

Spring 2013

Mas Que EL Apoyo Academico: La Educacion no formal y el Programa Servicio Pais Educacion

Leah Ewald
SIT Study Abroad

Follow this and additional works at: https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection

 Part of the [Civic and Community Engagement Commons](#), [Educational Sociology Commons](#), [Education Policy Commons](#), [Elementary and Middle and Secondary Education Administration Commons](#), [Inequality and Stratification Commons](#), and the [Student Counseling and Personnel Services Commons](#)

Recommended Citation

Ewald, Leah, "Mas Que EL Apoyo Academico: La Educacion no formal y el Programa Servicio Pais Educacion" (2013). *Independent Study Project (ISP) Collection*. 1609.
https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/1609

This Unpublished Paper is brought to you for free and open access by the SIT Study Abroad at SIT Digital Collections. It has been accepted for inclusion in Independent Study Project (ISP) Collection by an authorized administrator of SIT Digital Collections. For more information, please contact digitalcollections@sit.edu.



MÁS QUE EL APOYO ACADÉMICO:

LA EDUCACIÓN NO FORMAL Y EL PROGRAMA SERVICIO
PAÍS EDUCACIÓN



LEAH EWALD
CHILE: CULTURAL IDENTITY, SOCIAL JUSTICE, & COMMUNITY
DEVELOPMENT
"SPRING 2013"

CONSEJERO: GONZALO MORALES

DIRECTOR DE ASESORIA ACADÉMICA: SERGIO FIERBERG Y SANDRA BOJAS

Tabla de Contenidos

Abstract	3
Introducción	4
Marco Teortico	5
I. LA EDUCACIÓN NO FORMAL Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.....	6
II. ¿CÓMO SE DEFINE EL CONCEPTO DE 'POBREZA'?.....	7
III. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN COMO UNA VÍA DE DESARROLLO Y SUPERACIÓN DE LA POBREZA.....	8
IV. ORGANIZACIÓN DESIGUAL DEL SISTEMA EDUCATIVO EN CHILE.....	8
<i>Figura</i>	
1.....	9
<i>Figura</i>	
2.....	10
Metodología...	
.....	11
I. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	11
II. TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	11
III. LUGAR Y PARTICIPANTES.....	11
IV. TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN.....	11
V. ANALYSIS DE DATA.....	12
VI. LIMITACIONES.....	13
Capítulo Uno: Organización y Objetivos de Programa Servicio País Educación	14
I. OBJECTIVOS.....	14
II. ORGANIZACIÓN.....	15

**Capítulo Dos: ¿La creación de una comunidad de aprendizaje cohesiva?
Brechas entre objetivos y la práctica realizada en las escuelas
estudiadas.....17**

- I. TENSIONES ENTRE LA EDUCACIÓN INSTITUCIONAL Y PRÁCTICA.....17
 - a.) *DESACUERDO SOBRE LA EFECACIA DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL*.....17
 - b.) FALTA DE CONOCIMIENTO DEL AMBIENTE ESCOLAR.....18
 - c.) TIEMPO DE INTERVENCIÓN.....19
 - d.) FALTA DE APOYO DE LOS APODERADOS.....20

Capítulo Tres: Consideraciones exteriores que afectaban los resultados de SPE.....22

- I. LA FALTA DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE LOS ESTUDIANTES.....22
- II. LA VIDA AFUERA DE LA ESCUELA.....22

Capítulo Cuatro: Los Logros de

SPE.....24

- I. EI AUTOESTIMA Y LA ACTITUD POSITIVIA HACIA LA EDUCACIÓN.....24
 - II. EI TRABAJO EN GRUPOS.....25
 - III. LA CREACIÓN DE AMISTADES ENTRE CURSOS.....26
 - IV. EI ROL DE LOS TUTORES.....26
 - V. EVALUACIÓN CONSISTENTE.....26
- Figura*
3.....26

Consideraciones

Finales.....27

Referencias.....29

Apéndice.....31

Agradecimientos:

- Directores, profesores, y niños a las escuelas Juan José Latorre, Cerro O'Higgins y Escuela Municipal Del Pacífico, Playa Ancha: Entrevistas y hospitalidad.
- Director de *Fundación de Superación de la Pobreza*, Carlos Silva: Conexiones con escuelas y profesionales de FSP.
- Profesionales de "Servicio País Educación": Entrevistas
- Gonzalo Morales: consejero del proyecto
- Sandra "Choquí/Tía" Rojas: Directora Académica.

Abstract

This investigation aims to analyze the operation and overall results of Servicio País Educación, an intervention-based program of the non-profit organization, Fundación de la Superación, offered to primary, low-resource, municipal schools in Chile. Functioning from 2010-2012 as an after-school program, Servicio País Educación provided a non-formal educational environment which provided hands-on learning opportunities for students. Children selected to participate in the program came from especially poor socioeconomic situations and often underperformed academically in the classroom or exhibited behavioral issues. Students participated in small groups led by tutors where they received not only individualized academic help but practical education in the areas of self-esteem, social skills, and emotional health, in hopes it would serve a support for the harsh situations students faced outside school.

