

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

FACULTAD DE MEDICINA

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

SEMINARIO DE TÍTULO II

**“RELATOS DE DOCENTES SOBRE SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, EN CENTROS DE
EDUCACIÓN INTEGRADA DE ADULTOS (CEIAS) DE LA COMUNA DE VALPARAÍSO”**

PROFESOR RESPONSABLE:

JORGE OSORIO

POR:

JAVIERA NAVARRO CHEUQUIAN

CAMILA ROJAS COVARRUBIAS

CAMILA ROJAS ESPINOZA

YANIRA ZUÑIGA ALBORNOZ

VALPARAÍSO, JUEVES 5 DE DICIEMBRE DE 2013

ÍNDICE

1. RESUMEN	4
2. INTRODUCCIÓN	5
3. MARCO REFERENCIAL	8
3.1 CONTEXTUALIZACIÓN TEMÁTICA.	8
3.1.1 ANTECEDENTES RECIENTES PARA ENTENDER A LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS.	8
3.1.2 BREVE MIRADA AL ESCENARIO DE LA EPJA EN CHILE.	11
3.1.3 INVESTIGACIONES RELEVANTES PARA NUESTRO TEMA DE ESTUDIO.	14
3.1.4 ANTECEDENTES RELEVANTES EN TORNO AL PROBLEMA DE ESTUDIO.	16
3.1.4.1 La formación docente en EPJA.	16
3.1.4.2 Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIAs).	17
3.2 CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA.	21
3.2.1 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESDE EL ENFOQUE TÉCNICO.	21
3.2.2 DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO A LOS POSTULADOS CRÍTICOS EN PEDAGOGÍA.	24
3.2.2.1 La pedagogía crítica, nuevo escenario de resistencias.	27
3.2.3 LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DESDE EL ENFOQUE DE LA REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN.	29
3.2.4 LOS SABERES EXPERIENCIALES DE LOS DOCENTES COMO ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE SU PRÁCTICA.	33
3.2.5 EL DOCENTE DE EDUCACIÓN DE ADULTOS.	35
4. OBJETIVOS	38
4.1 OBJETIVO GENERAL.	38
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.	38
5. PREGUNTAS DIRECTRICES	39
6. METODOLOGÍA	40
6.1 FUNDAMENTOS ONTOEPISTÉMICOS.	40
6.2 FUNDAMENTOS AXIOLÓGICOS.	41
6.3 ESTRATEGIA METODOLÓGICA: ESTUDIO DE RELATOS.	42
6.4 PARTICIPANTES.	44
6.5 PROCEDIMIENTO GENERAL DEL ESTUDIO.	44
6.6 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.	46
6.7 PROCEDIMIENTO DE RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN.	48
6.8 PROCEDIMIENTO GENERAL DE ANÁLISIS DE DATOS.	49

7. RESULTADOS	52
7.1 CATEGORÍAS Y SUS RELATOS.	53
7.1.1 RELATOS DE VIDA DE LOS DOCENTES.	54
7.1.2 FORMACIÓN PROFESIONAL.	57
7.1.3 FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS.	59
7.1.4 VISIÓN Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA.	62
7.1.5. CONVICCIONES PEDAGÓGICAS.	64
7.1.6 AFRONTAMIENTOS FRENTE A LAS COMPLEJIDADES EDUCATIVAS.	67
7.1.7 EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS.	69
7.1.8 PERSPECTIVAS EN EDUCACIÓN.	72
7.2 NÚCLEOS TEMÁTICOS.	76
7.2.1 DEFINICIÓN 1º NÚCLEO TEMÁTICO: TRAYECTORIA DE VIDA Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO COMO DOCENTE.	77
7.2.2 DEFINICIÓN 2º NÚCLEO TEMÁTICO: EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES SOBRE SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA.	80
7.2.3 DEFINICIÓN 3º NÚCLEO TEMÁTICO: PROBLEMATIZACIÓN Y PROPUESTAS EN TORNO A LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS.	82
8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	87
8.1 LIMITACIONES Y PROYECCIONES	92
9. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	94
10. ANEXOS	103
10.1 ANEXO	103
10.2 PAUTA SEMIESTRUCTUTADA QUE GUIÓ LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD.	106
10.3 NOTAS DE CAMPO.	109
10.4 TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD.	130
10.4.1 PRIMERA ENTREVISTA ERNESTO.	130
10.4.2 SEGUNDA ENTREVISTA ERNESTO.	145
10.4.3 TERCERA ENTREVISTA ERNESTO.	160
10.4.4 PRIMERA ENTREVISTA DIEGO.	166
10.4.5 SEGUNDA ENTREVISTA DIEGO.	174
10.4.6 PRIMERA ENTREVISTA CAMILO.	184
10.4.7 SEGUNDA ENTREVISTA CAMILO.	192
10.4.8 TERCERA ENTREVISTA CAMILO.	199
10.4.9 CUARTA ENTREVISTA CAMILO.	204
10.5 PISTAS DE REVISIÓN.	210
10.6 GLOSARIO DE CÓDIGOS.	213
10.7 TABLA CON RECURRENCIAS DE CÓDIGOS INDUCTIVOS.	215

1. RESUMEN

Esta investigación pretende estudiar los relatos de tres docentes sobre sus prácticas pedagógicas, en los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIAS) de la comuna de Valparaíso. Para esto, llevamos a cabo una investigación cualitativa en base a la metodología del estudio de relatos, utilizando como técnica de recolección de datos la entrevista en profundidad, revisión de documentación y la observación sistematizada con el diario de campo. Nos situamos desde el análisis narrativo y los procedimientos del análisis de las entrevistas en profundidad, entendiendo a éstas como las interpretaciones de un subconjunto particular de textos: aquellos que se estructuran como relatos. En cuanto a los participantes, se seleccionaron a tres docentes varones que trabajan en educación de jóvenes y adultos, en la modalidad regular escolarizada de Centros de Educación Integrada de Adultos en la comuna de Valparaíso, contando cada uno con un mínimo de cinco años de experiencia de labor pedagógica en esta modalidad. Sobre los principales hallazgos, la familia y las experiencias vitales han influenciado en el carácter de los docentes, se observa que los docentes que se desenvuelven en la Educación de Adultos valoran la vinculación afectiva que tienen con sus estudiantes, desarrollando un repertorio de prácticas reflexivas, que les permiten afrontar las condiciones adversas de estos espacios. Y por último, se evidencia un estado de abandono y un problema en la formación inicial que dificulta el alcance de los objetivos planteados. En respuesta a esto, los docentes nos relatan sus principales propuestas en pos de un cambio educativo.

Palabras claves: *Educación para Jóvenes Adultos, Centro de Educación Integrada de Adultos, docentes, relatos, prácticas pedagógicas, análisis narrativo.*

2. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se propone estudiar los relatos de tres docentes sobre sus prácticas pedagógicas en los Centros de Educación Integrada de Adultos (*CEIAs*), en la comuna de Valparaíso. Para enmarcar el problema de estudio, presentaremos para empezar una contextualización temática considerando los aspectos relevantes para la comprensión de la situación de la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA), y cómo ésta se ha abordado en relación al desarrollo de los docentes que se desempeñan en esta modalidad educativa. Así también, daremos una mirada a los principales enfoques teóricos sobre la práctica pedagógica, que nos servirán como base para entender al docente, para luego establecer la metodología que servirá de guía al estudio.

La EPJA ha llegado a establecerse en nuestro país como una modalidad orientada a brindar servicios compensatorios o de regularización de los estudios formales básicos y secundarios. Si se realiza una revisión de las políticas que han surgido del Ministerio de Educación desde la década de los 90' a la fecha, se observa que la mayoría de las acciones se dirigen a la recuperación y/o regularización de la escolaridad formal de la población adulta, que por diversos motivos, no pudo concluir sus estudios, siendo esta población aproximadamente de 5 millones (CASEN 2011), por lo que la educación de esta alta población de jóvenes y adultos es un tema país a solucionar.

Nuestra investigación está centrada en los CEIAs y por lo tanto, cabe indicar que estos establecimientos se dedican en su totalidad a ofrecer EPJA, y si bien funcionan en términos formales como cualquier otro establecimiento que recibe subvención del estado y se rige por las normas establecidas, posee dinámicas distintas por la heterogeneidad de los participantes de estos espacios. Se plantea que el clima de los CEIAs oscila entre ser un colegio formal, con normas institucionales establecidas y también por ser un establecimiento con grados de flexibilidad, escenario dado por las dinámicas de los estudiantes, quienes comparten su trayectoria escolar con otras responsabilidades tanto familiares, como laborales (MINEDUC, 2012).

En este escenario, se origina nuestro interés por estudiar los relatos de los docentes que enseñan en estos centros, pues consideramos que a través de la narrativa de ellos, podemos intentar comprender sus prácticas reflexivas, recoger sus saberes experienciales y analizar sus prácticas pedagógicas, interpretando las distintas temáticas que puedan surgir. Consideramos importante rescatar los relatos de los docentes como una manera de autoreflexión, que pueda ayudar a reestructurar la práctica

pedagógica y la producción de nuevos saberes (Kelchermans, en Larraín, 2008).

La relevancia de nuestro estudio radica en tres elementos: En primer lugar, se observa una deuda en cuanto a la atención que se le brinda a los docentes de esta área. Mencionar que no se distingue un cuerpo profesional de educadores en EPJA, a pesar de su heterogeneidad y la diversidad de sus participantes, como de los contextos en que se da curso, siendo éstos de alta vulnerabilidad social. En donde como profesores además del rol de educador juegan una suerte de papel contenedor, respecto a las problemáticas de sus alumnos. Y por tanto urge la conformación de un cuerpo teórico-práctico que dote de sentido la profesionalización y especialización en este terreno (Rivero, 2007). Bajo este mismo eje, la formación de docentes en EPJA permanece en el subdesarrollo en relación a otras disciplinas. La mayor parte de los profesionales que trabajan en este campo provienen del área educativa regular y de otras profesiones (Corvalán, 2008), constituyéndose en su mínima expresión, espacios formales de reflexión y sistematización, en cuanto al sentir de estos profesionales (Messina, 2005).

Segundo, vislumbrar el giro que ha ido adoptando la EPJA, en cuanto a los integrantes que convergen en este espacio. Actualmente, los principales participantes son jóvenes, lo que ha generado nuevos dilemas para esta modalidad educativa, en particular sobre cómo se trabaja con jóvenes de alta vulnerabilidad social y bajo capital cultural, que son los que preferentemente acuden a estos espacios, además de cómo se integra la participación de las personas adultas en establecimientos altamente “juveniles” (Torres, 2009). Considerando que se puede señalar tentativamente a estas diferencias etarias como una de las causales en la deserción de adultos o como causa de la no incorporación de los mismos por sentirse excluidos del sistema. Es así que este cambio de escenario exige a los docentes estrategias para abordar estas diferencias etarias dentro del aula, sumado ya a las otras características tan diversas de los participantes que componen estos espacios, por lo que interesa saber cómo los docentes abordan estos escenarios tan complejos (Foro regional Valparaíso, 2009).

Por último, si bien se constatan avances de la investigación educativa en estos últimos años, éstos siguen siendo desiguales e insuficientes ante la magnitud y diversidad de los problemas sociales que enfrenta el campo de la EPJA (Calderón, 2012). En nuestro país se observa una escasa investigación sobre la formación de los docentes de esta área educacional en particular, junto a una falta de generación de conocimientos en torno a los procesos que involucran la Educación de Jóvenes y Adultos, es así que creemos relevante profundizar en el estudio de los elementos que componen las

prácticas pedagógicas de los docentes en el contexto de la EPJA, rescatando su visión a través de sus relatos y aportando en la sistematización de conocimiento generado por sus propios actores.

Para esta investigación hemos escogido como estrategia metodológica el *estudio de relatos*, entendiéndola como una forma de indagación sobre la práctica narrativa y los relatos que personas, grupos e instituciones componen en y sobre la vida social (Bernasconi, 2011). Y utilizaremos como técnicas de recolección de datos: *la observación*, *el diario de campo* y principalmente *la entrevista en profundidad*, esta última entendida como global e intensiva, con el propósito de explorar y profundizar ciertos temas generales que se van abordando de manera creciente a medida que la información que se recoge exige su profundidad (Canales, 2006). Por último, nos situaremos desde el *análisis narrativo* que nos permitirá interpretar los relatos de los docentes.

3. MARCO REFERENCIAL

3.1 Contextualización temática.

Con el fin de contribuir a una comprensión más acabada respecto al objeto de estudio, consideramos pertinente efectuar una revisión de los principales aspectos que enmarcan el contexto donde se desenvuelve la EPJA a nivel internacional. Para ello, hemos realizado una mirada por los principales antecedentes contemporáneos que han constituido a la EPJA, en este último tiempo.

3.1.1 Antecedentes recientes para entender a la educación de jóvenes y adultos.

En primer lugar, realizaremos un esbozo respecto a los principales antecedentes que marcaron el desarrollo de la EPJA en la zona y en cómo la modalidad ha sido influida por las tendencias mundiales en educación y las transformaciones políticas e intelectuales que se viven en la región.

Es así como es de interés para la investigación, entender en mayor profundidad el escenario de esta modalidad educativa, desde la década de los noventa, en vista de que nos permite sistematizar importantes reflexiones que han dotado de cuerpo filosófico a la educación de jóvenes y adultos, tal y como la conocemos en el presente. En este marco, hemos reconocido como hito significativo en la posterior elaboración de políticas y directrices educativas inclusivas: la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990)¹, que augura un cuadro estimulante para la posteridad, principalmente porque instala un concepto innovador; el “Aprendizaje para toda la vida”, abogando de esta manera por la educación continua, forjada más allá de los límites de la escolarización. En esta vía, a partir de Jomtien, se comienza a desarrollar a nivel global los principios de la misión fundamental de la educación, los que se construyen bajo la premisa de potenciar las capacidades de transformación de todas las personas, sin verse determinados por su edad cronológica (Delors, 2008). Comienza a gestarse entonces, la idea de que la EPJA es una cuestión prioritaria que requiere acciones políticas que dirijan la educación permanente en miras del desarrollo social y personal, actuando de manera preventiva y remedial sobre la creciente marginación y exclusión (UNESCO, 2003).

¹ El documento de la Conferencia Mundial sobre Educación para todos se puede encontrar en <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

La Quinta Conferencia de educación de adultos (CONFINTEA V, 1997), se lleva a cabo en un clima de efervescencia, tras los resultados de Jomtiem. En esta Conferencia se reconoce un escenario político social abiertamente diferente al del año 1985, en que se celebró la IV Conferencia, específicamente gracias al fenómeno de la mundialización, por lo que la reunión estuvo teñida fuertemente por la problematización del mismo. Se trazaron premisas decidoras en la reconstrucción de la EPJA, que convocaron a la igualdad, la justicia, el respeto de las culturas tradicionales y siguiendo esta línea se propuso reconocer la dignidad de toda persona mediante la emancipación individual y la transformación social. Cabe mencionar que se pone el foco en el rol que las instituciones de enseñanza superior deberían desempeñar en este ámbito, apareciendo la tarea de investigación y cooperación en el campo de la EPJA, como una función a desarrollar en mayor amplitud y a su vez, también se identifica la misión de diversas plataformas culturales en la democratización del acceso a la participación y conocimiento.

Desde luego, es menester destacar la mirada crítica y creativa que guarda la CONFINTEA V, frente a la marginalidad del estado de la educación para jóvenes y adultos, a nivel mundial y en este terreno se vislumbra como tema a tratar el reto que representa para los docentes evolucionar de posiciones políticas de resistencia a posiciones de participación y estrategias de desarrollo económico, lo que despierta una luz de esperanza, en los procesos de democratización. A su vez, también se releva como tema emergente la educación para la salud, siendo la primera vez que se trata en la trayectoria de esta Conferencia. La educación para la salud se concibe a modo de herramientas que facilitan el control más eficiente de las condiciones de vida y el bienestar propio, se comprende como fundamental en las políticas curriculares de la EPJA.

A partir de esta conferencia se establecieron una serie de reuniones que servirían como seguimiento del proceso iniciado durante la conferencia. Estas tres reuniones se desarrollaron, en cooperación con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), la CEAAL y el Consejo de Educación de los Adultos en México (INEA), los cuales definieron en conjunto un marco político y estrategias para el futuro.²

Doce años más tarde se realiza la CONFINTEA VI (2009), que reúne a los Estados miembros

² Marco de Acción Regional de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe (2000- 2010)

bajo la misión de preparar un informe sobre el desarrollo de la Educación de adultos desde la quinta Conferencia, aportando importantes insumos para analizar el estado de la cuestión, lo que en consecuencia posibilita evaluar el progreso de las agendas nacionales en “educación para todos”. Respecto a la situación de nuestra región, se constatan avances significativos, después de un período de receso en la década de los noventa. Especialmente, se observan cambios en el plano legal y de las políticas educativas; los programas y planes de alfabetización se reactivan. Por otra parte, se institucionalizan ofertas de certificación de estudios de educación primaria y secundaria para jóvenes y adultos. También, se contempla una mayor oferta educativa no formal, destinada a cubrir problemáticas cotidianas y temas diversos. En este sentido, se puede agregar que ha habido importantes logros en paridad de género en muchos países latinoamericanos y se han llevado a cabo intervenciones en diversos grupos, otrora invisibilizados. Además, es necesario señalar, que en estos últimos años se ha incrementado la producción en investigación nacional como regional.

De esta manera se da cuenta del compromiso que los estados tienen respecto al aprendizaje y educación de adultos como una respuesta fundamental a los nuevos retos que surgen, incorporando como elemento esencial un sistema global de aprendizaje y educación a lo largo de la vida (Acuña, 2010).

Al abordar el contexto que implica la EPJA, es imperativo señalar la importancia del informe “La educación encierra un tesoro”, que Delors impulsa. Esto a razón de que reúne las condiciones para servir de sustento filosófico al trabajo que se viene desarrollando en educación, especialmente a esta modalidad. La idea fundacional que subyace el informe reside en la esperanza de construcción de un mundo mejor, un mundo en que la educación juega un papel protagónico en la estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, grupos y naciones, permitiendo que todos, sin excepción avancen en sus proyectos creativos. Esta mirada se propone como respuesta a las desilusiones que aparejaron las consecuencias del progreso tecno-científico en el plano económico y social, reflejados en el desempleo sostenido y los fenómenos de exclusión y desigualdad. En el informe se esgrime un llamado a superar tensiones, especialmente en las esferas universales y particulares y a ser partícipes de una reconciliación entre los dos polos, invitándonos a ser ciudadanos del mundo, superando así el doloroso parto de una sociedad globalizada, sin extraviarnos de nuestras raíces locales (Delors, 2008).

Como corolario, podemos decir que a partir del trabajo sistematizado en las últimas décadas, se

ha posicionado a la EPJA como el espacio encargado de garantizar la incorporación y la permanencia de los sectores sociales más excluidos, desde la mirada del aprender a ser, saber y convivir (Rivero, 2007). En esta línea, las bases filosóficas que se han erigido y los diferentes esfuerzos nacionales, a pesar de ser evidentes avances en comparación con décadas anteriores, parecen no estar presentando resultados concretos, en vista de que los distintos diagnósticos realizados por la UNESCO-OREALC, presentan un escenario en que los sistemas educativos no están logrando combatir las desigualdades sociales, sino más bien están sirviendo a la reproducción de las mismas (UNESCO en Torres, 2009). En la actualidad se pueden visibilizar distintas problemáticas, que dan cuenta de obstáculos que se han mantenido del pasado o bien, se han transformado en cualidad. Entre las principales problemáticas se percibe el bajo reconocimiento de la EPJA como modalidad necesaria y fundamental en la actividad educacional de los Estados, desconociendo la utilidad que posee en sí misma para el desarrollo de la comunidad, que a su vez se ve reflejado en los bajos presupuestos destinados a la educación para jóvenes y adultos en la mayoría de los países que componen la región, lo cual claramente representa un problema a la hora de converger en líneas de acción para el mejoramiento y la construcción de nuevos programas educativos que ayuden a fortalecer la EPJA en Latinoamérica. Otros obstáculos identificados residen en la falta de poder de organización y presión de los potenciales usuarios y la baja credibilidad social de la EPJA (Rivero, 2007; Picón, 2013).

3.1.2 Breve mirada al escenario de la EPJA en Chile.

La Educación de Jóvenes y Adultos, como la conocemos en la actualidad es resultado de consecutivas reformas educativas, que se han venido desarrollando desde inicios de la década de los ochenta, durante la dictadura militar. Durante este período se inició un proceso de transformaciones, cuyos principales focos estuvieron orientados al incentivo de la participación de oferentes privados en educación, la descentralización de los establecimientos educativos, y por último, la modificación del sistema de financiamiento, lo que llevó a que se pasara de una estructura de subsidio a la oferta, a una de subsidio a la demanda (Corvalán, 2008). Además, cabe destacar que particularmente en este campo, las reformas instauradas demarcaron el acento en la educación básica para niños (as), incrementando la crisis de la EPJA oficial. Los programas de alfabetización que antaño habían prosperado, fueron paulatinamente llegando a su fin. Se reestructuraron las antiguas direcciones en los Ministerios y muchos cuadros técnicos calificados abandonaron el oficio (Osorio, 1998). En síntesis, el marco de acción de la EPJA se vio reducida casi exclusivamente a la recuperación de estudios formales, ocupando un lugar marginado

en las políticas educacionales (Caruso, Di Pierro, Ruiz, Camilo, 2008).

Las reformas en esta materia impulsadas desde la cuna de la democracia, a partir de los años noventa, albergan nuevas propuestas en relación a los conceptos de “desarrollo, ciudadanía y educación”, que responden a una agenda política que pretende conciliar la democratización de la sociedad y un modelo de desarrollo. En esta época, se comienza a hacer hincapié en la limitación del rol del Estado en educación, a través de acciones enmarcadas en el financiamiento del servicio, a través de la lógica de las subvenciones y a la fijación de objetivos y contenidos mínimos curriculares (Egaña, en UNESCO, 2003). En este sentido, las reformas educativas acontecidas desde el retorno a la democracia en nuestro país, tienen su asidero en un contexto de cambio de las estructuras sociales y culturales tradicionales, producto de las dinámicas propias de la globalización, en su acepción neoliberal, la cual propicia las relaciones entre desarrollo de la ciencia, la tecnología y la producción (Williamson, Salazar, González, Pérez, 2013). Es posible decir entonces, que el país iba rumbo a la consolidación de un modelo imperante, a razón de una economía exitosa que ostentaba el crecimiento del PIB de una tasa anual del 6, 9% entre los años 1990 y 1997³. Este auge económico propició el aumento de las remuneraciones y la disminución del desempleo y con ello, las políticas de EPJA se delinearon en base a los objetivos de incorporación de sus beneficiarios al mercado (Corvalán, 2008). De esta manera, se establece un nuevo tipo de vinculación entre educación y producción, el “nuevo modelo funcional”. En ese tiempo proliferaban programas de corta duración, que disponían de estrategias innovadoras en la formación, esperando que de este modo se promoviera el dominio de actividades productivas. Para llevar a cabo esta misión, se vuelven de importancia las alianzas público-privadas, viéndose restringido el rol del Estado (UNESCO, 2003). A pesar del esfuerzo de los gobiernos democráticos por centralizar las políticas públicas, continúa existiendo una difusa determinación de parte del Estado, respecto a los tipos de formación a impartir, siendo delegadas estas tareas en su mayoría a las empresas y las necesidades que guardaban, según su desarrollo. Este sistema se considera parte de la “educación permanente”, dado que su misión es facilitar la posibilidad de que el empleado o la empleada se capacite continuamente, a lo largo de su desarrollo profesional (Corvalán, 2008). Este modelo se opone a las tradiciones históricas de la educación en la región, motivadas principalmente por la bandera de la justicia social (UNESCO, 2003).

³ Datos extraídos de Unesco: “La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. Hacia un Estado del arte”

Desde el año 2000 en adelante, la EPJA nacional comienza a dar pie a un proceso de reforma relacionado principalmente a la generación y desarrollo del Programa Chile Califica, modificaciones al marco curricular de este nivel y por último, cabe mencionar el tránsito de las políticas de oferta estatal a la generación de diversas modalidades de la misma, acondicionadas a una población heterogénea y potencialmente beneficiaria (Corvalán, 2008).

Resulta necesario detenerse en este programa de modalidad flexible, puesto que ostenta la calidad de precursor de una estrategia que se comienza a reproducir en otros planes dedicados a esta materia. La fórmula a la base fomenta la calificación, el desarrollo de competencias laborales y la competitividad (Caruso, *et al*, 2008). Lo que ha despertado voces de disidencia, que critican este sistema basado en los resultados, advirtiendo que el énfasis en la terminación y la acreditación podrían convertirse en un objetivo en sí mismo, desatendiendo el sentido de la educación y sacrificando el aprendizaje (Torres, 2009; Letelier 2010). Chile, además ha sido el país pionero en América Latina en levantar este tipo de iniciativas en base a la competencia entre escuelas y la definición de incentivos en relación a *rankings* de rendimiento académico y frente a esto, la evaluación que realizó la OCDE años atrás, determina que la educación chilena se nutre de una ideología que “atribuye una importancia exagerada a los mecanismos de mercado en el manejo de la reforma educativa y en el intento por mejorar la enseñanza y el aprendizaje” (OCDE, en Torres, 2005). Diversos educadores latinoamericanos, han declarado que esta “obsesión” con los resultados de contenidos académicos, tiene relación con la imposición de una forma de entender la educación, en función de empleabilidad y el desarrollo económico regional, desde las agencias internacionales que han sido los principales financistas de las reformas educativas de los años 90' en la región, como el Banco Mundial y el Banco Interamericano del desarrollo (Coraggio y Torres, en OPECH, 2009).

El año 2009 en particular, acontece un hito significativo para la educación chilena; se cede el paso a la Ley General De Educación como nueva normativa educacional, sustituyendo a la antigua LOCE. En lo que respecta a la EPJA, en los artículos que la refieren, se priorizan regulaciones respecto a la generación y aprobación de los marcos curriculares que rigen a la EPJA, y a la libertad de las instituciones que brindan el servicio, para la fijación de sus planes de estudio, además de entablar el deber del MINEDUC en la aprobación de instrumentos para evaluar la calidad global de los establecimientos que imparten educación para jóvenes y adultos, en su modalidad regular. Es ésta la antesala de acciones gubernamentales centradas en la re-elaboración de los objetivos fundamentales y

contenidos mínimos obligatorios (OFCM)⁴, los cuales están definidos bajo el concepto de Educación permanente, que incluye toda la vida de las personas y todas las áreas en que éstas se desarrollan, entendiendo que se deben preparar para actuar y aportar en una sociedad globalizada, que exige un mayor dominio de conocimientos, habilidades y actitudes. Asimismo desde los objetivos transversales, se estimula la formación ético-valorativa y al desarrollo de pensamiento crítico-reflexivo.

Las reformas acontecidas en este último tiempo han configurado el escenario de EPJA, tal como lo conocemos. En la actualidad, estos currículos están diseñados sobre la base de tres modalidades institucionales: La modalidad regular, la modalidad flexible y la tercera modalidad de nivelación de estudios con formación laboral.

Ahora bien, a modo de reflexión es oportuno señalar que Chile carga con el considerable peso de una sociedad profundamente desigual, condicionante directo en la distribución del capital sociocultural, lo que se traduce en que la labor formativa del capital humano se ve subyugada a las consecuencias de la desigualdad, de forma que “afecta la socialización temprana, el acceso a la escuela, los resultados escolares y el ingreso a la educación superior”. En definitiva, podemos sostener que la formación y distribución de las competencias para aprender a lo largo de la vida, están comprometidas al sistema estructural de desigualdades (Brunner, 2003, p. 60).

3.1.3 Investigaciones relevantes para nuestro tema de estudio.

Al revisar en distintas fuentes, como lo es la Red Latinoamericana de información y documentación en Educación (REDUC), en el Centro de Investigación y desarrollo de la Educación (CIDE), en la base de datos del Centro de cooperación regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), o en la base de datos de la UNESCO, así como en otras que han aportado en la revisión bibliográfica de este estudio, damos cuenta de la escasa investigación existente a nivel país y en específico aquellas que describan acerca de los docentes y sus prácticas en CEIAS. Sin embargo, encontramos autores que revelan la situación actual de la educación de adultos en Chile y nos entregan datos importantes de la configuración de esta modalidad educativa y las características de los docentes

⁴ Corresponde a datos extraídos de “Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media de Adultos” disponible en http://www.docentemas.cl/docs/2013/Marco_Curricular_Educacion_Adultos_Basica_y_Media_Decreto_239_solo_docentes_que_requieran_usar_esto_decreto.pdf

que trabajan en ella.

En el año 2003, María Loreto Egaña realiza un estudio de caso sobre EPJA en Chile, en el marco del “Informe Regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de seguimiento de CONFINTEA V” en el cual se visualizan las modalidades y programas existentes a la fecha a nivel nacional, luego prosigue a enumerar una lista de principios que debieran guiar la reforma a la EPJA como; la diversidad, las redes de apoyo, la cobertura, la descentralización, la reforma curricular, la evaluación y la educación permanente. También se hacen patentes los desafíos pendientes en torno a la EPJA estableciendo temas prioritarios como: la heterogeneidad de la población usuaria, las altas tasas de deserción, la carencia de materiales adecuados, la situación de los docentes y por último, el financiamiento (UNESCO, 2003).

Es preciso nombrar la tesis doctoral “La incorporación a la educación de jóvenes y adultos: una segunda oportunidad para incrementar el capital humano en la comuna de Valparaíso”, elaborada por la profesora Violeta Acuña. Esta tesis nos entrega una panorámica de la situación actual de la EPJA en Chile, pero en especial el contexto regional de esta modalidad educativa, además de hacer un análisis de los elementos nuevos que se han ido integrando, los cambios en cuanto a los participantes de esta educación y de qué forma los profesores deben afrontar este nuevo escenario (Acuña, 2010). En esta misma línea Jorge Osorio, quien posee variados estudios en este contexto, en uno de sus últimos artículos sobre los “Desafíos docentes en la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile: hacia una agenda de conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas”, realiza un análisis de las problemáticas y dilemas que enfrentan los docentes de la Educación de Adultos en Chile y de qué forma las políticas públicas no han sido capaz de dar cuenta de las problemáticas y su impacto en la práctica de los docentes de esta modalidad, que se desarrolla en un contexto de cambios etarios, culturales, sociales y metodológicos acelerados en los últimos años (Osorio, 2013).

Por otro lado María Isabel Infante realizó un estudio sobre docentes en EPJA, que presenta relatos testimoniales y experienciales, los que revelaron una forma de hacer educación de manera diferente, que no discrimina, sino que acoge a los (as) estudiantes, facilitando el desarrollo personal de los (as) involucrados (as), lo que permite hablar, según Infante, de una “Cultura de Educación de Adultos”, en que los (as) docentes se distinguen por un genuino compromiso con el quehacer pedagógico y la transformación cultural (Infante, 2010).

Siguiendo la línea de investigaciones realizadas en Chile encontramos un texto que revela un compendio de varios estudios sobre temáticas relacionadas con la EPJA, titulado “Educación Social y Educación de Jóvenes y Adultos. Reflexiones, Experiencias, Propuestas”, realizado por la Universidad de la Frontera. En relación a la Línea de Educación de Jóvenes y Adultos del Departamento de Educación de la misma Universidad, junto a la Coordinación Nacional y Regional de Normalización de Estudios del Ministerio de Educación de Chile, se aúnan diferentes ideas reflexiones y propuestas en torno a la EPJA. En este libro se pueden visualizar cuestiones como: la profesión y formación de educadores de adultos; perfeccionamiento docente; formación de docentes de pre y postgrado para la Educación de Adultos a distancia; formación de educadores sociales para una mejor convivencia en contextos educacionales; interculturalidad; educación social y desarrollo entre otras temáticas relacionadas con EPJA (Williamson *et al*, 2013).

3.1.4 Antecedentes relevantes en torno al problema de estudio.

3.1.4.1 La formación docente en EPJA.

La formación docente nos presenta un escenario de alta complejidad, pues en la mayoría de los países de la región aún no existen opciones amplias y diversificadas de la formación para docentes en EPJA. Así mismo, en nuestro país y a pesar de que el sistema educativo chileno de Educación de Jóvenes y Adultos tiene una alta y antigua estructuración, esto no ha implicado una profesionalización propiamente tal de la categoría “educadores de adultos”. Algunas universidades han implementado formaciones en esta área, ya sea como menciones en la formación pedagógica o bien como especializaciones a nivel de diplomados. La mayoría de quienes asisten a estos espacios de formación son docentes que se encuentran trabajando en esta modalidad educativa y que buscan un reconocimiento formal a su saber en el área (Corvalán, 2008).

Las principales problemáticas que enfrentan estos docentes, además de la formación inicial acorde al contexto en que deben desenvolverse, son las precarias condiciones laborales, las altas presiones institucionales ligado a demostrar el cumplimiento de metas, la falta de sentido de pertenencia y el bajo reconocimiento social de estos educadores que realizan su trabajo en estos espacios (Rivero, 2007; Messina, 2005).

Los docentes en este contexto deben atender entre otras cuestiones a grupos multi-etáreos y

heterogéneos, la acción educativa con la comunidad, la organización de diversos escenarios y modalidades de aprendizaje. Quienes acuden a estos espacios mayoritariamente provienen de contextos vulnerados, parte de la exclusión social y que además presentan experiencias de fracaso escolar, algo que se traduce en bajos niveles de autoestima y autoconfianza al momento de retomar sus estudios. Así también, el factor de heterogeneidad de estos jóvenes y adultos, por su cultura, género, ámbito geográfico-territorial, historia y trayectoria de vida, eventuales experiencias previas con el mundo de la educación sea a nivel personal como en relación a sus propios hijos, hijas o familiares, son elementos que el docente de adultos debe saber considerar al momento de enseñar (Rivero, 2007).

Por lo que los docentes de EPJA deben hacer frente a múltiples problemáticas educativas, socio-culturales, políticas y económicas, dando cuenta para ello, de múltiples habilidades, por lo cual se hace indispensable el estudio, sistematización y promoción de prácticas que fortalezcan y ayuden a mejorar estos espacios. Así también es reconocida la importancia de la participación de los docentes de EPJA a la hora de repensar y construir programas que apunten a una transformación renovadora de esta modalidad de estudios, por tanto se hace imprescindible contar con nuevas e innovadoras políticas y estrategias en relación a la formación y profesionalización docente (Picón, Messina, 2003; Rivero, 2005).

3.1.4.2 Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIAs).

Los CEIAs, que es donde centramos esta investigación, se dedican exclusivamente a ofrecer Educación para Jóvenes y Adultos. Son centros educativos que cumplen con los requisitos establecidos por el MINEDUC, pueden tener dependencia municipal, particular o particular subvencionada, funcionan con dos y tres jornadas. En el caso de los recintos municipales, como particulares subvencionados, la subvención escolar aporta el financiamiento, según la asistencia media diaria de los (as) estudiantes. Los docentes son contratados por el (la) sostenedor (a) y se enmarcan en el mismo régimen de remuneraciones que los docentes del sistema educativo tradicional. Un porcentaje significativo de docentes cumple jornadas parciales en el CEIA, ya que estas horas en Educación de Adultos completan su horario semanal.

En el Informe final sobre “Diagnóstico de los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA)” que el Ministerio de Educación de Chile adjudicó a Asesorías para el Desarrollo, podemos

llegar a construir un perfil general de estos centros. Para el año 2003 existían más de 100 CEIAs a nivel nacional, los cuales oscilaban en relación a cantidad de matrícula entre los 57 y 1683 alumnos, 77% de estos estudiantes corresponde a jóvenes entre 15 y 24 años de edad, siendo éstos en gran parte residentes de áreas urbanas, los que acuden a estos centros en búsqueda de educación y herramientas que los apoyen para un mejor proceso de inserción social y productiva (MINEDUC, 2003).

En relación con los docentes que trabajan en esta modalidad, tenemos que el 53% cuenta con un título profesional en educación media y en un 21% son profesores de educación general básica. El resto se presenta como profesores normalistas. Tienen en promedio 10 años de experiencia en EPJA, llevando aproximadamente 7 años en el CEIA actual, expresando en su mayoría, una gran satisfacción con su trabajo en EPJA por lo que afirman que no cambiarían de campo laboral. A su vez, muchos de ellos consideran que los alumnos con los que trabajan provienen de situaciones altamente complejas caracterizadas por la pobreza, la cesantía, los problemas familiares, el embarazo adolescente, la drogadicción y los conflictos con la justicia (MINEDUC, 2003).

Por otro lado, según datos del MINEDUC los estudiantes que asisten a estos centros se diferencian según la jornada a la que asisten, de esta forma tenemos a los alumnos de jornada diurna (JD) que en su mayoría son solteros, sin hijos, e inactivos laboralmente y a los de jornada vespertina (JV) quienes tienen en un alto porcentaje responsabilidades familiares y laborales. En relación con la misión educativa de estos centros se destaca la heterogeneidad y complejidad del contexto social donde se desenvuelven los usuarios de CEIAs, lo que sirve como base para la comprensión de la importancia de la formación personal y la habilitación en estos espacios, los cuales se ven reflejados en los objetivos programáticos que guían al cuerpo de gestión y docencia de estos establecimientos. (MINEDUC, 2003)⁵. Al interior de los CEIAs se han distinguido dos grupos diferenciados por su condición etaria; el primer grupo constituido por jóvenes, que expresan mayor estado de vulnerabilidad y el segundo grupo, asociado a estudiantes adultos, los cuales asisten por necesidades instrumentales, vinculadas al mundo del trabajo, o bien por la motivación intrínseca de lograr satisfacción, a través de la conclusión de sus estudios formales. Ambos grupos se distinguen uno del otro, según las

⁵ Los datos fueron extraídos del informe realizado por el Ministerio de Educación, disponible en: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96>

valoraciones, percepciones y expectativas relacionadas al curso que siguen (Espinoza, Castillo y González, 2013). En esta misma línea, podemos decir que las representaciones sociales que guardan los docentes sobre sus estudiantes se basan principalmente en el marco de sus condiciones de vida, las cuales pueden aludir a las condiciones socioeconómicas (pobre, clases bajas), laborales (situación inestable, de precariedad) o bien, responden a categorías políticas, de relaciones de clase (clases subalternas, subordinados) Brusilovsky, sostiene que estas formulaciones son significativas, por el hecho de que entregan pistas sobre las diferentes formas de pensar y sentir sobre la realidad en que las que están inmersos y a su vez, “acerca el anclaje de esa representación en un sistema ideológico más inclusivo, que es el resulta explicativo de sus propuestas de intervención pedagógica” (Brusilovsky, 2012, p. 28).

Una característica que se reitera en investigación y literatura en educación para jóvenes y adultos, parece ser la “contención” en distintas dimensiones, por parte de las institución dedicadas a esta modalidad. Definir “contención” puede resultar una difícil tarea, dada la polisemia del término, por lo que Brusilovsky (2012) entiende que en estos establecimientos los fenómenos de contención, se pueden distinguir en dos categorías: asistencial y pedagógica. La contención asistencial, haría referencia a la creencia sostenida por la comunidad educativa, respecto a la función de la misma para asegurar la permanencia de los (as) estudiantes, por medio de la creación de un clima afectivo, que genere reconocimiento, sentido de pertenencia y apoyo para la resolución de problemas. Por otra parte, el objetivo de la contención pedagógica, se encaminaría a conseguir por medio de un conjunto de diversas estrategias que atienden las necesidades individuales, apoyando a los (as) estudiantes en el desarrollo de sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, a pesar de los esfuerzos por conocer las realidades que convergen en la formación de estos centros durante las últimas décadas, aún persiste la problemática existente entre los objetivos educativos de la EPJA y las acciones emprendidas a nivel de programas y políticas educativas. Es por ello que, en la evaluación llevada a cabo por Raczynski y Ugalde, que presenta un panorama actualizado, se observa que los resultados en estas instituciones apuntan a niveles de eficiencia disminuidos, con porcentajes de abandono del 25%, asociado a factores del carácter de la oferta educativa como determinantes externos. Así mismo se alerta sobre la existencia de una brecha entre las misiones de estas instituciones y sus acciones concretas. Este distanciamiento se encontraría arraigado

en las obligaciones hacia el MINEDUC y las tensiones que surgen entre la nivelación de estudios y las demandas de la población atendida, la cual busca formación y/o preparación laboral con urgencia (Raczynski y Ugalde, en Corvalán, 2007).

La asistencia a estos centros educativos es algo que ha ido variando. En la actualidad, los participantes en su mayoría son jóvenes, esto se puede deber a diversos factores, se ha señalado que el aumento de la deserción escolar de jóvenes del sistema regular, al 2011 de jóvenes entre 20 y 24 años sin haber terminado la educación escolar es de 16,4%, es decir, cerca de 80 mil estudiantes (MINEDUC, 2012), que pueden estar viendo en la educación de adultos un espacio de reincorporación para finalizar sus estudios. Así mismo, otro factor es el cambio en la normativa que permitió el ingreso con edad mínima de 15 años para el primer nivel (enseñanza básica) y 18 años mínimos para el segundo nivel (enseñanza media), algo que flexibilizó el ingreso de jóvenes a estos espacios, que hasta 10 años atrás estaba dedicado exclusivamente a adultos (Acuña, 2010; 2013).

El CEIA donde llevamos a cabo la investigación, depende de la Corporación Municipal de Valparaíso (CORMUVAL), cuyo propósito es satisfacer las necesidades educacionales de jóvenes y adultos de la comuna de Valparaíso. Este Centro educativo tiene sus orígenes en un liceo nocturno en el año 1965, bajo el marco de la Reforma Educacional del gobierno de Eduardo Frei Montalva, con el objetivo de aumentar la cobertura del sistema educacional chileno. Luego, se crea el Centro Integrado de Educación de Adultos de Playa Ancha, el año 1985. Paralelamente, a partir del año 1984, se crea el Centro Integrado de Educación de Adultos de Barón. Y en 1997, estos dos establecimientos se unen en una sola unidad educativa, dando paso al actual Centro. Así en el año 2004, se establecen los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios, definiendo el marco curricular que da inicio a la Reforma en Educación de Adultos. Aplicándose a partir del año 2007 en educación básica, y el año 2008, se incorpora la educación media. Actualmente el CEIA cuenta con un total de 7 sedes distribuidas en la comuna de Valparaíso.

En cuanto a la construcción de sentido del proyecto educativo institucional, éste expresa dentro de los factores que otorgan sentido, el alto porcentaje de personas de sectores vulnerables que por distintos motivos abandonan el sistema escolar. Respecto a lo anterior, esta institución busca como objetivo prioritario reinsertar al sistema educacional a jóvenes y adultos, que por diversos factores se

han marginado de la educación sistemática, entregándoles herramientas académicas y de capacitación para superar las dificultades existentes en el proceso de formación permanente.

3.2 Contextualización Teórica.

Lo que se presenta en esta apartado es un abanico de posibilidades que involucra las diversas miradas que se posan sobre las prácticas pedagógicas. Los enfoques a la base de nuestro estudio configuran y entregan un marco conceptual respecto de las acciones que emprenden los docentes de EPJA a la hora de desplegar sus prácticas y cómo ellos mismos se definen desde su propia profesionalidad.

Es necesario antes de abarcar los diversos enfoques, explicar cómo vamos a entender las prácticas pedagógicas. Éstas, exigen situarse en un modelo en que el espacio educativo se configura como “un microsistema definido por unos espacios, una organización social, relaciones interactivas, como una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, etc. donde los procesos educativos se explican como elementos estrechamente integrados en dicho sistema” (Zavala, 2007. p. 14-15). Por lo tanto, la práctica pedagógica no se reduce al momento en que se producen los procesos educativos en el aula, sino que implica un proceso global de todos los factores involucrados en el quehacer del docente.

3.2.1 La práctica pedagógica desde el enfoque Técnico.

A razón de los avances tecno-científicos y el anterior auge de la psicología conductista, aparece y se ancla la orientación, que genéricamente denominaremos como “racional-técnica”. Una tradición que procura buscar lo permanente e invariable en la lógica de los hechos y reducir mínimamente la diferencia (Imbernón, 1998). El modelo proceso-producto que puede considerarse como el exponente más representativo de esta perspectiva, se propuso como misión impulsar el conocimiento científico sobre las relaciones entre variables de comportamiento docente y el rendimiento académico de sus educandos, de modo que la práctica docente pueda ser encauzada rigurosamente (Gimeno & Pérez, 2002). Durante los años sesenta sentó sus fundamentos en los procesos formativos y desde esos años, permanece sumamente arraigada en las bases implícitas del pensamiento de la comunidad educativa, contando además con un respaldo social importante. Actualmente, en el ámbito formativo, se ha ido paulatinamente transformando en un modelo de formación instrumental, atendiendo a las necesidades inmediatas del mercado, en detrimento de las necesidades culturales mediatas de una sociedad

globalizada (Imbernón, 1998).

Es por ello que la innovación tecnológica y el progreso técnico aparecen como el pilar fundamental para el desarrollo de las sociedades, adoptando la educación el rol de apoyo para difundir las nuevas ideas del progreso. De esta forma, ésta se reubica al servicio de las demandas modernizadoras de la esfera económica, es decir, se la concibe como inversión, impulsada a la formación de recursos humanos en función de la demanda laboral (Zaccagnini, 2003).

La organización institucional del sistema educativo se sustenta, entonces en preceptos meramente técnicos, como la división de roles diferenciados por jerarquías, economizando tiempos y recursos para dotar a la práctica educativa de la máxima eficacia, según objetivos previamente planificados y su consecuente medición de los resultados de los aprendizajes, dejando al margen el quehacer docente de toda autonomía. Es así como, en el discurso de la docencia se introdujo y cimentó la visión instrumental de enseñanza, lo predecible del resultado a obtener por medio de una rigurosa planificación, la lógica disciplinar como forma de adquisición de conocimiento, las aptitudes naturales de los educandos comparables con estándares de rigurosidad científica (Zaccagnini, 2003).

En síntesis, desde esta posición científicista, es posible entender, explicar e intervenir objetivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, “por medio de la preparación científica del cuerpo docente, la elaboración científica del currículum y la organización y gestión eficaz de la escuela y del aula” (Gimeno & Pérez, 1998, p. 96). Así es como se fue forjando la caracterización del docente como técnico: Un profesional dotado de medios sistemáticos para soslayar problemáticas bien definidas, recurrentes y generalizables (Imbernón, 1998). Por otro lado, este modelo basado en la eficacia obliga al profesor a desenvolverse según ciertos criterios asociados a los resultados que se espera del proceso de enseñanza y por tanto la aplicación de ese criterio supone la definición operacional de los objetivos educativos a términos de conductas observables y medibles (Saneugenio, 2000). Por ejemplo dado los objetivos instruccionales se intenta responder las siguientes preguntas: ¿Cuál es la actuación del profesor mientras enseña?, ¿qué resultados obtienen los alumnos después de la instrucción?, ¿qué grado de correlación existe entre la actuación del profesor y los resultados de los alumnos? Por lo que las respuestas de estas interrogantes definirán cuales son los rasgos deseables de un profesor eficaz.

Además tales respuestas manifiestan que esta orientación técnica desprofesionaliza a los

docentes, convirtiéndolos en meros aplicadores de técnicas, emanadas desde la experticia de la ingeniería educativa, cuyos fundamentos escapan al conocimiento del profesor, lo que merma la capacidad de afrontar la riqueza dinámica de estos contextos, en su diversidad y complejidad (Elliot, 2005; Giroux, 1990). Las situaciones complejas, se entienden como particulares y por ende, exigen un procedimiento de resolución de problemas y creatividad que atiendan la singularidad, más que la aplicación de recetarios. Por lo que, evidentemente, la normalización de la respuesta esperada, afectaría la capacidad de acción y reacción en estas situaciones y atentaría contra el valor educativo (Perrenoud, 2007).

Ahondando en los efectos del modelo técnico en la formación y el desempeño de los docentes, cabe señalar que las reformas educativas basadas en este modelo asumen implícita o explícitamente la desconfianza con respecto a la capacidad que puedan tener los profesores para ejercer liderazgo en los procesos de cambio. Es así, que las reformas son concebidas por grupos de expertos, pero con escasa participación de quienes van a ser los ejecutores de esos cambios. Esto dado, como habíamos dicho, por la definición de funciones dentro del quehacer educativo, donde el rol que debe cumplir el docente se reduce al que administra lo que otros han concebido y producido. Esta reducción de su función conduce a la descualificación y a la pérdida de autonomía del profesor en su desarrollo profesional (Saneugenio, 2012).

Por último, las implicancias del modelo técnico dentro de la formación del profesorado parece ser de gran alcance, pues existe una división entre la investigación educativa y su quehacer, validando a un profesional que aplica conocimientos pero que no está conectado con el sentido profundo de ese conocimiento. “Ni la formación inicial, ni la formación continua puede llevarse a cabo fuera de la realidad de las situaciones en las que se desarrollan los procesos vitales de la educación. Los docentes en formación y en servicio tienen que establecer un compromiso permanente y una práctica acorde con los requerimientos que entraña la dinámica educativa” (Saneugenio, 2012, p. 35). Pareciera ser ésta la gran debilidad del modelo, intentado generar fórmulas generalizadas para la docencia, pero convirtiéndola en una práctica desligada de las demandas propias de los procesos educativos, en contraposición a la legítima misión de la investigación educativa, que es desarrollar teorías de la práctica educativa que estén arraigadas en las experiencias y situaciones concretas de los practicantes de la educación y que intente plantearse y resolver los problemas a los que tales experiencias y situaciones dan lugar (Carr, 2002).

3.2.2 De la sociedad del conocimiento a los postulados críticos en pedagogía.

Nuestra sociedad como la conocíamos décadas atrás, dejó de ser tal, para dar paso a un nuevo orden. Bauman, bautiza con el nombre de “modernidad líquida” esta era de grandes transformaciones. Los fines didácticos de esta metáfora residen en conformar una representación teórica de una sociedad postfordista que ha ido progresivamente socavando las construcciones epistemológicas de la modernidad sólida, reconvirtiendo nuestras experiencias vitales, antaño configuradas en base a la estabilidad y a un orden sistemático rígido, vinculadas a una dimensión espacio-temporal. Hoy, las elaboramos según el dictamen de la levedad, asociada al movimiento y la velocidad, lo que consecuentemente supone una alteración de las relaciones que mantenemos con el espacio-tiempo. En esta reconfiguración perceptual del tiempo ha sido determinante la activa producción tecno-científica (Bauman, 2010), que ha promovido una sociedad basada en sistemas estructurados en red, amparados en la generación, la transmisión y el reciclaje de la información, que sirven de fuente de productividad para el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos. Si bien, en los modelos de desarrollo pasados, el rol de la información ha estado presente, lo nuevo es que el énfasis se instala en el perfeccionamiento de la tecnología de este procesamiento, como recurso productivo, en un círculo de interacción de las fuentes de conocimiento de la tecnología y de la aplicación de ésta para enriquecer la generación de conocimiento, lo que crea un sistema de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos (Castells, en Galcerán, 2007).

Resalta a la luz el nuevo régimen de acumulación que define una nueva dinámica de las sociedades salariales. Un salto cualitativo en este campo, es el acento que se posa sobre la creatividad en la acción social, lo que permite caracterizar el nuevo sistema erguido en base a la creatividad, como *capitalismo cognitivo*. Este nuevo tipo de capitalismo, propicia que multitudes de trabajadores (*Knowledge workers*) se encarguen de procesar datos que permitan ensamblar y elaborar la información que se requiere para los nuevos productos/servicios, pero los datos a recoger, se derivan de ciudadanos que en su cotidiano facilitan esa información, a través de la gestión de sus vidas. Los procedimientos que incumben a la información recopilada, serán dispuestos al servicio de un nuevo ciclo de acumulación (Galcerán, 2007). Es así, como gracias a la digitalización de la información y el conocimiento, el aparato capitalista reduce el conocimiento a un modo de cálculo y control técnico, reprimiendo forzosamente “la variedad, la variabilidad y la indeterminación del mundo, para conformarlo a las exigencias de producción”. El poder de la economía de lo inmaterial y su impacto en

la articulación e interacción humana inevitablemente obstaculizan el flujo regular de la vida cultural en sus dimensiones locales, en pos de los niveles de tolerancia de la fábrica industrial, produciendo significados, subjetividades e identidades (Blondeau, Whiteford, Vercellone, Kyrou, Corsani, Rullani, Boutang, Lazzarato, 2004, p.100; Giroux, 2001). En este aspecto, podemos indicar que la tesis del ícono del situacionismo, Guy Debord, es relevante a la hora de entender cómo las sociedades postindustriales han conseguido transmutar desde el auge de la mercancía a la sociedad del espectáculo (imagen). Cabe estipular que el tipo de productividad que Debord entiende en este tipo de sociedades, radica precisamente en el campo de la abstracción. La producción del espectáculo impide que proliferen nuevas formas de vida, empeñándose en forjar la invención sostenida de falsedades y potenciar un estilo de vida basado en el consumo de productos cada vez más efímeros. El esfuerzo depositado en la fabricación de realidades del mundo de la subjetividad, permite que este campo adquiera el grado ontológico de realidad autónoma (Debord, 2012).

Ahora bien, entendiendo que las nuevas maniobras capitalistas han seducido las plataformas culturales, económicas y sociales, cabe plantearse ¿De qué manera la modernidad fluida o la sociedad del espectáculo, erosionan el campo de la pedagogía? Para empezar, señalar que esta revolución social, ha impactado de forma significativa el sentido y las características otorgadas a la educación. La escuela en el mundo líquido, se establece como una institución refundada, que a pesar de verse trastocada en sus principios, continúa fiel al modelo de acumulación, avalando el proyecto de control del neoliberalismo, a través de la gran clave: “la creatividad”, tal como se enuncia en el párrafo anterior. Los procesos que adoptará la escuela en adelante, ya no estarán centrados en la instrucción y el conocimiento enciclopédico. Esta conversión advierte el destronamiento de la escuela reproduccionista de tipo laboral, anclada en los tiempos de solidez, ya que la racionalidad de la nueva orgánica del trabajo requiere en sus filas a trabajadores capaces de dominar las nuevas formas de producción materiales y simbólicas (Mejías, 2008).

Las transformaciones en el terreno de la pedagogía son vastas. Vale decir que la educación formativa se sumerge en el mercado de las competencias y las cualificaciones, *ipso facto* la reestructuración productiva. En otras palabras, se pasa de un modelo de competencias sociales a uno de competencias individuales, en que proliferan los estándares de conocimiento disciplinario, procurando insertar al individuo en el limitado mercado laboral, dejando en el olvido la formación que garantizaba la inclusión a los procesos colectivos. Al mismo tiempo que este fenómeno se materializa, se comienza

a engendrar una fragmentación de las formas de capital humano, de modo que las competencias cognitivas, técnicas y de gestión son separadas, con el fin de insertar raudamente al trabajador en la producción, por lo que el empleo como derecho social se percibe más como espejismo, que como práctica real. Otro punto a destacar, en esta misma línea concierne al papel que ha interpretado la globalización “en su versión hegemónica” respecto a la edificación de un discurso que centra a la escuela en un nuevo proyecto de control social (Mejías, 2006, p.3-6). Un lugar donde se entrenan las habilidades para poder vivir en las sociedades democráticas, no obstante, la escuela globalizada se encuentra sumida en una democracia altamente permeada por los intereses de la élite y la comunidad comercial, puesto que ambos poderes por medio del control de la sociedad privada, intervienen en las acciones del Estado (Chomsky, en Santiago, Victorino y Murillo, 2011).

Las reformas escolares, que en sintonía con la globalización son importadas desde los países del Norte en las últimas décadas en nuestro continente, tienen como denominador común planes homogeneizantes y técnicos-instrumentales, que han probado haber fracasado en los objetivos que se proponen en cuanto al aumento de cobertura y calidad, lesionando las bases del sistema escolar público (Torres, 2005). En favor de la búsqueda de la excelencia y los estándares, negando la práctica pedagógica en su naturaleza política y moral (Giroux, 2001).

El énfasis depositado en las competencias y estándares, expresados en un currículum único y universal, hace posible hablar de un proceso de despedagogización, haciendo eco a la reducción significativa de la pedagogía en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Mejías, 2006; 2008). Se suma a este panorama, la pérdida del sentido de los objetivos por parte de los docentes, que a su vez sienten la responsabilidad de enfrentar un volumen importante de trabajo administrativo, acatar programas, currículos y libros de texto diseñados por terceros, lo que entre otras condiciones que facilitan la precarización del profesorado, desencadena la desprofesionalización docente, como fenómeno global (Braslavsky, 2005).

Sin embargo, a pesar de los permanentes intentos de instaurar un pensamiento ortopédico en las instituciones formativas, no necesariamente son fieles aparatos reproductores del funcionalismo educativo, ya que reside en ellas un poder creador de prácticas sociales particulares, que guardan “diversos saberes, incertidumbres, preocupaciones, culturas no oficiales, lucha por la supervivencia y liberación”, que están lejos de ser reconocidas por la instrucción formal (De Souza, 2010, p81). Estas prácticas cotidianas van tejiendo las formas que cobra la resistencia al modelo dominante y que la

pedagogía crítica cobija en sus afanes transformativos, como se estipulará a continuación.

3.2.2.1 La pedagogía crítica, nuevo escenario de resistencias.

El paso de una sociedad sólida a una globalizada líquida, se traduce en un estado de crisis permanente, principalmente en las esferas financieras y económicas, y como tal la crisis puede adoptar ribetes transformacionales, no sólo en la conformación del *statu quo* social y del imaginario, sino que puede dar pie a que las herramientas de expansión capitalista, se vuelvan contra este (Guattari, 1996). En este escenario bordado por la crisis, se delinean dos modelos democráticos en oposición; la democracia jerárquica arboreizada y la democracia rizomática (Vail, en McLaren y Kincheloe, 2008). El rizoma, a diferencia de la estructura arborificada carece de puntos o posiciones, y más bien, se compone de líneas que se agencian entre sí, aumentando su dimensión en una multiplicidad que cambia de naturaleza, a medida que sus conexiones aumentan. La metáfora del rizoma en las composiciones políticas, alberga la idea de una sociedad interconectada reticularmente, con colectividades entrelazadas que fabrican sus propios códigos y contenidos; “la micropolítica” (Deleuze y Guattari, 2004). Las implicaciones políticas de una orgánica social rizomática, competen consecuentemente al terreno educativo. Hoy por hoy, las bifurcaciones del conocimiento representados por las “*wikipedias*” advierten un cambio paradigmático en educación, que significa una reevaluación total de las instituciones educativas. Dentro de poco tiempo las clases dedicadas exclusivamente a la transmisión de información, irán perdiendo el sentido. Más que ser una derrota, McLaren sostiene que es una oportunidad, puesto que las comunidades organizadas e informadas, van a necesitar reunirse para superar las limitaciones del ciberespacio y en estos espacios se engendrarán críticas, argumentaciones y perspectivas. El autor invita a reflexionar cual es el rol de los docentes en este nuevo cuadro e imagina la pedagogía a construir como una actividad subversiva, en que los (as) profesores (as) compartan junto a sus estudiantes información de diversas fuentes y a partir de ello, negocien y co-construyan conocimientos e interpretaciones del mundo (McLaren y Kincheloe, 2008). De manera que progresivamente se vayan tejiendo nuevos imaginarios que aboguen por la democracia como principio fundamental en las bases de la educación, definiendo una mirada desde la vigilancia crítica hacia los aparatos de poder. En estos espacios reflexivos es imperioso que los actores involucrados sean capaces de potenciar el diálogo cívico como instrumento para definir una lógica operativa, con el objetivo de constituir el soporte a la creación de enclaves de resistencias, de nuevas culturas públicas para la prosperidad colectiva y de espacios institucionales que velen por la sociedad civil (Giroux, 2001).

