



ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL
Magíster en Intervención Social

Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y Económicas
Escuela de Trabajo Social

¿PARA QUÉ LA EDUCACIÓN NO FORMAL?: SIGNIFICADOS ATRIBUIDOS POR
LAS FAMILIAS DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES QUE PARTICIPARON ENTRE EL
2016 Y 2017 EN LAS ESCUELAS LIBRES DE “LA OTRA EDUCACIÓN”.
EXPERIENCIA DE LA GRANJA

Tesis para optar al grado de Magíster en Intervención Social Mención Familias

Autor: Carlos Pizarro Cabrera

Docente Guía: Eusebio Nájera Martínez

Santiago de Chile

2017

Índice

Resumen:	4
Introducción:	5
1. Formulación y fundamentación del problema de investigación	7
1.1 Título de la investigación	7
1.2 Antecedentes del problema	7
1.3 Planteamiento del problema	12
1.4 Justificación	13
1.5 Supuestos	16
1.6 Preguntas	16
1.7 Objetivos	16
2. Marco teórico referencial	17
2.1 Neoliberalismo a la chilena	17
2.2 La Educación y su eterno problema	24
2.3 Lo no formal y ¿Lo alternativo?: lo invisible de la educación	31
2.4 Educación no formal para la liberación: La esperanza intacta que nunca llega	35
2.5 La participación en los procesos educativos no formales	44
2.6 Familia popular y educación: La problemática de la participación en todos los espacios	47
2.7 Para que otro mundo sea posible, “La Otra Educación” es necesaria	59
2.8 Entre Neruda y Freire. Escuela Libre La Chascona	61
3. Marco Metodológico	63
3.1 Paradigma y enfoque	63
3.2 Tipo de estudio	64
3.3 Técnicas de recolección de la información	66
3.4 Tipo de muestra y criterios de selección de informantes	68
3.5 Criterios de validez y confiabilidad	70
3.6 Procedimientos éticos	71
3.7 Método de Análisis	72
4. Análisis de la información	76
Dimensión socioeconómica	77
Dimensión socio relacional	81

Dimensión participación:	86
5. Conclusiones	93
Bibliografía	102

Resumen:

Durante los últimos años la educación ha sido un tema recurrente para la ciudadanía, tanto en la elaboración y/o modificación de las políticas públicas, como en las investigaciones interesadas en aportar a esta discusión. Así es como a nivel social se ha generado preocupación respecto a las formas de educación o la forma en que esta misma se lleva a cabo. Dado lo anterior, esta investigación busca indagar en las formas de trabajo de la Red de Escuelas Libres de “La Otra Educación”, organización enfocada al trabajo educativo, mediante técnicas asociadas a la educación no formal con niñas, niños y jóvenes con algún tipo de vulnerabilidad en diferentes comunas del país, respecto al significado que las familias le otorgan a la participación de sus hijos u otros en este espacio.

Los objetivos que se persiguen en esta investigación son identificar las visiones que poseen padres y madres de estos niños, niñas y jóvenes de la propuesta educativa aludida, así como los aportes que logran identificar en la formación de estos y los propios roles dentro de estos procesos educativos.

Para lograr los resultados de esta investigación, se realizaron entrevistas semi estructuradas a las familias de niñas, niños y jóvenes que asisten a la escuela libre “La Chascona”, ubicada en la comuna de La Granja, con el fin de poder dar respuestas a las interrogantes que surgen dentro de este proceso educativo, pudiendo entregar herramientas para mejorar las intervenciones realizadas y lograr un mayor compromiso y participación de las familias en este proyecto.

Introducción:

Para la sociedad, la educación es un tema de mucha relevancia por el cargamento simbólico históricamente atribuido. Estados, organizaciones mundiales y de la sociedad civil han puesto en la palestra en reiteradas ocasiones la necesidad de tratarla con el cuidado que requiere debido a la valoración social que trae, no obstante, suele ser un tema de alta complejidad en donde las dificultades suelen ser variadas. Su definición, su utilidad, su alcance, la calidad, el acceso, el financiamiento, quienes forman parte, para quienes se educa, entre otros temas, se abren al abordarlo, sobre todo por el contexto social y cultural donde se mueve.

La globalización y el neoliberalismo en Chile han permitido implementar un régimen educativo netamente funcional al sistema económico y social nombrado, convirtiéndolo en una herramienta que fomenta el mercado, la desigualdad, el individualismo y la competitividad entre otros factores que afectan – como siempre - a los sectores más vulnerados, trayendo consigo una serie de consecuencias dañinas, aumentando las brechas ya existentes entre los distintos actores de la sociedad. En este sentido algunos estudios y publicaciones reflejan que, a pesar de tomar medidas y hacer cambios legislativos que buscan, como principio, generar un cambio de paradigma, este no se logra (Radrigán 2006; Pinol 2015).

Cuando se dice que la educación es un agente de movilización social y la mejor herramienta para la superación personal y colectiva, responde a una creencia histórica popular que es reforzada por todos los grupos de poder, y que han sabido aprovechar de muy buena manera, creando así un resistente sistema de educación formal que da respuestas - en algunos casos muy precarias - a las familias que creen tal afirmación.

A la reconocida educación formal – de carácter neoliberal- que se rige por parámetros institucionales y legislativos con el fin de instruir obligatoriamente a toda la población y responder a las necesidades de la misma, se le suma como complemento y/o alternativa otras formas de educar con una visión y paradigmas completamente distintos, que buscan satisfacer otros objetivos de los que carece la educación formal, debido que no están de acuerdo en el *cómo* y el *para qué* que se está haciendo. Experiencias de educación alternativa, educación popular, pedagogías libertarias, movimientos contra hegemónicos, escuelas auto gestionadas y proyectos de educación no formal se levantan desde hace tiempo producto de cuestionamientos y críticas al sistema educativo imperante y funcional.

Entonces, enunciar y estudiar este tipo de experiencias es de gran importancia, y particularmente relacionarlos con la participación de niños, niñas y jóvenes, enfocada en los significados que le atribuyen las familias a ésta, por lo que se verá un caso específico, que es la “Red de Escuelas Libres La Otra Educación”, en donde niñas, niños y jóvenes participan de manera permanente apoyados por sus familias desarrollando y potenciando que todos los sujetos involucrados en el proyecto incorporen la responsabilidad con su entorno y la conciencia crítica.

Dado el contexto, los sujetos en cuestión y la temática de relevancia, es importante conocer el significado que le dan las familias a la educación no formal, considerándolas como un actor protagonista en el desarrollo, cuidado y protección de los niños, niñas y jóvenes. A través de entrevistas semi-estructuradas se buscó recopilar información y analizar sus experiencias en torno a las visiones que tienen sobre las escuelas libres, lo aportes de este tipo de educación y el sentido de la participación.

1. Formulación y fundamentación del problema de investigación

1.1 Título de la investigación

¿Para qué la educación no formal?: Significados atribuidos por las familias de niños, niñas y jóvenes que participaron entre el 2016 y 2017 en las Escuelas Libres de “La Otra Educación”. Experiencia de La Granja

1.2 Antecedentes del problema

A lo largo de la historia, la educación ha sido un tema importante para todos los actores de la sociedad, en especial para las familias, entendiendo que es comprendida como el pilar fundamental para el desarrollo de la sociedad y superación personal, siendo la puerta de entrada a mejores oportunidades. Partiendo de la premisa que es un Derecho Humano fundamental y valorado fuertemente por las personas, es que se han desarrollado diversas corrientes y argumentos en torno a este tema. La declaración de los Derechos Humanos de Naciones Unidas (ONU), en su artículo 26 señala que:

“la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (Organización de las Naciones Unidas, 2011: s/p).

Asimismo, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) identifica que

“(…) a lo largo de estos procesos, la educación se sistematiza e institucionaliza como un instrumento que coadyuva a la formación del Estado-nación –mediante

sus propios y específicos dispositivos de socialización, instrucción y disciplina de las generaciones jóvenes–, al mismo tiempo que aquel emplea a la educación para integrar, ordenar y reproducir a la sociedad civil y sus jerarquías” (CEPAL, 2011: s/p).

Mientras que el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) dice que *“como sinónimo de conocimiento o capacidad para acceder al mismo, la educación es un factor fundamental de las competencias que permiten a los individuos insertarse en el mundo laboral y la sociedad de forma exitosa” (PNUD, 2014: 171).*

El concepto en cuestión está lejos de encontrar un consenso, ya que existen diversas visiones epistemológicas, operativas, políticas y de desarrollo que se diferencian y a su vez se entrelazan entre sí. Algunas de ellas están enfocadas en lo académico y en los resultados, las que solo se pueden enmarcar dentro de la educación formal e institucional, señalando esta actividad como funcional a saberes académicos dejando de lado la visión integral sobre lo estudiado. A su vez, están las visiones que buscan ser más completas y tomar en cuenta otros aspectos que la educación formal deja fuera.

En Chile la educación suele ser un tema de relevancia para las familias, viendo en ésta oportunidad de superación y movilidad, asimismo el PNUD respalda esta visión entendiéndola como *“(…) un instrumento de movilidad social y un camino para la superación de la pobreza y la desigualdad” (PNUD, 2014:173)*, por lo mismo el Estado ha tomado medidas para respaldar la importancia atribuida, implementando leyes que generen la obligatoriedad del sistema educativo, teniendo así, estándares - a nivel de matrículas - del 99% de escolarización a nivel primario y un 84% en el secundario. A esto se le suma que según datos de la CEPAL, al año 2009 el país tiene una tasa de alfabetización del 98,6% (PNUD, 2014), otorgando altas cifras de cobertura educativa. A pesar de lo anteriormente expuesto y de las cifras esperanzadoras, aún no se ha podido

avanzar en otras materias, dejando fuera de este avance otros temas como infraestructura, calidad, carrera docente, entre otros.

Durante la última década en Latinoamérica, y específicamente en Chile, el debate en torno a la educación se agudizó, surgiendo diversos movimientos sociales enfocados en buscar el mejoramiento en la calidad de ésta, pudiendo posicionar el tema e incidir en la agenda pública. Los años 2006 y 2011, con la “Revolución Pingüina” (2006) – movimiento de estudiantes secundarios- y la (re) activación del movimiento estudiantil chileno (2011), fueron claves para el impulso de nuevas consignas que buscaban otra forma de ver la educación, atacando la raíz los problemas y crisis en las que había caído esta. La consigna era clara: *La educación es un derecho, no un privilegio*. Esto en un país cuyo sistema educativo permite y fomenta la desigualdad, donde las personas con mayor acceso económico obtienen mayores beneficios, y que a pesar de los avances en cobertura, “(...) *se advierte una brecha importante en el acceso y calidad por decil de ingreso autónomo del hogar del cual proviene el estudiante*” (PNUD, 2014:173), por lo que resulta fundamental revisarlas.

Es así como en Chile las políticas en educación se transforman en materia obligada de reforma para el gobierno de turno, siendo un foco importante de la gestión gubernamental. Lo anterior, permitió que el año 2009 se modificara la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), dando paso a la Ley General de Educación (LGE);¹ en donde sus principios y fines apelan a elementos valóricos vinculados conceptos como el respeto, la libertad y la diversidad, buscando capacitar a las personas para “(...) *conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo*

¹Ley N° 18.962. Dicha ley fue publicada un día antes que se hiciera el cambio de mando de la dictadura de Pinochet al Presidente Aylwin.

Ley N° 20.370. Surge a través de las movilizaciones sociales de los estudiantes secundarios durante el año 2006.

del país” (Ley 20.370, 2009:1). A esto se le suma las recientes reformas educacionales centradas en calidad, gratuidad, accesibilidad y financiamiento.

No obstante para Jesús Redondo (2015), dicha ley destruye la educación pública y no mejora una calidad integral, ya que sigue siendo funcional al sistema mercantil que tiene la educación. También se plantea que el actual sistema educacional está en crisis, y que es resultado de un modelo económico y social que está en agotado, “(...) *pues el mercado no es capaz, por sí solo, de sacar al país del subdesarrollo, de garantizar calidad en la formación profesional ni mucho menos de promover la equidad*” (Rojas, 2012:109). La misma sensación catastrófica que plantea que la educación está al *borde del precipicio* y que a pesar de las alertas y movilizaciones provenientes por los “pingüinos” desde el año 2006 y los distintos actores del rubro de la educación, en particular profesores e investigadores, hay un sector que se ha negado a tomar acciones concretas, particularmente los “dueños de Chile” (poder económicos y clase política), causando la profundización del problema de la educación (Redondo, 2015).

El cuestionamiento lleva a calificar al sistema educativo chileno como funcional al sistema económico neoliberal, que ha dejado como gran herencia “*una sociedad menos integrada, producto de las desigualdades y hendiduras que profundizó con su política económica*” (Sader, 2005:80). Dicho sistema, responde netamente a las necesidades del mercado, causando desintegración en el tejido social y, a su vez, promueve valores y acciones que agudizan la desigualdad y precariedad de los sectores más vulnerables de la población, por lo cual las intenciones de participación, solidaridad y democracia que pretende la LGE, no son más que conceptos vacíos desde esta mirada.

No obstante, “*la indignación con el sistema educacional heredado y con el “modelo neoliberal a la chilena” (La Polar, Farmacias, Hidroaysén incluidos) está demandando un verdadero cambio hacia más democracia y participación*” (Redondo, 2015:370). Es así como, por fuera del sistema formal han ido ganando tribuna experiencias

educacionales que comparten un diagnóstico similar, con discursos y desarrollo de metodologías contra-hegemónicas que buscan ser una alternativa y/o complemento al sistema educacional formal, dando respuesta a la falta de humanización en el rol que tiene la educación y aspirando a construir una sociedad distinta, queriendo combatir la mercantilización, falta de igualdad de oportunidades y la carencia de sentido crítico que tiene el sistema educacional en la actualidad. Es así como desde la vereda de la pedagogía libertaria, la educación popular y otros movimientos relacionados a la educación no formal, se desarrollan proyectos con este tinte. Estos procesos se enmarcan dentro de la educación no formal, entendida como *“todos aquellos procesos que, explicitando su intención y organización educativa, están fuera del sistema educativo formal”* (Lamata et al, 2003: 47).

Un colectivo que se caracteriza por realizar este tipo de trabajo es la Red de Escuelas Libres “La Otra Educación”, quienes cuentan con una red de escuelas libres con presencia en comunas de la Región Metropolitana y Puerto Montt. Este colectivo realiza sus actividades desde hace siete años, trabajando con niñas, niños y jóvenes (NNJ), familias y comunidades de los sectores más vulnerados de la población. Dichas escuelas están enfocadas en fomentar el desarrollo de un proceso educativo bajo nuevas lógicas de relaciones humanas, igualitarias, justas y respetuosas, por ende, se realizan actividades con objetivos particulares, donde se plantea una intervención bajo perspectivas de género, derechos y una serie de valores como la equidad, la alegría, la solidaridad, el trabajo en equipo, el amor, la amistad, entre otros. Actualmente dos de sus espacios educativos son los que destacan por su trayectoria, la Escuela Libre La Chascona, ubicada en la comuna de la Granja en la población Poeta Neruda, y la Escuela Libre La Faena, ubicada en Peñalolén en la población La Faena (La Otra Educación, 2016).

Si bien existe una carencia de estudios que se enfoquen en el desarrollo de proyectos de educación no formal, se han realizado algunos en torno a este tipo de educación (Mejía, 2013; López y Quiroz, 2014; Suárez, et al., 2015) y en especial al

proyecto enunciado (González y Ramos, 2013; Guzmán y González, 2015; Garrido, et al., 2016), pudiendo identificar elementos de interés para el desarrollo de esta iniciativa. No obstante, al interior de esta organización nunca se ha investigado el ámbito de la intervención social y los significados que las familias le dan al proyecto, a pesar de ser considerados como actores relevantes dentro del desarrollo de los principios de este tipo de educación no formal. Es por esto que la base de esta investigación se centrará en consultarles sobre su visión, pensamientos y la relación que mantienen con las escuelas libres en donde participan NNJ.

1.3 Planteamiento del problema

El centro de esta investigación serán los significados otorgados por las familias a la participación de sus hijas e hijos en proyectos de educación alternativa. Entendiéndose familias como

“(...) medio o entorno vincular, espacio mediador en los procesos de reproducción de la vida, integrado por un número variable de personas, unidas por lazos de consanguinidad, legales o de protección, que viven en un mismo hogar, y que a través de esa pertenencia logran un desarrollo afectivo, cultural, social y económico” (Angélico y Bialakowsky, 2006:64).

Las percepciones de las familias que tienen de un proyecto educativo determinado, responden a características particulares, relativas a la visión que tienen del rol y configuración de la educación. Enunciar desde dónde se posiciona esta visión servirá para contextualizar ciertos tópicos.

Por ello, el objeto de investigación que tendrá este estudio serán los significados otorgados por las familias sobre las experiencias de NNJ en las escuelas libres de La Otra Educación. Las familias son consideradas como un actor central dentro del proyecto, debido a la importancia que juegan en los sistemas donde se desenvuelven NNJ. Es por

esto que será relevante analizar qué piensan sobre la educación no formal, tratando de descubrir los significados que le otorgan, por medio de su visión particular respecto a este fenómeno.

1.4 Justificación

La educación siempre ha sido relevante, siendo vista y relacionada como fundamental para el progreso. Para el PNUD *“la educación fortalece la democracia puesto que ciudadanos educados tienen mayores posibilidades de ejercer de manera eficaz sus derechos civiles y políticos, sociales y económicos”* (PNUD, 2014:171), lo que traería consigo índices favorables al país en temas de desarrollo económico. No obstante, pareciera ser que no se le otorga la relevancia que trae consigo, ejecutando acciones educativas que van en sentido contrario, es más, está más relacionada con la reproducción de conocimiento en lugar de la creación, permitiendo desde las aulas y espacios educativos formales la permanencia del sistema que rige en Chile. No obstante,

“la actual crisis de la educación es solo un síntoma de una crisis más profunda, de carácter estructural y societal. En efecto, el país asiste hoy a un cuadro terminal del modelo neoliberal que dejó casi todo en manos del mercado y de los privados, incluida la educación y prácticamente todos los asuntos otrora públicos, como la salud y el sistema de pensiones” (Rojas, 2012:109).

Lo anterior le afecta directamente y en mayor medida a las familias más vulneradas del país, siendo las que sufren las consecuencias más profundas de este sistema que las perjudica en todos los aspectos de sus vidas.

La relevancia social que tiene este estudio va en la misma línea. Se cree que el sistema político, económico y social en el que se sitúa esta investigación es el mayor condicionante para el desarrollo de las personas en su diario vivir. Es más, se tiene

conocimiento que el neoliberalismo que rige en Chile, tiene al sistema educacional del país como un caso extremo de educación orientada hacia el mercado, generando segregación socioeconómica y desigualdad, factores que han aumentado en la última década (Valenzuela, et al., 2013; Harvey, 2007).

Entonces, la educación no es ajena al sistema económico y social, sino más bien es una herramienta importante en la producción y reproducción de lo que espera el neoliberalismo. En esta línea, está comprobado que en los resultados del SIMCE², existen diferencias importantes que se explican por el nivel socioeconómico de la familia de las y los estudiantes³.

Asimismo, el financiamiento compartido que se utiliza en Chile, como una expresión más de la mercantilización de la educación, ha generado segregación socioeconómica del sistema escolar, siendo el país con mayor segregación escolar de los 65 que participaron de la prueba PISA⁴ de 2009. Además, la segregación de los colegios es mayor que la de los barrios donde se ubican, lo que demuestra que el sistema profundiza las desigualdades dentro de los espacios educativos (Valenzuela, 2011). En la Región Metropolitana, por ejemplo, los colegios están 8,5% más segregados que los barrios donde se ubican (Espacio Público, 2016).

Por otra parte, en cuanto a currículum educativo, hay estudios que muestran cómo el bienestar subjetivo y las capacidades para propiciarlo quedan fuera de los objetivos de la educación formal, lo que tiene que ver con la preocupación excesiva en los resultados estandarizados; el bajo incentivo al desarrollo de áreas como arte, cultura y deportes; la

² Si bien es una prueba estandarizada que no mide todos los conocimientos, entrega una visión extensa de la situación de la educación en Chile

³ Las diferencias que llegan a 79 puntos en el caso de sexto básico en la prueba de comprensión lectora del año 2015 (Agencia de Calidad de la Educación, 2015).

⁴ Informe PISA: Es un estudio realizado por la OCDE a nivel mundial en donde mide el rendimiento académico de los estudiantes en lenguaje, ciencias y matemáticas con el fin de mejorar las políticas educativas en los países.

imposición de un currículum sin tomar atención a los contextos locales; y la orientación productivista del sistema escolar (Castillo y Contreras, 2014).

Teniendo en cuenta el contexto social en el cual se desenvuelve la problemática de la educación formal hegemónica, creemos que existe la necesidad de realizar un estudio que permita observar la relación de los proyectos educativos alternativos no formales con los significados que le atribuye la población, por lo que la relevancia de generar insumos para el análisis puede aportar a la carencia de investigaciones de este tipo. Si bien existen antecedentes de experiencias relacionadas, particularmente con la educación popular, se puede enunciar que el carácter otorgado a esta innova en lo conceptual, es más se busca posicionar y otorgar validez al término de educación no formal, poco estudiado a nivel latinoamericano y menos rescatado desde la realidad chilena.