In this study, the operation of SPE in two municipal schools in Valparaíso were chosen as cases to investigate the following question: *¿Cómo pone en práctica un sistema de educación no formal, el enfoque del programa Servicio País Educación de Fundación de la Superación de la Pobreza, en las escuelas municipales, Juan José Latorre y Escuela Municipal del Pacífico en Valparaíso, Chile?* To answer the question, interviews were conducted with the professionals of SPE, the directors and students of both schools, as well as one teacher to determine if and how non-formal education in conjunction with the formal environment of the classroom provides positive results for children attending vulnerable urban schools. In addition, primary documents held by both schools from the program were analyzed in attempt to identify differences in how the program was intended to function and how it was actually executed

Results from this investigation reached from interviews and an analysis of primary documents about the implication of the program in the two schools revealed that a relationship of trust and communication with the school is key in its success and the success of the student participants. In addition, multi-faceted development of student participants cannot be fully reached through a single program, but is dependent on various factors, both physical and emotional. Finally, the use of non-formal education methods is not isolated for sole use in extracurricular programs, but can also be used to create a more engaging learning experience for students in the classroom as well.

Introducción

“El futuro de los niños es siempre hoy. Mañana será tarde.” Esta cita de la escritora chilena famosa Gabriela Mistral bien explica la importancia de proporcionar las herramientas necesarias para el desarrollo integral a la generación futura ahora para que puedan tener una vida exitosa mañana. En relación del problema de la pobreza infantil, la herramienta que proporciona la más esperanza para un futuro mejor es una educación de calidad. Sin embargo, ¿qué pasa cuando la educación, en vez de ser una manera de salir de la pobreza, convierte a ser la manera principal en su perpetuación? Este problema es el resultado grave del sistema educativo desigual que se enfrenta a Chile hoy en día.

En resumen, el sistema educativo de Chile se ha convertido en un producto del mercado libre, en que uno recibe la calidad en que puede pagar. Sin embargo, 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. Todavía, el uso de este tipo de programa ejecutado por voluntarios no es bastante conocido en Chile, pues hay pocos estudios de caso de ellos. Sin embargo, investigaciones anteriores han mostrado resultados positivos de la educación no formal y extracurricular (que enfoque en el aprendizaje práctico y activo) como suplemento de la educación formal para niños de situaciones de pobreza. Enfoques principales de este tipo de programa incluye la importancia de trabajo en equipo, la autoestima, y la creación de una red de apoyo para el niño.

Esta investigación, a través un estudio de caso, analiza el programa anterior de “Servicio País Educación”, del ONG, *Fundación Superación de la Pobreza*, y su trabajo en dos escuelas municipales de Valparaíso, Chile: Escuela Municipal del Pacífico (Playa Ancha) y la escuela de Juan José Latorre (Cerro O’Higgins). Como dicho antes, programas enfocados en la educación holística que usan voluntarios son pocos. Por

eso los objetivos de esta investigación tratan analizar los éxitos y las deficiencias del programa y su relación con las escuelas en que trabajaba para ver si es un modelo que funcionará para programas siguientes. Los objetivos de esta investigación incluyen:

- Describir cómo funcionaba la comunidad de aprendizaje del Servicio País Educación, y cómo es diferente que la dinámica de aprendizaje a dentro de la escuela.
- Analizar la relación que consiste entre lo propuesto por SPE y lo efectivamente realizo.
- Identificar los resultados realizados de los programas de educación no formal de Servicio País Educación en las Escuelas de Juan José Latorre y Escuela Municipal del Pacífico en Valparaíso.

Marco Teórico

I. LA EDUCACIÓN NO FORMAL Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Entre la esfera educativa, se puede destacar tres teorías de la enseñanza. Primero es la educación formal, el tipo más conocido que se define por la instrucción tradicional, autoritaria y clásica de la escuela institucional con maneras concretas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. El método opuesto de esto es la educación informal, el que describe el aprendizaje espontáneo en la vida diaria de todas personas a través de interacciones con personas y su ambiente (Marenales 1996). Sin embargo, la educación no formal, la tercera, no fue desarrollada hasta 1976 durante la Conferencia Internacional del Crisis Mundial en la Educación (patrocinada por UNESCO), con la meta a usarla como una vía de desarrollo en países del tercer mundo (Valderrama 1995). En los años siguientes, ejemplos de la educación no formal incluye talleres comunitarios, seminarios para grupos específicos y programas infantiles afuera de la escuela. La última instancia es la concentración de esta investigación.

Durante la Conferencia Internacional de Crisis Mundial de la Educación, la educación no formal fue definida como “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (Valderrama) La educación no formal muchas veces ocurre después del día escolar (en el tiempo libre) y puede tomar lugar dentro de la escuela o en la comunidad afuera. La meta principal en este modelo de educación es el desarrollo principal del individuo, o en este caso, el niño, en las esferas físicas, intelectuales, emocionales, y relacionales (Mena 2003, Marenales 1996.). De acuerdo con la teoría del pedagogía del ocio, las metas son a proporcionar los niños con información y “apoyo para hacer elecciones sanas como la evitación de drogas y alcohol y el abandono escolar así como facilitar su participación responsable en su comunidad” y en la expresividad de sus emociones en maneras creativas y sensibles (Pascual 2000, Nicholson, Collins,

Holmer 2004). Este proceso, también es esencial la integración e interacciones con otros actores de la comunidad, como los padres, instituciones culturales, empresas privadas, etc.