El “posmodernismo crítico de resistencia”, presenta un marco materialista que entiende que las significaciones (*textualidades*) son prácticas materiales que desencadenan relaciones sociales conflictivas. La diferencia desde este enfoque se politiza, en términos históricos y sociales (Ebert, en McLaren, 1997, p. 245). Para desarrollar una pedagogía crítica, desde esta vertiente corresponde según Giroux, otorgarle el carácter de intelectuales transformativos tanto a los docentes como a estudiantes. Es útil el uso de esta categoría porque expresa una dedicación laboral intrínsecamente relacionado al pensamiento y la acción, evocando los intereses políticos y normativos que subyacen a las funciones sociales que estructuran la práctica pedagógica, así como involucra un discurso crítico, que da cuenta de cómo las diferentes formas culturales intervienen en las escuelas y cómo se experimentan subjetivamente (Giroux, 1990). Esto significa reconocer la diversidad cultural en las instituciones educativas, escribiendo así nuevos lineamientos inclusivos en el campo de la educación, que como protagonistas tenga a aquellos (as) que han sido víctimas de la ingratitud de la historia, en relación a su clase social, raza y género y de este modo comprender un análisis del significado y la naturaleza de su opresión, asociada a las desigualdades de poder (Scott, 1996).

El profesor intelectual, se sumerge en el reto de pensarse históricamente, reconociendo que su conocimiento es histórico, político y cultural. Lo que hace que esté situado permanentemente en fuerzas de conflicto, que obstaculizan la búsqueda de una sociedad en que se practique una democracia real (Freire, 2011). Situar-se históricamente significa que el docente es capaz de innovar, en la medida que comprende que los hechos están condicionados por una pluralidad de factores y no sólo uno, lo que facilita que el docente trace sus funciones pedagógicas como políticas, enmarcadas en condiciones ideológicas (Calvo, 2012; Giroux, 1990).

De igual manera, es preciso señalar que actualmente, la pedagogía crítica ha sufrido readaptaciones desde las lecturas pedagógicas de Freire. Se percibe una reducción del método dialógico a un proceso experiencial, centrado en lo grupal como forma de canalizar las frustraciones de clase y fomentar la complacencia en personas oprimidas, sobre su propio sentimiento de victimización, despolitizando el intercambio de experiencias. Los docentes que llevan a cabo estas prácticas, se han apropiado de una forma pedagógica “paternalista romántica”, que a través del uso instrumental del enfoque dialógico, pretenden refinar los procesos de alfabetización y en este devenir renuncian a la generación de estructuras pedagógicas necesarias para que los estudiantes oprimidos, a través de la dialéctica grupal, se empoderen de su realidad inmediata (Macedo, 2000).

Mejías, respecto a las reconfiguraciones que debe adoptar la pedagogía crítica en esta nueva fase, superando el ejercicio instrumental de la misma, señala que a medida que los docentes dotan su práctica pedagógica del componente reflexivo, construyen paulatinamente una política de la experiencia, donde emerge un docente que se va constituyendo como sujeto de saberes desde su propio territorio, provocando con ello una re-territorialización de la pedagogía, que se materializa en las políticas del aula y las prácticas pedagógicas, liberándose de los de las pedagogías gestionarias y paradigmas universalistas, recomponiendo sus prácticas en una relación dialógica y en confrontación con esos saberes arraigados, dando forma a las geopedagogías, que se explican ya sea en la localización geográfica y categorial, que proporciona el cuerpo identitario de esas formas y prácticas locales de la pedagogía (Mejías, 2006).

3.2.3 La Práctica Pedagógica desde el enfoque de la Reflexión en la acción.

La práctica pedagógica, desde el enfoque de la reflexión en la acción se vincula a la tradición asociada a la investigación-acción, la pedagogía crítica y la educación popular. Ésta se funda en trabajos de Dewey pero comienza a trabajarse de manera sistemática a partir de los años 80. A grandes rasgos, este enfoque sostiene que la práctica se encuentra construida a través de un corpus teórico que involucra valores, actitudes, saberes, formas de ser y de sentir diferenciados. De esta manera la práctica no es sólo una ejecución de acciones sino responde a un sistema complejo de conocimiento (Messina, 2002).

La práctica pedagógica desde la epistemología de la reflexión-acción, además de poseer estas cualidades, hace uso de un elemento importante: “la repetición”, un (a) docente especialista, tiene en cuenta ciertas situaciones que procuran reiterarse. De esta manera, cuando un docente experimenta un número importante de situaciones, es capaz de “practicar” su práctica, desarrollando un repertorio de expectativas, imágenes y técnicas, aprendiendo así, qué es lo que debe buscar y cómo debe responder a lo que encuentra. En la medida en que su práctica se consolida, las circunstancias que antes le parecían extrañas, se vuelven menos objeto de sorpresa y por ende, su saber desde la práctica se tiende a automatizar, haciéndose más tácito y espontáneo. Esta característica que a simple vista se puede percibir como un beneficio de la especialización (a partir de la agilización que le aportaría a la práctica en movimiento), puede dar pie a efectos perjudiciales, ya que en el individuo, un alto grado de especialización puede conducirlo a una estrechez de miras, desatendiendo las categorías que no se acomodan a sus saberes desde la acción, entonces puede acaecer el aburrimiento o el *burn out*. Según Schön, cuando esto sucede, el profesional ha “sobrepasado” lo que sabe (Schön, 1998). Desde esta

perspectiva, podemos agregar que el interés exclusivo por el producto final convierte al trabajo en rutina, que facilita el desinterés por el proceso *per se*, mas no declina el interés por el resultado. En definitiva, la rutinización favorece que el proceso se vicie, que el trabajo se vuelva tedioso y pierda todo valor para el que lleva a cabo la actividad, ya que lo importante es lo que sucederá una vez finalizado el proceso (Dewey, 1993). Asimismo, los docentes que no reflexionan sobre su quehacer, frecuentemente asumen acríticamente la realidad cotidiana de sus instituciones educativas y centran sus esfuerzos en el hallazgo de los medios más eficaces para resolver los problemas, que en gran medida otros (as) han definido para ellos. A menudo los (as) docentes pierden de vista el hecho de que su rutina sólo constituye una alternativa de entre muchas, una serie de opciones de un universo de posibilidades mucho mayor, por tanto se convierten en agentes autómatas de terceros (Zeichner, 1993). Es entonces, por medio de la reflexión que el docente logra comprender los sobreentendidos tácitos que ha desarrollado a través de las experiencias repetitivas de la práctica especializada, y por ello puede percatarse de situaciones únicas de incertidumbre, resignificándolas, dotándolas de nuevos sentidos y de igual forma, desarrollando métodos para afrontarlas. Schön, tilda a este tipo de reflexión “reflexión *sobre* su saber desde la práctica”; comprometiendo a la conciencia desplegada en pretérito, de manera que no involucra a la acción como tal, sino a la reflexión sobre ella (Schön, 1998).

Ciertamente, el docente además de poder repensar su práctica en retrospectiva, puede reflexionar sobre su práctica cuando se ve inmerso en ella. La reflexión que se ejercita de este modo, está orientada *desde* la acción. Se reflexiona desde la acción, siempre que el pensamiento que se produce se ciñe dentro de los límites que el autor denomina “presente-acción”; un período de tiempo dentro del cual es posible modificar los resultados de la acción, por lo cual puede alargarse durante minutos, hora, días, incluso semanas o meses (Schön, 1998).

En este sentido, la práctica se va configurando como proceso que guarda una lógica interna, según la cual la reflexión sobre las consecuencias súbitas de una acción, influye en el diseño de la siguiente (Schön, 1998). Lo que nos conduce a concebir el pensamiento reflexivo como un estado de permanente tránsito de ideas por la mente, pero no meramente de forma secuencial, en que se torna de un pensamiento irregular a otro, sino que supone una con-secuencia de ideas, esto es una ordenación consecucional, en la que cada idea determina la siguiente como resultado, y a su vez remite las ideas que las precedieron. Los fragmentos del pensamiento reflexivo, surgen unos de otros, conformando una cadena, de manera que no desaparecen en una masa alborotada (Dewey, 1993). Así pues, el

desencadenamiento de un resultado inesperado en una rutina de acciones contextualizada, aparece como un error a corregir. Esta “sorpresa anómala” eventualmente desata la reflexión que está dirigida tanto al resultado sorprendente, como al “conocer en la acción”, y de esta manera, el profesor consigue reestructurar su comprensión de la situación (Schön, 1998). Cabe agregar que la reflexión, como proceso orientador de prácticas, incluye la “observación” y las “sugerencias”. En la medida en que se da paso a la reflexión, el docente comienza a “observar”, a fin de capturar las condiciones; las observaciones se realizan por medio de los sentidos, o bien a través del recuerdo. Estas dos vías de “observación” conforman los “hechos del caso”. Posterior al conocimiento de las condiciones que constituyen los hechos a enfrentar, surgen las “sugerencias” de posibles modos de acción, por medio de la comparación de diferentes posibles soluciones se decide cuál tiene mayores probabilidades de procurar una solución satisfactoria. La interacción constante entre los hechos develados por la observación, las propuestas de solución y los métodos de tratamiento de las condiciones sugeridas, continúa hasta que una solución sugerida satisface todas las condiciones del caso y no entra en conflicto con ningún aspecto por descubrir (Dewey, 1993). En este proceso, en que se construyen “estrategias de acción” el docente reflexiona, no sólo en el sentido de pensar acerca de la acción que ha impulsado y el resultado que ha logrado, sino en el sentido más acotado de poder retroceder su pensamiento para concentrarlo sobre el “conocimiento en acción”, implícito en su accionar y de esta manera controlar racionalmente el curso de la acción (Schön, 1992).

Actualmente, existen varias tendencias que se contradicen con las ideas antes propuestas, las cuales afectan el desarrollo del profesorado fomentando una fantasía sobre el progreso del profesor y su autonomía. En convergencia, Zeichner nos advierte sobre una cuestión relevante, existen distintos usos sobre el concepto de enseñanza reflexiva. En este sentido, se sostiene una creciente tendencia a relevar a la enseñanza reflexiva un papel protagónico en el mejoramiento de los procesos educativos y la enseñanza en el aula con el fin de curar los males educativos, sociales y económicos presentes en nuestra sociedad. Esta perspectiva se ve fuertemente arraigada en concepciones sobre la enseñanza reflexiva que pretenden capacitar al docente para que “reflexione” de modo de mejorar su enseñanza. Zeichner refiere que estas ideas sobre capacitación del profesorado se relacionan con cuestiones como: Que el profesor aprenda a repetir de manera eficiente las prácticas que se consideran desde las universidades como eficientes y de calidad, además de reflexionar para mejorar los medios y fines del proceso de enseñanza, excluyendo temas relacionados con el curriculum. También, se fomenta la reflexión sobre el quehacer, pero dejando de lado el contexto socio-cultural al que están adscritos y a su

vez, se propician las reflexiones individuales sobre las grupales, evitando de esta manera el trabajo colectivo. No obstante, se afirma que estos usos no son los únicos y que debe defenderse el uso de la enseñanza reflexiva para la formación del profesorado, promoviendo la vinculación de los docentes con cuestiones como la transformación y justicia social, superando la idea de capacitar a los docentes para que reflexionen, pues ellos ya lo hacen en todo momento, por tanto, el foco debe dirigirse en el tipo de reflexión que efectúan los docentes sobre sus prácticas, en sobre qué es lo que reflexionan y cómo lo hacen (Zeichner, 2005).

A propósito de lo expuesto, consideramos que el análisis de la acción es oportuno en el marco de esta investigación, en vista de que se nos presenta como la unidad de análisis apropiada al hecho de que la educación en su sentido más genuino corresponde a la acción de personas, entre personas y sobre personas. Lo que acontece en el mundo educativo tiene bastante que ver con los agentes que dan vida, con sus acciones, a las prácticas sociales que acaecen en los sistemas educativos y en torno a los mismos, por tanto cabe relevar el valor de las acciones y el papel de los actores, para entender la educación y la transformación de la esta. Posicionarse en esta vertiente, supone además, valorar la iniciativa subjetiva en la acción social y comprender que se trata de un órgano fundamental, en la medida en que están implicados proyectos sociales dirigidos, creencias colectivas y marcos institucionalizados (Gimeno, 1998). Por lo demás, se entiende que el objeto del trabajo docente son “seres humanos”, individualizados y socializados al mismo tiempo, por ende las relaciones que establecen con su objeto de trabajo son relaciones humanas, individuales y sociales (Tardif, 2004). Entonces, reflexionar sobre la práctica pedagógica, no se limita a una simple evocación, sino que entra en el terreno de la crítica, del análisis y para ello es necesario adentrarse en complejos procesos cognoscitivos altamente activos de índole asociativa, para dar lugar a relaciones con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación similar o análoga (Latorre, 2007). Por consiguiente, rescatamos al o a la docente en la faceta crítica sobre su quehacer y el contexto en que se sitúa, reformulando y construyendo sus prácticas en la acción, examinando la forma en que se aplican los modelos de enseñanza recomendados, herramientas que modelan a un docente autónomo, lleno de responsabilidades para con la transformación de su práctica, lo que conduce eventualmente al mejoramiento profesional (Ávalos, 2007). Esta reconstrucción y revaloración del docente, en relación a sus prácticas, es consecuencia de la bandera de la reflexión, como movimiento internacional que actúa en contestación contra los intentos de los gobiernos occidentales de centralizar el control de las instituciones de formación y desarrollar una visión de los (as) docentes como técnicos, cuya función se

limita a la aplicación de los que ausentes en las aulas, quieren que haga, es decir, una reforma vertical, que lo concibe como pasivo (Paris, en CID, 1999). El movimiento de la práctica reflexiva considera el papel activo de los profesores en la formulación de los propósitos y fines de su labor y los posiciona en el centro de la vanguardia del desarrollo curricular. La reflexión significa de igual manera, que la producción de nuevos conocimientos sobre la enseñanza no se constituye únicamente en los centros académicos superiores, sino que como los docentes están dotados de teoría, pueden contribuir a un fundamento codificado de conocimientos para la enseñanza (CID, 1999).

3.2.4 Los Saberes experienciales de los docentes como elementos constitutivos de su práctica.

El apartado anterior hace gala de la reivindicación de la reflexión desde la práctica docente, como fórmula de resistencia frente a la reproducción automatizada. De modo que entendemos que la labor del docente no se reduce a la mera transferencia de conocimientos, sino que valoramos su práctica como un cúmulo de distintos saberes. Así, el saber docente “es un saber plural, constituido por una amalgama más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional, curriculares y experienciales” (Tardif, 2004, p. 29). En este sentido, de igual manera como valoramos la reflexión en el ejercicio profesional del docente, nos parece fundamental rescatar y reivindicar los saberes que entrega la experiencia en el quehacer pedagógico, siendo la experiencia en sí un proceso reflexivo y subjetivo de transformación, por lo que “reflexión” y “experiencia” se hallan intrínsecamente vinculados en la práctica pedagógica.

La experiencia es reflexiva, porque permite que quien la vivencia salga de sí, se enfrente a algo ajeno y novedoso, que por lo demás es un fenómeno subjetivo, debido a que la experiencia afecta al sujeto de algún modo. En consecuencia, el proceso experiencial en la docencia involucra a un sujeto vulnerable y sensible, que elabora en función de sus experiencias con y de otros, su propio saber (Ruiz, 2010). Vale señalar que el saber de la experiencia es un saber finito, vinculado a la maduración particular de una persona, por lo tanto es subjetivo y relativo. El saber de la experiencia está fuera de lo que conocemos como “conocimiento científico”. Sí está relacionado con “la vida buena”, desde la óptica que la percibe como la unidad de sentido de una vida plena (Larrosa, 2003). En esta vía, nos encontramos con que los saberes experienciales se valen de una máxima que considera que la pedagogía se desarrolla en un contexto de múltiples interacciones, que representan condicionantes para la actuación del docente. Tales condicionantes figuran relacionados con situaciones concretas que no permiten definiciones acabadas y que demandan la improvisación y habilidad del profesional (Tardif,

2004). Así, el saber pedagógico desde la experiencia, está asociado a un mundo de sentido, cuya médula invita a repensar la experiencia y reflexionarla para su transformación. En consecuencia, la articulación entre reflexión, constitución de la profesión docente, formación e investigación, se consolidan estrechamente, dando pie a la construcción de saberes pedagógicos desde la experiencia. A partir de esta concepción, la pedagogía deja de ser un cuerpo teórico de expertos y comienza a ser un patrimonio de todos los maestros, facilitando que dialoguen con la pedagogía desde sus propios saberes (Messina, 2008).

Por otro lado, nos parece prudente ampliar el campo teórico de la investigación reseñando a Bárcena (2006), el cual desde su posición intelectual, enmarca la experiencia como vehículo para encontrar el sentido en educación. El teórico se presenta además de crítico a la visión “tecno-científica en educación”, crítico a los “enfoques críticos en pedagogía”. Epistemología que le aporta la substancia a nuestro estudio, desde la práctica reflexiva: ¿Por qué la necesidad de producir este choque teórico? Pues bien, en primer lugar el autor mantiene que el “lenguaje” de la ciencia y de la crítica perseveran como los dos discursos dominantes en el campo educativo y han configurado todas las *doxas* que sedimentan el sentido común pedagógico y por ende, los postulados críticos se fundamentarían en percibir la práctica como paso obligatorio entre lo que *es* y lo que *debería* ser, aludiendo a fórmulas iluministas, que transforman una práctica en otra *cierta* práctica. En segundo lugar, aborda ese *hacer* experiencia, cuyo sentido residiría en el mismo ejercicio, donde actuar sería algo nuevo y cobraría sentido la iniciativa de quién pronuncia la primera palabra, ya que abriría el discurso haciendo de la educación una experiencia relacionada con la creación de sentidos (Bárcena, Larrosa, Mélinch 2006).

Aferrándonos a nuestra epistemología de base, nos parece irresponsable no profundizar en el pensamiento de críticos al modelo en cuestión. Luego de esta confrontación epistémica, hemos resuelto que a pesar de situarnos en el área crítica en educación, creemos necesario adoptar una postura desde la humildad, evitando atribuirle a la “práctica reflexiva” la cualidad de *doxa* o panacea y sí, entenderla como una herramienta en el quehacer pedagógico, además de relevar el papel que juega la experiencia en la creación de sentidos. A pesar de que no somos adherentes de la corriente trazada en el párrafo anterior, nos parece interesante la gimnasia sistemática del cuestionarse el “por qué debería ser de tal forma”, conllevando a un estado permanente de alerta, evadiendo los sistemas de control e interferencia de fábricas de realidad, para así apostar por una pedagogía realmente liberadora.

3.2.5 El docente de Educación de Adultos.

Pretendemos en este apartado realizar un acercamiento a la definición de docente de Educación de Adultos desde las principales concepciones que sirven de base a nuestro estudio, aclarando a modo general la perspectiva que nosotras tenemos acerca del docente, sirviendo esto de base para entender a los participantes de la presente investigación.

El docente dedicado a la Educación de Jóvenes y Adultos, forma parte del grupo social denominado “educadores” y como tal, está inserto en un complejo de obligaciones, derechos y responsabilidades básicas, como también, está inscrito en un cúmulo de expectativas y sentidos que otros y otras le atribuyen. Así mismo, no existe una forma de ser “educador de adultos” sino múltiples maneras de serlo.

Creemos necesario considerar al docente desde lo que plantea Domínguez (2011), donde es apreciado bajo el constructo “persona como maestro”. Este alude a la idea de concebir al maestro en su especificidad profesional, pero siendo a la vez influenciado por variados factores que encierran complejas circunstancias, intereses, afectos, convicciones, etc. Por ello es que desde esta perspectiva, el docente actúa en función de su identidad, en una relación dialéctica con los fenómenos socioculturales y económicos. De esta manera el educador se manifiesta como un “sistema viviente abierto” en diálogo con otros sistemas: simbólico, familiar, político, religioso, ecológico, etc.

Creemos que este enfoque respecto al “ser docente”, enriquece nuestras concepciones sobre el educador de jóvenes y adultos pues, considera a la persona implicado en fenómenos integralmente articulados, dejando de lado la interpretación de sus acciones, en una relación causa-efecto, dando lugar a lo dialógico. Es así que entendemos al docente como un ser social e individual que forma parte del ambiente profesional, pero también es parte de otros ámbitos como la familia, el vecindario y otras formas de asociación humana. También concebimos a los docentes como trabajadores que realizan una tarea definida desde una organización, y por tanto, forman parte de una estructura donde existe división de tareas y líneas de autoridad. Todas estas cuestiones conforman la identidad del profesor e influyen en todo momento el carácter de sus acciones (Messina, 2003).

Siguiendo esta línea y en relación al docente de EPJA, tenemos que el sistema social del que

son parte siempre se ha encontrado en desmedro en relación a otras modalidades. Históricamente la Educación de Adultos ha estado vinculada a los sectores sociales marginados. Como nos plantea Messina (2002), la “Educación de Adultos” hace referencia a los destinatarios de este tipo de modalidad, siendo estos adultos o jóvenes que han asumido roles que los convierten en adultos, y que viven en situación de exclusión y por lo general de pobreza. Esta contextualización es importante pues encierra en gran parte la identidad y el carácter de los docentes que trabajan en esta realidad. De este modo, Rivero concluye que los educadores de EPJA se caracterizan por varias cuestiones de orden social que tienen relación con: las precarias condiciones laborales, el bajo reconocimiento social de su quehacer, la inestabilidad laboral, los bajos salarios, las altas presiones institucionales y la escasa formación inicial respecto a la modalidad de adultos. Gran parte de estos docentes construyen sus identidades profesionales a través de la experiencia progresiva, ya que no tuvieron una formación que los empoderara acerca de su rol como educadores de adultos.

El docente por tanto, se encuentra enfrentado a varias influencias provenientes de distintas esferas socioculturales, políticas y económicas que han mermado la construcción de una identidad consolidada. Es por ello relevante establecer concepciones de ellos mismos que, “consideren a los docentes como sujetos, y diseñadores de propuestas educativas integradoras, y no como meros ejecutores de ellas; como profesionales reflexivos, autónomos, creativos y comprometidos con el cambio educativo” (Jeria, 2005, p. 179).

Por tanto ser educador (a) de adultos implica convivir con una realidad compleja, lo que ha desarrollado en algunos el deseo de querer transformarla, posicionándose desde la horizontalidad y la igualdad, logrando comprender las condiciones sociales que han creado la marginación. Sin embargo, también existen aquellos (as) maestros (as) que se sitúan desde el privilegio, que definen su labor desde una posición desigual (Messina, 2003).

En este ejercicio emerge la figura del docente como “intelectual”, esta categoría posiciona a los docentes dentro de una tarea intelectual, en oposición a la aplicación puramente técnica. Al distinguirlos como tal, exaltamos la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica, lo que significa contemplar a los (as) profesores (as) como “profesionales reflexivos de la enseñanza”, en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones

sociales de aula y los valores que legitiman en la enseñanza (Giroux, 1990). Teniendo presente que no existen los procesos educativos neutrales, la educación funciona como un dispositivo de facilitación para la integración de los (as) estudiantes a la lógica del sistema, o bien se convierte en la “práctica de libertad”, en virtud de la cual los estudiantes se enfrentan crítica y creadoramente con la realidad (Freire, 2011). El docente como intelectual entonces, promueve por un lado el conocimiento que ayuda a construir acciones que sirvan para convivir en sociedades democráticas, y por otro lado, capacita para contar con los instrumentos para desenvolverse de modo de construir un proyecto de vida justo. Es por ello que el docente como intelectual desarrolla prácticas para promover la reflexión en función de descubrir cómo el conocimiento, muchas veces desgasta y deslegitima la cultura de los pueblos. Para esto el docente despliega acciones que contribuyan a que sus alumnos sean capaces de leer la realidad social que los circunda (Jiménez y Bernardo, 2012).

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo general.

Analizar los relatos de tres docentes sobre sus prácticas pedagógicas, en los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIAs) de la comuna de Valparaíso.

4.2 Objetivos específicos.

- Comprender las prácticas reflexivas desde los relatos de tres docentes de los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIAs).
- Recoger los saberes experienciales de la práctica pedagógica por medio de los relatos de tres docentes de CEIAs.
- Analizar las prácticas pedagógicas de tres docentes de CEIAs desde la esfera sociopolítica.
- Interpretar las distintas temáticas emergentes desde los relatos de tres docentes de CEIAs.

5. PREGUNTAS DIRECTRICES

Según lo revisado en torno a los antecedentes teóricos y empíricos del problema, ya establecidos los objetivos de nuestra investigación y el enfoque metodológico de ésta. Habiendo explicitado la relevancia del porqué de nuestro estudio, las preguntas que guían nuestra investigación se relacionan con:

¿Qué contenidos constituyen los núcleos temáticos⁶ de los relatos de los docentes acerca de sus prácticas pedagógicas?

¿Cuáles son las reflexiones de los docentes en cuanto a sus prácticas en Centros de Educación Integrada de Adultos?

¿Cuáles son los problemas prioritarios⁷ en EPJA según los relatos de docentes sobre sus prácticas pedagógicas?

¿Qué propuestas de mejoramiento o cambio educativo se visualizan a través de los relatos de docentes sobre sus prácticas pedagógicas?

⁶ Entenderemos a núcleos temáticos, como aquellos que nos permitirán agrupar ideas que poseen un mismo significado o se relacionan en torno a un concepto.

⁷ En relación a problemas prioritarios, definiremos como problema a un conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin, o una cuestión discutible que se intenta resolver. Y a prioritarios, como aquellos que sean identificados por los docentes y se antepongan a otros problemas por su relevancia.

6. METODOLOGÍA

6.1 *Fundamentos ontoepistémicos.*

La presente investigación, pretende estudiar relatos de docentes para configurar aproximaciones al campo de la práctica pedagógica en el contexto de Educación de Jóvenes y Adultos, y para este efecto el estudio se sitúa desde el paradigma interpretativo, en un intercambio dialógico con supuestos provenientes del paradigma crítico, en vista de que consideramos oportuno pensar los elementos constitutivos que convergen y forman el mosaico educativo, como praxis reflexiva.

El paradigma interpretativo se presenta como idóneo, pues se encuentra en clara convergencia con las definiciones metodológicas de nuestro estudio, ya que este paradigma “está basado en el conocimiento que nos ayuda a mantener la vida cultural, nuestra comunicación y significados simbólicos” (Vallés, 1999, p. 56). Por lo tanto, los significados simbólicos que requieren interpretación se conciben ante todo como subjetivos y emanados desde la “acción”. Éstos se comprenden desde el contexto y se enmarcan dentro de un carácter social, porque el significado adjudicado a la acción por unos individuos toma en consideración las acciones de otros, por ende las acciones adquieren la cualidad de recíprocas, en relaciones de “interacción”. De modo que, la interpretación además de aclarar unas intenciones, aborda también las reglas sociales, las normas y el lenguaje que se revela continuamente a lo largo de la investigación, considerando que la atribución de un significado es en esencia un proceso dinámico en donde la negociación es la norma (Usher & Bryant, 1992). En este sentido, la vía epistemológica que sigue es transaccional y subjetivista, suponiendo que el investigador y el objeto de investigación están unidos por fuerzas de interacción (Guba & Lincoln, Denman, 2000).

En función a la forma en que se logra comprender el fenómeno a investigar, referimos que la comprensión nunca es acabada, en base a que existe un sometimiento constante a procesos de revisión de la proyección inicial del significado. Este proceso dialéctico, por el que las partes son comprendidas a través de un entendimiento del todo y el todo es entendido a través de la comprensión de las partes, se conoce como “Círculo de la hermenéutica”. El atractivo de este círculo se basa en que de alguna manera, le otorga un papel a los prejuicios que uno (a) como investigador (a) posee inherentemente. Se habla de la interrelación de nuestros prejuicios con “las propias cosas” o el objeto de estudio (Gadamer en Usher & Bryant, 1992).

Desde el carácter ontológico, el paradigma interpretativo se posiciona desde el relativismo, de manera que se postula que las realidades se hacen aparentes y comprensibles en forma de construcciones mentales, que son a la vez impulsadas desde la experiencia y desde lo social; son múltiples e intangibles y de naturaleza específica y local. El contenido y la forma de aquellas construcciones, se valen de los individuos o grupos que las sostienen. Así mismo, las construcciones adquieren la cualidad de “relativas”, de ninguna manera verdades absolutas. Por consiguiente, las construcciones son alterables, como sus realidades son relacionadas (Guba & Lincoln, Denman, 2000).

Por otro lado, el paradigma crítico conserva el valor de la superación de la apoliticidad, reconociendo la relación entre reproducción económico-cultural, de manera que otorga énfasis a las condiciones socioeconómicas que favorecen la deformación de las construcciones sociales del significado, en la medida que se ha visto permeada por el currículum oculto (Giroux, 1990). Así, el objeto de este trabajo no es reconstruir una comprensión más elaborada de un fenómeno, sino que construir conocimiento en torno a la Educación de Adultos, sentando como bases las propias prácticas emanadas desde allí y desde estos márgenes, revelar en un segunda instancia la idea de justicia que tiene la capacidad de identificar la actuación de determinadas estructuras sociales en las prácticas de docentes dedicados a la Educación de Adultos. Por tanto, sostenemos que cuando interpretamos lo hacemos desde una conciencia crítica. La interpretación puede integrar un momento crítico al develarse la pretensión de neutralidad de la teoría, en relación a su contexto de producción y su tradición-pasado histórico (Kaulino, 2007).

6.2 Fundamentos axiológicos.

Como investigadoras reconocemos que la producción de conocimiento, al igual que otras formas de conocer, es una construcción social y ésta va a depender tanto de las creencias y valores de quien investiga, así como también del apego estricto que debemos tener a las metodologías escogidas. El “mundo objetivo” al que generalmente se apela alcanzar, no constituye más que una interpretación del mundo, resultado de la experiencia inmediata, que no es sino subjetiva (Vasilachis, 2008). Es así que cuando recogemos aquello que nos hemos propuesto estudiar, no puede no estar impregnado en cierto modo de aquellas concepciones que nos hemos hecho a lo largo del proceso de investigación. Ahora, lo importante es explicitar cuáles son nuestras concepciones, aquellas posturas y eventuales sesgos a presentar, que esperamos que haga de este proceso lo más transparente posible.

Creemos que en una sociedad marcada por diversos conflictos de clases, razas, género, ningún productor de conocimiento es inocente o políticamente neutral (Foley en Denzin y Lincoln, 2012). La investigación está empapada de las subjetividades de cada cual, y la entendemos y valoramos como tal. Es así que en este proceso de investigación hemos generado un compromiso político con la Educación de Adultos, en específico con la institución del CEIA, dado la realización de nuestra práctica profesional en este espacio, lo que nos ha permitido generar vínculos, observar y vivenciar la realidad de estos centros educativos, llevándonos inevitablemente, a comprometernos con el proceso.

En definitiva, nos hemos propuesto en esta investigación cualitativa, comprender el sentido de las acciones sociales en el contexto y desde la perspectiva de los participantes, esperando utilizar de la mejor forma el repertorio de herramientas que nos otorga el enfoque investigativo escogido, resguardando siempre que lo obtenido acá sea lo que haya surgido desde los docentes y vaya en beneficio de ellos.

6.3 Estrategia metodológica: Estudio de relatos.

Nuestra estrategia metodológica se enmarca en la investigación narrativa y en especial en lo que vamos a definir como estudio de relatos, esto en directa relación con el objetivo que nos hemos propuesto como investigadoras.

En primer lugar, entender a la investigación narrativa desde el punto de vista conceptual, considerando que las personas contamos las historias que vivimos individual y colectivamente. Entonces, la investigación narrativa es el estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo. Es así que, este tipo de investigación nos ofrece muchas posibilidades para indagar lo personal, lo social, las identidades, las culturas, la ideología, etc. (Clandinin, en Sparkes 2007). Y en segundo lugar, en términos estrictamente metodológicos, la investigación narrativa es un proceso que recoge información a través de los relatos que cuentan las personas sobre sus vidas y las vidas de otros (Sparkes, 2007).

Para el caso de este estudio, hemos definido *estudio de relatos*, como una forma de indagación sobre la práctica narrativa y los relatos que personas, grupos e instituciones componen en y sobre la vida social. Esto bajo la premisa que una forma básica a través de la cual los seres humanos otorgan sentido a sus experiencias, es pensándolas como historias o relatos y por otro lado, que la práctica de

contar historias constituye una forma de comunicación humana fundamental. Estas narraciones permitirían organizar acciones, motivaciones y actores alrededor de un significado, a la vez que estructurarían nuestra experiencia del tiempo (Bernasconi, 2011). En definitiva, los estudios de relatos permiten una indagación sistemática del significado y la experiencia personal y son muy útiles para explorar las cualidades del pensamiento humano y el poder de los relatos para redefinir la identidad (Sparkes, 2007).

Por otro lado, los relatos son artefactos sociales que nos hablan tanto de una sociedad y una cultura, como lo hacen de una persona o un grupo. Por lo que un profundo estudio de relatos, puede mostrar cómo las estructuras sociales más grandes van calando en la conciencia individual y en la identidad, y cómo estas “personalidades” socialmente construidas se desarrollan para (y con) una audiencia, en este caso el oyente/intérprete (Riessman en Trahar, 2010). Es así, que los relatos no son sólo algo personal, también son algo social y cultural, por lo que el estudio de estos relatos puede verse como “una ventana abierta a la mente o, si estamos analizando las narraciones de un grupo específico de relatores, como una ventana abierta a su cultura” (Cortazzi en Sparkes, 2007, p. 3). En este caso los relatos de docentes como una ventana abierta para entrar a sus prácticas pedagógicas.

El por qué escoger un enfoque narrativo y en específico el estudio de los relatos, tiene relación con el querer valorar a la persona, en este caso a los docentes, como el centro de lo que queremos conocer. Esta inquietud surge quizás, como respuesta a la generación de conocimiento hegemónico y universalista propuesto desde las perspectivas positivistas durante décadas, entonces lo que nos interesa es rescatar las historias particulares, aquellos relatos que van constituyendo esa realidad a la que queremos acercarnos. Lo importante es “la revalorización del actor social individual y colectivo, no reducible a la condición de dato o variable o a la condición de representante arquetípico de un grupo, sino caracterizado como sujeto de configuración compleja y como protagonista de las aproximaciones que desde las ciencias sociales se quiere hacer de la realidad social” (Pujadas, 2000, p. 127). Por lo que vislumbramos el estudio de relatos, aquel que se acerca a visibilizar las historias que los protagonistas nos puedan contar, como la estrategia más pertinente y como una herramienta potente, para entrar en el mundo de la identidad, de las gentes “sin voz”, de la cotidianeidad, de los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural (Bolívar, 2010).

6.4 Participantes.

Se seleccionaron tres docentes varones dedicados a la práctica pedagógica en contexto de educación de jóvenes y adultos, en específico en la modalidad regular escolarizada de Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIAs), de la comuna de Valparaíso, contando cada uno con un mínimo de cinco años de experiencia en la labor pedagógica en el contexto dado.

Las características de los participantes escogidos, tiene relación con los siguientes argumentos:

- El criterio de docentes que trabajan en CEIAs: Esto con el objeto de comprender a mayor cabalidad las prácticas docentes en un contexto común; los cuales reflejan bajos niveles de eficiencia, soportan altos niveles de abandono y se presentan como un escenario complejo para el ejercicio docente, por los numerosos factores (dificultades económicas del alumnado, formación previa, incompatibilidad laboral y educativa, baja autoestima y temor al fracaso) que le otorgan singularidad a esta modalidad educativa (Corvalán, 2008). La adversidad resultante de este contexto representa un fértil repertorio de estrategias por parte de los educadores, lo que contribuye a un análisis más nutrido de las prácticas pedagógicas en el estudio.
- Sobre las características de docentes varones: Esto tiene relación únicamente con la accesibilidad y la disposición que tienen estos docentes en el proceso de investigación. Parte de las investigadoras que realizamos este estudio, se encuentran vinculadas a tres sedes del CEIA de la comuna de Valparaíso, por lo que esta experiencia nos ha permitido acercarnos al espacio y visualizar los docentes que pueden comprometerse con el proceso.
- Experiencia mínima de cinco años en contexto de CEIAs: Esto tiene relación con el querer recabar la mayor información posible de estos contextos y para esto creemos que es necesario contar con participantes que hayan tenido al menos este tiempo de trabajo y nos puedan dar cuenta de su vasta experiencia, recogiendo de este modo más insumos para la investigación.

6.5 Procedimiento general del estudio.

Como primer paso para este estudio, hemos realizado un proceso exhaustivo de revisión bibliográfica y documentación que nos permita conocer y entender la problemática. Así como también, situarnos en el espacio que hemos escogido indagar. Este procedimiento está ligado con el criterio de

*contextualización histórica*⁸ y nos posibilita como investigadoras posicionarnos desde los distintos enfoques teóricos y aristas de la temática a estudiar.

Así también, para identificar y describir el objeto a investigar, ligado esto con el criterio de rigor de *credibilidad*, se realizó un trabajo de observación continua y recogida de información durante un período prolongado de tiempo. Ésto acompañado desde el inicio con una comunicación fluida con los participantes, explicitando cada paso de la recogida de información, partiendo por el consentimiento informado que expone los objetivos de la investigación y las implicancias de su participación, así como también un proceso de retroalimentación con los docentes. La autorización de la recogida de la información y el posterior uso de ésta, tiene relación con los *criterios éticos de calidad* que nos orientan a resguardar la confidencialidad de los relatos de los participantes y cualquier otro elemento que no implique la exposición inadecuada.

Durante el proceso de recolección de datos, hemos considerado el criterio de *dependencia*, que hace referencia a la consistencia de los datos a través del tiempo. Para esto hemos hecho uso de las pistas de revisión (diario de campo) que nos ayudó a replicar posteriormente en el análisis el paso a paso de los métodos utilizados. De este modo, ocupamos el juicio externo de la Profesora Silvia López de Maturana, investigadora y escritora, sobre las prácticas de profesores en nuestro país, quién nos asesoró en una pasantía realizada en la Universidad de la Serena, en el procedimiento de la investigación, las técnicas de recolección a utilizar, la construcción de guiones de la entrevistas y el procedimiento de análisis de éstas.

Por último, y en relación con el procedimiento de análisis, considerando el criterio de *confirmabilidad*, que nos remite a la neutralidad del investigador. Ésta no debe confundirse tampoco con la supuesta “neutralidad científica” libre de valores, sino que simplemente se mantiene en la aspiración ética de mostrar los posibles sesgos del investigador en todo el proceso. Por tal motivo, hemos explicitado nuestro posicionamiento como investigadoras a través de una declaración de principios, que se encuentra en el apartado de fundamentos axiológicos, que da cuenta de la reflexión epistemológica realizada durante el proceso de investigación.

⁸ Los criterios de rigor considerados en el procedimiento hacen referencia a los nombrados por el autor E. Guba. (1989). En el libro *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*, de J. Gimeno Sacristán y A. Pérez. Gómez.

6.6 Instrumentos de recolección de información.

En primera instancia, llevamos a cabo la revisión de documentación, específicamente el Proyecto Educativo Institucional del CEIA, que proporciona elementos para adentrarnos, familiarizarnos y desarrollar una mayor preparación sociocultural respecto a este contexto. Nos habilita para interactuar oportunamente y generar una aproximación acertada con los participantes que forman parte de la investigación. Este proceso es previo al diálogo e interacción directa con cada uno de los docentes (Sandoval, 2002).

Como siguiente técnica de recolección de datos, utilizamos la *entrevista en profundidad semiestructurada*. Ésta nos permite captar la información experimentada y percibida por el entrevistado, al tiempo que absorbe discursos particulares que remiten a otros significados sociales y generales (Merlinsky, 2006). Por lo tanto, se ha concebido a la entrevista como una técnica que trata el lenguaje dirigido a la realidad que está más allá del lenguaje, es decir, a lo que trasciende de la interpretación que se hace. En definitiva, el lenguaje adquiere un componente simbólico. Además de ello, se distingue una dimensión estructural, en que el lenguaje se entiende como una disposición de encadenamiento de significantes, entonces lo narrado se encuentra relacionado con el proceso mismo de su interpretación. Esto permite situar al lenguaje como un objeto de estudio que incluye un abordaje en los procesos reflexivos, donde la realidad se torna inteligible y adquiere determinados significados (Canales, 2006).

Otro punto importante a considerar, guarda relación con el carácter pragmático que tiene la entrevista, entendido como un discurso actualizado vinculado a una práctica correspondiente. Situándola en un campo entre prácticas y significados (Merlinsky, 2006). En consecuencia, se logra entender cómo el sujeto actúa y reconstruye el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales. Así es como, la entrevista en profundidad no se sitúa sólo en el campo de la conducta (el orden del hacer), ni en el lugar puro de lo lingüístico (el orden del decir), sino en un campo intermedio en el que encuentra su pleno rendimiento metodológico: algo así como el “decir del hacer” (Canales, 2006). Además, es importante tomar en cuenta, que la entrevista es una herramienta de carácter comunicativo, en que se captan significados mediados por la construcción que realizan los propios sujetos basados en su experiencia. Se trata siempre de hechos interpretados, todo ello mediante la interacción comunicativa con él o los otros. Por consiguiente, en el momento en que asumimos el papel

de entrevistadoras, debemos lidiar con la cuestión del significado y la forma en que los sujetos lo atribuyen a través de la interacción social. Siguiendo con lo anterior, el lenguaje adquiere un papel importante en la vida social, ya que son los mismos sujetos, quienes en el proceso de intercambio, constantemente producen y reproducen la realidad social en la que se encuentran situados, como un proceso dinámico y no determinado. Por ende, el relato que se puede obtener de la entrevista tiene que ser reconstruido una y otra vez en el marco de las condiciones de enunciación y en relación a comentarios pasados y futuros, además de captar lo mejor posible los elementos del contexto. Se debe tener presente que el sujeto que es entrevistado y la entrevistadora, se enmarcan en códigos lingüísticos y culturales característicos de la comunidad a la que pertenecen (Merlinsky, 2006).

La entrevista, en definitiva, resulta relevante para nuestro estudio, ya que permite acceder a información de primera fuente, la de los docentes de educación de jóvenes y adultos, para comprender de modo más profundo el proceso educativo que se lleva a cabo en estos contextos; como también para que ellos mismos reflexionen sobre su labor, se apropien de sus experiencias y adquieran nuevas comprensiones de ello, como base para su desarrollo personal y profesional.

Otra técnica de recolección de información que utilizamos es la observación, ya que se logra apreciar el contexto en el que se desenvuelve el educador, por lo tanto sirve como información complementaria a la técnica anterior. En la investigación, la observación se entiende como una herramienta que nos permite mirar más atentamente un fenómeno, ver cómo se configura y recabar información desde otra perspectiva (Lucio-Villegas, 2011). Recurrimos a la observación no participativa, radicando el interés en el registro de la información, utilizando una estrategia poco visible y alejada de la acción, para así, no interferir en la secuencia natural de los acontecimientos (Araneda, 2008).

Para ello, empleamos el diario de campo, que se caracteriza por ser un instrumento que nos faculta para recoger información sobre la problemática planteada en una investigación. Esta técnica nos permite ubicar y contextualizar el problema que investigamos, recogiendo información de distinta índole, desde experiencias, hechos concretos y visibles que percibimos, hasta sensaciones, intuiciones, reflexiones e impresiones en relación al proceso investigativo (Lucio-Villegas, 2011).

6.7 Procedimiento de recopilación de información.

Como primer acercamiento a los CEIAs, se realiza un proceso de documentación donde es solicitada a las instituciones información en cuanto a su Proyecto Educativo Institucional (PEI), además de otros documentos que nos permitieran conocer la organización y el funcionamiento de estos establecimientos. Acompañado a esta documentación, se realizaron observaciones a través de notas campo, tanto a nivel general del espacio educativo, como también observaciones específicas en la realización de las clases de los docentes escogidos, como también las apreciaciones de nuestra experiencia durante el proceso de investigación. Además cada una de las investigadoras llevó un diario de campo con el objetivo de levantar notas en cada una de las visitas a los CEIAs y encuentros con los profesores.

Nos reunimos con cada uno de los docentes para presentar el consentimiento informado⁹, donde se explican los objetivos de la investigación y las características e implicancias de su participación. Luego se acuerdan los días, hora y lugar, para la realización de las entrevistas y otros encuentros donde se realizarían las observaciones de campo.

En el proceso de recopilación de datos, se contempla la aplicación de 2 a 4 entrevistas por participante. Éstas son realizadas de manera individual a los docentes, aplicadas por el equipo de investigación dividido en duplas, en donde una asume el rol de entrevistadora y la otra, el de encargada de las notas de campo. Se escogió esta fórmula con el objetivo de asegurar los factores técnicos de las entrevistas, adecuado ambiente y registro correcto de ellas, además de aprovechar al máximo la instancia, ya que el acompañamiento y la división de funciones permite, en el caso de la entrevistadora, focalizar la atención exclusivamente en la entrevista, mientras la otra persona levanta notas del proceso y pone atención en otros elementos que puedan surgir de la conversación. Cada entrevista ha tenido una duración promedio de una hora y fueron realizadas en los CEIAs donde trabajan los profesores, con el debido consentimiento de la dirección del establecimiento.

La entrevista 1, tiene una pauta común para todos, que consiste en indagar en la línea de vida de cada uno, dividida en períodos de 10 años. Por lo que, se les solicita que nos cuenten qué recuerdan de

⁹ Consentimiento informado tipo se encuentra en el anexo 10.1

tales períodos, cuáles son los acontecimientos, lugares y personas más significativas.

Se realizan las transcripciones¹⁰ de las entrevistas 1, para luego revisarlas y obtener de ellas ejes temáticos que aportan a la construcción de los guiones personalizados para cada uno de los docentes, en la siguiente fase de entrevistas. Complementados éstos con la pauta semiestructurada basada en el guión de Bolívar (2001).¹¹

6.8 Procedimiento general de análisis de datos.

Este procedimiento es llevado a cabo en base al análisis narrativo, el que se ocupa de las interpretaciones de un subconjunto particular de textos: aquellos que se estructuran como relatos. Además, enfatizar en las experiencias vividas de quien relata, aquello que sucede y hace sentido en un contexto social determinado y cuya comprensión se ve afectada por el proceso indagatorio y por las características de quien investiga. El análisis narrativo no se enfoca sólo en el contenido, sino también en las secuencias de acciones que se narran, en la intención y justificación de la acción, en la función que cumple el relato en ese contexto, y en el espacio social que sustenta su articulación, así como también, es material de análisis el tipo de narrador que el relato construye (Bernasconi, 2011).

Para analizar la entrevista en profundidad, utilizada como técnica de recolección de información, se procede a las transcripciones de las mismas. El texto producido, hace referencia al conjunto de redes sociales del entrevistado, emanando de allí, diversas cosmovisiones que integran la visión de sí mismo (*self*) y de su entorno, la emergencia de discursos arquetípicos que relacionan al entrevistado con su (s) grupos de referencia, la forma en que hace uso de etiquetas sociales y tipificaciones para referirse a los otros. Con lo anterior, se vuelca la mirada en el rol del entrevistador, quien se asume como un participante activo en la interacción con el entrevistado. Se plantea entonces, que la entrevista es un texto negociado donde las preguntas y respuestas son crecientemente contextualizadas y conjuntamente construidas, tanto por el entrevistador como por el entrevistado. Por lo tanto, no sólo pondremos la mirada en el “qué” del texto (el contenido), sino también en el “cómo” se despliega el texto, esto implica enfocarse hacia la trama narrativa, a través de la cual el lector va

¹⁰ La transcripciones de las entrevistas en profundidad realizada a cada participante se encuentran en el anexo 10.4

¹¹ La pauta semiestructurada utilizada para las entrevistas se encuentra en el anexo 10.2

tomando conocimiento de lo que sucede, en el orden de aparición de los eventos (Merlinsky, 2006).

Además, la transcripción se contrasta con el mismo entrevistado. Así, un primer informe como aproximación a una interpretación, se traduce en una relación dialógica que genere un *feed back* significativo. En esta fase, los participantes interpretan e intercambian reflexiones bajo el alero de complejas operaciones cognitivas, de tal manera que se llega a un acuerdo. Considerando que la entrevistadora se encuentra sujeta a influencias e interacciones, siendo importante el análisis de sus manifestaciones, ya que ésta se sitúa en una posición dialógica con el entrevistado.

Como línea de aproximación al análisis de las entrevistas, nos guiamos por lo que Silverman (2003) propone desde el análisis narrativo, lo que nos permite en primera instancia identificar secuencias de la conversación; examinar cómo los hablantes asumen ciertos roles o identidades a lo largo del relato; centrarse en emergentes particulares del relato; y por último, trabajar en retrospectiva para trazar la trayectoria mediante la cual determinado emergente se produce. Esto permite identificar las representaciones propias de los docentes en contextos lingüísticos determinados y trazar un panorama de las visiones de ellos mismos.

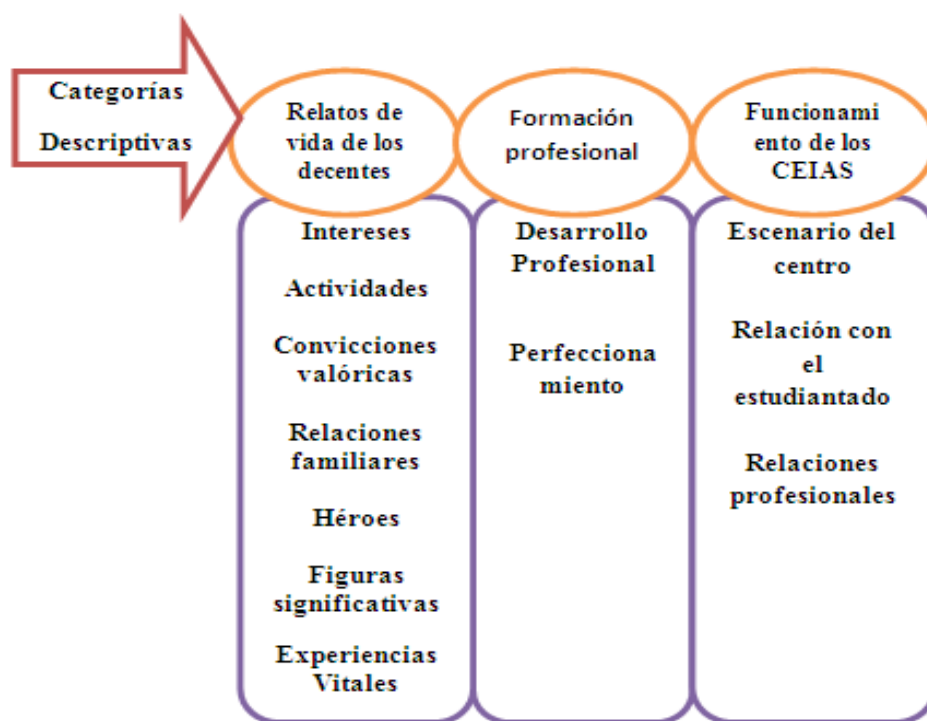
Para ello el texto transcrito de la entrevista no refleja la realidad por sí misma, sino que obedece a ciertas reglas de producción de sentido. Donde es relevante posicionar las experiencias narradas en el discurso como parte de un conjunto de regularidades explicables sociohistóricamente (Bolívar, 2002). De acuerdo a lo anterior, debemos abrir el texto y exponer pensamientos, ideas y significados contenidos en él, a través de la reducción interpretativa del corpus de datos, y agruparlos en categorías emergentes básicas de análisis; llevar a cabo un análisis relacional, donde las categorías se relacionan con subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y cómo se entrecruzan y vinculan éstas; para luego, llegar al proceso de integración, determinando núcleos temáticos que representen el tema principal que guía la investigación. Para así, articular el argumento de una historia que emerja, por medio de un proceso inductivo (a partir de los datos) y uno deductivo (desde la relación con las teorías a la base de nuestro estudio) (Strauss, 2002). Es en este momento donde se pone en práctica la creatividad, la capacidad de integración y síntesis, aptitudes para hallar relaciones en el material, y de aplicar, aunque esto signifique algún grado de sesgo, lo que el analista sabe o intuye previamente del hecho estudiado (Gibbs, 2012).

Por tanto, el proceso de análisis se efectúa de forma manual, en que cada investigadora cuenta con una copia de la entrevista a revisar. De esta manera, se identifican los temas emergentes que surgen durante la lectura. Este proceso lo llevamos a cabo por más de una investigadora, para asegurar mínimos criterios de regulación en el estudio (Cáceres, 2003). Además de utilizar el método enseñado por Silvia López de Maturana quien nos capacitó en el proceso de análisis categorial de relatos.

En definitiva, nuestro análisis se lleva a cabo mediante una ordenada secuencia de pasos, consistente en reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el propósito de obtener una panorámica lo más completa posible. Que además nos permita construir la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que le dé sentido a los datos, en donde se visualice lo esencial de los contenidos expresados por los participantes y que resulten significativos para el motivo de nuestro estudio (Araneda, 2008).

7. RESULTADOS

En el proceso de análisis hemos trabajado la codificación de la información recopilada a través de los instrumentos de entrevistas en profundidad y el registro de las notas de campo, a través de la reducción interpretativa del corpus de datos. Es así que los códigos expuestos en la Fig. I son resultado de un proceso inductivo en que se recogieron aquellos temas recurrentes emergidos desde los datos, para esto se realizó un trabajo de lectura en donde cada investigadora cuenta con una copia las entrevistas realizadas, en las cuales se identifican los temas y sus frecuencias¹² que posteriormente dan origen a los códigos inductivos¹³. Es así que estos códigos se agrupan en categorías básicas de análisis y se ordenan en la lógica desde los temas descriptivos a los analíticos, también como se observa en la Fig. I. Considerando a las categorías descriptivas, aquellas que cumplen la función de identificar características de segmentos de las entrevistas y a las categorías analíticas, que responden a un proceso de abstracción más complejo (Gibbs, 2012).



¹² El procedimiento en detalle de la obtención de códigos se encuentra en el anexo 10.5, pistas de revisión. Para revisar las tablas que dan cuenta de las frecuencias de los códigos ver anexo 10.7

¹³ Glosario de los códigos inductivos se encuentra en el anexo 10.6

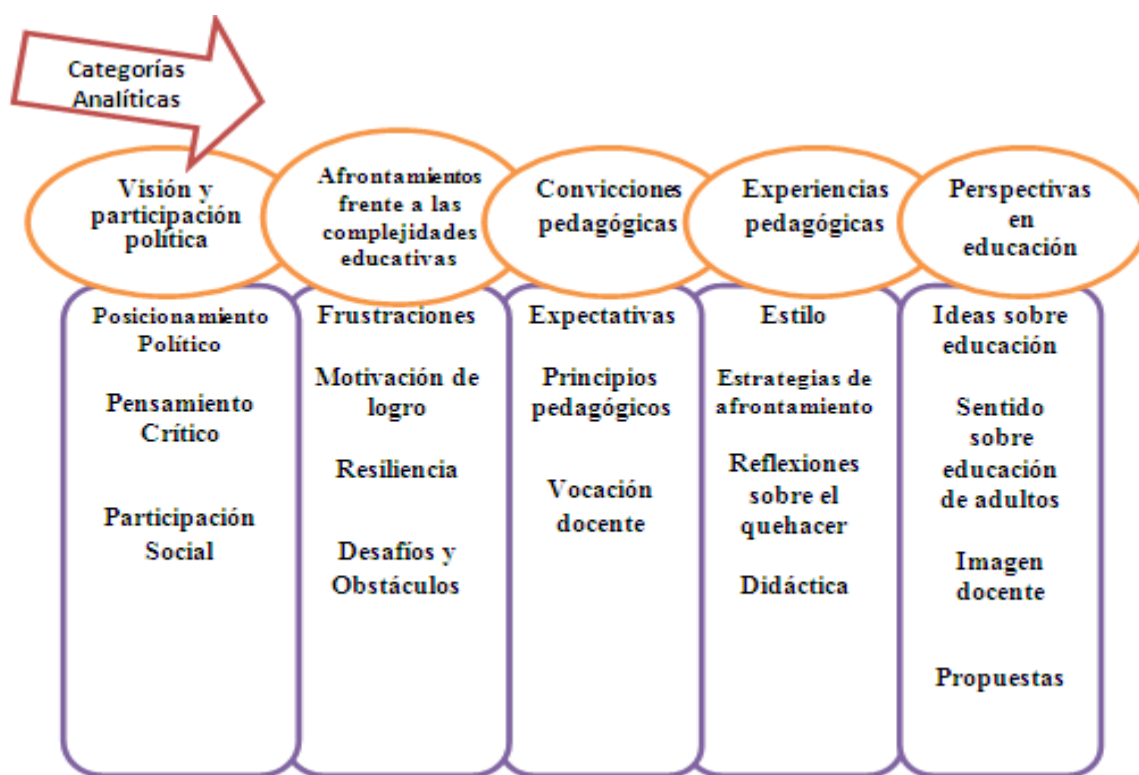


Fig. I Categorías y sus códigos inductivos

7.1 Categorías y sus relatos.

A partir de las categorías identificadas y las definiciones de éstas, que explicitan lo que vamos a entender por categoría y aquellos elementos que contiene cada una en relación a lo relatado por los participantes, se lleva a cabo la construcción de los relatos. Lo que se presenta a continuación es cada una de las categorías con su definición y los relatos de cada docente.

Cabe destacar que las citas presentadas en los relatos son codificadas de la siguiente manera: Letra (E, D, C) corresponde a cada uno de los participantes identificados como Ernesto, Diego y Camilo respectivamente. El número que sigue posterior a la letra corresponde al número de la entrevista y lo que se indica luego como p acompañado de un número, es el párrafo en el que se encuentra la cita. Ejemplo: C2, p20. Nos está indicando entrevista n° 2 de Camilo, párrafo 20. Además, las notas de campo que han sido incorporadas, se codifican de tal forma: NC corresponde a la nomenclatura de la nota de campo, el número que le sigue al número de la misma, y p junto con un número, corresponde al párrafo en que es citada. Ejemplo: NC7, p6, esto refiere a nota de campo

número 7, párrafo 6.

7.1.1 Relatos de vida de los docentes.

Los docentes se refieren sobre aquellas personas que juegan un rol importante en sus vidas, aquellas que los han valorado y motivado para seguir, además de los sucesos trascendentales que marcaron su historia. Encontramos también aquellas características que los definen como personas, sus intereses y actividades que le son atractivos fuera del ámbito de la docencia.