Otro aspecto relevante es la falta de investigación rigurosa y comprobada en torno a las Escuelas Libres de La Otra Educación ya que, a pesar de existir tesis para optar a pregrado y de los trabajos universitarios de la experiencia educacional, que sin dudas entregan antecedentes de la práctica, aún no se han tenido instancias de mayor complejidad académica.

Continuando el por qué este estudio es necesario exponer la realidad local y territorial de las Escuelas Libres de La Otra Educación de La Granja y la significación de parte de sus participantes y sus familias.

Vemos, además que existe un vacío teórico actualizado respecto a la educación no formal y la valoración que tienen las familias de ésta. Si bien existen estudios de las valoraciones de las familias sobre la educación, se ha desarrollado mayormente la de carácter formal, dejando de lado el desarrollo del tema que aquí se estudia.

1.5 Supuestos

El supuesto que guiará esta investigación indica que la educación no formal es significada por las familias que participan de este tipo de proyectos como un proceso valórico relevante para el desarrollo de las personas, debido a que entrega herramientas para que sus hijas e hijos se desenvuelvan en contextos sociales donde el sistema neoliberal ha afectado de manera más crítica las vidas de las personas.

No obstante, esta relevancia está limitada a que este tipo de proyectos son vistos sólo como espacios de dispersión transitoria para niños, niñas y jóvenes (NNJ), lo que genera que este tipo de educación sea vista con menor importancia para su formación respecto de la educación formal. De esta manera, las familias desaprovechan el potencial valórico que tiene la educación no formal en el desarrollo de las personas y su relación con la comunidad, limitando el impacto que ésta podría tener.

1.6 Preguntas

¿Cuáles son los significados atribuidos por las familias a la participación de niños, niñas y jóvenes en la Escuela Libre de La Granja de La Otra Educación?

1.7 Objetivos

Objetivo General.

Conocer los significados que atribuyen las familias a la participación de niños, niñas y jóvenes en la Escuela Libre de La Granja de la Otra Educación

Objetivos específicos

- Identificar las visiones que poseen padres y madres de estos niños, niñas y jóvenes de la propuesta educativa que entregan las escuelas libres de La Granja.
- Identificar los aportes que estos reconocen a la educación no formal en la formación de niños, niña y jóvenes que participan en el proyecto educativo antes enunciado.
- Identificar los roles que las familias atribuyen a su participación en la educación no formal

2. Marco teórico referencial

Para comprender los antecedentes recopilados en la presente investigación, resulta fundamental definir, exponer y entender los conceptos que le dan cuerpo a ésta.

2.1 Neoliberalismo a la chilena

Para entender el tiempo y las relaciones sociales que se generan entre los sujetos siempre es bueno observar desde dónde y a que época o período pertenecen los diversos actores. Pensar el fenómeno de la educación no formal requiere de un posicionamiento territorial y relacional, siendo el contexto es algo determinante para concebirla.

Es la época globalizada y post moderna la que ha complejizado de sobremanera las relaciones humanas en distintos ámbitos de la vida de una persona. Y como si fuera poco vivimos y sufrimos las consecuencias de la imposición de un modelo económico y social que determina nuestra forma vivir, de relacionarnos, de cómo nos insertamos socialmente,

incluso pudiendo incidir desde como nacemos hasta de qué forma moriremos. Como todo proceso social es dirigido e intencionado, solo bastó que un grupo de personas perteneciente a la elite latinoamericana planificara y aplicara tácticas y estrategias intervencionistas para así preparar el escenario para el tan anhelado (para ellos) Neoliberalismo. Este término *“posee un significado específico en lo concerniente a un conjunto particular de recetas económicas y de programas políticos que comenzaron a ser propuestos en los años 70* (Sader, 2005:87). Estas siguieron la línea de Milton Friedman.

La génesis e implementación de estas acciones económicas y programas políticos en América Latina se caracterizan por la iniciativa militar guiadas por la Doctrina de Seguridad Nacional de los Estados Unidos surgida en los años `50. Desde ahí se fomentaron y financiaron las dictaduras para transformar el capitalismo Keynesiano por uno más extremo, que se caracteriza por la violación a los Derechos Humanos (Radrigán, 2006) y la brutalidad que ejercieron estos militares a sus pueblos con el fin de lograr el objetivo de implementación de este sistema en toda la región. En el caso chileno, Pino-Ojeda (2011) da cuenta de esto, diciendo que *“(...) el neoliberalismo se instaló mediante las leyes represivas del Estado de terror, lo que en el transcurso de 17 años sirvió para privatizar prácticamente la totalidad de los bienes estatales y llevar a cabo un camino regresivo en materia de derechos civiles”* (Pino-Ojeda, 2011:151).

Chile y el neoliberalismo tienen una relación especial, siendo este país identificado por algunos autores como el “experimento”, “la cuna”, o el exitoso caso de este sistema económico (Klein, 2007). Esta relación tiene sus primeros pasos en los años 50, dos décadas anteriores a su implementación, en donde Wade Gregory, quien trabajó en Chile para el Departamento de Agricultura estadounidense, creó el primer puente entre ambos países llevando a estudiantes de la carrera de agronomía y economía de la Pontificia Universidad Católica (PUC) a la Universidad de Chicago, en donde Milton Friedman sería su guía y retrato a seguir (Pinol, 2015). Él elige estas dos universidades debido a la

similitud en las personas que asisten y la cercanía que puede evidenciar. Por un lado, desde Chile están las de clase social dominante relacionada con el mundo agrario tradicional. Y por el otro, se encontraba la escuela de negocios más liberal de EEUU. Sus intenciones eran crear y potenciar un tipo de elite dominante que defendiera la propiedad privada en post de políticas públicas estatales. Es ahí donde este grupo de estudiantes chilenos señalados como los “Chicago Boys” conocen las ideas de Milton Friedman, potenciando su espíritu progresista e individualista, viendo con malos ojos al Estado y su actuar que

“(...) amenazaba con liquidarlos definitivamente como clase, impulsando la reforma agraria. Hablaba de nacionalizar el cobre. Movilizaba enormes y costosos ejércitos de funcionarios que oficiaban de maestros para soliviantar la conciencia de los campesinos, estableciendo la enseñanza básica obligatoria. Aparte de malgastar los escasos recursos del país en subsidios a los industriales y onerosos programas de salud y pensiones” (Pinol, 2015:60).

Es así como estos sujetos escriben “su gran obra” denominada “El Ladrillo”, que estaba en contra del manejo económico por parte de Estado y sus instituciones, acusándolo de excesiva protección industrial para estimular la sustitución de importaciones (Comblin, 2001).

No obstante, nunca nadie imaginó, hasta dos décadas después el comportamiento de esta clase dominante, las ideas que impulsarían y las consecuencias que traería para el país. Septiembre de 1973, será una fecha no solo recordada por el comienzo de las atrocidades vinculadas a la violación de los Derechos Humanos, sino también por la interrupción de un proyecto país de distinto a través de la implementación del modelo neoliberal que vendría a evitar justamente lo que temían las elites dominantes, un proceso revolucionario que traería al pueblo chileno (a través del socialismo) mayores beneficios sociales, mediante un Estado de Bienestar como el que aspiraba Salvador Allende y la Unidad Popular, que en su discurso una vez ganada las elecciones presidenciales evidencia muy bien:

"(...)para derrotar definitivamente la explotación imperialista, para terminar con los monopolios, para hacer una seria y profunda reforma agraria, para controlar el comercio de importación y exportación, para nacionalizar en fin el crédito, pilares todos que harán factible el progreso de Chile, creando el capital social que impulsará nuestro desarrollo" (citado en Pinedo, 2000:41).

Los años posteriores comienza a tomar forma este proyecto neoliberal, tanto a nivel macro como micro sistémico. A nivel macro, Ruiz (2013) hace una descripción de manera muy asertiva, señalando los efectos que trae este sistema:

"El modelo de acumulación neoliberal chileno se distingue por su instalación temprana y abrupta, así como por su estable prolongación por casi cuatro décadas. Ello significa la adopción de importantes especificidades en términos de las modalidades de acumulación y formación de capital. A la más común experiencia de la subvención estatal a la formación de capital a través de la privatización de grandes complejos creados por el viejo "Estado empresario" desarrollista, verdadera originaria acumulación "por desposesión", se suma en la experiencia local una privatización sin par de los antiguos servicios sociales públicos, relativos a áreas como la salud, la educación y la previsión principalmente, al punto de constituirse en fuentes fundamentales de expansión capitalista, tanto en términos de nichos de acumulación regulados como de formación del propio mercado local de capitales. (Ruiz, 2013:73).

Por otra parte se articula una nueva alianza entre los militares que estaban al mando y sectores empresariales nacientes que abogaban por un nuevo modelo exportador y una tecnocracia muy capaz de ejecutar su plan (Olave, 2003), quienes estaban muy conscientes que cumplir el objetivo estratégico de *"construir sociedades más desiguales a partir de la creencia de que, de ese modo, los abultados recursos que quedaban en manos de los ricos darían origen a un verdadero torrente de inversiones"*. (Sader, 2005: 92).

Pero los cambios no son solo económicos, sino que habría un gran impacto social y cultural a micro escala que afecta las relaciones interpersonales con el medio, ejemplo de esto, es “*la creación del consumidor individual y desprotegido, sin derechos*” (Rojas, 2012: 21).

Es así como aparecen y se hacen habituales conceptos ligados a la economía para hacer referencia a otros aspectos de la vida del ser humano, “la omnipresencia del mercado” trae efectos en la cotidianidad de las personas reduciéndola a meros intercambios comerciales sujetos a esa lógica (Rojas, 2012). La mercantilización y todo lo que trae consigo provoca cambios de paradigma gravitantes en el entendimiento entre los sujetos alcanzando incluso la noción de individuo, lo que repercute en las relaciones interpersonales y sociales. A su vez, también cambia la relación de las personas con el Estado, desprotegiéndolas y dejándolas a manos del mercado. Brites (2009) da cuenta de ese abandono, señalando que el Estado deja de lado “(...) *su carácter universal de las regulaciones/intervenciones sociales se va tornando más particularista hasta el punto de pulverizar y minimizar el componente social de las políticas económicas provocando verdaderos retrocesos y crisis sociales*” (Brites, 2009:6). Lo que traería consigo secuelas evidentes en valores fundamentales para el desarrollo de las relaciones humanas.

El sistema neoliberal y la globalización han generado una separación, polarización y segregación de la sociedad, que si bien nunca ha sido homogénea, en la actualidad se produce un quiebre categórico o un *apartheid social* como menciona Sader (2005), en donde la mantención de una sociedad dual, no corre a la misma velocidad para ambas partes. La particularidad de este modelo de sociedad es que solo algunos, la minoría, parecen sacar provecho, disfrutar y estar integrados, mientras que los demás viven en la exclusión.

La globalización está operando muy fuertemente y provocando todo tipo de fenómenos desconocidos, inéditos, que aún tenemos que ver. Entre ellos hay que señalar que la globalización está produciendo efectos muy negativos en la vida social de muchos pueblos, destruye la cultura, ataca la base de los valores en algunos países religiosos, se opone a esos valores de origen religioso, a los valores morales; destruye la convivencia familiar, destruye las fuentes tradicionales de vida, como la agricultura tradicional, los pueblos pequeños, la pequeña y mediana empresa” (Cademártori, 2002:5).

En la visión desde la posición Freiriana, la globalización y el neoliberalismo permiten que las oprimidas y oprimidos no tengan capacidad de decidir su destino, cultura, memoria histórica, ni muchos menos “derecho a ser”, mientras que los opresores deciden el destino de todos los demás (Escobar, 2012), generando una sensación de sobrevivencia individual, produciendo la desarticulación de las clases subordinadas, y con mayor énfasis las personas que están vinculadas al ideal del viejo Estado que protegía y tomaba en sus manos el desarrollo del país (Ruiz, 2013). Es más, Sader (2005) es categórico cuando refiere que las políticas neoliberales generaron un profundo desastre social al comenzar la dispersión de la sociedad a escala masiva. El sistema desintegra, reafirma Comblin al igual que todas las acciones de agrupación que no sean mercantiles y lucrativas. *“Por un lado, buscan la dedicación total. Por otro lado, eliminan las asociaciones independientes. Incluso los clubs de fútbol pasan a depender de empresas”* (Comblin, 2001:28).

La desintegración social, en consecuencia de la aparición del mercado, pareciera ser el efecto social transversal a todas las problemáticas instauradas por el sistema neoliberal. La visión de individuo aparece por sobre la de sujeto social. Tal individuo emana la esencia de libertad construida:

“Un individuo sin «amarras», libre en sus relaciones de intercambio y flexible en su forma y precio de venta como fuerza de trabajo. No necesita de sindicatos ni

partidos políticos que defiendan sus derechos, tampoco necesita de organizaciones intermedias” (Rojas, 2012:22).

Esta desafección de las personas y la desintegración social traen coletazos en la manera de relacionarse y organizarse colectivamente, es más, ha provocado tanta fisura en la sociedad chilena, que todo se organiza bajo el prisma neoliberal, es decir, que la hegemonía y la dominación determinan la organización, que a su vez beneficia solo a unos pocos que siguen el patrón de la línea mercantil (Gómez 2010). Estas características que trasmite este sistema económico repercuten fuertemente en la esfera social, llegando a mercantilizar los derechos sociales y fundamentales y el sentido para la vida de las personas.

“el sentido del arte es: ¿cuánto vale este cuadro? El sentido de la música: ¿cuántos Cds fueron vendidos? El sentido de un descubrimiento científico: ¿cuántos millones de dólares serán ahorrados? El valor de la naturaleza: ¿cuántos turistas visitarán el lugar y cuántos dólares cada uno gastará? El deporte: ¿cuántas entradas se venderán? ¿Cuánto ganará cada jugador? El dinero determina el valor de cada elemento cultural. Lo que no rinde, no vale”. (Comblin, 2001:158).

Colocar precio a la vida se ha vuelto costumbre, nada es pensado ni valorado por su esencia. La salud, el sistema de previsión social, la vivienda, el agua, entre otros derechos básicos que debieran ser garantizados para todas las personas, hoy son un bien de consumo, al igual que la educación de las personas.

Todos los derechos se convirtieron en negocio, el sistema educativo en su conjunto se transformó en un nicho de mercado, le quitó el carácter de Derecho Humano fundamental dejando de garantizar igualdad y equidad para todas las personas, y lo redujo a un bien de consumo más, “(...) su lógica sería la de convencer a las personas para que

elijan centros escolares, titulaciones y profesorado de la misma manera que se eligen y compran otros productos en y entre diferentes supermercados” (Torres, 2010:41). Pero la gravedad de esto no pareciera ser un mero accidente, sino que es una forma más de operar, reproducir y mantener el neoliberalismo. Es conocida la atribución que se otorga a la educación, que rol tiene, para que pudiese llegar a servir, y las clases dominantes, la elite, la misma que estudió en Chicago, la misma que impuso este sistema económico a la fuerza y continúa dominando hoy tiene gran claridad al respecto, puesto que toda formación social distingue y responde a una cosmovisión política, filosófica cultural y social. El pensamiento hegemónico es el de los sectores dominantes, siendo estos quienes determinan el diseño y funcionamiento del sistema educativo (Gómez, 2010).

La manera en cómo se incorpora y posiciona el mercado en la educación con el argumento de respetar la libertad en la elección de dónde y cómo uno se quiere educar, conlleva a que las familias puedan escoger qué y dónde estudiar, siempre y cuando puedan hacerse cargo de cumplir con las exigencias propias de la institución. Pinol, señala que

“(…) el efecto más claro de la introducción del mercado y el lucro en el campo educativo es la generación de una disposición, de un habitus (Bourdieu y Passeron, 2003) y de una ideología en el campo educativo, que permite organizar a las universidades, centros de formación, institutos, liceos y escuelas bajo la lógica de la ganancia, la competencia y la rentabilidad” (Pinol, 2015:169).

2.2 La Educación y su eterno problema

Se expuso anteriormente que el modelo proyecta una serie de consecuencias y valores asociados a una forma mercantil de ver la vida y que afecta directamente a la población y a las familias chilenas. Esto repercute en el acceso a Derechos Humanos fundamentales para el desarrollo de las personas que debiesen estar garantizados por el Estado, como lo es la salud, el trabajo, el sistema provisional y de protección social,

educación, entre otros. Es en este último que se profundizará y conocerán algunas particularidades del sistema educacional en contexto neoliberal, puesto como uno de los principales agentes utilizados para mantener y profundizar las desigualdades que generan descontento a la población. Pero también, se esbozará sobre las alternativas y/o complementos-en busca de mejorarla-a la visión educativa que prima y hegemoniza los espacios educativos en Chile en el siglo XXI.

Se habla de personas, de percepciones, valores y visiones de vida sobre el tema de la educación existiendo una diversidad de construcciones y de definiciones al respecto. La amplitud del concepto *“abarca, pues, tanto la educación espontánea como la institucional, la primitiva o la moderna, la instrucción o la educación, la básica, profesional o superior. En suma, partimos de un concepto provisional o precrítico”* (Ferrero, 1998: 23). Estas nociones están determinadas por factores, sociales, culturales y por sobre todo la experiencia de cada persona en torno al tema, es más, si a cada una de las personas se le consulta por el fondo, todas las respuestas serían distintas, debido a cánones y patrones fundados por un contexto determinado. A esto se le agrega que todas las personas tienen opinión de cómo debiese ser, si es buena o mala, si alguien es “mal educado” o no, si gratis o pagada, entre otros factores (García, Ruiz y García, 2011). Al ser un tema propio y personal esta configuración de educación estará condicionada por las variables sociales, de espacio y tiempo, de índole económica y culturales que incidan sobre quien la realiza (Aguiar y Samuel, 2014), y esto también guiado por el componente valorativo sujeto a *“la orientación a objetivos diversos como el desarrollo personal y a la vez la transmisión del marco cultural y simbólico de una comunidad determinada”* (García y García, 2013:62).

Tales diversidades y/o complementariedades se pueden dejar en evidencia en las definiciones. La Real Academia Española (2016), la refiere a la acción y efecto de educar. Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes. Otra visión que debe ser vista de manera integral, y que es un proceso permanente de formación que acompaña

toda la vida al ser humano en su desarrollo social, por lo que se debe pensar la educación en un proceso constante y continuo, desde que una persona nace hasta que fallece (Alzate, 2009). También se ve como una actividad destinada a la optimización de todas las capacidades de las personas, pero no solo vista desde la perspectiva del individuo, sino también como la integración en la comunidad donde vive, ya que es ahí donde se desenvolverá (García, Ruiz y García, 2011). Justamente por lo mismo la educación podría considerarse como parte de un subsistema, es más, como un sistema en sí mismo que contiene elementos estrechamente relacionados y sujetos al objetivo mayor de fortalecer que las personas obtengan más herramientas y se fortalezcan para que puedan socializar mejor, exponen Aguiar y Samuel (2014). También se puede destacar cuando la educación considera elementos fundamentales sobre su rol, no implicando netamente a lo académico ni en la visión tradicional que se tiene sobre la relación entre educador y educando, teniendo este último la posición de mero “receptor” de contenidos, refiriendo que no puede ajustarse solo a la transmisión (y reproducción) de conocimientos, sino de una preparación de criterio como herramienta para su cotidianidad, ayudar a posicionar a la persona, crear un juicio propio, a posicionarse frente al desarrollo de todos los fenómenos y situaciones cotidianas mediante el apoyo y acompañamiento (Valdez, 2009).

UNESCO, también coincide con la multifactorialidad a la hora de ver la educación, es más, tiene la visión que la falta de ésta se relaciona directamente con los niveles de pobreza y vulnerabilidad del continente, de hecho, a pesar que mantiene visiones resultadistas en torno a sistemas de evaluación estandarizadas, hace el esfuerzo por integrar nuevas aristas dentro de lo que entienden por educación, inclusive la temática de género, por ejemplo cuando la atribuyen al desarrollo social señalando que:

“La educación puede mejorar los resultados del desarrollo social en toda una serie de ámbitos, singularmente en la salud y la condición social de la mujer. Proporciona competencias y conocimientos específicos sobre salud y nutrición,

cambiando el comportamiento de maneras que mejoran el estado de salud (UNESCO, 2016:19), dejando claro que el concepto abarca para mucho.

Es la misma institución quien expone un marco regulador legal para sustentar la educación cuando señala que:

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) señala: *“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”. Un concepto similar es reiterado por el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), el cual en su artículo 13 establece que: “Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho [a la educación]: a) la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente; b) la enseñanza secundaria técnica y profesional debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita; c) la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno”. Finalmente, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) reitera un ordenamiento prácticamente equivalente al del Pacto de 1966 en lo referido a la accesibilidad, gratuidad y obligatoriedad de los diferentes niveles educativos (UNESCO, 2013:18).*

Por otra parte, el Estado de Chile la precisa como:

“(…) el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual,

ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas (...)” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009:1).

Tal concepto abarca gran parte de los elementos expuestos anteriormente por otros autores, en cuanto a su diversidad, complejidad y heterogeneidad.

Solo para contextualizar brevemente el sistema educacional chileno. Éste es regido por la Ley General de Educación (N^o 20.370) que reconoce tres tipos de educación, formal, no formal e informal, pero solo pone esfuerzos y elabora políticas públicas para la primera. Está separada por cuatro niveles: párvulos, básico, medios y superiores, en donde los tres primeros son obligatorios. En artículo 3 de dicha ley se establece la constitucionalidad de la educación adscribiendo a tratados internacionales ratificados por el país que garantizan el derecho al acceso y la libertad de enseñanza⁵. Lo anterior dio pie a la educación pública y privada, que introdujo el mercado al rubro educativo, generando competencia y privatización del modelo educativo chileno en donde se esperaba la disminución del gasto fiscal en el área, mayor eficacia y eficiencia, y la concentración de las políticas sociales educativas en los sectores más desfavorecidos, no obstante, tal anhelo no llegó (Cornejo, 2006).