Los resultados de educación no formal pueden darle o no importancia a la comunidad en el desarrollo educativo. Cuando lo hacen, hablamos de comunidades de aprendizaje, las que son definidas como grupos de individuos de tamaños reducidos que aprenden juntos en una manera que benefician a los individuos participantes así como la comunidad local y global (Molina Ruiz 2005). El ambiente de estos grupos se enfoca en la transformación del ambiente institucional burocrático de la escuela tradicional a una experiencia de aprendizaje descentralizada entre iguales (Nilo 1991). Dentro de estas comunidades existe la meta del mejoramiento del proceso de aprendizaje a través de la creación de capital social (o la integración del factor “humano”) entre el grupo en las formas del lenguaje, el compartimiento de experiencias comunes, el autodesarrollo, la confianza mutua y la identificación con la comunidad propia (Molina Ruiz 2005). Además, se facilita la colaboración, la práctica en la resolución de conflictos, la interacción intelectual, y el compartimiento de perspectivas múltiples así como el apoyo emocional de los miembros.

También, este concepto de las comunidades de aprendizaje crea una relación entre los niños y los voluntarios, cual es diferente de la relación tradicional y formal entre el maestro y estudiante en la escuela. Más bien, esta relación pone los dos al nivel igual para compartir y escuchar al otro. Esta relación de confianza y respeto mutua entre los tutores y los estudiantes permite el descubrimiento de ideas nuevas en un ambiente abierto. Esta formación de una relación entre el voluntario y el niño que puede tener un impacto grande en la vida intelectual, social, emocional del niño (Nicholson, Collins, Holmer 2004).

Otra parte integral a las comunidades de aprendizaje es su involucramiento en la comunidad afuera del grupo específico. Esto incluye la integración en el desarrollo de la comunidad (a través de proyectos servicios, interacciones culturales) y la colaboración igual entre los educadores, padres, voluntarios/directores del grupo y los participantes, cuales en este caso son los niños. En este proceso, todos trabajan juntos y enfocan

en la creación de espacio propio de estos niños, el que permite la adquisición de aprendizajes significativos al niño propio y su situación específica (Mena 2003).

II. ¿CÓMO SE DEFINE EL CONCEPTO DE 'POBREZA'?

Casi todos tienen una imagen distinta sobre la pobreza. Pues, cuando hablamos sobre la situación de pobreza que se enfrenta un gran porcentaje de niños que asisten a las escuelas municipales de Chile, ¿a qué referimos y puede ser clasificada? De acuerdo a *La Fundación de Superación de la Pobreza*, puede estar medida oficialmente usando “el ingreso per cápita de los hogares con un ingreso mínimo esperado en zonas urbanas y rurales diferenciadamente.” En Chile además se usa la Canasta de Satisfacción de Necesidades Básicas (CSNB)¹, que determina la Línea de Pobreza (LP). Sin embargo, la pobreza es más que una situación económica, sino que lleva implicaciones sociales, políticas, y territoriales negativas para los que están afectados.

III. LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN COMO UNA VÍA DE DESARROLLO Y SUPERACIÓN DE LA POBREZA

Además, muchas investigaciones han mostrado la relación muy cercana entre la educación y la superación de situaciones de pobreza. En el mundo globalizado de hoy, la educación es considerada la llave principal en que uno se usa para obtener el desarrollo económico. Por ejemplo, el nivel de educación determina el tipo de trabajo, lo que entonces determina el ingreso-familiar. Además, la educación se usa como un instrumento de integración social, la que determina la inclusión y exclusión de algunos grupos. De acuerdo con García Huidobro, “Una escuela injusta resulta de limitaciones en actuar pero también de la inserción en una sociedad injusta” (2004). Finalmente, la meta de la educación no sólo es una diploma al final, más que un fin en sí mismo, o una medida que se la asocia con el desarrollo la libertad, justicia, y autodeterminación individual y nacional (Larrañaga 1997). Por eso, una educación de buena calidad y que incorpora el aprendizaje al nivel más abstracto es la herramienta esencial al

¹ De acuerdo a FSP, Canasta de Satisfacción de Necesidades Básicas (CSNB) en Chile está compuesta por un conjunto acotado de bienes y servicios, los cuales son valorizados a precios de mercado. Al valor total resultante, se le denomina Línea de Pobreza.

mejoramiento de las condiciones de vida de una persona y la puerta a la realización de los demás derechos.

IV. ORGANIZACIÓN DESIGUAL DEL SISTEMA EDUCATIVO EN CHILE

En Chile, existe tres tipos de educación al nivel básico y medio: estatal, privado, y mixto. Las escuelas estatales, cuyo financiamiento total depende casi exclusivamente en los fondos de las Municipalidades. Este sistema se construye de varias jerarquías entre el Ministerio de Educación y las Corporaciones de Administración municipales, que dictan el currículo nacional así como la legislación en estas escuelas (Campos Martínez 2009). En contrario, el funcionamiento de los otros dos tipos, mixtos (Particulares Subvencionados) y privados (Particulares pagados), viene al menos parcialmente de fuentes privadas (o las familias). Como se puede ver en figura 1, el número de escuelas municipales a través de los años continua a bajar, significando que menos acceso a la educación gratuita.

Figura 1

Evolución de la matrícula y participación por dependencia educacional, Chile 1981 - 2008

Fuente: MINEDUC (1997) para datos de 1981 a 1989, y MINEDUC (2008) para datos de 1990 a 2008.