Ernesto	Es profesor de Castellano, tiene 53 años, nació en La Cisterna en Santiago, barrio popular como define él. Nació en el seno de una familia numerosa y ávida de intelecto, amparada por padres responsables, ambos de profesión docente, que siempre respaldaron a sus seis hijos en sus decisiones, en especial cuando se trataba de su educación. Ernesto recuerda vívidamente el golpe militar como un hito que marcó su memoria infanto juvenil: los disparos, heridos, gritos y la acérrima vigilancia dan forma a estos fragmentos que enmarcan un panorama político poco alentador. Estando en la edad de ingresar a la educación media, Ernesto decide estudiar en Santiago centro, en el Liceo Industrial Salesiano, algo que le abrió ventanas al mundo de la cultura y el teatro. Este cambio le permite socializar con otros jóvenes, ámbito que antes se había visto postergado por restricciones de su madre. Ahora en un nuevo escenario, un joven Ernesto mantiene sus primeros contactos con el alcohol y la marihuana, adoptando una postura de rebeldía en comparación con sus hermanos. Con 17 años, decide ir a estudiar a la Universidad de Concepción, la carrera de ingeniería eléctrica, relacionada con sus estudios técnicos de la enseñanza media. Después de estudiar tres años dicha carrera, se presenta en su vida una crisis existencial, marcada por el cambio del paso de la experiencia de vivir en una familia nuclear a la independencia y también por el impacto de la dictadura en aquella ciudad: <i>“Pero esto lo puedo decir ahora, en ese tiempo no me di cuenta yo. Mucha angustia, mucha pena. Mis compañeros de curso, mucho mayores que volvían como autorizados para volver a estudiar y todos venían con familiares con tormentos, persecución, con exilio. Entonces toda esa cuestión, seguramente influyó</i>
----------------	--

	<i>en mi</i>” (E1, p25) Durante el tiempo que estuvo en Concepción, sigue vinculado al ambiente del teatro y la literatura, lo que determinó que su camino finalmente se encauzara en estudiar filosofía, historia o lenguaje. Finalmente decide estudiar en la Universidad de Chile, en la sede que hoy es la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso), “Pedagogía en lenguaje y comunicación”. Esta etapa, como la anterior está fuertemente ligada a la dictadura militar, en estos años fue preso por sus ideales políticos. Estas experiencias producen un giro en su compromiso político-militar, principalmente por la persecución de la que fueron víctimas sus hermanas, que tuvieron eventualmente que optar por el exilio, dado el maltrato que sufrieron sus hermanos y debido a las consecuencias laborales de su padre, quién debió abandonar el cargo de director que ostentaba en un colegio. <i>“Yo no quería arrastrar a mi familia, de hecho sufrieron varios prejuicios por mi acciones”</i> (E1, p30). Pero, en definitiva el nacimiento de su primer hijo define su distancia de la acción política subversiva a una lucha gremial y estudiantil.
Diego	Nace en Recreo, en la ciudad de Viña del Mar. Actualmente con 59 años, ejerce como profesor de Química en distintos contextos educacionales, pero además se dedica a ser empresario transportista. Se describe en el período de su infancia como un buen estudiante y deportista innato, principalmente por su afición por el fútbol: <i>“Me gustaba el estudio... una de las cosas, de debilidades mías era el fútbol... yo llegué a los profesionales del futbol”</i> (D1, p4). Recuerda esto con mucho orgullo, pero por otro, con cierto grado de frustración por no haber continuado ligado al deporte. Siendo niño, la crianza de sus padres ocupa un rol preponderante. En especial recuerda a su madre como un pilar fundamental en el desarrollo de la idea de convertirse en profesional. En el período escolar, Diego descubre sus aptitudes e interés por la enseñanza por medio de las relaciones recíprocas de aprendizaje que establecieron con sus compañeros de curso. Ya en la enseñanza media, un profesor de química amonesta a Diego por su comportamiento en su clase, lo que hace que se alce su motivación por pulir sus conocimientos en esta asignatura, de tal modo que este interés en crecimiento hace que ingrese a

	pedagogía en Química en la Universidad de Chile. Hace unos 12 años, su primera esposa fallece, lo cual marca su proyecto de vida. Estuvo durante siete años sin pretensiones de rehacer su vida, hasta hace 5 años que conoce a su esposa actual, madre de dos de sus hijos, uno de 5 años y otro de tres años y medio.
Camilo	Camilo nace en la Isla Tejas, en Valdivia, hijo de obrero y de descendencia mapuche por línea materna, actualmente tiene 60 años y es profesor de Castellano. Su infancia la vivió solitaria y marcada por la violencia familiar, su padre muy activo en las reivindicaciones obreras, fue un hombre ausente en su crianza, sin embargo, descubrió un especial cobijo y un cuidado maternal en figuras de docentes. Recuerda particularmente a una profesora que lo felicitaba: <i>“De repente la profesora me felicitaba porque escribía con mis cositas o hacía mis trabajos bien, entonces yo iba a hacer mis trabajos a la casa de ellos. Yo creo que eso me marcó bastante”</i> (C1, p11). Estos acercamientos a profesores despertaron en él el deseo de convertirse en docente, pero entrando a la juventud pierde su ideal de llegar a ser tal y al mismo tiempo, comienza a sentirse atraído por cuestiones políticas, se devela de esta forma el por qué de su infancia, sus derechos que fueron vulnerados, su condición de hijo de obrero y mapuche, siempre desde la marginalidad. De estas reflexiones afloran enfrentamientos hacia su padre, a quien exige el respeto de sus derechos. A esas alturas su padre se ve abatido por el consumo de alcohol. A razón de este problema, su madre debe hacerse cargo de los estudios de él y de sus hermanos. Camilo persevera en sus pretensiones de ser maestro e ingresa a la Universidad, espacio en que nuevamente aparece una profesora que lo motiva, a raíz de haberse involucrado con sus escritos: <i>“Eso me incentivó a pensar que yo tenía que ser profesor nuevamente”</i> (C1, p18). Su ingreso a la Universidad significó para él la oportunidad de superación, teniendo mayor confianza respecto a sus capacidades, ya que él desde su infancia se describe como muy tímido. Comienza a participar en el coro de la Catedral y también dirige el grupo scout de la misma iglesia, siempre en contacto con niños, las dinámicas que se generaron en estos espacios fueron sus primeros aprendizajes en torno a la conducción de grupos.

	Estando en la Universidad, a los 23 años de edad cursando tercer año fue detenido, lo cual lo conmociona profundamente. Esta experiencia le hace pensar que está en riesgo la posibilidad de ser profesor y le invade el temor a perder a su familia: <i>“El temor que me llevaran a río Cruz y me hicieran desaparecer”</i> (C1, p26). Al ser liberado después de tres meses, regresa a la Universidad, con la determinación de convertirse en docente y optando por ser un estudiante disciplinado con metas claras. Hace 5 años, sufre un infarto al corazón; esto le permite darse cuenta de los devenires de la vida, y tiene mucho aún por hacer y entregar, entendiendo que es inmediato. El querer ser también una persona significativa en sus alumnos, como él también las tuvo en su momento; es su forma de devolver o hacer que el tipo de experiencia que él tuvo se multiplique en la gente que no cree.
--	---

7.1.2 Formación profesional.

Los docentes nos cuentan de su formación inicial, los hitos relevantes en cuanto a su trayectoria profesional y las acciones que han realizado o están haciendo para el mejoramiento de sus conocimientos en el área de la docencia.

Ernesto	Desarrolló sus estudios de pedagogía en la Universidad de Chile sede Playa Ancha. Su primera experiencia como profesor, fue cuando realizó Su práctica profesional. Era primera vez que pisaba una sala de clases y no sabía con claridad el rol que desempeña un profesor: <i>“Tampoco me proyectaba como profe, yo rápidamente iba a seguir haciendo otras cosas”</i> (E1, p33). Luego de eso, hace un breve paso por un colegio subvencionado particular, pero lo que más recuerda fue la experiencia en el colegio La Salle, como define él: <i>“Magnífica, maravillosa experiencia, porque entré a un colegio limpio, de cabritos bien olorosos y mamás y papás preocupados... Lo que haces tú se toma en serio”</i> (E1, p39). Si en algo triunfó, fue en el taller de teatro que realizó, algo que le gustaba porque cree que así los alumnos desarrollan aptitudes en relacionarse con sus pares. Del Colegio La Salle fue despedido por conflictos con la dirección del colegio. A estas alturas ya era dirigente.
----------------	--

	Al salir de La Salle ingresa a la Corporación Municipal, le ofrecen 25 horas en el Liceo Comercial, en tercera jornada de 6 de la tarde a 11 de la noche. Ahí comienza su carrera en la educación de adultos. En esta institución vuelve a tener conflictos con la dirección, porque no sintonizaban con su forma de hacer docencia. En los dos últimos años es retirado del liceo y se le pone a disposición de la Corporación. Es en este período, que fue contratado por una Universidad estadounidense para hacer clases de español a estudiantes de intercambio en España, experiencia que le resultó grata, por un par de meses. Cuando retorna a Chile, la Corporación municipal le insta a volver al ejercicio docente y lo derivan a la sede 1. Desde este hito a la actualidad, han pasado 6 años. Profundizar sus estudios siempre ha sido de su interés. Es así que se acerca a la Universidad para realizar un magíster en lingüística, pero eventualmente opta por estudiar Periodismo, seducido por la invitación de un cercano. En cuanto perfeccionamiento respecta, describe como importantes en su desarrollo profesional tres grandes hitos: Un seminario de Redes en la Universidad de Chile hace dos años donde conoció profesores de América Latina. El segundo acontecimiento es Cuba, un seminario de educación donde compartió con profesores y la experiencia de conocer una escuela de arte y danza de jóvenes adolescentes en este país. Y el tercer hito clave en su trayectoria como docente de jóvenes y adultos, es el diplomado de Educación de adultos en la Universidad de Playa Ancha que realiza actualmente y le ha permitido reflexionar en torno a su quehacer.
Diego	Sus primeras experiencias laborales no tienen relación con lo pedagógico. A los 25 años logra su primer trabajo como profesor en un Instituto, del cual termina siendo subdirector en corto tiempo, luego de que saliera el equipo directivo anterior. Cuando asume el puesto, gana mucho dinero por el período de un año, pero reconoce pesar, por no haber sabido sortear esta oportunidad: <i>“Me lo gastaba en viajes, en comida, salidas a discoteca”</i> (D1, p24). Reconoce que no lo hizo bien. Posterior a eso, estuvo en institutos de adultos y varios liceos de Valparaíso, como el Liceo Eduardo de la Barra, el Liceo N° 3 de niñas, Liceo Computacional y Liceo N° 2. Fue contratado inicialmente en el Liceo La Igualdad por 7 horas. En la actualidad ejerce como profesor de

	planta. En ese mismo período es contratado como profesor de planta en la Corporación Municipal a la edad de 35 años, siendo el encargado de la sede de Florida de CEIA. Cuenta que el ingreso al CEIA le agradó, porque no habían tantas exigencias, debido a que anteriormente trabajaba en 3 partes: <i>“23 horas en La Igualdad, 30 Horas en la Corporación y 38 horas más o menos en el DUOC”</i> (D2, p31). Actualmente, está realizando un magister en Gestión de Proyectos de Mejoramiento Escolar, lo que le permitirá optar al título de director del CEIA.
Camilo	Estudió Pedagogía en Castellano en la Universidad Austral. Al egresar se traslada a Viña del Mar e inicia su vida laboral como profesor en un liceo de Playa Ancha. Estuvo el primer semestre en este liceo y por cosas fortuitas es llamado de la Corporación para realizar un reemplazo en el CEIA de un colega que nunca más volvió. Justo en ese período pasa la educación del Ministerio a la Municipalidad y lo que para él fue un reemplazo, termina siendo una contratación con 30 horas de por vida. Entra a la Corporación Municipal el año 1978. En 1986 comienza la modalidad de los CEIAS, modificando el escenario de la Educación de Adultos, lo que le hace darse cuenta de lo importante de perfeccionarse para enseñar a adultos. En esta línea, se gana una beca para estudiar en la Universidad Católica de Valparaíso el año 1994. En 1996 postula a una pasantía y realiza un viaje a Montreal, Canadá durante 3 meses para perfeccionarse en esta modalidad educativa. A la fecha lleva 35 años en la Educación de Adultos. Hoy se desempeña además de profesor, como orientador y como parte del equipo de gestión. Le gusta estar indagando siempre: <i>“Lo que yo hago diariamente es leer, leo, tengo hambre de Paulo Freire”</i>. <i>“Leo mucho acerca de documentos que me han entregado de educación de adultos”</i> (C3, p10).

7.1.3 Funcionamiento del Centro de Educación de adultos.

Describen el ambiente del quehacer cotidiano, las visiones que tienen en cuanto a las relaciones que poseen con sus colegas y estudiantes, así también reflexionan sobre las condiciones en que se

desenvuelven como docentes y las problemáticas que enfrentan sus alumnos.

Ernesto	Ernesto al pensar en el centro educativo (CEIA), identifica una serie de falencias que ocurren al interior. Para comenzar, advierte que existen irregularidades que ocurren de forma sistemática y que violan los principios valóricos, que según él, deberían tener los docentes. En este plano señala que hay grupos herméticos que no tienen reparos en cometer acciones fraudulentas que atentan contra una educación liberadora. Insiste en que hay docentes que no admiten innovaciones en sus prácticas pedagógicas, utilizando técnicas anacrónicas que carecen de efectividad, no obstante, a pesar de que no posee mayor afinidad con sus colegas y sólo mantiene relaciones diplomáticas con ellos: <i>“Yo tengo un principio de relaciones públicas, son formales, es un principio de sobrevivencia. No tengo amigos acá”</i> (E2, p52). Rescata la dimensión social de la que se alimentan sus compañeros, ya que considera que esto es de relevancia cuando se trabaja en un ambiente social deprivado: <i>“Es decir, hay una conciencia del alumno, de las dificultades que tiene... Llega sin comer, pero no lo dice, no lo muestra y de ahí a toda la deprivación psicológica, afectiva y social”</i> (E3, p31). Los docentes de este Centro educativo, contarían con las fortalezas afectivas necesarias para trabajar con el perfil de estudiante vinculado al CEIA, pero claramente distingue que esto no es suficiente, puesto que para producir cambios reales hay que promover el Centro como espacio de reflexión, al contrario como se hace ahora que se exterioriza la imagen del Centro como un complejo nivelador de estudios. Añade que esto es consecuencia de la nula inversión en mejoras internas, asociadas a la incompetencia del equipo de gestión en cuanto a levantar propuestas y políticas. En base a esta lectura que hace de la administración, sumado a la postura antagónica que mantiene sobre la posición política de dirección, por lo que sus relaciones con dicho órgano administrativo se palpan desde la confrontación. En cuanto a la relación con sus estudiantes, revela que a veces tiende a ser complicada, pero en todo momento está delimitada por su afán de intervenir y ampliar el universo conceptual de los educandos. Una dificultad que se constató es la impuntualidad sistemática que presentan los estudiantes (NC7, p2), además del desinterés y la inasistencia (NC8, p14).
-----------------------	--

	Pero no es una tarea sencilla, dado que interpreta que la mayoría de sus alumnos asiste, no por el aprendizaje, sino por los beneficios asociados a la participación en una sociedad de la inmediatez, que requiere individuos certificados en plazos breves. Además, debe manipular a los jóvenes desmotivados por medio de las calificaciones, lo que detesta. Su principal objetivo para remediar la situación de desamparo político y orgánico en que se encuentran sus estudiantes, reside en potenciar la habilidad para articular discursos, expresar ideas y adoptar un posicionamiento.
Diego	Diego, al reflexionar sobre el escenario del centro, concluye que éste se encuentra marcado por el carácter de los estudiantes, de esta manera, logra tomar conciencia sobre la diferencia entre el adulto y el joven, argumentando que el adulto es una persona madura que quiere lograr sus metas a través del conocimiento, en cambio el joven va obligado, sin tener perspectivas futuras. En relación a los jóvenes, percibe que los estudiantes que asisten al centro no cuentan con una figura importante que los motive a aprender, lo cual influye directamente en su relación con sus alumnos. Dada la importancia que le asigna a la familia, Diego muchas veces se encuentra tratando de asumir roles relacionados con la parentalidad. La falta de afecto, la precariedad, económica y el padecimiento de distintos males sociales, como el abuso de drogas, configuran a un estudiante, que demanda mucho más que contenidos curriculares, sino que, requiere afecto, confianza, amistad y apoyo. Cuestiones que Diego trata de entregar y que resultan trascendentales en su vinculación con sus alumnos. Considera que la relación con sus colegas y alumnos es franca y cercana, declarando que gran parte de sus colegas lo aprueban, debido al sentido del humor y la simpatía que lo caracterizan.
Camilo	Entiende que la Educación de Jóvenes y Adultos se ha transformado radicalmente, desde una educación dirigida exclusivamente a adultos hacia una modalidad que incorpora a jóvenes en edades adolescentes. A pesar de que este cambio ha significado reacomodar desde elementos administrativos a la didáctica utilizada, a Camilo le acomoda la relación que mantiene con los jóvenes, que tendrían como denominador común la vulnerabilidad social, lo que no significa que él los subestime, sino que al contrario, considera que han desarrollado la madurez, producto de las

	experiencias y roles que debieron asumir. En estas relaciones, Camilo dirige sus esfuerzos a fomentar la cercanía como máxima principal, que concibe como la base de su relación con los estudiantes, vinculándose más allá de lo académico y construyendo relaciones filiales. Aunque el campo de la Educación de Adultos haya pasado por una metamorfosis y se haya complejizado este escenario, Camilo tiene fe en las capacidades y las competencias de sus colegas para enfrentar los desafíos que representa esta nueva etapa. Alega que guarda esperanzas en la fuerza espiritual y la fortaleza para impulsar un objetivo común, sin embargo, la sobre-exigencia que encara el profesorado dificulta la especialización y la sistematización de las experiencias pedagógicas. Una salvedad que este docente destaca, es el hecho de que el CEIA como tal, ha perdido parte de su identidad a lo largo de los años, pero aún así se mantiene el respeto a la persona y la inclusión como las vertientes principales que guían la visión y la misión del centro educativo.
--	---

7.1.4 Visión y participación política.

Los docentes se hacen conscientes y parte del contexto en que viven, los períodos históricos que han cruzado su vida determinan su visión frente al mundo, construyendo sus opiniones en cuanto a las problemáticas sociales e influyendo las acciones que han desarrollado, asumiendo un rol en la comunidad.

Ernesto	La política fue siempre algo presente en su familia, a los trece años se define de izquierda, la mayoría de su familia también lo era, aunque recuerda diferencias con su padre quien era demócrata cristiano. Su postura de izquierda se va desarrollando en su juventud y a los veintiún años decide militar en grupos de oposición a la dictadura, a pesar de que reconoce que: <i>“Era mucha cháchara, mucho mito y poco hacer, y yo creo que es igual a la política hoy día”</i> (E1, p28). Víctima de dictadura, reconoce que este período marca su compromiso social, político y educacional, que hoy sólo se reduce a lo educacional, por miedo arrastrar a su familia. Al ingresar al campo profesional, se convierte en dirigente de su gremio y
----------------	--

	por su posición política ha tenido constantes conflictos a lo largo de su trayectoria, especialmente con los directores. Estuvo liderando a los profesores del 2011 al 2012, aunque hace una crítica a cómo han funcionado las cosas: <i>“Las acciones deben ser más activas, sacar a patadas a todo el personal de la corporación y administrarlos nosotros”</i>. <i>“No podemos decir que estamos en contra de la corporación y seguir trabajando como obreros de la corporación”</i> (E2, p54). Actualmente, tiene una visión crítica de las coaliciones políticas que han gobernado en estos períodos. Dice que no le interesa la política como gestión, aunque le han ofrecido ser parte de partidos políticos, nunca ha tenido militancia, sí ha sido ayudista. Si tuviera que definirse, lo haría como un anarco comunista: <i>“Un comunista en el sentido que creo que el planeta debe transformarse de un modelo capitalista a un modelo comunista y se acaba el asunto, se eliminan los ricos, se eliminan los intermediarios y empezamos a gastar las energías y las platas en las personas humanas”</i> (E1, p58). Pero sí entiende el compromiso político, no como algo electoral sino como un compromiso en el siguiente sentido: <i>“En que no puede haber ciudadanos si es que no tienen la capacidad de armar discursos, no puede haber ciudadanos que no son capaces de reflexionar”</i> (E2, p35). Critica a este país que no tiene la capacidad de trabajar con la discusión, reflexión y la construcción de nuestros propios discursos. Le molesta la falta de posicionamiento de sus colegas, entiende que su generación ha sido censurada en dictadura y por eso vivimos en una sociedad que tiene miedo al qué decir. Además, le incomodan las apariencias que impone la sociedad. Entiende que Chile es un país segregador, donde las diferencias se hacen evidentes, prueba sería la deuda que tendría el Estado para con todos los jóvenes y adultos sin oportunidades.
Diego	Se siente desilusionado de la poca valoración hacia su profesión y en general de lo difícil que es estar bien económicamente en este país, obligándolo a realizar más de una actividad como profesor, trabajando actualmente en la Corporación y en otro liceo, además de tener su negocio de autos. Siente que hay un abuso contra la sociedad chilena en todos los aspectos: <i>“Del punto de vista médico, educacional, desde el punto de vista del trabajador, desde el punto de vista que tu pagas las cuentas y que desde ahí viene la sinvergüenzura escrita”</i> (D2, p45). Es así, que frente al escenario actual, critica al sistema parlamentario. Él les bajaría la dieta para que cumplieran su verdadero rol social: <i>“El político es un</i>

	<i>sinvergüenza desde el de más abajo, hasta el de más arriba” (D2, p46). Y es por esto que no le interesa votar.</i>
Camilo	Su despertar político fue entrando al liceo, es ahí donde conoció sus derechos, descubrió el por qué de su infancia y le hizo saber a su padre que nunca más lo golpearía. De descendencia mapuche y padre obrero, asumió desde pequeño la discriminación y los estigmas. Ya en la universidad estos elementos se hacen más fuertes, lo que le obliga a tomar una posición. Recuerda haber llevado una lucha constante al reivindicar sus derechos como persona. Participaba como dirigente Scout católico con hijos de colonos alemanes, y si bien nunca militó y no estaba vinculado a algún movimiento político, defendió sus derechos que le fueron quitando desde siempre. Fue detenido en dictadura a los 23 años, inculpándolo de cargos que hasta el día de hoy no tiene claro. Como profesor se ha sentido poco valorado en instantes que ha ido a perfeccionarse a otros países. Y en general, siente que esta sociedad constantemente no valora y margina a las personas, así como lo hicieron con él, se sigue haciendo con los jóvenes que asisten al CEIA. Cree que esta sociedad no les da importancia, no les otorga un nombre y no los valora como personas. En definitiva, no hay una preocupación ni una articulación para dar oportunidades a los (as) estudiantes. Identifica que una influencia de los problemas de los jóvenes y en general de la sociedad es que la familia se ha ido disgregando. Él cree que debería existir un vínculo con la escuela, las juntas de vecinos, las organizaciones, que existan espacios comunes para conocerse y compartir. Está interesado en generar instancias para el adulto mayor en su barrio, para entregar sentido de vida a personas que él cree que están abandonadas por esta sociedad.

7.1.5. Convicciones Pedagógicas.

Los valores, los ideales que cada uno de los docentes ha ido adquiriendo durante su historia se convierten en el motor de su quehacer como docente, cada una de estas convicciones son el lineamiento que dirige sus prácticas pedagógicas.

Ernesto	La motivación de Ernesto por convertirse en docente, escapa de la influencia de sus padres, ambos docentes, y más bien se trata de un compromiso político, que se plasma en su actuación en el aula. Este profesor cree que es primordial mantenerse fiel a las convicciones por sobre los proyectos curriculares. Para él, la afectividad ocupa parte importante de su quehacer pedagógico y tiene que ver con considerar a sus estudiantes en primer lugar como personas, que se relaciona con el disfrute de experiencias que emergen de los foros, debates y discusiones. <i>“Yo creo que mi disfrute tiene directa relación con el disfrute de mis alumnos”</i> (E3, p9). Vinculado a esta visión, espera que sus estudiantes desarrollen un punto de vista: <i>“Lograr exponer un punto de vista, lograr expresarse, eso es lo que necesitamos”</i> (E3, p12). Que consigan construir discursos sobre sus propias vidas, desarrollando así su lenguaje. Considera que una tarea que se propone en su desempeño involucra lograr que los educandos articulen sus reflexiones en un discurso. Él usa el concepto de “neoalfabetización”: <i>“Lo vi el otro día, neoalfabetización, trabajar con textos que se acercan a la realidad de los alumnos, para que el alumno pueda construir su propio discurso y no se quede fuera”</i> (E2, p32).
Diego	En el liceo, él se percató que disfruta las instancias de enseñar y que además posee las habilidades para hacerlo. Luego, acontece el suceso crítico con su maestro de química que significó que él optara por perfeccionarse en el área de la Química, por ende decide estudiar una carrera relacionada con la enseñanza y las ciencias naturales. Diego, está convencido de que el desarrollo de las relaciones humanas que sostiene como profesor con sus alumnos es vital para la formación valórica de los mismos, ya que en sus hogares carecen de una figura que les inculque valores. La relación que entabla con los estudiantes la logra a través del humor. El humor es una fórmula que Diego utiliza para conquistar la confianza, simpatía y por sobre todo el respeto de los alumnos. El respeto cobra un sentido en este contexto, según él, puesto que cree que el alumno siempre va a tratar de manejar la situación pedagógica, por ello él siente que tiene que dominarla y en este punto entiende que debe trabajar eficazmente: <i>“Hacerse respetar, y lo otro es que tú hagas bien tu trabajo... Si los alumnos ven que tú no lo estás haciendo bien se</i>

	<i>dan cuenta, entonces desde ese punto de vista los alumnos se pueden fijar”</i> (D2, p34). A pesar de que Diego considera que podría dedicarse a tiempo completo a su empresa transportista, debido a la solvencia económica que aparea la administración de aquella, continúa siendo profesor de la Corporación: <i>“Pero como a mí me gusta esto, yo voy a estar acá hasta el final”</i> (D2, p55).
Camilo	Camilo recuerda sus deseos de convertirse en docente desde muy temprana edad, motivado por sus héroes, durante su formación básica, y también en su fase preuniversitaria lo que lo incentiva a estudiar pedagogía en Castellano. Al ingresar a la educación de jóvenes y adultos se siente identificado con la realidad social de sus alumnos (as): <i>“Me di cuenta que mi entrega tenía que estar acá”</i> (C1, p31). Se perfecciona en su carrera, porque se da cuenta que los estudiantes adultos merecen tener una formación de calidad, y él no se sentía preparado con su formación de pregrado, por lo cual decide emprender acciones que lo lleven a comprender mejor este escenario. Dadas sus experiencias de vida, vinculadas a la exclusión social y a la discriminación, desarrolla una afinidad particular con los estudiantes que reconoce dentro de un estado de vulneración y se reencuentra con su vocación de docencia, fuertemente enlazado a la asistencia. Reivindica a los jóvenes fuera de los estereotipos y prejuicios, que significa estudiar en este contexto. Rescata la honestidad y el valor del respeto a la palabra dada: <i>“Es una bandera que enarbolo siempre con los colegas, es algo muy intangible, pero poderoso el que marchemos por un camino de credibilidad, de confianza, donde yo les puedo decir a los alumnos que vamos a viajar al fin del mundo”</i> (C3, p8).

7.1.6 Afrontamientos frente a las complejidades educativas.

En el camino de ser profesor se han encontrado con obstáculos, personas, situaciones que han mermado el cumplimiento de lo que se proponen, esto le ha producido decepciones. Aun así, han sabido afrontarlas sobreponiéndose a las adversidades y valorando el proceso en el que han cumplido sus anhelos.

Ernesto	Le produce frustración que todos los conocimientos aprendidos en su formación universitaria no puedan ser aplicados en el contexto del CEIA, señala que no hay recursos y los que hay estarían mal distribuidos, además de la mala gestión de quienes toman las decisiones. Cree que el estado de la educación en Chile es dramático, que estamos en un desmedro absoluto del quehacer educativo: <i>“Hemos perdido el sentido del dolor; cuando te apretas un dedo te lo siguen apretando, llega un momento que se pierde el umbral del dolor; yo creo que estamos nosotros en este estado”</i> (E2, p24). Además, le es frustrante reducir la enseñanza a la evaluación, darse cuenta que: <i>“Sus alumnos andan para la estratósfera y nosotros para el centro de la tierra, entonces eso me parece frustrante la distancia entre concebir un aprendizaje y percibir un aprendizaje”</i> (E3, p7). Ha pensado en retirarse de la Educación de Adultos y dedicarse a sus negocios: <i>“Mi sueldo es miserable”</i> (E1, p77). A veces piensa que es inconsecuente al seguir en estos espacios donde no hay mucho que hacer, cree que no hay salida. Se siente orgulloso de haber sido uno de los pocos estudiantes que terminó su carrera en tiempos de dictadura, cuando también dedicaba su tiempo a la dirigencia. Y de ser profesor formado: <i>“En la vieja guardia académica de la Universidad de Chile con sede Valparaíso”</i> (E1, p33) Durante su carrera, el haber estado vinculado al teatro y traspasar eso a su ejercicio como profesor le produce satisfacción, al igual que las herramientas que le ha entregado el haber estudiado Periodismo, lo que le da otra perspectiva a su rol como docente. Le motiva trabajar con adultos que estén interesados, que le exijan, que lleguen temprano, que hacen sus trabajos. Disfruta generar espacios de discusión entre sus alumnos, donde ellos puedan expresarse, no necesariamente del conocimiento, sino de su experiencia personal. Su
----------------	---

	disfrute tiene directa relación con el disfrute de sus alumnos.
Diego	Le es contradictorio que habiendo escogido ser profesional sea tan mal remunerado, y por tanto, tenga que recurrir a otras instancias para solventar lo que no le otorga el ser profesor. Le es frustrante tener que abarcar tantas responsabilidades a la vez y no cumplir a cabalidad en cada una de ellas, ya que a pesar de todo disfruta con ser profesor. Es por esto que su gran motivación para estar en el CEIA es cómo se vincula con sus alumnos. Le gusta pensar que la atención puesta en ellos, una palabra, un consejo podrían tener resultados positivos en sus estudiantes: <i>“Todas estas cuestiones te enorgullecen un poco, porque en algún momento interviniste en situaciones con un pequeño detallito, te escucharon y de repente muchos no te escuchan, a veces son poquitos que toman en consideración y consciencia en esas cosas y hay cambios”</i> (D1, p35).
Camilo	Se enorgullece de haber entrado a la universidad, era como despojarse de sus estigmas de ser hijo de obrero y familia mapuche, reivindicarse en parte. Siente que sí ha hecho cosas importantes en su vida: <i>“De la nada con todos los estigmas, llegas acá y tener un cargo, de tu compromiso, intelecto, convencimientos”</i> (C1, p39). Se valora como profesor y así mismo se siente frente a sus alumnos, como: <i>“Un docente creíble y con muchas opciones para los jóvenes”</i> (C2, p27). Opciones que se han visto reflejadas, cuando sus alumnos vuelven años después contándole lo bien que les ha ido y cuáles han sido sus logros, gracias al impulso que él les dio como profesor en algún momento. Se siente satisfecho por haber aportado en eso. Refleja sus logros en sus cuentos, cuando comenzó a escribir, logró ser lo que soñaba y eso lo comparte con sus alumnos. Sus frustraciones pasan por la impotencia de no ayudar como quiere a sus alumnos, entiende que hay muchos factores que influyen, la familia, las oportunidades, que no dependen de él y que a veces los esfuerzos que él hace quedan en nada, porque la otra parte falla, no se logra articular su trabajo con la familia, o quien sea responsable de entregar un apoyo a sus alumnos: <i>“Es frustrante la pérdida de alguna vida de algún alumno... La realidad de esta vulnerabilidad de mis alumnos me llevó a ir a las casas a buscar que los asistieran como padres, bueno y me dijeron que yo no me tenía que involucrar... y ese niño se mató”</i> (C3, p8).

7.1.7 Experiencias Pedagógicas.

Los profesores nos cuentan cómo son en sus prácticas, despliegan aquí el repertorio de acciones que caracteriza su estilo, así como también enfrentan los desafíos dentro del aula; cómo piensan sus clases, qué objetivos se proponen, cómo reflexionan en torno a ellas y qué emociones les producen estas experiencias.

Ernesto	Ernesto se vincula de manera afectiva con sus alumnos sobreponiendo esto a cuestiones curriculares o evaluativas. La innovación, dado por la enseñanza de contenidos necesarios para la estructuración del discurso de sus estudiantes, el debate, el cuestionamiento, la discusión, la articulación de discursos en relación a opiniones o posicionamientos. Éstas son sus vertientes vocacionales, y otorgan motivación y sentido a su experiencia pedagógica: <i>“La práctica de la lectura, como práctica doméstica y la construcción de relatos como trabajo coloquial”</i> (E2, p26). Para lograr aprendizajes en sus alumnos considera que es importante acercar los conocimientos a la realidad de los estudiantes, de esta manera <i>“ellos pueden construir sus propios discursos”</i> (E2, p32). Su práctica se realiza de forma situada, atendiendo a la realidad que se presenta en el Centro, de esta forma considera en realizar cada clase de la manera más eficiente posible: <i>“Hay alumnos que vienen a una clase y no vienen a tres, entonces yo ahí veo qué hago, yo veo que cada clase es una unidad encerrada en sí misma y esa unidad termina ahí”</i> (E1, p69). Es por ello, que enfatiza que no se puede hablar de estructura o esquema, porque la práctica está dada en función del contexto. Ernesto, resuelve una situación conflictiva que presenta, en la que estudiantes expresan descontento ante una evaluación que no sabía que se llevaría a cabo, por lo que propone que desarrollen las preguntas en sus casas (NC7, p5). Las planificaciones de sus clases no las materializa en un papel: <i>“Yo creo más en el trabajo que se da en mi cabeza”</i>, considera que las planificaciones no funcionan, porque siempre ocurren situaciones inesperadas, a las que hay que estar atento como lo hace un: <i>“Director de teatro digamos que se da cuenta que esta cuestión no va por ahí y le cambia el ritmo, le cambia el contenido”</i> (E2, p19). Además, no trabaja en sus clases con escalas de evaluación, considera que las pruebas no son una herramienta útil: <i>“Que mis alumnos participen en clases, allá veo cómo les</i>
----------------	---

	<i>pongo las notas</i>” (E2, p68). Para él la participación cobra una importancia vital en sus clases. Se aprecia cómo él se moviliza en el espacio del aula, propiciando un clima participativo (NC7, p7). A su vez Ernesto, a través de la actividad “Foro sobre el aborto”, califica como última nota del semestre el desempeño participativo de los alumnos (NC9). Concibe al teatro como una herramienta importante a desarrollar en su práctica, donde plantea que: <i>“Es un espacio en que los alumnos no llegaban a la sala de clases y empezaron a experimentar las relaciones humanas, a crear cosas...”</i> (E2, p16). Y que en definitiva, era una disciplina que se tenía que utilizar en educación.
Diego	El lineamiento que marca la experiencia de Diego, se relaciona con la forma en que se relaciona con sus estudiantes, una vez ganado el respeto, que resulta primordial para llevar a cabo la enseñanza: <i>“Así que empecé a poner mano dura, y el primer día que llegué, me acuerdo que un alumno me gritaba “pelao”.... Y le dije: ¿tienes algún problema conmigo?, porque yo no te conozco, no te he visto nunca.... Si tienes algún problema arreglémoslo al tiro... Y le dije, yo te voy a dar una pura advertencia... No me faltes el respeto, aquí tu eres un adulto, así que tenlo bien presente...”</i> (D1, p36). Considera que el respeto es el primer paso, luego pasa a utilizar el humor y su personalidad extrovertida con el fin de generar confianza y cercanía con sus alumnos: <i>“Yo digo: “ya chiquillos vamos a la jaula”, a pesar que algunos lo podrían tomar como “oye el trato indigno”, los cabros de repente se matan de la risa... Si tú lo sabes hacer en el sentido de lograr la confianza, la simpatía, los cabros te responden bien, pero sin falta de respeto...”</i> (D1, p23). <i>“Uno tiene que aprender a dominar el campo y las situaciones y después viene la flexibilidad que tú puedes dar en el trabajo mismo”</i> (D1, p32). En relación a lo anterior, el profesor en una clase utiliza el siguiente ejemplo: <i>“Imagínense que el tipo está cura'o, estuvo vacilando toda la noche y cuando se devuelve pa' su casa, se encuentra en el tope de un cerro y viene un loco por atrás y lo empuja ¿qué pasa ahí?” ...los alumnos hacen interpretaciones de cómo terminó en la cima del cerro, y se genera un clima de humor, muchas risas”</i> (NC11, p6).

	Además, describe que cree firmemente que el respeto se gana, haciendo bien el trabajo, lo que tiene relación por un lado, con cumplir las planificaciones y enseñar los contenidos, pero también con atender a los alumnos cuando lo necesitan. La vinculación y proyecciones de valores familiares asociados a su historia, configuran en gran parte la construcción de su experiencia pedagógica. Diego comenta varias situaciones donde se vincula en una relación, en la que trata de guiar y enseñar a sus alumnos sobre estas cuestiones: <i>“Yo le digo a los chiquillos, oye tus papás, no son de grandes recursos, no piensas tú que tus papás gastan en ti, a ellos les ha costado mucho la vida, y que a lo mejor tienes más cosas de la que tuvieron ellos, entonces ahí a los chiquillos los sacas un poco de los esquemas”</i> (D1, p29). En sus clases, Diego se ha tenido que adaptar a las condiciones del contexto: <i>“El hecho de explicar tan bien cómo es esto, cuando debería ser explicado en el laboratorio mismo”</i>, entonces él va haciendo una esquemática en función de lo que los estudiantes le van diciendo en el transcurso de la clase, utilizando un estilo participativo: <i>“Chiquillos si ustedes tienen un litro de esto y le agrego un medio de esto, suponiendo que tienen la pesa, ustedes pesaron 5 gramos, qué pasó acá y cuánto es la concentración, entonces se suponía que eso tú tení’ que verlo en un laboratorio, y aún así los chiquillos entienden, entonces los haces participar y eso, ehh, es experiencia”</i> (D2, p42).
Camilo	Camilo construye su experiencia pedagógica en convergencia con el método que señala ocupar para lograr un aprendizaje en sus estudiantes. Para ello, descubre la identidad, experiencias, necesidades y en general el cotidiano que rodea al estudiante: <i>“...Entonces a veces el que lea una novela o un libro, lo va ver en su vida diaria no es que lo tenga ahí en su cuaderno....Es un contenido que comprende el diario vivir del alumno y esa fuerza el motor que yo he descubierto”</i> (C2, p45). Camilo actúa, dramatiza, interactuando en algunas ocasiones de manera profunda con sus pesares venidos desde su infancia, poniéndolos en escenas del cotidiano y que en su percepción se ven reflejados en grandes clásicos de la literatura.

	En sus clases: <i>“Relata su propio sentir respecto de su condición de ser descendiente mapuche y su posicionamiento respecto a lo que te cuentan de lo que sucedió en contraposición a lo que “La Araucana” presenta.”</i> (NC10, p4). Durante sus dinámicas en el aula, trata en todo momento de generar una apropiación del conocimiento por parte de sus estudiantes, a partir de sus experiencias, enfatizando también el rol de la mujer en esta sociedad, y cómo desde su experiencia puede dar un vuelco a estas concepciones (NC13, p3). Para Camilo el respeto hacia sus alumnos es la base de una buena experiencia de enseñanza, el creer en ellos, el no juzgarlos, y aceptar y conocer su identidad. De esta manera se puede construir un estilo democrático que sea transversal y que opere a todo nivel en relación a las estrategias y métodos que emplea durante la enseñanza: <i>“Entonces yo creo que la educación de adultos se debe mirar mucho, no tú como profe, sino que mirar al alumno, creo que más del 50% de mis clases han sido del contenido de mis alumnos, de cosas inimaginables...”</i> (C2, p27).
--	---

7.1.8 Perspectivas en educación.

Las ideas y valores de los docentes se sitúan en su contexto educativo, dando origen a la visualización de los problemas diarios a los que se deben enfrentar. Aparece la crítica, pero también así, las propuestas que permiten solucionar los problemas y generar un cambio.

Ernesto	De padres profesores, le transmitieron desde pequeño la importancia de la educación, aunque él no concuerda en la visión que ellos tienen: <i>“Mi papá salió siempre muy lustradito, muy de corbata, muy de terno, pero yo creo que el tema de la pedagogía en mi papá o el resto de mi familia no tiene que ver con la perspectiva que tengo yo de la pedagogía”</i> (E1, p35). Para él la educación es un compromiso político. Su sello político se imprime en sus clases. Ernesto, les presenta a sus alumnos un artículo de Eloísa González, respecto a la coyuntura estudiantil del año 2011 (NC8, p5). No cree que el docente tenga que ponerse un terno, ya que no tiene que ver
----------------	---

	con su práctica: <i>“El docente es un profesional igual que el área de la salud necesita ponerse un delantal encima por razones de higiene, pero no necesita andar con corbata”</i> (E1, p35). Crítica la lógica del sistema educativo en que no se fomenta el perfeccionamiento en los docentes, pero cree que si ya estamos en esa lógica cada uno debe invertir en este perfeccionamiento, ya que esto trae retribuciones en el desarrollo profesional y que si se está en el área de la Educación de Adultos, es una obligación el perfeccionarse por los requerimientos de ésta. El profesor debe conectarse con sus colegas y compartir experiencias. Acerca de los colegios privados y subvencionados, cree que deben trabajar con criterios empresariales y productivos: <i>“Contrario a lo que parece que se dijera respecto a la crítica de los subvencionados, pero el problema está en qué gastan la plata, porque hay que gastársela, no quedársela”</i> (E1, p38). Es decir, es posible gestionar un colegio, pero sin lucrar y en donde se invierta bien el dinero y los profesores sean bien remunerados: <i>“Un profesor no puede ser pagado por menos de un millón de pesos la jornada completa”</i> (E1, p75). Reconoce tener la cualidad de administrar empresas, tiene detenido un proyecto para crear un colegio de adultos, ya que para él levantar iniciativas en Educación de Adultos puede ser una opción para hacer los cambios. Para él los CEIAS, son vistos como una instancia de castigo, concurren todos aquellos que no entran en otros espacios. La gestión de estos se mueve bajo un doble discurso, de aquellos que impulsan el discurso de la lucha de educación, pero que en el actuar están petrificados: <i>“Creo que las acciones deben ser más activas y sacar a patadas a todo el personal de ahí y empezar a administrar el asunto nosotros”</i> (E2 p54). Crítica que los profesores no escriban sobre sus experiencias, hay un vacío enorme, una tremenda distancia entre la teoría y la práctica. La formación inicial no da cuenta del quehacer real del profesor en el aula y por tanto: <i>“La praxis en docencia es una prueba continua... no se puede hablar de una estructura, un esquema claro, porque está dado por el espacio físico, las autoridades, por el sistema”</i> (E2, p14). Para él, los profesores poco hablan de educación, quedándose sólo en la especialidad. Una propuesta es que los profesores escriban sobre sus prácticas, en especial sobre temas de didáctica en el aula basada en sus experiencias.
--	--

	Dentro del aula considera que se debe trabajar el contenido cuestionando el programa y por otro lado identificar los problemas de la comunicación logrando que sus alumnos expresen sus opiniones: <i>“Es un ejercicio de neoalfabetización... Trabajar con textos que se acercan a la realidad de los alumnos para que puedan construir su propio discurso”</i> (E2, p32). Y finalmente sean capaces de darse cuenta que reflexionan, como lo llama él: “La educación del pensamiento”. Ernesto, hace explícitas tres propuestas, propone en primer lugar, que sus estudiantes puedan mejorar sus herramientas orales, preparándolos para que expresen lo que piensan, independiente de la diversidad de ideas. En segundo lugar, plantea el generar temas no tradicionales y seguir gestionando la asignatura de manera distinta, y por último refiere a su deseo de ver las distintas sedes conectadas, por medio de acciones articuladoras (NC9, p3-4). En Educación de Adultos en específico el área de lenguaje, aspira a que desaparezca la asignatura, ya que es un tema transversal que deberían manejar todos los profesores. Así como también, se deberían integrar asignaturas en la realización de las clases que apunten a una vinculación entre los conocimientos. Y por último, en cuanto al rol asistencial que tienen los CEIAS, cree que le corresponde a otras instancias que funcionen conectadas con ellos preocuparse de las problemáticas que aquejan a los alumnos, tanto emocionales, afectivas, sociales. El deber del profesor corresponde sólo a la parte pedagógica, aunque aún así los docentes han desarrollado una respuesta artesanal al tema, que es suficiente para los alumnos.
Diego	Para él, la educación es un medio para llegar al éxito, para convertirse en alguien en la vida y alcanzar las metas que uno se propone: <i>“Siempre la mirada para arriba”</i> (D1, p20). Esto mismo transmite a sus estudiantes: <i>“Que los chiquillos tengan conciencia, tengan su proyecto de vida, trabajen dentro de un marco valórico, el respeto, y tener siempre buenas reacciones, dentro de un marco sano”</i> (D1, p31). Entiende al profesor como un guía en la comprensión de las problemáticas de los alumnos del CEIA, debe tener dominio de grupo, que pueda

	organizar y planificar actividades que les permitan a los estudiantes elaborar conocimiento. Además, cree que su rol está en función de lo que los estudiantes: <i>“Puedan lograr buenos objetivos en la vida, buenas metas, que sean profesionales”</i> (D2, p15). Y considera como importante la posibilidad de dar un consejo. Esto siempre acompañado en base al respeto, y el hacer correctamente su trabajo, porque así será reconocido por los jóvenes. Esto se traduce en cumplir con la planificación, las actividades que tiene planificadas día a día, pero considerando las variaciones de todo campo educacional. Concibe al docente como un intelectual que tiene un rol en la sociedad, y que del punto de vista de la comunidad está desprestigiado y menoscabado: <i>“Porque el profe es profe no más”</i> (D2, p57). Por lo que entiende que la idea de todo profesor es llegar a dirigir una institución, como una de las metas fundamentales, es decir, participar a una escala mayor, pertenecer a instancias donde se tomen decisiones y se pueda hacer un aporte al conocimiento. Como propuesta para lograr las metas dentro de su clase, considera como relevante la participación de los estudiantes, para que así, éstos construyan su conocimiento en base a sus intereses e inquietudes.
Camilo	Ser profesor era abrirse del área social al que pertenecía. Para él la educación requiere de compromiso, permite cambiar, darle la opción a los estudiantes que sean creíbles: <i>“Que los acepten, que se inserten”</i> (C1, p40). Así también, él debe ser confiable para sus alumnos, espera ser un profesor que trascienda más allá del plano educativo. Se ve a sí mismo como un profesor preocupado por sus alumnos y en especial en la Educación de Adultos como el responsable de entregarles posibilidades, asumiendo más allá del rol de docente en el plano de lo pedagógico, otras responsabilidades de tipo afectivo, como un contenedor emocional de sus alumnos: <i>“Si yo cambio a uno y doy la posibilidad a uno, eso se multiplica”</i> (C2, p33). <i>“Lo que importa es que cuando el alumno llegue, le preguntes si tiene hambre o si tu puedes hacer la clase con él, porque de repente no puede porque viene muy mal”</i> (C2, p43). Cree importante mirar al alumno, considerarlo tal cual como es, con su identidad y sentido de pertenencia: <i>“La propuesta en Educación de Adultos es que se respete al alumno en su ser”</i> (C3, p27).

	Piensa que esta modalidad educativa es un submundo: <i>“El lema que todos repiten hasta hoy, que somos los parientes pobres de la educación”</i> (C2, p51). La Educación de Adultos tiene que ser técnico profesional, el alumno tiene que salir con un oficio que le permita generar ingresos: <i>“Esto de la inserción laboral, la necesidad inmediata a través del oficio”</i> (C2, p53). Una de sus propuestas es hacer un paralelo entre los contenidos y las experiencias de vida de los estudiantes, además de entregar opciones tangibles, los profesores deberían tener un hilo conductor que les permitiera integrar y realizar actividades en conjunto entre asignaturas. La escuela debe ser un espacio abierto a la comunidad: <i>“Que se abra los fines de semana, que vengan a jugar ajedrez acá, que vengan a ocupar los computadores, eso es inversión, que la corporación no se da cuenta que la escuela no puede ser de puertas cerradas, tiene que estar abierta y que haya personal que se les pague, personal competente y haga que la comunidad se nutra de estos espacios”</i> (C4, p30). Una vez entendido el sentido de la Educación de Adultos, para él es importante organizar, escribir y sistematizar entre profesores el quehacer diario que llevan a cabo en el CEIA.
--	---

7.2 Núcleos temáticos.

Se llevó a cabo un análisis relacional de las categorías, siguiendo las líneas de las temáticas que abarcan cada una de ellas, entrecruzando y vinculándolas, para así generar los núcleos temáticos, como se observa en la Fig. II, lo que nos permite organizar los resultados de la investigación en función de las preguntas propuestas. Para luego llegar a un proceso de inclusión, articulando el argumento de una historia coherente que emerja por medio de un proceso inductivo, desde los datos, y uno deductivo, desde la relación con las teorías a la base de nuestro estudio.

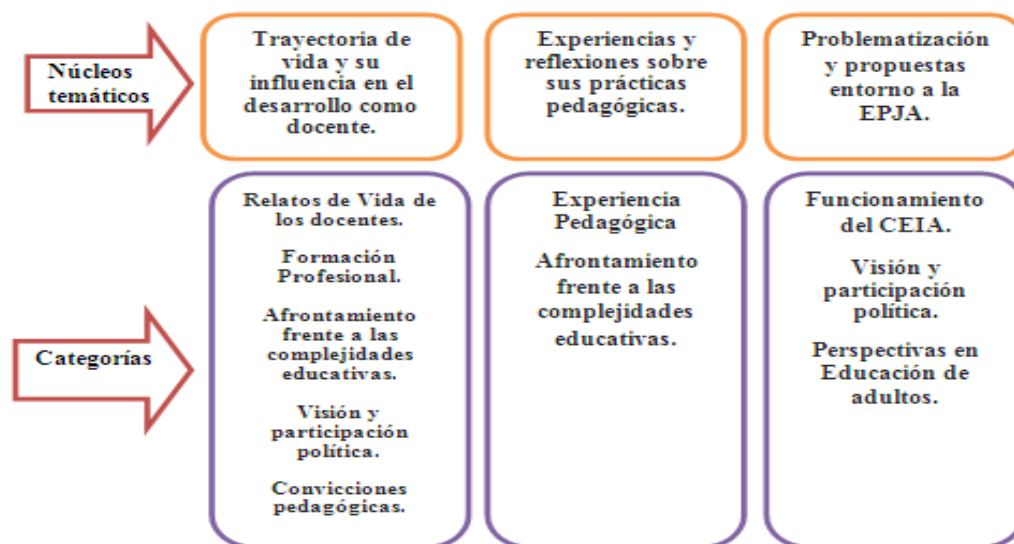


Fig. II Núcleos temáticos y sus categorías

7.2.1 Definición 1º núcleo temático: Trayectoria de vida y su influencia en el desarrollo como docente.

Los docentes que han llegado a ser, reflejan el trayecto que cada uno ha transitado, las experiencias vitales, la vida familiar, las personas significativas, aparecen como una fuente de influencia muy importante que modela la postura de las personas en relación con la enseñanza (Raymonds en Tardif, 2004). Las experiencias del pasado se trasladan al imaginario del presente configurando sus pretensiones, sus valores y convicciones. De esta manera, revaloran las experiencias vividas anteriormente, influyendo su accionar y sus proyecciones. El juego dialógico entre pasado, presente y futuro conforma el sistema de conocimiento, que constituye finalmente la identidad del docente (López, 2010).

Es así, que debido a su historia personal y escolar, el docente interioriza cierto número de conocimientos, competencias y creencias que influyen en su identidad y en las relaciones que mantiene con su entorno. Por lo que todas estas circunstancias los llevaron a direccionar su camino en torno a la docencia. Su práctica se encuentra construida por valores, actitudes, saberes, formas de ser y sentires diferenciados. De manera que ésta no es una mera ejecución de acciones, sino que responde a un sistema complejo de conocimientos (Messina, 2003).

Los docentes se hacen conscientes de formar parte del contexto en que viven. Los períodos

históricos que han cruzado su vida determinan su visión frente al mundo, construyendo sus opiniones en cuanto a las problemáticas sociales e influyendo en las acciones que han desarrollado, asumiendo un rol en la comunidad. Situarse históricamente significa que el docente es capaz de innovar en la medida en que comprende que los hechos están condicionados por una pluralidad de factores, y no sólo una, se piensa a sí mismo dentro de un contexto político, histórico, socio-cultural (Calvo, 2012)

Si bien desde el ejercicio profesional, describen tensiones que se encuentran vinculadas con obstáculos, personas y situaciones que han mermado el cumplimiento de lo que se proponen, aún así han sabido afrontarlas sobreponiéndose a las adversidades. Los valores, convicciones e ideales que cada uno de los docentes ha ido adquiriendo durante su historia, se convierten en el motor de su quehacer, desplegando con ello un repertorio de capacidades que les permiten sobreponerse a situaciones adversas.

Análisis

Cada uno de los docentes es definido por su historia de vida construida a partir de experiencias vitales, giros, transiciones y personas significativas. Pero también por el momento sociopolítico y cultural en el que se han situado. Esto nos ha permitido acercarnos a presupuestos y perspectivas sobre sí mismos y su entorno: Cómo generan discursos que los relacionan con su o sus grupos de referencia, la forma en que hacen uso de etiquetas sociales y tipificaciones para referirse a los otros (Merlinsky, 2006).

Para Camilo, su vida influenciada por los estigmas impuestos por la sociedad, una infancia solitaria y marcada por la violencia familiar que, sin embargo, afronta perseverando en su afán de buscar otros caminos y motivado por figuras de docentes que le dieron especial refugio, impulsándolo a realizar sus intereses: *“De repente la profesora me felicitaba porque escribía mis cositas o hacia mis trabajos bien, entonces yo iba a hacer mis trabajos a la casa de ellos. Yo creo que eso me marcó bastante”* (C1, p11).

Diego, está muy influenciado por la formación que le han dado sus padres. La

rectitud de los valores e ideales que le entregó su madre se ven hoy reflejados en su forma de ser como profesor, su amor por el fútbol y en general por los deportes han dibujado también parte de su identidad: *“Yo creo que una de las cosas que siempre me marcaron, es que gracias -yo creo- a los papás que uno tiene, es para donde tú vas”* (D1, p4).

A Ernesto, lo ha definido en gran parte el período histórico en que le tocó vivir, la dictadura militar. Su procedencia de una familia numerosa y de tradición docente, así como también, cada una de las decisiones que optó en cuanto a sus intereses, posición política y estudios: *“Éramos una familia más estudiosa, íbamos al colegio que era privado, nos preocupábamos, bueno mi papá y mi mamá se preocuparon mucho de nuestra educación... cosas que se pegan en la familia, ideas que el papá y la mamá te meten un poco”* (E1, p11).

La familia es un factor transversal en la formación de los docentes. El contexto en que cada uno se desarrolló en su infancia, con mayores o menores desventajas en cuanto a los recursos materiales, el apoyo emocional proporcionado y el ambiente propiciado para cada uno de ellos. Así como también el momento histórico y diversas experiencias vitales, que hacen que cada uno forje el camino a lo que son hoy. La formación profesional que cada uno ha desarrollado a lo largo de su trayectoria, da cuenta de la necesidad de actualización, en especial en el campo de la docencia dedicada a jóvenes y adultos. En particular, cada docente ha ido convenciéndose de convertirse en docentes y otros han reafirmado su vocación inicial.

Las convicciones pedagógicas están condicionadas por lo anteriormente descrito. Camilo, desarrolla una afinidad particular con sus estudiantes, desplegando herramientas de integración social, con una fuerte vocación de servicio y esperando que su experiencia de vida y de logros sea algo que se replique en sus estudiantes: *“Pero es como devolver un poco o el hacer que un tipo de experiencia que tuve yo se multiplique en la gente que no cree”* (C1, P42). Para Diego, la educación es el medio posible para ser alguien en la vida, lograr éxitos y es eso lo que le transmite a sus estudiantes: *“La mirada siempre para arriba”* (D1, p20). Intenta que sus alumnos valoren lo que tienen,

especialmente a su familia, muy ligado esto a los valores adquiridos desde la infancia.

7.2.2 Definición 2º núcleo temático: Experiencias y reflexiones sobre su práctica pedagógica.

El contar una experiencia pedagógica permite desglosarla en sus aspectos más formales: los objetivos, la planificación, la didáctica, la evaluación. Pero también, implica repensar lo vivencial: situaciones imprevistas que producen reflexiones, sentires, valoraciones, todas estas dibujadas a través de los relatos que lo ayudan a tomar consciencia de su quehacer (Suárez, 2003).

La reflexión sobre su quehacer docente se vincula directamente a la experimentación *in situ*, permitiéndoles percatarse de situaciones únicas, re-significándolas, desarrollando métodos, ideando y probando nuevas acciones que les permite poner en cuestión el esquema cotidiano de acción. De esta manera, la reflexión les guía en el afrontamiento de situaciones complejas, desarrollando con ello, prácticas adecuadas para cada una de estas situaciones (Schön, 1992, 1998). Los saberes que guían los distintos aspectos de su práctica, se originan en el desarrollo cotidiano de la profesión. Éstos son actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de las acciones profesionales. Estos conocimientos son de carácter práctico y generan cuestionamientos que les permite valorar la pertinencia o el realismo de las reformas introducidas en los métodos de enseñanza (Tardif, 2004).

Análisis

En el día a día del CEIA, el vínculo afectivo que han generado los docentes con sus estudiantes se constituye como un medio para lograr sus objetivos pedagógicos. Así como también, una estrategia de afrontamiento para superar las complejidades educativas del contexto.

Para Camilo, la vinculación afectiva es parte de su convicción y se ve reflejada en sus experiencias pedagógicas: *“Sí, el respeto, pero más que eso el acercamiento, la mayoría de ellos no tiene a nadie... y pasas a ser la persona que ellos no tenían, pasas*

a ser el padre, el amigo, no sé, hay una relación más allá de lo académico” (C2, p39).

La vinculación afectiva para Ernesto con sus alumnos, también es un medio para generar el aprendizaje, pero no es un fin en sí mismo a diferencia de Camilo, ya que considera que el docente no es responsable de asumir un rol contenedor emocional.

En relación a Diego, éste genera un vínculo afectivo con sus estudiantes. Espera que la entrega de su experiencia de vida y sus creencias repercuta positivamente en la vida de éstos, trascendiendo la relación profesor-estudiante: *“Profe, sabe que mi papá nunca me ha hablado como usted, nunca mi papá me puso límites. Así que terminamos como súper amigos, y le dije: me alegran tus cambios” (D1, p39).*

Para los docentes, situar sus clases es una práctica incorporada en el cotidiano de su quehacer, el conocer a sus alumnos, sus intereses, gustos, el apropiarse de su visión de mundo y ocupar este repertorio como parte de sus objetivos programáticos posibilitan obtener aprendizajes significativos. La participación es algo sustancial para los docentes, el sentido del humor, el uso de ejemplos que sean cercanos a la realidad de los alumnos y la valoración de las experiencias de cada uno como parte importante en el desarrollo de las clases: *“Entonces a veces el que lea una novela o un libro, lo va a ver en su vida diaria. No es que lo tenga ahí en su cuaderno....es un contenido que comprende el diario vivir del alumno” (C2, p45).*

Es así que sus clases están acomodadas al perfil de los estudiantes, considerando las diferencias etarias de ellos, siendo la mayoría jóvenes. Las condiciones de infraestructura, recursos, tiempo y disposición de la clase. Aquí desarrollan sus herramientas para superar todos estos factores.

Las complejidades educativas del CEIA les han demandado de algún modo a los docentes el reflexionar sobre sus prácticas, el pensar, evaluarlas, darse cuenta que la forma en que se desenvuelven puede transformarse para cumplir determinados objetivos (Schön, 1998). Esta característica ha sido desarrollada frente a este escenario semiflexible, que varía por la rotación de los docentes, la asistencia variable de

alumnos. Lo que significa enfrentarse a estas situaciones inesperadas modifican cualquier planificación: *“Yo no planifico en papel y todas esas cosas... yo creo más en el trabajo que se da en mi cabeza, yo evalúo los estados de ánimo, yo evalúo la duración... es como el director de teatro que se da cuenta que esta cuestión no va por ahí y le cambia el ritmo, le cambia el contenido”* (E3, p18).

En definitiva, resulta evidente que los profesores se desarrollan en un contexto de múltiples interacciones y condicionantes que los influyen. Tales condicionantes, son situaciones concretas que no permiten definiciones acabadas, como lo es una planificación estructurada, y que demandan otras variables, como la improvisación y habilidad del docente (Tardif, 2004).

7.2.3 Definición 3º núcleo temático: Problematicación y propuestas en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos.

El docente visualiza y describe su espacio educativo en función a sus relaciones cotidianas, dentro y fuera del aula, tanto con sus estudiantes, colegas y todo aquel actor que se vincula a la institución. De igual forma, es capaz de describirse como docente, concibiendo una imagen de lo que significa ejercer su profesión. Su identidad asume las señales de su propia actividad y una parte importante de su existencia se caracteriza por su actuación profesional. Con el paso del tiempo, se va convirtiendo en un docente con su cultura, su espíritu, sus ideales, sus funciones, sus intereses (Tardif, 2004).