Ya se expuso que Chile es un país que responde a la lógica de dominación neoliberal, que aunque parezca paradójico, si tiene (y mucha) claridad respecto para que quiere la educación y eso se puede evidenciar en sus reformas implementadas. Primero que todo han sido realizadas en contextos antidemocráticos, y profundizadas a través de medidas, decretos y reformas en gobiernos “democráticos”. Como es característico de este modelo, se traspasaron las atribuciones y el trabajo de educar a entidades privadas, creando instancias poco participativas e involucramiento por parte de la comunidad. Aparecen las

⁵Está relacionada con el derecho a que existan establecimientos educacional privados, sin fines de lucro, y también al derecho que tienen los padres y madres para escoger donde matriculan a sus hijos e hijas.

oportunidades de comercializar, la corrupción y la irresponsabilidad en el uso de los recursos públicos por la aparición del lucro y el mercado (Gentili, 2007).

La temática de la educación está muy lejos de tener un consenso debido a la complejidad y amplitud con la que se trata, es más, hasta ahora solo se abordó conceptualmente desde la perspectiva de la educación formal, no obstante, existen más variantes de educación las cuales podrían ser sustituidas y/o complementadas entre sí dependiendo de la atribución que se le asigne.

La mayoría de las veces que una persona se refiere al tema de la educación lo vincula a las escuelas, colegios, institutos, universidades, aprendizajes y asignaturas clásicas y a la actividad curricular educacional en general que está representada en un solo tipo de educación, la de carácter formal. Esta es la más común y a la que todas las personas debieran tener acceso garantizado debido que es un Derecho Humano primordial. Es estructural y secuencial, y el Estado debe ser garante y propulsor principal. Pero también se encuentra la educación informal, que es reconocida como cualquier actividad educativa que desarrolle el ser humano en su convivir con la sociedad mediante la interacción, pero que no está desarrollada dentro de ningún marco institucional, sino de instancias del cotidiano. Por otra parte, se encuentra la educación no formal, considerada como cualquier proceso formativo y sistemático, que no necesariamente se desarrolla desde los espacios institucionales formales y que tiene un componente valórico importante y protagónico, que a su vez no es necesariamente evaluable obligatoriamente. Son procesos educativos que tienen una intención dirigida y que están fuera del ámbito formal (García y García, 2013).

Se puede graficar de buena manera su caracterización en la siguiente tabla:

Caracterización de los diversos ámbitos educativos

	Educación Formal	Educación No Formal	Educación Informal
Duración	Determinada (periodo limitado establecido por las administraciones públicas)	Determinada (delimitada por el agente responsable del programa).	Ilimitada (a lo largo de la vida)
Universalidad	Limitada (únicamente es universal, también gratuita, la educación considerada por las administraciones como básica).	Limitada (dirigida un conjunto determinado de personas con características comunes).	Ilimitada (de una u otra forma afecta a toda la población).
Institucionalización	Altamente institucionalizada (cuenta además con instituciones específicas como la escuela). Altamente estructurada.	Institucionalizada (puede desarrollarse en instituciones creadas para ello pero también en otros contextos como el laboral, etc.).	No aparece institucionalizada
Estructuración	Altamente estructurada	Altamente estructurada	No aparece con estructuración.

Fuente: García y García, 2013: 59.

2.3 Lo no formal y ¿Lo alternativo?: lo invisible de la educación

La educación no formal comienza a tomar fuerza a final de los '60 y principios de los años '70, justo en el momento en que se observa una de las mayores crisis mundial en temáticas educativas. En respuesta de eso, se realiza la "Conference on World Crisis in Education" en EE.UU., donde se discute y expone por los problemas que está pasando, tratando de abordarlos de manera completa. Uno de los resultados de tal conferencia fue la publicación de Coombs en 1971 titulada "La crisis de la educación", en donde pone de manifiesto la importancia de crear medios educativos distintos a los que recurría la educación formal, por lo que aparecen las etiquetas de "in-formal" y no formal. Desde ahí se comienza a desarrollar una corriente que problematizaba el rol de la educación formal a través de la escuela y su sistema educativo que es sin duda institucionalizado en su totalidad, estructurado con mucha rigidez y jerarquizado de tal forma que acompaña a una persona toda su época de estudiante (Aguiar y Samuel, 2014).

A través de los años y hasta ahora fueron desarrollándose distintas experiencias y visiones de como reemplazar y/o complementar el sistema de educación formal, fomentando sus tesis de diversas vertientes, pero compartiendo diagnósticos similares. Por tomar solo uno de los tantos ejemplos de esto, está la visión radical del movimiento por la "desescolarización", impulsado por Goodman, Reimen e Ilich durante el mismo periodo (los años '70), quienes proyectan (con mayor fuerza el último) que el sistema educacional y la escolarización son funcionales al sistema económico, que solo sirve para reproducir y mantener al individuo en el lugar que le pertenece, no permitiendo su movilidad social y solo siendo mano de obra calificada, impidiendo su liberación, por lo que hay que acabar con los espacios educativos formales.

También se puede encontrar el concepto de alternancia en la educación, que nace desde la necesidad de exponer las experiencias educativas que surgen desde otros espacios alejados de la formalidad, especialmente de organizaciones de carácter popular y otras

afines a la iglesia e intelectuales. Ruíz señala que “*se configuran como un proyecto educativo que alterna políticamente con los programas oficiales, es decir, establecen una relación de poder, lucha, negación o incorporación de algunos elementos del discurso educativo gubernamental*” (extraído en Plaza y Valdés. 2002:54).

Ahora bien, se hace pertinente establecer claridad con respecto a la noción de que involucraría la educación no formal (en adelante ENF) debido que supondría una serie de cualidades particulares como la aplicación de metodologías alternativas, alejándose de las formas convencionales de enseñanza y aprendizajes. También cuentan con un espacio físico y tiempos propios distintos a la educación formal, desde ahí, se separa institucionalmente de ésta y ejerce roles asimétricos y también complementarios, teniendo contenidos propios y planificados dentro de planes de estudios o algo similar (García y García, 2013).

La ENF históricamente ha tenido un público objetivo determinado, y que en un comienzo estaba enfocada a la educación de adultos, a los entrenamientos en oficios, en la formación en salud y alimentación, por lo que también era conocida como “pedagogía de la necesidad”, otorgando tal atributo debido que la educación formal no rescataba ni atendía las necesidades de la gente más deprimida socialmente, de sectores rurales y más privados de cultura, por lo que la ENF asumía ese rol. Cuando la educación es presentada de manera parcelada y segmentada en formal, no formal e informal, se suele imaginar que no se relacionan y que menos son compatibles entre sí. No obstante, el mismo autor expone que existen tipos de relaciones de la ENF con las demás. Entre estas se encuentran las relaciones de *complementariedad* debido a que la diversidad de objetivos que persiguen no son excluyentes. Las de *suplencia*, cuando asumen roles de las otras. De *sustitución*, cuando en ocasiones en algunos sectores socioeconómicos la ENF reemplaza a la formal. Las relaciones de *refuerzo y colaboración*, principalmente de los ámbitos no formales e informales con la educación formal. Y las relaciones de *interferencia*, debido a que no todos los proyectos educativos buscan y comparten una visión similar debido a la

heterogeneidad del fenómeno de la educación influenciado por las características propias de cada propósito (Aguilar y Samuel, 2014).

Para efectos de este estudio se propone agrupar dentro del espectro de la ENF dos expresiones relevantes para el movimiento que sigan con la misma línea. Estas son la corriente libertaria y la educación popular.

La más representativa y significativa, que tiene a Paulo Freire como referente, es la educación popular, que aparece posterior de un análisis político y social de las condiciones de vida de los sectores más pobres y vulnerados de la sociedad. Entre estas condiciones estaba la desescolarización, desempleo, problemas de alimentación que estaban siendo invisibilizadas y no problematizadas, pero que a través de sus procesos pedagógicos busca invertir, otorgando herramientas al individuo y al pueblo en su conjunto para su liberación (Torres, 2001). Es más, por mucho tiempo en la región y particularmente en Chile esta forma de educación se desplegó con el fin de lograr movilización social y acción política en respuesta a la acción represiva de diversos gobiernos autoritarios (Bustos, 2006).

También como movimiento educativo significativo dentro de la ENF se encuentra la pedagogía libertaria que *“(...) es parte de las propuestas políticas y metodológicas que el anarquismo ha desarrollado para hacer frente a las desigualdades del sistema capitalista”* (Ortega, 2014:12), buscando *“educar para el compromiso moral y político de transformación de la sociedad, no debe ni puede renunciar a transmitir ideología (no a dogmatizar), porque de lo contrario la sociedad capitalista inculcará la suya propia sobre los educandos”* (Cuevas, 2003:95). De hecho Ovejero (2006) reconoce la importancia de la ENF al mencionar que:

“Finalmente, no deberíamos olvidar algo tan central en la concepción anarquista de la cultura como es la educación no formal que englobaba una muy variada

serie de actividades como la educación artística, la divulgación científica y cultural, el desarrollo de una nueva estética, el debate sobre temas de actualidad, la edición de obras literarias o científicas, etc., y que fueron llevadas a cabo principalmente por los propios sindicatos de la C.N.T., por las Juventudes Libertarias, por el colectivo feminista Mujeres Libres y por los Ateneos Libertarios, y siempre bajo la concepción de la cultura y la educación como instrumento de liberación de la clase trabajadora” (Obejero, 2006:154).

Han cambiado los tiempos y los discursos, y el pueblo sigue esperando de la Educación Popular “algo” que, al parecer, la educación formal no le da y, por cierto, sigue esperando el cambio de sus condiciones de vida (Bustos, 2006:2). Todo lo anteriormente expuesto tiene parámetros en común, la necesidad de tener una educación que considere los valores y que pueda hacer frente a un sistema imperante que genera desigualdad y afecta a las familias más vulneradas de la sociedad.

Ahora bien, siguiendo la lógica anterior ¿Por qué se ha mantenido como una opción invisibilizada y por qué toma fuerza este tipo de educación en ciertos contextos? La respuesta puede estar dada por la incapacidad del sistema educativo en adaptarse al momento de concientización que vive la sociedad, en donde existe una relevancia social respecto al rol que puede ejercer de manera más integral, por lo que da cabida a la disconformidad de la mayoría de la población respecto al sistema educacional formal, ya que, a pesar de tener visiones y metodologías integrales solo se preocupa del componente académico resultadista siendo servil a lo que plantean las visiones revisadas, los privilegios de unos pocos y la mantención del statu quo dando prioridad por sobre el tema valórico y relacional como un aporte a la construcción de una sociedad distinta.

Por otra parte, la sociedad del conocimiento y la era globalizada permite la producción y reproducción de insumos de manera inmediata, siendo masificados de manera eficiente y eficaz por parte de los distintos grupos. Es así como los espacios

educativos formales, en especial las escuelas, han perdido protagonismo sistemáticamente en el escenario social actual, dejando de ser el único lugar de creación de conocimiento, por ende, no teniendo la exclusividad de éste validando con mayor fuerza los espacios alternativos de educación.

Tales espacios tienen claridad sobre el poder que tiene la educación, ya que mediante ésta se intenta alinear a las personas para que se comporten de una manera determinada, siguiendo paradigmas que delimitan las relaciones interpersonales, pudiendo incidir en la conciencia colectiva. Esto va de la mano con la visión de mundo que pudiesen llegar a tener, preparándose física, intelectual, social y políticamente para ocupar un lugar en él de manera más eficaz y eficiente (Valdez, 2009), dejando claro en la intencionalidad que hay detrás, por lo que la neutralidad en los espacios educativos no existen (Echeverría, 1993).

Es por todo lo anterior que nacen proyectos educativos no formales alternativos y/o complementarios al sistema educacional formal, que por lo demás tienen un tinte determinado, la de entregar mejores y mayores herramientas a los sectores más pobres, populares y vulnerados de la población. En estos sectores se busca apoyar la enseñanza en materias que imparte la educación formal y que las complejizan, pero además, busca crear herramientas para la liberación y autonomía social y política, a través de un sentido de orgullo, dignidad y confianza en sí mismas (Torres, 2002).

2.4 Educación no formal para la liberación: La esperanza intacta que nunca llega

Ya se revisó que los espacios no formales en la educación tienen distinta relación con la de carácter formal, siendo de apoyo, complementarias o incluso sustitutivas, pero la mayoría de los casos comparten el mismo fin: mantener la esencia de ésta como sostenedora de un sistema excluyente con las personas más pobres y vulneradas de la población.

Ya en los años 70, Paulo Freire pone en jaque a la educación, pero más específico aun, a las prácticas pedagógicas que se realizaban en Latinoamérica, haciendo un diagnóstico lamentable de cómo estaba sufriendo la región por la reproducción de un sistema educacional bancario que aportaba a falta de concientización liberadora del pueblo. La educación bancaria está vinculada al acto intencionado por parte del opresor de depositar a los educandos por parte del educador (Freire, 1970).

Es por lo mismo que desarrolla una idea de educación liberadora, que en palabras de Juárez y Juárez (2012) en su glosario freiriano, exponen como:

“Proceso mediante el cual el educador invita a los educandos a reconocer y descubrir críticamente la realidad. La educación para la libertad es un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora que debería ejercerse sobre la realidad. La educación liberadora es la autenticación de conocimiento mediante la cual los educandos y los educadores en tanto ‘conciencias’ o en tanto seres plenos de ‘intención’ se unen a la búsqueda de nuevos conocimientos como consecuencia de su aprehensión del conocimiento existente. La educación para la liberación se ocupa de ayudar a liberar a los seres humanos de la opresión que los estrangula en su realidad objetiva. Es una educación política. Una educación que sólo puede ponerse en práctica de manera sistemática cuando la sociedad se transforma radicalmente. La educación verdaderamente liberadora sólo puede ponerse en práctica al margen del sistema ordinario e incluso entonces con gran cautela, por parte de aquellos que superan su ingenuidad y se comprometen con una auténtica liberación” (Juárez y Juárez, 2012:93).

Pero Freire (1970) es tajante en señalar que todo lo anterior debe ser realizado primeramente con un proceso de auto liberación de diálogo entre educador y educando (ambos cumplen el mismo rol de manera simultánea) y con la esperanza real de cumplirla,

ya que sin ese proceso interno y de intercambio, y sobre todo, deseos de luchar por alcanzarla, carecen de sentido. No basta con tener la intención, sino fortalecer e incluso radicalizar la esperanza, a través de acción militante y prácticas solidarias para luchar por la liberación del ser humano a través de la educación y dejar de lado las prácticas que han hecho daño al pueblo, como la educación bancaria y las injusticia que reproducen un sistema excluyente y opresor (Gentili, 2007).

Para combatir o disminuir los efectos de la educación formal como reproductor del sistema neoliberal aparecen distintos organismos oficiales, agrupaciones religiosas, ONG`S sin fines de lucro, colectivos, organizaciones comunitarias, sindicatos y el sector privado que pueden ayudar a que cambien los pensamientos individuales y colectivos (UNESCO, 2016). En estas instancias se espera que las personas que participan tengan un sentido de orgullo y dignidad para ser autónomos política y socialmente (Torres, 2002). Es así como trabaja la educación no formal y como diversas instituciones se hacen cargo de cumplir esta labor, en donde *“hay organizaciones que están luchando por una educación de calidad por todos a través de la creación de programas extracurriculares que se enfoca en la educación no formal como método a proporcionar apoyo extra a los niños de las escuelas más pobres”* (Ewald, 2013: 7).

En esta misma línea, es que se levantaron en Chile diversas experiencias educativas que respondían a las necesidades de la gente más vulnerada, incluso no solo a los niños, niñas y jóvenes. Ejemplo es el fenómeno de escolarización de adultos, que comienza a ser una preocupación a partir del siglo XIX en Europa, donde se establecen los puntos de acuerdo para el desarrollo de objetivos para su aplicación, basados en las siguientes ideas centrales: Adquirir y actualizar su formación básica, facilitándoles a las personas adultas el acceso a los distintos niveles del sistema educativo; Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones; Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992).

En cuanto a lo que se entiende por educación para adultos, esta puede ser conceptualizada como *“aquellos programas orientados a desarrollar habilidades y contenidos mínimos interrumpidos por procesos de abandono escolar en algún momento de la trayectoria vital de personas que pueden ser calificadas de adultas”* (Espinoza; Loyola; Castillo y González, 2014:162). Asimismo la UNESCO en la conferencia de Nairobi de 1976 plantea una definición aceptada donde la educación para adultos puede definirse de la siguiente manera:

“La «educación de adultos» designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente” (UNESCO, 1976).

Espinoza, Loyola, Castillo y González, citan a Merriam y Brockett (2014), quienes indican que, en general, las definiciones de educación para adultos incluyen dos elementos centrales a los cuales hacen constante referencia: El estatus “adulto” de los estudiantes y a la noción de que este campo abarca actividades planificadas. Así, los mismo autores plantean que existe una diferencia entre lo que puede entenderse como el aprendizaje de adultos y la educación de adultos,

“el primero se referiría a un proceso cognitivo interno del estudiante, lo que incluiría el aprendizaje no planificado que es parte de la vida diaria, mientras que la educación de adultos, por el contrario, solo contemplaría las actividades diseñadas con el propósito manifiesto de suscitar el aprendizaje en esta población” (Espinoza, Loyola, Castillo y González, 2014-169).

Para comprender el caso chileno, es necesario mirar la educación para adultos desde una perspectiva donde esta pueda entenderse como la respuesta a un evento de abandono del proceso de educación formal, tal hecho puede ubicar a la persona en una situación de vulnerabilidad social frente al contexto en que se desenvuelven, además de limitar las oportunidades frente a aquellos que sí lograron finalizar su proceso escolar. Ante esto, los mismos autores indican que la

“reescolarización de la población que vio interrumpidos sus estudios tiende a ser percibida por los propios participantes de los distintos programas de educación de adultos como un medio que ayudaría a mitigar algunos de los factores de exclusión, dándoles nuevas posibilidades; es decir, contribuyendo a mejorar sus competencias laborales —y con ello sus condiciones de vida materiales— así como su autoestima y autovaloración” (Espinoza, Loyola, Castillo, González, 2014:164)

Finalmente, en Chile se han buscado diversas formas para la regulación de estudios destinado a aquellos adultos que abandonaron, por variados motivos, su educación formal. Estas modalidades que han surgido en Chile son la modalidad “regular”, la modalidad “flexible” y aquellos proyectos conocidos “de reinserción escolar”. Es en la modalidad regular donde se observan la mayor cantidad de beneficiarios/as. La modalidad regular de reescolarización, consiste básicamente en que el sistema educativo permite que personas adultas que no han estudiado o que tienen escolaridad incompleta (entendiendo estos como cualquier persona mayor de 18 años), puedan iniciar, continuar o completar su escolaridad,

“la modalidad regular permite completar los estudios de educación básica en solo tres años y los de educación secundaria en dos. Considerando la dificultad de estudiar en horarios regulares, la modalidad se lleva a cabo mediante las llamadas «terceras jornadas», las que corresponden a la jornada vespertina de los diversos establecimientos educacionales” (Espinoza, Loyola, Castillo, González, 2014:164).

Es a raíz de lo anterior que se levantan diversos proyectos de carácter popular y que van en apoyo de estas personas abandonadas por la educación formal, es más, uno de

los inicios de los proyectos populares es la nivelación de estudios. Hoy en día experiencias conocidas abundan, como lo es la experiencia del Colegio Paulo Freire en San Miguel, pero sin duda existen diversas iniciativas en distintas poblaciones de Chile, buscando acortar la brecha de la desigualdad a través de la educación (La otra educación, 2016).

Pero la historia de los proyectos contra hegemónicos en Chile no solo están relacionados a la educación de adultos. De acuerdo a Gabriel Salazar (1987), los procesos de “auto-educación popular” son el entrenamiento que se han dado a sí mismos, de manera obligada, los sectores postergados de la sociedad. El autor identifica tres objetivos de esta “auto-educación popular”, enfrentar el déficit que tiene con ellos el sistema nacional de educación establecido por las élites; promover su propio desarrollo y liberación; así como reorganizar los fundamentos de la sociedad en su conjunto. En este contexto, busca entonces promover un determinado proceso histórico, este es, *“el desarrollo pleno de las implicancias sistémicas y sectoriales del movimiento social del “bajo pueblo” chileno”* (p. 86). Salazar diferencia así la “educación popular” que era la educación moralizadora que entregaba el Estado y la élite al “bajo pueblo”, de la “auto-educación popular”, que es la educación que se entrega el pueblo a sí mismo, y que es lo que se entiende a lo largo de esta investigación como “educación popular” propiamente tal.