Total	Participación en el sistema escolar		
	Pública (Municipal)	Particular Subvencionado	Particular Pagado
2.841.726	78,0%	15,1%	6,9%
2.819.139	75,2%	19,6%	5,1%
2.869.435	71,2%	22,4%	6,4%
2.886.552	68,2%	26,3%	5,5%
2.963.410	65,3%	28,1%	6,6%
2.967.864	63,1%	30,8%	6,1%
2.962.755	60,7%	32,7%	6,6%
2.989.032	59,6%	33,4%	7,0%
2.976.011	58,7%	34,0%	7,3%
2.973.752	57,8%	34,3%	7,9%
2.951.862	57,6%	34,2%	8,2%
2.995.858	57,5%	34,1%	8,5%
3.020.199	57,1%	34,1%	8,8%
3.058.873	57,1%	34,0%	8,9%
3.150.629	56,8%	34,1%	9,2%
3.271.785	55,9%	34,7%	9,5%
3.306.600	55,6%	34,9%	9,4%
3.337.976	55,1%	35,6%	9,3%
3.429.927	54,4%	36,6%	8,9%
3.508.509	53,7%	37,4%	8,9%
3.559.022	53,1%	38,1%	8,8%
3.601.214	52,1%	39,4%	8,5%
3.628.711	50,8%	41,3%	7,9%
3.638.417	49,3%	42,9%	7,7%
3.652.227	48,4%	44,7%	6,9%
3.645.654	46,6%	46,6%	6,8%
3.614.762	45,0%	48,1%	7,0%
3.574.419	43,3%	49,6%	7,1%

Como resultado, el sistema educativo de Chile es el segundo más desigual en el mundo (*ver apéndice 1*) y parece más un mercado que un derecho, donde la clase socioeconómica determina el tipo de calidad educativa que uno se recibe. Además opera como un cíclico vicioso que perpetua sistemáticamente la desigualdad en la sociedad general. Por eso, los que no tienen la libertad económica, quedan en las escuelas públicas, cuales muchas veces no tienen bastantes recursos (*ver figura 2*), tienen profesores menos calificados, y no tiene voz en la legislación educativa de su escuela (Campos Martínez 2009). Como resultado, esta desigualdad se ve en la correlación fuerte entre nivel de ingreso familiar de un estudiante y sus notas en la PSU y SIMCE y también su participación de la escuela secundaria y superior (Mayol).

Figura 2

Porcentaje de escuelas (%) que cuentan con diferentes Recursos Pedagógicos. Según Dependencia y Nivel Socioeconómico				
Recurso	Escuelas NSE Bajo y Medio-Bajo		Escuelas NSE Medio	
	Escuelas MUN	Escuelas PS	Escuelas MUN	Escuelas PS
Biblioteca	84,28	86,37	88,96	90,98
Uso de computadores	97,74	86,58	100,00	100,00
Conexión a Internet	94,05	79,45	85,51	97,48
Laboratorios de ciencia*	36,52	24,33	31,30	61,98
Sala de música, instrumentos, etc.*	28,25	30,83	25,65	53,65
Laboratorio de Inglés**	5,57	6,92	5,65	21,13
Sala multimedia**	38,93	51,36	42,47	69,61
n (casos)	79	27	38	67

Por eso, muchas veces las necesidades específicas (básicas y emocionales) de los estudiantes de las escuelas públicas, los de sectores bastante pobres, no son reconocidas por la jerarquía del sistema educativo del Estado que opera (Campos Martínez 2009). Muchas veces, la educación formal dentro de la sala se enfoca sólo en el desarrollo intelectual, descuidando el desarrollo artístico, social, emocional y mental de los niños. Sin esta perspectiva completa de desarrollo personal en el aula, es difícil para estos niños prosperar. Por eso, la idea del ambiente de la educación no formal a través de las comunidades de aprendizaje ha sido realizada para complementar la

educación formal para estos niños. Con un enfoque en el aprendizaje practica en su situación, la educación no formal intenta crear una educación más completa para niños de pobreza, en que ellos mismos construyen y juegan una parte en la formación de su aprendizaje (Torres Santomé, 2001).

Metodología

I. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

¿Cómo pone en práctica un sistema de educación no formal, el enfoque del programa “Servicio País Educación” de *La Fundación de Superación de la Pobreza*, en las escuelas municipales, Juan José Latorre y Escuela Municipal del Pacífico en Valparaíso, Chile?

II. TIPO DE INVESTIGACIÓN

En la investigación cualitativa del programa SPE, incluyendo su relación con las escuelas en que trabajaba, y su efecto con los niños y su situación específica, se utilizó la metodología del estudio de un caso descriptivo. El estudio de caso se usa a examinar e investigar la aplicación de un problema o teoría compleja y su aplicación a situación específica en la vida real. Se estudió este fenómeno a través del contexto del programa anterior de SPE, y cómo se usó la educación no formal en escuelas municipales para apoyar los niños más vulnerables en Valparaíso.

III. LUGAR Y PARTICIPANTES

Para obtener información sobre el programa, se realizaron entrevistas con profesionales del programa, Servicio País Educación, y además con algunos profesores, directores, y estudiantes de las dos escuelas en que trabajaron con el programa por varios años de la Escuela Municipal de Pacífico y la Escuela Juan José

Latorre. Para acceder estudiantes menores de edad, permisión fue concedido de una profesora en ambas escuelas.