Es así, que desde estas concepciones se posiciona visualizando las condiciones materiales en el que se desenvuelve, adoptando una postura crítica frente a las variables que obstaculizan el desarrollo de la educación. Ante esto, se concibe como un mediador, productor de propuestas y prácticas sociales, que permitan dar salidas alternativas y un cambio dentro de las posibilidades que le entrega el sistema educativo (Giroux, 1990).

Análisis

Como docentes de Educación de Jóvenes y de Adultos, que se han desarrollado por varios años en esta modalidad educativa, construyen distintas perspectivas a cómo las políticas públicas se han hecho cargo de las problemáticas de los CEIAs. Es así, que dan cuenta de un abandono por parte de las autoridades, en cuanto a la inversión destinada al desarrollo de los Centros; una falta de preocupación por las necesidades de quienes convergen en estos espacios; las dificultades en la gestión de quienes toman las decisiones y la visión estigmatizada que posee la sociedad: *“Somos los parientes pobres de la educación”* (C2, p51). *“El CEIA es una instancia de castigo, de castigados por la visión que tienen de la Educación de Adultos”* (E2, p43).

Una de la problemáticas reconocida por los docentes, es la dificultad de la gestión y repartición de recursos provenientes de la Corporación Municipal. Los CEIAs, al estar bajo la lógica de la subvención, funcionan sobre la base de un subsidio a la demanda que, como tal, pone el énfasis en la competencia entre los establecimientos educativos por captar alumnos, teniendo a la subvención educacional como recompensa e incentivo para los que ofrecen la educación (Corvalán, 2008). Es así, que los docentes evidencian cómo deben cumplir con los requerimientos establecidos, dando cuenta de las presiones institucionales para obtener los recursos: *“Aquí esta institución está funcionando pero a full en el tema de las certificaciones y además nos convertimos en fuente de ingresos para la Corporación, porque si tú revisas los libros y ves cuántos matriculados hay y cuántos asistiendo, cuántos marcan como asistidos y tenemos por dar un ejemplo: Ahí al lado tenemos 15 y hay 4, entonces es como una fuente de ingresos económicos de la corporación, porque cada subvención son 40 lucas, 40 lucas que nosotros no vemos, no hablo de nuestros sueldos, sino que hablo del colegio, de las mejoras”* (E2, p50).

Los profesores evidencian el cambio que han tenido los CEIAs en cuanto a sus participantes, reconociendo que esto también ha significado un cambio en los

objetivos de la EPJA, ya que las necesidades de los jóvenes que mayoritariamente asisten hoy, son otras: *“Entonces la educación de adultos, ayer veíamos que el 81% de nuestros alumnos no son adultos, están en el rango de los 14 a los 20 años y hace 30 años atrás, el 80% era de gente que iba desde los 25 a los 40, 50 años. Entonces hubo un cambio radical con el tipo de alumno, pero no en la política educativa”* (C4, p17). Esto les ha significado ir adaptándose a este nuevo tipo de alumno. Si bien han asumido el cambio de escenario, algunos con mayores o menores críticas, recuerdan de buena forma los períodos pasados, cuando estos espacios sí eran totalmente para personas adultas: *“Era una educación de adultos distinta: Primero que nada, a lo que estamos haciendo ahora. Segundo, había asistencia, teníamos salas de 20, 30, 40 alumnos. Tercero, nuestros alumnos, los mínimos eran jóvenes de 18 años, de 17 años no podían entrar por decreto y si había uno, era uno no más”* (E1, p51).

Los docentes critican la formación inicial en pedagogía, dando cuenta que no existe una preparación acorde a esta modalidad, el contexto al que se enfrentan no está ligado a los contenidos que aprendieron, y muchos de los conocimientos adquiridos tampoco pueden ser aplicados por la falta de recursos y las condiciones dadas en el aula. Los problemas en este aspecto son muchos y comprenden áreas tales como: Las precarias condiciones laborales; las altas presiones institucionales; el bajo reconocimiento social; la falta de formación y capacitación con la que cuentan los docentes y una falta de sentido de pertenencia de quienes realizan su trabajo en estos espacios (Messina, Henríquez, Ríos, 2003). *“Es que yo creo que este tema (refiriéndose a la EPJA), es para gente joven, pero que sienta motivación y que se sienta bien y gane plata, mientras no se les pague bien, mientras no se dé el espacio de reflexión, donde aparezcan otros tipos de profesionales vinculados, no, yo creo que es una pérdida de tiempo y plata esta cuestión, mejor que le den certificados a los cabros y listo”* (E1, p77).

Para los docentes, la educación es un espacio para generar transformaciones, ya sea a nivel de sociedad, como a niveles personales para cada estudiante. Así también, la Educación de Adultos juega un rol importante en la sociedad, el que ellos

consideran no ha tenido la prioridad que merece, ni el sentido que debería tener. Constituyéndose como un espacio de desarrollo para ese gran porcentaje de adultos que no han terminado sus estudios. La Educación de Adultos es un problema país del que no se han hecho cargo (Corvalán, 2008). Siendo así, los docentes perciben actualmente que se ha perdido el sentido de la Educación de Adultos, reduciéndose sólo a la normalización de estudios: *“De las instancias o instituciones que deberían estar articuladas hacia la Educación de Adultos y no están. O sea una inconsistencia del Estado, aparte que normalización de estudios ya deja de ser Educación de Adultos. Que se llame normalización, ya hay una inconsistencia”* (C4, p15).

Frente al diagnóstico que realizan, se ven capaces de levantar propuestas en pos del mejoramiento de las condiciones en las que se desenvuelven. Cada uno piensa y proyecta, según las experiencias que han tenido, las posibles soluciones y propuestas de cambio a desplegar, ya sea a niveles generales del sentido de la Educación de Adultos, como también a niveles más específicos del funcionamiento del CEIA y sus prácticas pedagógicas.

En cuanto a las problemáticas relacionadas con la formación de los docentes, espacios de reflexión o dificultades en la gestión, los docentes proponen una articulación entre las distintas sedes que les permitiría generar actividades en común, compartir sus sentires, coordinar tiempos para constituir espacios de discusión, donde se sistematicen los conocimientos provenientes de las experiencias pedagógicas, integrando los contenidos y coordinando la realización de asignaturas en conjunto. Todo esto contribuiría a generar un hilo conductor entre los docentes que permitiría dar sentido a su quehacer en torno a un proyecto común y visiones compartidas sobre la EPJA: *“Entonces me hace pensar que tengo que juntarme con los demás Quijotes, que hay acá en el colegio y salir a cambiar el mundo, salir a entregar una realidad que no sea tan fome para estos jóvenes... El sentido lo hemos descubierto, pero como te digo, hay que ser más meticuloso, hay que organizar esto, escribirlo y que sea una razón de vida para docencia del CEIA”* (C4, p27).

Como última propuesta, abrir la escuela a la comunidad, generando vínculos con las distintas organizaciones sociales: Juntas de vecinos, clubes deportivos, etc. que permitiera a los estudiantes, como a las familias y población en general, conocerse y compartir. Para los docentes, el CEIA debería funcionar con otras instancias conectadas que aportaran en el desarrollo de los alumnos, siendo un apoyo de los aspectos sociales, emocionales, psicológicos que enfrentan. Así, el docente tendría como única prioridad el educar, desenvolviéndose en todo su potencial.

8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Lo que sigue son las principales conclusiones a las que hemos llegado en torno a las prácticas pedagógicas de los docentes que trabajan en CEIAs, buscando las relaciones, en caso de corresponder, entre los distintos enfoques teóricos propuestos anteriormente, nuestros objetivos de investigación y el análisis efectuado desde los relatos de los participantes.

Mencionar que los docentes poseen claridad acerca de las complejidades del Centro, y actúan sometiendo a un examen constante sus planificaciones, en relación a las eventualidades que vaya adoptando la clase. Se reconoce entonces en los docentes una capacidad de apertura, que los hace escuchar varios puntos de vista y prestar atención a las diversas alternativas, ensayando su práctica en el cotidiano de manera de crear un repertorio de actuación, de cómo desenvolverse en ciertas situaciones. Pero además, esta capacidad de reflexión les permite provocar giros en sus prácticas, según la contingencia lo requiera, por lo que ese repertorio no es estático, analizando múltiples posibilidades en el desarrollo de sus clases (Schön, 1998). Es así, que esta capacidad da cuenta de un docente capaz de reflexionar sobre su quehacer y el contexto, reformulando y construyendo su prácticas en función de éste.

El repensar sus clases constantemente tiene relación con el contexto en que trabajan. Éste se debate entre ser un espacio de modalidad educativa formal e informal, algo que genera tensiones al momento de desenvolverse como docentes preocupados de las necesidades de sus estudiantes, pero que a la vez deben cumplir con las normativas y exigencias del sistema regular. Al depender de estatutos ministeriales, existe el apremio de satisfacer los requisitos que disponen, lo que se traduce en diversas obligaciones. Entre ellas: planificar la enseñanza y evaluar los aprendizajes. Ello conduce a controlar los tiempos y espacios bajo una lógica dicotómica de un establecimiento que ha adoptado un régimen semi-flexible, ya que atiende a jóvenes y adultos, la mayoría en situación de vulneración y exclusión social, que compatibilizan sus obligaciones familiares, laborales, entre otros, con los estudios.

Desde luego que estas características distancian al Centro de otros con modalidad formal tradicional, lo que hace que tanto el plano de la evaluación de los aprendizajes, como el de los resultados, pase en ocasiones a ser algo secundario. En definitiva estas condiciones, permiten que el

docente aborde desde sus prácticas pedagógicas una perspectiva de complejidad, que cobija la incertidumbre como valor en el terreno hipotético de lo posible, con el objetivo de que lo entregado a sus estudiantes, les permita afrontar las problemáticas que tienen en su cotidiano (Calvo, 2012).

En este mismo sentido, existe un compromiso e interés por parte de los docentes, respecto al desarrollo de sus estudiantes, estimulándolos a desarrollar sus potencialidades. Es así, que ellos ven a sus alumnos situados desde la exclusión social, pero capaces de escapar de la marginalidad. Es en miras de remediar este estado, que procuran satisfacer sus necesidades, entendiéndolas como la ausencia de un conjunto particular de experiencias, en especial de índole socio-afectiva, adoptando en ocasiones roles paternos con sus educandos. Por medio del acercamiento afectivo, esperan que valoren el disfrute por experiencias culturales específicas y/o cultiven habilidades sociales esperadas. En este plano, resulta prudente mencionar el sentido de integración que avala esta forma de interacción estudiante-profesor, en donde se espera que ellos se adapten a los requerimientos de la sociedad. Este tipo de relaciones pueden comprometer la reproducción del sentido común en las aulas, y por ende, dificultar un proyecto educacional que pretenda transgredir las estructuras que producen conformidad.

Es necesario enfatizar que la existencia de esta relación cercana entre profesor y alumno va a variar en cualidad, dependiendo de las construcciones que el docente haya realizado a lo largo de su trayectoria, en relación a imágenes del educando joven y adulto, y a las distintas concepciones que se pueda tener de la educación que desean entregar. Por lo que para algunos docentes, generar esta vinculación afectiva es constitutiva del rol que juegan, así como para otros, la vinculación es una herramienta que les permite generar un proceso de enseñanza más efectivo, o también, es un resultado más del contacto directo con sus alumnos.

Por otro lado, el docente valora el desarrollo de un “pensamiento auténtico” en sus estudiantes. Para que esto suceda, el profesor se asegura que los contenidos que procura transmitir en sus clases, sean representaciones de situaciones vividas por ellos, o bien, de experiencias cercanas que estimulen su pensamiento, del mismo modo que los estimulan otras situaciones extraescolares (Dewey, 1993). Así, podemos afirmar que los docentes facilitan las condiciones para que el aprendizaje de los estudiantes sea significativo, a partir de la adaptación de los temas curriculares a elementos relacionados con las vivencias de éstos, de modo que la reflexión se desencadena a partir de

interrogantes que se formulan sobre elementos que reconocen en su cotidiano. Este trabajo se canaliza en las clases, a través del uso de analogías, el humor y espacios de reflexión experiencial, entre los métodos más destacados.

Ahora bien, el compromiso de los docentes por promover un tipo de pensamiento reflexivo en sus estudiantes se vincula con la imagen de éstos como un intelectual en potencia, capaz de interpretar su mundo, dotarlo de sentido y compartir con otros su visión. Por lo que genera en su quehacer, una relación horizontal basada en un clima de reciprocidad en las aulas. En sus prácticas pedagógicas, el docente enmarca la experiencia de cada uno en los procesos culturales que se desarrollan en función a la dinámica de producción y transformación de la sociedad. Y en virtud de esto, organiza su clase con la intención de construir estrategias desde la inclusión y para convertir el espacio de aprendizaje del Centro en una esfera democrática.

En cuanto a los saberes experienciales, al mirar al docente, lo observamos en su especificidad profesional, pero también como parte de un complejo de circunstancias, situaciones, intereses, afectos, convicciones, etc. Todo esto se relaciona con su vida privada y profesional, que a la vez, en una proyección circular, producirá un tejido de circunstancias en estos dos ámbitos. El docente se encuentra en inter y retro-acción con una red de fenómenos sociales, económicos, culturales, políticos, religiosos (Domínguez, 2011). Por lo que el ejercicio de su profesión y la vinculación que hacen con sus estudiantes, se convierte en un medio para transmitir los valores y creencias que los docentes han acumulado a la largo de su experiencia, tanto profesional como personal.

Al estar insertos en esta red de fenómenos sociales ya nombrados, realizan sus prácticas según su propia experiencia les dicte, y en este ejercicio, expresarán valores, sentimientos y actitudes, que requerirán interpretación inmediata de un otro, reflejada en los colegas y estudiantes. Así, comprendemos un marco en que los docentes, tras su historia de vida particular, desarrollan formas de dotar de sentido a su actividad profesional. Resalta de manera marcada a la luz de los antecedentes, cómo influye la clase social que los acunó en su infancia, en sus determinaciones posteriores y en el marco referencial que albergan. Por un lado, se observa cómo la procedencia de una clase postergada, centrada en el esfuerzo, forja un docente contenedor de sueños, fantasías e ideales de superación, y por el otro, se contempla cómo pertenecer a una clase media letrada, modela a un docente más bien crítico

de la realidad que lo contiene. Aunque la crítica puede, apuntar o no a un horizonte transformador.

Las certezas que guardan los docentes, además de verse matizada por las experiencias privadas, es generada por las interacciones que sostienen con sus colegas y estudiantes en el cotidiano, que están inevitablemente mediadas por teorías, comportamientos y maneras de ser (Tardif, 2004). En estas relaciones que los docentes van nutriendo, se ven satisfechos al conseguir las transformaciones que ellos esperan en el curso de sus clases, de manera que reafirman su propia capacidad de enseñar, lo que los impulsa a buscar distintas maneras de cautivar a sus alumnos.

La relación de los docentes con el proceso de enseñanza, no se reduce a la transmisión de los conocimientos, ni a la aplicación estricta de un programa. Cada uno integra distintos saberes, formado por una amalgama procedente de la formación profesional y disciplinaria, curricular y experiencial. Por lo que a partir de este bagaje, son capaces de situar sus clases, relacionando contenidos y experiencias, por medio de una relación afectiva con el alumno, transmitiendo valores, creencias e ideales; mucho más que sólo conocimiento.

Ligado con lo anterior, respecto de este docente capaz de reflexionar y que además posee un repertorio de saberes experienciales que configuran su identidad, resulta pertinente considerar las distintas problemáticas y tensiones descritas, generadas a partir de las demandas externas que deben suplir y las fluctuaciones de la realidad interna del Centro. Los docentes, en general, se posicionan reflexionando, evaluando y proponiendo las posibles soluciones. Está el docente que desde el descontento gesta una crítica, en miras del rechazo que le provocan las reformas educativas diseñadas verticalmente y postula la refundación de la educación, desde los cimientos, lo que implica una intervención directa de los mismos actores involucrados en la construcción del sistema educativo. En otra vereda, se postula la reforma, como la vía para instalar propuestas de cambio en educación.

Ahora en cuanto a su ideal de educación y en especial a la Educación de Adultos, los docentes declaran, en menor o mayor grado, la idea de una educación liberadora, que otorga y abre posibilidades al conocimiento como una forma de apertura al mundo, en el que cada uno puede desarrollarse según sus intereses e inquietudes. Estos ideales, se ven constantemente presionados por la demanda de una sociedad que impone a sus alumnos adaptarse rápidamente, por lo que esta visión de educación que

desean entregar se ve afectada por las necesidades que sus estudiantes requieren. Los docentes se han acomodado, inclinándose por entregar, en la medida de lo posible, las herramientas para una incorporación a la sociedad, pero manteniendo como horizonte sus ideales.

En relación a la profesión docente, se da cuenta del grado de marginalidad en la formación de educadores dedicados a este terreno (Messina, 2003). Esta realidad se corresponde con los relatos entregados, que exponen una carrera docente que se reduce casi exclusivamente a la educación tradicional, lo que genera que los profesores que se inician en este rubro deban hacer uso de la improvisación, hasta conseguir aprehender los códigos del contexto. Lo que preocupa, es la falta de énfasis que se le ha dado tanto a los docentes, como a la modalidad educativa en general, que como bien se ha dicho, se encuentra postergada aún. Preocupa, ya que en un país donde aún existen alrededor de 5 millones de personas adultas que no han finalizado sus estudios (CASEN, 2011) y según últimos estudios donde el nivel promedio de competencias básicas de alfabetización de la población adulta chilena no ha variado significativamente entre los años 1998 y 2013, y el alfabetismo funcional, es decir la capacidad de comprensión al leer un texto, es de cerca del 44% (Centro de Microdatos, 2013). En definitiva, la formación de los educadores de jóvenes y adultos, si bien, es uno de los campos más olvidados por las políticas públicas, constituyéndose como un lugar promisorio, permite pensar la educación de otra manera, más liberada de los modelos escolarizados y de los criterios economicistas enfocados en la inmediatez (Messina, 2003).

Por último, y en cuanto a las problemáticas ya mencionadas, los docentes se conciben como mediadores, productores de propuestas y prácticas sociales, que permitan dar salidas alternativas y un cambio dentro de las posibilidades que le entrega el sistema educativo (Giroux, 1990). Es por ello que, destacan la importancia de generar actividades en común, compartir sus sentires, coordinar tiempos para constituir espacios de discusión y reflexión, donde se sistematicen los conocimientos provenientes de las experiencias pedagógicas. Todo esto contribuiría a generar un hilo conductor que les permita dar sentido a su quehacer en torno a un proyecto común y visiones compartidas sobre la Educación de Jóvenes y Adultos.

8.1 Limitaciones y proyecciones.

En la realización de las entrevistas y en el análisis de los datos, dimos cuenta del potencial de los relatos para conocer, entender al otro, con sus valores, motivaciones, creencias e identidad bajo el contexto en que se desempeñan (Bolívar, 2002). Pero también, la complejidad de captar esos relatos y producirlos en un informe, dada la naturaleza de los relatos, en donde la información se dispara en un flujo constante, desbordando muchas veces el marco construido para la investigación.

Durante el proceso deductivo de análisis de datos, la amalgama de conocimientos experienciales configuró un terreno fértil en el camino de llegar a las metas propuestas, pero por otro lado, representó un desafío a la hora de dilucidar los supuestos teóricos que guiaron al estudio. Por lo que buscar el equilibrio fue un ejercicio constante, entre captar de los datos, lo que ellos nos quieren decir y lo que nosotras nos propusimos buscar. Superando estos problemas, se pudo visualizar desde los enfoques a la base, algunos saberes que dicen relación con las experiencias, reflexiones, críticas y propuestas que narraron los docentes y que convergieron finalmente en los núcleos temáticos que ayudaron a responder los intereses y objetivos, que motivaron y guiaron la indagación.

Esperamos que este estudio haya aportado de alguna forma en la visibilización de estos espacios. Se ha hecho evidente que aún existe una brecha no menor en cuanto a las políticas dirigidas a la EPJA. Los programas y contenidos educativos que no dan cuenta de las reales necesidades de los participantes que convergen en estos Centros. Es así, que nos arriesgamos a sugerir, que en la medida que los diversos organismos e instituciones ligados a producir las políticas públicas educativas, en específico en esta área, no logren generar métodos efectivos que sean capaces de recoger y evaluar, incluyendo la visión desde los propios actores de las necesidades que los aquejan, es muy difícil poder reducir la brecha que hay entre los lineamientos de estas políticas, su real alcance e implementación.

Creemos que la generación de conocimiento local, validando a los docentes como capaces de repensar su quehacer y aportar en las decisiones que implica cómo hacer educación, es fundamental. Es así también como ellos lo han dicho: *“Una de las conclusiones que he sacado yo, creo que hay que escribir sobre lo que uno hace y sobre lo que uno puede proponer, exactamente faltan temas en didáctica en aula, en el quehacer de aula, no hay mucho que venga de la misma experiencia... hay un aislamiento entre lo teórico, también hay un aislamiento entre la burocracia, entre las administradoras de la educación”* (E2, p24). *“La idea de todo profesor es llegar a dirigir a una institución, una meta*

fundamental, digamos participar a otra escala mayor... instancias ministeriales donde se dictaminen cosas y ser un aporte al conocimiento” (D2, p19). Queda como tarea, qué mecanismos eficaces establecer, para que estos pensamientos, ideas, sistematización de sus prácticas, hagan eco en las distintas instancias que dictan las políticas educativas.

Es seguro que queda un largo camino para poder comprender las prácticas pedagógicas en contexto de EPJA, pero es importante considerar que el terreno de la Educación de Jóvenes y Adultos a nivel nacional es un tema país que no se ha tomado en cuenta durante las últimas décadas, propiciando en muchos casos la exclusión y la marginalidad social (UNESCO, 2003). Es por ello que esperamos se siga trabajando en líneas dedicadas a conocer y valorar estos espacios, considerando los nuevos horizontes que se develaron a partir de los relatos entregados por los docentes, de manera que sirvan de guía en indagaciones futuras.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acuña, V. (2010). *La incorporación a la educación de jóvenes y adultos, una segunda oportunidad para incrementar el capital humano en la comuna de Valparaíso*. Tesis doctoral. Universidad de Playa Ancha.
- Acuña, V. (2013). *Abandono de la educación regular de los estudiantes de educación de adultos en Chile*. Revista Interamericana de Educación de Adultos. Disponible en:

<http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2013-1/exploraciones3.pdf>
- Araneda, A. (2008). *Investigación cualitativa en educación y pedagogía*. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción.
- Ávalos, B. (2007). *El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana*. Rev. Pensamiento educativo, vol. 41, no. 2. Santiago.
- Bárcena, F. (2006). *Pensar la educación desde la experiencia*. Revista portuguesa de Pedagogía. Disponible en:

<http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/download/1157/605+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=cl> B.
- Bauman, Z. (2010). *La modernidad líquida*. Fondo de cultura económica de Argentina. Bs. Aires.
- Bernasconi, O. (2011). *Aproximación narrativa al estudio de los fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo*. Acta Sociológica nº 56, pp. 9-36. Disponible en:
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras>.
- Blondeau, O. et al. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Traficantes de sueños. Madrid.

- Bolívar, A. (2002). *De nobis ipse silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Vol. No. 1, Universidad de Granada. Granada.
- Bolívar, A., Porta, L. (2010). *La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar*. Revista de Educación. Disponible en:

http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/14.
- Braslavsky, C (2005) *Cinco pilares del cambio de paradigma en la educación del profesorado*. Pensamiento pedagógico, 61. Disponible en:
http://www.tarea.org.pe/images/Tarea61_26_Cecilia_Braslavsky.pdf
- Brunner, J. (2003). *Informe capital humano en Chile*. Universidad Adolfo Ibañez. Santiago.
- Brusilovsky, S (2012). *Pedagogías de la Educación escolar de adultos: Una realidad heterogénea*. Centro de cooperación Regional Para la Educación de adultos en América Latina y el Caribe. Pátzcuaro.
- Cáceres, B. (2003). *Análisis Cualitativo de Contenido: Una alternativa metodológica alcanzable*. Revista Psicoperspectivas. Pontificia universidad católica de Valparaíso. Valparaíso. Disponible en: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3/3>
- Calderón, J. (2012). *La investigación en la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe (2005-2011)*. Universidad Pedagógica Nacional-Zacatecas. Zacatecas.
- Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo*. Universidad de La Serena. La Serena.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Introducción a los oficios. LOM ediciones, 1º edición. Santiago.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Editorial Morata. Coruña.

- Caruso, A. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultos en América latina y el Caribe. Informe regional*. CREFAL. Pátzcuaro.
- CASEN (2011). *Ministerio de Desarrollo social, Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*, Santiago. Disponible en: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen_obj.php
- Centro de Microdatos, Universidad de Chile (2013). *Segundo Estudio de Competencias Básicas de la Población Adulta 2013 y Comparación Chile 1998-2013*. Disponible en: <http://www.estudiocompetencias.ccc.cl/>
- Congreso Internacional de Didáctica (1999). *Volver a pensar la educación*. Vol II. Morata. Madrid.
- Corvalán, J. (2008). *Situación presente de la educación de jóvenes y adultos en Chile*. CREFAL.
- Debord, G. (2012). *La sociedad del espectáculo*. Pre-textos. Valencia.
- Deleuze, G. (2004). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos. Valencia.
- Delors, J. (2008). *La Educación Encierra un Tesoro*. UNESCO.
- Denman, C. (2000). *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en investigación social*. El Colegio de Sonora. Hermosillos.
- Denzin, N. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Vol. 2, Gedisa Barcelona. Barcelona.
- Dewey, J. (1993). *Cómo pensamos*. Paidós. Barcelona.
- De Sousa, B. (2010). *Para descolonizar el occidente*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires.
- Domínguez C. (2011). *El maestro como persona y sus historias de docencia. Conocer y comprender al maestro*. Revista Interamericana de Educación de Adultos Año 33 número 2.
- Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Morata editorial. Madrid.

- Espinoza, E. (2013). *Perfiles de estudiantes de las modalidades de educación de adultos: una aproximación desde las cifras*. Universidad de humanismo cristiano. Santiago.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo veintiuno. Buenos Aires.
- Foro de Educación de Calidad Para Todos (2009). *Visión de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos: Un desafío en la Región de Valparaíso*. Valparaíso.
- Galcerán, M (2007) *Reflexiones sobre la reforma de la Universidad en el capitalismo cognitivo*. Nómadas, 27, 86-97. Disponible en:
http://www.ucentral.edu.co/movil/images/stories/iesco/revista_nomadas/27/nomadas_7_reflexione.pdf
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata editorial. Madrid.
- Gimeno, S. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata editorial. Madrid.
- Gimeno, J. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata editorial. Madrid.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Gráo. Barcelona.
- Guattari, F (1996) *Las tres ecologías*. Pre-textos. Valencia.
- Huidobro, J. (1985). *Educación de Adultos: Necesidades y políticas. Puntos para un Debate*. CIDE.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Grao. Barcelona.
- Infante, I. (2010). *El valor de la docencia en la educación de personas jóvenes y adultas*. Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago.
- Jeria, J. (2005). *Docentes y educación de adultos en protagonismo docente en el cambio*

educativo.UNESCO.pp179.

- Jiménez, M., Bernardo, J. (2012). *Docente intelectual: gestor de la reflexión crítica. Perfiles Educativos*. 164 vol. XXXIV, núm. 137.
- Kaulino, A. (2007). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Editorial Morata. Madrid.
- Larraín, V. (2008). *Relatos de vulnerabilidad: reflexiones en la escritura de una investigación narrativa sobre ser docente*. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. Fondo de Cultura Económica. México D.F.
- Latorre, A. (2007). *Investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao. Barcelona.
- Letelier, M. (2010). *Sistema nacional de evaluación y certificación de estudios de personas jóvenes y adultas en Chile*. Ministerio de Educación Chile. Santiago.
- Liston, D. & Zeichner, K. (1993). *La formación del profesorado y las condiciones sociales de la enseñanza*. Ediciones Morata. Madrid.
- López, S. (2010). *Los buenos profesores. Educadores comprometidos con un proyecto educativo*. Editorial Universidad de La Serena. La Serena.
- Lucio-Villegas, R (2011). *Investigación y práctica en la educación de personas adultas*. Nau Libres.
- Macedo, D (2000) *Una pedagogía antimétodo. Una perspectiva freiriana*. Educación XX1,3, pp. 53-61. Disponible en:
<http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/03-02.pdf>
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Editorial Paidós. Barcelona.

- McLaren, P. (2008). *Pedagogía crítica ¿De qué hablamos? ¿Dónde estamos?* Graó. Barcelona.
- Mejía, R (2006) *Cambio curricular y despedagogización en la globalización*. Docencia, 28.
- Mejía, R (2008) *Las pedagogías críticas en tiempo de capitalismo cognitivo. cartografiando las resistencias en educación*. Borrador en construcción. Expedición pedagógica nacional. Programa Ondas.
- Merlinsky, G. (2006). *La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: notas para una pedagogía de la investigación*. Universidad de Chile. Santiago.
- Messina, G. (2002). *La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas: el camino de la reflexión desde la práctica*. Cátedra Jaime Torres Bodet; 2. CREFAL, Pátzcuaro, Mich.
- Messina, G. Henríquez, G. Ríos, H. (2003). *La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. Hacia un Estado del arte. Formación docente*. UNESCO. Santiago. Disponible en: http://prejal.oit.org.pe/prejal/docs/bib/200803130039_4_2_0.pdf#page=45
- Messina, G. (2005). *Formación y políticas de la memoria: Educadores de adultos*. Serna Impresos. México D.F.
- Messina, G. (2008). *Formación docente: del control al saber pedagógico*. Revista docencia n°34. Disponible en: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/34web/78-86.pdf>.
- Ministerio de Educación (2012) *Construyendo un perfil del docente de Educación para personas jóvenes y adultas*. Santiago. Disponible en: <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2013/06/PERFILDOCENTEDEFINITIVO-1.doc>
- OPECH (2009). *La búsqueda de un sentido común no privatizado. Documentos de trabajo de OPECH para el debate educativo*. Santiago. Disponible en: <http://www.opech.cl/Libros/doc1.pdf>
- Osorio, J. (2013). *Desafíos docentes en la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile: hacia una agenda de conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas*. Inédito

- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó. México D.F.
- Picón, C. (2013). *Educación de adultos en América Latina y el Caribe: utopías posibles, pasiones y compromisos*. Paideia. Pátzcuaro.
- Pujadas, J. (2000). *El método biográfico y los géneros de la memoria*. Revista antropología social. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110127A/9967>
- Rivero, J. (2005). *Políticas educativas y exclusión: Sus límites y complejidad*. REICE, vol. 3, no. 2.
- Rivero, J. (2007). *Curso Iberoamericano de Dirección, Coordinación y Gestión de Programas e Instituciones de Alfabetización y Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. Escuela de educación - Centro de altos estudios Iberoamericanos OEI.
- Ruíz, M. (2010). *Experiencias de corporeidad en la escuela primaria; una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos*. Tesis doctoral Universidad de Barcelona. Barcelona. Disponible en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/21614/01.MARUIZ_TESIS.pdf?sequence=1.
- Sandoval, C. (2002) *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Modulo Investigación Cualitativa. Editorial Arfo. Bogotá.
- Saneugenio, A. (2000). *El modelo crítico-reflexivo y el modelo técnico: sus fundamentos y efectos en la formación del docente de la educación superior*. Rev. Docencia Universitaria, Universidad Central de Venezuela, Vol. 1 no. 1. Caracas.
- Santiago, E (2012) *Docente intelectual: gestor de la reflexión crítica*. En: Perfiles educativos UNAM, 137. Disponible en: www.journals.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/34122
- Sepúlveda (2006). *Continuidad y ruptura de la educación de adultos en América Latina: Una breve reseña histórica*. CIDE.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Editorial Paidós. Barcelona.

- Scott, J. (1996). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. En: Lamas Marta Compiladora. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*.
- Schön, D. (1998). *Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Silverman, D. (2003). *Analizando conversación y texto*. En: Denzin, NK., & Lincoln, S. *Recopilación e interpretación de materiales cualitativos*, Londres.
- Sparkes, A. (2007). *Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte*. Disponible en:

http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/investigacion_narrativa.pdf.
- Strauss, A. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia, Medellín.
- Suárez, D. (2003). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas: Módulo 2, la documentación narrativa de experiencias escolares*. Organización de los Estados Americanos Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD).
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Editorial Narcea. Madrid.
- Torres, R. (2005). *12 Tesis para el cambio educativo*. Fe y alegría. Quito.
- Torres, R. (2009). *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: Tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Trahar, S. (2010). *La atracción del relato: El uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior*. Revista Profesorado, Vol. 14, nº 3. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART3.pdf>.

- UNESCO (1998). *Hacia una Educación sin Exclusiones*, Santiago
- UNESCO (2003). *La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. Hacia un Estado del arte*. Santiago.
- UNESCO (2010). *Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos*. Hamburgo.
Disponible en:
http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GRALE/grale_sp.pdf
- Usher, R. (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación*. Editorial Morata. Madrid.
- Vallés, M. (1999). *Técnicas cualitativas de la Investigación Social*. Síntesis, Madrid.
- Vasilachis, I. (2008). *Los fundamentos epistemológicos de la Investigación Cualitativa*. En Actas de la conferencia Iberoamericana de investigación cualitativa, vol. 1., artículo 25. Centro de Estudios de Investigación de Humanidades. Barcelona.
- Williamson, G. (2013). *Educación social y educación de jóvenes y adultos. Reflexiones, experiencias, propuestas*. Universidad de la Frontera. Temuco.
- Zabala, A. (2007). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó. Barcelona.
- Zaccagnini, M. (2003) *Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas*. Universidad Nacional de Mar de Plata. Mar de Plata.
- Zeichner, K. (2005). *Volver a pensar la educación (Vol. II). “Prácticas y discursos educativos”, Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar*. Congreso Internacional de Didáctica. Ediciones Morata. Madrid.
- Zemelman, H. (2009). *Hacia una epistemología de la decisión política. Principales problemas de políticas públicas en educación de jóvenes y adultos en América Latina*. Pátzcuaro. CREFAL.

10. ANEXOS

10.1 Anexo.

Consentimiento informado para participantes de la investigación.

“Relatos de docentes sobre sus prácticas pedagógicas en Centros de Educación Integrada de Adultos de la comuna de Valparaíso”.

Estimado(a) Docente _____

Este documento de consentimiento informado tiene como objetivo extender la invitación para participar en la investigación de *“Relatos de docentes sobre sus prácticas pedagógicas en Centros de Educación Integrada de Adultos de la comuna de Valparaíso”*. Se encuentra supervisado por el académico Jorge Osorio Vargas y será ejecutado por un grupo de estudiantes en el marco del Seminario de Título de la carrera de Psicología de la Universidad de Valparaíso. Esta investigación es de carácter cualitativo cuyo objetivo es conocer, identificar, analizar los relatos de docentes sobre sus prácticas pedagógicas en contexto de CEIA de la comuna de Valparaíso.

Su participación consistirá en la realización de una entrevista en profundidad, dividida en 3 sesiones como máximo, estas serán realizadas por un equipo de investigadoras conformado por estudiantes de pregrado de Psicología y supervisados por el Prof. Jorge Osorio. Además este proceso será acompañado de observaciones no participativas como aproximación al contexto de su espacio educativo.

- Confidencialidad de la información recabada:

El registro de información grabada quedará bajo la custodia de la investigadora principal para resguardar la confidencialidad respectiva. Los datos recopilados se utilizarán para fines de esta investigación y para aquellas con fines académicos; también, podrán ser difundidos en revistas de carácter científico, resguardando la identidad de los participantes y respetando la confidencialidad del origen institucional de los resultados. Asimismo, podrán ser difundidos en congresos, seminarios, entre otros, conservando el principio de confidencialidad.

Por último cada participante tendrá derecho a conocer, hacerse parte del proceso y resultados de la investigación. Al final de ésta se le entregarán a través de un informe los resultados obtenidos.

- Riesgos y beneficios:

Los participantes y las autoridades universitarias no obtendrán beneficios directos e inmediatos producto de esta investigación; no obstante, el presente estudio proveerá las bases para ampliar el conocimiento y comprensión del rol desempeñado por los profesores y promover la reflexión, lo que a futuro incidirá en el perfeccionamiento del rol docente *in situ* y en la calidad de la educación.

La realización de la presente investigación no conllevará riesgo alguno para los participantes y si decidieran retirarse del estudio, pueden hacerlo en cualquier etapa del proceso de investigación, sin que ello los perjudique.

Ficha consentimiento informado docentes

He leído y discutido con las investigadoras la descripción de la investigación “*Relatos de docentes sobre sus prácticas pedagógicas en Centros de Educación Integrada de Adultos de la comuna de Valparaíso*”. Declaro que he tomado conocimiento de que su objetivo es conocer, identificar, analizar los relatos de docentes sobre sus prácticas pedagógicas en contexto de CEIA de la comuna de Valparaíso.

Declaro que he tenido la oportunidad de hacer preguntas acerca del propósito y procedimientos en relación al estudio y entiendo que:

- Mi participación es voluntaria. Puedo negarme a participar en cualquier momento, sin perjuicio de mi persona.
- El estudio no reviste riesgo alguno para mí.
- Los datos recopilados son confidenciales, por lo que no se identificará mi nombre sino que será sustituido por una letra, un número u otro. Los datos serán custodiados por el grupo de investigadores.
- Adquiero el compromiso de participar del proceso de validación de la información, siendo que si me resto de él ésta será validada automáticamente.
- Los resultados obtenidos se me informarán al término del proceso de investigación.

- Recibo una copia de la descripción de la investigación y del documento consentimiento informado para participantes de la investigación.
- Mi firma significa que estoy de acuerdo con participar en este estudio.

Este documento ha sido evaluado y aprobado por el profesor guía de la investigación Jorge Osorio.

Atte.

Javiera Navarro Cheuquian Rut 17.354.894-K

Camila Rojas Covarrubias Rut 16.969.740-K

Camila Rojas Espinoza Rut 17.319.612-1

Yanira Zuñiga Albornoz Rut 17.826.259-9

10.2 Pauta semiestructurada que guió las entrevistas en profundidad.

Esta pauta es una adaptación basada en el guión extraído de Bolívar (2001). La investigación biográfica narrativa.

1. Personales

Relaciones afectivas: personal, familiar, social

Principales hitos y personas en su trayectoria vital

Motivos de alegría y desagrado

Procesos de independencia: formación de familia, búsqueda, decisiones

2.- Sobre la profesión docente

¿Cómo caracteriza su rol como docente?

Respecto a sus expectativas en relación a la profesión docente ¿Qué metas se ha planteado a lo largo de su carrera y cuáles ha cumplido hasta hoy?

¿Cómo es su relación con los distintos actores de la comunidad educativa? (alumnos, padres)

¿Cómo es la relación con sus colegas dentro de la institución?

¿Cómo recuerda su llegada al CEIA, esos primeros años de docencia en el centro?

¿De qué manera describiría las relaciones con los actores educativos del CEIA esos primeros años? ¿Ha cambiado a lo largo del tiempo?

¿Qué aspectos de su formación como docente le fueron útiles en su primer contacto con la enseñanza?

¿Qué cambios personales y profesionales experimentó durante su carrera?

3.- Reflexiones sobre la profesión docente.

¿Qué proyectos o mejoras ha implementado a través de sus prácticas pedagógicas?

En relación al proceso de enseñanza-aprendizaje ¿Qué situaciones ha disfrutado y cuales le han resultado particularmente frustrantes?

¿Nos podría describir los momentos más complejos en su trayectoria profesional, que eventualmente han desencadenado una crisis de sentido, en relación a su profesión?

A lo largo de su trayectoria profesional: ¿Qué alumnos le han llamado la atención?

¿Cómo describiría usted su estilo pedagógico en el aula? (Autoritario, democrático)

¿Cómo percibe usted los distintos estilos pedagógicos que despliegan sus colegas en el centro educativo?

¿Cuál cree usted que es el estilo pedagógico más efectivo para lograr los propósitos educativos?

¿Existe, según usted, sistematización de prácticas pedagógicas y trabajo colaborativo entre docentes de la institución?

4. Sobre la práctica curricular

¿De qué forma prepara sus clases? ¿Cuáles son los principales objetivos al planificarlas? (Macro-objetivos, micro-objetivos)

¿Cuáles son las prácticas que le parecen más efectivas y motivadoras en el desarrollo educativo de sus alumnos?

¿De qué manera la planificación de sus clases promueve el aprendizaje en sus alumnos?

¿Cómo percibe usted la congruencia entre los objetivos que se plantea para sus clases y su práctica cotidiana como docente?

Nos podría contar sobre las acciones que realiza para el mejoramiento de su práctica.

¿De qué forma comparte sus objetivos y anhelos con sus colegas?

¿Qué aspectos lo motivan para superarse como profesional?

¿Qué prácticas le resultan eficaces para superar las condiciones de complejidad en este escenario de educación de adultos?

¿Qué cambios y/o transformaciones provoca la educación en jóvenes y adultos? ¿Cuál es la finalidad de estos cambios?

5. Respecto al CEIA

¿Qué caracteriza al centro en el que usted se desempeña como docente?

¿Cuál es el modelo curricular con el que cuenta y cuál sería el más adecuado para este contexto?

¿Cómo es la relación que se da en el centro entre docentes y alumnos? Y ¿entre colegas?

¿Cree usted que los miembros de esta comunidad educativa tienen un sentido de pertenencia con la institución?

10.3 Notas de campo.

Lo que se presenta a continuación es una sistematización de las notas de campo llevadas a lo largo del proceso de investigación. Estas notas incluyen las observaciones realizadas al espacio en general y a otras instancias a las que se nos otorgó acceso, como consejo de profesores y clases de los docentes escogidos.

1-. Nota campo “Conclusiones Reunión con distintos actores” (NC1)

Ubicación: Sede 1

Fecha: 4 de Septiembre del 2013

Hora: 11:15-12:00

Participantes: Dos profesores L y T, dos alumnas L y F de 2º nivel medio, Orientador, coordinador de sede y tres de las Investigadoras, Yanira Zúñiga, Javiera Navarro y Camila Rojas E.

1. En relación al abordaje de la visión institucional, como primer módulo de análisis del marco filosófico curricular, los docentes entienden y hacen explícitas las condiciones económicas sociales y culturales que caracterizan a los jóvenes y adultos de la ciudad de Valparaíso y quienes asisten al centro educativo diagnosticando que los (as) estudiantes requieren y demandan el dominio de un oficio ya que estos provienen de zonas periféricas de la ciudad de Valparaíso y debido a las condiciones de exclusión y vulnerabilidad social no cuentan actualmente con las herramientas que les permita contribuir al desarrollo y crecimiento comunal, por lo que es necesario entregarles herramientas técnicas para que puedan ejercer un oficio y trabajar en el desarrollo económico y social de la comuna de Valparaíso.

2. También contar con estas herramientas laborales les permitiría ingresar de manera expedita al mercado laboral y aumentar su calidad de vida, tras el acceso a trabajos mejor remunerados. De esta manera se establece como una prioridad en el grupo, la transformación del actual régimen curricular Científico-humanista a un plan Técnico-profesional, que capacite a los (as) estudiantes en distintos oficios.

3. Por otro lado, se identifica que la Identidad del centro está relacionada con el énfasis en las relaciones interpersonales, en establecer vínculos y en el sentido de pertenencia e identidad entre los

distintos actores, todo esto en una relación horizontal y vinculada a solidaridad y confianza. Por lo tanto se aprecia por parte de los asistentes que el establecimiento se caracteriza por las relaciones de fraternidad y compañerismo entre todos sus actores, esto se explica por la ayuda y apoyo social que necesitan los alumnos lo cual facilita un clima flexible y orientado a la superación y al bienestar psicosocial más que a los resultados educativos. El foco se encuentra en trabajar en la motivación de los alumnos y en el apoyo y fortalecimiento de los proyectos de vida de sus alumnos.

2-. Nota campo “Consejo Asesor” (NC2)

Ubicación: Sede 2

Fecha: 14 de agosto del 2013

Hora: 16:15-18:10

Investigadoras: Yanira Zúñiga y Camila Rojas E.

1. Se discute en el Consejo Escolar la situación del Proyecto educativo y las planificaciones a futuro, están presentes el representante gremial, asesor CAA, representante CORMUVAL, orientador, jefe UTP, secretaria.
2. Se comienza revisando el acta del consejo anterior, los temas a tratar son:

Proyecto para hacer CEIA técnico con 3 modalidades en Bulnes, falta de pases escolares a los alumnos, construcción de la biblioteca, actos deportivos para el mes de septiembre, falta de recursos por parte de CORMUVAL para realizar proyecto técnico profesional. Actualización del PEI al técnico profesional. Realizar diagnóstico con los estudiantes.
3. El Jefe de UTP comenta que para convertir los CEIAS en TP es necesario 3 puntos: la actualización del PEI, plan de práctica y procesos de evaluación.
4. El director dice que: *“Es importante tomar la decisión entre todos de ser TP y trabajar en ello”*.

3-. Nota campo “Consejo de profesores” (NC3)

Ubicación: CEIA, sede 2.

Fecha: 23 de Agosto del 2013

Hora: 16:00-18:05

Investigadora: Yanira Zúñiga

1. Se comienza la reunión por la visita de representante de la CORMUVAL para trabajar el Proyecto de Mejora Escolar (PME). La representante realiza su exposición presentando la información a través de diapositivas con el fin de capacitar a los docentes en el proceso de construcción de este proyecto. Durante esta presentación los docentes están distraídos, somnolientos, bostezan, ocupando sus celulares, conversan entre ellos, no prestando atención, ni realizando intervenciones de lo ocurrido en la reunión.
2. Al final de la presentación, la representante de la CORMUVAL sugiere a los docentes que finalicen lo antes posibles su PME ya que los asesores técnicos pedagógicos (ATP) pueden venir en cualquier momento a fiscalizar.
3. En respuesta de esto, Camilo (participante de la investigación) comenta: “¿Qué son los ATP, los del circuito de tenis? (risa). *Ustedes que son más jóvenes chiquillas me tienen que explicar estas cosas*”.
4. En el receso de la reunión, los profesores comentaron que no tenían interés en realizar el trabajo del PME y también comentan sobre lo tedioso que era quedarse hasta tarde en la reunión: “*Esto no sirve de nada, si no está hecho para educación de adultos*”, “*Qué lata quedarse hasta el final*”.

4-. Nota campo “Consejo de profesores” (NC4)

Ubicación: Sede 2.

Fecha: 3 octubre del 2013

Hora: 16:00-18:00

Investigadora: Yanira Zúñiga

1. El director dio comienzo a la reunión tomando la palabra, declarando la tabla de los temas a tratar en el consejo. En la sala se encuentra el director jefe de UTP y unos 15 profesores. Dos de los docentes participantes de nuestra investigación no asisten a la reunión. Entre los profesores se encuentra el representante gremial y el asesor de CAA.
2. La mayoría de los asistentes se ubican en la parte trasera de la sala ocupando las últimas filas de

asientos, no prestando atención y murmurando. El director dirige la reunión en relación a las problemáticas de los profesores (bono SAE, profesores a contrata, carrera docente). El director problematiza el tema de las paralizaciones, convocando a éstas y pide a los asistentes que generen propuestas para avanzar en este tema.

3. Un profesor dice que urge la articulación con distintos países, porque este es un tema que se está dando a nivel internacional, muy parecidas a las de Chile. Otro profesor dice que los candidatos presidenciales deben dar propuestas en torno a las demandas de los docentes.

4. Luego se pide votar si se adhiere o no al paro. La mayoría vota por sumarse a la paralización, hay una abstención.

5. Camilo, (participante de la Investigación) incita a los profesores a salir a marchar diciendo: *“Los profesores hemos logrado muchas cosas pero en la calle, no en la casa.”* Se critica: *“Qué hemos hecho nosotros para revertir esta situación”*.

6. Todos opinan, el director levanta la voz diciendo: *“Todos deben estar colegiados, para ser un gremio más fuerte y hacer valer las demandas”*. Un docente le responde, generándose una discusión, ya que éste no está de acuerdo con la opinión del director.

7. En este ambiente de discusión, uno de los profesores dice un comentario que produce risa en el grupo. CO: uso del humor como forma de distender las tensiones que se generan en el grupo.

8. Luego de eso el director cambia radicalmente de tema quedando lo otro inconcluso, pasando a dar las últimas informaciones de la reunión.

9. El jefe de UTP realiza algunas reflexiones, dice estar cansado, que necesita un equipo de trabajo y que *“tenemos que articular redes y compartir nuestras ideas”*.

5-. Nota campo “Recreo” (NC5)

Ubicación: Sede 2.

Fecha: 13 de Junio del 2013

Hora: 10:00 a 10:15

Investigadoras: Javiera Navarro y Camila Rojas C.

1. **Contextualización:** La entrada al edificio del Centro de educación integral de adultos, se encuentra en la calle Bulnes. Inmediatamente después de entrar, en el sector izquierdo se halla la oficina del director del establecimiento, que comparte junto con la secretaria general, al lado de este compartimiento se ubica la "sala de profesores", posteriormente avanzando hacia la derecha, una escalera que guía hacia las salas en la plataforma de abajo, donde además están los baños.
2. En el polo derecho hay un pasillo decorado con arbustos a la derecha y a la izquierda, tres salas de clases paralelas, la última da lugar a otra sección, donde están las demás dependencias del edificio, dedicadas a aulas de clases.
3. **Ubicación:** Dos metros al lado izquierdo de la puerta, con miras hacia adentro del establecimiento.
4. **Observación:** Se conforman dos grupos; en los cuales se puede contemplar las distinciones de género, en un grupo se aprecia la participación de las mujeres del curso, aunque se añade la excepción de G que circunda el círculo riéndose y balanceándose.
5. A les explica a sus compañeras cómo fue su fin de semana en Santiago, habla sobre su experiencia en la casa de su prima. Mientras A habla, C se dirige a la oficina del director brincando hasta llegar hasta allá, se le ve sentarse en una de las sillas que ofrece aquella oficina y comienza una conversación con el director. En la escalera se ubican H e Y, se visualizan porque están ubicados en los primeros escalones a avanzar hacia abajo. Y canta hip hop, H mueve su cabeza siguiendo el ritmo de la canción, al mismo tiempo emite un sonido que fluye concordante con el ritmo de la canción. La canción habla sobre la historia de un desamor.
6. Aparece en este cuadro N, quien trae un celular con música en altoparlante (suena reggaeton); les propone salir un rato a la calle a fumar un cigarro, los dos jóvenes no contestan, N pide permiso al director para salir a la calle, éste se lo otorga y salen a la calle los tres. Por otro lado, en la muralla que se sitúa frente de la ubicación de la observadora, unos metros a la derecha se encuentra una alumna apoyada en la pared, con audífonos, se puede suponer que está escuchando música, tiene la mirada fija en los arbustos y mueve el pie con frecuencia. Ha estado en esa posición desde que se dio lugar al

recreo, se dedica a mirar lo que ocurre a su alrededor.

6-. Nota campo “Recreo” (NC6)

Ubicación: Sede 1.

Fecha: 14 de Agosto del 2013

Hora: 9:00 a 9:45

Investigadoras: Javiera Navarro y Camila Rojas C.

1. **Contextualización:** La entrada al edificio del Centro de educación integral de adultos, se encuentra en la calle Bulnes. Inmediatamente después de entrar, en el sector izquierdo se halla la oficina del director del establecimiento, que comparte junto a la secretaria general, al lado de este compartimiento se ubica la "sala de profesores", posteriormente avanzando hacia la derecha, una escalera que guía hacia las salas en la plataforma de abajo, donde además están los baños.
2. En el polo derecho hay un pasillo decorado con arbustos a la derecha y a la izquierda, tres salas de clases paralelas, la última da a lugar a otra sección, donde están las demás dependencias del edificio, dedicadas a aulas de clases.
3. **Ubicación:** Al lado de la puerta de entrada, mirando hacia afuera. Afuera se desarrolla la actividad en el recreo en esa ocasión mirando hacia adentro.
4. **Observación:** El grupo curso se aleja de la puerta de la sala al comenzar el recreo, los alumnos D y C le piden a N que les regale un cigarro, a lo que él responde: “Sólo tengo uno, así que hagámoslo correr”, aduciendo a que deben compartirlo. Uno de ellos hace un comentario sobre las "minas" que hace que N se manifieste, alegando que anda con la "terrible mina". Los tres jóvenes saludan a A, a lo que esta saluda y se dirige al baño apresurada. Dirijo la mirada hacia adentro del CEIA y aparece K en el cuadro, quién se dirige a la sala de profesores, buscando con la mirada a alguien, presumiblemente al profesor Camilo, para posteriormente encontrarlo y solicitarle el teléfono del establecimiento para hacer una llamada.
5. El resto del grupo curso sale por la puerta del establecimiento hacia afuera, donde se sientan en la vereda de enfrente a fumar un cigarrillo y escuchar música por sus celulares. K pasea de un lado a

otro. El profesor Camilo, aparece y le dice que ocupe el teléfono “no má” y ella entra a la sala administrativa. Mientras tanto el grupo se mantiene afuera; C, D y N conversan animadamente, mientras comparten un cigarrillo de pie algunos, sentados otros. Luego se ve a A que llega del baño y pide permiso al profesor Camilo para salir afuera y acompañarlos. Y toma bebida en un rincón del patio del colegio, apoyada en un pilar, mirando despreocupadamente el lugar.

6. K termina de hablar y le dice gracias al profesor por prestarle el teléfono. Pasa un rato y entran los que estaban afuera, para seguir conversando, ahora hablan sobre cosas que hicieron el fin de semana, de las cuales C solo escucha y no participa mucho en la discusión, se mantiene en silencio. Y observa a sus compañeros y luego camina en dirección a la sala, K también dice entrar a la sala, a diferencia del resto de sus compañeros que disfrutaban una animada conversación sobre programas de televisión.

7-. Nota de campo “Clase de lenguaje y comunicación 2º nivel medio” (NC7)

Ubicación: Sede 3.

Fecha: martes 7 de mayo

Hora: 18:35- 19: 30 hrs.

Profesor: Ernesto.

Investigadora: Javiera Navarro.

1. Contextualización: En la sala existen tres líneas (verticales) de cuatro mesas dobles, respectivamente, orientadas hacia la pizarra, la mesa del profesor se halla ubicada al lado derecho de la pizarra y en las antípodas se encuentra la puerta. Me ubiqué en la primera mesa doble que sigue la mesa del profesor.

2. Luego de haber previamente acordado con don Carlos, el encargado de sede mi presencia en la clase del profesor Ernesto, él me invita cordialmente a sentarme. Me comenta que ha preparado un control de lectura a modo de prueba y me anticipa que un problema recurrente con el que deben lidiar es la impuntualidad, lo que sería otro obstáculo, en relación al tiempo.

3. Las clases comienzan a las 18:30, a las 18:45 comienzan a llegar alumnos (as), hasta las 18:55

el número de estudiantes en el aula era de siete. El profesor mientras llegaban alumnos (as) escribía preguntas para el control de lectura de un fragmento del libro “Cien años de soledad” y en la medida que llegaban, les pedía que anotaran las preguntas en una hoja. Los siete alumnos que habían llegado, se sentaron en la fila que yo estaba dispuesta; atrás mío se encontraba una mujer adulta, atrás de ella dos mujeres jóvenes con edades inferiores a los 35 años y tras ellas, dos jóvenes con edades inferiores a los 25 años. Uno de ellos, G se presentó ante mí y me preguntó si era alumna nueva, le respondí que no, que era estudiante de Psicología y en momentos les contaba a todos que “estaba haciendo allí”, mientras en la fila contigua se ubicó una alumna, la cual leía el libro del control y atrás de ella, otro joven con aspecto adolescente.

4. A las 19:00 el número de alumnos (as) aumenta a doce. Los cinco llegaron agrupados, se trataba de cuatro mujeres de edades similares, sobre veinte años, pero menores a 35 años (fue corroborado posteriormente, en la presentación), las que se sentaron en la fila subsiguiente a la que me encontraba yo y un joven que saludó y se dispuso al lado del otro joven, de la fila contigua a la mía.

5. El profesor se ausenta por unos minutos, cuando regresa le pregunta al curso si ya han copiado las preguntas para comenzar el control y las reacciones de los alumnos no se hacen esperar; los jóvenes de la última fila, en conjunto alegan que no sabían que “había que leer” porque no habían ido a la clase pasada, la alumna detrás de mí, señala que se había matriculado la semana pasada y que no estaba al tanto del control, el joven que llega después manifiesta que no sabía cómo conseguir el material en fotocopia y los demás se acoplan a este alegato, a excepción de la joven de la fila de al lado, que continúa leyendo. El profesor, ante esto les pide que de igual modo hagan una copia de las preguntas y escriban su nombre, para tener un registro de quiénes habían asistido y como solución propone que las preguntas pueden resolverlas en sus casas y enseguida se escuchan comentarios como, “wena”, “bakán”.

6. El profesor les otorga 10 minutos más para copiar las preguntas, ahora en sus cuadernos y mientras lo hacen, conversamos acerca del tema de mi seminario y sobre las adaptaciones curriculares que debe hacer, para mantener el interés y evitar la deserción, además me comenta sobre su postura política en su vida, y en el ejercicio sobre su rol. Me señala su desprecio sobre las políticas educativas en el marco de educación para adultos y en la educación regular y a modo de corolario de la charla, me indica que le alegra que se estén “juntando fuerzas” y felicita mi participación allí, aunque me invita a

conversar de ello con mayor profundidad, alude que aún no le queda tan clara mi labor.

7. Pasados alrededor de 20 minutos y el profesor se dispone a continuar la clase, borra las preguntas de la pizarra y les invita al silencio y a revisar las “funciones básicas del lenguaje”. Hace un esquema en la pizarra, el cual abarca las funciones “sustantiva, adjetiva y verbal, adverbial”, para cada dimensión utilizó ejemplos, luego les ofreció ejemplos situacionales, en que debían averiguar de qué función se trataba, para esto se movilizó en el espacio del aula y la participación fue significativa, todos señalaron al menos una vez, de qué función se trataba y algunos (as) aportaron con ejemplos que protagonizaban a los compañeros del salón, ciertamente algunos (as) se equivocaron, pero otros (as) lo (a) corregían y la dinámica avanzaba.

8. Pasaron 20 minutos y el tiempo de clases concluye. El profesor C, aparece en la puerta señalando que “es hora de la once” y los (as) alumnos (as) abandonan el aula, menos el grupo que llegó atrasado, ya que trozaron un queque, lo repartieron entre ellas, los profesores y yo. Me despido, de todos (as) y procedo a retirarme.

8-. Nota de campo “Clase de Lenguaje y comunicación 2º nivel medio” (NC8)

Ubicación: Sede 3.

Fecha: 8 de octubre de 2013

Hora: 18: 20- 19: 40 hrs.

Profesor: Ernesto

Investigadora: Javiera Navarro

1. Contextualización: La sala de clases cuenta con cuatro filas horizontales de mesas dobles, cada una con una fila vertical de cuatro mesas dobles. Está adornada con múltiples figuras decorativas, con motivos escolares; decoración de los cursos diurnos. La mesa del profesor se halla hacia mi derecha, en la esquina y la pizarra blanca ocupa la muralla transversalmente.

2. Llegamos a las 18:20 a la escuela 1 sede 3, con la misión de observar la clase del profesor Ernesto. Al subir las escaleras, en el pasillo nos encontramos con el profesor del nivel básico y el profesor a cargo de ese CEIA. El profesor del nivel básico nos contó algo sobre sus estudios de teología

y posteriormente discutimos sobre las políticas implementadas en el CEIA. Durante el transcurso de esta conversación, aparece Ernesto quién nos invita a entrar a su clase.

3. Nos sentamos en la segunda fila a la derecha, en una mesa doble, pasan 10 minutos, son las 18:45 y aún no llegan estudiantes, por lo que el encargado de sede procede a ir al patio a convocar a los estudiantes a entrar a clases.