Durante el último tercio del siglo XIX y comienzos del siglo XX, se conjugaron en Chile al menos tres procesos que alimentaron este proceso educativo. Por un lado, los artesanos ya habían comenzado a organizarse en sociedades mutuales de defensa y ayuda mutua; también surgió en este grupo conocimiento de las técnicas anarquistas de resistencia y la crisis económica mercantil, que

“permitió que surgiera la FOCH. Que surgieran los centros femeninos Belén de Sárraga. Que emergiera el Partido Obrero Socialista y hasta el Partido Comunista. Se multiplicaron los Círculos Obreros Católicos. Los “juguetes dramáticos” del teatro popular. La Universidad Popular. La Prensa Obrera y la literatura anarquista. Se aprobó la ley de Instrucción Primaria Obligatoria. Se

crearon los centros asistenciales de reclusión. (...) Intelectuales criollizados por la “cuestión social” abrieron “Ateneos Obreros” para discutir y crear literatura” (Salazar, 1987:125-126).

La auto-educación popular se dio como un método de resistencia del peonaje, que se desarrolló principalmente a través de las mutuales (Salazar, 2009).

Los estudiantes agrupados en la Federación de Estudiantes de Chile (FECH), vinculados a sectores anarco-sindicalistas, buscaron promover la formación de obreros, así como generar una “auto-educación”.

“Es así, como una de los dirigentes más destacados de la FECH, Juan Gandulfo, funda la imprenta NUMEN en 1918, que se convirtió en un centro de propaganda revolucionaria y realizó el encuentro entre estudiantes y los obreros anarco-sindicalistas en la Universidad Popular José Victorino Lastarria. Esta universidad funcionó como una escuela nocturna para obreros impartiendo enseñanza primaria y secundaria clásica” (Acevedo, 2006:145-146).

Así, la organización del movimiento obrero, con un carácter de clase, concibió la educación popular como un proceso contrahegemónico, de ruptura con el discurso pedagógico dominante, *“tanto la Federación Obrera de Chile como la tendencia anarquista libertaria realizaron una amplia labor educativa. Esta labor evolucionó desde los “mancomunales” de la FOCH, hasta las prácticas de “auto-transformación obrera” realizadas por la central anarquista” (Puiggrós, 2016:104).*

Entre los años 1964 y 1969 llega a Chile Paulo Freire, donde vive parte de su exilio, vinculándose con el movimiento obrero y de transformación agraria. En este país fue profesor de la Universidad de Santiago y parte de la elaboración de programas del Estado sobre educación de adultos (El Achkar, 2002). El contexto histórico que vivía el país marcó la consolidación de su obra y pensamiento político-pedagógico. Así,

“en Chile encontró un espacio político, social y educativo muy dinámico, rico y desafiante, que le permitió reestudiar su método en otro contexto, evaluarlo en la práctica y sistematizarlo teóricamente, En los años 50 y 60, en una época en la que la izquierda latinoamericana no creía mucho en la democracia, Paulo Freire siempre hablaba de la importancia de la democracia en el proceso de liberación. No sólo de democracia sino también de ciudadanía, de la importancia de incluir a los diferentes, comenzando por los más pobres” (Gadotti, 2006:3).

Si bien su principal foco fue la alfabetización de adultos, su desarrollo teórico y práctico, marcado por las ideas de que *“las personas deben aprender a pronunciar sus propias palabras; a través del diálogo, la persona se transforma en creadora de su historia; el proceso educativo implica una acción cultural para la liberación o para la dominación”*; marcan un legado de reflexión y acción en el campo educativo que fue más allá (El Achkar, 2002:2). Ante el Chile de Allende, Freire planteaba una educación para crear la nueva sociedad, a través del trabajo con educadores chilenos entendía la humanización del pueblo solo por medio de la concienciación y liberación de la opresión. Solo si los oprimidos se educaban en un proceso de liberación, contrario a cualquier tipo de dependencia alienante, podrían superar dicha opresión (Monclús, 1988).

Con el golpe de Estado de 1973, el modelo que se impuso no solo entró en contradicción con el sistema educativo formal histórico del país, sino también con la red de organizaciones democráticas de la sociedad civil, expresión de los sectores populares y medios, como sindicatos, organizaciones de pobladores y campesinos, federaciones de estudiantes, colegios de profesionales entre otros. Este proceso se enmarca en *“la reestructuración de la sociedad chilena sobre la base de un modelo económico ultracapitalista y de una concepción oligárquica de la sociedad y la cultura”* (Riquelme, 1986: s/p).

Ante el fracaso del modelo educacional que se implanta, por el rechazo de docentes y estudiantes, así como por sus propias contradicciones internas, conjugados con los niveles de represión, fueron las condiciones que permitieron que la sociedad civil estableciera diversas instancias para desarrollar la función democratizadora de la educación. Destacan *“la construcción de un sistema académico informal y el desarrollo del movimiento de educación popular y de adultos, alternativos a las estructuras educacionales oficiales”* (Riquelme, 1986: s/p).

La educación popular actualmente ha adquirido una mayor madurez y acumulación de teorías y metodologías que han permitido nutrir estos espacios, de manera más o menos independiente de lo que fueron sus objetivos iniciales, políticos y sociales. De esto surge una corriente de *“educadores populares más centrados en la filosofía educativa y en el desarrollo de métodos y técnicas activas”*, que tiene sin embargo dos enfoques distintos para desarrollar la educación popular. Por un lado, quienes la ven como la oportunidad de renovación pedagógica que podría fortalecer y cambiar el enfoque que ha tenido hasta hoy el Sistema Escolar, y así transformar a la escuela tal y como la conocemos hoy. Esto ha dado paso al surgimiento de iniciativas que se desarrollan a través de programas del Ministerio de Educación dirigidos a escuelas ubicadas en sectores de extrema pobreza. Mientras que por el otro, quienes *“optaron por potenciar la dimensión educativa desde una inserción social fuera de los espacios institucionalizados”*, esto es, sin negar el terreno *“oficial”*, fortalecer los propios espacios de construcción pedagógica que permitiera la formación de sujetos y sociedades críticas, que cuestionaran las bases del modelo de desarrollo, entonces sería desde estos espacios sociales autónomos del Estado que se aportaría a la construcción de dicha sociedad (Bustos, 1996:2-3).

Uno de los fenómenos que se ha estado dando a nivel mundial que va influenciado por lo anteriormente expuesto, es el de las *“Escuelas libres”*, siendo reconocidas como espacios de formación que encajan dentro de las metodologías no formales, pero que tienen propuestas muy distintas unas con otras. Diversidad es la palabra que mejor las

podrá caracterizar. Algunas son espacios pagados, otros gratuitos, auto gestionados. Otras para niños, niñas, adultos, tercera edad, personas con discapacidad, tercera edad, en fin, una serie de heterogeneidad a la hora de plantearse. Lamentablemente, no se encontró evidencia científica rigurosa de tales espacios, siendo blogs de internet, páginas web sin contactos y relatos de personas que las conocen, la única información recabada, siendo participes de alguna instancia similar. Asimismo ocurre cuando se trata de indagar en profundidad sobre el fenómeno de la educación no formal, siendo dificultoso el hallazgo de literatura científica relacionada con esta investigación, ya que si bien hay experiencias particulares documentadas, no presentan el carácter científico requerido

2.5 La participación en los procesos educativos no formales

Cuando se habla de participación inmediatamente vienen conceptos generales y típicos con los que se relaciona como implicarse, involucrarse, intervenir, contribuir, hacerse parte de algo. Se suele dar y asociar una connotación positiva al término, siendo valorado de esta forma por la sociedad, en especial por agentes institucionales que la promueven, incluso en los procesos de creación de leyes, teniéndola como un paso obligatorio en la implementación del levantamiento de una planificación social (Sarrate y Hernando, 2011).

Existe un sinfín de definiciones que le otorgan sentido al concepto de participación desde diferentes visiones y se puede entender como una herramienta para llegar a un fin determinado, que nunca es neutra y que repercute en la comunidad, en cómo se organiza y reacciona frente a un hecho puntual (Bronfman y Gleizer, 1994), es decir, en variadas ocasiones dependerá de la participación de la comunidad la realización o no de las actividades programadas para ella.

Lavín y Najera (2006) identifican dos tipos de participación, la primera tiene que ver con legitimar el establishment y la segunda reconocida como aquella que sirve a los

propósitos y búsqueda del bienestar básico del pueblo, incluyendo su capacidad de organizar una sociedad más justa. Esta última podría definirse como, participación popular. Así entendida, la participación popular es, en esencia conflictiva. Así también es importante distinguir en esta concepción que la participación se constituye como “práctica” arraigada en las condiciones de vida y reproducción cotidianas. *“Por tanto, equivale a las prácticas de reproducción social de la vida cotidiana popular”* (Lavín y Najera, 2006:21).

De acuerdo a lo planteado por Bronfman y Gleizer (1994), en torno a las formas de participación pueden identificarse cinco diferentes: 1) participación en la discusión sobre políticas públicas; 2) en la toma de decisiones (desde los mecanismos para el involucramiento de la comunidad hasta el manejo de recursos, determinan las prioridades, formulación de objetivos, selección de programas, entre otros); 3) En el entrenamiento (las personas ayudan a los planificadores a enjuiciar el grado en que han conseguido objetivos, pero no intervienen en la elección de los objetivos); 4) En la ejecución de tareas (tienen algunas responsabilidades, pero no inciden en la determinación de prioridades ni en la formulación de objetivos) y, finalmente, 5) En la autorización de los servicios (las personas son meras receptoras de acciones).

La Educación no formal suele apoyar fuertemente los procesos comunitarios, haciéndolos crecer y fortaleciéndolos mediante la organización participativa de un grupo de personas situadas en una comunidad y que, como resultado se espera que elaboren iniciativas que mejoren sus condiciones de vida. Resulta fundamental señalar que, tal como señala Sarrate y Hernando (2011), la participación es un proceso “dinamizador” el cual permite a la comunidad crecer y fortalecerse, esto porque se toman decisiones a partir de ésta que favorecen las condiciones de vida de la misma, esto dado que se logra un nivel de compromiso colectivo con los problemas que presentan, las posibles soluciones y los planes futuros de organización.

De acuerdo a Lavín y Nájera, la participación es primordial en todo tipo de organizaciones ya que la presencia de esta en las organizaciones sociales *“favorece una mayor vinculación entre éstas y sus necesidades por lo que las soluciones a sus problemas serán más ajustadas y efectivas.”* (Lavín y Nájera, 2006:88)

También la participación tiene un valor intrínseco y educativo fundamental, facilitando el desarrollo de las personas de manera amplia. Es facilitadora en la elaboración de políticas públicas que busquen acabar con la desigualdad y la pobreza, aprovechando un campo de acción con las personas en busca de soluciones, incluso desde el punto de vista de la igualdad y equidad de género, ha sido protagonista en los procesos de reivindicativos de las mujeres hacia una sociedad patriarcal. No obstante, no es un proceso que se dé por sí solo, sino que debe ser promocionado e intencionado (Sarrate y Hernando, 2011).

Por último, es importante mencionar el componente participativo en la educación no formal, siendo uno de los pilares fundamentales en el desarrollo de esta forma de educar, especialmente en un alto nivel con incidencia en las formas en que se planifican las actividades de estos procesos educativos. Díaz (2000) hace relación entre ambos conceptos señalando que mediante procesos de participación la ENF se intencionan los contenidos aspirando a la transformación de las realidades por las que pasan las personas,

(...)La experiencia en el ámbito de la educación no formal se manifiesta promotora de la participación, orientada en criterios que favorezcan la intencionalidad en todo el proceso de aprendizaje. Contribuyendo a la comprensión de las relaciones entre las personas a partir de la reflexión y el análisis del problema de la realidad que las unen. Por este motivo, se deben establecer proyectos y trabajos que faciliten la participación de los ciudadanos y el desarrollo de las instituciones democráticas, para fortalecer la cooperación social. Es necesario estimular la participación social en todos sus ámbitos, desde los más cercanos a la persona hasta los internacionales. La persona que participa debe sentirse motivada y con

pleno derecho a la intervención con respecto a sus intereses y necesidades. La educación no formal tiene como finalidad la comprensión, interpretación y transformación de la realidad social mediante la participación de las personas que conforman dicha realidad (Díaz en Sarrate y Hernando, 2011: 87)

Cabe señalar que, actualmente los procesos de participación se han visto influenciados, de forma negativa, por una serie de aspectos contextuales que los han afectado considerablemente, entre ellos, el sistema económico que ha sido descrito previo a este apartado, y que, sin duda, ha limitado los espacios de participación de las personas y los han reducido principalmente a la asistencia de estas a estos espacios, más a que a real influencia en los mismos, de alguna u otra forma. Existe menor interés por el bien colectivo y poco tiempo para participar de estas instancias, posiblemente por los extensos horarios laborales, el poco tiempo disponible para estas acciones, la decepción de la población de espacios comunes, y un sinnúmero de otras posibles razones.

De acuerdo a antecedentes presentados por UNESCO en torno a la participación que tienen las familias en los procesos educativos. Específicamente en Latinoamérica, se indica que cuando en el entorno cercano, como la familia, se involucran en la educación de sus hijas e hijos, y apoya estos procesos educativos, se favorece una educación de calidad, donde los aprendizajes se fortalecen y motiva a las y los docentes (UNESCO, 2004).

2.6 Familia popular y educación: La problemática de la participación en todos los espacios

Para nadie es un misterio que la educación tiene una valoración y connotación social muy relevante debido a la percepción que se tiene de ésta, en particular la de carácter formal, que está relacionada como agente de cambio, de movilización y estatus social. Es muy importante para las familias que sus integrantes sean educados porque así tendrán

mejores oportunidades para sus miembros. Paradójicamente es una sensación que siente de manera transversal toda la sociedad, ya que los grupos de poder han querido transmitir este efecto. Nelson Mandela refirió que a través de la educación hay movilidad social porque hijos e hijas de personas con empleos menores pueden superarse, siendo doctores, jefes de minas e incluso presidente/a de una nación, señala Larroulet, (2015) en su relación de educación y desarrollo (visión completamente ajena), cuando expone que las familias chilenas hacen lo posible y se esfuerzan para que sus hijos/as se eduquen dentro de sus posibilidades para que así desarrollen sus capacidades y se realicen como personas.

Cuando se hace referencia a las familias, la institución más vieja del mundo, es menester tener algunas consideraciones que la precisan, y la primera es que la familia ha cambiado, dejando de lado la versión conservadora vinculada estrechamente a la procreación, consanguinidad y relaciones de poder tradicionales, pero continua siendo el primer espacio de socialización de un grupo social natural, que determina las conductas de sus miembros (Minuchin, 1974). El contexto y las nuevas necesidades que se han ido creado en torno a las familias repercute en hechos que cambian la configuración tradicional, y la “desestabilización del mundo familiar”, como el aumento en los divorcios, nuevas técnicas reproductivas, y la intromisión de temáticas de género como el rol de la mujer en la sociedad, lo que traería como secuela el abandono del hogar y las uniones civiles y matrimonios homosexuales (Córdoba, 2014).

Ahora bien, a la gran diversidad de configuraciones y tipos de familia, se le agregan algunos componentes necesarios de abordar para esta investigación, estos son el popular y latinoamericano. CEPAL señala a la familia Latinoamericana como modelo americano familiar criollo, en donde la separación de familias de este tipo es consecuencia de la historia socioeconómica americana:

“(…)La sociedad criolla y su familia fueron producto del encuentro desigual y de una profunda interpenetración entre, por una parte, una clase dominante con

relevancia social de colonizadores europeos y, por otra, una clase dominada no europea también socialmente relevante. (CEPAL, 2007:37).

No obstante, tal opresión y desigualdad se fue agudizando hasta el día de hoy, en donde los opresores siguieron ejerciendo su posición de privilegios por sobre los dominados y oprimidos, siendo los mismos de siempre los perjudicados.

Referirse a los mismos de siempre, es hablar de las familias más populares de la sociedad, que coyunturalmente pueden estar fraccionadas, inactivas, segmentadas, y cautivas, no obstante, se valoran como “refugio”. Tienen la característica que debido a la vulnerabilidad y desigualdades sociales que viven a diario la vida se les complejiza, debiendo desarrollar estrategias para “salir a los codazos” y lograr la subsistencia. Una de las formas es la participación en colectividad en los barrios, que si bien, en los años `70 consistía de organización comunitaria, hoy se traduce en participación “institucional” que se ve representada en grupos religiosos, culturales, juntas de vecinos y ONG`S, en síntesis, donde existan recursos que puedan utilizar debido a su miseria (Angélico y Bialakowsky, 2006).

La familia inicia al sujeto en el proceso de socialización y constituye el vehículo de comunicación entre la persona y la sociedad. Heller (citada en Montesinos, 2002) sugiere que la familia aparece como una síntesis del sistema social, es decir, reproduce los valores, principios, normas y prácticas sociales. Sin embargo, cada familia reproduce culturalmente a la sociedad desde la experiencia social de cada uno de sus miembros, es decir, a la peculiaridad de cada familia. Por esta razón la importancia que adquiere la familia como reproductora de la sociedad se ubica en la construcción de estructuras psicológicas individuales, mínimamente compatibles con las estructuras culturales.

Es en este contexto que para el Estado, la necesidad de la escuela es evidente, no así para las familias. La escuela primaria cumplía la función civilizatoria de formar a los

nuevos ciudadanos que sustentaría la soberanía popular, y el imperativo de alfabetizar a la población para integrarla a la nueva comunidad política se tradujo en construir un sistema educativo de alcance nacional. En 1860, la Ley de Instrucción Primaria organizó el sistema público de enseñanza y ordenó establecer una escuela gratuita para niños y otra para niñas, bajo la dirección y financiamiento del Estado. Existían otras que estaban en manos de los conventos, parroquias y algunas municipalidades, pero fueron muy escasas y en muchos casos posteriormente fueron convertidas en fiscales. En las décadas siguientes, el número de escuelas se incrementó fuertemente, así como también creció el número de niños matriculados, sin embargo, la gran mayoría de ellos no asistía regularmente a clases. Este desfase revela que la escuela no puede comprenderse históricamente al margen de los hogares y de sus niños, específicamente, de su situación socioeconómica.

Años más tarde, los procesos sociales del período de 1930 a 1973, existe una progresiva urbanización, resultado de la migración rural y el proceso de industrialización como base del crecimiento económico. Las políticas de carácter nacional se orientaron a fortalecer el Estado como un agente económico activo en la generación de riqueza así como impulsor de las obras públicas y responsable de un conjunto importante de industrias básicas para el país. Así, el Estado fue constituyéndose en un agente clave para la inclusión social de los crecientes “*sectores medios*” y, luego de los sectores medios organizados.

Lo anterior tuvo un fuerte énfasis en la promoción de la educación y salud públicas gratuitas, un importante impulso de la inversión en la vivienda social, y legislaciones con mayores regularizaciones en los contratos laborales y el sistema previsional. Se desarrolló una serie de políticas sociales que, normalmente respondiendo a un punto de vista masculino, construyeron las condiciones sociales y legales que posibilitaron una vinculación creciente entre la constitución de la familia y el matrimonio, y, en especial, con la familia nuclear patriarcal.

La escuela ha sido estudiada indirectamente como dispensadora de beneficios sociales, pero en esa perspectiva se ha desconocido la relación con la familia, reproduciendo en parte el estereotipo de que esta era un ente desorganizado e imposibilitado. En el traspaso de funciones de la familia a la escuela, la universalización de la escolaridad en las décadas posteriores insinúa al bienestar que podría ofrecer la escuela, no solo en materia de entrenamiento social, sino también de salud y alimentación como un factor que la haría necesaria para las familias.

La dictadura militar de los años 1973-1990 tuvo un conjunto de efectos que sobrepasó el mundo de lo público. Ella significó también, importantes consecuencias en el plano de lo privado y lo íntimo (Valdés y Valdés, 2005). El libre mercado neoliberal pasaría a constituir la base del modelo de desarrollo del país que impuso la dictadura militar. La sociedad chilena se habría de encaminar en pocos años, con los efectos sociales que ello implicaría, a formar parte de las economías globalizadas. Profundos cambios consolidaron el carácter subsidiario del Estado para privilegiar la actividad del sector privado, incluyendo un importante proceso de privatización de las empresas públicas. En esta dirección, como es sabido, disminuyó el importante papel que en tiempo pasado tuvo el Estado y se fortaleció el papel del mercado. Si bien se llevó a cabo una descentralización administrativa del Estado, esta se realiza bajo la lógica del mercado, en ningún caso, de la sociedad civil. Más aún, la siguiente cita lo reseña así: «Mirado en su integralidad, el diseño institucional establecido entre 1974 y 1979, no era sino un proceso de centralización política y administrativa con desconcentración de funciones» (Cumplido, 1983; Vergara, 1991; PNUD, 1993, en Hernández, 1995:189).

Cuando se hace la relación sobre educación (particularmente la formal) y las familias no se puede obviar que ambas partes van avanzando, o a lo menos han sufrido modificaciones por la necesidad de adaptación al contexto y su momento. Hoy dicha relación ha mutado, ya que la escuela es otra al igual que las personas que asisten debido a la influencia del modelo, lo que genera que los límites sean difusos provocando la falta

de entendimiento en cuanto a la entrega de saberes de ambas partes. Históricamente las familias han asumido el rol del “lugar de formación”, en donde tiene la responsabilidad de la formación moral, de “buenas costumbres”, de entregar valores, adherencia de una religión y hábitos, mientras fueron entregando atribuciones de instrucción de conocimientos sistemático de saberes a la escuela formal, reconociendo en ésta el “lugar donde se imparte el conocimiento” (Noro, 2003).