IV. TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN

Técnica de investigación principalmente usada fue entrevistas con el apoyo de textos académicos. Entrevistas fueron realizadas con profesionales del Servicio País Educación así como directores, profesores, y estudiantes de las dos escuelas particulares sobre la misión del programa, situación de niños que participan, cómo el programa facilita el desarrollo intelectual, emocional, relacional, y si hubo efectos positivos percibidos en relación con el programa.

La entrevista con dos de las profesionales de Servicio País Educación tomó lugar en la oficina regional de *Fundación de Superación de la Pobreza* en Valparaíso. Las demás se realizaron con las escuelas sucedieron dentro de las escuelas propias. Entrevistas con las profesionales y con los participantes a la Escuela Municipal de Pacífico fueron grabadas con permisión, sin embargo el ambiente a la escuela Juan José Latorre no fue adecuado para grabaciones.

El formato de las entrevistas con los directores y los profesores fue estructurado, en que las mismas preguntas se usaron para todos (con adecuaciones pequeñas que dependieron en persona entrevistada). Las preguntas tuvieron relación como algunas de las teorías que investigué sobre la educación no formal, comunidades de aprendizaje, etc. y cómo han sido puesto en práctica en el trabajo de Servicio País Educación. Depende en la respuesta de un participante, a veces le pregunté a expandir en su opinión, o pregunté algo relacionada que no estaba en la lista formal de preguntas.

En el caso de los niños, una entrevista grupal en cada escuela tuvo lugar en vez de entrevistas individuales debido al hecho que sucedieron durante el día escolar. A la escuela JLL, el grupo consistía de cinco chicas y dos chicos de 4^o básico e hicimos la entrevista durante el tiempo de recreo. En el caso de EMP, participaron una chica de 5^o básico y un chico de 6^o básico, quienes fueron excusados de clase para participar. En ambos casos, se usó la misma colección de cuatro preguntas, las que eran distintas

que contestaron los adultos, pero también el formato era semiestructurado. (*Para preguntas usadas, ver apéndice III*).

La técnica de “snowballing” se sirvió en la colección de contactos posibles. Principalmente, *La Fundación Superación de Pobreza* proporcionó los contactos de escuelas que trabajaron que el programa de Servicio País Educación por varios años en el pasado. Dentro de estas escuelas, los directores proporcionaron contactos de algunos profesores específicos que trabajaron con el programa directamente.

V. ANÁLISIS DE DATA

Como analizar las entrevistas, se escuchó a las grabaciones otra vez y se organizó los apuntes en varias categorías y sub categorías² que representaron los temas e ideas de semejanza entre todas las entrevistas. En el análisis también se usó una selección de documentos, reportajes, artículos, cartas, correos electrónicos de correspondía, y rúbricas usadas para la evaluación de estudiantes participantes (todo proporcionado por las archivas de las dos escuelas). Con estos documentos, se buscó semejanzas y diferencias entre lo que se decía en las entrevistas y lo que decían los documentos formales del programa.

VI. LIMITACIONES

Limitaciones más grandes en la colección de data incluyeron la falta de acceso a entrevistas con profesores de ambas escuelas, la falta de grabaciones de algunas de las entrevistas, y el acceso limitado a las perspectivas de sólo dos de las doce escuelas en que trabajó SPE en el área de Valparaíso. Además, debido al hecho que el programa actualmente no funciona como un programa extracurricular en las escuelas urbanas, no se puede observar directamente el funcionamiento de SPE ni las interacciones entre las escuelas, los estudiantes, y SPE. Por eso, el fuente data principal fue opiniones de los participantes a varios niveles; entre estas entrevistas se vio contradicciones y parcialidad.

² Categorías organizacionales incluyeron: observaciones/opiniones colectadas sobre la educación no formal, formal, resistencia entre los dos modelos en términos de contenido y forma, participación, y características y definiciones propias de una comunidad de aprendizaje.

Finalmente, como es un caso de estudio, las conclusiones alcanzadas son específicas a una situación específica también y quizás no adecuadamente representa todos los programas de educación no formal que funciona a dentro de escuelas a riesgo igualmente, en Chile y en el resto del mundo.

Capítulo 1: **Organización y Objetivos de Programa Servicio País Educación**

I. OBJETIVOS

El programa de Servicio País Educación fue realizado principalmente como una manera para apoyar la población infantil que se encontraba en situaciones de pobreza, quizás la población más vulnerable en las comunidades de Valparaíso y el resto de Chile. De acuerdo a la organización *Fundación de Superación de la Pobreza* (FSP) del programa, la pobreza se describe como la manifestación de desventajas sociales, económicas, políticas y socioculturales que resultan en la falta de oportunidades para el desarrollo personal.

Por eso, SPE fue creado como un programa con la intención de combatir la multifacética desigualdad educativa a través de intervención socio-educativa adentro de las escuelas municipales cuyos estudiantes recibieron un ranking de 1 o 2 según el índice de Vulnerabilidad Escolar de JUNAEB (Navarro 2009)³. Estas escuelas, muchas veces, faltaban los recursos básicos para proporcionar una educación de calidad, y por eso tenían pocos recursos para fundar sus propios talleres o programas extraescolares. Por causa, las profesionales entrevistadas del programa explicaron que el objetivo principal del programa fue a crear un ambiente educativamente no formal como un suplemento a la educación formal en que los niños podían participar en un espacio de intercambio de aprendizaje profundo y holístico relacionado con su situación propia.