4. Comienzan a llegar los estudiantes, primero llegan tres alumnas, cada una se sienta en una mesa doble de la misma fila del extremo derecho. El profesor, les pregunta por qué no entraban a clases y una de ellas se ríe, pero no contesta, luego de esto, él se dirige a la pizarra y escribe el plan del día; primero una lectura personal, luego la construcción de un glosario de términos, para empezar.

5. El profesor les entrega fotocopias de un artículo del pasquín “Le monde diplomatique”, titulado: “Movimiento estudiantil chileno hacia una nueva sociedad. Un paso desde la demanda sectorial a la solidaridad en la acción”, escrito por Eloísa González, vinculada a la ACES. Ernesto les comenta precisamente el hecho de que el artículo fue redactado por una “niña muy joven, con una capacidad discursiva increíble”, no hay respuesta por parte de los estudiantes.

6. Mientras el profesor habla sobre el contexto de las movilizaciones del 2011, aparecen cuatro estudiantes más, todos hombres; uno se sienta adelante de nosotras, es G lo conozco y me saluda cordialmente, los demás se sentaron atrás de nosotras. El profesor les entrega el material y les pide que lean en silencio y les asigna a cada uno, una parte, además les señala que enfatizen de alguna forma las palabras que no entienden.

7. De las tres alumnas que llegaron primero, dos leen atentamente el documento, mientras C, manipula su celular. El profesor se percata y le pide que por favor después “chatee”, ella se ríe y se dispone a leer. Se produce un ambiente de silencio prolongado por un rato. El profesor se dirige a G, y le da instrucciones de cómo hacer el ejercicio; le separa los párrafos para que pueda organizar una síntesis de la lectura. Luego, G me pide que lo ayude a destacar los puntos centrales del texto.

8. Pasado un tiempo, en que los estudiantes leen y el profesor revisa algunos de sus papeles, Ernesto pide a los estudiantes que lean su parte y desprendan de ella los argumentos centrales para la síntesis y los conceptos que no entendieron. Parte C, lee su parte. Al terminar el profesor, les pregunta

si conocen el término “yuxtapuesto” y lo asocia al concepto “coyuntura”, da una explicación elaborada, sobre la base de que ambos responden a una convergencia entre dos puntos, un punto de encuentro. “¿Cuál es la coyuntura en estos momentos?”, pregunta Ernesto. D, responde “Las elecciones”.

9. Después, M continúa con su fragmento. Lee detenidamente, hasta que el profesor le pregunta por el término “ninguneado” que aparece, nadie comenta. Ernesto, pregunta si están enterados de lo que pasó en el festival de Viña. La misma alumna, le comenta que hubo un conflicto con entre dos animadoras y una le restó importancia a la otra, en términos de animación. El profesor se vale de este ejemplo para ejemplificar el “ninguneo” y lo extrapola a otro concepto “neologismo” (CO): Al haber un clima de poca participación, el profesor vincula el contenido con temas de farándula, me parece una estrategia clave, para volver la atención de los estudiantes al tema en cuestión.

10. Posteriormente, continúan los otros alumnos con sus respectivas lecturas y síntesis (F y R) (CO): El profesor refuerza positivamente, al haber logrado los objetivos. Dentro de la misma estructura. Se desarrolla con agilidad, la única alteración que ocurre son las repetitivas interrupciones de C, quién se ríe y comenta, mientras sus compañeros leen. Pero distintas voces le piden que “deje de hablar fuerte”, incluyendo a Ernesto, quién le pide que mantenga respeto por sus compañeros. C, insiste en retirarse de la sala, ante esto el profesor la intenta retener en clases, alegando que la clase terminará en breve.

11. Continúa escribiendo en la pizarra “Análisis, unión por las partes y síntesis, la mínima expresión del todo”.

12. Utiliza ejemplos cercanos “frutas y verduras” para aludir a la clasificación y orden de un texto. (CO): Me parece un buen uso de las herramientas pedagógicas, quedó claro y los estudiantes participaron en la categorización de las frutas y verduras.

13. Algunos no han terminado de leer y edificar el análisis (G y R), por lo que el profesor se encarga de ayudarlos en reconocer las partes fundamentales, para organizar la síntesis.

14. Son las 19:30 y aparecen compañeros del primer nivel medio en la puerta, todos comienzan a arreglar sus cosas. C, se despide y se marcha. El profesor en un tono irónico dice: “Bueno, ya aguantó demasiado”. Y pregunta a los demás por que ordenan sus cosas, si la clase aún no ha concluido. M, le

dice que es el día del cine y las entradas están rebajadas. Ahora nos explicamos por qué la baja asistencia.

9-. Nota de campo “Clase especial de fin de semestre “foro del aborto” (NC9)

Ubicación: Sede 3.

Fecha: Miércoles 13 de noviembre

Hora: 18:45- 21:00 hrs.

Profesor: Ernesto.

Investigadora: Javiera Navarro.

1. Contextualización: Es el día previo a la entrega de la escuela, con el motivo del proceso electoral que se llevará a cabo el día domingo 17 de noviembre. El orden de la sala está dado por sillas dispuestas a modo de círculo y dos mesas dobles al costado de la sala, acondicionadas para la organización de los comestibles, para la convivencia de ese día.

2. Nosotras tres nos sentamos dentro del círculo, una al lado de la otra. Nos enteramos de que era la actividad de cierre del semestre: “Foro sobre el aborto”. La actividad había sido preparada de antemano, para evaluar a los (as) estudiantes con una nota coeficiente dos y para ello se invitó a alumnos (as) de las sedes: tres alumnas de la sede Florida y una alumna de la sede Blanco, además de la participación de los alumnos (as) de la sede Gaspar Cabrales.

3. Antes de dar inicio al foro, el profesor declara brevemente su postura frente a la Educación de adultos (EPJA), señala que él siempre ha esperado que sus estudiantes, por medio de sus clases puedan mejorar sus “herramientas orales”, ya que una falencia que él detecta en los estudiantes de EPJA, reside en el hecho de que ellos (as) no saben expresar sus ideas. Declara que su misión como docente es precisamente atacar esa debilidad, preparando a las personas para que expresen lo que piensan, independiente de la diversidad de ideas/pensamientos que mantengan.

4. Mantiene el privilegio de trabajar en estos contextos, es la capacidad de forjar el librepensamiento; hace la distinción con el trabajo en colegios privados y católicos que perseguirían las ideas que se escapan al margen que estipulan. Sostiene que para potenciar este trabajo, siente la

necesidad de “seguir gestionando la asignatura de manera distinta” y una arista que se deriva de su gestión, sería la conexión de las distintas sedes, por medio de acciones que articulen la confluencia de los estudiantes de los distintos centros.

5. Les dice a sus interlocutores presentes que la EPJA es vista como un mero trámite de certificación e invita a entenderla como una instancia de crecimiento personal e incorporar el “lenguaje de la vida” en la educación.

6. Luego del discurso inicial, Ernesto nos llama a cerrar nuestros ojos (ejercicio de imaginación). Nos da las siguientes instrucciones “imaginen un crepúsculo en el puerto de nuestra ciudad, luego recorran el trayecto hasta su casa, llegan a su casa y se ponen su pijama para dormir, se acuestan y piensan que el día de mañana no tienen nada que hacer, luego de esto imaginen que caen en un profundo sueño. Sueñan que están de vacaciones en la playa, sienten la arena fresca sobre sus pies y se desplazan con cuidado al mar, se meten con cuidado al agua, empiezan a caminar, a flotar, comienzan a hundirse y luego flotan. Están flotando y se encuentran con una persona, la más importante para ti y le preguntan algo que nunca le han preguntado y han querido preguntarle siempre, a lo que ésta persona le responde, ustedes van saliendo de a poco del agua, se va poniendo demasiado helada y ustedes quieren salir rápidamente. Cuando salen a la arena hace mucho calor, así que se dirigen a buscar un lugar fresco, llegan al bosque y se sientan a los pies de un árbol para aprovechar su sombra, se quedan dormidos y despiertan en su habitación pensando que tienen que ir a trabajar y en la tarde tienen que ir a una jornada sobre el aborto”.

7. Después del ejercicio de imaginación, el profesor indica que pasaremos rápidamente a la próxima actividad “cuenta cuentos”, aludiendo a que tenemos que ser capaces de construir un cuento en colectivo. El cuento que debemos construir es libre, cada uno/a debe hilar el cuento, por medio de sólo una palabra. Este ejercicio se repite dos veces, el ejercicio posterior consiste en la misma tarea, pero ahora debemos edificar el cuento “Caperucita roja”. Esta actividad conduce a un ambiente grato, hay risas. (CO): Me parece una actividad enfocada en la participación, para generar una atmósfera de confianza, antes de pasar al foro.

8. Terminada la sección de cuentos, el docente pasa a la siguiente parte que titulamos “Dinámica de miradas”. Trata de que por medio de miradas, nos comunicamos con otro/a compañero ubicado en el

círculo y acordamos cambiar de lugar. Cada vez que uno/a quede sin silla, debe dejar una “prenda simbólica”, que llama Ernesto y consiste en contestar una pregunta que él formula. Hace preguntas del tipo: “¿Qué te espera en el futuro?”, “¿Qué cambiarías de ti?”, “¿Qué es lo que más te gusta de ti?”. A mí me pregunta la razón de porqué elegí estudiar psicología. La actividad dura aproximadamente 20 minutos y resulta fluida, avanza con rapidez y tiene buena acogida por parte de los estudiantes, quienes siguen las reglas del profesor.

9. Por último, para terminar la jornada del día, Ernesto da partida a la discusión sobre el aborto, comenta que en vista de que estamos en educación de adultos, se deben tratar temas de adultos y éste es precisamente uno de ellos. Los/as estudiantes llevan apuntes y fichas de información que les pareció pertinente discutir en foro. Al principio no hay participación voluntaria y el profesor debe ser más directivo, convoca a que hablen de su experiencia, que muchos son padres y deben tener alguna opinión al respecto. P, es la primera en leer su ficha, dice que le llama la atención que el aborto terapéutico, haya sido abolido en dictadura y que debería ser analizado en la actualidad, dada la contingencia (el caso de Belén, una niña de once años embarazada, a causa de abusos de su padrastro).

10. La discusión se centra principalmente en este tema en particular “el aborto terapéutico”, a razón del caso de la niña abusada. La mayoría de las mujeres están en contra del aborto y usan el argumento de su propia maternidad, como base para negar la posibilidad del aborto. Luego de expuestas las posiciones, la hija del profesor quién es estudiante de esa clase, hace una presentación sobre su postura pro- aborto, marcada por su crítica a la iglesia católica.

11. Terminada la exposición, todos/as aplauden y el profesor los felicita por sus logros durante el semestre (CO): El ambiente de pronto se vuelve emotivo. Todos(as) se levantan, algunos(as) se abrazan y se dirigen a la mesa. En la convivencia hay un ambiente distendido, comentan los estudiantes sobre sus proyectos y se muestran incrédulos al fin del semestre.

10-. Nota campo “Lenguaje y Comunicación” (NC10)

Ubicación: Sede 1.

Fecha: 5 de Agosto del 2013

Hora: 8:30-10:00

Profesor: Camilo

Investigadora: Camila Rojas E.

1. Ingreso a la clase de Camilo, en la asignatura de lenguaje y comunicación al 2° nivel medio (3° y 4° medio). Se encuentran 8 estudiantes en la sala, 7 mujeres y un hombre distribuidos en un semicírculo orientado hacia la pizarra, donde el profesor se ubica dentro de él. Camilo me invita a sentar dentro del semicírculo, Éste los saluda, y me pide que me presente frente a todos, a lo que accedo dando mi nombre; (CO): teniendo una buena acogida de parte de estudiantes.
2. Luego de ello, el profesor les recuerda que tienen un control de lectura de “La Araucaria”, por lo que les solicita que cada uno saque una hoja, ya que les dictará unas preguntas en relación al libro. Una de las estudiantes pregunta si la prueba sería muy larga, por lo que Camilo le contesta que serán 9 preguntas.
3. Luego que cada uno saca su hoja en blanco, el profesor comienza a dictar las preguntas, mientras cada cual escribe atentamente a lo dictado. El alumno le pide al profesor si le puede repetir una pregunta, por lo que este último le contesta con una broma y todos comienzan a reír. Luego de ello, le repite la pregunta y continúa con la pregunta en la que iba. Al finalizar, cada uno en silencio atiende a contestar las preguntas. Pasan alrededor de 20 minutos, y mientras uno iba terminando se mantenía en silencio esperando a que todos terminen.
4. Cuando Camilo se da cuenta que todos ya han terminado, les comienza a contar la importancia de haber leído el libro en relación a la historia que otros libros cuentan respecto al periodo del descubrimiento, y relata su propio sentir respecto de su condición de ser descendiente mapuche y su posicionamiento respecto a lo que te cuentan de lo que sucedió en contraposición a lo que “La Araucaria” presenta.
5. Consecuentemente, le pregunta a cada estudiante una de las preguntas del control, por lo que cada cual tiene q responder oralmente a lo que escribió, pidiéndole al final de su respuesta una opinión respecto al libro, y con qué se queda de este.

6. Una vez que lo hace con cada uno, recoge cada hoja de los puestos y les dice que la clase ha finalizado. Cuando cada uno comienza a pararse de sus asientos. Exclama: “ah, pero les dejaré un trabajo que me lo tienen que traer para el próximo viernes”.

7. Les dice que deben realizar un ensayo. Luego que les explica en qué consistía, él termina la clase y todos se comienzan a despedir de beso en la cara, y van saliendo de la sala. Cada uno se despide de mí, incluyendo el profesor.

11-. Nota campo “Clase Química” (NC 11)

Ubicación: Sede 1.

Fecha: 6 de Agosto del 2013

Hora: 11:00 a 12:10

Profesor: Diego

Investigadoras: Javiera Navarro y Camila Rojas C.

1. Contextualización: La sala de clases donde se desarrolla esta jornada está ubicada en el polo derecho del establecimiento, para llegar allí se debe pasar por el pasillo de concreto con arbustos que orillan el paso. La sala es la primera de una sucesiva serie de salas unidas por un pasillo de 2 mts, enrejado.

2. La habitación mide aproximadamente 12x15 mts, cuenta con cuatro filas de dos mesas, respectivamente, al lado izquierdo y derecho, distribuidos en grupos de dos y tres mesas juntas. Al extremo izquierdo del salón se encuentra ubicado un pizarrón blanco, junto a una mesa de mayor tamaño a la del resto, que es usada por el profesor.

3. Ubicación: Inmediatamente al lado derecho de la entrada a la sala de profesores, a unos cuantos metros de la puerta de entrada.

4. Observación: Este día asistieron seis alumnos a clase, comenzando el tercer periodo con la asignatura de Física. El profesor Diego conversa con uno de sus alumnos. C, le hace comentarios acerca de su preferencia en su equipo de fútbol, mientras el resto de los alumnos se mantiene ocupado en distintas actividades. D y C están sentadas en la segunda fila de izquierda a derecha conversan entre

ellos animadamente sobre el resultado de las clasificatorias para el mundial 2014. Mientras esto sucede el profesor le pide a C que vaya a su sitio; en el tercer puesto de la tercera fila de izquierda a derecha, para dar comienzo a la clase.

5. Mientras tanto Y se encuentra sentada en la esquina del salón del lado izquierdo al fondo y mira por la ventana con la cabeza apoyada en su mano izquierda. Mientras tanto, N entra a la sala y se sienta solo en un asiento al fondo del salón, se saca el celular y apaga la música que venía escuchando con unos audífonos. El Profesor habla y reitera que “está prohibido escuchar música, que no están en la disco”, a lo que N (alumno) responde apagando su teléfono. El profesor Diego, en un ambiente más tranquilo, procede a explicar la unidad temática que corresponde “caída libre”, para empezar esboza un dibujo que emula una cima y sobre ella una persona. El profesor pide a los/as estudiantes que le explique qué ocurre si cae, cuales son las posibilidades de caída.

6. Durante unos segundos se produce un silencio, que él quiebra con el siguiente ejemplo; “Imagínense que el tipo está cura'o, estuvo vacilando toda la noche y cuando se devuelve pa' su casa, se encuentra en el tope de un cerro y viene un loco por atrás y lo empuja ¿qué pasa ahí?” algunos alumnos/as dan respuestas tentativas, haciendo referencias a múltiples desenlaces posibles. Hacen interpretaciones de cómo terminó en la cima del cerro, y se genera un clima de humor, muchas risas. El profesor Diego, a partir de estas ilustraciones, estructura explicaciones vinculadas a fórmulas sobre caída libre. Luego de esto, escribe ejercicios sobre la temática en la pizarra y les invita a trabajar en ellos, en parejas. (CO): Me parece interesante como a partir del humor, cambia la disposición de los/as estudiantes a participar en la clase. Primero aludiendo a ejemplos concretos, para después continuar participando en tareas abstractas.

7. Los alumnos comienzan a reunirse en grupos de a dos, gritándose de extremo a extremo de la sala, N le dice a D y C que lo admitan en su grupo, aduciendo que “no quiere quedarse solo”. A lo que el profesor responde que “sea con Y”, quien se mantiene en silencio observando la situación, mientras su compañero emite varios reclamos, finalmente termina sentándose con ella para comenzar a trabajar. Comienzan a trabajar, mientras el profesor va dando indicaciones en la pizarra de cómo deben hacer el cometido, en más detalle; ocupando plumones de distintos colores, va graficando distintos conceptos. Las alumnas D y C se dedican a conversar sobre fútbol, mientras que Y y N se reparten la actividad, N aduce que “es malo para escribir”, por lo que le pide a Y que realice el dibujo, tarea a la cual se aboca. Mientras, M comienza a trabajar sola, el profesor la insta a que busque una pareja y se una para

continuar con la explicación.

8. Una vez que el profesor ha dado todas las indicaciones, el total del grupo curso comienza la actividad en un ambiente silencioso, mostrando interés por el tema, a excepción de N que revisa su celular en busca de música, mientras su compañera de grupo trabaja (se le ve desarrollando los ejercicios) éste se dedica a escuchar música y cantar en voz baja. Él profesor se percata de esto y le pide “dejar de cantar, que si quiere escucharla bien, pero no moleste al resto del curso con su mala interpretación de reggaetón”. Mientras tanto, K le pregunta al profesor, si “le permite ir al baño” a lo que él le contesta “sí, pero vuelva rápido”.

9. Ella se levanta de su puesto y se encamina fuera de la sala en dirección al baño. D y C junto con A avanzan rápido en la actividad, con constantes preguntas al profesor, a lo que el profesor aduce que “pueden hacerlo como gusten, pero que lo hagan bien ordenado”. K vuelve del baño luego de varios minutos y se sienta al lado de su compañera, que revisa su celular con internet en la página de “facebook”.

10. Terminando la hora de clases, el profesor Diego evalúa los resultados, pidiéndoles los cuadernos. Camina por los pasillos, revisando los cuadernos y haciendo correcciones.

11. Al terminar la clase, el profesor nos cuenta brevemente sobre lo complejo de llevar a cabo las clases en este contexto y ante nuestro interés en el recurso humorístico que utiliza en sus clases, nos comenta que precisamente debe adaptar los contenidos curriculares a una forma que sea cercana a los alumnos/as. Mencionó sentirse abrumado por la presión que ello conllevaba, porque siempre era distinto y a veces no siempre era efectiva esta herramienta.

12-. Nota campo “Clase Lenguaje y Comunicación” (NC12)

Ubicación: Sede 1.

Fecha: 13 de Agosto del 2013

Hora: 10:00-11:15

Profesor: Diego

Investigadora: Camila Rojas C.

1. Contextualización: La sala de clases donde se desarrolla la jornada está ubicada justo en la

primera sala de clases. Se encuentra al lado izquierdo de la sala de profesores, inmediatamente a la entrada del establecimiento. Para entrar se debe subir unos 3 peldaños, donde generalmente se sientan los alumnos a la espera del comienzo de las clases. Siempre se encuentra con las puertas abiertas, Al entrar se aprecia que las ventanas, ubicadas al final de la sala, dan una vista panorámica al complejo del Sename, junto al océano pacífico.

2. La habitación mide aproximadamente 12x15 mts, cuenta con cuatro filas de dos mesas, respectivamente, al lado izquierdo y derecho, distribuidos en grupos de dos y tres mesas juntas. Al extremo izquierdo del salón se encuentra ubicado un pizarrón blanco, junto a una mesa de mayor tamaño a la del resto, que es usada por el profesor.

3. Observación: Los alumnos se encuentran dispersos por la sala de clases, formando grupos de no más de 3 personas, sentadas uno al lado de la otra, esperando que llegue el profesor, no ha ingresado aún para comenzar la clase. K, que se encuentra ubicada en la primera fila, no habla con nadie, se mantiene con una actitud más bien distante con el resto del grupo curso, a diferencia de D y A, que junto a C, mantienen una agitada discusión en torno a relaciones de pareja mientras una de ellas revisa su correo electrónico por medio de su celular último modelo. A le muestra a las otras dos que ha recibido un mensaje de alguien, haciéndoles notar su alegría por el hecho.

4. Mientras tanto P y N se encuentran al fondo de la sala sentados en las mesas escuchan música por el celular de Nicolás quien le conversa a su compañero, el cual se ríe en reiteradas ocasiones de las bromas lanzadas por este. M, mientras tanto, permanece sentada en su puesto en el extremo derecho del salón tomando un jugo en caja, ajena a cualquier situación. Entran a la sala M y C, que inmediatamente se sientan en sus puestos detrás de las otras jóvenes, en la fila del lado izquierdo, de forma paulatina van mezclándose ambos grupos, el de D, A y C, con el de M y C, las cuales se muestran alegres y con buena disposición a entablar conversación.

5. N y P hacen bromas, imitan a un futbolista de la televisión y conversan animadamente sobre lo que salió luego del partido de fútbol del día anterior, en el cual ganó su equipo favorito. La sala se torna algo bulliciosa, pero comienza a bajar paulatinamente al hacer ingreso el profesor Diego. Éste se excusa por su demora, diciendo que se encontraba conversando con el orientador sobre la situación de una alumna que está embarazada, y luego de explicar esto al grupo curso, comienza a pasar la lista, a lo cual los jóvenes respondiendo “presente” si son nombrados, o en el caso de alguien que faltó, se le es

indicado al problema.

13-. Nota de campo “Clase Lenguaje y Comunicación” (NC13)

Ubicación: Sede 1.

Fecha: 24 de Octubre del 2013

Hora: 10:00-11:50

Profesor: Camilo

Investigadoras: Javiera Navarro y Camila Rojas E.

1. El profesor ingresa con la estudiante L., y nosotras, Javiera y Camila. Una de ellas, L. tenía que exponer sobre el libro “Nosotras que nos queremos tanto” de la autora Marcela Serrano. Trae consigo un papelógrafo, el cual lo abre y lo pega sobre el pizarrón. Este contiene fotos de la Autora del libro, el nombre del libro y el nombre de los personajes principales. L. manifiesta estar muy nerviosa, a lo que el profesor le comenta que tiene que estar tranquila, que ella sabe del libro, y le dice que comience su presentación.

2. L. primero detalla la biografía de la autora, y luego comienza a relatar la trama principal del libro y describe a cada personaje, utilizando en todo momento el papelógrafo como apoyo. Cuando ella termina de exponer Camilo le pregunta, con cual personaje se siente identificada y porque; nombrando a uno de los personajes, y hace un paralelo entre la descripción de este y sus propias características.

3. El profesor felicita a L, por el trabajo realizado, destacando que este alcanza un nivel como el de la universidad, además agrega que él eligió ese libro para ella porque sentía que se podía reflejar en este y que podía revelar muchas cosas de su vida. Enfatizando también rol de la mujer en esta sociedad, y cómo desde su experiencia puede dar un vuelco a estas concepciones. Además, le comenta que esa era su última nota, la cual la califica con un siete y le comenta que sus notas se las ganó ella, que él no le regaló ninguna, por lo tanto las tiene que disfrutar.

4. En ese momento ingresa a la sala una estudiante, ella es C. Camilo le dice si trae preparada su presentación del libro que él le eligió. Ella contesta que no lo trajo tan preparado como L., ni investigo

respecto a la biografía de la autora que le tocó, pero que sí se había leído el libro como tres veces, porque cada vez que lo leía se sentía reflejada con sus experiencias de vida, y lo veía desde un nuevo punto de vista. El profesor le da la opción de presentar y la incentiva a que lo haga. C. se levanta de su asiento y dice que lo hará. Toma una silla y la coloca al frente de la sala, y se sienta en ella. Presenta del libro “La última niebla” de María Luisa Bombal. Y relata en detalle la trama de la novela.

5. Al finalizar, el profesor felicita a C., comenta que interpretó muy bien su narración y la felicita por llevar una línea argumental muy coherente. Ella le agradece por darle la posibilidad de tomar estos temas, y de vincular sus experiencias personales al ámbito académico, que se dio cuenta de muchas cosas en su vida, de las cuales no había pensado.

6. El profesor comenta que le interesa cambiar en punto de vista de sus alumnas, que es importante reivindicar el rol de la mujer y que ellas se sientan capaces de que pueden eso y mucho más. Además, propone que sería bueno incorporar a los maridos o parejas acá en la sala de clase, para que puedan caminar juntos, sin que no se produzcan estas diferencias.

7. Finaliza la clase con los comentarios de ambas estudiantes, agradeciendo el compromiso del profesor. L. le dice que el ramo que más disfruta asistir es el de lenguaje, y C. interviene comentando lo mismo. Co: En este momento el profesor se emociona, se le empañan los ojos. Camilo agradece sus palabras.

10.4 Transcripciones de las entrevistas en profundidad

10.4.1 Primera entrevista Ernesto

1. ¿Cuándo y dónde nació?

2. El 5 de Junio de 1960 en Santiago, tengo 53 años.

3. ¿Qué es lo recuerda de sus primero 10 años de vida?

4. Nosotro somos una familia numerosa, buena experiencia, veranos largos de playa, éramos de Santiago entonces dos meses de playa para un santiaguino era hartoo tiempo, entonces disfrutábamos como niños, así que ni un tramo, estamos en el Chile de los 60 a los 70, tampoco digo ay qué lindo, pero bien, todo bien.

5. ¿Nos puede contar como se compone su familia?

6. Nosotro somos 6 hermanos más mi papá y mamá, mi papá ya falleció y mi mamá está viva, 78 años tiene. Somos todos profesionales, hay gente viviendo en el extranjero, hay gente vinculada a la educación, en general estamos vinculados a la educación, la orientación, psicología, áreas humanistas.

7. ¿En qué colegio estudió?

8. Yo soy del Salesiano en Santiago, vivía en la Cisterna, en un barrio popular.

9. ¿Qué recuerda de ese periodo en particular de la infancia?

10. Mis papás compraron casa, tener casa en ese tiempo era un fenómeno muy interesante porque era tener una casa con patio, tu propio espacio, el barrio los amigos, recuerdo mucho espacio, espacios exteriores, canchas, parcelas cercanas y una canal de agua de regadío, no era vida de campo pero era

una urbe abierta, como es Villa Alemana hoy día un poco, así como para los cerros, por lo tanto era un Santiago tranquilo no había delincuencia, no había droga, lo que más se veía o se hablaba de los curados, a los niños chicos nos metían miedo con los curados, pero nunca vimos nada violento y los estratos social populares, más que clase baja o media como se habla hoy día, era un estrato donde se notaba que había gente que tenía más, tenían unas casa grandes, me acuerdo de una casa de un vecino que tenía una esquina de parcela, después supe que era empresario y que tenía muchos recursos, era el que tenía piscina en la casa, sin pertenecer a un barrio poderoso.

11. Existía una cercanía entre las personas, no era tan marcado esto y yo pienso que nosotros nos creíamos más la muerte, porque nosotros éramos familia más estudiosa, íbamos al colegio que era privado, nos preocupábamos, bueno mi papá y mi mamá se preocuparon mucho de nuestra educación, entonces eso nos hacía sentir un poco, creo yo, que nos hacía sentir un poco superior a nuestros vecinos de barrio por el tipo de colegio donde estudiábamos, por el tipo de educación que estábamos recibiendo, cosas que se pegan en la familia, ideas que el papá y la mamá te meten un poco no.

12. Pero jugábamos fútbol con los mismos vecinos que habían, me acuerdo que había una familia que eran delincuentes, robaban, incluso robaban por ahí mismo, me acuerdo que una vez los pille en mi casa, me robaron un perro, un cachorro que tenía, era una familia delincuente pero tampoco era visto así como; oh los delincuentes, no estaba el pánico de la familia delincuente que absorbe y genera miedo en la población, ellas se dedicaban a robar y de eso vivían, así como mi familia, mis papás eran profesores, ellos eran ladrones, era casi una profesión, pero con ellos mismos jugábamos, con ellos participábamos en actividades de la villa, con ellos fume marihuana, con ellos salí a tomar cuando era más cabro, hasta que me fui a la universidad y ahí se perdió ese nexo. Bueno eso ya pasamos a otro periodo.

13. **¿Si, que nos puede relatar entre los 10 y 20 años?**

14. Bueno yo te hable un poco de los 70 y los 80, ahí nos pilla a nosotros el golpe militar.

15. **¿Cuántos años tenía usted?**

16. 13, pero con 13 años nosotros teníamos posición política, no teníamos derecho a voto, pero si

distintas posiciones dentro de la casa, había gente que no le gustaba hablar del tema, pero era posición política, porque evitaba el diálogo y argumentaba para no hablar del tema, entonces según mi opinión era una posición política y mi papá era un Demócrata Cristiano y nosotros que salimos más de izquierda, tenemos familia, primos que son de izquierda, eran del MAPU, del MIR, que se yo gente de la Unidad Popular, o sea que existía no de un partido, pero si participe de lo fue la Unidad Popular, entonces ese periodo se fragmento la relación con los vecinos, con los amigos, porque algunos eran del CODE y otros de la Unidad Popular.

17. Y bueno el golpe como te digo, nosotros vivíamos cerca de la FACH, por lo tanto teníamos a la aviación metida en la casa durante tres meses, había soldados que se metieron al patio de mi casa como punto de vigilancia y teníamos todos los días y noches vigilancia, disparos, heridos y gritos, eso ya es memoria infante juvenil. Ahí pasamos a la dictadura y cambia el país, cambia la familia, la historia, yo ahí me fui del 8vo básico, me fui al colegio Salesiano que estaba en Alameda, me fui de la zona sur rural, semi rural, al centro capital Santiago.

18. ¿Qué implicó este cambio?

19. Fue un cambio doble, yo buscaba destino e intuitivamente puedo decir, porque no tengo razones para decir: oye no si yo sabía, intuitivamente dije yo aquí en la comuna, zona sur de Santiago no es mi espacio y quiero algo más, me fui al centro, a la capital misma y además el colegio me ofreció la posibilidad de irme al colegio industrial de los Salesiano, por postulaciones si, hablaron en la sala y le dije a mi mamá, además me tocaba en primero medio a mi papá, como era profesores del colegio y yo no quería que mi papá no quería que fuera mi profesor, no sé porque, no me sentía bien que él fuera mi profesor.

20. ¿De qué área era su papá profesor?

21. Mi papá es profesor de francés y de lenguaje igual que yo, pero ejercía como profesor de francés, después terminé estudiando psicología.

22. Me fui al centro y me deshice de mi familia, la familia se vuelve como en una especie de lastra en un momento dado en tus opciones, imagínate 6 hermanos y cada uno armando su propia historia, ya

cada con sus tipos de amigos. Entrando mucha gente a la casa, mi mamá nos decía cuando chicos que no necesitábamos amigos porque éramos suficientes niños, jugábamos entre nosotros, entonces el cambio de casa nos permitió socializar, eso también es importante, socializar algo que no habíamos socializado. Y para mí era más socializar todavía, yo era el único que fume marihuana en la sala, en la casa y tomé, aunque hoy día ni fume ni tomé digamos, pero fumé y tomé y probé lo que era prohibido, pero tampoco fue una cosa muy atractiva para mí y el resto de mis hermanos fueron más ortodoxos, más disciplinados, en mi casa no se decían garabatos, en mi casa había una especie de moral comunitaria de altos niveles de respeto.

23. Bueno en definitiva en Santiago centro encontré lo que andaba buscando, otros amigos, otras amigas, me vincule al mundo de la cultura, el teatro, el colegio te ofrecía esas posibilidades y además la escuela industrial yo estudie electricidad, que era de los cuatro primeros que entraban, en segundo se elegían lo mejores y entre los mejores yo salí elegido para entrar al único curso de electricidad y termine el cuarto medio, se suponía que tenía que hacer un quinto medio en ese tiempo para poder sacar el título y no lo hice. Yo ya me prepare en tercero medio, me había decidido ir a la Universidad, yo ya tenía capacidad de decisión, así que dije: no yo me voy a la universidad a estudiar Ingeniería y como la electricidad era el tema, me fui a estudiar Ingeniería Eléctrica, en el año 78' me fui a Concepción.

24. ¿Cuántos años tenía cuando ingreso?

25. 17 años, pase mi primera experiencia universitaria por tres años en Concepción, estudie ingeniería eléctrica y me fui por una crisis existencial, afectiva, psicológica, vivir solo siendo cabro chico después de tener una familia nuclear, estar solo en esa situación y además era una ciudad muy golpeada por la dictadura, pero esto yo lo puedo decir ahora, en ese tiempo no me di cuenta yo, mucha angustia, mucha pena, mis compañeros de curso mucho mayores que volvían como autorizados para volver a estudiar y todos venían con familiares con tormentos, persecución, con exilio, entonces toda esa cuestión seguramente influyo en mí, entonces dije: no este espacio no es para mí, y además no es la carrera, no es lo que yo quiero hacer, yo seguí vinculado al teatro, a la literatura y decidí venirme a estudiar en la Universidad de Chile filosofía o Historia o Lenguaje, que es la típica estúpida duda que uno se hace cuando no tiene más o menos orientación, que es una tontera.

26. Creo que las tres carreras debería ser una solo y ahí en unos años debe orientar hacia el tema, esa es una opinión mía hoy día, pero yo decidí lenguaje porque tenía más horas de clase, porque dije yo; yo no quiero ser profe, pero si algún día llego a hacer clases, no quiero andar limosneando horitas y adivine un poco, fui profético porque todavía no estaba la eliminación de la filosofía, la reducción de la historia y así me quedaba con 6 horas en los cursos.

27. ¿A qué edad entró a lenguaje?

28. Yo tenía 20, 21 años, en el año 1981. Y estudié en la Universidad de Chile, que para mí era como la única universidad, a la Católica no iba a ir, porque para mí era un mundo muy cuico, muy fuerte, muy distinto. Yo ahí ya militaba en la izquierda, ahí entre a la resistencia, ¡qué sé yo!, cosas que se inventaron en ese tiempo, era mucha chachara, mucho mito y poco hacer y yo creo que es igual como es la política hoy día, lo único que en ese tiempo estaba el riesgo que te pasará algo.

29. ¿Qué es lo recuerda más entre este período de los 20 y 30 años?

30. Bueno ahí yo viví todo el tema de la dictadura, viví fuertemente el tema, fui preso varias veces, estuve relegado, estuve secuestrado, pasé por la CNI, pase por un monto de cosas que no me interesan a mí que aparezcan en mi historial porque tiene doble interpretación esta cosa, pero si soy víctima del Valech y marco eso, o sea marco, profundizo, determino, mi compromiso social política y educacional, que al final termina en compromiso educacional, porque político, compromiso político hoy no tengo ninguno y en ese tiempo se relacionó también un poco al compromiso político militar, que había que hacer en ese momento, pero no fue más allá, porque después de las experiencias con la represión, yo no quería arrastrar a mi familia, de hecho sufrieron varios perjuicios por mis acciones, mi papá había llegado hacer director de un colegio por el ministerio de educación y mi papá perdió la pega, mis hermanos fueron también maltratados y también tuvieron problema en la Universidad, mis hermanas tuvieron que salir del país, entonces eso determina, o sea eso es como lo importante para mi entre los 20 y 30.

31. Ah, que ya a los 26 nace mi hijo y entonces eso define mi alejamiento de la cuestión política, anti dictadura y me concentro en la cosa gremial, la cosa estudiantil y el terminar mi carrera, yo a los 27 terminé la Pedagogía, yo soy de los pocos estudiantes que terminaron las carreras en tiempo de

dictadura, cuando los estudiantes tenían un compromiso, no todos sabíamos, un sector tenía el compromiso político, igual que hoy día, o sea el resto pasa impávido frente al problema, de la conciencia del problema.

32. Cuando termino su carrera ¿qué recuerda de sus primeros trabajos?

33. La primera experiencia fue una práctica, por primera vez terminando la carrera hice la práctica profesional, nunca había entrado a una sala de clases, nunca tenía ni la mínima idea de lo que iba hacer como profe, tampoco me proyectaba como profe, yo rápidamente iba a seguir haciendo otras cosas y bueno cuando yo ingreso a la universidad el 81' me cambia la ley, me cambian las reglas del juego, yo entre a la Universidad de Chile a estudiar porque yo quería seguir dentro de la Universidad y me cambiaron la Universidad, me la convirtieron en una academia de ciencias pedagógicas y después me la cambiaron a una Universidad de carácter público privada, entonces nosotros igual peleamos en ese tiempo y conseguimos la opción de tener título por la Universidad de Chile, yo digo que soy de esa universidad porque mis profesores son los mismo, las pocas carreras del pedagógico mantuvieron a los profesores de la universidad de Chile, aquí en la UPLA fueron mis profesores Félix Petorino, el chico Quiroz, todos estos llegaron a ser rector, vicerrector en tiempo democracia, cuando estaban en buena los que supuestamente ganaron, quedaron gobernado las universidades y yo creo que tengo una preparación académica de excelencia por la preparación de ellos, no hablo del mérito mío como alumno, si no de la preparación que tenemos como académicos de la vieja guarda académica Universitaria de la Universidad de Chile con sede Valparaíso.

34. Y bueno me cambiaron la historia el 81' con la ley general de Universidades y que comienza con la privatización de la educación y toda la cuestión, y al final termino o sea todavía estoy pagando el crédito, o sea todavía tengo deuda, yo ya no pago nada más, pero pague por muchos años.

35. Y bueno entré hacer la práctica a un colegio público que fue el María Luisa Bombal, que en ese tiempo tenía otro nombre, está en Playa Ancha y me toco un grupo de niñas de tercero medio y la verdad es que me fue como el ajo, incluso me pusieron un 4 en mi práctica, además que yo fui con chaleco de lana, no fui con terno ni corbata, me parecía muy tonto, no soy radical en mi pensamiento, soy súper practico, pero no me iba a poner un terno porque no creía que tenga que ver con la práctica de un docente, para nada, el docente es un profesional, que igual que el área de la salud necesita

ponerse un delantal encima por razones de higienes, pero no necesita andar con corbata. Entonces como el cuadrado de medición de la profesora guía y de la profesora de ahí del colegio, de estos profesores antiguos que tenían todo un molde, un modelo, y yo no participaba de esos moldes, pese de venir de una familia de profesores, mi papá salió siempre muy lustradito, muy de corbata, muy de terno, pero yo creo que el tema de la pedagogía en mi papá o el resto de mi familia, no tiene que ver con la perspectiva que tengo yo de la pedagogía, no es lo mismo.

36. ¿Entonces de donde viene la motivación por ser profesor?

37. No mi motivación, no viene de mi familia, son motivaciones políticas, es un compromiso político y este compromiso se visualiza en el aula, así de simple y fácil. No lo entendí hasta poco tiempo, o sea yo de nuevo intuitivamente lo entendí así, pero cuando estuve en un congreso en Cuba y entendí que la educación es un compromiso político, y no soy tampoco pro Cuba, si no que lo vi ahí trabajando con profes de Brasil, Argentina, Perú, de Bolivia, que comprobé que ser profesor es un compromiso cien por ciento político, no es algo que se pueda decir; yo soy un profesor apolítico, es una falsedad absoluta, es como un médico que no tenga compromiso con la salud, un médico que no tiene compromiso con la salud, no es un médico, es un comerciante que vende pastillas, pero un médico real tiene un compromiso con la salud. En ese sentido parecería como radical yo creo, pero no creo que eso sea radical.

38. La segunda experiencia fue un colegio subvencionado particular, pero de esos subvencionados antiguos, porque la subvención existe mucho tiempo atrás, mi papá tuvo un colegio subvencionado, yo no viva ahí, pero él tuvo en los años 50' colegio en que el estado les pagaban una vez al año la subvención y después el colegio tenía que ver cómo le pagaba a los profesores durante el año, era otra historia y mi papá cuando empezamos a nacer nosotros se acabó ese colegio que llevaba, para seguir en esa historia había que entrar en un tema de administración empresarial y mi papá no tenía esa cualidad, yo si la tengo, yo creo que esta cuestión aún siendo colegio privados o subvencionados deben trabajar con criterios empresarial, productivo y todo eso, contrario a lo que parece que se dijera respecto a la crítica de los subvencionados, pero el problema está en que gastan la plata, porque hay que gastarla, no quedársela, ese es el problema de los subvencionados que se la quedan los tíos.

39. Entonces esa experiencia y la tercera experiencia fue el colegio de La Salle, magnifica,

maravillosa experiencia porque entre a un colegio limpio de cabritos bien olorosos y mamá y papás preocupados, lo que haces tú se toma en serio, además me dieron horas de teatro, yo creo que si en algo triunfe ahí fue en teatro, hicimos obras completas, creamos un taller de teatro que en el tiempo se convierten los chicos se convirtieron en compañeros míos en las Universidad, porque yo entre a estudiar otra carrera y nos encontramos ahí en la Universidad y toda te puedo decir que nos encontramos y somos como amigos, eran niñitos de séptimo, octavo, primero medio, segundo medio.

40. ¿Cuánto tiempo estuvo trabajando ahí?

41. 6 años, a mí me echaron por razones políticas también, porque conformamos un sindicato y yo fui el único de los miembros del sindicato que fue expulsado porque había una bronca y yo como era dirigente, no me presente como miembro sindicalizado, entonces quede fuera y cuando llega el momento de cobrar por la parte patronal me echan a mí, yo les deje la embarra, porque en todo el proceso de negociación fuimos el primer colegio en paro y los hermanos religiosos que administraban ese colegio no querían que esto se supiera, entonces llegamos a un acuerdo con los profesores que protestaban, con la parte patronal, ellos querían que nos quedáramos calladitos, entonces que hice yo, me conseguí la prensa en ese tiempo yo ya estaba estudiando periodismo y salió en la prensa y ahí se reventó todo porque los cabros sacaron letreros para la calle, estábamos todavía si no en el final de la dictadura, estábamos en los primeros días de la democracia.

42. ¿Cuántos años tenía usted ya en ese periodo?

43. Yo tenía 30 años, treinta y tantos cumplidos, y me echaron, pero yo ya había conseguido algo, si ya había vuelto la democracia y me había conseguido con los amigos políticos, que eran amigos del Partido Socialista, PPD, que cuando vino la repartija me dice a mí: Ernesto, tú que eres dirigente, porque siempre me quisieron para sus partidos, yo no tengo militancia, participe en algunos partidos, fui ayudista en algunos movimientos, pero nunca he tenido militancia.

44. ¿Y nos puede contar de qué movimiento?

45. En esos días hablamos de la resistencia y otras cosas que se hicieron después, que en realidad no tienen mayor interés, buenos mis amigos de hoy día son todos ex combatientes del frente, pero el

Frente es una historia re rara, me dedico a estudiarla, porque en realidad es re extraña, hay cosas raras ahí que no me convencen todavía, pero si fui y soy amigo de algunos compañeros que murieron, otros que se fueron del país y siempre te encuentras extrañamente con algún individuo, yo viajo salgo del país y me encuentro con algunas personas, nos colocamos a conversar y llegamos al mismo hilo, ¿y dónde estaba tu? yo estaba aquí y ¿dónde estaba ella?, pero son cosas pasaron hace 30 años.

46. De todas maneras un comentario; que la vida es muy corta, todos estos procesos se ven largos pero son muy cortos, cuando uno ya mira para atrás, uy han pasado 30 años, pero no está la sensación de mucho tiempo.

47. Y de ahí entre a la Corporación Municipal, estaba el Absalón Opazo que todavía es funcionario y cuando la democracia administraba esta cosa, ahí se dio también el mismo arreglin a nivel político administrativo, tanto para ti, tanto para mí, la derecha sigue en los puestos, siguen ganando plata, siguen contratados no hay limpieza, ni sacar gente responsable y ahí hay dos bandos en la Corporación; la Concertación y la derecha y hoy día gobierna la derecha, mañana cuando entre la Bachelet va a gobernar la Concertación, y Absalón va ocupar un cargo de dirigencia, bueno creo que Absalón hoy día es concejal.

48. Le pedí hora para trabajar, cuando me ofrecieron toda esta cosa, la DC me pidió que entrara a militar, yo tenía capacidades para participar y me dijeron que perdía el tiempo si seguía en ese anonimato político, es que a mí no me interesa la política en realidad, no me interesa como gestión. Me ofrecieron quedarme como director de un colegio, yo les dije; mira yo no tengo ningún conocimiento de administración, no sé nada y ni me interesa, pero sabes que mejor dame clases, pero tiene que ser de noche porque estoy en la Universidad y me dieron 25 horas en el Comercial del Av. Argentina, estuve ahí 11 años. Hacia clases 6 de la tarde hasta 11:45 de la noche, a adultos, ahí comencé con los adultos.

49. **¿Esto en qué año fue?**

50. 91' puede ser, más o menos

51. **Ya en el plano de su trayectoria profesional ¿Qué recuerda entre los 30 y 40 años?**

52. Es una educación de adultos distinta, primero que nada a los que estamos haciendo ahora, segundo había asistencia, teníamos salas de 20, 30, 40 alumnos, tercero nuestros alumnos los mínimos eran jóvenes de 18 años, de 17 años no podían entrar por decreto y si había uno, era uno no más, pero la mayoría eran de 25, 35, 40 años, de hecho conocí a la mamá de mis hijas en un curso, siempre se ha cuestionado eso, pero yo ya conocí ahí, pero ella entro había terminado cuarto medio y entro porque como era un Instituto Comercial, estuvo un mes y después se retiró porque no le intereso el tema, entonces nos conocimos ahí.

53. Nos es que nosotros andábamos con alumnas, que si he andado con alumnas, si anduve con alumnas en ese tiempo, porque eran mujeres mayores y te invitaban a fiestas. pero con esas experiencias yo empecé a alejarme, dije yo; mi medio afectivo no tiene que ser de este lugar, así que deje de ir a fiestas y todas esas cosas.

54. Se trabajaba bastante, me acuerdo que llegue a leer en un curso 17 textos en el año, 17 libros y gracias en parte a la biblioteca que teníamos, gracias en parte que el diario, que no existe hoy día, un diario que se llamaba La Época creo, sacaba un periódico libro, que era un libro editado en formato suplemento, entonces tu comprabas el diario y te daban el libro cada domingo. Leímos a mexicanos, españoles, centro americanos y chilenos, leímos a escritores interesantes. Agarramos una dinámica muy buena, yo puedo decir que es la cúspide de mi carrera del punto vista de lo cognitivo, del aprendizaje, del lenguaje, de lo académico, pero de ahí otra cosa. O sea tú ves aquí que han llegado dos alumnos, tú viste ayer que llegaron 6 o 7, que había 3 que estaban al principio y una la logramos amarrar para que se quedara. Ahí en ese tiempo llegaba gente temprano y se iba tarde, salíamos súper tarde, yo estaba en la universidad entraba a las 8 de la mañana y tenía que estudiar, era una carrera de pregrado, periodismo en la UPLA.

55. Yo fui a la Universidad a hacer un magister en Lingüística, ese era mi interés, o sea no sé si tanto interés pero como estaba trabajando en el tema mapuche, había hecho mi seminario de tesis en mapuche, dije yo la continuidad natural de esto era lingüística. Entre a la universidad, me refiero físicamente, entre al hall y me encontré con el profesor Quiroz, que le decimos el chico Quiroz, le conté que venía a matricularme en algún magister, quería Lingüística. Me dijo hombre ¿cómo te va?, ¿pero para qué un Magister? si tu carrera, tu perfil es para Periodista, acabamos de abrir la carrera de periodismo así que te invito como cupo especial, le dije pero para un Magister no tengo plata, pero voy

a pagar igual un año, 2 años, pero por una carrera de 5 años difícil. Me dijo: “No, yo te concedo el Crédito Universitario”, o sea fue un regalito, pero un elefante blanco porque no sirve para nada, es decir del punto de vista laboral no me sirve, del punto de vista económico fue el tremendo gasto porque cuando llega un momento, lo mismo que pasa aquí en la Corporación y todas partes del país, la gente de derecha quedo dentro de la universidad y a penas el chico Quiroz se fue de rector, me quitaron el crédito y me amarraron con un nuevo tipo de crédito que salió, que no era el crédito fiscal y me sumaron los dos créditos, si no, no podía seguir estudiando, así que tuve que firmar, me quedé con una deuda millonaria.

56. Y bueno, estudié Periodismo, ahora del punto de vista de mis clases yo creo que estas son fuertemente influenciadas por la carrera de Periodismo, pude leer libros que con los profesores de lenguaje no leí, pude tener perspectiva que un profesor de lenguaje no tiene, pude trabajar con el lenguaje de una manera que el profesor de lenguaje normalmente no hace.

57. Bueno, volviendo atrás, al Comercial, entré en conflicto con la directora, siempre he tenido conflictos con los directores, yo con este guatón no me paso, por la cuestión formal entré y le dije. Pero yo ni lo hablo, no lo saludo, para mí no es un ser humano con el cual tengo que tener delicadezas, salvo lo formal. Ni siquiera es el empleador, no tiene esa figura, ese el problema de nosotros, por último en un colegio subvencionado es el director o un cura rector, pero aquí la figura de este "gallo", por cosas que vamos a tocar más adelante, es una figura inútil, además que no apoya, no produce un apoyo para nosotros, además que no sabe y eso es lo más terrible de todo, nosotros usamos el término "bobo" por no ser grosero, no tengo por qué serlo, no tiene experticia, es como traer un mecánico que le falte 3 dedos, es limítrofe la situación, sin pretender ofenderlo, porque quizás el ciencias o tiene experiencia en la educación, pero su inteligencia no va por el lado de la administración.

58. Él está metido por razones políticas, si él es de derecha, él te va decir que no, pero tu amigo es de Renovación Nacional y el otro amigo también y te ven juntos los sábados con amigos de Renovación Nacional, ¿qué soy yo?, de Renovación Nacional. O sea si me preguntan quién soy, yo soy un Anarco Comunista por lo que leo, por lo que hablo, por lo que viajo, por lo que siento. Pero ahora salir con una bandera rojo y negra, ridículo lo encuentro, no me disfrazo, ni defiendiendo colectividades, cosas al cuete porque no me interesa, pero en mis pensamientos, en mis acciones soy comunista, pero no un comunismo católico si no que un comunista, en el sentido que creo que el planeta debe

transformarse de un modelo capitalista a un modelo comunista y se acaba el asunto, se eliminan los ricos, se eliminan los intermediarios y empezamos a gastar las energías y las platas en las personas humanas, eso es lo que podría definir el comunismo en mi persona. Un día yo tuve una gran discusión, el director me dijo usted se cree comunista y se cree revolucionario, ni Comunista, ni revolucionario, pero si dispare y si combatí, estuve preso, conocí las catacumbas de la CNI, entonces a mi ese tío no me tiene nada que decir y no le pegue ese día porque yo soy caliente, no le pego a nadie, pero si enojón y no le pegue porque me dije; Ernesto tranquilo, no tení porque gastar energías en este tipo. Bueno pero son cosas que espero que no salgan.

59. Bueno retomando los que hablábamos, estaba en el Comercial y entré en conflicto con los directores, a los directores no les gusta mi forma de hacer las cosas, por ejemplo la clase de ayer es una clase cuestionable, porque tomamos temas del movimiento estudiantil, yo tengo la claridad no estoy invirtiendo el orden, yo no les estoy diciendo que estoy contra el lucro, no les estoy diciendo estoy a favor de esto, la clase es sobre análisis y síntesis, la clase es sobre redacción, es sobre como considero un discurso, eso es lo que yo trabajo, no les voy a poner un tema de la farándula, porque para eso tiene hartos, por eso es cuestionable la clase y por esas cosas fui cuestionado en el colegio La Salle, fui en cuestionado en el Comercial y soy cuestionado aquí. Es lo único que yo acepto que me cuestionen, no hay nada más, que me puedan cuestionar, lo demás son cosas que inventan, porque el medio este es muy rasca, si tu quieres que te lo defina en palabras, es muy rasca. El nivel de los profes es rasca, el profe que no se conecta con otro profe, yo a todos los invité a hacer un diplomado, hacer uno es una obligación casi ética, porque como puedo ser profesor de adulto si no me preparo, no me capacito. Algunos me decían, no que estoy pagando el auto, que estoy pagando una cosa aquí otra allá, no me alcanza, mentira si 100 lucas a veces te las gastas en cigarros, eso es ser rasca.

60. Estuve con profesores venezolanos, colombianos, no solamente en Cuba, si no que en España también, estuve un seminario en la universidad Chile hace 2 años y los profes están todos financiados por el estado en sus procesos de capacitación, no puedes perfeccionar al profesor con plata de su bolsillo, pero aquí en Chile estamos en este esquema, por lo tanto yo creo que uno tiene que gastar, además los profes jóvenes les van a pagar el 20, 30 por ciento del sueldo si terminan el diplomado, o sea le va a subir la plata, suponte ganen 500 lucas, 300 lucas van a subirle 60 lucas, esas 60 en un plazo de un año ya tienen recuperado el mas del 50 por ciento de la inversión. Estamos hablando en términos empresariales y en 2 años tienes 20 por ciento ganado y al tercer año estas ganando más plata. Eso es

sentido común, conocimiento de las matemáticas financieras.

61. Eso hace que el director, la directora tenga al amigo, al colega que hace entrar a la corporación, porque pucha entrar a la corporación es asegurarse la pega de por vida, si a mí no me han echado por lo mismo, si él me dijo (refiriéndose al director), si de mí dependiera yo te elimino, yo les respondí es que si de ti depende, tu elimínate, pero a mí me mandan a otro colegio.

62. Ya me han sacado del Comercial por lo mismo, estuve en el Comercial los últimos dos años, primero me sacaron de clase y segundo me pusieron a disposición de la corporación, pero como Absalón Opazo que es mi gran salvador en toda esta historia, que tampoco puedo hacerlo público, porque este es un apoyo internamente. Me dijo Antonio tranquilo, no vengas a clases te van a pagar tu sueldo igual, ¿pero cómo le dije yo? Te voy a mandar hacer un proyecto y me mando hacer un proyecto de biblioteca ecológica. Hablé con un tipo que andaba en bicicleta, los primeros ecológicos que había en Valparaíso, tenía toda la onda de inventar cosas energéticas alternativas, él tenía sus propios proyectos y negocios, pero yo no entré ahí, me dijo tú no entras en esta historia, así que fui hablar con Absalón, me dijo no te preocupí vas a recibir tu sueldo igual, en algún momento vamos a resolver todo esto. Al tercer año, bueno al tercer año yo me fui a España.

63. ¿Cuándo fue eso?

64. Eso fue hace como 11 años atrás, tenía como 40. Me fui contrato por una universidad norteamericana para hacer clases a alumnos de secundaria que les interesaba el español, a profesores de español y estudiantes universitarios de español, un especie de curso de corta temporada, por pocos créditos que van hacer a España y experimentan una serie de visitas de distintos lugares, además toman clases en la Complutense y yo tuve esa experiencia, trabajar con adultos de otra nacionalidad.

65. ¿Qué tal fue la experiencia?

66. Fue buena, buenísima, porque además lo más fuerte es compartir con profes que trabajan con estudiantes bilingües. Yo ya había estudiado inglés un poco en periodismo, no hablo inglés pero 6 semestres de inglés algo me ayudaron, además la clase era mayoritariamente en español. Además, ayudé en la parte de visita, como habían tantos alumnos la profesora que estaba a cargo de visitas de

lugares, como la real academia de la lengua, todos los lugares más emblemáticos de Madrid, la tipa me daba la mitad del grupo y yo tenía que hacer la visita dirigidas ya en inglés con alumnos extranjeros. Esa experiencia fue buena se mantuvo algunos años.

67. ¿Cuánto tiempo vivió en España?

68. No yo viajaba, estuve ese año en España, pero ya después viajaba exclusivamente por 2 ó 3 meses. Además yo tengo otra veta que son los negocios, abrí allá una empresa y también tengo desarrollado puntos de ventas de verano allá, un socio español, es un trabajo comercial de verano, abrimos una tienda.

69. ¿Qué es lo que le gusta de estar allá en España?

70. Lo mío es como estar allí y estar acá, no ha sido vivir períodos largos, estar aquí y allá, pero de a poco mi corazón y mi cabeza están allá, no el corazón sentimental, pero mis sentimientos están, me despierto 3 de la mañana, 4 de la mañana porque tengo el reloj cambiado, tengo una hipótesis respecto a eso, mis antepasados son todos inmigrantes del siglo XIX, XX, entonces pienso que el reloj se mantiene en el organismo. Además de estado de ánimo yo me siento mejor allá que acá, aquí te cansas, allá tomas otros aires. Allá estoy generalmente en verano, mucho sol, voy a Málaga al sur de España y estamos hablando de 40 grados, una tremenda luminosidad, mar templado, se pasa bien. Además las relaciones son distintas.

71. Para continuar ahí me quede afuera y un día me mandan a llamar de la Corporación, uno de estos tipos de la concertación me dice que yo soy un sin vergüenza, me trató mal, vulgarmente, que yo me estaba aprovechando, después me enteré por otros medios de qué pasaba. Era que yo estaba cobrando sin trabajar, yo le dije; no es problema mío, yo fui a la inspección del trabajo y ustedes me dijeron que había dos formas que el trabajador cobre sin trabajar, una que son sus vacaciones, dos que el empleador no le de funciones y yo tengo documentos firmados que el empleador me dice que no hay clases para mí, por lo tanto resuélvalo usted. Inmediatamente se reintegra a clases, tiene que cumplir sus deberes me dice el tipo. Me fui y dije, voy a entrar de nuevo, te voy a saludar de buenas tardes señor profesor, ¿no sé quién es usted? y usted me va a saludar como se saluda a un profesor y me explica que es lo que pasa, pero en términos adecuados, porque de lo contrario te voy a sacar la chucha,

conchetumadre. Tú escoges, entre el Lenguaje tuyo o el mío, por el mío ha sido amable y el tuyo grosero. No señor Ernesto, no se preocupe. Este tipo después quedo sin pega cuando salió la concertación, lo veía marchar en todas estas movilizaciones, cosas raras de la vida, que yo pienso como pueden ser tan cara de rajas. Usufructuaron del modelo, de la democracia tantos años y fueron jefes, trataron mal, porque este tipo trato mal no solamente a mí, yo fui de los pocos que me paré en la hilacha y le dije lo que pensaba. Y me dieron lo que estoy ahora, así llegue al CEIA.

72. ¿Hace cuantos años fue eso?

73. Eso habrá sido hace 5 ó 6 años no estoy seguro, o a lo mejor puede ser más ya empiezo a perder la memoria. Me mandan ahí a la sede 1 con otro director, ahí teníamos el CEIA nosotros, otro cuerpo docente, otra historia, yo creo que eso hay que dejarlo para otra oportunidad, porque eso es para largo de lo que creo de los CEIA.

74. Para finalizar, nos gustaría saber ¿en qué está ahora?

75. Bueno estuve a punto de retirarme de la educación, incluso de invertir en la educación, parar un colegio de adultos. Cuando pensé nosotros aquí no podemos hacer nada más, dije si no puedes contra ellos, únete a ellos y dije voy a poner un colegio de adultos, para hacer eso si educación de adultos, no lucro, porque yo lucro por otros lados, o se puede lucrar igual si tú te haces un sueldo de un millón de pesos de profe, que es un sueldo digno, no muy abultado me parece es suficiente y si el negocio te da un millón bien, súper bien y no le estay robando al sistema, porque un profesor no puede ser pagado por menos de un millón de pesos la jornada completa, esa es mi opinión. Con el millón de pesos puedes pagar el alquiler, dividendo, la luz, el agua, el gas, irte de vacaciones, comer bien todos los días y comprarte ropa, ir al cine, leer libros.