Esta confusión puede estar dada por las reformas educativas del país que han interferido entre la relación entre Escuela y Familia. En 1921 se promulga la ley de instrucción primaria, donde la familia es responsabilizada de asegurar el ingreso de sus hijos e hijas a la educación pública, y en caso de no hacerlo eran sancionados penalmente. Posterior en 1928, el presidente Ibáñez del Campo indica en el decreto 7.500 el involucramiento de la familia en temas académicos a través de la colaboración recíproca, reconociendo el rol socializador de las familias, no obstante, en la práctica no tuvo cambios significativos. En los años `50 la participación de la familia tiene garantías constitucionales, teniendo derecho padres y madres de elección de los profesores/as, y además comienzan a tener representación en instancias institucionales. Durante los inicios de los años `70, comienza a plasmarse la educación nacional, democrática, pluralista y popular, a través de la Escuela Nacional Unificada (ENU), que estaba por la participación de toda la comunidad incluidas las familias (Núñez, 2003), sin embargo, con la irrupción de los militares en 1973, se detiene esa forma de construir educación, volviendo las familias a dedicarse a sus labores al interior del hogar, sin ninguna posibilidad de incidir, salvo como clientes, ya que es durante este periodo, es instaurado el sistema educacional mercantil, que les permite a los padres, madres y apoderados exigir sus derechos como clientes para que le entreguen un buen servicio, a los que pueden pagar. Durante los años `90 las reformas estuvieron enfocadas al aula, con el reconocimiento de los tres niveles de enseñanza y la aparición de otros actores, que indirectamente pudiesen involucrar a las familias (Gubbins, 2012). Durante los 2000 y la última década se ha incentivado a los docentes un nuevo curriculum para que participen los padres. A esto se le suma que han

existido reformas significativas en el área de la educación, no obstante, ninguna ha sido capaz de acabar con la exclusión entre ambos actores.

No obstante, aparecen algunos tipos de relaciones que se dan entre ambas partes, señalando que no todos los padres quieren, saben o se hacen cargo de la educación de sus hijo/as o como se deben relacionar con ésta, por lo que genera una clasificación de cómo es el discurso de los padres sobre la escuela expuesta en el siguiente cuadro:

Tabla 1: Tipos de relaciones de padres – rol educación

La educación no existe	No existe ninguna razón que otorgue a la educación un lugar de privilegio o la convierta en algo particularmente valioso. Es una de las tantas ocupaciones y compromisos en la agenda de una familia, en tiempos en que el tiempo escasea y sobran las preocupaciones y las urgencias. Es una actividad como tantas que realizan los hijos para ocupar el tiempo del crecimiento. ¡Demasiados problemas tienen los adultos, demasiadas demandas para subsistir y velar por el crecimiento de los hijos que consiste sobre todo en lograr cuidarlos frente a las enfermedades y ponerlos a resguardo de cualquier otro tipo de amenaza! No es malo depositar toda la responsabilidad educativa en manos de terceros que se hacen cargo de todo
La educación es solo una obligación	Son los padres que sin mayor conocimiento ni cuestionamientos

	<p>cumplen con la obligación que se les impone de ofrecer educación a sus hijos. Comprenden lo que tienen que hacer y, de la misma manera que efectúan los controles médicos, los planes de vacunación o los trámites de documentación, cumplen con la obligatoriedad de la educación. La relación con la escuela será formal y el compromiso, relativo.</p>
<p>La educación como delegación de responsabilidades</p>	<p>La educación es cuestión exclusiva de la escuela y de sus docentes. En consecuencia, los padres depositan en las instituciones a los hijos y sólo esperan que sean bien tratados, sin saber con certeza qué es lo que esperan de ellos. En el mejor de los casos pueden actuar como confiados usuarios de un taller en el que día a día se les hacen los “servicios educativos” socialmente establecidos a cada uno de los hijos.</p>
<p>La educación como revancha personal</p>	<p>Son padres que quieren lograr en sus hijos lo que la vida les negó o diversas circunstancias no les permitieron lograr en su momento. Hay una carga de frustraciones que se compensa con las posibilidades que depositan en sus hijos. Y, por supuesto, con sus éxitos. Lo cierto es que en estos tiempos no siempre</p>

	encuentran en sus hijos la misma voluntad y la fuerza de la motivación que ellos defienden, y suelen proyectar en los docentes o en la escuela sus renovadas frustraciones
La educación como un territorio inalcanzable	La situación social, las condiciones de exclusión y abandono, la acumulación de hijos, el abandono, las serias dificultades de subsistencia pueden convertir la educación en un ideal imposible de alcanzar, un paraíso terrenal del que participan sólo los otros (los visibles, los incluidos). Para muchos de estos padres la asistencia formal de sus hijos a alguna escuela (frecuentemente para cubrir otras necesidades) no representa una promoción o una salida, sino una manera encubierta de reforzar su situación de miseria.
La educación es solo un trámite social	La vida es otra cosa, la vida está en otra parte. La escuela de la vida (la universidad de la calle) enseña mucho más que la escuela formal, pero la educación escolarizada es aún una exigencia social, un trámite, un pasaje. Marcando su manifiesta inutilidad, lo que fomentan es un tránsito por ella sin problemas y sin mayores expectativas, para lograr en el tiempo asignado las acreditaciones de rigor. Los auténticos y verdaderos

	aprendizajes no se logran en las aulas, ni de boca de los docentes.
La educación es la mejor herencia	Representan la prolongación de un pensamiento muy asentado en la modernidad ya que consideran que la educación es el único legado que pueden dejar a sus hijos y, como tal, funciona como un compromiso con el futuro de los suyos. Aunque tienen incorporado en sus discursos y mensajes el valor de la educación, no siempre pueden ponderar el valor real de la misma, ni evaluar el producto que consumen, ni acompañar desde la familia el trabajo que se realiza. Frecuentemente optan por instituciones o servicios que les representen un esfuerzo económico, sin asegurarse los niveles efectivos de la prestación educativa o el aprovechamiento que realizan sus hijos.
La educación es una inversión	Saben, por experiencia o por conocimiento del entorno, que la educación de los hijos es un esfuerzo del presente y una inversión a futuro. Como todas las inversiones, debe ser meditada y vigilada, aun corriendo algunos riesgos: nadie invierte para perder sino para ganar. Por eso no sólo valoran la educación sino que exigen que la misma responda a sus expectativas y sea de probada calidad. Eligen con cuidado las

	<p>instituciones educativas o formulan observaciones y pedidos cuando comprueban que no responden a los niveles deseados. Suelen ser exigentes también con sus hijos, haciéndolos conscientes del valor de la propia educación.</p>
<p>La Educación como promoción</p>	<p>Padres humildes que sobrellevan con mucho trabajo y esfuerzo la subsistencia de la familia interpretan que la educación de sus hijos (la que ellos no han tenido o no han sabido aprovechar) es una forma de promoción para los hijos y para la familia. Confían en la educación, en la escuela, en los maestros y en los hijos. Frecuentemente logran excelentes resultados porque ponen en marcha esa “movilidad social” que la escuela del pasado aseguraba.</p>
<p>La educación como responsabilidad compartida</p>	<p>Son los padres que entienden la educación como un proceso que se desencadena en cada sujeto y del que tanto la familia como la escuela son sus acompañantes y complementos, porque se trata de que cada uno se haga cargo de su propia educación, de su propia vida. Pero como este proceso es un paso paulatino de la heteronomía inicial hacia la autonomía plena de los</p>

	adultos, tanto los padres como los maestros tienen mucho que enseñar
--	--

Fuente: Noro, 2003:32- 33

Pareciera que suele ocurrir un hecho no menor en la educación formal, y es que, a pesar de tener una gran valoración por las familias, no habría mayor participación en sus procesos educativos, por lo que se daría la tónica de delegar la responsabilidad de la educación en las instituciones, lo que a su vez podría traer conflictos entre ambas partes. Pero también pone en evidencia que a pesar de la intención de algunos padres por sus posibilidades de participación va a depender de las capacidades culturales, económicas y de tiempo, sumadas a las demandas de la escuela e hijos/as. También hay una serie de factores externos que dificultarían el involucramiento, como los horarios y las distancias entre trabajo y escuela o el cuidado de otros integrantes de la familia. Lo anterior desfavorece los procesos que las escuelas quieren involucrar a los padres y madres (Saracostti y Villalobos, 2013).

El mismo fenómeno se da en la familia popular principalmente por los reproches y desconfianzas mutuas. La familia señala no sentirse comprendida debido que la escuela desconoce sus necesidades e intereses, siendo contactados solo para conseguir dinero y hablar sobre el mal comportamiento que tienen sus hijos e hijas del cual son responsables. Y la contraparte aludida cree que la familia se desliga de su responsabilidad en la educación y no otorga importancia al rol que tienen, poniendo en la escuela todas las acciones educativas, incluso la formación de “hábitos y actitudes” como también la contención afectiva y solución de múltiples promesas ajenos a los aspectos pedagógicos (Flores en Angélico y Bialakowsky, 2006).

Educación y participación pareciera que es la “combinación” para que los proyectos educativos resulten, más aun, en tipos de iniciativas en donde el involucramiento

de todas las partes es fundamental para no reproducir lo que se busca cambiar, lo que en gran mayoría la ENF apunta, como lo es el proyecto de La Otra Educación.

2.7 Para que otro mundo sea posible, “La Otra Educación” es necesaria

La definición inicial de La Otra Educación surge durante el año 2011, mientras un grupo de estudiantes universitarios problematiza el mercado en la educación y la incidencia que tiene éste en la arista educacional, por lo que comienzan la búsqueda de espacios de trabajo que respondan a las necesidades que van observando al integrarse a la academia. Desde este prisma inician un colectivo que critica y busca influir en las formas de educar que se están llevando a cabo y que han estado en la palestra durante esos años.

De esta manera forman un espacio de trabajo territorial que encarne estas críticas, la primera Escuela Libre a su cargo en la comuna de La Cisterna, específicamente en la población Aurora de Chile, un espacio que busca concentrar a niñas, niños y jóvenes de la población en jornadas donde se fomente una educación popular y cooperativa, buscando formar personas conscientes de sus derechos, con capacidad reflexiva y crítica de los contextuales sociales actuales. Estos espacios pedagógicos están enfocados a fomentar el desarrollo de un proceso educativo bajo nuevas lógicas de relaciones humanas igualitarias y justas, por ende, se realizan actividades con objetivos particulares donde se plantea una intervención bajo perspectivas de género, derechos y una serie de valores como la equidad, la alegría, la solidaridad, el trabajo en equipo, el amor, la amistad, entre otros (La Otra educación, 2015).

En la actualidad la organización está conformada por cinco escuelas libres en la Región Metropolitana: “La Faena” en Peñalolén, “La Chascona” en La Granja, “Escritores de Chile” en Recoleta, “Las Canchitas” en Lo Espejo, y “La Yaretita”, ubicada en la población La Bandera de la comuna de San Ramón. En éstas participan activamente alrededor de 96 niños, niñas y jóvenes, en donde vecinas y vecinos son los mayores

promotores de sus espacios, motivando la participación toda la comunidad en sus procesos educativos.

Sus jornadas se componen de desayuno, como actividad de autoeducación y creación de lazos de horizontalidad y comunidad; ayuda tareas, para apoyar a NNJ a desarrollarse en los espacios de educación formal; talleres artísticos, culturales y de habilidades psico-sociales, para el desarrollo y descubrimiento de habilidades y talentos, así como conocer contenidos diversos desde relaciones de igualdad y respeto; recreo comunitario, conjugando la diversión con valores de compañerismo y respeto por sobre la competencia; asambleas comunitarias, donde a través de la expresión de las opiniones se desarrolla la conciencia crítica frente a diversos temas de interés de NNJ, del territorio, del país y del mundo (La otra educación, 2016).

El área educativa tiene un enfoque comunitario, que integra las necesidades relevadas desde la investigación-acción participativa, con un modelo educativo creado con influencias de la pedagogía libertaria y la educación popular. De esta manera, se entiende a la comunidad como una red de apoyo responsable de la educación y desarrollo integral de NNJ. Así, la enseñanza es un proceso de diálogo, donde educando y educador o educadora aprenden mutuamente, como también del entorno social-cultural, es por esto que es contextualizada y responde a las necesidades reales y actuales de las personas.

Por otra parte, La Otra Educación es una corporación educacional sin fines de lucro y se sustenta principalmente mediante procesos de autogestión de las mismas personas que la componen, por tanto, las y los participantes de la organización no reciben gratificación económica por su trabajo ya que, mediante la autogestión, se sustentan gastos, principalmente ligados a la intervención y recursos materiales. También, la organización recibe ingresos de aportes privados a través de un aporte mensual de colaboradores, pero también públicos, que provienen de fondos concursables tanto a nivel central como local. En esta línea establecieron convenios de cooperación y prácticas profesionales con las

escuelas de Psicología de la Universidad de Santiago de Chile y con la de Trabajo Social de la Universidad Católica Silva Henríquez, asimismo diversos grupos de estudiantes han desarrollado tesis de pregrado, tesinas y/o trabajos universitarios basados en la experiencia.

De esta manera, las Escuelas Libres pretenden constituir espacios donde NNJ puedan desarrollar sus habilidades artísticas, psico-sociales, conocimientos culturales e históricos, y principalmente, el desarrollo de conciencia crítica y de sus propios derechos como sujetos sociales. Esto, desde la perspectiva del trabajo comunitario, que permita articular redes dentro de las poblaciones y generar sentido de pertenencia de NNJ a ellas.

2.8 Entre Neruda y Freire. Escuela Libre La Chascona

La Corporación Educacional La Otra Educación realiza actualmente su trabajo territorial en cuatro poblaciones de cuatro comunas distintas de la Región Metropolitana. Todos los territorios corresponden a poblaciones vulnerables de la región, con índices de desarrollo humano y calidad de vida muy bajos por sobre el resto de los territorios. Estas poblaciones presentan altas tasas de pobreza, vulnerabilidad y desintegración social, que afectan de manera más grave a NNJ a estos contextos, las Escuelas Libres se presentan como espacios de integración comunitaria desde la mirada, deseos y opiniones de NNJ, monitoras(es), voluntarias(os), familias y vecinas(os); generando espacios de participación, por medio de la promoción de los valores que trabaja La Otra Educación.

La Escuela Libre “La Chascona” nace al alero de la Corporación Educacional La Otra Educación, debido que está desde los inicios de la organización en La Granja, comuna que cuenta con 143.819 habitantes, 70.833 son hombres y 72.936 mujeres; 29.652 de ellos corresponden a niñas, niños y jóvenes. La población Poeta Neruda, donde está ubicada la población, limita al norte con la calle Las Uvas y El Viento, al sur con José Santos González Vera, al este con Joaquín Edwards Bello, y al oeste con Avenida El Parque.

Cuenta con un colegio, un jardín JUNJI y un centro de salud en sus alrededores. Asimismo, existe una escasez de áreas verdes, plazas en mal estado y sitios eriazos que generalmente son utilizados como micro-basurales. En las calles es común observar tráfico y consumo de drogas, siendo un problema identificado tanto por niñas, niños y jóvenes, como por los/as vecinos/as en general. Esto genera sensación de inseguridad en la comunidad, y obliga a que las familias no permitan que sus hijos/as utilicen las pocas plazas que existen (La otra educación, 2016).

La población cuenta con dos sectores distinguibles, las casas de un piso y los blocks. Las casas corresponden a los/as habitantes históricos/as del territorio, mientras que en los block viven beneficiarios/as de políticas habitacionales, quienes se vieron obligados/as a trasladarse desde otros sectores de la región. Existe cierta desconfianza entre ambos grupos, lo que ha llevado a la generación de conflictos entre vecinos/as.

En términos etarios, si bien gran parte de la población es adulta mayor, y por ello la participación comunitaria se concentra en este segmento de la población; las nuevas generaciones de niñas, niños y jóvenes van en aumento, porque viven con sus abuelas/os o porque viven en los blocks, y no cuentan con espacios comunitarios en los que puedan participar, además de la Escuela Libre La Chascona de La Otra Educación.

De esta manera, las organizaciones comunitarias existentes, además de la Escuela Libre que ya funciona allí, son la junta de vecinos y un club de adultos mayores. A pesar que todas utilizan la misma sede para su funcionamiento, existen problemas para la articulación del trabajo entre sí, lo que se debe principalmente una situación de desconfianza en general dentro de la población. Por lo que se aprecia la falta de organizaciones y del trabajo en red.

Por último mencionar que el origen del nombre “La Chascona”, corresponde a un proceso democrático en donde niñas, niños, jóvenes y monitores/as votaron su elección,

con el fin de fomentar el sentido de pertenencia territorial, debido que la población y sus alrededores mantienen nombres relacionados con poemas de Pablo Neruda.

3. Marco Metodológico

3.1 Paradigma y enfoque

Esta investigación se basa en el paradigma interpretativo desde un enfoque cualitativo, centrando así el estudio en la comprensión de los significados que otorgan los sujetos de estudio a la participación de sus hijas e hijos en el proyecto de educación no formal de la escuelita libre La Chascona. Entendiendo un estudio cualitativo como cualquier investigación que no está enfocada en procesos estadísticos o métodos cuantificables, sino que el énfasis está puesto en el estudio desde las cotidianidades de los grupos humanos. *“Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones”* (Strauss y Corbin, 2002:20). Este estudio se enfoca en conocer la percepción que tienen las familias sobre sus experiencias vividas, que sienten y piensan sobre que los niños, niñas y jóvenes participen de un proyecto de educación no formal.

De esta forma, esta investigación entiende a las familias como un componente fundamental en el desarrollo de este tipo de educación, por lo que será a través de la recopilación y análisis de sus relatos, que se advertirá de qué manera conciben y significan las escuelas libres, como participantes, más o menos directos, de los proyectos educativos. Asimismo, se espera que este grupo objetivo (familias), que ha sido postergada por la sociedad, , que en su mayoría se encuentra bajo la línea de la pobreza, que cargan con el sobre endeudamiento, que cuenta con baja escolarización media y universitaria, y con poco capital social y cultural, tengan el espacio para poder manifestarse sobre los temas que les

influyen a través del uso de esta metodología, como enuncia Taylor y Bogdan (1995), cuando valora que este tipo de estudio da la posibilidad de hablar a las personas que la sociedad frecuentemente ignora como a “los pobres y los desviados”. De esta manera, queda claro que esta metodología permite conocer la visión sobre el fenómeno a estudiar desde las bases sociales que circundan dicho fenómeno.

3.2 Tipo de estudio

Debido a que la educación no formal en Chile, específicamente en comunas periféricas, es un tema que ha recibido poca atención por parte de investigaciones, este estudio tiene carácter exploratorio, porque *“se dirigen a conocer un fenómeno poco conocido, poco estudiado, y desea entrar en el tema para iniciar el conocimiento del objeto de estudio”* (Vázquez et al, 2006:37). Así, a partir de la experiencia de La Granja de la red de escuelas libres de La Otra Educación, se realizará una aproximación del fenómeno, que permite conocer de manera general los significados otorgados por las familias a la participación de sus hijas e hijos en proyectos de educación no formal, pero que además permita la realización de estudios futuros que profundicen el tema.

La investigación se desarrolló a través de un estudio de caso, puesto que estos *“(…) otorgan prioridad al conocimiento profundo del caso y sus particularidades por sobre la generalización de los resultados”* (Vasilachis de Gialdino, 2006:219). Para ello fue escogida la Escuela Libre La Chascona, perteneciente a la Red de Escuelas Libres La Otra Educación colectivo que tiene una trayectoria de trabajo a través de metodologías de educación no formal de siete años, en poblaciones de la Región Metropolitana y Puerto Montt, por lo que han sido capaces de desarrollar una propuesta que ha servido en los espacios locales donde se ubican y además aportar a la construcción de otros proyectos similares.

Dentro de esta red, se escogió a una escuela en particular ubicada la comuna de La Granja, entendiendo que el trabajo desde la educación formal es un proceso de largo aliento, por lo que se pretende que las escuelas representen el trabajo del proyecto. Por lo anterior se justifica la metodología del estudio de caso, ya que:

“estos diseños que, contra la suposición de la «ortodoxia» cuantitativista, no se limitan a explorar o describir fenómenos sociales, tienen la capacidad de captar la complejidad del contexto y su relación con los eventos estudiados, siendo particularmente apropiados en los casos en que los límites entre estos y el contexto resultan difusos” (Vasilachis de Gialdino, 2006:223).

Para reforzar el caso a estudiar, se debe tener en cuenta que La Otra Educación podría responder a una problemática masiva relacionada a la dificultad educativa. Sin duda hay muchas experiencias que tienen la motivación y generan actividades parecidas, pero que no son comparables del todo, ya que el colectivo trabaja de una manera particular y en territorios determinados, teniendo un sello que lo diferencia de otros proyectos.

Al ser un estudio de caso, los resultados no son generalizables a la realidad de los proyectos de educación no formal en Chile, no obstante, este tipo de investigación, que se centra en los sujetos, sí puede dar algunas luces sobre el tipo de vínculo que tienen las familias con los proyectos de La Otra Educación, lo que implica un avance hacia la comprensión de los distintos actores relevantes para los proyectos de educación no formal.