Contrario de la jornada escolar, SPE trató de crear un espacio interactivo que combinaba el apoyo educativo, sociocultural, y el fortalecimiento de los recursos y capacidades del niño, lo que las profesionales mismas identificaron con la educación no formal. En consecuencia, todas las actividades realizadas enfocaron en las áreas de desarrollo involucradas como la afectiva, lo sociocultural y la cognitiva, haciendo un esfuerzo para enseñar habilidades sociales así como intelectuales. Además puso un

³ Índice de Vulnerabilidad Escolar del Ministerio de Educación de Chile usa un quintal para distinguir el nivel de vulnerabilidad y una prioridad educativa (primera-quinta).

enfoque en las necesidades específicas de los estudiantes participantes. En una evaluación que salió del FSP sobre el programa a la Escuela Municipal del Pacífico, se mencionó que durante las sesiones, los tutores trabajaron con los estudiantes en temas sobre la autoestima, la tolerancia de frustración, la motivación, y la resolución de conflictos de una manera pacífica.

Otro objetivo integral de SPE fue la integración de los estudiantes en su comunidad local. De acuerdo a las profesionales del programa, todos los niños “tienen el derecho para gozar los espacios públicos” y aprender y conocer otra parte de su comunidad a que faltan acceso debido a aseguración espacial. Valparaíso, específicamente proporcionó una oportunidad de conocimiento cultural como una ciudad patrimonio de la humanidad centrada en el turismo y comercialismo.

Otra meta tan importante fue la creación de una red de apoyo para los niños, en que los actores claves incluían: los niños propios, su familia, la escuela institucional, el programa. El objetivo era que estos actores trabajarían juntos en el apoyo intelectual, emocional y social del estudiante, creando una comunidad de aprendizaje. (Ver figura 3)

Modelo de Intervención (Adoptada por el programa Adopta un Hermano)
(Figura 3)

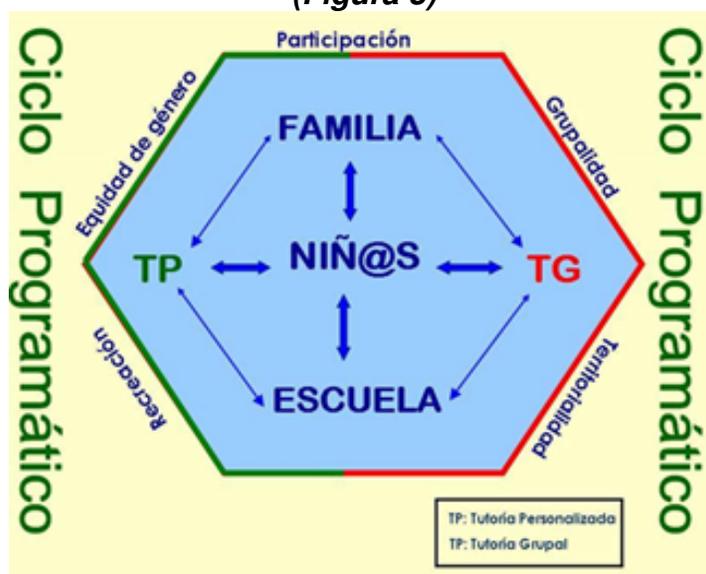


Gráfico cortesía al Fundación Superación de la Pobreza

II. ORGANIZACIÓN

Entre sus dos años como programa, (los que no incluyen el programa anterior parecido, Adopta un Hermano) SPE funcionó en 21 escuelas municipales en la área de Valparaíso. El período de intervención consistía en dos años para cada estudiante (de que cumplió las calificaciones⁴: un año de tutoría micro-grupal y el otro de tutoría grupal que consistía en la colaboración en un proyecto final, cuyo tema era de importancia a los estudiantes. El programa tomó lugar dentro de las escuelas después de clases por más o menos una hora cada semana. El programa en cada escuela tuvo una matriculación de 25-35 estudiantes entre 2 y 6° básico cuales fueron dirigidos por 5 tutores universitarios de distintas carreras y un profesional del FSP.

Aunque fuera del contexto de un ambiente educativamente institucional, existían metas concretas para cada sesión y maneras para evaluar progreso de los niños, lo que es esencial al éxito de un programa de educación no formal (Mena 2003). De acuerdo al horario del programa a la Escuela Municipal del Pacífico, el programa se dividió en cuatro segmentos: actividad física, desarrollo habitual, juego, y repaso. Para que este modelo de educación no formal funcionara, las profesionales explicaron que los niños tienen que ser participantes activos (a través de juegos, conversación grupal) en el proceso de su aprendizaje.

Finalmente, además de sesiones semanales de tutoría, el programa consistió en viajes educacionales, como se dijo antes, así como la formación de redes con otros grupos en la comunidad local, incluyendo otros ONG (Junta de Vecinos, Junto al Barrio, Programa Pasos) igual como empresas privadas (donaciones de entradas al Zoológico de Quilpué, productos y tour a la fábrica de Coca Cola, etc.).