76. Pero justo vino el movimiento de la educación y se contradecía, yo iba a hacer mis negocios en la educación y empieza la cuestión contra el lucro, yo ya había avanzado, si el proyecto está parado, esto fue el 2010 y el 2011 ya estábamos en pleno, además era dirigente del colegio de profesores, entonces pensé ni pega, ni junta. Hoy día sí, si yo tengo tiempo voy avanzar con mis proyectos, porque está claro que a la luz de lo que he ido haciendo, he ido aprendiendo en el último año en el diplomado creo que hay que levantar iniciativas.

77. Bueno estuve a punto de retirarme de la educación y dedicarme exclusivamente a mis negocios, siempre estoy en esa duda, ¿me dedico a mis negocios o a la educación? mis negocios van mal porque yo me dedico a la educación y la educación no va mal porque yo me dedique a mis negocios, todo lo contrario, de hecho va bien porque por ejemplo estas fotocopias las pagué con mi plata, de mi bolsillo, no las pago con mi sueldo, porque mi sueldo es miserable. Esta cosa hay que resolverla de una manera inteligente, dije yo voy a volver a estudiar, aunque yo siempre hecho perfeccionamientos y volví al diplomado, o sea ingrese al diplomado.

78. Ubiqué a la Violeta, Violeta Acuña, que fue compañera mía en la universidad y que puede dar fe que mis testimonios son verídicos, fuimos de generación. Es una mujer tremendamente comprometida en ese tiempo, en pedagogía, estudio educación básica, y nos encontramos en el diplomado, entonces ahí se me abre un poco las pepas, que tampoco significa que vaya hacer algo porque también tengo ganas de parar, de irme afuera, de vivir hacer algo, porque la vida es muy corta para perderla aquí entre cuatro paredes, es que yo creo que esto es tema para gente joven, pero que sienta motivación y que se sienta bien y gane plata, mientras no se les pague bien, mientras no se dé el espacio de reflexión, donde aparezcan otros tipos de profesionales vinculados, no yo creo que es una pérdida de tiempo y plata esta cuestión, mejor que le den certificados a los cabros y listo.

10.4.2 Segunda entrevista Ernesto

1. **Retomando temas de la entrevista anterior, usted nos comentó que la motivación por ser profesor no provenía de su familia, a pesar de que sus padres lo son, y que su visión de educación es diferente a ellos. ¿Cuál es esa visión?**

2. La verdad es que como te dije había salido de una familia de tradición docente, o sea mi papá llegó a ser director de tercera jornada en un liceo y mi mamá fue también profesora, también de religión, profesora básica y cada uno de nosotros fue desembocando, en las decisiones al entrar a la Universidad a la Pedagogía y parece que tiene que ver un poco con el puntaje de ingreso a la Universidad, eh porque mi hermano mayor que entro a la universidad Técnica del Estado a estudiar Pedagogía Básica... eh no sé por qué razón, la verdad tendría que conversarlo con ellos, pero no le dio el puntaje y entro a una carrera de educación básica que duraba dos años y en tres años tenía el título y saco promedio 7, esa es la información que tengo yo, promedio 7 en todas las asignaturas, entonces yo

creo que esa influencia viene de mi madre.

3. Primera hija que entraba a la Universidad, bueno ella es la mayor, después Ignacio se fue a un seminario de cura, estuvo como 11 años en seminario y naturalmente que tenía que terminar como servidor, y terminó como profesor de religión. Después vengo yo, pero yo entro a Ingeniera, yo no hago el ingreso a Pedagogía, no quería saber nada de Pedagogía, de hecho me arranqué del colegio, del liceo porque me tocaba mi papá como profesor, entonces yo no quería nada. Luego, viene mi hermano menor que también se va pedagogía básica, aquí en la Católica de Valparaíso y eso también fue por influencia de mi mamá.

4. Hay un tema ahí, nosotros estamos en una familia matriarcal, entonces... después viene la Marite, que le interesaba la Música, ella fue capa en el tema musical y se a estudiar licenciatura en música, pero si te metías a licenciatura en Música te daban la opción de ser profesor y de hecho es la menos profesora de todos, trabajo en docencia, se fue a Italia y se metió en el tema de la música, pero no ejerció, tiene una visión absolutamente critica de la Educación Pública y de la educación en general del país, por tanto no está en el ámbito de la educación tradicional.

5. Después viene la más chica que estudio arte, Licenciatura en Arte, pero en este país un artista que no tiene dinero, no tiene espacio, no, y al final terminó estudiando, haciendo una especialización en tecnología, Educación Tecnológica, que se acerca, vincula el Arte con lo manual, se desempeñó como docente pero ella abandono la docencia, no quiere na. Las experiencias son todas parecidas en mi familia.

6. Y bueno, yo voy por la literatura, voy por el estudio del lenguaje, voy por la semántica, la lingüística y yo percibí entrando a la Universidad, a la Universidad Técnica del Estado en Concepción me di cuenta que no, yo creo que fue una crisis existencial, que aunque Ingeniería siendo un área de grandes posibilidades no estaba a la altura mía, no estaba en condiciones, Eh además lo que venía era un tema absolutamente frio, un ingeniero entra a plantearse un trabajo dentro de una industria, y la dimensión que yo pensaba no tenía.

7. En general me fui bien en Ingeniería, tengo una buena base, casi tres años de ciencias básicas, la Física, la Química, las Matemáticas, Algebra, todas esas cosas, e incluso hicimos los primeros cursos

de computación, que la computadora estaba en Santiago, una computadora que era del porte de la sala de clases y todos los trabajos de la Universidad de distintas sedes llegaban a esa computadora central y fueron mis inicios en Informática, en programación. Pero, en definitiva no era mi rumbo y llegué a mi casa, tomé mis cosas, me vine y le dije a mi papá que no, no era lo mío.

8. Posterior a esta crisis existencial, como dice, ¿es qué luego decide entrar a pedagogía?

9. No, yo ingrese a estudiar Literatura, me interesaba la Literatura, la Lingüística. Yo no iba directo a hacer clases, yo dije como tengo que ganarme la vida, me la ganaré haciendo clases, porque ese era la opción, pero yo no vengo a eso, para nada. O sea yo les dije, que en cinco años de estudio de Pedagogía, jamás pisé una sala clase y mi práctica profesional fue un 4, y yo creo que fue un 4 porque no me podían reprobar.

10. Nos había contado que esa evaluación que obtuvo, fue por su estilo de hacer clases.

11. O sea yo fui como soy no más, con mis pocos recursos económicos y que no me cae un terno, mi papá usaba terno, pero yo nunca quise, son cuestiones que no sé cómo definir las pero no funcionan en mí.

12. ¿Entonces cuándo se comienza a desarrollar su mirada por la pedagogía?

13. Yo pienso que uno se encuentra con la Pedagogía como un choque de trenes, yo creo que en general los profesores no escriben acerca de su experiencia, no hay mucho, hay un vacío enorme, como una tremenda distancia entre la teoría y la práctica, y los teóricos de la educación, no puedo decir que se equivocan, pero dicen muchas cosas que nosotros los prácticos no manejamos.

14. Yo siempre lo comparo, con que un jefe de un taller de mecánicos sabe todo lo que trae, exactamente cuando se escucha un motor y sabe el problema, pero tiene un montón de chiquillos nuevos, estudiantes egresados de técnicos de mecánica, te dice: saca la rueda, saca el perno y hace el trabajo práctico, pero el que maneja las conciencias de la mecánica, no mete sus manos a la grasa. Lo mismo pasa en pedagogía, nosotros trabajamos, no tenemos ese maestro, nosotros nos vamos haciendo en la medida que nos vamos probando, yo creo que la praxis en docencia es una prueba continua, y

prueba continua es que año a año, curso a curso, situaciones a situaciones, no hay, no se puede hablar de una estructura, un esquema, claro porque está dado por el espacio físico, por las autoridades, por el sistema pero en realidad si nos metemos en el tema del aprendizaje, no... yo creo que en la escuela nadie cacha realmente como hacer aprendizaje, o sea es un fenómeno que está lejos del que hacer de los profes, lo profes tenemos que hacer la clase y pasar la materia y poner nota, ese es lo que yo he ido descubriendo en la medida que he metido a hacer clases.

15. ¿Es a través de la práctica que se ha ido formando y construyendo una idea de lo que concibe como pedagogía?

16. No, no sé si yo podría decir que eso sea lo que estoy haciendo, no a veces pienso que soy inconsecuente al seguir en este espacio, no soy ni siquiera seguro si lo que hago es suficiente. Pero yo pienso que si repasamos en el trayecto, primero el colegio La Salle, un colegio católico que tenía un programa, que tenía una UTP poderosa, que tenía una influencia de apoderados poderosos, que tenía un tipo de joven adolescente bajo dictadura, o sea un tipo de alumno que está muy obediente, muy adormecido externamente, por lo tanto lo que hay conseguir ahí es altos rendimientos numéricos, calificaciones, pero La Salle se caracterizaba por tener bajos puntajes en la PSU, en un colegio privado, yo lo observaba los resultados de la PSU, La Salle no es un seminario San Rafael, no es un Padres Franceses que indudablemente sacaban cabros con altos puntajes, ¿cachai? pudiendo ser no lo era, entonces era un especie de negocio y nosotros cumplíamos un rol súper pequeño, mantener el control del curso, pasar la materia, seguir el espíritu cristiano que ellos planteaban, que yo les deje claro que como yo no soy me iba ausentar de ese tipo de experiencias y yo desarrollé un tema ahí más con el teatro, entonces en el teatro me fue súper bien, súper bien porque el teatro es un espacio en que los alumnos no llegaban a una sala de clases y empezaron a experimentar las relaciones humanas, a crear cosas y nos resultó.

17. ¿Es ahí que se encantó con la pedagogía?

18. Yo pienso que sí, yo pienso que ese fue el trabajo, estudié, hice capacitaciones en teatro con el colegio de profesores, con el Ministerio de Educación, entonces yo entendí... además siempre me gustó el teatro, entendí que el teatro era un mundo que utilizar en la educación. Me fue bien en eso, en la clase no me fue tan bien, en general nunca fui bien considerado como un buen profesor, no sé lo que

realmente, no sé realmente quienes eran los buenos profesores y a los que asignaban como buenos profesores era gente que me tenía mucha bronca, reaccionaba mucho conmigo y yo no sabía porque, pero era una cuestión... incluso un colega una vez me llamo y me dijo: “profesor lo voy a invitar a mi casa”.

19. Me invitó a su casa, me invitó a almorzar y cuando me hizo pasar a su habitación me dijo: “mira aquí yo tengo unos ternos que yo no uso, entonces podría usted, no se sienta mal”. Yo le agradecí, le recibí las cosas por no hacerlo sentir mal, pero la verdad que la formalidad en esas instituciones es muy bien considerada, daba estabilidad, visibilidad pública. Si tenías un tipo de terno, si llegaba en auto, muy de la estratificación social del Chile del siglo XX.

20. Bueno, yo me detuve en la asignatura, aprendiendo, porque en realidad en la universidad nosotros tampoco pasamos lo que pasábamos en la escuela, es súper cuático porque nosotros vemos mucha Lingüística, mucho Latín, muchas asignaturas, muchas disciplinas, pero llegamos a una sala con una materia que no sé si es lo que realmente o como asociarlo con lo que uno aprendió y este programa... y ese ha sido un continuo en mi vida.

21. Ha pasado por varios espacios educativos, colegios subvencionados, particulares, liceo. Después de todas esas experiencias ¿Cuál es su visión de la educación?

22. A ver, yo lo que más me eh... y en base a mi experiencia en tres hitos más o menos, uno mi visita a un seminario de redes en la Universidad de Chile hace dos años, donde conocí profes de América Latina. Que sé yo, me entusiasmé con leer, con conectarme, profundizar en educación y que es un área de los profesores de lenguaje o de los profesores de filosofía o de cualquier asignatura creo yo, que es un área que le hacemos como el quite, hablar de educación o profundizar en educación, nos quedamos en la especialidad.

23. Y el segundo hito fue Cuba, un seminario de educación en Cuba donde conocí profesores cubanos, la educación de adultos en Cuba, una escuela de arte y danza de jóvenes adolescente en Cuba y que tampoco decir: “¡Oh, que fabuloso!”. Pero, te digo yo que en el primer encuentro se me abre la mente, esto lo que me está pasando a mí, no es lo normal en educación, que nosotros estamos en un gueto, en una situación de desmedro absoluto de nuestro quehacer.

24. Yo creo que esta situación es dramática y tan dramática que hemos perdido el sentido del dolor, cuando te aprietas un dedo y te lo siguen apretando llega un momento que se pierde el umbral del dolor, yo creo estamos nosotros en ese estadio del quehacer educacional en Chile. Eh bueno, ese es el segundo hito que me hace descubrir que no, que se puede hacer otras cosas, que hay mundos en la educación, que hay una tremenda dinámica moviéndose en el exterior, y en Chile probablemente también, pero ¿sabes qué? Queda como en la Católica y en los sectores más pudientes están más conectados y de seguro en los colegios con más recursos económicos incluso en los tradicionales, pero queda ahí como bloqueado.

25. Y el tercer hito es en el diplomado que me permite a mi más reflexión en torno al quehacer... el que estoy haciendo con la Universidad de Playa Ancha. Entonces ese es y creo yo que hay que... una de las conclusiones que he sacado yo, creo que hay que escribir sobre lo que uno hace y sobre lo que uno puede proponer, exactamente faltan temas en didáctica en aula, en el quehacer de aula, no hay mucho que venga de la misma experiencia, o sea igual hay que considerar lo que venga de afuera, pero aquí en Chile hay un aislamiento entre lo teórico, también hay un aislamiento entre la burocracia, entre las administradoras de la educación.

26. Nosotros no sabemos quién toma decisiones y por qué toman decisiones y para que definen un programa de educación, porque el programa de educación de adultos en Lenguaje es mucho más adelantado de lo que te imaginas, pero no sé es como un ovni, absolutamente puesto fuera de contexto de las posibilidades que puedes hacer.

27. No, no tenemos bibliotecas, no tenemos, bueno, el tema radica ahí, en monedas, yo creo que el tema es absolutamente económico, o sea es la piedra de tope, a lo mejor podría llegar muchos recursos, pero como no es valorado los hechos a perder, pero sin recursos no vamos a poder experimentar, no vamos a poder buscar salidas en educación.

28. Segundo un proyecto de país, porque por ejemplo en Cuba se habla de Martí, Martí da base y yo veo que el Ministerio de educación tiene posición ideológica sobre el quehacer en educación y aquí no hay, o sea hay posición ideológica, la posición ideológica es la neoliberal, ese es un tema claro y determinante, o sea el modelo que tampoco viene impuesto bien puesto, porque yo he leído gente neoliberal y que hacen una crítica garrafal al modelo neoliberal impuesto en Chile, entonces eh no hay,

en definitiva no hay modelo, no hay proyecto real de perfeccionamiento y es ahí que yo tomo una pre decisión que yo me voy de esta cuestión, porque esto no tiene ni pie ni cabeza y seguramente va a quedar como pieza arqueológica inentendible, no creo que esto tenga salida, si no hay recursos económicos y si no hay un diálogo no sólo de especialista, sino un diálogo de gente que ha experimentado en educación, para poder plantearse un proyecto de país en el tema educacional, y un proyecto de país en el tema político también, o sea van juntos y es ahí donde está el tema.

29. Ahora, en el quehacer mismo de la sala de clases yo creo que, eh primero que nada es cuestionar el programa, es decir trabajar cuestionando el programa y lo segundo, es que yo creo que reconocer los problemas comunicacionales, los problemas lingüísticos o los problemas del lenguaje, no sólo los del lenguaje como los del psicopedagogo no, si no que le tema de lenguaje que tenemos nosotros como país.

30. El otro día en un programa de tele, no sé cual, no veo mucha tele, y lo pescamos no sé por qué razón, entrevistaron a una chica que estaba en Estados Unidos que era hija de una empleada doméstica que era funcionara de un embajador y que se fue a Australia y la niña hablaba de su experiencia, como había entrado al inglés, que había estudiado mucho Inglés, porque sabía que se iba a ir del país y se fue del país y llegó a Australia, no entendió nada del inglés, yo sé que el Inglés Australiano es uno de los más complicados que hay y pero ella no entendió nada, sin embargo, entró a un colegio, y todo el colegio, como trabaja con criterios de no segregación, en general todas las instancias del colegio la ayudaron a hablar y hoy día hablaba inglés perfectamente. Pero cuando la entrevistaban a la niña, la periodista chilena uso como cincuenta veces una muletilla, no me acuerdo exactamente pero con la Paula, mi hija, me decía: Papá mira, y otra vez y otra vez y otra vez.

31. Era extraordinaria la capacidad, es decir la incapacidad de poder expresar, organizar discurso, yo creo que por ahí está el trabajo, en tratar que mis alumnos produzcan discursos, que construyan discursos, sus propios discursos, sus propias vidas, pero que no sean “sipo, yapo, no se po” lo que yo más trato es que mis alumnos hablen, no sé si se dan cuenta que yo voy preguntándoles, que repitan, que digan.

32. Es un ejercicio de neo alfabetización, ese término lo vi el otro día, neo alfabetización, trabajar con textos que se acercan a la realidad de los alumnos para que el alumno pueda construir su propio

discurso y no se quede, porque si yo le paso El Quijote, si yo le paso el Cervantes, que son tremendamente importantes para mí, para mi formación, yo voy a España y voy detrás de esa información, de nuestra relación con el mundo árabe, toda nuestra antropología, lingüística, pero para estos cabros no pasa na, porque es como meterle Latín, igual les trato de pasar en gramática, pero más que nada por un tema de trabajo lógico, de trabajo intelectual lógico, no saben lo que es la lógica, claro dicen: ¡lógico!, pero no trabajan con la lógica, es un trabajo más técnico digamos.

33. Y también el tema de la reflexión, llegar a que el alumno tenga, sea capaz de darse cuenta que reflexiona, la educación del pensamiento son cosas que a mí fascinan, no avanzo mucho pero igual.

34. **Nos comentó que la educación era un compromiso político para usted, ¿en que se traduce ese compromiso?**

35. Sí, pero un compromiso político, entendámoslo bien no como un compromiso electoral, si no que un compromiso político en el sentido en que no puede haber ciudadanos si es que no tiene la capacidad de armar discursos, no puede haber ciudadanos que no son capaces de reflexionar y la gran máquina electoral funciona esencialmente en base a la ignorancia, en base a esa incapacidad y yo creo que en tiempos de dictadura lo vivimos radicalmente, si la dictadura no perseguía al Partido Comunista, comentario aparte , perseguía, por lo menos el interrogatorio se basaba en que tu cabrito pensai ese es el problema tuyo, ese ataque apuntaba a quien era capaz de analizar, discutir o gestionar, tanto atacaba la rebeldía natural juvenil, como la capacidad de cuestionar, de discutir, porque la jerarquía el mando, en ese sentido que tienen las fuerzas armadas no permiten eso naturalmente y su policía secreta perseguía cualquier tipo de discusión... porque les da resultados, la elección siguiente yo te doy firmado que van a ganar los mismo que ganan, porque da resultado en un país que no trabaja con la discusión, la reflexión, con la construcción de mi propio discurso, construcción de discurso de mi barrio, uno ha estado en reuniones de junta de vecinos y lo primero que hacen los vecinos es pelear, no hay posibilidad de reflexión frente a sus necesidades.

36. Yo creo que ese es trabajo de la Educación de Adultos en Chile, en Chile la educación de adultos especialmente la área de Lenguaje, yo propongo que se desaparezca la asignatura, porque esta es tarea de todos los profes, todos los profes deben trabajar con el Lenguaje, todos los profes deben ser expertos en argumentación, en lecturas, en apropiación de léxico, eso debe ser de todos los profesores,

por lo tanto nosotros dejamos de existir, esa es una propuesta mía también nueva que es sacar la asignatura, a lo mejor dedicarlo exclusivamente a hacer una área del Lenguaje, porque acuérdate que han sido eliminado asignaturas.

37. Por ejemplo, existía una asignatura que se llamaba Retórica, estamos hablando de bastantes años más atrás, pero también se eliminó el Latín y en Europa se hace Latín, y se hace en países de no habla greco latina, ni indo europea, son países con raíces Celticas y para el lado del norte de Europa, y porque los holandeses y neozelandeses y toda esa gente llega aquí y puede hablar español, porque viene con 3, 4, 5, 6 años de latín y latín en la base del español, yo no entiendo porque se eliminó el latín, si estamos hablando de una escuela de educación que pone individuos capaces de construir discursos de alto nivel, que puedan leer y escribir.

38. En ciencias se ocupan un alto porcentaje de términos greco latinos, en Medicina, en todas las ciencias, yo me estoy yendo en la volá porque no es el medio de nosotros a mí me queda re claro que no es el medio, yo diría que en general la educación debe hacer más fortaleces en tema del lenguaje,

39. Y está claro que los chilenos somos el peor español, no como la bandera más bonita, no ese tipo de comparaciones de a ver quién tiene la bandera más bonita, siempre dicen eso, y que el español de Chile es el más penca, el español de Chile es el más influido por lenguas indígenas, hay todo un capítulo, pensar que hay una tremenda presencia del mundo interior Mapuche y por eso a nosotros somos para adentro, porque nosotros no somos vinculados al mundo racional Europeo y llegar a España, por lo menos yo llegué a España y me costó tanto expresarme y yo siendo profesor y periodista, o sea imagínate.

40. Se ríen de nosotros la verdad, no nos dicen porque son muy respetuosos y porque nos quieren mucho en el ámbito académico, nos quieren mucho, hay grandes aportes de chilenos, pero son chilenos que han roto sus tradiciones de chilenos y estos chilenos hablan y desconocen las capacidades expresivas, bueno hay que verlo con Alexis Sánchez y todas esas personas que salen al mundo, no de la vida académica y les tienen que poner coaching.

41. **Quedamos la otra vez cuando ingreso a los CEIAS ¿Nos podría relatar cómo ha sido su experiencia en estos espacios educativos?**

42. Yo les comenté que trabajé en el Comercial, en Educación de Adultos, tercera jornada y trabajamos con adultos interesantes, con gente mayor, con gente que te exigía, gente que llegaba temprano, gente que te hacía los trabajos, que te respondía, o sea yo aquí les doy trabajo, la respuesta es cero, es negativa.

43. Entonces me vengo a Sede 1 y en Sede 1 me encuentro, bueno vengo como les dije castigado, porque este caballero me había dicho: “tú tienes que volver hacer clases igual”, yo vuelvo hacer clases le dije, ningún problema y me manda a Sede 1. El CEIA es una instancia de castigo, de castigados por la visión que tienen de la educación de adultos, la visión de la región y del país la educación de adultos es: que vaya él que hace otra actividad, de hecho gente que trabaja en el servicio público, ahí en el Comercial había gente del servicio de impuestos internos, entonces tenían la noche como una cosa extra, gente que tenía 30 horas en tal parte pero le quedan 10 horas las tenían que hacer en Educación de Adultos.

44. Y ahí había un sequito, un sequito... yo escuché historias re corruptas del director que no conocí y me topé con una señora que era ex monja y que se quedó con el CEIA que tenía sede en Pedro Montt, y se quedó con el CEIA, se retiró de la Corporación y se quedó con los alumnos y se quedó con el edificio, o sea lo arrendaban, pero ella vio que tenía no sé 300, 400 alumnos y la Municipalidad le devolvió el edificio y ella se quedó con la escuela, entonces esa señora me recibió a mí sin problemas y me dio las 25 horas más sin problemas y entré con profesores que llevaban muchos años en la educación de adultos, que no los conocía y que son una especie de grupo que se defiende entre ellos, que se cuidan sus horas, sus horarios y no modifican sus cosas, son herméticos.

45. Yo no creo que sea un equipo, o sea me puedo equivocar, pero en el discurso si yo he visto siempre: ¡vamos por la educación!, pero en la acción misma, o sea, yo he escuchado después de todo el discurso decir: no, si nosotros no tenemos ninguna posibilidad, si esta cuestión no prende, tú sabes que no hay posibilidad. O sea un nivel de sometimiento y de desdoblaje que ¡Por favor!

46. Yo no pertenezco a esa generación de qué viene desde la dictadura, porque yo pasé la dictadura en la Universidad, entré a trabajar cuando la dictadura estaba terminando, entonces es gente que se acostumbró a vivir bajo un control y tenían militancia política de oposición pero no lo decían, y para mí son lo mismo no más, que verbalmente dicen que no están en el sistema, pero están.

47. Y a ver, esta gente también esta petrificada en el quehacer, un día yo le dije al uno de los profes: si podríamos integrar a inglés y español en una actividad, que fuera ver una película donde estuviera en inglés y además analizamos la parte estética y de la literatura; no, me dijo, es imposible. ¡Chuta! Es una vola mía pensé entonces, se me ocurrió esa actividad, pero no. Por ejemplo uno de ellos se consiguió una sala de computación y él no sabía nada de computación, y él fue el coordinador de computación y completó 44 horas con eso. Ese tipo de cosas se daban en el CEIA y todavía, a mí el año pasado el director me quito horas, por razones que no sé.

48. Si pudiera una comparación entre ese período en los CEIAS y ahora en la actualidad ¿hay diferencias, cuáles son?

49. Yo creo que sigue igual, sigue igual, aparte que yo llegue al CEIA cuando se empezó a plantear la posición de normalización, cuando se empieza a plantear la idea que nosotros tenemos que certificar gente y de hecho certificábamos antes de este cambio que se hizo ahora último, teníamos mucha gente que venía a dar exámenes libres, y los colegas más apitutados se quedaban con los exámenes libres y hacían 10 luquitas por cada examen, cobraban pedazo de cheque y cuando yo pedí me dieron poquitos, y vino la orden que no se podía, cambio el sistema y ahora ya no se hacen los exámenes libres, aunque el director con el cambio se queda con todas las tomas de exámenes, es decir quién viene aquí que paga por cada examen libre y sientan al cabro en el computador y son nuestros computadores, el cabro da las pruebas por internet, otras por escrito y después eso se suma y se manda a dirección ministerial y listo.

50. Yo te doy ese ejemplo, aquí esta institución es funcionando pero a full en el tema de las certificaciones y además nos convertimos en fuente de ingresos para la corporación, porque si tú revisas los libros y ves cuantos matriculados hay y cuantos asistiendo, cuantos marcan como asistidos y tenemos por dar un ejemplo ahí al lado tenemos 15 y hay 4, entonces es como una fuente de ingreso económico de la corporación, porque cada subvención son 40 lucas, 40 lucas que nosotros no vemos, no hablo de nuestros sueldos, si no que hablo del colegio, de las mejoras, saquen este microondas y pongan una sala de estudio, total son tan poquitos alumnos por sala y tenemos módulos y trabajamos con los alumnos.

51. ¿Cómo son sus relaciones con sus colegas?

52. O sea, yo tengo un principio de relaciones públicas, son formales, es un principio de sobrevivencia, no tengo amigos acá, me llevo bien con el René que es profesor de matemáticas y podemos intimar un poco respecto a cosas que pasan acá.

53. Yo estuve liderando toda la parte gremial en tiempos de movilizaciones el 2011 y hasta el 2012, y he visto que mi cuestionamiento al colegio de profesores y mi cuestionamiento a la gestión de director, además mi cuestionamiento a la movilización, no sigo más, chao. He caminado mucho, no sé cuántas reuniones tengo en mi cuerpo, en tiempos de dictadura éramos asiduos a tener reuniones y planificación, al final no quedábamos en nada.

54. Yo no creo en eso, tampoco le voy a dedicar mucho, tengo hijos, yo creo que las acciones deben ser más activas, yo creo que hay tomarse la corporación y sacar a patadas a todos el personal de ahí y empezar a administrar el asunto nosotros, así de simple y sencillo, y creo que las presiones que vengan y la represión no importa, pero nosotros tenemos que tener una posición sólida y consecuente, no podemos decir que estamos en contra de la corporación y seguir trabajando como obreros de la corporación.

55. La respuesta fue que me tengo que ir antes, si me tengo que ir, pero me voy a ir cuando yo quiera, a mí la corporación me debe muchas cosas, me tiene que responder y eh esa es mi posición, un poco radical, un poco irreverente, a lo mejor desubicada, descontextualizada pero creo que vamos a seguir con la corporación 20 años más si el Estado chileno decide tenerla, aunque las corporaciones le vayan generando un hoyo negro financiero, 10 veces más grande que el que tiene y que tiene ya no es sustentable, entonces ¿me entiende? Entonces somos agentes de cambios.

56. A pesar de la visión que usted tiene sobre cómo funcionan los CEIAS, ¿Qué es lo que le ha hecho permanecer en estos espacios?

57. Mi relación con los alumnos, no mi relación personal, mi relación con los alumnos a veces es complicada, mi relación con el trabajo que yo puedo hacer con mis alumnos, lo comparo siempre con medicina, es buena comparación, porque si llega un enfermo a mi consulta yo lo tengo que dejar, si llega un alumno a mi sala conmigo tiene que aprender, eso es lo que es, no hay otra forma, por internet no van aprender, por osmosis no van a aprender, con los profes en las condiciones que hay no van

aprender, o sea van aprender pero no lo suficiente como para convertir a un tipo dueño de su historia, no un tipo que viene en la noche a llenar papeles, tengo cuarto medio y ahora puedo hacer lo que usted quiera conmigo.

58. ¿Cómo definiría esa relación con sus alumnos?

59. Yo creo que sí, que mi relación con ellos de manera más emocional, no sé, es que esto también tiene que ver con el psicólogo, el psicólogo puede decirme a mí: oye no, tu relación no es afectiva, bueno uno esta susceptible a que te lo vayan diciendo, pero yo creo que me relaciono socio afectivamente con mis alumnos, o sea yo no me relaciono con mis alumnos por la nota, me relaciono con ellos porque hay un aprendizaje y como yo concibo el aprendizaje, que es con una visión clara, que es a que voy yo, y dejar afuera mis mundos personales, privados aunque a veces aparecen porque son míos, mis mundos, pero en general dejar fuera mi mundo ideológico, o sea yo voy al tema de contenido, de aprendizaje.

60. Cuando dice dejar atrás lo ideológico ¿cree que las clases deben ser neutrales?

61. No, no creo en la neutralidad pero yo trato de dejar atrás, a ver es que tampoco existe... una vez el director me dijo: mire señor, a mí me llegó un informe de la CNI que usted es del Partido Comunista, y yo le digo al director: mire usted me contrato para ser profesor de Castellano; es que yo tengo esa información, haz lo que quiera le dije. Era como que viniera con... porque ese tiempo se entendía el comunismo como el come guaguas y segundo no soy comunista, y tercero, no se lo dije ahí, yo creo que el Partido Comunista es de derecha. Entonces esa perspectiva ideológica, todo ese efecto nunca lo llevo a mi sala de clases, yo nunca hago de referencia a la cuestión política electoral y esas cosas, además que no la tengo tampoco.

62. Yo no sé cómo será con ustedes, pero nosotros venimos censurados, venimos castrados con la cuestión, a veces no sabemos si lo que decimos se puede decir o no, venimos como un país castrado, la sociedad tiene miedo al que decir. Pero si cuando yo planteo mis pensamientos a los alumnos, yo les digo estos son mis pensamientos, esto es lo que pienso, comillas o paréntesis esto es lo que pienso yo. Además que no es posible transmitir todo lo que creo, es un acto de extremada, como se llama, egocentrismo. Mi vida mi, experiencia es súper sencilla, no creo que sea una gran experiencia, ni

tampoco creo que sea una luz del mundo, ni nada de eso, ahora que he pasado cosas que la mayoría de la gente no ha pasado si es verdad, pero eso no.

63. Bueno yo creo que ya eso, ya mi posición es ideológica, por ejemplo, una colega que es psicóloga en el diplomado me dijo, conversamos siempre de estos temas de reflexión, entonces lo único que tienes que hacer Ernesto, tú tienes que retirarte de la educación y yo creo que debe mantenerse una bandera de lucha dentro del espacio, pero yo ya no. Yo prefiero aislarme en mi opción de educación, pero si hay algún día una comida yo voy, si están conversando un grupo de profes yo converso.

64. ¿Qué prácticas positivas rescataría de este espacio?

65. Yo creo que la relación con nuestros estudiantes es distinta, a diferencia de lo que he visto en otras instancias de la educación pública donde se trabaja con jóvenes y niños, eh en general hay un grupo de alumnos que viene por el aprendizaje, pero son pocos, para todas las posibilidades y para toda la diversidad del país, ahí hay un tema, con lo que logramos sí. Aunque hay algunos que vienen, yo les daría el papel para la casa, a lo mejor yo me equivoco, porque uno tiene que intentar generar un aprendizaje con ellos, son cabros que viene resistiendo todo, pero no se a que vienen.

66. Llegan por la colación, vienen por el espacio de cordialidad que se da aquí, por la mesa de pin pon. Yo soy un poco... hay colegas que piensan que si que con eso basta digamos que es suficiente y que al menos hay algo, podríamos generar una nueva institución aquí en Chile que pongan a los cabros con mesas de pin pon, con colaciones como lugares de entretenimiento.

67. Anteriormente nos comentó que veía como salida a los problemas de la educación de adultos levantar iniciativas ¿Cuál serían esas, de qué tipo?

68. Yo creo como te dije anteriormente, aunque creo en una cosa distinta, yo creo que tiene que ver con recursos, con capacitación para los profesores y la verdad es que no puedo hablar mucho de mis colegas, pero si veo que los alumnos llegan con un papelito, y si veo que hay un cuestionario y que las dos técnicas son las únicas que usan los profesores en el aula, eh... un tema también tiene que ver con la signatura, yo por lo menos busco la participación de mis alumnos, no trabajo con escala de evaluación calificativa, no les hago pruebas, porque no creo que las pruebas sean una herramienta útil,

suficiente que mis alumnos participen en clases, allá veo como les pongo las notas, no es que las ponga al dedo, pero en general yo creo que mi quehacer tiene que ver con que el alumno siga pensando en la educación, que haya una motivación, que el alumno siga dando paso en su construcción de discurso, que haya aumentado sus capacidades de comunicación, expresión, eso es ya es mi propuesta de innovación.

69. Ahora si yo tuviera un medio, una biblioteca, pudiera tener tecnologías, yo creo que avanzaríamos mucho más. Hay alumnos que viene a una clase y no viene a tres, entonces yo ahí que hago, yo veo que cada clase es una unidad encerrada en sí misma y esa unida termina ahí, entonces va a funcionar para ellos, no tiene que ver con el programa, ni con la calificación, ni con quien tuvo la opción de encontrar un tipo como yo que le puede dar esa herramienta, esos aspectos y eso se podría multiplicar, sistematizar.

70. Yo creo no hay una unificación en lo que hacemos los profesores, no sé si alguien puede decir que hace un profesor tradicional de Castellano, ¿tú te acuerdas? Algo que se característico, nunca se sabe lo que va hacer un profesor de Castellano, nunca sabemos lo que va hacer el otro y cada profesor de Castellano hace algo distinto, ¿no sé si ustedes se acuerdan de lo que es un profesor de Castellano? En biología teníamos el profesor de la célula, el ADN, la genética y en la Química formulas, lo mismo. Pero nosotros no tenemos ese caballito de batalla, y salen todos los años los cabros con su universo o con su célula en plasticina.

71. Claro, yo igual creo que estoy casado con el modelo tradicional, no quiero decir que soy un profesor innovador y si lo digo cuestionenmelo, porque creo que soy un profe de tiza y plumón, aunque que más se puede hacer, si uno entra a la oficina de dirección donde está el material didáctico y no hay, o sea, es un desorden, me pregunto cómo puede trabajar, tendrá su casa así, no es un lugar como acogedor. Si fuéramos millones de estudiantes y hay que sacar los cabros claro te creo, pero nosotros no somos una masividad, es difícil trabajar en un lugar poco acogedor, desorganizado.

72. Yo he trabajado en lugares inhóspitos, súper aislados, bajo la lluvia y no para dárme las de Gabriela Mistral pero había un calor humano, y yo creo que ahí está el cuento, pero si la educación lo siguen administrando los intereses económicos va a quedar ahí. Una vez estos tipos, yo fui a pedir una bonificación porque tenía un postítulo, la carrera de periodismo y no me lo quisieron reconocer, que no

tenía nada que ver con ser profesor, como que no dije yo: mi primer título es Lenguaje y Comunicación y el segundo licenciatura en Ciencias de la Comunicación, tiene que ver, pero no me lo validaron.

73. Y yo pienso este tipo que no sabe nada tiene que tomar decisiones por mí, tiene que tomar decisiones por mis alumnos, decisiones por mi país, porque mi país son mis alumnos, pienso no difícil que cambie la verdad.

10.4.3 Tercera entrevista Ernesto

- 1. Respecto a su desarrollo en la profesión docente ¿Qué metas usted cree que se ha planteado en su carrera y cuales ha cumplido hasta ahora?**
2. A nivel de metas me pasa lo que vimos recién (refiriéndose a la clase realizada ese día y en la cual estuvimos presente) uno camina y se enfrenta en la vida, ehh están como las metas predefinidas y no las formalizan, pero siempre en mi caso desde que ingrese al aula, hay algunas metas implícitas y a las cuales yo he sido fiel, una es la afectividad o sea yo siento que trabajo con personas, con... partí con jóvenes y niños, pero me produce afecto, me vínculo con ellos humanamente, no, por sobre un proyecto curricular.
3. Después cuando ya viene la experiencia de adultos, yo descubro estas falencias en el área del lenguaje y la comunicación, esa incapacidad de expresar ideas, esa incapacidad de construir discursos, esa incapacidad de tomar posiciones frente a las cosas, ese ha sido mi tema, esa ha sido mi meta y si tú me dices ¿si yo tengo algún tipo de logro? yo pienso que la... para ser sincero no, yo creo que se logra muy poco.
4. Entonces pienso que no son grandes las realizaciones, los logros. Puede ser también por un problema de sistema, que no hay forma de constatar ese *feedback* con los alumnos, porque pasas poco tiempo, los alumnos entienden un código que es el código calificativo y trabajan mucho sobre ese tema del objetivo, la nota, cumplir el programa y los elementos que yo considero valorables, pueden definirse como transversales, yo creo... no me gusta mucho ese concepto, pero creo que lo transversal es más importante que lo curricular y no hay formas de medir, a lo mejor por ahí logro.
5. Se podría estimar, pero no hay formas de constatarlo, ah y lo que logró empatar a un nivel

personal es, ehh, una constatación débil, de logro débil y por eso mi búsqueda de innovación, creo que yo quiero más *feedback* en mis alumnos.

6. En relación al proceso de enseñanza aprendizaje ¿Qué situaciones ha disfrutado y que situaciones le han resultado particularmente frustrantes?

7. (Risa) esta buena la pregunta. Lo que me resulta muy frustrante es el tema de ehh, evaluativo calificativo, porque a ver hay que decir que eso a nosotros nos libera de responsabilidades, nos facilita las cosas. Porque nosotros tenemos que pasar una materia, medirla y poner nota y eso no está implícito y no está explícito el que realmente sea el mecanismo para conseguir aprendizajes. Y me parece muy frustrante después de hacer una tremenda vuelta, buscar mecanismo y tratar de constatar con las mismas herramientas algún tipo de aprendizaje y descubrir que el alumno anda para la estratósfera y nosotros andamos para el centro de la tierra. Entonces eso también, me parece frustrante la distancia entre el concebir un aprendizaje y el percibir un aprendizaje.

8. ¿Y cuáles son las que ha disfrutado?

9. Ehh mmm, mira la experiencia que yo hice con adultos en el Comercial, que eran más adultos, ehh logré hacer esos foros, esos encuentros hablando de literatura, de libros, de autores y lo disfruto. Hoy día por ejemplo la experiencia de hoy día del foro debate, lo disfruto, indudablemente que lo disfruto, porque los chicos lo también, los alumnos lo disfrutan. O sea yo disfruto en la medida que el alumno yo percibo que disfrute. Eso yo creo, yo creo que mi disfrute tiene directa relación con el disfrute de mis alumnos.

10. ¿Cómo ve a sus alumnos a la hora de dar clases? Me refiero a estos alumnos del CEIA

11. Si, si. Yo lo veo muy, muy... no voy a usar la palabra, voy a decir la palabra pobre, pero con muchas limitaciones a comprender metalenguaje primero, o sea que vamos hacer, como lo vamos hacer, o sea hay dificultades con elementos básicos, el elemento comunicativo, lo primero. Yo agregaría que eso mucho se potencia con la falta de infraestructura, con la falta de herramientas, pero por ejemplo hoy día ocupar el data, el único data del CEIA, y lo traje porque al final me dijeron que íbamos a trabajar acá (comedor del establecimiento) y que no íbamos a encontrar ningún tipo de...

12. Entonces el trabajo que hizo la Cata por ejemplo, que yo no participé en nada, fue una cuestión de ella, ella leyó textos. Como no ha podido venir mucho a clases, yo le dije: tu trabajo se va a evaluar en la medida que tú puedas producir un elemento audiovisual. Y pero la C viene con buena base, además del aporte que yo soy su papá, ella tiene acceso a mi biblioteca, mis medios, ha viajado, eeh tiene lo que yo quisiera darle a mis alumnos, y si bien tengo que hacerle varias observaciones del punto de vista técnico, pero ella logra exponer un punto de vista, logra expresarse, eso es lo que necesitamos, a eso voy.
13. Los veo como bien distante a poder integrarse. Hoy día viste tú que con el juego y todo eso logramos, logramos lo más importante, que fue en el último minuto en la vuelta, que pudieron dar una opinión y la opinión no venía solo del conocimiento, venía de su experiencia personal. Por eso yo creo que fue fenomenal desde el punto de vista del resultado.
14. **A lo largo de esta trayectoria ¿Hay algún alumno o qué tipo de alumnos le llaman la atención?**
15. O sea, a mí me llama mucho más la atención primero que nada el alumno que quiere trabajar en aula, en la voluntad inicial, en el querer, eso para mí es significativo. Segundo que no, que anda perdido un poco en el espacio, pero que de repente yo lo logro conquistar.
16. Tercero que aquí igual hay que manipularlos, igual hay que usar el tema de la nota para que vengan y eso me parece a mí muy desagradable, o sea pero eso yo creo que es un mal planetario porque eso lo vi en España, yo sé que pasa en Estados Unidos. Es la desmotivación del sujeto aprendiz, por darle un nombre no. Y lo veo acá en la sede, en la Universidad los cabros tampoco les ponen mucho color, no, no hay eso de “¡oye! yo quiero saber de”. Bueno yo por lo menos en mi experiencia universitaria yo fui siempre un alumno que me interesé y sufría mucho por las asignaturas que no me interesaban. Esos son los tres tipos que yo valorizo.
17. **¿De qué forma prepara su clase y cuáles son los objetivos que se propone al planificarlas?**
18. A ver, yo ahí tengo una cosa que me condena... que yo no planifico en un papel, pero ehh es una constante mía existencial, no planifico en papel y todas esas cosas. Yo acepto el cuestionamiento, o sea yo tengo una política de decisión frente al tema, pero también tengo una posición crítica frente a mí mismo digamos, es una deficiencia mía, pero también es una cosa de

dinámica, yo creo que la vida ehh... y definitivamente el papel es un soporte y yo le he restado la función, la vitalidad del soporte.

19. Yo creo más en el trabajo que se da en mi cabeza, ehh yo evalúo los estados de ánimo, yo evalúo la duración, yo tengo esa capacidad. Es como el director de teatro digamos que se da cuenta que esta cuestión no va por ahí y le cambia el ritmo, le cambia el contenido, le limita.
20. Yo esperaba en mi proyecto de hoy día, para aprovechar eso, era que cada uno llegara con su papelito. Por eso la C la mostré tanto porque era eso lo que yo quería, independiente que lo pudiera expresar y les pedí poquito, y después expresarlo, ¿entiende? Entonces no resulto y nos pasamos a la segundo, por último lee, entonces vamos buscando de lo que hay, y la planificación no puede decir: mira el alumno hace... eso es mentira no funciona, no es real al menos en mi asignatura. Puede ser que en otra asignaturas funcione, me voy a reservar opinión, pero mi asignatura es... día de lluvia llegaron cuatro y vienen mojados. O sea que planificación corre ahí, que vas hacer, tení que buscar una tetera, preparar algo caliente y ahí con el té y con el café vamos a generar algo del contenido.
21. Los contenidos ya, de mi planificación los contenidos están súper claros, los contenidos lingüísticos, los contenidos literarios, contenido gramaticales. Voy a decir una palabra que va a molestar, pero son capo en gramática, soy capo en lingüística, o sea capo significa que tengo capacidad, que tengo estudio, que tengo buenos productos, que trabaje muy bien en la universidad, que tengo publicación y que sigo trabajando, porque sigo trabajando en el tema mapuche, sigo trabajando en el tema árabe, son temas que a mí me retroalimentan, y su hay un texto en España, me lo traigo, me lo leo y de donde pille. Ehh estoy trabajando con los contenidos que me pueden servir en un momento determinado y están en una biblioteca mental, es decir yo los puedo bajar... yo creo que mi cerebro funciona más cómo funciona la tecnología.
22. Eso también tiene que ser sujeto a una evaluación externa, o esa alguien que me diga sí o no, pero creo yo que hoy día si conseguimos varias cosas, por lo menos el contenido era el foro, más foro que debate, era descubrir que el alumno descubriera que el problema de fondo, habían otros problemas de fondo no el tema del aborto, el problema de la información, habían otros problemas como el tema de género, es un tema que me gusta a mí, yo lo vi en Cuba con unos

profesores de una escuela y me traje unos textos de los problemas de género, que es un tema que tampoco están en las escuelas.

23. Así que yo creo que planifico con mi cabeza, planifico con mi experiencia, planifico de acuerdo a las condiciones reales, ahí tení tres elementos; con mi experiencia, con mis capacidades intelectuales o cognitivas, y con las condiciones.

24. ¿Cuáles son las prácticas que le parecen más efectivas y motivadoras en el desarrollo educativo de sus alumnos?

25. Bueno, unas de las practicas que más funcionan con los alumnos es el tema de construir relatos, extrañamente en este país funciona bastante la capacidad de producir relatos. El juego este de contar un cuento, eso no lo aplico siempre pero funciona al momento de decir: oye cuéntame, estamos trabajando con la autobiografía, cuéntame algo de tu vida y hazlo en tercera persona y vamos saliendo del yo y entrando a verme desde fuera y logra sacar algunos elementos más que si yo le pregunto: oye hazme una autobiografía tuya, entonces yo, yo... tienen problema con la redacción, con la repetición, o sea construcción de relatos funciona bastante bien.

26. Lectura funciona poco, pero la uso hartito, yo siempre traigo textos, como no leen yo en mi sala se lee, no textos gigantes, textitos chicos. Siempre la práctica de la lectura, como practica doméstica y la construcción de relatos como trabajo coloquial, eso sería.

27. ¿Qué aspectos lo motivan para superarse como profesional?

28. La deficiencia del sistema, porque a mí me motiva más que eso “oye yo quiero llegar a ser doctor en lingüística” la falta de, incluso los niveles de represión interna que tenemos nosotros, que los profe no lo cachan, pero tenemos un nivel terrible de represión. Eeh a mí me hacen salir, es decir en vez de enfrentarme gremialmente con el sistema, yo me enfrento mejorando mis condiciones, mi formación, mi capacitación, experticia, eeh el perfeccionamiento tanto personal como lo que tú puedas aprender.

29. ¿Qué opina de la creciente responsabilidad que ha tenido los CEIAS en el rol asistencial en cuanto a sus alumnos?

30. Mira, yo creo que ahí hay una cuestión que hemos hecho nosotros siempre, nosotros tenemos

una dimensión social potente y una visión social aprendida en base a ver la realidad. Nos es que nosotros venimos a decir “oie el CEIA va a prestar” no, nosotros nos encontramos con alumnos de vida muy fuerte y por ejemplo cuando hací las biografías yo les preguntaba: ¿tu niñez es muy fuerte muy difícil? Eem sí.

31. Es decir hay una conciencia del alumno de las dificultades que tiene consigo mismo, con su historia, con su medio, con su entorno, su familia, o sea claro no somos de países muy deprivados como los africanos, en que nos solamente pasa eso, sino que además pasa el hambre, eso no se ve tanto, pero si hay gente que llega con puro té, llega sin comer, pero no lo dice, no lo muestra y de ahí a toda la deprivación psicológica, afectiva, social y nosotros tenemos una respuesta muy artesanal, pero para el alumno es una respuesta que le funciona.

32. O sea el alumno viene al CEIA, el que viene encuentra un ambiente cálido en general, en lo general, o sea con profesores con hartas limitaciones también, yo cuestión a varios en su gestión, pero en este tema son la mayoría muy potentes, son personas muy fortalecidas para trabajar con este tipo de alumnos.

33. ¿Pero le corresponde al CEIA, cuál es su opinión como debería ser?

34. No, yo creo que no, yo creo que le corresponde a otras instancias que funcionen conectados con nosotros, mientras nosotros tenemos que trabajar el tema cognitivo de aprendizaje, de enseñanza todo lo que sea formación y nivelación, pero no es tarea de nosotros.

35. ¿Habría una propuesta para abordar el tema?

36. Yo hablo de inversión, aunque no eso es responsabilidad del estado, absolutamente responsabilidad de la comunidad.

Lo mío tiene que ver con herramientas en el área de la comunicación, del lenguaje yo no me meto, o sea no sé nada de mecánica por lo tanto tampoco creo que mi preparación sea para preparar un individuo técnico. Pero es tarea del estado, se trata de devolverle lo que le han quitado, eso, o sea el estado tiene que invertir en estas personas y hay muchos elementos que segregan, “no, que son vulnerables, son pobres, son populares, son rascas, son flaites” y todas esas denominaciones eeh solamente apuntalan a dejar de lado la responsabilidad.

37. En ese tema en Chile en general es potente, si está claro que acá un moreno es moreno y un blanco es blanco, y está absolutamente aceptado y es explícito, no a nadie que no lo... “el negro” en otros países de América Latina no funciona así, por lo tanto tampoco nosotros logramos descubrir talentos, es un tema que nosotros nunca trabajamos con talentos, no logramos salir de la media, del chungo, y el talento se pierde.
38. Por ejemplo la C, la ficha es un talento, hacer algo que representa estética, bien presentado, que tenga contenido, eso es talento. Es un talento que yo no logre sacarle provecho, porque ella viene... es una niña símbolo podríamos decir, paso mi mal año conmigo el año pasado y esta año también, fue muy... porque ella da respuesta a esta este tipo de personas, no los demás no, se callan, se van, se retiran, ella da respuesta y representa su malestar, representa lo que piensa, lo que siente, pero en un medio absolutamente deprivado y vulgar, sale con unas cuestiones. Pero al final conseguimos que desde esa posición ella pudiera mostrar un talento y esos son los talentos que a lo mejor podrían ser buenos profesionales en cualquier área, por ahí va el tema, de profesionalismo, técnico lo que sea. A mí me interesa el tema como persona, la verdad, verdad que no me meto en el tema.

10.4.4 Primera entrevista Diego

1. **¿Cuénteme que recuerda desde que nació hasta los 10 años?**
2. Yo nací en Recreo, y después nos cambiamos a Agua Santa. Vivía con mis papás, después me casé y me vine a Valparaíso. Es que tengo todo aquí en Valparaíso, es que cuando empecé hacer las clases me empecé a meter en los negocios con los autos.
3. **¿Y en Recreo, tenía hermanos?**
4. Si, un puro hermano, yo era el mayor. Yo creo que una de las cosas que siempre me marcaron, es que gracias yo creo a los papás que uno tiene es para donde tú vas. Mi papá nunca se preocupó de nosotros, no en el sentido malo, si no que de su trabajo, que llegaba tarde, trabajaba todo el día. Y mi mamá era la que cortaba el queque, pero lo cortaba bastante bien. A mí me gustaba el estudio y estudiaba, y una de las cosas de debilidades mías era el fútbol, por lo tanto, yo llegué a las profesionales en el fútbol, y mi mamá no me decía ninguna cosa. Yo le decía, mamá voy jugar, eso sí, me decía donde yo te vea.

5. ¿Y de donde nació esa motivación por el fútbol?

6. De mis tíos, ellos eran todos futbolistas, mi papá era nadador. Y mi mamá y mi papá, pertenecían a un club de tiros, disparaban con fusiles, y ella era seca. Lo que más le gustaba a ella era tener sus copitas. Bueno, yo seguí, mi mamá no me decía nada, porque yo estudiaba tempranito en la mañana. Le decía a mi papá, viejo póneme el reloj a las 6 de la mañana. Entonces, él me preparaba el desayuno y yo me dedicaba a estudiar. Y en la tarde hacía mis ejercicios de matemática, pero dejaba mis tareas hechas. Nadie me decía, oye tienes que hacer esto. De a poquito yo creo que empecé a hacer eso, a tomarlo como un hábito. Es que era un hábito a conveniencia, porque la idea era que yo llegara del colegio y salía a jugar. Entonces, después tomábamos once y salía a jugar.

7. Al revés de mi hermano, mi hermano no hacía nada, era más flojo, a coscacho limpio con mi hermano. Nosotros nos llevábamos por un año de diferencia. Yo recuerdo muchas cosas de las buenas, sobre todo que yo era netamente deportista y era buen estudiante. Igual mi mamá no hacía mucha diferencia, pero mi hermano ahora me dice: te querían más. El viejo si tenía sus diferencias, claro yo era el regalón. Pero después eso lo mira, y no es muy bueno, y al final tu hermano es tu hermano, y nos queremos hartos con mi hermano, pero siempre él ha dicho, a ti siempre te han preferido en todos lados, los tíos, las abuelas sobretodo. Todos los varones de cada una de las familias el primero era como el regalón de las abuelas y de todos. Y mi mamá trató siempre de que las cosas fueran equilibradas. Y puedo decir ahora que mi hermano está mucho mejor que yo profesionalmente, no en la parte de los negocios. Él está en la dirección nacional de aduana, es fiscalizador.

8. ¿Y en relación a estos primeros 10 años, que recuerda en relación al colegio?

9. Estaba el Teodoro López, que está en Recreo, y ahí me cambié al Liceo 3. Y fue una buena experiencia, era un excelente colegio. Buena relación con compañeros, todavía tengo conexión con algunos compañeros, pero era un ambiente bueno. Era un muy buen colegio, era como privilegiado en realidad. Era público, pero iba pura elite en el colegio, y a todos que eran desordenados, o pasados en edad todos fuera. Y bueno mi mamá, como les decía a sido un pilar fundamental.

10. Con mi hermano, siempre ahí que teníamos que ser profesional. Hasta que un día mi hermano

llegó y dijo voy postular a la Aduana. Después a mi hermano lo llamaron al servicio, luego de eso le dije que vas a hacer, no tengo idea, se inscribió al comercial, después terminó en el norte, después se trasladó para acá a Coquimbo y después volvió acá, y estaba con la cuestión que le faltaba la pura tesis. Yo le dije: bueno oye, anda a que te den un tutor de tesis, y dijo no es que estoy juntando materiales, y así puras peleas nomas. Al final fui yo al Comercial, sabe qué tengo a mi hermano que trabaja en la Aduana tengo todos estos papeles, y ahí terminó. Después postuló a fiscalizador de servicios de la Aduana. Entonces, nosotros hemos hecho cosas más o menos a fines, yo le dije, oye metete en autos, si no es mal negocio, y me hizo caso, no tiene tantos, pero por lo menos le va bien. Y bueno un hijo está estudiando Medicina y la otra Ingeniería Bioquímica, entonces igual los ejemplos que a lo mejor tardíamente logró interiorizar los llevó a cabo con sus dos hijos. Los dos son nadadores, compiten por la Universidad.

11. ¿Cuándo ingresa al liceo, cómo fue esa etapa?

12. En ese tiempo uno andaba detrás de las niñas, pero no como ahora, porque ahora es más fácil. Las relaciones eran más difíciles con las niñas, era más complicado. Estaba en un liceo de hombres, entonces íbamos al liceo de niñas a buscar niñas.

13. Bueno, ahí uno va a aprendiendo en el sentido que uno se fijaba en los compañeros que le enseñaban a los otros, y a mí me gustaba enseñar. Le enseñaba a mi hermano también. No le gustaba mucho que le enseñara, decía que yo era muy pesado. Bueno, ahí cuando uno empieza a ayudarse entre los compañeros, empieza a ayudarse con las materias y las pruebas y todas esas cosas, ahí uno va viendo sus aptitudes que tiene.

14. La verdad es que a lo mejor yo no sabía lo que quería estudiar, como todos que salen de 4°. Pero fíjate que a mí me pasó que yo me acuerdo que faltaron todos los profesores que tocaban antes de química. A la primera hora faltó el profesor de Educación Física, el profesor de Historia y faltó el profesor de Matemáticas y al final nos tocaban las dos horas de Química y me acuerdo que jugamos toda la mañana. Yo estaba en el equipo donde estaban los mejores, así es que jugamos toda la mañana. Y llegamos a la hora de Química, yo estaba muerto. De repente, el profesor de Química, un viejo chico, yo me acuerdo que estábamos en la clase y me echó para atrás y bostezo fuerte y el profesor se enojó. Dijo, el vaca que este bostezando que salga de la sala yo lo voy a anotar, y yo enterrado así en el asiento. Él sabía que era yo, pero quería ver si tenía la actitud de salir de la sala y

no salí. Y ahí quise estudiar Química, y ahí me esforcé, porque yo había que algunos profes, igual que en la Universidad, de repente algunos te dan te dan, y te agarran mala. Entonces yo me puse a estudiar así pero lo que más estudiaba era Química, Matemática yo era bueno, pero sabía que para saber química tenía que saber Matemática. Puse todo lo que más podía, así es que aprendí Química y me gustó.

15. Entonces, cuando yo salí estaba entre Química y Pedagogía, tenía las dos cosas, y me gustaba enseñar que era lo otro. Y cuando postulé, quedé en Concepción. Mi papá me dijo, no, donde mis ojos te vean. Yo era como el caballito que lo dejaban suelto y partía. Así es que quede en Pedagogía en Química, la carrera era de la Universidad de Chile, era de alto nivel y fregada la carrera porque como era de licenciatura y nosotros la estudiábamos como Pedagogía. Estuve como 7 años en la carrera, a parte que era súper complicada. Me eché un ramo una vez, y perdí todo el semestre al tiro, y era el primero del curso en Química.

16. ¿Cómo recuerda el periodo de la universidad?

17. Lo pasé muy bien, es que hay una mezcla de cosas, nosotros entramos 70 y salimos como 5. Salía el 1%, no es como ahora que salen masificados, porque es un negocio. Me acuerdo que estábamos los 70 y de a poco se fueron cayendo por el camino, y era 4 física, 2 mecánicas, 2 electromagnetismo, 4 calculo. Y en 3º año más o menos me dio como un tipo estrés, una cosa así y era como que me vino la locura y llego a mi casa y lo primero que digo a mi mamá, sabes que no quiero estudiar más. Fue así de un viaje, lo mismo que le pasó a una amiga hace poquito. Después, como a los 5 días, hablo con mi mama, me dice ¿cómo está?, le digo bien, y que piensa hacer. La deje que hablara, me dijo bueno, tu ya eres mayor así es que la decisión que tu tomes la vamos a respetar y ahí fue que me decían que tenía que buscar trabajo, porque si no estudiaba tampoco iba a hacer nada, y ahí dije no, voy a seguir estudiando. Fue un cansancio que yo tuve, y de ahí seguí.

18. Nosotros estudiábamos tres amigos, estudiábamos en lote. Primer año, oye vamos a estudiar a la casa del Pato, nos juntábamos como 30 a estudiar. El primer año fue de todo un poco, uno ahí tú te das cuenta que cómo tu estudiabas en el liceo no te servía de nada, el estudio no era lo que tu pensabas que era, estudiar con el cuadernito y ya estábamos listos, no. Tú tienes que revisar libros y libros, tipos de ejercicios, y me fue súper mal. Estudiaba con distintos compañeros, y de repente me encontré con dos compañeros, yo era el chacotero, y después me junto con otros amigos, uno súper

serio, y el otro que venía de punta arenas, seguimos muy amigos, yo soy padrino del hijo de Carlos. Nos juntamos los tres, y no nos separamos nunca más hasta que terminamos la carrera. De repente, igual hice trabajos en distintas cosas, y donde fuera yo iba a trabajar.