3.3 Técnicas de recolección de la información

Las técnicas de recolección de datos a utilizar en esta investigación son:

1. La consulta en profundidad de referencias bibliográficas en la temática. Aquí diversas fuentes fueron consultadas, en donde la mayoría son en lengua hispana y vistas de manera general hasta llegar a lo específico. Durante el proceso, se consultaron sitios relacionados a organismos internacionales con sus publicaciones e informes que produjeron relacionados a las temáticas expuestas. También se consultó los diversos marcos regulatorios atingentes, destacando la Declaración Internacional de Derechos Humanos y la constitución de Chile, en específico la ley general de educación. En la misma línea, hubo rigurosidad en la selección bibliográfica del desarrollo de los temas que fueron expuestos en el planteamiento del problema, el marco teórico y posteriormente a la complementación del análisis, priorizando por portales online con licencias para difusión de bibliografía científica actualizada. No obstante también fue consultada bibliografía con autores renombrados y clásicos en su experticia, para así dar cuenta de una visión integral.
2. Las entrevistas semiestructuradas aplicadas a las familias ayudaron a conocer a través de una guía de preguntas la percepción del tema en cuestión de manera direccionada, debido que este tipo de entrevista tiene la particularidad que, *“(...) lo fundamental es el guión de temas y objetivos que se consideran relevantes para el propósito de la investigación, lo que le otorga un amplio margen de libertad y flexibilidad para el desarrollo de la entrevista”* (Flores, 2009:154).

Como señala la tabla, las categorizaciones de las dimensiones involucradas fueron en función de los objetivos específicos, para así llevar a la creación de preguntas, las cuales tuvieron observaciones desde redacción hasta cambio de categorización.

Tabla 2: Categorización según objetivos específicos

Objetivo específico	Dimensiones Involucradas	Preguntas	Observaciones
Identificar las visiones que poseen padres y madres de niños, niñas y jóvenes de la propuesta educativa que entregan las escuelas libres.	Socio-económico		
Identificar los aportes que estos reconocen a la educación no formal en la formación de niños, niña y jóvenes que participan en el proyecto educativo antes enunciado.	Socio-relacional		
Identificar los roles que las familias atribuyen a su participación en la educación no formal	Nivel de participación		

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera, lo que busca registrar esta investigación en las entrevistas semiestructuradas son los significados que otorgan las familias, por lo que se categorizó previamente los temas de interés en socio- económico, socio-relacional y el nivel de participación de las personas y en función de eso se crearon las preguntas. Posterior a la

devolución y al análisis de todas las observaciones, se procedió a elaborar la pauta de entrevistas definitiva adjunta en los anexos de esta investigación.

El procedimiento para la elaboración de la pauta final de preguntas fue a través de un grupo de personas que colaboraron con la investigación. Profesora, trabajadora social, sociólogos y el docente guía, hicieron el ejercicio de recepcionar la pauta original, la revisar, analizar, y modificar lo que encontraron pertinente con el fin de aportar el producto final⁶. Las observaciones que realizaron tienen que ver con el reordenamiento de preguntas, formas de redacción, profundización de algunos temas, omisión de otros, para no pasar por alto ningún detalle.

3.4 Tipo de muestra y criterios de selección de informantes

El universo para este estudio contempla a las familias de niños, niñas y jóvenes que participaron en las Escuelas Libres de La Otra Educación ubicada en la comuna de La Granja (Escuela Libre La Chascona), entre los años 2016 y 2017.

Se entenderá como familia como el medio o vínculo de una persona con el mundo, como un “(...) *espacio mediador en los procesos de reproducción de la vida, integrado por un número variable de personas, unidas por lazos de consanguinidad, legales o de protección, que viven en un mismo hogar*” (Angélico y Bialakowsky, 2006:64). No obstante, dentro de esta definición se decidió tener especial consideración a los padres y madres en primera instancia, en caso de no haberlos, podrán asumir esa figura los adultos responsables. Lo anterior con el objetivo de continuar con la lógica expuesta por la teoría, en donde señala que los que otorgan mayor valoración a la educación (de cualquier tipo) son los referidos.

⁶ Las pautas trabajadas por las personas que colaboraron en este ejercicio se encuentran en el cd de anexos de la investigación.

La muestra que se utilizó es intencional, de carácter teórico, ya que se centra en la recolección de la información adecuada por parte de quien investiga, para que ésta sea relevante para el concepto o teoría buscada (Ruíz, 2012), delimitando de manera clara el grupo de informantes a estudiar.

En cuanto a la selección de informantes para las entrevistas se consideró buscar informantes claves y representativos, para mantener la diversidad de la muestra, así como la necesaria vinculación de la comunidad que participa en el proyecto de educación no formal.

Se identificaron como informantes claves a las familias que cumplen con dos criterios: el primero es que participan de manera activa en el proyecto del cual son parte sus hijos e hijas, pudiendo aportar desde su perspectiva del conocimiento sobre éste y sus impresiones respecto a la participación. Y el segundo, es que sus hijas e hijos estén presentes desde el inicio de la implementación de la escuela libre en el sector.

Mientras que como informantes representativos, se entendió a quienes se ubiquen dentro del territorio donde se desarrolla el proyecto educativo, que sus hijos e hijas participen, y que no necesariamente tengan una participación activa como familia, ni estén desde el inicio.

De esta manera los informantes claves hablan desde la experiencia completa de la escuela libre, su evolución y el impacto que de ella en la comunidad y el territorio. Mientras que los informantes representativos aportan múltiples visiones sobre lo mismo, sin necesariamente incidir en el desarrollo de la escuela.

Todos los informantes fueron seleccionados por medio de criterios prácticos, en donde la vinculación, la disposición y el acceso jugaron un rol fundamental para facilitar el trabajo de campo.

La investigación contó con 7 entrevistas, de las cuales participaron 8 personas. Se entrevistaron a 6 mujeres, madres, dueñas de casa y 2 hombres, padres. Estas personas pertenecen a la población Poeta Neruda de la comuna de la Granja. Del total de estas 7 familias participa un total de 10 niños y niñas en *la escuelita*.

3.5 Criterios de validez y confiabilidad

A sabiendas de la importancia de la rigurosidad científica en cualquier investigación, es que se asumirán como criterios de rigor la triangulación de técnicas de recolección de datos, la triangulación de informantes, y el apoyo de un segundo investigador durante el proceso de aplicación de los instrumentos, que cursa estudios de sociología y conoce métodos de trabajo comunitario, por lo que le son familiar técnicas asociadas a la aplicación del instrumento. Además participó del proyecto en cuestión, siéndole cercana la temática estudiada.

Las técnicas de recolección de información fueron: revisión bibliográfica, entrevistas semiestructuradas, y la observación participante, puesto que el investigador principal es miembro activo del proyecto, asimismo, quien participo a modo colaborativo durante la recolección de datos de campo.

La triangulación de informantes es posible puesto que se han definido dos grupos, los informantes clave y los informantes representativos, pluralizando así la llegada de la información de campo.

La visión de un investigador de apoyo para el proceso de recolección de datos, sumado a la revisión de la pauta por especialistas en educación popular, y al constante trabajo con el profesor guía, comprenden un tercer criterio de rigurosidad puesto que fue posible la discusión de percepciones tanto personales como científicas frente a la investigación, lo cual, sin duda, enriquece la misma, y evita sesgos.

De igual manera, la saturación estará presente al momento del análisis de los datos, para asegurar que toda la información recopilada en la investigación pueda ser analizada.

3.6 Procedimientos éticos

El componente ético de esta investigación trató de cumplir con la rigurosidad para evitar que el producto se vea afectado por esta materia, entendiendo que la investigación cualitativa no está ajena a ciertos hechos que la puedan contaminar. Por lo anterior es que se hizo énfasis en atender la integridad de las personas involucradas en el proceso con las siguientes acciones:

- Se explicó bien en que consiste su participación en el proceso, los pasos a seguir, y su aporte a ésta. Se dejó claridad que pueden retirarse si lo estiman conveniente.
- Se solicitó firmas de consentimientos informados autorizando la participación en la investigación de todas las personas.
- La información de identificación de las personas fue mínima, ya que solo se requirió de su experiencia y relato para el posterior análisis.
- Al momento de aplicación de entrevistas, fue considerado el posible impacto que esta investigación puede generar en el proyecto de la escuela libre La Chascona, enfatizando en este hecho y guiando una conversación amena y prolifera.
- Se procuró mantener la calidad y rigurosidad en todo el proceso de investigación, tanto en la obtención de información, como el análisis de los datos.

En relación al último punto Gibbs (2012) entrega una serie de recomendaciones entorno a la calidad que debe tener una investigación, específicamente en la etapa de reflexión, dentro de las cuales se toman algunas:

- Se debe examinar el proyecto con el entorno que lo rodea para buscar la (...) representatividad del entorno, sus rasgos generales o su función como un estudio de caso especial con una relevancia más amplia”.
- Ver que se deja fuera de la investigación y porqué, con el fin de ver la posibilidad de hallazgos en la misma.
- “Sea explícito sobre el marco teórico dentro del cual está operando y los valores más amplios y compromisos (políticos, religiosos, teóricos, etc.) que aporta a su trabajo”.
- Evaluar constantemente la integridad del autor de la investigación, dejando de lado la mala planificación de las actividades.
- También hace alusión a los antecedentes de conocimiento de la temática a estudiar, las limitaciones que pueda llegar a tener, puntos fuertes y débiles del diseño.
- Dejar en evidencia la complejidad de realizar la investigación.

3.7 Método de Análisis

Se escogió para esta investigación el método de comparación constante (MCC), basándose en la teoría fundamentada, para aportar desde la exploración de este caso en particular a la creación de conocimientos que puedan ser revisados desde otros contextos y casos. Este método, ayuda a generar teoría desde una realidad concreta, considerando que la Red de Escuelas Libres de La Otra Educación tiene muchos focos distribuidos entre la región Metropolitana y la región de Los Lagos, y si bien todos esos focos comparten las características de ser barrios de alta vulneración social, cada realidad es puntual y compleja en su unicidad, es por esto que el mcc es pertinente para esta investigación.

A grandes rasgos, el MCC consta de tres niveles, el primero fue una codificación que constituye las primeras unidades de análisis, la construcción de datos en esta etapa se basó en la saturación, puesto que como señala Maykut y Morehouse (1999) es necesario

hacer una revisión reiterativa de las unidades de análisis para agruparlas hasta que no aparezca ninguna nueva, e ir desechando las que no sean pertinentes, es decir, se dejaron fuera del análisis aquellos códigos que no sean repetitivos a lo largo de los discursos en las entrevistas en su conjunto. Como segundo paso, se hace necesaria la construcción de una batería de reglas de inclusión, que describan cada una de las categorías, para de esta manera, aterrizar la información sobre qué es lo que se está estudiando concretamente, qué es lo que los datos recolectados nos dicen sobre lo que estamos estudiando. Posteriormente, se pensaron las categorías desde una connotación positiva y otra negativa respecto al fenómeno de estudio, de esta manera, el análisis se vio enriquecido en cuanto al indagar en las visiones frente a la efectividad de las escuelas libres y su influencia en la vida de los NNJ que asisten a ellas y sus familias.

Hay que tomar en cuenta que los códigos no son estáticos, ya que pueden modificarse continuamente y que pueden ser utilizados para nuevas etapas en la recolección de datos (Ruíz, 2012), como también que el análisis de los mismos está determinado desde los objetivos de la investigación, las unidades de análisis encontradas y definidas y las observaciones frente al trabajo de campo, ya que, se hace menester recordad que el investigador ha trabajado de manera activa con los NNA en la escuela libre La Chascona.

Tabla 3: Matriz de Análisis

Dimensión	categoría	Descripción	cita
Socio económica	Oportunidad de Movilidad social	La educación (formal) es vista como medio de mejores condiciones sociales al largo plazo.	
	Gasto/inversión	El dinero invertido en educación es considerado gasto.	

	La conformidad con la educación Formal	Al ser clientes y entrar en la lógica de la educación formal, obvian o pasan a segundo plano temas que son fundamentales para el desarrollo de NNJ	
Socio relacional	Sentido de la educación	¿Qué y para qué la educación? Las familias tienen concepciones nutridas del rol que cumple la educación para sus hijos, espacios donde realizarla y hábitos que van en función de ello.	
	Valores para la vida.	Parte de la educación implica también entregar los valores y lineamientos para la vida. Esta categoría da cuenta de que la educación no solo es académica, sino que también es constante y trascendente a todos los procesos de la vida.	
	Apoyo académico y la relación de complementariedad de la ENF	La escuela se relaciona con el apoyo académico paralelo al colegio formal.	

	Apoyo social para los NNJ	La escolita es valorada por sus aportes hacia dimensiones sociales no relacionadas con lo académico directamente, sino como que potenciando habilidades y hábitos para la buena convivencia y el aprendizaje constante.	
	Mal manejo de conflictos o distintas formas de abordar conflictos	Se percibe una mala mediación en momentos puntuales que han generado conflictos entre los NNA.	
	La confianza entregada por padres y madres	Se aprecia un alto grado de confianza en el proyecto educativo en <i>la escolita</i>	
Nivel de participación	Baja participación de los padres y madres	Existe una escasa vinculación de los apoderados y apoderadas en la escolita.	
	Alta participación voluntaria de NNJ	Los NNJ que participan del proyecto de La Otra Educación es	
	Potencia el Compromiso	Compromiso, o intención de vinculación de parte de las apoderadas hacia quienes intervienen en la escolita como monitores.	

	Recuperación de espacios comunitarios	Reinvención de la sede social y la utilización de espacios públicos	
--	---------------------------------------	---	--

Fuente: Elaboración propia.

4. Análisis de la información

A través de un proceso exhaustivo, en donde se revisaron y reevaluaron las categorías pre existentes, aparecieron antecedentes desde los relatos, que, sin duda, aportan a la construcción de elementos importantes que buscan contextualizar y direccionar los resultados de la investigación. Lo anterior, se enmarca bajo el alero de la Red de Escuelas libres de la Otra Educación, específicamente a la “Escuelita Libre La Chascona” ubicada en la comuna de La Granja, en la Región Metropolitana, quienes accedieron a facilitar la información y el acceso a informantes clave para la investigación.

A través de 7 entrevistas semiestructuradas se recopilaron fragmentos de los discursos de las personas, pudiendo identificar elementos que ellas mismas expresaban, para que así, en un paso posterior - en el análisis – se interpretaran los datos, analizando las entrevistas con más elementos en común, de las cuales se extrajeron las citas más representativas. De la totalidad de las entrevistas, en solo dos se consiguió la participación de la figura paterna, siendo las madres quienes más dispuestas estaban en cooperar, esto denota que la mujer ejerce labores protagónicas relacionadas a crianza de los niños y niñas, y que a pesar de las nuevas configuraciones de la familia y el rol de la mujer en la reconfiguración familiar (Córdoba, 2014), en la familia popular se mantiene.

El contacto inicial se hizo a través de una figura clave dentro de la organización que ejerce funciones de educadora, quien contribuyó con el levantamiento de un listado de familias que cumplían con los requisitos. Posteriormente, se contactó a dichos informantes recibiendo una positiva recepción en lo discursivo, pero a la hora de concretar los encuentros se presentaron ciertas dificultades, principalmente por sus labores al interior

del hogar o jornadas laborales. Finalmente, el trabajo de campo y recolección de la información se efectuó entre los meses de julio y agosto de 2017. Cabe agregar que todas las entrevistas fueron ejecutadas en los domicilios de las personas, con el fin de otorgar facilidades a las mismas. Además independientemente que no era el objetivo, esto otorgó un ambiente de mayor confianza que permitió una información de calidad que no se viera afectada por un contexto foráneo o externo

El análisis de la información que se desarrolla en este capítulo, contiene en primer lugar, las dimensiones que surgieron desde la revisión de la teoría con el trabajo de método de comparación constante, teniendo como resultado las categorías ligadas a los objetivos de esta investigación. Estas son las socio- económicas, socio-relacionales y nivel de participación. Todas estas dimensiones tienen como elementos subjetivos los discursos provenientes de las familias entrevistadas, relevando la importancia de los pensamientos y visiones de vidas de los protagonistas.

Las reflexiones que pueden destacar están:

Dimensión socioeconómica

- **La educación formal y sus impresiones:** Los conceptos mercantiles dentro de la educación fueron instalados en periodo de dictadura bajo el alero del modelo neoliberal y profundizados por las administraciones posteriores, en donde se introdujo esa lógica en todos los ámbitos de la vida.

“En la sociedad neoliberal avanzada la educación ha dejado de ser un derecho y se transforma un servicio que se transa en el mercado. Para obtener la mejor educación, aquella que prepara a las élites o a los “ganadores”, hay que invertir mucho dinero” (Gómez, 2010:386)

De lo anterior tienen claridad las familias entrevistadas que, a pesar de no obtener grandes recursos monetarios, generan todas las acciones y esfuerzos familiares para entrar en esta dinámica. La falta de acceso a mejores oportunidades, la situación económica tanto del pasado como la actual, las ganas y el sentimiento de superación que expresan las familias es la respuesta unánime cuando se enuncia el propósito de la educación. Una herramienta de movilización social para optar a un mejor futuro y así poder mejorar las condiciones de vida que han tenido ellos, no obstante tiene directa relación con lo mencionado en el punto anterior sobre el componente valórico. La constante expuesta es “ser mejor que...”, para ser “buena persona”.

- **Educación formal como oportunidad de Movilidad Social:** La educación formal es vista como medio de mejores condiciones socioeconómicas a largo plazo. Y engloba las proyecciones individuales de cada padre y madre, se habla de darles a los hijos las oportunidades que ellos cuando niños no tuvieron. “La fe de los adultos en el poder de la educación institucionalizada es prácticamente inquebrantable y, de forma sistemática, se va transmitiendo de generación en generación” (Wild, 1999:35).

“(...) para nosotros gente modesta, es lo único que le podemos dejar a nuestros hijos e inculcarles que sean unos profesionales como nosotros no pudimos, no tuvimos esa oportunidad y la educación es todo” (E.1)

“Para que un niño o un adolescente se supere y que lo ideal es que sea mejor que uno. Nosotros no tuvimos la misma oportunidad como existe ahora cachai, uno siempre quiere lo mejor para un hijo y lo ideal es que sean... no se po 10 veces, por nombrarte un número, 10 veces mejor que uno, que sea un gran profesional, que estudie algo que le guste, que le agrade a él, no es la gracia que hasta el momento que no se le ofrecían, si el papa era medico él también quería que su hijo estudiara medicina (...)” (E.6).

- **Educación como inversión/gasto:** El dinero utilizado en educación es considerado inversión, dado que es reconocido por los investigados que el acceso a una educación de calidad se basa en romper las brechas socioeconómicas que existen entre las escuelas municipalizadas, subvencionadas y las particulares. De esta manera, invertir en educación abriría puertas que, sin esa inversión, no estarían disponibles, enunciado a través de este relato:

“(…) una inversión, porque yo creo que si mi hijo se educa bien va a poder obtener lo que él quiera en la vida, le va a traer buenos ingresos, es una inversión a largo plazo” (E.5)

No obstante, a pesar de los esfuerzos de las familias entrevistadas por “invertir” en la educación de sus hijos e hijas, pareciera que existe un grado de disconformidad en cuanto al acceso de oportunidades en comparación con otras clases sociales en el acceso a la educación de calidad. Además, son las elites y las clases dominantes con mayores recursos económicos las que reciben una mejor educación, Gómez (2010) enuncia tal efecto, cuando expresa que los sectores medios y populares, principalmente, asisten a colegios municipales y particulares subvencionados, siendo la opción a la que pueden acceder.

“Chuta yo creo que igual existe una desigualdad, nunca he visitado un colegio del barrio alto, no sé cómo será, pero siento que hay una desigualdad no se po, hay como muchas falencias, como... los niños no tienen quizás tanto apoyo de parte del ministerio, del gobierno, en donde no se le entrega quizás lo suficiente material didáctico para que los chicos puedan educarse po, prepararse, muchas veces tenemos que... como hablábamos en delante en la pregunta anterior, invertir para que los niños puedan ... no se po, por ejemplo la lista de útiles que te pasan al principio del año, si no tenía la plata para comprarle el cuaderno de caligrafía o el libro tal cual, estas jodido” (E4).

Cuando se les consulta a las familias sobre el pago monetario en *la escuelita* enuncian que debería ser gratuita si los recursos son facilitados por algún ente estatal, en cambio, sí los recursos provienen de esfuerzos particulares de las personas que trabajan en el proyecto, estarían dispuestos a pagar o cooperar económicamente. Aquí hay dos temas relevantes a destacar, el primero tiene que ver con el desconocimiento del financiamiento del proyecto dado que ninguna familia tenía claridad respecto, demostrando falta de interiorización de la instancia educativa que participan sus hijas e hijos. Y por otra parte, el espíritu que se logró instalar en ciertos sectores de la concepción de gratuidad a partir del descontento generalizado con el sistema educativo y de las movilizaciones sociales, particularmente del año 2011 (Pinol 2015) que promovieron a la educación como un derecho humano fundamental de acceso igualitario para todos y todas.

“Ehh, es que yo no sé muy bien de donde vienen los recursos, no sé si saldrá de los tíos o los ayuda la municipalidad, no sé de donde vienen los recursos, encuentro que si viene de la municipalidad o del gobierno está bien que sea gratuita, pero si es de los bolsillos de los tíos yo creo que igual debería ser con alguna colaboración, que es igual como injusto que sea solo los tíos porque es un aporte para los niños igual” (E.5).

- **La conformidad de la educación formal:** La mayoría de las personas entrevistadas tuvo una respuesta positiva en cuanto a los establecimientos educacionales formales que asisten sus hijos e hijas, aludiendo conformidad con su entorno inmediato y no así con los demás colegios, ya que externalizan las malas situaciones como señala una de las madres entrevistadas.

“El colegio es bueno, si se puede decir es bueno, nosotros llevamos cuatro años de que nosotros compramos acá y a diferencia a otros lados de donde estábamos viviendo, prefiero éste, buen entorno” (E 7.1).