⁴ Tres filtros usados para seleccionar participantes: 1.) Ranking en Índice de Vulnerabilidad de JUNEAB 2.) Opinión de profesor del niño. 3.) Permiso de apoderados del niño.

Capítulo 2:
**¿La creación de una comunidad de aprendizaje
cohesiva?**
**Brechas entre objetivos y la práctica realizada en las
escuelas estudiadas**

I. TENSIONES ENTRE LA EDUCACIÓN INSTITUCIONAL Y PRÁCTICA

La misión principal del programa Servicio País Educación era crear una intervención socio-educativa en las escuelas más pobres de Valparaíso para que estos niños tuvieran la oportunidad para desarrollar sus habilidades intelectuales así como sus habilidades socio-relacionales a través de un ambiente educativa no formal. Aunque todos están de acuerdo que la educación debe ser la herramienta principal en la superación de la pobreza, a través de entrevistas con personal con las escuelas y el programa un desacuerdo en cual tipo de educación produce los resultados mejores en el desarrollo completo del niño. Por eso, existía una tensión visible entre la educación institucional (las escuelas municipalidades, el MINEDUC) y la educación práctica (la educación no formal y la auto-educación), lo que en el caso del programa Servicio País Educación producía un choque con las escuelas en que trabajó.

a.) Desacuerdo sobre la eficacia de la educación no formal

Uno de los choques al nivel teórico entre SPE y las escuelas en que trabajaron era la diferencia en cómo veían el concepto de la educación en general. De acuerdo a las profesionales de SPE, aunque las escuelas y el programa compartían el mismo objetivo (el éxito de los niños), a veces no estaban de acuerdo en la metodología para hacerla. Según las profesionales, algunos de los profesores de las escuelas no valorizaban el concepto de la educación no formal en general y no creían que los niños pudieran aprender en un ambiente informal a través de juegos, viajes, y otros tipos de aprendizaje no convencionales, y por eso no asistían. Además, la educación no formal enfatiza la importancia de la enseñanza de educación social y relacional. En general el sistema de educación formal no se enfocaba en temas prácticas, como la autoestima,

el respeto, y relaciones sociales, pero cosas que no se enseñan en las casas de estudiantes de situaciones de pobreza. Por eso, hay muchos de lo que los profesores consideran niños “problemas” en las escuelas pobres, porque el currículo no se enfoque en la educación social.

Ellas también explicaba que esta actitud muchas veces fue formada debida a la educación pedagógica que recibieron los profesores mismos en la universidad, la que muchas veces sólo enfoca en metodología tradicional, rígida estructura para el desarrollo puro intelectual del estudiante. Por eso, existía una actitud de algunos (no todos) que la educación no formal que usaba el programa era un privilegio más bien que una continuación de la educación después de la escuela para los niños. Esto fue ejemplificado en el hecho que a veces no les permitieron a los niños que comportaron mal esa día a asistir SPE después de escuela. La directora de EMP también confirmó esto, diciendo que fue un castigo efectivo, porque SPE era algo por lo que los estudiantes esperaban a participar.

Además, durante las entrevistas, más que preguntar sobre sus opiniones sobre las perspectivas educativas que veían en SPE, les pregunté a los entrevistados cómo ellos definían una “comunidad de aprendizaje,” para que se pudiera ver quién lo consideraban como parte del proceso educativo de los estudiantes. Las respuestas, en realidad, incluyeron la escuela, el programa, y los padres como los actores principales. Sin embargo, la directora de EMP respondió diferente: “En Chile, la comunidad de aprendizaje es la escuela...” Y entonces me explicó el funcionamiento logístico del sistema educativo del país. Esto confirmó que todavía hay personas a dentro de la escuela que consideran la educación formal como el único lugar donde aprendizaje puede tomar lugar.

Sin embargo, de acuerdo a los entrevistados de ambas escuelas había alta participación de educadores de sus escuelas y en el caso de escuela J JL, los profesores que tuvieron niños participantes tuvieron la obligación asistir los eventos del programa y comunicar con el tutor sobre el progreso del niño. El director y la profesora de la escuela J JL específicamente explicaron la importancia del programa a los estudiantes como otro método de aprendizaje ofrecido afuera de la sala de clases.

b.) Falta de conocimiento del ambiente escolar

Aunque el programa a veces identificó que algunas de las escuelas no estaban de acuerdo que educación no formal podría facilitar el aprendizaje significativo, según las dos escuelas investigadas, en respecto a los tutores universitarios en particular, faltaba conocimiento de la operación del ambiente escolar. La razón era que los voluntarios venían de carreras distintas, y por eso no tenían educación formal en la pedagogía. Aunque el objetivo del programa era crear una unión con confianza entre la escuela, a veces el programa faltaba ponerse en acuerdo con ella, lo que iba en contra de su Modelo de Intervención. Por ejemplo, a veces en el contexto de la escuela JJL, algunos de los tutores eran críticos de la tarea dada por los profesores, y por lo tanto éste formó una actitud negativa en los niños en relación con el trabajo de la escuela. Esto esconde una tensión mayor no resuelta entre los tutores y los profesores.

Además, el director, aunque veía el programa como una necesidad para sus estudiantes, mencionó que a veces el programa faltaba disciplina y una persona autoritario, y por consecuencia, no seguía la parte de la misión del programa que explicaba la importancia del desarrollo de habilidades sociales y relaciones interpersonales (el respeto para otros, sus ideas, etc.)