19. ¿Antes de que siga, qué fue lo que le impulsó a seguir estudiando?

20. Es que fue el momento, no quería ser ningún trabajador de ningún tipo. Siempre la mirada para arriba.

21. ¿Después que sale de la universidad, cómo fue ese periodo?

22. Al principio salí a buscar trabajo y no encontré al tiro, porque estaba todo copado. Y lo primero que hice fue trabajar en la Marina Mercante, después en una parte del Municipio que era del control de parquímetros. Hice muchas cosas en lo que sea. Y después tuve un Instituto, yo creo que 25 por ahí.

23. Lo que pasa es que me invitaron a trabajar en un instituto y resulta que el dueño empezó a no pagar la mensualidad, se atrasaba, y al final lo demandamos, con la que estaba a cargo del Instituto, y ganamos. Pero él dijo, no tengo plata para pagar, y dijo quédense con el Instituto. Nos quedamos con el Instituto. Yo ganaba mucha plata, pero me la farreé toda. Me gasté toda la plata, no guardé nada. En ese tiempo ganaba 1 millón mensual.

24. Los departamentos, las casas, costaban más barato que un auto. Podría haberme comprado muchos departamentos o casas. Pero quedé con las manos en el bolsillo. Terminamos la relación, con la niña, nos confundimos, aparte de socios, salíamos a todas partes juntos. Y la verdad es que no lo hice bien, uno nunca debe confundir las cosas, porque al final queda la embarrada y se acabó todo, y así fue. Y fue un tira y afloja, al final terminamos los dos sin nada. Yo no me compraba ni ropa, ni una cuestión, todo me lo gastaba en viaje, en comida, salía a discoteque. Fue como un período de un año. Debería haber aprovechado al final lo que yo trabajaba, yo era como el director del instituto. Lamentablemente no lo aproveché bien porque lo hubiera transformado en un liceo, faltó ahí un poco de astucia. Y de ahí, no tenía nada. Después de haber tenido todo, no tenía nada. Y empecé con 7 horas en la Igualdad me acuerdo, después me contrataron de planta en la Corporación de acá del CEIA, y también en el liceo de la Igualdad de planta.

25. ¿Y llegó a la Corporación por alguna motivación respecto a la educación de adultos?

26. No, bueno yo siempre trabajé en Colegios de Adultos. Yo trabajé en el Instituto de Adultos. Es distinto trabajar con adultos. El adulto es como más precario, es una persona madura, quiere el logro de cosas a través del conocimiento, viene en busca de completar metas, viene con proyectos. Y el estudiante está como obligado, viene a puro learse, tampoco tiene una perspectiva futura o con algún proyecto de vida, sus papas tampoco a lo mejor. Mi mamá siempre me decía que hay que estudiar por esto, o para esto otro, para que se pueda valer por sí mismo. Entonces ahí están las diferencias.

27. Bueno yo he estado en varios liceos, en el Eduardo de la Barra, en el Liceo 3, en el Liceo Computacional, en el Liceo 2, estuve en el Liceo 3 de niñas. La experiencia de los estudiantes, siempre el querer que tus alumnos sean buenos estudiantes. También viendo la problemática, yo siempre he tenido jefatura.

28. ¿Cómo define usted buen estudiante?

29. Para mí un buen estudiante es que tenga sus metas, sus proyectos claros, te tiene a lo mejor su proyecto de vida. Porque yo le digo a los chiquillos, oye tus papas, no son de grandes recursos, no piensas tú que tus papás gastan en ti, a ellos les ha costado mucho la vida, y que a lo mejor tienes más cosas de lo que tuvieron ellos, entonces ahí a los chiquillos los sacas un poco de los esquemas.

30. Yo el primer año, cuando vi que la cuestión no pasaba nada, me viré nomás, y después a fin de año si que esa fue una experiencia, digamos que hice gastar a mi papá todo el año en micros, en paseos, pololas, viajes, etcétera, en todo. Entonces, igual me remordió la conciencia y me puse a llorar me acuerdo esa vez. Me decía, yo soy desgraciado, cómo yo pude haber hecho esto, si mis papás siempre están preocupados de uno, que la ropa. Fue una mea culpa personal y solamente hay que responder a las oportunidades que me estaban dando.

31. La gran mayoría de mis compañeros, todavía están pagando crédito fiscal, y mi papá me pagó todo, entonces mi hermano igual hace lo mismo con mis sobrinos. Entonces, yo le digo a los niños, si tú tienes a tus papas aprende a valorarlos. Un buen estudiante involucra todas esas cosas, en que los chiquillos tengan conciencia, tengan su proyecto de vida, trabajen dentro de un marco valórico, el respeto, y tener siempre buenas reacciones, dentro de un marco sano.

32. Todas esas cosas de las que uno se mueve de repente para que los jóvenes que estén medios perdidos, de tratar de que haya un enganche. Bueno y aquí (en el centro), los chiquillos de repente llegan solos, te comentan cosas. Acá no es tanto, porque está el encargado, el orientador. Pero yo como encargado de sede 4, ahí llegan más, llegan las mamás de repente, llegan los estudiantes, sabe tengo este problema, y ahí uno ve el contexto, de la realidad, una realidad bastante dura, y ahí me gustaría ayudarlos más, que tuvieran más oportunidades también. Ahí uno ve, si tú tienes un buen respaldo de tus papás, puedes llegar lejos, y puedes tener, puedes perder una vez, puedes perder dos veces y tus papás van a estar incondicionales a ti.

33. De estos niños que no tiene nada, que sólo se las valen por ellos, de repente se les cierra una puerta y tu les das una mano, y les dices, oye mira no solamente tú, yo creo que todos hemos pasado por momentos difíciles, es decir, a pesar de que a veces existan medios más o menos, siempre hay problemas, entonces depende de ti también, depende de cuán fuerte seas tú para.

34. Yo siempre me acuerdo de una alumna que había aquí, era del Eduardo de la Barra, y esta niña siempre la encontraba con los ojos llorosos, no me acuerdo cómo se llama, y le decía qué te pasa, no es que mis papás todo el día las peleas, mi papá se sacan la mugre con mi mamá, y después mi papá se va, vuelven, después otra vez están iguales, están juntos, pelean, se sacan la mugre y otra vez chao. Entonces ella no soportaba esa cuestión. Yo le dije un día, mira sabes qué, si tú te das cuenta van a pasar los años y tus papás van a seguir haciendo lo mismo. Y me decía, profesor es que yo estoy ahí en el medio. Pero mira le digo yo, tú estás en el medio, ¿tú mamá te quiere? Sí, ¿tú papá te quiere? Sí. Tú no puedes interceder ahí en el medio, porque tú eres la hija, es lo mismo cuando se separan los papás, pucha me gustaría tener a mis dos papás, pero lamentablemente eso no se puede. Y ante eso tú como menor de edad, y tampoco en lo afectivo tú no puedes hacer ni una cosa. Los papás a veces se pueden quedar con los hijos y todo, pero hay una situación que estas en el medio, lo único que tienes que hacer es preocuparte de ti. Sácale lo máximo que puedas a tu mamá, sácale lo máximo que puedas a tu papá, y trata de ser independiente económicamente, pero para eso tienes que terminar de estudiar.

35. Y me acuerdo, que salió esa niña, y nos encontramos como a los 5 años después, y de ahí no nos vimos nunca más, nos encontramos esa pura vez. Cuando nos encontramos, se acordaba harto de mí, me decía profe cómo esta, hace tiempo que no nos veíamos, nos dimos un abrazo, y le dije, como están tus papás, a puesto que están iguales. Sí profe, me dice, exactamente iguales. Mi papá

haciendo lo mismo, llega se juntan, pelean, se van, vuelven, y así, entonces era un círculo así. No profe, me dijo, tengo un departamento, me puse a estudiar y a trabajar, le había ido súper bien. Profe, siempre me acuerdo de usted, me daba tanta rabia ver a mis papás, pero después entendí que no era mi problema, y usted tenía toda la razón, yo hice lo que usted me dijo y así fue. Entonces, tú ves que en algunos casos lo que tú dijiste pasó. Tú pasas por el patio, y los cabros te dicen: ¡profe la química! Todas esas cuestiones te enorgullecen un poco, porque en algún momento interviniste en situaciones, con un pequeño detallito te escucharon, y de repente muchos no te escuchan. A veces son poquitos que toman en consideración y conciencia de esas cosas y hay cambios.

36. Hay otro, el Daniel, de arriba de Rodelillo, ahí hablamos de colegio de adultos. Pero son muchos más, hay historias e historias. Cuando me mandaron a cuidar justamente la sede. La verdad que yo soy medio de malas pulgas y manos medias ligeras, y resulta que en Rodelillo estaban las pelotas, el desorden, entonces me mandaron a cuidar Rodelillo. Así que empecé a poner mano dura y el primer día que llegué, me acuerdo que él me gritaba “pelao”, yo iba entrando a una sala y el estaba en un asiento y me gritaba “pelao”. Entonces yo llegué con malas pulgas, pero tranquilo nomás, y le dije deja las cosas, vamos a la otra sala. Y llegamos, y le dije ¿tienes algún problema? Le dije yo, sabes qué, no tolero a los patudos, y no te conozco, no te he visto nunca, no soy amigo tuyo, si tienes algún problema, arreglémoslo al tiro. Y me saqué la chaqueta, lo único que te advierto es que tú no me conoces a mí, yo tampoco te conozco a ti.

37. La verdad es que yo estudié varios años Artes Marciales, entonces se arrepintió, y le dije sabes qué, yo te voy a dar una pura advertencia, no se te ocurra nunca decirme ninguna cuestión que no corresponde, no me faltes el respeto aquí, tu eres un adulto, así es que tenlo bien presente. Y fíjate que con el tiempo, un día conversamos, y le dije Daniel tu juegas fútbol, sí. Y ahí empezamos a enganchar, le dije, sabes yo jugaba en el Everton, estuve hartos años, a mi mamá yo siempre le recriminé que me haya quitado seguir jugando. Después de eso no más, nos encontrábamos y me decía oye hay partido por la universidad, oye hay partido en tal parte. Yo me jugaba todo lo que podía jugar, como dos partidos por día. Y en esa conversación, le dije Daniel, sabes te puedo decir algo, mira tú tienes un físico bastante envidiable, eres alto y estructuradamente bien, así es que Daniel, le dije yo, mira yo jugué a la pelota, y era súper bueno, pero era chico y tú tienes bastante altura. Sí, me dijo, me están llevando a jugar para Santiago, y empezamos a conversar. Al final de año Daniel ya no decía garabatos, y al final cuando nos despedimos, ya no quería seguir jugando

futbol, se aburrió.

38. Ese es el problema de los chiquillos también que no tienen constancia. Yo le decía cuando yo me fui a probar, que éramos como 53 y de esos quedamos tres, y todos los días, los lunes, miércoles y viernes habían pruebas, a veces iban 60, 70, a veces quedaba uno, y finalmente después de eso quedamos 30, después de eso éramos 25, de ahí quedamos 18. Entonces, le digo yo, tienes que ser perseverante, tú tienes condiciones, si te cuesta el estudio, que ese no es tu camino. Pero es el único camino que te puede llevar al éxito, el estudio, no hay otra cosa.

39. Cuando mi mamá me quitó todas las cuestiones, lo zapatos, todas las cosas y me dijo, cuando salga haga lo que quiera, pero yo después igual le encontré razón, si yo me hubiera dedicado al futbol, hubiera ganado mucha plata, y hubiera llegado hasta por ahí, y hubiera tenido que buscar otras cosas que hacer. Y fijate que este chiquillo, finalmente cuando llegamos a final de años me dijo voy a entrar a la armada, la verdad es que quiero ser militar o entrar a la marina. Yo le dije que bueno, mientras seas bueno y te guste te va a ir bien, y vas a ver qué vas a recibir tus frutos. Y él tenía a su mamá, y ella se me imagina que era una persona débil, muy permisiva, a lo mejor ella lo miraba como angelito, pero no era muy angelito, y el papá era alcohólico, y me decía, profe sabe qué, mi papá nunca me ha hablado como usted, nunca mi papa me puso límites, nunca mi papa me dijo esto, a si es que terminamos como súper amigos. Y le dije, me alegra tus cambios, me alegra, te deseo toda la suerte, si algún día te veo ojala que estés bien, pero me alegro mucho por ti.

10.4.5 Segunda entrevista Diego

- 1. Primero en relación a lo personal. En relación a tu vida familiar próxima ¿Qué nos puedes contar de ella?**
2. Bien, tengo una familia chiquitita, dos hijos chicos, uno de cinco años y medio y otro de tres años y medio. Y era viudo, estuve como siete años solo y después decidí en realidad, ehh.
- 3. Volver a empezar.**
4. Eh, sí, porque en realidad mi señora, la primera falleció, y después perdió un hijo, la hija que tenía la perdió. Así que dije yo tengo que hacer. Claro es que lo que pasa es que además uno, bueno a parte de trabajar, uno va juntando cosas, ¿cierto? Entonces va juntando bienes, y en un momento tu

decí a quien le voy a dejar todo esto. Entonces también tú te aburrí solo, porque tu podí pasarlo bien, salir, comidas, cenas, ehh, fiestas, pero es distinto estar con tus amigos, tus amigos se van, y cada uno lleva su vida, entonces al final tú tienes alguien en quien, algo que valga la pena por hacer cosas, y una preocupación, si no tení nada que hacer.

5. ¿Hace cuánto que se casó con su segunda esposa?

6. Hace poquito, hace como cinco años. Nos adelantamos sí, nos casamos después. Había que asegurarse.

7. ¿Cómo se lleva con ella?

8. Bien, en realidad el trabajo me absorbe arto, y estoy poco en la casa y por esa misma razón me voy a retirar de un colegio, el de la Igualdad. Entonces hay tres días que voy a tener libres, para dedicarle tiempo a la casa, y por lo demás que los recursos económicos los tengo, entonces no me va a significar mucho el cambio de que me vaya del colegio.

9. ¿Cuál ha sido la influencia que ha tenido su familia en sus decisiones personales y profesionales?

10. Eh, bueno que mi esposa siempre me dice que las cosas son fáciles y que yo las puedo hacer, o sea, si hago un curso, eh, ella sabe que tengo que trabajar en eso, dedicarle tiempo, que yo vaya a trabajar con una colega a su casa, con la niña que estábamos haciendo el magister por ejemplo, que nos turnábamos, o ella iba al colegio o yo en la noche me iba a su casa y trabajábamos, o si no ella se iba a mi casa y tener el espacio para poder complementarse. Y bueno, todos los cursos que ha habido, pero ya también tiene su término, yo voy a hacer este Magister y no voy a hacer ni uno más. A estas alturas no me voy a dedicar a hacer más cosas de las que ya tengo, a parte que yo estoy metido en una diligencia de otras actividades, entonces, de repente que reunión un día sábado, que reunión un viernes en la noche. A parte de eso yo voy terminando todas las cosas que son extras que no tienen nada que ver con mi casa.

11. ¿De qué manera cree que ha influenciado la afición que tiene con el fútbol en tus decisiones personales?

12. Es difícil en realidad, porque cuando tú tienes algo aquí pegado cierto, de que esa es tu forma de

vida, el hacer deporte, el vivir en función de querer ser profesional igual me afecta un poco, pero después también uno entiende a sus papás, que los papás siempre esperan y quieren la seguridad de tus hijos, la estabilidad, el ser profesionales y después tu empiezas a pensar también, los tiempos también eran distintos. Yo jugaba, tampoco decir como ahora, que soy bueno y tenía muchas alternativas, y después tú vas a seguir, no cierto, a lo mejor progresando. Entonces puedes llegar a la cúspide en poco tiempo, entonces después tú pesas eso y lo otro, y mi mamá tenía razón. Entonces ahí yo quedaba tranquilo y eso también me ha servido en los tiempos que he tenido, ahora no los tengo, pero en el tiempo que tenía, yo también entrenada a un equipo de fútbol en un colegio. Igual de repente los alumnos me decían “profesor nos puede ir a dirigir usted”, pero eso es cuestión de tiempo, ahora yo hago clases.

13. Ahora aquí va a ser distinto, o sea, yo voy a pensar en otras actividades que a lo mejor o tener más ideas, pero no significa que voy a estar los tres días metido en eso, pero a lo mejor de tener mayor flexibilidad, de decir “a voy a ocupar este tiempo aquí”, y resulta que después me va a faltar tiempo para planificar.

14. Y ahora relacionado con lo profesional. ¿Cómo caracterizas tu rol como docente?

15. Yo pienso que, uno se, en función de los alumnos uno se proyecta de, en el sentido de que sí quiere que sus alumnos se, lleguen a buen puerto como se dice. De que ellos puedan lograr, eh, buenos objetivos en la vida, buenas metas, que sean profesionales y eso, bueno uno lo ve permanentemente o que los encuentras en la calle, no cierto, ehh, de alumnos que están trabajando bien, que han seguido estudiando, que han progresado y que han visto de que el conocimiento es lo único que te puede llevar en estos momentos a tener una buena vida, una buena calidad de vida, que te ayude el estudio y también el desarrollo personal.

16. Entonces, y lo otro es que es importante la relación que uno tiene con la gente, la cual seguramente en consejos, ehh, no sé si les conté el caso del niño de allá de Rodelillo, que su papá era alcohólico, y todo eso, entonces de repente un chiquillo te diga “profesor sabe qué”, que bueno que haya tenido un cambio de actitud, en la conducta, en tu forma de hablar, no a puro garabato todo el día, que diga “mire nadie me había hablado como usted”, y eso me ha ayudado, eso es lo que se da cotidianamente, la oportunidad de dar un consejo yo lo doy.

17. Y uno cuando ve esos cambios, que los chiquillos se superan y todo eso, la verdad que ese es como el fondo de las cosas, no solamente el paso de contenidos solamente, eso de los objetivos y las metas desde el punto de vista curricular, sino que también desde el punto de vista personal. No ser solamente el profe, sino que ser digamos, el que de alguna manera que guíe el caso de, o entender la problemática sobre todo de estos alumnos.

18. ¿Respecto a las expectativas que has ido formando a lo largo de la carrera, qué metas te has planteado y que se hayan cumplido hasta ahora?

19. Yo creo que, bueno que he estado digamos, en situaciones de, bueno yo creo que la idea de todo profesor es llegar a dirigir a una institución, una meta fundamental, digamos o participar a otra escala mayor, como pertenecer a la red de maestros o, otras instancias de más nivel del conocimiento, participativa, eh, a instancias ministeriales donde se dictaminen cosas y ser un aporte al conocimiento, pero también digamos, eso está limitado por lo que tú tengas en mente en cuanto a tu vida personal. Hasta el momento yo tengo la posibilidad de postular a ser director de este colegio, en dos años más, pero también es de esperarse, porque si tengo otras actividades que me den la libertad de poder vivir más la vida que seguir perfeccionándome, y seguir haciendo más cosas, yo creo que no.

20. ¿Cómo es tu relación con los colegas acá?

21. Yo diría que es muy buena, yo creo que es mucho de repente las bromas, yo soy como, digamos bien extrovertido y la verdad es que me gusta ser así digamos y nunca me ha ido mal en ninguna parte. Los colegas en el otro colegio me dicen “pela`o te vamos a echar de menos cuando te vayai”. Yo siempre digo, eh no sé, está el chiste, el decir cosas simpáticas de repente.

22. La gente igual aprecia eso.

23. Claro, los mismos chiquillos, yo digo “ya chiquillos vamos a la jaula”, a pesar que cualquier a lo pueda tomar “oye el trato indigno” a lo mejor, no. Y los cabros de repente se matan de la risa con eso, o en el otro colegio digo “hola feo”, y él me dice “hola po` feo”, o si no estamos en clase y le digo “tú, Luis Miguel”, o “Federica dígame usted”. Y si tú lo sabes hacer en el sentido de lograr una comunicación extra con los chiquillos, lograr la confianza, la simpatía, los cabros te responden y te responden bien, pero sin falta respeto, eso es como lo bueno.

24. Respecto a tu llegada a la institución, ¿cómo lo recuerda en ese tiempo?

25. Bueno, fue hacer arto rato ya, arto tiempo, pero yo lo que fui bien recibido, la verdad es que en ninguna parte que he llegado es de mala forma. Siempre ha habido una buena acogida de parte de los colegas, eh...

26. ¿Y con los alumnos cómo fue?

27. Y con los alumnos también. Lo que pasa es que yo siempre cuando estaba estudiando, cuando terminé la carrera, yo trabajaba en institutos particulares, generalmente en institutos particulares en el cuales habían generalmente educación de adultos, eran después de las 7 de la tarde. También dirigí un, fui subdirector de un instituto también de adultos. Por lo tanto para mí cuando yo llegué acá no era desconocido, era...

28. ¿Qué edad tenía más o menos cuando llegó a la Corporación?

29. Yo creo que treinta y tanto, yo creo que treinta y siete, treinta y cinco. La verdad es que tenía una sobrecarga horaria y llegue a este colegio que creo que me hizo muy bien.

30. ¿En qué sentido te hizo muy bien?

31. En el sentido de que no había tantas exigencias, que yo tenía, trabajaba en tres partes, entonces, 23 horas en la Igualdad, 30 horas en la Corporación, 38 horas más o menos en el DUOC, después de almuerzo y en la noche, hasta un cuarto para las 12 de la noche, todos los días. Entonces eso me dio como, pasé como dos o más estrés por ahí fuertes, la cual el director una vez me dijo, que llegué a las 9 por ejemplo y me empecé a sentir mal, entonces me dijo “ándate, anda a descansar”, y me fui a descansar, a las 8 y media llegué, a las 9 me acosté y desperté más o menos como a las 10 de la noche. Dormí de un solo tirón, y pero eso.

32. Las relaciones que tuviste con tus alumnos, con tus colegas, ¿cómo fueron evolucionando?

33. Yo creo que en un principio uno va aprendiendo un poco de la gente y hay algo que es difícil cuando uno parte, el respeto. El alumno siempre piensa que porque tú eres joven ellos, siempre ellos van a estar tratando de manejar situaciones, entonces, eh, se hace primero como un, uno tiene que aprender a dominar, aprender a dominar el campo y las situaciones y después viene la flexibilidad que

tú puedes dar en el trabajo mismo.

34. Hacerse respetar, y lo otro, es que tú hagas bien tu trabajo, porque eso también es reconocido por los jóvenes, cuando los chiquillos ven que tú estás cumpliendo, sobre todo en un colegio donde es menos flexible, donde hay 40 alumnos y todos, digamos están en función del trabajo escolar diario, si los alumnos ven que tú no lo estás haciendo bien, se dan cuenta, entonces desde ese punto de vista los alumnos se pueden fijar.

35. ¿Y qué implica hacer bien el trabajo?

36. Ehh, cumplir con tu planificación, con las actividades que tienes planificadas, de lo que tienes que hacer día a día, que eso no significa que de repente hayan variaciones como en todo campo educacional, el asunto no se repite solamente en las clases si no que hagas una clase “a ver chiquillos una cosa no está funcionando bien, qué está pasando acá, porque sucede esto”, sobre todo cuando he tenido jefaturas, yo siempre he tenido jefaturas, entonces eso también te ayuda a que tú tienes que velar por un grupo de curso, por ver qué les pasa. Darle la confianza a los chiquillos que también se comuniquen contigo, entonces que tú les des la confianza a los jóvenes para que ellos también en algún momento puedan llegar a ti.

37. Entonces eso, todo eso es el trabajo que un profesor, digamos, inherente a la parte curricular. Porque los chiquillos, eso también de que te escuchan y les dices “chiquillos esto es por esto, y esto hay que llegar a tales metas”, también son consecuente con que tu estas continuamente conversando con ellos, estar reforzando lo que significa la tarea escolar y lo que significa también el ámbito personal, cómo estamos nosotros para enfrentar el día a día. Si te dice no estoy ni ahí con lo que estoy estudiando, que esta ese problema que está afectando más que esto.

38. ¿Respecto a algunas herramientas o habilidades de tu formación profesional que te sirvió en el primer contacto con la institución?

39. Yo creo que el dominio de grupos, el trabajar con masas de personas, el que tú puedas ser organizado y el ser capaz de organizar a los chiquillos en elaborar cosas, el planificar actividades de exposiciones de ciencias, porque en cuanto a la parte propio de la carrera como tal no podría decir mucho, porque prácticamente nunca se trabajó como corresponde en el campo del recurso económico, y eso es lo que un echa de menos, uno como profesor de química me decían “¿cómo yo puedo?, es

decir, me vienen a evaluar, me evaluaron varias veces en el liceo, entonces yo a los chiquillos tengo que, yo creo que esa es una de las cosas fundamentales que me han ayudado mucho a mí es el lograr que los chiquillos me entiendan, me comprendan en todo ámbito de cosas.

40. Entonces, cuando yo hago una clase donde está el supervisor, me han venido a ver, entonces yo tengo que hacer la clase de tal manera que en el fondo es como estarles diciendo “mira, esta es la botella de aceite, la mezclamos con el agua, la voy a agitar, ¿qué pasa?”, entonces, yo voy a hacer toda una esquemática en función de lo que me van diciendo los chiquillos, utilizando también una de las cosas importantes, es el tema participativo.

41. Eso es un, de lo que estábamos hablando los colegas, claro porque antes, ustedes saben que esto ha tenido una evolución, desde lo más rígido que era el conocimiento cuando uno estaba en el liceo, donde el profesor, tú ni siquiera podías hablar, tú solamente entrabas, escribías y si el profesor te preguntaba tu tenías que responder. A la evolución que tenemos ahora, donde está el método constructivista, no es cierto, pero ahora en el caso nuestro, está lo que es la participación, que el alumno construya su conocimiento y también depende de sus intereses, porque también está en una dinámica totalmente distinta al chiquillo, son otras las inquietudes, son otras las metas, son otros los intereses, muy distintos, y eso te ha ayudado a ti como metodología poder lograr metas.

42. Y el hecho de poder explicar tan bien como es esto, cuando debería ser explicado en el laboratorio mismo. Me dijo “Oye profesor, sabes qué, qué más puedo decir”. Porque después viene la parte del cálculo matemático, en función de lo mismo que tú les dijiste “chiquillos si ustedes tienen un litro de esto y le agrego medio de esto, suponiendo que tienen la pesa, ustedes pesaron 5 gramos, que paso acá y cuánto es la concentración, entonces se supone que eso tú tenías que verlo en un laboratorio, y aun así los chiquillos entienden, entonces los haces participar y eso, eh, es experiencia.

43. Pienso que además del conocimiento es la experiencia que tú vas logrando en el transcurso del tiempo, que a lo mejor se hace mucho más que solamente lo que te entrega el conocimiento. Bueno en la Universidad a los chiquillos les explican mucho cómo es metodológicamente, pero en el tiempo nuestro no. Habían ramos que nosotros les llamábamos de letra y que no nos interesaban, solamente nos interesaban los ramos de carrera, en los otros no íbamos a clases, eran pura teoría y llegaban a ver qué era lo que decía la materia, y después nosotros por simple inspección de repente, esta cuestión no, y descartábamos así, no estudiábamos.

44. Ahora no po, hay ramos de metodología, hay secuencias, y antes no, entonces tú vas al colegio, y depende como fuera el colegio te empiezas a estructurar, a adecuarte a cómo es el trabajo en colegios, cómo son los alumnos y en función de eso empiezas a hacer tú trabajo.

45. Pero lo otro también es experiencia, logres obtener buenos resultados a lo mejor con lo mínimo. Y eso es lo que a mí me molesta, que lo conversamos ayer, que estamos por el asunto de por quién vas a votar, yo dije no voy a votar, entonces todos decían tampoco voy a votar, pero ese es un derecho que tu debieras hacerlo saber, porque esa es tu facultad de poder reclamar ante la sociedad o ante nuestros directores del país, de tu malestar, de lo malo que lo están haciendo, no , yo dije que no voy a votar, de que en estos momentos existe un abuso contra la sociedad chilena, en todos los aspectos, desde el punto de vista médico, desde lo educacional, desde el punto de vista del trabajador, desde el punto de vista que tú pagai las cuentas, y que desde ahí viene toda la sinvergüenzura escrita , y resulta que tu no tení idea, y cobran de más y resulta que antes en la Universidad no te cobraban nada, y a ver, ahora resulta que la cuestión es semestral, entonces mejor ahora lo hacemos trimestral, y te cobramos tres veces, entonces ahora te cobramos la matrícula, el certificado de título, entonces en todos lados te están cobrando plata.

46. Y que ni siquiera van a legislar, no legislan para cosas que son importantes, y eso para mí es una sinvergüenzura, los gallos se llenan de plata de toda la gente, haciendo nada. Entonces, para mí les bajaría la dieta parlamentaria, a ver si van a luchar por los puestos. El político es sin vergüenza el de más abajo hasta el de más arriba, lo único que ve es donde está el objetivo de ver donde ganan la mayor plata. Yo les digo, mira el ejemplo está aquí, este colegio tiene unos computadores que se los, que yo creo que lloraron para que se los dieran, aquí tu tendrías que tener implementación el doble de mejor que la educación normal, porque tu estas trabajando con gente que adolece desde el punto de vista socioeconómico, desde el punto de vista psicológico, desde el punto de vista social, de donde viven, ehh, a lo mejor por enfermedades, un montón de cosas, problemas familiares, rupturas de matrimonios, droga, prostitución también, todas esas cosas que están metidas ahí, y resulta que tú no tienes el personal adecuado, no tienes la infraestructura, cuando los alumnos, muy agradecidos algunos, yo creo que es como lo máximo que te puedan dar.

47. Y fíjate quede aquí han salido varios chiquillos, pero todos vuelven, porque notan la diferencia, de repente somos estrictos también, si tú tienes que venir a estudiar, de hacer algo por tu vida, aprender que las cosas no se regalan, que las cosas se ganan. Y yo creo que los chiquillos notan la diferencia de

otros colegios, una chiquilla, decía “no, es que allá en el colegio si yo faltaba un día me cobraban 5 mil pesos de multa”, en el Paidos, uno de esos colegios. Yo sé que en ese que está en Pedro Montt, te hacen firmar letras. Entonces, después los chiquillos vuelven acá “es que acá es distinto”.

48. En relación a reflexiones respecto a su carrera, nos podría contar algunos momentos que a lo largo de su trayectoria profesional que fueron complejos o problemáticos, que marcaron un cambio, o un cambio positivo.

49. Ah, bueno, yo pienso que el cambio negativo está centrado, y yo creo que les pasa a muchos colegas, cuando tú que trabajas en pedagogía, sabes lo que significa trabajar en pedagogía, sabes lo que significa el recurso económico, el problema está cuando tu lo empiezas a vivir a nivel mayor, o sea, cuando tú eres sólo todo funciona relativamente bien, pero cuando tu empiezas a adquirir familia y empezai a pagar casas, empezai a pagar gastos comunes, ropa, alimento, eh, médico, etc., entonces tú te encontraí con algo que es un desastre, cómo yo puedo vivir tranquilo, y ahí yo creo que a mí un tiempo en que se me produjo esto, y sin querer yo también hice un cambio, es decir, ya yo decía cómo yo voy a vivir con ese sueldo y como está el costo de la vida ahora, con mayor razón yo lo pienso y miro para atrás y digo que hice las cosas bien.

50. Pero resulta que ahí está el pensamiento que uno dice que pucha si yo estudie esto para ser profesional y ser reconocido como tal, en todos los aspectos, ser reconocido desde el punto de vista, ehh, como se llama, monetario y también desde el punto de vista de ser reconocido como persona, entonces ahí en ese punto entraí en el conflicto, y que le pasa a muchos colegas que yo lo veo de repente, que tengo que corregir pruebas.

51. Entonces se produce todo un cansancio. Es decir, tu estas trabajando pero tú ves que tienes que producir, que te exigen metas y por el otro lado, las metas tuyas como persona que tú tienes que cumplir con darle una buena educación a tus hijos, de tener una buena casa, con tener algo con que movilizarse, porque andai con maleta, con libros y cuestiones. Entonces ahí te encontraí con toda una discordancia de lo que significa el trabajo profesional y el reporte que te otorga ese, de porqué habré estudiado esta cuestión, si a mí me gusta, claro, a mí me gusta, pero resulta que vivirlo.

52. Porque mira lo que se estima, a lo mejor, en otros países, que un colega se jubiló a los 55 años, una maravilla, y que este jubilado con un buen pasar, una muy buena jubilación, que se pueda dar el

lujo de recorrer otros países, etc. Piensas como, a ver, habré hecho las cosas bien. Ahora encuentro inconcebible jubilarse a los 65 años de edad, porque uno igual, digamos la experiencia es un factor que importa mucho, pero también tú tenías que mirar que 65 años para las generaciones que van saliendo, es mucha la diferencia.

53. Y también el mismo hecho del trabajo, de pensar en producir las mismas cosas y ya no es lo mismo. Además que lo otro, tú no trabajas solamente en el colegio, trabajas en la casa en lo más del tiempo, entonces ya con todo eso. Uno no debería trabajar en tantos lados de partida, y poder ser bien pagado, bien remunerado para poder cumplir.

54. Ahora que la gran mayoría ahora muchos están pensando en hacer algo extra. Qué es lo que hago yo para poder suplir, si estudiaste una profesión, que se supone que ibas a estar bien remunerado, porque tienes que recurrir a otras instancias para poder solventar lo que no te solventa tu trabajo, y eso es lo único que a mí me desmotivó, llamémoslo así en su tiempo, pero como yo empecé a hacer cosas paralelas, y ahora como que estoy más en ese lado que en lo otro.

55. Es decir, yo estoy, a lo mejor voy a ser un empresario transportista en transporte de carga, transporte de pasajero y te das cuenta que esto te deja mucha más plata que estar haciendo clases. Pero como a mí me gusta estoy, voy a seguir aquí hasta el final, pero en el otro colegio digo yo no, no puedo hacer tanto sacrificio de acostarme tarde, el problema que yo tengo en la casa es que mi señora me dice “tráete el trabajo a la casa”, o “ya oye vamos a tal parte”, no puedo, o tardecito sí, porque yo tengo que corregir pruebas, tengo que preparar este material, el día sábado, el domingo en la noche. Obviamente que durante el día no podía hacer nada, porque los niños, salir a comprar cosas. Ese es el único altibajo que a mí me produce esto otro, que en ese tiempo mi señora se enfermó, pasó del estado relativamente bien de salud, pasó a insuficiencia renal, a trasplante renal, después...

56. Entonces trabajar toda la semana para tener 300 y tantos mil pesos que pagar en drogas, eh, los exámenes médicos, viajes de Santiago a la católica, o sea, vivir, trabajar exclusivamente para eso para que no faltara ni una cosa. Entonces ahí como que a ti te da toda la idea “por qué tengo que trabajar tanto para poder solventar la problemática de mi casa”. Ahí dije yo me empecé a meter en trabajos con autos, y ahí empezas a analizar lo otro.

57. Todas las personas son dignas de su trabajo, pero un chofer, y lo veo con mi propio auto, que

gana más plata que lo que hago en el mes, entonces para mi resulta irrisorio que yo haga un trabajo que es intelectual, que tiene un rol en la sociedad, y que del punto de vista para la comunidad no tiene tanto valor, porque el profe es el profe no más.

58. Está tan desprestigiado o tan menoscabado el concepto del profesor que tú lo mirai' y deci' que es el profe no más po'. Eso yo creo que ha sido como, yo creo que no solamente para mi, o sea, yo ahora me río nomás, bueno la cuestión ya pasó y no tengo problema, estoy bien. Pero yo digo mis colegas, yo los veo y ellos me dicen “y como lo hiciste, porque yo no me quiero morir aquí”, y cuando tu encontraí que son mucha gente que dice lo mismo es como súper desmotivante.

59. Ahora te digo para mí ya no, pero a ellos que lo ven y dicen pucha mi colega está haciendo esto y le está yendo muy bien, yo igual quiero hacer algo así, me gustaría salirme de la educación. Y ahora yo te digo que esta cosa de la Educación de Adultos va a pique, si desaparece la educación municipalizada, van a quedar solamente colegios subvencionados particulares, donde los sueldos son la mitad de lo que pagan los municipalizados, no te pagan antigüedad, entonces, los bonos nomas que los gallos por no subirte el sueldo, y que teni que pagar más en las imposiciones y todo eso, entonces te dan bonos y con eso solucionan el problema.

60. Una colega de 37 años de trabajo con 400 lucas de sueldo, 175 lucas, o sea, es menos del 50% de, si tú vivieras exclusivamente de eso, cómo vai a vivir. Si vivías con 400 lucas todos los días y después te encontraí con que vai a ganar 175 y después te vas poniendo más viejo, y las enfermedades y las cuestiones, no es nada. Así que yo dije, tengo que tener mis recursos hasta cuando me muera que me de plata, ese es mi respaldo.

10.4.6 Primera entrevista Camilo

1. Me gustaría que relatara lo que recuerda desde que nació hasta los 10 años.

2. Mi nombre es Camilo, nací en Valdivia el 3 de septiembre de 1953. Recuerdo mi infancia viviendo en una isla, en la Isla Tejas. Mi papa trabajó en una empresa de cervecería unida, y quedaba como a 500 metros de mi casa, en la población que los alemanes construyeron para cobijar a sus obreros, por lo tanto eran como 200 casas. Estuve estudiando en una escuela de la Isla Tejas, estudié en

la preparatoria ahí. Como mi casa quedaba cerca del colegio, en los ratos que no tenía nada que hacer iba al colegio y me dejaban entrar. Entonces me enganché en un curso que era primero de preparatoria, que ahora es primero básico.

3. ¿Cuántos años tenía cuando comenzó a ir?

4. Yo tenía como 4 años. Entonces, como me conocían en la población, me dejaron ahí en el colegio y pasé de curso. No sé qué pasó ahí, pero comencé a pasar de curso y terminé a los 11 años mi preparatoria.

5. Antes de continuar me gustaría saber ¿cómo estaba constituida su familia?

6. De lo que recuerdo y que es importante para mí, es que tengo dos hermanas. Una es mayor, María Eugenia, luego venía yo, y mi hermana menor. Pero en el intertanto hubieron varias perdidas, y que era el común también de esa época. Yo recuerdo dos perdidas que tuvo mi mamá. Pero eso es mi familia, mi papá, mi mamá que tiene descendencia mapuche, y los 3 hijos.

7. ¿Cómo recuerda su infancia de esta época?

8. Yo creo que muy solitaria, independiente que había muchos niños, pero mi padre aunque trabajaba y llegaba a la casa todos los días, siempre fue un padre ausente, un gran líder, pero para con sus trabajadores, fue presidente del sindicato. Pero yo, como hijo varón tuve que lidiar solo.

9. Me recuerdo muy tímido, mucha violencia también, lo que se llama *bulling* hoy día, en ese tiempo era cosa de todos los días, en el colegio, en la calle y posteriormente en la casa. Había mucha violencia de parte de mi papá. Eran golpes muy para adultos y yo era un niño, como que te patearan. Y en el colegio, era como la ley del más fuerte, entonces yo era el más pequeño. Inclusive para que yo ingresara después, porque yo quería ser profesor.

10. ¿Desde qué edad más o menos recuerda que quería ser profesor?

11. Estaba como en quinto básico más o menos me recuerdo, porque en ese tiempo también los mejores trabajos que había en ese tiempo eran contador, pero ya profesor era como abrirse del área social donde te mueves, porque todos eran hijos de obrero. Pero yo por algún motivo, profesores básicos que yo recuerdo que me marcaron, yo quería ser profesor. Esto fue como a los 7 años. Estos profesores me felicitaban, dentro de todo mi período de soledad y de violencia, como un abrigo, una

cuestión maternal. De repente la profesora me felicitaba por que escribía mis cositas o hacía mis trabajos bien. Entonces pedagógicamente, me fue bien. También ellos vivían cerca, entonces yo iba a hacer trabajos a la casa de ellos. Yo creo que eso me marcó bastante.

12. Yo creo que fui el único profesional de los muchos hijos de obreros, yo fui el primero. Y como te decía, yo para ingresar a la escuela normal en ese tiempo, se ingresaba como de los 13 años o 14 años hacia arriba, y yo tenía 11, iba a cumplir 12 años. Entonces mandaron un TEC, al ministerio de educación si me aceptaban en la escuela normal, entonces yo di la prueba y fui aceptado.

13. Entonces ahora recordemos el periodo de los 10 a los 20 años.

14. Aquí yo recibí el periodo de madurez, donde yo fui un excelente alumno hasta ese primer año de la escuela normal. Y allí me vino todo el asunto del deporte, de las niñas y me dijeron que no estaba capacitado para seguir en la escuela normal. Esto fue a los 14 años. Yo pasé de primero humanidades a segundo humanidades y a tercero de humanidades y allí quedé. Sentí mucha frustración, porque mi mamá estaba muy ilusionada. Ahí me pilló la reforma, donde pasas por la básica y luego a la media. Entonces perdí la posibilidad de ser profesional, y como quede repitiendo ese año, y me pilla la reforma, entonces tuve que ir al liceo, e ingreso a tercero medio a los 16 años.

15. ¿Cómo recuerda el periodo de cuando entra al liceo?

16. Ahí yo me perdí realmente, en cuanto a mi norte, el de ser profesor, porque no conocía las opciones que me ofrecía el liceo. Por lo tanto, viene el asunto político, esto me marcó también, porque empecé a descubrir los por qué de mi infancia; Mis derechos, que se los hice saber a mi papá por ejemplo, que nunca más me golpeará. Ser hijo de obrero, y uno de los pocos que estaba estudiando en el liceo, y los demás todos estaban trabajando en la misma cervecería unida, porque ahí en la isla Tejas había un corredor industrial alemán. Los mismos papás decían que si era hijo de obrero tenía que ser obrero. Pero yo me escape de eso, y empecé a descubrir que tenía que seguir luchando por volver a ser profesional nuevamente. Fue un corto período de tiempo de adaptación al liceo. Y mis hermanas también siguieron estudiando. Ahí de los recuerdos que tengo también, es el alcoholismo de mi papá, el fue un enfermo alcohólico, o sea, aparte de padre ausente tenía esta enfermedad. Fue mi mamá la que realmente luchó y tuvo que trabajar para que estudiáramos. Pero, en un momento ambos dijeron que teníamos que estudiar porque era la única forma.

17. Mi papá trabajaba de contador en una empresa, y mi mamá era dueña de casa. Cuando mi papá se enferma ella tuvo que salir a trabajar, de hecho cuando yo estaba en el liceo, ella terminó su cuarto medio con exámenes libres, y luego pudo hacer clases de moda.

18. Lo otro, que también fui becado siempre, por ser indígena. Yo cuando decidí entrar a la universidad, encontré una profesora nuevamente de lenguaje y profesora de filosofía, que me decía que yo tenía algo, leyeron unos poemas por ahí y unos cuentos. Eso me incentivó a pensar que yo tenía que ser profesor nuevamente. Así es que postulé a la universidad Austral, eran como 10 opciones y las 10 las marqué como profesor de castellano. Entonces, yo quede en varias partes del país, pero a ninguna llegué porque no tenía plata.

19. Con la enfermedad de mi papá, y que también era como algo mío, que ya tenía como 17 años y podía entrar al servicio militar, en el período de Allende, iban a ingresar a la escuela de oficiales pero no era lo mío, entonces me perdí ese año. Salí de 4° medio e ingresé a la sala de servicio de impuestos internos como oficial administrativo y en un momento dado le pedí permiso al gerente y fui a dar la prueba de aptitud y nadie sabía que estaba dando la prueba. Tenía un decreto ley, que me autorizaba para dejar de ser oficial administrativo, no era que yo lo dejaba así como así. Bueno y quede en la universidad, porque justamente conocí a una oficial, compañera mía que tenía muchos años de servicio, y me dijo: mira la diferencia de tu sueldo con el mío es apenas 50.000 pesos, por lo tanto si tú quieres estudiar estudia. Y otra vez una persona que me motivó. Así es que, renuncié y llegue a la universidad a los 18 años, en el '73'.

20. ¿Y cómo recuerda este momento?

21. Quedé en la Universidad Austral de Valdivia, y quedaba de mi casa, o sea, estaba el lugar donde trabajaba mi papá y después venía la Universidad, o sea, quedaba a 1000 metros de mi casa. Yo no me quería quedar estudiando en Valdivia tampoco, me quería ir a otra parte, quería salir, quería madurar, siempre fui como muy tímido. Conjuntamente con eso, tome algunas actividades, en el scout, y adquirí mayor personalidad, y me relacione con gente que fue muy importante para mí, muchos alemanes, siendo mapuche trabajaba con hijos de alemanes. Bueno, entonces ingrese a la Universidad, y yo años antes iba a vender cosas a la Universidad, iba a vender ranas para poder llevar dinero a la casa. Y después de eso, ingrese con cuadernos a la Universidad, e único hijo de obrero que ingresó el año '73, el primero fui yo. Entonces, el sentir la libertad, el sentir que yo ya no era hijo de obrero, que era

inteligente, la prueba de aptitud, que me dio mucha confianza.

22. Empecé a estudiar Pedagogía en Castellano, esto fue hasta el año '75, que estaba toda esta cuestión política. Yo fui caso extremo, había mucha polarización, como los hijos de los obreros no teníamos derecho a estudiar, fuimos muy discriminados, ahí en la misma Universidad, entonces era una lucha diaria.

23. Había muchos Alemanes, ingeniería forestal, medicina. Era como algo oscuro metido en la Universidad. Venían hijos de pescadores, gente de Puerto Montt, de Chiloé. De repente llegaba gente muy extraña, muy pobre, pero habían quedado en la Universidad. Se notaba mucho esta división, de hecho en las fiestas de mechones no era para nosotros, para las pedagogías, eran fiestas de disfraces, y no tenía para comprar un disfraz. Alguien me descubrió, porque tú no podías ser inteligente porque eras hijo de obrero, y a parte era mapuche. Bueno, y por esta discriminación, en una oportunidad fuimos ex-matriculados varios estudiantes. Por defender tus derechos, pero yo volví a la Universidad. El '75 me ex-matricularon pero volví el mismo año. En abril del año '75 yo caí detenido, tenía como 23 años

24. ¿Cómo vivió eso?

25. No fluye tanto el discurso, muy marcado. Yo creo que eso provocó el infarto. La vez que yo lo dije oficialmente ante las autoridades. Bueno cuando caí detenido, bueno la cárcel también queda ahí. La semana antes yo fui a jugar un partido de futbol a la cárcel en forma solidaria con los presos, y después estaba yo ahí. Entonces, eran muy extremos estos cambios en mi vida. De la nada al todo, y del todo a la nada. En la Isla Tejas eran todos familiares hasta los hijos de los carabineros, entonces también hubo allí una polarización, hasta el día de hoy.

26. De mi celda veía mi casa, es muy extremo. Bueno, el temor que me llevaran al río Cruz, y me hicieran desaparecer. Tenía como 20 cargos en mi contra, que nunca hice, que nunca milité tampoco. Simplemente en esto de haber quedado en la Universidad. Y estos 20 cargos que me dieron, como que era jefe del MIR. Bueno, me vendaron, me engrillaron.

27. Yo cantaba en la Catedral de Valdivia, en el coro de la Catedral. Otra contradicción más, yo era dirigente de Scout Católico, y estaba preso por el MIR. Pero yo luce por estos derechos que me fueron quitando siempre, y no era de ese momento solamente. Eso me marcó, porque yo podría haberme ido a Holanda, exiliado. Me faltaba la condena no más. El miedo de haber perdido a mi familia, a mi polola,

mi todo. Y llegó el consejo de guerra, y me acuerdo la caravana de la muerte también. La sentencia mía era perpetua más 20 años. Finalmente, entre los discursos de los militares dicen que yo salgo sobreseído. No entendía el término porque yo pensaba que todo quedaba hasta ahí, y salí libre. Estuve tres meses allí, pero perdí el semestre de la Universidad. Y no podías regresar a la Universidad, habiendo sido culpable o no, no podías. Pero con el trabajo que yo tenía con estos señores alemanes, los niños de allí me querían mucho. En la cárcel arriba había una montaña y me iban a hacer señas, los alemanes.

28. Entonces, yo salí recuerdo, dos meses después yo pude salir de mi casa, no podía salir, tenía miedo. Y un día fui a la Catedral, y estaban estos apoderados ahí, el decano de la facultad, y me dicen tú regresas a la Universidad, y volví. Y de ahí recuperé todo ese semestre perdido. Salí el primero de mi carrera, después de haber perdido el semestre, en el último semestre tomé 9 ramos, incluyendo la tesis, y si fracasaba en uno perdía todo. Entonces aprobé todo, y salí el primero de la carrera. Salí con 24 años. De ahí en adelante le tomé el peso a eso de la Universidad y cuál era el camino mío como profesor.

29. Tuve la experiencia de haber sido líder en los Scout, me sirvió bastante para trabajar con niños. Así es que empecé a trabajar. Me trasladé a Viña... mi polola, la que no perdí, me estaba esperando, ella es mi señora ahora. Tenía más posibilidades de trabajo, no sé, yo me la creía, afuera, y me vine para acá no más. Quedé al tiro como profesor en el Liceo de Playa Ancha, empecé con alumnos con uniforme, justo se produjo una vacante ahí, un colega salió con permiso, y yo entré a la corporación el año 78'. Fueron algunos meses que estuve como profesor en un liceo con uniforme, el primer semestre, e inmediatamente el segundo semestre ingresé a la educación de adultos, por una cuestión que yo no busqué, fue por un remplazo, un colega que iba a volver y no volvió más. Y justo en ese periodo, paso la educación del ministerio a la Municipalidad, y lo que para mí era un reemplazo quedé con las 30 horas de por vida.

30. **¿Y una vez que entra como remplazo, cómo fue la experiencia de haber entrado a la educación de adultos?**

31. Muy fuerte también, porque primero yo traía mi lenguaje del sur, la cuestión familiar, y todo lo de la Universidad, y me encuentro que mis alumnos eran tan o mayores que yo, segundo todos trabajaban y yo venía vestido como de hippie, andaba con un bolso de lana, algún collar de mostacilla

por ahí, y con eso de la lucha universal de la paz y la libertad, yo la adopté 100%, entonces me trajo problemas, anécdotas. Por ejemplo, un alumno me decía oye llama al alumno tanto, y yo le decía yo lo voy a llamar pero voy a hacer mi clase primero, y me decía disculpe profesor. Aprendí hartas cosas, el hecho de cómo tú empezaste a cautivar a esta gente adulta, si tú eras menor que ellos. Entonces ahí viene la escuela, una buena pedagogía. Pero la educación de adultos me marcó en cuanto a, en ese tiempo, había mucha diferencia. Otra vez estos planos tan extremos en mi vida. Y me di cuenta que mi entrega tenía que estar acá.

32. Tuve algunos encuentros con la educación particular subvencionada, en alguna oportunidad, y ahí me dije donde yo podía estar, entonces renuncié a todas las horas de esos colegios subvencionados, y me quedé solamente con lo nocturno en ese tiempo. Y de ahí llegó esto de los CEIAS, en el año 86', y cambia la educación de adultos. Empecé a perfeccionarme, y descubrí también que el hecho de haber iniciado en la educación de adultos merecía, además de la experiencia que adquirí con los niños, un trabajo distinto y de primera línea, siempre buscando lo mejor. Estuve trabajando hasta el año 96' como profesor. Me había ganado una beca, de volver a la Universidad, pero a la católica de Valparaíso. Volví a la Universidad, después de muchos años, en el año 94'. Estuve un semestre académico, me fue bien, me pagaron bien. Y el año 96' postulé a la pasantía, por primera vez en este país, daban la posibilidad a los profesores de salir a perfeccionarse, y fui a Canadá, Montreal, y estuve cerca de 3 meses, fue la pasantía más larga en Chile.

33. ¿Cómo vivió esa experiencia?

34. Otra cosa extrema, estoy poniendo en la balanza todas esas cosas extremas que me pasaron. El salir, lo primero el hecho de ir a una pasantía, después que llegas a una de las Universidades más reconocidas mundialmente, que tú no sabías eso. Por computador iban corriendo un mensaje, "bienvenidos maestros chilenos", que en Canadá te reconozcan eso, y en Chile nada. Buscábamos al alcalde en ese tiempo, a decirles que íbamos como embajadores culturales de nuestro país y nada. Allá nos reconocieron como profesores, hice como dos cuentos allá que se quedaron, ese fue mi aporte a esa pasantía. Muchos contactos con chilenos, y el regreso fueron tan caóticos como la ida, y llegamos acá y nada. Hasta el día de hoy ninguna autoridad supo que nosotros fuimos. Y lo que he hecho, que con el pasar del tiempo, es hacer un vaciado, de lo que servía para mi país y lo que no servía lo dejé. Entonces si tengo esta relación de simpatía con mis alumnos, se debe a esa experiencia, y a otras más, pero principalmente a eso.

35. El descubrir cómo se hace la educación de adultos, la palabra competencias. Canadá es el país que presenta mayor porcentaje de suicidios juveniles, no me servía. Pero si ver el cómo la juventud podía llegar a ser igual. Por ahí mucho estudios de primera línea.

36. Cuando llego de Canadá el director me dice que si podía ser inspector general y yo preferí decir que no, porque yo venía con todo para hacer clases. Acepte pero siempre y cuando me dejaran horas para hacer clases, y cómo valorar a estos niños vulnerables, hay algunos que trabajaban en el supermercado. Y que viene el cambio del alumnado también, ya no era el adulto, son jóvenes, mucha soledad también. Como que Canadá me dice, allá no dijeron, que valoraban mucho en nuestro país la familia, el ser aylanados. Los padres tienen a los jóvenes acá hasta los 24 años, allá no, a los 16 años ya se tenían que ir a trabajar. Y eso nos decían cuídenlo, y eso es uno de los sentires míos, porque como no nos pescaron acá en Valparaíso. Cómo multiplicar el discurso, oye cuidemos a la familia. Y ya se vino nomas lo de las familias monoparentales.

37. Yo hice un viaje al futuro, y hasta el día de hoy decíamos, queremos un jardín infantil, una sala cuna en Educación de Adultos, del año 96' hasta el día de hoy, y todavía no nos creen que es importante, habiendo una cantidad enorme de niñas adolescentes que no pueden estudiar. Lo que yo creo que me ha dado resultado, y que lo he compartido con colegas, y que hemos sido creíbles, y hemos podido discernir, ya esto es. Y escucho a personas de las universidades que están dentro de esto de la educación de adultos.

38. ¿Y qué lo motiva a seguir en la educación de adultos?

39. Esto del infarto marcó también, en el 2001. Me llamaron justo del ministerio para que yo comentara mi vivencia en la cárcel, y yo digo esto provocó, y dicen otras personas también que vivieron lo mismo, lo del infarto. Entonces ante la impotencia, eso me terminó por dar un infarto. Yo estaba en la plenitud. Entonces, cuando volví del infarto, me di cuenta que me podía quedar muy poco tiempo. Entonces como yo tenía mucho que entregar. Pedí volver a hacer clases, empecé a tomar cursos. Y como supe que una persona con infarto tiene menos posibilidades de vida que uno que no ha sufrido de un infarto, lo mío es rápido. A parte que me quedan 5 años para jubilarme, entonces a full. Y decir con argumento profundo que sí hice algo importante. Muy convencido de eso, porque si tú haces el recuento después de esto que de la nada tú, y con todos los estigmas, llegar acá y tener un cargo, de tu compromiso, de tu intelecto, los convencimientos.

40. Acabo de terminar un postítulo, me queda la deuda del magister, pero creo que si llegan todos los años alumnos, a este colegio, centro integrado, requiere de compromiso, poder cambiar, darles a ellos las opciones de que puedan también ser creíbles, que los acepten, que se inserten, eso es una lucha constante. Nosotros tenemos que pasar por una centrifuga, para decirles sí si pueden, pero vienen con toda una carga. También pensar que no está articulado esto como debe ser, entonces yo les puedo decir sí si puede claro, pero cómo.

41. Ayer conversaba con un alumno, por ejemplo, que él tiene una pensión, porque tiene una enfermedad y no le permite trabajar, y su pensión es de 75.000 pesos, él tiene 26 años, y si trabaja pierde la pensión. Entonces lo único que puede hacer, con 26 años es caer en una depresión horrible, estar con medicamentos y una soledad. Entonces yo me decía qué hago, cómo lo ayudo, cómo le encuentro una pega, o le digo mejor estudia, anda al instituto y después tu pensión piérdela, pero tú vas a tener un sueldo. Y esta marcado, la inseguridad. Pero esto tiene un sentido enorme, de vida.

42. Yo no llego a trabajar así como que estresado. Yo llego, no sé, me multiplico y hago cosas, porque eso me da, no lo he dimensionado yo tampoco, pero es como devolver un poco, o el hacer que el tipo de experiencia que tuve yo se multiplique en la gente que no cree. Porque yo voy a Valdivia por ejemplo, y veo a todos mis compañeros de básica, ya alcohólicos y desgastados, entonces, no me saludan, yo voy y quiero estar con ellos. Tengo algún amigo y le digo cosas, compartimos y se mantiene bien, porque también él se empezó a valorar. Yo creo que enserio mi experiencia de vida no se da mucho, no es muy común.

10.4.7 Segunda Entrevista Camilo

1. **¿Cómo es tu relación con la familia, esposa hijos?**

2. ¿En la actualidad? ¿O la historia?

3. **No en la actualidad**

4. Soy casado 32 años...eh con la misma esposa...mmm...3 hijos, dos hijas y un hijo.

5. **¿Cuál es la edad de sus hijos?**

6. aaaaa...35...34...y 29.

7. **¿El menor es el hijo?**

8. mmm...si...si

9. **¿Cómo es su relación con ellos? ¿Si nos puede contar?**

10. Yo creo que vivo como una ruca....debe ser también porque yo viví en Valdivia con mamá muy aplanado, con una relación, diaria, permanente con los tres y con mis nietos....mmmm el hecho de haber...haber...venido yo de Valdivia a Viña del mar me...me...eh hizo luchar mucho por cosas que mis padres lucharon y que yo las conseguí acá...y...y eso fue el discurso que yo le entregué a los hijos...y bueno ellos son los tres profesionales y ya me han superado...y eso...eso....mmm no se siempre ha habido una riqueza de comunicación de planteamientos de ideas valóricas sociales políticos...

11. **¿Tu esposa igual viene de Valdivia?**

12. mmm no...no ella me rapto ella es de acá de Viña.

13. **Pero ustedes ¿Se conocieron en Valdivia?**

14. Eh no, yo vine antes de ingresar a 4° medio vine acá a hacer el servicio militar como estudiante...vine acá a Viña a visitar a una tía y ahí yo la conocí a esta niña ella tenía 14 años yo tenía 15 y ahí pololiamos como 9 años y nos casamos, teniendo la posibilidad igual de no habernos casado por el tema este que paso...pero nos casamos y está todo bien...mmmm una construcción de una casa que en corto tiempo,, grande con una fortaleza lo que nunca en Valdivia se podría haber logrado, entonces acá esto fue un desafío muy grande y en el plano familiar he logrado cosas muy importantes...

15. **¿Cuál ha sido la influencia de su familia en sus decisiones profesionales?**

16. Bueno yo me...me ayudan...ehhh siempre me están ayudando, por ejemplo mi hijo mayor cuando tenía que trabajar en el computador, cuando yo hacía estos cursos de perfeccionamiento...más que nada ha sido una ayuda mutua...pero siempre uno siendo papa...han sido bueno el apoyo permanente..

17. Y sus hijos ¿estudian más o menos lo mismo?

18. Mi hija mayor ella tiene una empresa. Ella estudió Diseño Gráfico aquí en la Valparaíso ella está muy bien, económicamente los jóvenes son ahora...mmm no se es soltera tiene todas las cosas materiales a muy corta edad y en muy corto tiempo...entonces ella viaja... disfruta y es soltera y la pasa muy bien...carretea.