No obstante, cuando hablan de lo que no les gusta, comienzan a aparecer elementos importantes a considerar que tienen relación a problemas de convivencia escolar. Temas de relaciones interpersonales, tratos entre niños y niñas, situaciones de bullying entre diferentes grupos etarios, relaciones entre estudiantes y profesoras/es. Lo anterior muestra un problema no resuelto de la educación formal, y es que las problemáticas que afectan a la sociedad y se reproducen en la escuela han aumentado, apareciendo nuevas exigencias en temas que no eran considerados en las dinámicas escolares, por lo que los supuestos que se apoya la escuela no responden a la contingencias y exigencias del periodo determinada por la disolución y/o quiebre de la cultura, el progreso tecnológico y el incremento del riesgo (Peña & Fernández 2010)

Es aquí donde se produce una fisura y contradicción de la visión que tienen los padres sobre el sistema educativo, ya que tal conformidad deja entrever que mientras lo académico no afecte, lo demás será secundario, por lo que la disconformidad se esfuma, ya que todos denunciaron malas experiencias de sus hijos e hijas, pero ninguno aludió a un cambio de establecimiento o acciones a seguir.

“Lo que me incomoda es cuando salen a recreo, supuestamente hay una separación o un cerco que divide a los niños más pequeños de los más grandes, pero en ciertos momentos igual se mezclan por “X” motivo, porque van al baño, van al kiosko a comprar y aparte hay inspectores de patio, no sé si son muy pocos los que están pendientes cachai... pero el hecho de que se mezclen demasiado se vulneran algunos derechos de los más pequeños. Eso más que nada” (E6).

Dimensión socio relacional

- **¿Qué, y para qué la educación?:** Como se ha expuesto a lo largo de esta investigación, significar y valorar el concepto de educación está muy lejos de encontrar una respuesta uniforme que sea capaz de englobar todos los elementos que la componen y

que más bien está influenciada por el contexto y el momento – el aquí y el ahora - que se decida abordar el tema. Pareciera que hay mayor ambigüedad a la hora de conceptualizarla, o más bien, no hace sentido con la significación académica histórica atribuible. Aparecen las ideas de un bien heredable, símbolo de transgeneracionalidad, visión de futuro y un componente valórico muy relevante, e incluso fundamental, a la hora de definirla, siendo el elemento académico totalmente invisibilizado por los padres y madres. Desde esta visión, la educación no debiera abarcar solo el ámbito académico, sino que debe contribuir a robustecer la conciencia moral e individual y así transmitir valores para contribuir a la responsabilidad social y mejorar la convivencia para también fomentar la igualdad de derechos (Aguiar y Samuel, 2014). Algunas visiones que tienen las familias que participan del proyecto de ENF en la *escuelita* destaca la similitud planteada en el marco teórico teniendo una visión de: La educación como delegación de responsabilidades; La educación como revancha personal; La educación es la mejor herencia; La educación es una inversión (Noro, 2003).

“Bueno, la educación para mi significa, como te podría decir, que para nosotros gente modesta, es lo único que le podemos dejar a nuestros hijos e inculcarles que sean unos profesionales como nosotros no pudimos, no tuvimos esa oportunidad y la educación es todo, la educación abre nuevos caminos, conocen nuevas personas, van a conocer mucha gente en su vida y la educación los lleva a muchos lados” (E1).

- **Valores para la vida:** Parte de la educación implica también entregar los valores y lineamientos para la vida. Esto da cuenta que la educación no solo es académica, sino que también es constante y trascendente a todos los procesos de la vida. Resulta paradójico que un tema tan relevante como lo es la educación carezca de una definición uniforme en cuanto a su esencia, siendo los temas valóricos los que sobresalen por sobre los demás, pero todo se vuelve más difuso aun cuando se trata de materializar tal concepto, ya que

solo se visualiza la educación formal como la encargada de educar a los niños, niñas y jóvenes. “la educación como mejor herencia” (Noro 2003).

“algún día me tendré que ir y lo único que tendrá mi hijo es la educación que le puedo dar ahora como mamá, entregándole valores y cariño” (E.4)

“(…) lo mismo que me enseñó mi vieja, que fue mi mamá y papá, que la educación no se puede transar por nada en el mundo” (E.6)

- **Apoyo académico y la relación de complementariedad de la ENF:** La *escuelita* se relaciona con el apoyo académico paralelo al colegio formal. Las padres y madres entrevistados identifican en la *escuelita* la chascona un apoyo fundamental para el desarrollo de las actividades académicas de sus hijos, esto se ha visto reflejado en el aumento de promedios escolares, enfatizando en que este espacio permite un acompañamiento continuo y personalizado, en donde se respeta el ritmo del niño en particular, y no sobre el grupo. De esta manera se posiciona como aporte concreto al desempeño y aprendizaje de quienes asisten, a pesar de no ser uno de los objetivos centrales en el proyecto de la otra educación.

“Mira a mí me gustan muchos las actividades que los niños han hecho y lo que ellos implantan, a veces los niños están mal en algún ramo, a mí me tocó la oportunidad que Mauricio una vez no le entraban las matemáticas de la ecuación y la tía Claudia la entendía po y ella le enseñó” (E.1)

De esto se dio luces anteriormente, en cómo se relaciona la educación no formal con la de carácter formal, en donde destacan las de complementariedad suplencia, sustitución, refuerzo y colaboración (Aguiar y Samuel 2014). La relación de complementariedad para los padres y madres la que les genera sentido, ya que se bien, el ayuda tareas o el reforzamiento escolar en las jornadas de *la escolita* no es el objetivo

central del proyecto, reconoce que las familias tienen necesidades y requieren apoyo en esta materia, por lo que no es excluyente su labor, ya que los objetivos del colegio y *la escuelita* son distintos y no se interponen. Aunque también podría tomarse como una acción de suplencia, ya que las familias no reconocen en la escuela un espacio de reforzamiento o ayuda tareas para los NNJ que tienen dificultades de aprendizaje o que requieren mayor atención

Es más, cuando se les consulta sobre el tiempo que ocupan en *la escuelita* la mayoría cree que es suficiente, ya que en la semana dedican sus horas a la educación formal y no desean que se involucren más allá de lo que ya participan. Ahora bien, hay algunas familias que estarían dispuestas a que se extendieran las jornadas o fueran más días, pero con fines de cuidado, esparcimiento y también si van en mejora de su desempeño académico, reforzando la idea de complementariedad entre la ENF y la formal.

“Como te dije me gustaría que fueran más días, podrían ser más horas del día sábado o podría ser también ponte tú... un día miércoles quizás como para recibir a los niños por ejemplo en el caso de mi chiquillo que tiene déficit atencional algunos tíos que a lo mejor trabajaran en el área de educación o que se estuvieran preparando podrían apoyarlos en ayuda tareas por ponerte un ejemplo” (E.4).

- **Apoyo social para los NNJ:** *La escuelita* es valorada por sus aportes hacia dimensiones sociales no relacionadas con lo académico de manera directa o estricta, sino que potenciando habilidades y hábitos para la buena convivencia tanto en el colegio, la población, la casa, el universo social completo de quienes asisten, y también, el aprendizaje constante y la interiorización de valores, de una manera cercana y lúdica, muy valorada por quienes asisten y sus familias. Así, el espacio de *la escuelita* viene a llenar el espacio que al parecer ha dejado de lado la escuela formal, porque se preocupa de considerar y conectar el contexto, tiempo y espacio del mundo “fuera” de los espacios educativos, preparando a los NNJ a disfrutar con los estímulos del medio, para que se

desenvuelvan con su entorno y desde ahí construir conocimiento (Peña & Fernández 2010). Al respecto señalan:

“porque a él le ha ayudado a tener más personalidad. El mismo trabaja con cosas manuales acá en la casa, el inventa cosas a veces. La misma vez, parece que usted no estaba cuando me hizo un monedero de una caja de leche y después el acá igual inventaba cositas de los residuos. Él me dice “mamá todo sirve”, “los reciclajes todo sirve”. Entonces eso es lo que yo he visto que le ha servido, uno ignorantemente bota todo, pero ellos han aprendido sobre lo reciclaje sirve” (E.3).

- **¿Mal manejo o distintas formas de abordar conflictos?:** La educación formal se caracteriza por su rigidez y forma de funcionamiento. Se jerarquizan las relaciones y se instruye para que se respeten reglamentando de manera estricta, uniformando y dando poco espacio para las diferencias, lo que se denomina como educación de la docilidad (Echeverría, 1993). Los padres y madres han llevado un régimen relacional con el sistema educativo de manera tradicional por muchos años, así fue su experiencia como estudiantes, y así ha sido su relación como *“apoderados”*.

“En efecto, en las instituciones educativas las personas se encuentran a partir del ejercicio de funciones bien delimitadas y se interrelacionan en una red tejida por las modulaciones de la estrategia entendida como capacidad- comunicación – poder, bajo las forma de “lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, calificaciones diferenciales del “valor” de cada persona y los niveles de conocimiento, y por medio de series completas de procesos de poder, encierro, vigilancia, recompensa y castigo y jerarquías piramidales” (Torres, 2002:7)

Por lo que al presentarse una manera distinta de abordar las relaciones interpersonales en un espacio educativo, no les genera cercanía, pudiendo encontrar resistencia hasta rechazo en las formas de conducir las actividades, como se manifiesta:

“los tíos tienen que tener más autoridad, porque igual tu entendí que van niños de repente con problemas y vienen con otra clase en la casa que se agarran a garabatos, que se hagan a peleas, entonces los cabros chicos de repente están acostumbrados a ese sistema, no hay una autoridad, entonces quieren hacer lo que quieren y decir lo que quieren, solo me gustaría que se mejorara esa parte”. (E.1)

- **La confianza entregada por padres y madres:** Aquí se existe una confianza basal que es gracias a lo que transmiten los niños y niñas, dado lo expresado al funcionamiento y su experiencia en la *escuelita*, es que los padres y madres han establecido una relación de confianza con el espacio. Dentro de los relatos se destacaron ciertas actitudes cercanas por parte de las personas voluntarias (*tías y tíos*) en relación al trato directo, la confianza que tienen los mismos para abrir y tratar temas que no ocurren en otros espacios formales y a la voluntariedad cuando ocurren situaciones que requieren de apoyo. También denotan la preocupación que existe en cosas prácticas como ir a buscar y dejar a los niños y niñas a sus casas, ayuda en sus tareas que les complican, o el hecho de darles desayuno sin un cobro monetario. Estas condiciones ayudan a que los padres y madres fomenten la participación del espacio.

“(…) por ser a un niño no le va bien en una materia, pero no es lo mismo que ir en una escuela tradicional, porque aquí los cabros ya tienen confianza, entonces en el colegio es diferente, porque la profesora tiene 40 niños, aquí no po, aquí una persona se va a preocupar de uno no más, le va a hacer entender y se va a dar cuenta de que no era tan difícil como lo hace la profesora, entonces yo pienso que es muy bueno eso de que los niños tengan confianza con los tíos y esa confianza hace que

los niños puedan decir lo que ellos sienten, no tienen miedo de que los reprochen”
(E. 1)

El modelo social relacionado al mercado tiende a incentivar la competitividad entre las personas, el valor la libertad y el fomento de una sociedad individualista, repercutiendo en la (des)vinculación emocional las personas, debilitando los lazos sociales, el encierro de las familias y el debilitamiento de las comunidades, perdiendo el comunitarismo y colectivismo debido a este claustro, lo que permitiría la pérdida de la confianza en el otro. No obstante, existe una serie de condiciones que ayudan a que los espacios educativos y comunitarios ayuden a forjar esa confianza, como el fomento de la libertad, autonomía y la responsabilidad, la creación de un clima hostil, cercano, inclusivo y equitativo, la apertura del grupo, fomentar el trabajo en equipo y la participación directa. Preocuparse de colaborar con las familias, valoran las diferencias y se fomenta la solidaridad. Y también busca lograr autoridad a través de validación distinta al miedo o la fuerza (Hevia, 2016).

Dimensión participación:

Este tipo de proyectos busca incansablemente que los distintos actores participen y se involucren en los procesos educativos, no obstante pareciera ser un aspecto pendiente de los grupos que los ejecutan como para la sociedad civil. Existe una dificultad histórica de espacios formales y no formales de posibilitar la participación de sectores importantes y así facilitar la integración a la convivencia social (Sarrate y Hernando, 2011). De acuerdo a los relatos se puede enunciar que:

- **La baja participación de los padres y madres:** Existe una escasa vinculación de los padres y madres en la *escuelita*, se conoce muy poco sobre las dinámicas concretas y cotidianas del proyecto, incluso no se sabe si el proyecto es financiado por algún fondo o por el municipio, o si es un trabajo completamente voluntario sin ningún tipo de

financiamiento. No saben los nombres de todos los monitores, ni tampoco les conocen más allá de haberlos visto pasar o ir a buscar o dejar a sus hijos. La vinculación con el espacio ha sido por lo general puntual, en actividades como idas al cine, o convivencias en las que se les ha invitado a participar a los padres, madres, y a la comunidad.

“No, mira conocí el año pasado a una tía que hablaba por WhatsApp y a dos tíos que se presentaron, me perdonan la vida pero me olvide el nombre y la carita” (E4).

“No tengo mucho contacto, pero está bien así porque ya me dan confianza, no me gusta estar encima vigilando y en el tema de acercarme, no tengo tiempo como para estar mucho ahí participando”. (E5)

La baja participación en todos los procesos educativos, tanto formales como no formales, repercute en los resultados esperados, no solo hablando académicamente, sino de manera integral. Asimismo, el rol de los padres y madres puede llegar a marcar la diferencia para el desarrollo de un NNJ, por lo que el involucramiento en los procesos educativos es importante, no obstante, la figura de convergencia entre las escuelas y las familias continua siendo una utopía (Ibarra, 2005), solo limitándose a compromisos superficiales. Sin la participación de los NNJ y sus familias del sujeto carece de sentido. La educación no puede ser pasiva, muy por el contrario, para lograr un proceso formativo exitoso se debe involucrar activamente los sujetos que están en formación (García & García 2011).

Ahora bien, las diversas problemáticas que tienen las familias de carácter popular también pueden ser un impedimento en la participación de las instancias en *la escuelita*. Los factores externos relacionados con los horarios donde realizan sus actividades laborales, de estudios, domesticas (siendo este su único día hábil para realizar trámites), o del cuidado de familiares (Saracosti y Villalobos, 2013), como se enuncia a lo largo de las entrevistas cuando manifiestan dificultad por participar.

- **La participación de los NNJ por lo distinto de la educación formal:** Muy por el contrario, la alta participación en el espacio de los niños, niñas y jóvenes es un tema relevante. Esto es valorado muy positivamente por los padres y madres recalcando lo inexplicable de la alta motivación voluntaria. A diferencia de otras instancias en la que los NNJ son llevados a participar, aquí suelen demostrar compromiso, proactividad e iniciativa para ser partes de *la escolita*. Esto traería consigo el cumplimiento de un objetivo de la educación no formal, ya que es fundamental la participación latente de las personas para la transformación social que buscan los sectores más vulnerados de la población, a través de la comprensión de su realidad para posteriormente generar acciones y actuar (Díaz 2000). La cita que viene a continuación denota lo expuesto cuando

“Si, se nota harto su motivación, de hecho, hoy me dijo “*mami voy a ir a la escolita*” se levantó a las ocho y media, algo que para llevarlo a la iglesia me cuesta, ojalá que para ir a la iglesia me diga “*si mamá vamos*” le cuesta, pero igual va conmigo” (E.7).

Si bien los padres y madres no generan tal reflexión respecto a la participación de sus hijos e hijas en *la escolita* de La Otra Educación, si estarían de acuerdo con los cambios que se han producido en ciertas conductas que tienen, siendo esto un resultado esperado del trabajo que se realiza, ya que dentro de los objetivos de la agrupación es crear sujetos críticos y fomentar nuevas formas de relaciones humanas con su entorno (La otra educación 2015), reflejándose en las actividades que realizan e incluso pudiendo influenciar dentro de los espacios familiares.

“A muy buena, porque a él le ha ayudado a tener más personalidad. El mismo trabaja con cosas manuales acá en la casa, el inventa cosas a veces la misma vez, parece que usted no estaba cuando me hizo un monedero de una caja de leche y después el acá igual inventaba cositas de los residuos. Él me dice “*mamá todo sirve*”, “*los reciclajes todo sirve*”. Entonces eso es lo que yo he visto que le ha

servido, uno ignorantemente bota todo, pero ellos han aprendido sobre lo reciclaje sirve” (E. 3).

- **Potencia compromiso:** Es posible identificar una intención de vinculación de parte de las madres hacia quienes intervienen en la *escuelita* como monitores, manifiestan que algunos que estarían dispuestos a aportar monetariamente, pero nadie manifiesta estar dispuesto a aportar con tiempo, mismo fenómeno recurrente de la educación formal, de hecho, la inasistencia a instancias presenciales (como reuniones y actos) en las escuelas formales es recurrente, siendo los aportes monetarios o materiales su forma de aportar al desarrollo de las actividades en las escuelas, poniendo límites físicos con su visita a los establecimientos (Gubbins, 2012).

“Yo creo que debería de pagarse algo porque igual, porque a lo mejor salen cosas del... no sé si será así, del bolsillo de ustedes a lo mejor el darle desayuno a los niños, cosas que le compran”. E.2

De igual manera, el agradecimiento por el espacio y avances que los niños, niñas y jóvenes asistentes muestran que están arraigados, pero no así la noción de hacerse cargo, ya que incluso esperan que se les vaya a buscar y a dejar a los niños a la casa siempre, independientemente de conocer o no las condiciones de funcionamiento del espacio, o las condiciones del trabajo voluntario que realizan los y las monitoras. Esta manera de funcionamiento podría darse por el poco sentido de pertenencia que existe. *“Una persona participa de... cuando es miembro de pleno derecho. El pleno derecho significa pertenencia. Y la pertenencia sólo es posible desde la identificación”* (Moyano, 2011:15). Lo demuestra la siguiente cita:

“No sé, no he visto como se les enseña a los niños, yo no he estado mucho presente, pero debe ser bien, porque los niños no se quejan” (E.2).

- **La reinención de la sede social y el uso de los espacios públicos:** Un elemento que aparece dentro de los discursos de las personas es el espacio físico donde se implementan las jornadas de *la escuelita*, ya que se rompe con la figura de un espacio de aprendizaje relacionado a escuela, específicamente al aula. Este tipo de proyecto tiene la característica de insertarse en espacios de usos comunitarios y relacionarse con las organizaciones sociales del territorio. Las jornadas de La Otra Educación se han desarrollado en iglesias, sedes deportivas, espacios recuperados y sedes de juntas de vecinos (JJVV), siendo esta última el caso de *la escuelita* La Chascona en La Granja. Además de ocupar todos los espacios cercanos a la sede social, como plazas, parques y espacios abiertos que no son aprovechados por la comunidad, fomentando la utilización de espacios públicos. Esto repercute, de cierta manera, en instancias de participación comunitaria, ya que comúnmente en las sedes vecinales son ocupadas mayoritariamente por clubes de adulto mayor y también para realiza operativos médicos o entregar algún servicio asistencial.

Para las familias resulta novedoso y es valorado positivamente que sus hijos e hijas asistan a las jornadas en este espacio y abre la posibilidad de vinculación con organizaciones funcionales del territorio. Hacer fuerte las escuelas o los espacios educativos lleva a tener iniciativas y gestos con la comunidad próxima, trasladarlos al lugar cotidiano y hacer partícipes a las personas puede propiciar la interacción con el medio que han perdido los espacios educativos formales. El territorio debe tener comunicación con la escuela, y está compromiso con lo que sucede en el territorio. Ambas cosas son condiciones sustanciales para su transformación (Peña & Fernández 2010).

También la seguridad que entrega a las familias que *la escuelita* esté inserta en el territorio es paradójico, ya que denuncian que su barrio y los espacios públicos por donde transitan a diario son inseguros, no obstante, la sede social les entrega cierto grado de seguridad.

“La verdad es que... estoy de acuerdo que sea cerca de mi casa, eso es bueno. Ehh... y ojala se diera en todas las sedes, ojala se hicieran raíces esto, no solamente un puro grupo que atendieron en una pura sede sino que también hay hartos niños, hay hartos niños y sería súper bueno que se masificara esto, que se hicieran raíces que se expandiera a más sedes” (E.4)

Además valoran que cada cierto tiempo se realicen actividades fuera de la sede social, identificando paseos, salidas recreativas, siendo para algunas familias las únicas instancias de dispersión que tienen sus hijos e hijas fuera de casa. También valoran las actividades al aire libre dentro de la población creando sentido de comunidad dentro del territorio, como denota la entrevistada.

“Es bueno, un lugar limpio, un lugar acogedor y un lugar en familia, porque cuando ustedes dicen vamos a hacer tal cosa, todos se reúnen, se manda esto o lo otro, la gente coopera, los niños se entretienen, les gusta esas horas que están con ustedes a los niños les gusta, porque es fome estar toda la mañana ahí y que te estén diciendo lee un libro o hace algo, porque uno aquí como gente modesta no tenemos la opción de agarrar el auto y mandarnos a cambiar con los cabros, porque todos igual somos gente modesta que tenemos que parar la olla” (E.1).