19. Mi otra hija es la que se casó...ose ah, no se casó...convivió y se iba a casar pero no le result. Tengo dos nietos de ella, y ella saco el título de social...fue directo del Refugio de cristo, también tiene una magister. El niño estudio Lenguaje y Comunicación y trabaja en el INSUCO.

20. ¿Él es profesor?

21. Si...también yo en un momento dado no entendía por qué estudió lo mismo que yo, las influencias nunca las supe tu les hablas no más...pero después entendí que su norte era eso...y ahora está haciendo una segunda carrera, sale este año de Derecho.

22. Se dió un vuelco.

23. Quizás tiene que ver con lo social...no sé.

24. ¿Y su esposa a qué se dedica?

25. Ella es contadora. Ella, en ese tiempo también lo que más se tenía al alcance era el comercial...entonces ella estudió allí...saco el título de contadora... y ahora trabaja en la empresa de mi hija, la maneja las cuentas...entonces es como una empresa familiar.

26. Ahora pasamos al plano profesional ¿Cómo caracteriza su rol como docente?

27. Ehhh... por los años que llevó, creo que han sido muchos logros, con mis alumnos un apego fuerte, creo que...también por la experiencia de vida pude hacer como el paralelo entre los contenidos y los ejemplos de vida, por eso también pienso yo...bueno también he sido evaluado...hay una relación muy muy cordial amigable con los alumnos adultos y con los adolescentes también, entonces por los ejemplos de vida igual...yo pienso que he sido y soy un profesor creíble y con muchas opciones para los jóvenes.

28. Y respecto a su expectativas en relación a su profesión ¿Qué metas se ha planteado a lo algo de sus carrera y cuales ha cumplido hasta hoy?

29. Yo creo que...una de las cosas que, así como una volá que me pegué yo... es que yo tenía que ser el mejor...en todo, no sé si eso vendrá también de las raíces... pero yo siempre quería ser el mejor profesor de lenguaje...

30. ¿Y que implicaba ser el mejor?

31. El... poder entregar opciones casi tangibles para mis...cambiar el rumbo derrepente con opciones válidas para jóvenes tan vulnerables con los que uno trabaja entonces de la nada de que ellos no tengan ningún objetivo a que ellos digan profe quiero dar la PSU, entonces eso yo me lo planteo como un objetivo y lo trabaje con mucho tesón y con nada también...pero he logrado cosas importantes con alumnos profesionales ellos...después de 10 años ellos aparecen contando que su cambio fue gracias a Camilo y a René Muñoz de Matemáticas que los dos trabajamos en la misma línea, entonces hemos tenido logros importantes, y sin pensarlos porque tu hace sus clases no más. Aquí es mucho más difícil, porque aquí los alumnos aparecen, desaparecen, no es como la escuela formal que tú los vas siguiendo desde primero a cuarto medio...acá no. Entonces, cuando años después aparecen con un auto lujoso trabajando en empresas grandes y te dicen profe...esos son los logros, de alguna manera.

32. ¿Cree que ha cumplido sus metas profesionales?

33. Acá un alumno es un curso...esa es la realidad acá, esto tiene que ver también con mi vida mi infancia siempre he sido un luchador, un combativo contra este sistema que te habla de la cantidad y de lo cuantitativo de los 45 alumnos en una sala, siendo que eso no tiene sentido. Acá llegan alumnos que necesitan formación y se le entrega y es válida, entonces yo creo que lo hecho y lo he expuesto y los alumnos me han entendido, los estigmas que ellos traen las marcas se las saco y ellos se pueden insertar. Entonces, eso han sido logros profesionales casi sin normas solamente el respeto, porque uno cree que el adulto no requiere normas solo el respeto, la intencionalidad y la credibilidad, y como yo les entrego eso....eso es lo que entrega este colegio. Ahora que tengo un cargo puedo multiplicar mi forma y como yo veo la Educación de Adultos y tratar de cambiar el país también, si yo cambio a uno y le doy la posibilidad a uno eso se multiplica y viene más.

34. ¿Cómo se relaciona con los actores del centro educativo con los papas los alumnos? No sé si tiene alguna relación con padres o apoderados, la familia.

35. Mhhh, no... no en Educación de Adultos, no ve eso... de repente aparece un monitor, porque estamos hablando de porcentajes, existe un 70% de jóvenes que no vive con sus padres o vive en familias monoparentales, con suerte hay alguien que los acompañe entonces no hacemos reuniones, entonces igual nosotros agradecemos y celebramos que ellos vengan por qué les parece una opción válida el estudiar, pero a veces si hay que conversa con los tatas o con los monitores en el caso de los alumnos del SENAME y si hay una relación muy fluida cuando se da.

36. Con sus alumnos ¿Cómo se relaciona?

37. ¿Soy yo el que tiene que responder eso? Yo creo que al 100% tengo una buena llegada incluso con grado de amistad que se da con el tiempo, no tengo problemas con los alumnos ellos no son complicados para mí.

38. Porque fluye el respeto también.

39. Sí, el respeto, pero más que eso el acercamiento...la mayoría de ellos no tienen a nadie. Entonces, cuando tú les hablas así te acercas le dices mira compadre mira la cosa es así...uno tiene esa llegada y pasa a ser la persona que ellos no tenían pasas a ser el padre el amigo, no sé, hay una relación más allá de lo académico y creo que ese es el camino el buscar a través de alguna relación de sentimiento una amistad, poder ayudar a estos cabros tan desvalidos. Entonces, eso me ha dado resultado a mí.

40. ¿Cómo es su relación con sus colegas?

41. Yo creo que ahí estamos.... yo no tengo problema, es que como ustedes saben hay muchos colegas jóvenes que han llegado, vienen de repente como castigados, o como no sé, ¡por último voy a trabajar a Educación de Adultos!...dicen...ellos, no. Ahí hay un trabajo importante que hacer, y ahí yo estoy al debe, porque yo debería multiplicarme todos los días para expresarles como trabajamos nosotros acá y para que a ellos capten el sentido de la Educación de Adultos no va por lo jerárquico, la disciplina férrea eso no importa...

42. ¿Y con los colegas antiguos?

43. No, ahí hay grandes diferencias, si por ejemplo se hubiera que escribir un documento sobre lo qué es la educación de adultos, con quienes yo podría desarrollar ese documento o con quien yo podría realizar un trabajo en equipo es con ellos, más o menos conjugamos...y hacemos que este este centro este determinado por una filosofía que es el que te digo entonces hay algunos que no entienden, entonces: “¡sáquese el gorro!” ¿Qué importa el gorro, qué importa el *piercing*? Lo que importa es que cuando el alumno llegue se le pregunte si tiene hambre, o si tú puedes hacer la clase con él porque de repente no puedes porque vienen muy mal, entonces eso...eso no lo entienden. Hay colegas que piensan o que no entendieron nunca la parte social, lo humano. Entonces, ahí está la distancia...que a veces es rica, por quE produce una discusión...por la diferencia.

44. ¿De qué forma usted prepara sus clases? o ¿Cuáles son sus principales objetivos al realizar sus clases?

45. Nunca he sido muy estructurado en eso, al principio sí, pero...pero te queda la estructura en la mente pero si, yo...yo quisiera...para responder a tu pregunta, todos los contenidos mínimos por ejemplo...veo obstáculos en el alumno...descubro en el alumno que es lo que sabe hacer, cuáles son sus necesidades y eso....eso es lo convierto en contenido con apoyo del contenido formal entonces hago una fusión. Entonces, a veces el que lea una novela o un libro lo va ver en su vida diaria no es que lo tenga ahí en su cuaderno....es un contenido que compromete el diario vivir del alumno y esa fuerza el motor que yo he descubierto, el aprender a hablar, aprender a borrar esos estigmas, a tener seguridades antes de las inseguridades entonces, juego con clásico también actuó las clases...uno llora hago una obra de teatro. Entonces, uno hace que la vida de ellos este puesta en esa y ellos tiene que buscar las conclusiones.

46. ¿El objetivo tendría relación con una vinculación con su vida?

47. Pero, también alguna vez se nos dijo que los Educadores de Adultos tenían una diferencia con los de educación formal y era que los adultos traen o sea, tienen una identidad y tienen conocimiento y tiene experiencia, que tiene que ser la base al entregar los contenidos. Aquel profesor que no toma en cuenta ni la identidad ni las necesidades del alumno no está haciendo educación de adultos, por que este alumno requiere que cuando llegue a su casa pueda generar una conversación entorno a lo valórico con su pareja, con su hijos...y eso es ahora, no para cuando dé la PSU, tiene que ser diaria ¡ahora!...Entonces, ahí estaría la meta para la Educación de Adultos, si se fuera por ahí...si todos

entendiéramos esto, no sé, sería un cambio porque en Valparaíso hay una gran cantidad de jóvenes que no ha descubierto al Educación de Adultos están ahí en las quebradas y en Valparaíso son miles y cuando llegan estos pocos acá...y se expanden estos objetivos y entran a la Universidad entonces si se pudiera multiplicar eso...y el sostenedor no fuera el que está hoy día, se sacaría más de este trabajo...

48. ¿Cómo recuerda su llegada la CEIA en esos primeros años de docencia?

49. (Risas) Eso fue como un encuentro de box, y yo perdí en el primer *round*, porque yo venía con la formación de mi Universidad, también con la crianza del sureño no, entonces te encuentras acá en Educación de Adultos... ¡y mis alumnos eran mayores que yo! Entonces, me costó bastante tuve que tomar un tren expreso de vuelta yo creo para poder entender cuál iba a ser mi función como formador siendo que yo fui o estudie de Pedagogo no de Andragogo, igual gracias a la fuerza y la formación traída pude convencerme de que la pedagogía era mi vida o si no hubiese tirado la esponja luego.

50. ¿Cómo describiría las relaciones en ese tiempo por los actores educativos del centro? Alumnos y colegas.

51. Muy, muy difusa, era muy larvario todo, en dictadura también. Esto siempre ha si un submundo al educación de adultos es.... es como...hasta el lema todos repiten hasta hoy; que somos los parientes pobres de la educación, nadie ni las autoridades dan nada. De hecho, hasta la cerraron y nosotros con mucho tesón salimos a luchar a las calles y creo que este fue el único establecimiento del país que re abrió, entonces la política de gobierno era eliminar la educación de adultos y que sólo se regulara a través de exámenes libres...la gente pudiese sacar su cuarto medio, pero no se tomaba como una formación diaria y permanente que el ser humano requiere. Entonces, fue desencuentros...de mucha incoherencia, discordante ambiguo y así no hemos avanzado mucho te diré...no hemos avanzado.

52. ¿Cómo ha cambiado a lo largo del tiempo esta relación...por ejemplo con sus colegas con los alumnos también?

53. Mira, yo creo que en ese sentido hay un divorcio, porque las políticas no son claras, porque por un lado te invitan a perfeccionarte, a alcanzar lo máximo, pero no recibes tampoco las respuestas de las autoridades si tiene validez o no...osea si tú te estas perfeccionando pero te están cerrando entonces educación de calidad ¿para que cierren un colegio? ¿Para que sea con un semáforo y te den luz roja? Entonces, tiene sentido lo otro, sí que uno gana una pasantía por ejemplo ya va donde realmente al

Educación de Adultos importante para ese país y recuerda la forma y el fondo de cómo funciona...y llegas acá a este país y nadie te pesca, entonces guardas tu experiencia y se dice y se trata de convencer a la autoridad de que la Educación de Adultos tiene que ser técnico profesional. Aquí el alumno tiene que salir con un oficio que el permita en diciembre ya salir y ganar algo...esto de la inserción laboral, las necesidades inmediatas a través de un oficio, de eso estamos hablando desde el año 1977 por ahí. ...Que estamos repitiendo el mismo discurso que es importante que la Educación de Adultos tenga sala cuna, que tenga un jardín por ejemplo, porque si tú vas a los consultorios hay una cantidad enorme de mujeres. Estamos hablando de cada 10 mujeres embarazadas 6 son adolescentes y que esas mujeres son, van a estudiar porque no tienen donde dejar su hijo. Entonces, si aquí se impartiera un oficio ya demás en un horario alternativo cuidaran a su hijo y pudiera estudiar al mismo tiempo...ellas podrían estudiar.

54. ¿Qué aspectos de su formación le son útiles en su primer contacto como docente?

55. A ver...la didáctica aprendida en la Universidad, eso me organizo. Yo valoro lo que se me enseñó en la Universidad, o sea el cómo hacerlo. Alguien te tiene que entregar eso, la didáctica me permitió llegar a un ciudad como Valparaíso...con mi timidez de provinciano a hacer Educación de adultos y poder hacer clases.

56. ¿Qué cambios personales y profesionales experimento durante su carrera?

57. Primero, creo que esto de que yo tenía que ser el mejor...eso fue lo primero, pero después comencé a soñar con cosas. Pero, realmente he concebido muchas cosas que eran impensables. Además, porque yo traía todo esto de la inseguridad “¡que no voy a ser capaz!” Y todas esas cosas. Entonces, inyectarme fuerza de voluntad a pesar esto de ser Mapuche también ser discriminado ...acá los profesores de la educación entre broma y broma lo hacían...y bueno a través de los logros académicos y también que empecé a escribir, logré ser lo que soñaba y eso yo lo comparto con mis alumnos.

10.4.8 Tercera entrevista Camilo

1. ¿Qué proyectos y mejoras ha implementado a través de sus prácticas pedagógicas?

2. A ver, ¿Cómo profesor? A ver, de lo que me he preocupado dentro de mi asignatura y que

siempre lo hice es que le doy importancia vital a la lectura y a la comprensión lectora, de hecho mi tesis fue impulsar, crear técnicas de comprensión y análisis de texto literario, entonces yo me inmiscuí en eso, entonces se hizo eso, y lo he aplicado acá en Valparaíso.

3. A pesar de la vulnerabilidad de mis alumnos, nunca he bajado yo el nivel, entonces ellos leen clásicos y mis clases se transforman como en una obra de teatro, donde yo actuó, mis alumnos actúan, ellos leen, ellos se empapan, insertan, me hablan del Quijote, me hablan del Mio Cid, y a través de ese proyecto de hacer de mi asignatura un abanico de opciones, pero a partir de la comprensión, yo creo que ha sido lo más importante.

4. Y eso me, eh, cuando los alumnos salen de acá y te encuentras que están en la universidad, que están, que les ha servido, y te lo dicen, “usted me lo dijo profesor, no seas la paja que se lleva el viento, se acuerda, del quijote”. Oh, pero eso fue hace tantos años atrás. “bueno, yo soy empresario, tengo mucho respeto con mis trabajadores”. Entonces, ahí eso yo digo, claro, si tu marcaste sin pensar que estabas marcando, es eso. El respeto de que todos pueden llegar a ser, y con una resistencia de proyecto, de asignatura, de educación.

5. **¿Y en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje, qué situaciones ha disfrutado y cuales les ha resultado particularmente frustrante?**

6. Mira, yo creo que va de la mano con la pregunta anterior. Si yo, de repente, con el paso del tiempo, 35 años, llegan alumnos acá, ex alumnos y te apuntan y te buscan, porque nosotros hemos sido como gitanos ¿no?, somos el colegio más itinerante, no puede haber un colegio con tan poca identidad como este, el adulto debe estar situado en un, con un sentido de pertenencia.

7. Entonces, nuestros ex alumnos, nos han buscado, porque nos dicen que por el discurso de nosotros lograron ser, entonces de repente nos encuentran, y han llegado y nos dicen “profesor, usted”, me dan a conocer que, eh, no sé si es muy vanidoso lo que digo, pero yo creo que me voy a morir tranquilo. Por la humildad y la pobreza, y viene acá, y te buscan, eso me alegra, yo creo que un profesor tiene que marcar, entonces si lo hiciste así, yo creo que lo hiciste bien. Después tú te das cuenta, con el paso del tiempo, bueno, llegan los nietos de los alumnos, y te dicen, te buscan y claro, no fui la paja que se llevó el viento.

8. Y en cuanto a lo frustrante, bueno y que además estoy viviendo todavía ha sido, la pérdida de

alguna vida de algún alumno por ejemplo, en la cual solo no puedes hacer muchas cosas, y en un tiempo, cuando yo era un poco más joven, la realidad de esta vulnerabilidad de mis alumnos, me llevó a ir a las casas a buscar que lo asistieran como padres a ese joven, bueno y me dijeron que yo no me tenía que involucrar, que me fuera, que no sabía, y ese niño se mató.

9. También entendí que la educación es el tríptico, no resulta de otra forma, el joven, el profesor y el tutor, alguien, que el contenido fluya en ese tríptico, que se conjuguen los verbos entre los tres, para poder llegar a un objetivo, y en algunos casos no resultó, porque faltó alguien del tríptico que no fue ni el alumnos ni fui yo.

10. Entonces, cuando se empezó a disgregar la familia chilena, estoy hablando del año noventa y tanto para adelante, se han ido repitiendo estos casos, donde no basta con la inyección que tú le puedes dar la motivación al alumno, si llegando a su hogar, a su entorno es fácil el caer. Porque hasta el día de hoy te puedo nombrar como cinco casos, son personas que son alumnos que me gustaría verlos en un sitio, y si yo soy el instrumento para que ellos logren eso sería fabuloso, pero en estos momentos, también siento que falta un elemento, también una crítica al sistema.

11. Tú no puedes golpear puertas, están cerradas, yo tengo que ir a buscar al responsable de este joven y no lo encuentro, entonces cómo voy a ser rico, o cómo voy a entregar riqueza, la entrego pero, no puedo terminar el, no puedo llegar a la meta. Es como que vas corriendo y todos tomados de la mano, y se van cayendo en el camino y tu intentas volver para volver a atraparlos y no, no puedes, tienes que decir, pucha que lata.

12. Asistentes sociales vienen acá, y que se hacen cargo de niños de acogida y vienen acá y piden, “yo los recibo”, y les digo “pero por favor no me los dejes solos, llámeme, acá esta mi teléfono, y aparte que este colegio se interesa en él, también tu parte, en esa casa de acogida, tiene que saber, tenemos que estar involucrados”. “No se preocupe”, y no me llama y el niño me da la respuesta al cabo de un tiempo que desaparece, entonces es frustrante, cuando hay personas que también están como al cuidado y no se complementan.

13. **¿Y a lo largo de su trayectoria profesional que estudiantes le han llamado la atención?**

14. He tenido muchas anécdotas... eh, medias extrañas algunas, pero, a ver, dentro de haber vivido, de haber comenzado mi trabajo en educación a partir de la dictadura, esto generó también un

cambio radical en lo que tu venias a entregar a estos jóvenes y bueno, a partir de los alumnos que llegaron el año 78' en adelante, ha habido cambios radicales, y tú tienes que ser tan tolerante, de la diversidad, tienes alumnos de las fuerzas armadas, tienes alumnos que habían sido torturados y en una misma sala, y hablar de sobre lo quijotesco de la vida, eso era como digno de una obra de teatro.

15. Por ejemplo este niño, un empresario canadiense, él fue presidente del centro de alumnos y yo era asesor del centro de alumnos, entonces él me buscó, en un auto, en un BMB negro así tremendo llegó al colegio, yo pensé que era la CNI, y había un tipo vestido de negro con lentes oscuros esperando al señor Oyarzun. Yo pasé no más porque no lo conocía, entonces el Fredy me dice “lo buscan afuera”. “Fredy por favor, vaya”, y salí con mucho temor y él se saca los lentes y me dice “profesor yo tengo una empresa en Canadá, yo salí de 4° medio de este centro integrado, y si no hubiera salido de este centro integrado, no hubiera sido quien soy, y se lo agradezco a usted y al profesor René Muñoz, y lo quiero invitar a un restaurant. Esta es su hora de colación profe, lo quiero invitar”. Nos fuimos, me llevó al mejor restaurant de Viña del Mar, él pidió mariscos y vino de la cosecha de no sé qué año, y me dijo “profesor, yo viajé con el primer ministro de Canadá, como empresario, entonces yo en el avión le iba contando la historia de mi vida, y ahora yo vengo acá” me dijo, él va a contratar la primera empresa que esta acá en colon, contrató a dos pordioseros, que Vivian en la calle, les habló y les dijo “yo quiero que ustedes sean los que me cuiden la empresa”, los vistió, les habló del centro integrado y los tipos son trabajadores. Entonces me decía “profe, yo lo escuché en sus clases”. Ahora tienen su empresa en el salto, con vidrios verdes y tiene muchos trabajadores. Y él me dice “todo lo que usted pida para su centro, pida”. Nunca he ido, fue hace como 20 años atrás.

16. Esto te decía yo que marca, el que desde un cerro, este cabro vivía en Viña, y que hayamos sido capaces sin medir, el que haya tenido opciones de vida y haya elegido eso es importante. Alguna vez también me he parado en la calle, en esas volas que le dan a uno, y le hablai' a los cabros y les dices todo lo que yo he visto y conocido acá en Viña y Valparaíso y les hago ver. Al cabo de un tiempo, vino una mamá y me retó mucho, porque su hijo estaba postulando en la Universidad, y me dijo “porqué yo le había puesto cosas en la cabeza”. Y yo les hablo nomás, y le hablé como a 10 cabros.

17. Mira, al cabo de un tiempo, este cabro entró en la Federico Santa María, y ahora es ingeniero, entonces estudió. Una parte de la historia es que en un momento dado, el papá es pintor y la mamá es dueña de casa, en la Universidad le pidieron un set de lápices muy carísimos para hacer los planos. Entonces él me confió que no podía seguir, porque le faltaban para dibujar. Entonces le hicimos entre

todos, reunimos plata, hicimos como un pescado frito me acuerdo, y fuimos a la casa de los papás a decir si nos querían comprar pescado frito, porque estaba haciendo algo para hacer un grupo folclórico, y nunca le dijimos que, y dijeron que no, no queremos pescado frito. Vendimos todos los pescados fritos. Y cuando lo llamamos a él y le dijimos, “flaco, el grupo folclórico no era, esta plata es tuya y cómprate los lápices”. Mira, los papás no hallaban que hacer, después cuando supieron que nosotros y los cabros, pasaron muchas cosas después ellos hablaron conmigo. Y este cabro ahora le va muy bien.

18. Yo no sé si estoy equivocado o no, pero si esa es la finalidad de poder hacer como cambio al destino, de a lo mejor no titularse en el patio trasero de tus padres, de ver la posibilidad de poder optar. Bueno la educación lo dice, educación de calidad. Y si tu aportas, entonces yo creo q estoy muy bien, y he tenido artos ejemplos, anécdotas también, me siento satisfecho.

19. ¿Cómo describiría su estilo pedagógico?

20. Yo creo que el ser democrático en una clase, yo creo que el fin último es ser opcionador, cuando tú le entregas un abanico de opciones a los alumnos. Yo dejo ahí el arcoíris, usted tómelo, no tengo la verdad, no soy un dios.

21. ¿Y cómo percibe usted los estilos pedagógicos en el centro?

22. Es un universo, yo creo que es como también, a ver, de la escala de uno al siete yo creo que estamos entre cuatro y en algunos casos tres diría yo, donde el uno sería como lo más autoritario. A ver, pero, olvidémonos de la escala. Pero haber, no hay un trabajo consciente, algunos son muy autoritarios.

23. ¿En qué lo ve usted que lo hace pensar que son autoritarios?

24. Puede ser que son muy pesados, humillan, son muy irónicos, falta de respeto. Todo eso me lo dicen los alumnos, entonces hay como una muestra, ese debería ser como el gran tema de poder hilvanar todos por el mismo hilo, o al menos que se parezcan. Pero como te digo aquí hay profesores que han dejado una marca muy mala, eh, hemos tenido que intervenir cursos, y decirles que se vaya por respeto. Pero los dioses permanecen, son inalcanzables, y cuando tú eres la propuesta contraria, de que tú tienes que aprender de tus educandos, porque ellos saben muchas cosas, y si bajas y él te enseña, esa

es la otra arista digamos. Entonces tenemos en un extremo dioses, semidioses, democráticos, hay mucha variedad.

25. ¿Y cuál cree usted que es el estilo pedagógico más efectivo para lograr las propuestas educativas?

26. El de generar definiciones de conceptos que son base para llegar a ese estilo democrático, que pasa por el respeto, que pasa por el saludo, por el creer que ese alumno es, llegó y así tienes que respetarlo independiente de, entonces si ya está armado todo eso, la clase fluye. Pero si yo veo que alguien me falta eso no puedo seguir la clase, tengo que ir a esa persona y preocuparme de.

27. Entonces yo creo que la Educación de Adultos se debe mirar mucho, no tu como profe, si no que mirar al alumno. Creo que más del 50% de mis clases han sido del contenido de mis alumnos de cosas inimaginables, que se transformen en contenidos cuando tu estas pasando por ejemplo un texto superrealista, y te encuentras q a lo mejor el texto no tuvo esa importancia, pero sí la definición del superrealismo, porque la historia era la misma, entonces la historia era del alumno, entonces yo le digo escribe tu historia. Entonces yo creo que si esa eso debería ser, a lo mejor la que propuesta de educación de adultos seria, que es que se respete al alumno en su ser.

10.4.9 Cuarta entrevista Camilo

1. ¿Cuáles son las prácticas que le parecen más efectivas y motivadoras en el desarrollo educativo de sus estudiantes?

2. ¿Cómo el desarrollo de una clase dices tú?

3. Claro, ¿qué prácticas le han dado resultado en el desarrollo educativo de sus alumnos?

4. Yo lo, en alguna parte lo enuncié, y yo, eh, o sea, a parte de la planificación y de los contenidos que a mí me piden, normalmente eso queda solamente como un esquema pero lo que, pero la metodología que yo he usado es que me nutro de lo que hacen los alumnos, que narren sus experiencias a partir de una época histórica, por ejemplo no sé, el neoclasicismo, el romanticismo, el superrealismo, entonces yo tomo como contenido, o sea, yo hago el paralelo de las experiencias de ellos y los transformo en contenido, y ellos lo aplican en la realidad después, yo termino el 2º nivel medio y ellos no sabían del superrealismo, no sabían de la problemática de la feminidad, y del machismo, de todo

eso.

5. Entonces a través del trabajo donde ellas escribieron sus experiencias, esos son los contenidos y hacen el paralelo y al final se van de aquí pesando que hay un mundo que es ilógico, que tiene que ver con el superrealismo, pero lo constriñen a su realidad, Y ese yo creo que es el gran postulado de lo que yo pienso de la educación de adultos, y para hacer una clase yo tengo que pensar en la identidad de los jóvenes, en su sentido de pertenencia y ahí nace todo. Pero esta yo creo que es la fuerza o el motor que yo he utilizado para, y que lo vi en otras partes también.

6. ¿Y cómo percibe usted la congruencia entre los objetivos que se plantea para su clase y su práctica cotidiana como docente?

7. A ver eso de la consecuencia, de ser consecuente, yo no sé si la respuesta es o va por ahí, pero he visto tantas opciones de vida para los alumnos a través de los contenidos, de esos alumnos vulnerables, pero es una práctica diaria, minuto a minuto, no puedo ser incongruente. Debo ser absolutamente creíble y confiable para mis alumnos, y eso es un sistema de vida de permanencia, no solamente en el aula, en la población donde vivo con mi familia tengo que ser creíble, muy creíble, por respeto a mis alumnos, no les puedo mentir.

8. Existe la honestidad, el respeto a la palabra dada y esto me ha costado en otros niveles, por ejemplo en el nivel de colegas. Y es una bandera que enarbolo siempre con los colegas, y creemos que ese es el camino, es algo muy intangible pero poderoso, el que marchemos por un camino de credibilidad, de confianza, donde yo pueda decirle a los alumnos vamos air al fin del mundo, ¿a quién me llevo? O vamos a ir a no sé qué parte y le doy responsabilidad a cada uno de ellos y tienen que responder, entonces estamos cultivando la credibilidad, la confianza.

9. Y nos puede contar sobre acciones que usted realiza para mejorar su práctica.

10. A ver, lo primero que yo hago diariamente es leer, leo, tengo hambre de Paulo Freire, leo mucho acerca de documentos que me han entregado de educación de adultos. Y lo otro es el mirar la realidad también diaria, o sea, yo veo las calles de Valparaíso y algo pasa diariamente ahí, y yo eso lo hilvano con lo que yo leo, entonces eso también promueve un poco la realidad y se la hago ver a los alumnos a través de los contenidos.

11. ¿Y de qué forma comparte sus objetivos y anhelos con sus colegas?

12. Eso está medio desdibujado, porque nosotros no tenemos tiempos, eran como muy rico los tiempos que pasábamos en el colegio largas horas, el mejor perfeccionamiento que había en educación era en el pasillo, en la sala de profesores y eso se ha perdido, por este sistema.

13. Porque el sistema te pide resultados, te pide pruebas, te pide información, papel y más papeles, entonces no se puede hacer. Entonces eso se ha perdido y con algunos colegas hemos intentado. Pero yo creo que lo que aparece como no importante, yo creo que debería ser importante, que hablemos de educación, que hablemos de lo cotidiano y que cada profesor sea, que cada profesor, que alguien se transforme en maestro después, sabiendo las dinámicas de nuestros alumnos, pero meterse dentro de ellas, porque nuestros alumnos tienen, ellos no existen fuera. Estos cabros aquí tienen nombre, aquí tienen apellido, aquí se les atiende, se les hace cariño, se les saca la máscara. Entonces se omite ese tipo de respeto a lo mejor para con este alumno, y si los colegas trabajáramos esa parte tendríamos un colegio con una identidad muy fuerte, con algo que está todos los días y no lo vemos.

14. ¿Y qué problemas prioritarios se identifica en la Educación de Adultos?

15. A ver, si yo parto de lo micro de, de, de las instancias o de las instituciones que deberían estar articuladas hacia la educación de adultos, y no están. O sea, hay una inconsecuencia, de estado, a aparte que normalización de estudios ya deja de ser educación de adultos, que se llame normalización ya hay una inconsecuencia.

16. Si tú partes de la base que el ser humano debe aprender y formarse toda la vida, porque toda la vida está ahí descubriendo cosas entonces es una inconsecuencia, parte de eso. Después está la, estos sostenedores que no sostienen, que no articulan tampoco con las realidades que uno ve en el diario vivir. Entonces, estamos asumiendo más allá de la riqueza que pudiéramos entregar como docentes en el aula, estamos asumiendo roles múltiples, entregando, no mintiendo ah, diciéndole al alumno eso es lo que ustedes van a lograr. Entonces si tuviésemos la posibilidad de que alguien pensara que la educación de adultos es una inversión, entonces los alumnos vendrían para acá, sacaría su 4º medio, terminarían con un oficio, porque eso es lo que ellos requieren. No quieren un estudio por estudio, y quieren algo rápido, porque en la casa están esperando una respuesta en la inserción laboral.

17. Entonces, ahí hay un desfase, no hay nada sincronizado, no hay un intelectual que esté

entregando propuestas, y debería ser un poco lo que hace la UPLA ah, que las bases de los profes se hacen seminarios y aparecen estas cosas, y uno las propone. Entonces, la educación de adultos, ayer veíamos que el 81% de nuestros alumnos no son adultos, están en el rango de los 14 a los 20 años y hace 30 años atrás, el 80% era de gente que, desde los 25 a los 40, 50 años. Entonces hubo un cambio radical con el tipo de alumno pero no en la política educacional, porque lo que quieren hacer que estos niños ingresen a un colegio con uniformes, donde están sus pares entre comilla, pero si tú haces un estudio psicológico, digamos, de madurez biopsicológica estos niños no pueden estar en un colegio con uniformes porque tienen una madurez producto de sus experiencias, de sus roles que durante su vida tuvieron que asumir. Entonces no hay un cauce, y de ahí estamos muy lejos. Cuando me hablan de esto de prioridades, ¿cómo lo podemos hacer? Son grandes preguntas, cómo le digo a mis colegas, o no yo, cómo les decimos que ese es el camino, si ese camino no lo podemos construir solos. En educación también ustedes lo saben, no está el alumno solo. El tríptico, el que yo solucione el problema de esta niña que vino recién, 15 años, se viene a matricular, ella está en una institución que es el SENAME, que no la acompaña tampoco. Cómo lo hago, cómo hago que esto se articule para que yo le diga “niña tú, ven para acá, vas a salir de 4º, tienes tu oficio y vas a darte el salto económico.

18. Respecto al CEIA, ¿Qué caracteriza al CEIA?

19. Yo creo que ahí habrían como dos cosas, el CEIA siempre fue Bulnes o toda la gente que está trabajando aquí en Bulnes era el CEIA, antes de que nos repartiéramos por todas las sedes, entonces el CEIA tenía su identidad, era lo que se empezó a trabajar acá, que el alumno, una educación personalizada, que tuviera un sentido de pertenencia, que tuviese identidad, eh, darle o descubrir qué es lo que pide el joven, la mamá, el adulto que llega acá, empezar a buscar redes de apoyo para ellos, y donde nos fuéramos porque este colegio se ha cambiado como 10 veces.

20. Aún así tenemos una identidad media itinerante, pero la tenemos, donde se fuera este colegio iban a llegar alumnos, porque están llegando los nietos, los hijos. Entonces hay una identidad, y esa, decía yo, del respeto a la persona, eh, un colegio muy inclusivo. Cuando nadie hablaba de esto nosotros aceptábamos a todos, sin discriminar, aunque en otros colegios decían “ustedes tienen delincuentes”, no po, aquí no hay delincuentes, aquí tenemos jóvenes que vienen a estudiar.

21. ¿Y cree usted que esta comunidad educativa tiene un sentido de pertenencia?

22. No, no lo creo. Ahora cuando te hablo del CEIA con las siete sedes, yo creo que es como comenzar, es como volver a nacer, un renacer. Tienes que entregarle a los colegas la, el sentido, yo creo que es un colegio, con siete sedes, hay colegas que son nuevos, hay colegas que llegan y se van, porque también hay un problema del sistema, entonces los que permanecemos todo el día acá que somos tres o cuatro colegas, somos los que creemos que tenemos que multiplicar esta información porque realmente este CEIA de Valparaíso sea único, sea de calidad, sea pertinente, sea coherente en la entrega a estos jóvenes, a estos jóvenes y adultos.

23. Recién entregaron una información, cuánto, 5 millones, como de tantos chilenos que no tienen el 4° medio. Entonces tenemos estas 7 sedes pero no podemos cautivar a ese nicho, porque cómo lo hacemos si dependemos de un sostenedor, y tendría que invertir. Tendría que creer que la única forma de que Valparaíso sea la ciudad patrimonial, que sea una ciudad limpia, hermosa, sea a través de la educación, y no hay inversión en educación.

24. **Esta pregunta tiene que ver con el modelo curricular. ¿Cuál es el modelo curricular con el que cuentan y si es el más adecuado cual sería el más adecuado para este contexto?**

25. A ver lo que nosotros hacíamos hace tiempo atrás, pero yo creo que también lo que se debería hacer ahora y no se hace, no sé si va por ahí la respuesta, es que las asignaturas que tengan afinidades deberían reunirse y planificar en conjunto, entonces por ejemplo, si yo en lenguaje paso la unidad de la Araucana, por ejemplo en 2° medio, debería el profesor de historia pasar la conquista o el descubrimiento, e ir articulando los contenidos por afinidad de asignatura, entonces como faltan esos tiempos te decía yo, puede que aparezca muy bien en el papel pero en la realidad no se hace, porque no tenemos tiempos, no hay reuniones por departamento, no hay reuniones de nada. Simplemente salimos todos los días, tomamos el libro de clases, y eso no es una mentira, ustedes lo han visto. Tomamos el libro y vamos a la clase, pensando en que cada colega va a ser su trabajo. Y de repente, conversamos y nos damos cuenta que estamos bien, pero por suerte ¿no? Yo creo que eso es importante. Que yo lo hablaba también en asignaturas como inglés, que estos jóvenes cuando los sacábamos al plan de Valparaíso, al muelle, no sé, a estas partes, debería haber un, bajar los colegas de todas las asignaturas con un proyecto que tenga sentido. Que aprendan a conversar, oratoria, matemáticas. Yo creo que también eso sería como ideal, que los alumnos vieran que también las asignaturas están coordinadas, que los docentes están coordinados y no, no pasa eso.

26. Para finalizar, tiene alguna idea general con lo que se queda de este proceso.

27. Yo creo que más que nada Camila, yo siento que, un hambre enorme de, o sea, mi vida cobra mucho sentido de querer hacer cosas, ya faltando 5 años solamente para jubilar, pero yo creo que tengo que convertirlo en 10, tengo tantas ideas. Por eso me ha servido esto con ustedes, que empiezan como a desmenuzar los pensamientos en bruto que yo tengo y que expongo. Entonces me hace pensar que tengo que juntarme con los demás quijotes que hay acá en el colegio y salir a cambiar el mundo, salir a entregar una realidad que no sea tan fome para estos jóvenes, tuvimos como 60 alumnos del SENAME aquí en este colegio, y le abrimos las puertas, y con un, hicimos un proyecto, no se cumplió porque se desarticuló. Y ahí andan los niños, vienen, se quieren matricular, son menores, el sentido lo hemos descubierto, pero como te digo hay que ser más meticulouso, hay que, como dicen ustedes, organizar esto, escribirlo y que sea una razón de vida para la docencia del CEIA.

28. Tenemos tanta fuerza espiritual y también digamos de conocimiento, si cada colega aquí tiene más de tres postítulo, magister, pasantías y creemos que sabemos cómo es esto de la educación de adultos. Entonces, ese es el hambre que siento de poder tener tiempo para escribir, que no lo tengo y esto fluye así como, ojalá quede y que no se vaya. Y de repente no se da porque los alumnos toman estas ideas y salen, van a descubrir este mundo producto de lo que nosotros le hemos enseñado acá. Son varias las opciones, pero más que nada es eso. Este es el único CEIA de Valparaíso, no hay otro y debería tener una inversión enorme en el plan de Valparaíso, donde estén todas las niñas madres adolescentes en talleres, en oficio de educación de párvulos, donde puedan proteger y cuidar con seguridad a sus hijos. Estando en formación ellas, a los 15 años, 16 años, y es un problema país. A los jóvenes de acá que están en el supermercado, cómo ayudarlos a organizar ese mundo que descubren en el supermercado. Pero tú lo haces en el aula no más, en el 4 por 4 que mide tu sala, y de ahí estamos desarticulados, pero sabemos que la experiencia está.

29. Entonces hay que multiplicar el tiempo no más. Eso ha tenido mucho sentido para mí, sentido de vida en mi profesión. Lo que podría aparecer solamente en el aula, o sea, lo que yo elegí al comienzo de mi carrera, porque por estos jóvenes la educación de adultos. Me desligué de todos los colegios subvencionados, renuncié y me vine para acá, entonces claro, ha tenido mucho sentido, porque yo lo he palpado. Porque si tu vas a hablar o hablas en otro país de educación de adultos, y te escuchan y te piden, está escrito en algún artículo, no está, pero porque tu no sabí que tu tení' importancia, porque lo haces todos los días.

30. Entonces en mi vida personal, en todos los rangos que ha sido esta entrevista, en mi familia, en la población donde yo hablo con mis vecinos, no se po, saben que soy profe, no porque yo les diga si no porque les hablo de la importancia de. Ahora quiero ir a leer cuentos allá arriba a la población, hay vecinos que es de la tercera edad que tienen tiempo, sin hacer nada, oscuro, solos. Entonces, de hecho voy a decir, voy a hacer un grupo de jóvenes que están arriba, vamos a cerrar un pasaje y voy a leer, yo tengo tiempo un fin de semana y voy a leer. Para seguir entregando sentido de vida a gente que no, que la ha perdido, que está abandonada y que también podrían ser nuestros futuro alumnos. Siempre para la tercera edad que este colegio estuviera abierto. Abierto los fines de semana, que vengan a jugar ajedrez acá, que vengan a ocupar los computadores, eso es inversión, que la corporación no se da cuenta que la escuela no puede ser de puertas cerradas, tiene que estar abierto y que haya personal que se les pague, personal competente y haga que la comunidad se nutra de estos espacios.

31. Los fines de semana se cierra esto, se cierran los colegios a contar de las 5 de la tarde y todo ese espacio donde las mamás y los papás llegan después del trabajo, qué hacen, deberían estar ahí en el colegio.

32. Aquí los alumnos llegan y preparan once, ellos, sopaipillas, llegan con queques, y uno hace la clase como en la casa. Eso es lo que ellos nos enseñan, ahí yo me nutro, ahí está la educación de adultos. Donde no tiene que ser nuca con nuca, tiene que ser mesa redonda y vamos haciendo cosas.

10.5 Pistas de revisión

Hitos significativos en el proceso de investigación. La realización de pre-prácticas en el entorno de educación de jóvenes y adultos en cuarto año, vinculó a dos de las investigadoras con el profesor Camilo (CEIA) quién en diversas conversaciones durante ese período, cultivó el interés, respecto a la valoración de estos espacios y compromiso por la transformación del mismo. El mismo año, el profesor Camilo a razón de una invitación que se le hace a participar en una charla en la escuela de Psicología, narra su experiencia en este contexto, y compone gran parte de su discurso en el fuerte apego motivacional que lo lleva a dedicarse de manera exhaustiva a la educación de los grupos más vulnerados. Este relato cala en el interés de otra de las investigadoras en realizar su futura práctica profesional en este centro, dedicado a la educación de jóvenes y adultos.

Ya en 5to año, al realizarse la oferta de seminarios, el grupo no dudó en realizar una investigación que abordara la escena de educación de jóvenes y adultos y en consecuencia con esta misión, el profesor

Jorge Osorio nos ofrece la oportunidad de hacer una investigación vinculada a ésta temática. Se propuso inicialmente un estudio de casos. Análogo al inicio del seminario de título, tres de cuatro de las investigadoras, comienzan su práctica, insertándose cada una en tres sedes de la misma institución (CEIA), respectivamente. Esto, facilitó en primera instancia el acercamiento; en cuanto contactos, relaciones humanas e información que requeriríamos eventualmente. Además de los contactos directos que manteníamos con el CEIA, que sirvieron para tener una panorámica interna del estado de la educación de jóvenes y adultos a nivel país, comenzamos lecturas sistemáticas del estado del arte en EPJA y sobre metodología. A términos del primer semestre, y después de discutirlo como grupo, se decide cambiar la estrategia metodológica desde un estudio de caso a un estudio de relato.

Se comienza el segundo semestre y volvemos el foco al aspecto metodológico de nuestra investigación. En virtud de entrenarnos en habilidades en este campo, recurrimos a una pasantía de dos días a la Universidad de La Serena, con la Dra. Silvia López de Maturana, tras una previa coordinación con el profesor Jorge Osorio. En esta pasantía, nos introdujimos al mundo de la metodología cualitativa y nos capacitamos en análisis de relatos. Reflexionando como grupo, respecto a la visita a la Dra. Silvia, entendimos que la experiencia nos enriqueció especialmente por conocimientos ganados y en el interés que desarrollamos por la investigación cualitativa, como por nuestro tema de estudio. Luego de esta experiencia, la investigación adoptó un giro. Inicialmente, habíamos programado realizar el análisis de datos con el software Atlas ti, pero tras habernos ejercitado en análisis de datos de forma manual, decidimos optar por esta forma. Además, creemos que nos acerca más al trabajo grupal colaborativo.

Para iniciar el proceso de selección de los participantes, recurrimos primeramente a nuestra experiencia en la institución e identificamos a los profesores que podrían colaborar con el estudio, según indicadores que consideramos: La asistencia sostenida y la participación de los/as estudiantes en las clases, y que los/as estudiantes los estimaran como docentes, por medio de comentarios positivos hacia su labor. Por otra parte, también estipulamos la disposición a colaborar y la capacidad de expresar ideas.

Finalmente, seleccionamos a los tres docentes; Camilo, Diego y Ernesto. Camilo y Diego, ambos ejercen sus funciones en una sede, donde una investigadora lleva a cabo su práctica profesional y Ernesto, es docente en dos sedes, en las que dos investigadoras realizan su práctica profesional. Debido a los encuentros cotidianos en el CEIA, y la accesibilidad con los docentes, se nos facilitó la entrada al aula y al espacio para hacer observaciones, en convergencia con los objetivos de la investigación.

Para entrar en el segundo momento de la investigación, que concierne a las entrevistas en profundidad,

acordamos que en la primera entrevista no se contemple el diseño de un guión, dado que procurábamos que en la entrevista se esbozara la línea de vida de los docentes, por lo que indagamos en los hitos que recordaban cada diez años y desde ahí localizábamos detalles para profundizar. Desde las primeras entrevistas y en adelante, nos dividimos como grupo, en dos subgrupos contando cada uno con dos investigadoras. Un subgrupo, realizaría las entrevistas a Camilo y Diego, y el otro subgrupo a Ernesto, en consecuencia con los acercamientos en aula, por medio de las observaciones, que habíamos establecido hasta el momento. En cuanto a la función a cumplir de las investigadoras; decidimos que una direccionaría la entrevista y la otra debería registrar a modo de nota de campo, las impresiones que emergerían de allí y en paralelo, intervenir con elementos que resulten aportativos.

Para las entrevistas venideras, adaptamos guiones para cada profesor en base al guión de Bolívar, y procedimos a usar la misma organización dispuesta en la primera entrevista. Mientras avanzaba el proceso de entrevistas, a modo análogo transcribíamos las mismas y rescatábamos elementos a profundizar en la siguiente sesión, que servían a su vez para presentar retroalimentaciones a los docentes.

Al finalizar el período otorgado para las entrevistas, estando éstas transcritas, replicamos copias de todas las entrevistas, de manera que cada investigadora tuviera todo los registros. Para comenzar, realizamos la lecturas de forma paralela con cuatro copias de cada la entrevista uno, en donde fuimos identificando temas emergentes. Luego de una primera lectura nos percatamos de que los temas emergentes eran similares por lo que consensuamos los nombres con lo que nos referíamos a ciertas temáticas.

Proseguimos a realizar la lectura de las últimas entrevistas en conjunto, identificando los temas emergentes identificados en el proceso anterior. Posterior a esto, contando ya con la totalidad de temas emergentes de las entrevistas, asociamos los temas emergentes por su carácter de similitud, para conformar códigos. Los códigos, por tanto de naturaleza inductiva, se definieron según la contrastación con los relatos de los docentes, de manera que retrataran de manera fehaciente lo explicitado, a través de los relatos. Determinados y definido los códigos, el siguiente paso fue la construcción de categorías que amparan los códigos, dado el grado de asociabilidad, junto con las definiciones pertinentes.

A continuación, contando con las categorías dimos pie a relacionarlas con los objetivos de investigación y en este devenir deductivo, se configuran los núcleos temáticos. Por lo que las categorías formaron parte de un núcleo temático según su significado y contenido.

10.6 Glosario de códigos

1. **Actividades:** Acciones que desarrollan fuera del ámbito profesional y que se encuentran ligados a sus intereses.
2. **Convicciones valóricas:** Principios que orientan el comportamiento en función de la realización personal.
3. **Desarrollo Profesional:** Hitos importantes en cuanto a sus inicios y trayectoria en su carrera profesional
4. **Didáctica:** Técnicas y métodos que permiten transformar los conocimientos teóricos en conocimientos prácticos para ser enseñados.
5. **Escenario del centro:** Descripción del ambiente educativo en su quehacer diario.
6. **Estilo pedagógico:** Características, formas maneras en que el docente se desenvuelve.

7. **Estrategias de afrontamiento:** Repertorio de acciones que el profesor despliega en situaciones imprevistas o desfavorables.
8. **Expectativas:** Suposiciones, ideas, que se esperan ocurran en un tiempo futuro.
9. **Experiencias Vitales:** Sucesos que representan un hecho crítico y producen una transformación en el continuo de vida del docente
10. **Figuras significativas:** Personas que juegan un rol importante e insustituible en la vida de los docentes
11. **Frustraciones:** Sentimiento de decepción tristeza que es provocado por no lograr un fin valorado positivamente por él.
12. **Héroes:** Personas que han provocado un giro positivo en la vida de los docentes y que significan un referente a lo largo de su historia.
13. **Ideas sobre educación:** Opiniones, conceptos ligados a la estructura de educación en nuestro país.
14. **Identidad:** Cómo los docentes se visualizan así mismos entorno a ciertos grupos o estereotipos.
15. **Imagen docente:** Repertorio de concepciones acerca de su rol como docente y de sus colegas.
16. **Intereses:** Inclinationes o gustos de los docentes fuera del ámbito pedagógico y que le producen bienestar
17. **Motivación de logro:** Valoración del proceso en el cual alcanzan sus metas.
18. **Obstáculos y desafíos:** Son aquellos situaciones o personas que impiden que los objetivos, acciones transcurran como se esperan y que obligan a buscar otras formas de proceder
19. **Participación Social:** Intervenciones sociales en que las personas se hacen conscientes, llevando acciones en un determinado espacio en torno de una causa.
20. **Pensamiento Crítico:** Opiniones que dan cuenta de una cuestionamiento y reordenación de los supuestos ideológicos establecidos de la visión de mundo
21. **Posicionamiento político:** Manifestar una opinión en cuanto a una situación conflictiva, asumiendo un rol.
22. **Perfeccionamiento:** Acciones en favor de una mejora en cuanto a su conocimientos como profesional.
23. **Principios pedagógicos:** Valores, lineamientos que motivan el quehacer educativo de los docentes.

24. **Propuestas:** Ideas sobre cómo mejorar las condiciones educativas.
25. **Reflexiones sobre su quehacer:** Ejercicio de pensar su práctica pedagógica.
26. **Relación con el estudiantado:** Visiones respecto a las relaciones que el docente mantiene con sus estudiantes.
27. **Relaciones familiares:** Descripción de su familia y los vínculos afectivos que emergen de ella.
28. **Relaciones profesionales:** Visiones respecto a las relaciones que el docente mantiene con sus colegas.
29. **Resiliencia:** Capacidad valores y atributos positivos que tienen las personas para sobreponerse a las adversidades.
30. **Sentido sobre educación de adultos:** El propósito, función y objetivos sociales que le otorgan a la educación de adultos.
31. **Visión de país:** Opiniones e ideas respecto al escenario Nacional.
32. **Vocación docente:** Fuerte interés y motivación por la enseñanza.

10.7 Tabla con recurrencias de códigos inductivos

A continuación se presentan las recurrencias de los códigos establecidos para las temáticas emergentes de los relatos de los docentes.

Las letras y números adjudicadas a cada recurrencia, corresponde a la ubicación en su entrevista, en donde P indica el número del párrafo y L el número de línea en que se encuentra la frase de tal código.

Ejemplo P1L5: Esto significa que la frase del código se encuentra en el párrafo 1, línea 5.

Camilo: Entrevista N°1

Código	Ubicación Entrevista
Posicionamiento político :	P16L7,P22
Identidad:	P6L5,P8L1,P9,P16,P18L1,P18L4,P21L5,P22,P23L7,P31

Vocación docente:	P9,P11,P18L4,P19,P31,P32,P31L14,P41L9,P42
Héroes:	P11,P18,P19L13
Figuras significativas:	P6,P18,P19L10
Perfeccionamiento docente:	P34
Motivación de logro:	P12,P14,P16L10,P21,P28L5
Resiliencia:	P8L4,P9L3,P11L6,P23L7
Experiencias vitales:	P21,P25,P28
Frustraciones:	P14L7,P19,P23L9,P25,P27L6,P34
Participación social:	P27,P29
Desarrollo profesional:	P29,P31,P32L4,P34,P35,P36,P39,P40
Contextos CEIAs:	P36L4
Estrategias de afrontamiento:	P416
Reflexiones sobre su quehacer	P37L5, P42
Perspectivas de educación:	P40

Camilo Entrevista N°2:

Código	Ubicación Entrevista
Identidad:	P4,P55,P57
Vocación Docente:	P31
Principios pedagógicos:	P10,P29,,P49L7
Experiencia vital:	P14
Motivación de logro:	P14L6,P18,P27L1,P31,P49,P57
Didáctica:	P45
Reflexión sobre su quehacer:	P47
Estilo Pedagógico:	P27L5
Contexto CEIAs:	P31,P33,P35,P37,P39,P41,P51
Ideas sobre Educación:	P33L8,P41,P43,P47
Propuesta:	P31,P33L9,P47L10,P53L10
Pensamiento crítico:	P41L5,P51L3,P54

Desarrollo profesional: P49,P55

Camilo Entrevista N°3

Código	Ubicación Entrevista
Estilo pedagógico:	P2,P26L5
Reflexiones sobre sus quehacer:	P14
Didáctica:	P27L2
Ideas sobre Educación:	P3,P6L4,P18L1,P27L1
Principios Pedagógicos:	P4L8
Resiliencia:	P3L2
Motivación de Logro:	P4L1,P7L7,P15L8
Contexto CEIAs:	P6,P12L1,P14,P22
Pensamiento Crítico:	P6L4,P9,P10L1,P22L4,P24L1
Imagen de profesor:	P7L6,P20
Frustración:	P9,P11
Experiencia Vital:	P8
Propuestas:	P24L3,P26,P27L8

Camilo Entrevista N°4

Código	Ubicación Entrevista
Didáctica:	P4 ,P5L1,P10L3
Estilo Pedagógico:	P7L1
Ideas sobre Educación:	P5L4,P16L1.P22L5,P32
Imagen de Docente:	P7L5.P16L5
Principios Pedagógicos:	P8,P20L5,P29
Perfeccionamiento:	P10
Contexto CEIAs:	P12L1,P17L4,P19,P20L1,P22L1,P25L7,P28L1
Pensamiento Crítico:	P12,P13L1,P15.P16L3,P17L1,P23,P25
Propuestas:	P13L4,P22L5,P25L1,P25L5,P27L1,P27L13,P28L9,P30L11,P31
Frustración:	P27L9

Participación social: P30L5

Ernesto Entrevista N°1

Código	Ubicación Entrevista
Identidad:	P6,P8,P11L2,P22,P35L5,P38L8,P58,P35L5,P33L12
Intereses:	P26,P68
Visión de País:	P4,P10,
Valor de la Educación:	P11
Posicionamiento Político:	P16,P28L3,PL5,P37L7,P47,P48L4,P58L1
Experiencias Vitales:	P17L2,P21L8,P23,P25L1,P30L1
Convicción Valórica	P19,P25
Relaciones familiares:	P21L14
Pensamiento Crítico:	P26,P28L6,P34,P38L10,P55L12,P59L12,P60
Frustraciones:	P30L10
Motivación de logro:	P33L12,P39L4,P54L8
Expectativas:	P33L4
Desarrollo Profesional:	P33L1,P35L1,P38,P39L1,P39L4,P47L1,P48L9
Vocación Docente:	P37L1
Visión Educación:	P37L5,P33L5,P34,P38,P59L12,P75L9,P78L7
Participación Social:	P41.P43
Escenario del Centro:	P52,P54L1,P54L10,P59L12
Relaciones Alumnos:	P53
Perfeccionamiento:	P54,P55L1,P56,P57,P64,P66,P77
Relaciones Profesionales:	P57,P58L15,P59L12
Figura significativa:	P62L4
Actividades:	P68
Obstáculos y desafíos:	P41,p57,P58L16,P62,P71
Imagen docente:	P35L12

Ernesto Entrevista N°2

Código	Ubicación Entrevista
--------	----------------------

Identidad:	P2L1,P4,P5L6,P11,P39L6,P46L1
Figura significativa:	P2L12
Intereses:	P3L4,P6L1,P9L1,P18L3
Pensamiento Crítico:	P3L9,P5L2,P13L3, P14L6,P20,P22L5,P23L4,P24L1,P24,P26,P28,P31,P35L5,P37L7,P3 9L1,P45,P46L3,P47L1,P49,P50L1,P57L8,P62,P66L2,P68L1,P70L1 ,P71L7,P73
Experiencia Vital:	P6L2,P10L8,P25
Desarrollo profesional:	P9L5,P16L3,
Imagen de Profesor:	P14L6,P19L4,P70L3,P71L1
Didáctica:	P32,P33,P68L6
Estilo Pedagógico:	P16L17,P59L6
Reflexiones sobre su quehacer:	P14L6, P59L6,P61L5
Visión de Educación:	P14L6,P24L5,P28L8, P59L6,P65L7,P68L6,P72
Frustración:	P16L1,P24L1,P27,P28L13,P53L2,P63,P71L4
Perfeccionamiento:	P18L1,P22L2,P23L1,P25L1,P28
Obstáculos y desafíos	P18L5
Propuestas:	P25L7,P28L14,P29,P31L2,P32L1,P36,P37,P38,P50L9,P54L1,P68L 11,P69
Relaciones Profesionales:	P44,P52
Escenario del Centro:	P27,P42,P43L4,P47L6,P49,P50,P65L1,P66L1
Posicionamiento político:	P35,P54L4,P55,P61L1
Participación social:	P53
Relaciones con Alumnos:	P57,P59L1
Principios Pedagógicos:	P57L3

Ernesto Entrevista N°3

Código	Ubicación Entrevista
Estilo Pedagógico:	P2 ,P12
Reflexiones sobre su	P12

quehacer:

Escenario del centro:	P3L1,P11L1,P13,P16,P25L8,P30,P31L1,P32,P39
Frustración:	P3L4,P4L1,P7L6,P16
Pensamiento Crítico:	P4L1,P7L3,P11L5,P16,P28L1,P31L7,P32,P34,P36,P37L4,P38
Visión de Educación:	P4L5,P34,P39L8
Experiencia Pedagógica:	P5,P9,P18,P19,P20,P21,P22,P23L1,P25L1,P26
Expectativas:	P5,P12L4,P14
Motivación de Logro:	P13
Identidad:	P16L7,P21L3,P23L3,P28L2
Perfeccionamiento:	P22L7
Propuesta:	P28L4,P34
Imagen de Docente:	P37L1

Diego Entrevista N°1:

Código	Ubicación Entrevista
Intereses:	P2,P4L6
Convicciones valóricas:	P4L1,P26L7,P30L4,P31L3,P34L17
Identidad:	P6L9,P7L3
Vocación Docente:	P13,P32L8
Experiencia vital:	P14L12,P17L5,P24L11
Desarrollo Profesional:	P15,P22,P24L14,P27L1
Pensamiento Crítico:	P17L2,P18L3
Expectativas:	P20
Escenario del centro:	P26,P32L1
Relaciones alumnos:	P27L3,P38
Principios Pedagógicos:	P29L1,
Estrategias de afrontamiento:	P29L2
Estilo Pedagógico:	P36
Visión de Educación:	P31L4
Figuras Significativas:	P32L9

Motivación de Logro: P35L12,P37L15,P39L14

Diego Entrevista N°2

Código	Ubicación Entrevista
---------------	-----------------------------

Experiencia Vital:	P4,P31
--------------------	--------

Intereses:	P8, P10L9,P19L8,P55L1P60L5
------------	----------------------------

Perfeccionamiento	P10L9
-------------------	-------

Identidad:	P1,P12L1
------------	----------

Frustración:	P12L2,P50,P51,P53,P54L5,P58
--------------	-----------------------------

Motivación de	P12,P39L10,P49L10
---------------	-------------------

Logro:

Visión de Educación: P15,P16L7,P34L1,P36L1,P41

Reflexiones sobre su P16L1,P23L6,P34L3,P44

quehacer:

Estrategias de	P33
----------------	-----

Afrontamiento:

Estilo Pedagógico:	P36L5, P37,
--------------------	-------------

Imagen de Docente:	P17L1,P19L1,P39L1,P57L3
--------------------	-------------------------

Relaciones	P21
------------	-----

Profesionales:

Relaciones alumnos: P23

Escenario del centro: P25,P45L7,P47

Desarrollo	P27,P29P31
------------	------------

profesional:

Pensamiento Crítico: P39L4,P43L3,P46L1,P49L1,P50,P51,P52,P53,P54L2,P57L4,P59L3,P6

0L1

Resilencia:	P42
-------------	-----

Principios	P43L1
------------	-------

Pedagógicos:

Posicionamiento	P45
-----------------	-----

Político:

Vocación Docente: P55L3

Experiencia Vital: P55L11,P56