5. Conclusiones

A raíz del proceso de investigación y la relación de la ENF del proyecto de La Otra Educación y las familias que participan se puede concluir que:

La educación formal no ha dejado de ser un tema trascendental para las familias chilenas, alcanzando una alta valoración social, vista como agente de movilización y la mejor herramienta para obtener más oportunidades en la vida. También se le otorga un componente valórico importante colocándola como algo fundamental en el desarrollo de cualquier persona. Por otro lado, está la problematización entorno al sistema mercantil que existe en la educación impuesta por el modelo neoliberal, debiendo soportar que los sectores más vulnerados *“hacen lo que pueden”* para educarse debido a la desigualdad social.

En la misma línea, la alta valoración que le otorgan es debido a su situación socioeconómica, debido que ven en la educación una opción viable y legal de salir de la pobreza y así poder obtener una mejor calidad de vida, por lo que inversión y gasto (conceptos mercantiles) priman a la hora de elegir un colegio, incluso privilegiando la excelencia académica por sobre lo relacional. Es así que tal acción puede traer costos en otras áreas de desarrollo de los niños y niñas, afectando su autoestima, tranquilidad e incluso su integridad física. Situación que genera el sistema neoliberal, al mostrar el camino de la competencia y oportunidades personales individuales para la superación de la exclusión y la pobreza.

También se tiende a invisibilizar las formas educativas fuera de la escuela, reconociendo en ésta como la gran fuente de conocimiento, omitiendo otros tipos de educación, como lo es la alternativa y la no formal.

Las visiones que muestran los padres y madres entrevistadas a la propuesta educativa de “La Otra Educación”, principalmente al trabajo en la Escuela Libre La

Chascona, apuntan a grandes grados de conformidad y agradecimiento con el espacio al trabajo realizado, logrando valorar y rescatar elementos, como el trato diferente hacia sus hijos e hijas, las actividades innovadoras, la visión sobre el rol educativo tienden a ser valorados positivamente. No obstante, no deja de ser más que un proceso recreacional y de dispersión que aporta positivamente ciertos elementos a la vida de las personas que participan, viendo como un complemento a la escuela formal. Los adultos responsables de los y las niñas que asisten a *la escuelita* tienen arraigado el concepto de educación formal como el único camino de poder desarrollarse y conseguir metas u objetivos, en una sociedad en donde la forma de validación y reconocimiento es a través de los logros académicos que ayudan a tener un bienestar económico aspiracional.

Es reconocido el aporte directo de la *escuelita* libre en la vida de los niños, niñas y jóvenes que participan, viendo en este proyecto un espacio protector, en donde pueden manifestarse de manera libre, además de adquirir conocimientos y habilidades que son poco desarrolladas en la escuela formal. También se valora el trato cercano, contenedor y la dedicación que existe por parte de los voluntarios y voluntarias hacia ellos. Asimismo, el apoyo social y académico que carecen otros espacios donde suelen frecuentar.

Aquí la educación no formal se cuadra de mejor manera con la abstracción en el concepto de educación que tienen las familias, siendo cercanas a una visión integradora de la noción que ve más allá de los logros académicos. Los valores que pueden recibir los NNJ, los hábitos que adquieren y las nuevas formas de relacionarse en los distintos espacios son destacados por ellos y toman protagonismo como algo fundamental que los acompañará toda su vida.

Ahora bien, existe un rechazo manifiesto en las entrevistas ante el concepto “educación no formal”, que se funda en el desconocimiento de alternativas a la escuela formal, como exámenes libres, comunidades educativas permanentes durante la semana, escuelas alternativas, como también, desde la construcción de la educación como símbolo

de progreso, la movilidad social asociada a un buen rendimiento, más oportunidades y niveles de estudio, es sin duda un referente importante, que sesga de cierta manera, la valorización que se le entrega a la educación fuera de un contexto institucional y formal. No obstante la instancia educativa no formal que presenta la otra educación suele ser de apoyo para en las áreas que le interesan, demostrando que pueden ser complemento útil para las familias destacando las salidas recreativas y el apoyo académicos en materias que son dificultosas.

Apoyo social que entrega el proyecto de La Otra Educación ha provocado cambios en las actitudes de los niños, niñas y jóvenes, alcanzando nuevos niveles de relaciones entre estos y su entorno. Han impulsado que los NNJ tomen conciencia de su actuar reproduciendo iniciativas en sus colegios, con grupo de pares y espacios familiares que han aprendido en *la escuelita*. Salieron a la luz prácticas de reciclaje que un niño le enseñó a su madre, formas de resolución de conflictos distintas a las habituales, preocupación por otras personas, incluso cuidado de hermanos y hermanas menores, por lo que el objetivo de provocar cambios sustanciales en relación con el fomento de sujetos críticos y responsables con su entorno está dando frutos.

Hay una percepción de las familias que existe una forma errada o poco habitual de manejar ciertas situaciones por parte de los tíos y tías de *la escuelita*, incluso se hace la comparación entre ambas formas de educación, refiriéndose a la falta de rigidez y resolución de conflictos de la manera habitual, es decir, de una forma más autoritaria y vertical. Muy por el contrario de la educación no formal y el proyecto de La Otra Educación, que busca generar formas de relación horizontal y mecanismos de relación distintos a los convencionales movidos por el miedo y el castigo.

A pesar de lo anterior, la confianza que tienen las familias en el proyecto de “La Otra Educación” es bastante alta, siendo un pilar fundamental en el desarrollo de las jornadas con los NNJ. Esta confianza se debe al trato distinto que no entregan otras

instituciones ligadas a la educación formal, en donde las formas de relaciones establecidas no aseguran tranquilidad a los padres y madres. A través de los relatos transmitidos por los niños y niñas, *la escuelita* es un espacio protector que los toma en cuenta, abriendo los espacios para un desarrollo no solo cognitivo, sino integral, siendo las relaciones humanas fundamental en su funcionamiento contrastando a la educación formal.

La falta de información de las familias con respecto a las diferentes formas de generar espacios de aprendizajes dificulta el poder concretar un proyecto innovador en sus prácticas metodológicas, que ayuda en el desarrollo individual y colectivo, lo que trae como consecuencia es que se devalúa a *la escuelita* indirectamente, poniendo en riesgo un espacio validado en las poblaciones.

Respecto al nivel de participación en la misma se concluye que es muy bajo, puesto que algunos de los entrevistados/as no conocen a los monitores, ni la forma de funcionamiento de *la escuelita*, o el detalle de las actividades que realizan, es más, a pesar que existen algunas personas que participan del inicio, estos momentos de contribución han sido olvidados u obviados por los y las entrevistadas, dado que se ha relatado que incluso no recuerdan los nombres o caras de monitores que las han ayudado o conversado en momentos puntuales e importantes de sus vidas. Aquí se detecta una falencia en el proyecto de “La Otra educación” dado que aspiran a la construcción de un modelo educativo inclusivo, en donde las partes involucradas participen de manera activa como se plantean los proyectos de educación no formal, en donde todos son educandos y educadores, incluyendo las familias.

La incongruencia en el nivel de participación entre los NNJ que asisten y sus padres y madres, hace entrever que la Escuela Libre La Chascona de La Otra Educación no está ajena de repetir las mismas lógicas de la educación formal en lo que respecta a la participación, ya que si bien las familias manifiestan estar disponibles para apoyar a sus hijos e hijas, solo aportan en ocasiones puntuales cuando le son requeridas. Las razones

son conocidas; falta de tiempo, extensas jornadas laborales, cuidados de otros niños y niñas y un contexto familiar complejo que les llevan a que su forma de involucrarse sea limitada. Asimismo la falta de estrategias de involucramiento directo por parte de “La Otra Educación” aporta a la ausencia masiva por parte de los padres y madres.

A raíz de lo recientemente expuesto, se recomienda que los tíos y tías tengan una primera instancia para problematizar e internalizar tal hallazgo, ya que por parte de los padres y madres ya se evidenció la falta de participación. Ese proceso debe ir de la mano con una propuesta de trabajo construida en conjunto, es decir, propiciar un dialogo sobre las necesidades que tienen ambas partes para el cumplimiento del objetivo central del proyecto y desde ahí trabajar mancomunadamente.

Esta instancia deberá ir en tres etapas, de manera ascendiente de modo tal, de abarcar lo general a lo particular. La primera etapa será de vinculación o re vinculación, conocimiento y ver el interés de participar, sino, tratar de crear ese interés. La segunda de planificación en conjunto, tomando en cuenta las necesidades históricas de las familias por participar en todos los espacios educativos. La tercera y última de ejecución, considerando todos los reparos y sugerencia que puedan surgir de este proceso de planificación. Este proceso debiese responder a las lógicas de la ENF, para ir interiorizando a las familias del proceso que viven sus hijos e hijas.

Ahora bien, muy por el contrario, la participación de los niños, niñas y jóvenes es otro aspecto destacado positivamente, ya que la totalidad de las familias entrevistadas se sorprende de la motivación que presentan cada semana y la voluntariedad con la que asisten a diferencia de otros espacios. Esto viene a evidenciar que se ha realizado un buen trabajo con el vínculo con ellos y ellas, logrando la permanencia en el tiempo, lo que ha permitido un trabajo de intervención estable en el territorio.

El compromiso y participación con *la escuelita* es variable e intermitente en el tiempo por parte de los padres y madres, debido que lo utilizan como un espacio de recreación y esparcimiento. No obstante, no todas las comunidades pueden decir que cuentan con estas iniciativas comunitarias y participativas que traten de desarrollar un proyecto educativo no formal autogestionado, por lo que la valoración por parte de la comunidad (incluidos las y los aludidos) no va de la mano por el componente educativo como ya se mencionó, sino por “estar” y mantenerse.

Es así como no hay roles significativos que se atribuyan las familias a su participación en el proyecto de educación no formal, sino que solo manifiestan la intención de ser un apoyo potencial en cuanto a contribuir con materiales e insumos de ser requerido, a pesar de que muchos quisieran que los tiempos de la *escuelita* se extendieran, no hay un interés o un trabajo real y concreto de apoyo al funcionamiento cotidiano del espacio. Su rol está ligado principalmente a respaldar su participación y estar disponibles cuando se les requiera. Pareciera ser un elemento menor, no obstante, tener una predisposición positiva, que tengan la confianza en el proyecto y no ser un obstaculizador para la realización de actividades, facilitaría el desarrollo óptimo del proyecto de educación no formal.

Otro gran hallazgo que no estaba considerado ni fue explotado en esta investigación, fue el uso de la sede social de la población y la utilización de los espacios públicos, siendo un elemento destacado por parte de las familias. El ocupar la sede vecinal, espacio que está coaptado, en su mayoría, por instancias hacia adultos mayores, provoca cierta integración comunitaria, además de la ruptura del paradigma que los NNJ no son capaces de ocupar los espacios que son de uso público de manera responsable. Esto ayuda a la integración de la comunidad y hacer notorio que hay más grupos etarios que presentan la necesidad de reunirse. También ayuda a revitalizar los espacios comunitarios dinamizando la forma habitual de relacionarse.

Esta investigación pretende ser un aporte para el estudio de la educación no formal y el rol que ha desarrollado en el tiempo en nuestra sociedad, colocando la temática en la palestra para dar inicio a la discusión y así problematizar la relevancia de incorporar nuevas prácticas y didácticas de aprendizaje, relevando que el desarrollo de valores y habilidades sociales son tan fundamentales como el generar conocimiento, se debe potenciar el desarrollo de NNJ de manera integral y transversal para construir una sociedad más justa y equitativa.

Por lo mismo que el componente de clases y la consideración de igualdad en el acceso a este tipo de instancias es fundamental a la hora de desarrollarlos, ya que son conocidas experiencias que nacieron al alero de la crítica a la educación formal, pero no tomaron en consideración esto, creando proyectos alternativos para personas con acceso económico.

Es así que esta investigación da pie para que se continúe profundizando acerca del fenómeno de la educación no formal como la practica reivindicativa para los sectores más vulnerados de la población, como lo fueron en sus inicios la educación popular, pedagogía libertaria, pedagogía de la necesidad por nombrar algunos, y que a su vez exista una reinención sobre las temáticas del siglo XXI, como lo es la violencia de género, los adultos mayores, movimientos ambientalistas, comunidades indígenas, y todos los sectores minoritarios que son excluidos.

Resulta paradójico, que a pesar que algunos personajes continúan alardeando sobre el éxito del caso chileno, siga existiendo miseria y sean las mismas familias de siempre las perjudicadas. Quizá la familia popular no posea las mismas características que las descritas históricamente pudiendo asegurar algunos servicios básicos de subsistencia a diferencia de antes. Quizá hoy en día la familia popular tenga mayor poder adquisitivo, o poder de endeudamiento, pero sigue estando privada de muchas cosas que serían interesante de

investigar, como las formas de relacionarse entre ellas y con su entorno, o la misma identidad que pudiesen llegar a tener.

En cuanto a los supuestos de investigación y a los discursos recopilados de las familias se puede enunciar que si bien las valoran positivamente las actividades que realiza la *escuelita*, los componentes valóricos y prácticos que entrega, y la participación de los NNJ en ésta, existe un desconocimiento profundo conceptual de lo que es y representa la ENF, siendo la primera limitante para el involucramiento y la vinculación en ella. Ahora bien, la dificultad del poco entendimiento del trabajo que se realiza en este espacio (ya sea por responsabilidad de la misma “*institución*” o por desinterés de las familias), provoca que el impacto que busca este proyecto educativo sea minimizando o invisibilizado, siendo tomado en cuenta como un espacio de dispersión que entrega cosas positivas para sus hijos e hijas. Los relatos que vienen denotan tal afirmación, y fue una constante durante todas las entrevistas, en donde la valoración está, es latente, pero terminan destacando el aspecto recreativo que presta *la escuelita*.

Cabe agregar que esta investigación contó con la dificultad de encontrar literatura que cumpliera con los estándares de rigurosidad científica, no así con las múltiples experiencias que no han sido documentadas ni investigadas, salvo experiencias de tesis de pregrado. Lo anterior dejó fuera conceptos claves para este documento que pudieron ser abordados y que en la práctica están internalizados en el campo de la ENF. De hecho, algo muy particular que llama la atención, es la falta de construcción del concepto de “escuela libre”, siendo muy utilizado en los proyectos de educación popular, libertaria e incluso tomado por proyectos que requieren de un alto costo monetario, por lo que se plantea como un desafío importante la construcción de una línea investigativa que permita conocer en profundidad el fenómeno.

Por último, hacer hincapié en el rol que juega la intervención social dentro de la educación no formal, pudiendo transformar micro realidades por muy desapercibidas que pasen a los ojos de los grandes cambios y necesidades que vive la gente, generan cierto impacto en el comportamiento de un micro espacio, y es por esto que este tipo de investigación hace un hallazgo significativo, que es detectar ciertas falencias de un modelo educativo propuesto, ayudar a replantearse una forma de trabajo que tenga más efectividad y aportar a las transformaciones sociales que asistan a las familias que desde siempre han sido postergadas.

Una de las particularidades del proyecto de La Otra Educación y de esta investigación es que está altamente influenciada por la disciplina del trabajo social, pudiendo dar mayor énfasis a la intervención social realizada asociada a la educación, como un proceso reivindicativo para las clases populares y vulneradas. Aquí la figura del trabajador social con su experiencia y praxis hace un aporte significativo a la ENF, pudiendo desarrollar estrategias comunitarias, horizontales, y sobre todo dialogantes, en la co-construcción de saberes y realidades (Frisch & Stoppani, 2014), siendo esta investigación una gran oportunidad para identificar las falencias y entregarlas como insumo a la relación que tienen los diversos actores involucrados, y así, impulsar las transformaciones que piden los sujetos.

Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación. *Resultados Educativos 2015*. Recuperado de http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/conferencia_de_prensa_resultados_educativos_2015.pdf
- Angélico, H., y Bialakowsky, A. L. (2006). *Familia(s), estallido, puente y diversidad: una mirada transdisciplinaria de derechos humanos*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.
- Bronfman M. y Gleizer M. (1994) Participación Comunitaria: Necesidad, Excusa o Estrategia? O de qué Hablamos Cuando Hablamos de Participación Comunitaria Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro.
- Cademártori, J. (2002). Neoliberalismo y globalización en Chile. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>
- Castillo, J. y Contreras, D. (2014). *El Papel de la Educación en la formación del Bienestar Subjetivo para el Desarrollo Humano Una revisión al caso chileno*. Santiago de Chile, Chile: PNUD y UNICEF.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2011). *Educación, Desarrollo y Ciudadanía en América Latina. Propuestas para el debate*. Santiago de Chile, Chile: Autor.
- Cornejo, M. y Salas, N. (2011). *Rigor y Calidad Metodológicos: Un Reto a la Investigación Social Cualitativa*. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34.
- Espacio Público. (2016). Hacia un sistema escolar más inclusivo: Cómo reducir la segregación escolar en Chile. *Memo de Políticas Públicas*, (3). Recuperado de <http://www.espaciopublico.cl/wp-content/uploads/2016/05/24.pdf>

- Espinoza, O; Loyola, J; Castillo, D; González, L. (2014). "La educación de adultos en Chile: Experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad regular". Última Década. Proyecto Juventudes (N°40), p 159-181.
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: una introducción a las Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Frisch, P., & Stoppani, N. (2014). *Hacia una pedagogía emancipatoria en nuestra américa: miradas, experiencias*.
- Garrido, A., González, C., Morales, M., Parra, J. y Quevedo, C. (2016). *Modelo Educativo Alternativo: Investigación a través del significado de los participantes de la Escuela Libre "La Chascona"*. (Tesis para optar al grado de licenciado en Trabajo Social). Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile, Chile.
- Gómez, L. J. C. (2010). *Política, democracia y ciudadanía en una sociedad neoliberal, Chile 1990-2010*. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>
- González, R. y Ramos, P. (2013). *La Otra Educación: Red de Escuelas Libres en Chile. Percepciones de educadores de la red de escuelas libres en Chile, en la región metropolitana, sobre el proyecto educativo libertario en el que participan*. (Tesis para optar al título profesional de Educadoras de Párvulos y Educación Básica Inicial). Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile.
- Gubbins V. (2012) *Familia y escuela: tensiones, reflexiones y propuestas*. Docencia N° 46.
- Gutiérrez, E. Osorio P. (2008). *Modernización y transformaciones de las familias como procesos del condicionamiento social de dos generaciones*
- Guzmán, F. y González, G. (2015). *Autogestión para la Educación: Una alternativa a la Educación de Mercado*. (Tesis para optar al título de periodista). Universidad de Santiago de Chile, Santiago de Chile, Chile.

- Harvey, D (2007) "Historia del Neoliberalismo" Historia (Santiago) vol.45 no.1 Santiago jun. 2012.
- Hevia R. (2016). "La escuela, desde la pedagogía de la confianza". Revista Mensaje, Vol. 65, N°. 647, 2016, págs. 38-41
- Klein, Naomi (2007) "*La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*". Editorial Paidós, Barcelona, España.
- Lamata, R., Domínguez, R., Baráibar, J. M., Bonell, L., Casellas, L. y Gamonal, A. (2003). La construcción de procesos formativos en educación no formal. Madrid, España: Narcea. La Otra Educación. (2016). Memoria anual.
- Ley N° 18.962. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330>
- Ley N° 20.370. Establece la Ley General de Educación. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- López, A. y Quiroz, E. (2014). Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca – México. *Polis*, 38. Recuperado de <http://polis.revues.org/10107>
- Maykut, P., Morehouse, R. (1999). Investigación cualitativa, una guía práctica y filosófica, Barcelona: Editorial Hurtado.
- Mejía, M.(2013). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur (cartografías de la educación popular)*. Chile: Quimantú.
- Mella, O. (2000). Grupos focales ("focus groups"). Técnica de investigación cualitativa. Santiago de Chile, Chile: CIDE.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo escolar del Estado (1992) "Informe sobre el estado y situación del sistema educativo". España.

- Montesinos, R. (2002). *Las rutas de la masculinidad. Ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. Barcelona: Gedisa.
- Núñez, Ivan (2003) "La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada". LOM Ediciones. Santiago, Chile
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, United Nations.
- Peña J. & Fernández C. (2010). La escuela en crisis. Ediciones Octaedro, S.L
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2014). *Auditoría a la Democracia. Más y mejor democracia para un Chile inclusivo*. Chile: Autor.
- Redondo Rojo, J. (2015). *La extinción de la educación pública en Chile*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Rengivo, F. (2012). Familia y Escuela. Una historia social del proceso de escolarización Nacional. Chile, 1860-1930. Versión On-line ISSN 0717-7194
- Rojas Hernández, J. (2012). *Sociedad bloqueada: movimiento estudiantil, desigualdad y despertar de la sociedad chilena*. Santiago de Chile, Chile: RIL Editores.
- Sader, E. (2005). *La trama del neoliberalismo: mercado, crisis y exclusión social*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Suárez, D., Hillert, F., Ouviaña, H. y Rigal, L. (2015). *Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de educación popular*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1995). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

- Valenzuela, J. P. (2011). Eliminación del Financiamiento Compartido: La gratuidad como un derecho y condición para la educación de calidad para todos. *Docencia*, (45), 18-24. Recuperado de http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/eliminacion_fcompartido_jpvalenzuela.pdf
- Valenzuela, J. P., Belleib, C.y de los Ríos, D. (2013). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*. <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Vasilachis de Gialdino I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vázquez, M. L., Ferreira, M. R., Mogollón, A., Fernández de Sanmamed, M. J., Delgado, M. E. y Vargas, I. (2006). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas a la salud*. Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.