En el año 2012, el equipo profesional del programa a la escuela JJL cambió a ser dirigido por una psicóloga en vez un profesor formal, lo que significaba un cambio drástico en el funcionamiento escolar según la profesora encargada con los programas exteriores de la escuela. Según ella, en este año SPE se convirtió en una actividad aislada en la escuela que sola “no significó nada” como resultado de la falta de comunicación del programa con la escuela. Por ejemplo, a veces los voluntarios les sacaron a los niños de clase durante la jornada escolar sin permiso de los maestros, u ocuparon salas de clases para sus actividades sin consulto antes. Esta falta de comunicación creó una brecha en la comunidad de aprendizaje entre los actores de la escuela y SPE, la que obstruyó una relación de confianza y trabajo conjunto en el desarrollo de los niños vulnerables.

c.) Tiempo de Intervención

Aunque el director de la escuela JJL estaba de acuerdo con las metas del programa SPE, pensaba un factor que obstaculizó su eficacia era que sólo reunió con los niños una vez cada semana por 90 minutos. En muchos casos, los estudiantes asisten a la escuela 8 horas más o menos cada lunes hasta viernes. Pues el tiempo pasado en el programa en relación con esto es mínimo. Por eso, éxitos de una escala grande son difícil para cumplir en este tiempo corto. Por ejemplo, un programa como SPE necesita funcionar al menos dos veces cada semana para ver aumentación académica en las participantes (Redvers-Lee 2002). Además, la evaluación del programa en EMP hecha por *La Fundación de Superación de la Pobreza* indicó que la falta del funcionamiento de SPE en el verano fue una desventaja, como durante las vacaciones fue el tiempo en que los niños necesitaban la estructura del programa más.

d.) FALTA DE APOYO DE LOS APODERADOS

Otro problema que era común en el éxito del programa en ambas escuelas era la falta de participación y/o interés de los apoderados de los estudiantes participantes. De acuerdo a Balarin y Cueto, los factores socioeconómicos tienen un impacto fuerte en la posibilidad de la participación de los padres en las actividades a la escuela (como SPE) y en el proceso educativo en general de su hijo (2008). En muchos casos, familias con menores recursos no están preparados para dar el apoyo adecuado en tareas, ni aprovechar oportunidades que la escuela les ofrece, como información sobre el progreso de su hijo o servicios de salud disponibles. Esto es porque en la mayoría de estos casos, los padres tienen que trabajar, ellos mismos no están familiarizados con el ambiente escolar o piensan que todo está bien si su hijo está avanzando al próximo curso cada año.

Sin embargo, de acuerdo a los adultos entrevistados de SPE en ambas escuelas, la falta de participación de los padres en las actividades del programa afectó la meta de SPE de crear una comunidad de aprendizaje que extendió a fuera de la escuela y el programa. Según el director de la escuela JJL, aproximadamente 80% de los participantes estudiantiles en SPE con ambos padres en la casa que mostraban interés en el bienestar su hijo en la escuela veían un mejoramiento en las notas y/o sus relaciones sociales durante el periodo del programa. Pero 50% de los que tenía un padre en casa y que no se preocupaba de las actividades del hijo en el programa, veía

mejoramientos en las mismas áreas. “La casa y la escuela necesitan ser un equipo para lograr una comunidad integral”, añadió el director. Además las profesionales mencionaron que hicieron esfuerzos a realizar reuniones de apoderados uno o dos veces cada semana, pero el número de asistentes siempre era bajo. Por eso, fue difícil a mostrarles los logros y el desarrollo de sus propios hijos.

Capítulo 3:
Consideraciones exteriores que afectaban los resultados de SPE

I. LA FALTA DE NECESIDADES BÁSICAS DE LOS ESTUDIANTES

Aunque la educación se ve como la manera principal en la superación de la pobreza, hay varios factores exteriores que pueden afectar el proceso de aprendizaje de un individuo. Por eso, aunque el modelo educativo que usaba SPE estaba bien estructurada en su intento a proporcionar apoyo extra a niños de pobreza, no podía controlar todas las influencias de situaciones exteriores que trajeron los niños. Un ejemplo que afecta el aprendizaje en el ambiente de la educación no formal así que en lo formal es cuando las necesidades físicas y emocionales del individuo no están cumplidas.

De una entrevista con el director de la escuela JJJ, se puede entender que la falta de estas necesidades básicas tiene una correlación directa con el nivel de ingreso. En consecuencia, el nivel de ingreso de las familia no sólo determina la calidad de educación que los niños reciben, más bien determina el cumplimiento de necesidades básica como la alimentación, la salud, etc. En muchos casos, las escuelas municipales están enfrentando con el problema de pocos recursos, y también el hecho que sus estudiantes no pueden tener éxito en la sala por causa de malnutrición, o problemas con la salud física o mental.

II. VIDA AFUERA DE LA ESCUELA

Este factor sobre los efectos de la vida afuera de la escuela es algo muy complejo, y no se puede ser entendido a través de esta investigación sola. Sin embargo, en la entrevista con el director reveló que después de la escuela, muchos de sus estudiantes pasan mucho tiempo en las calles porque muchas veces los padres no están en casa o no están preocupados sobre que está haciendo su hijo. Durante este tiempo no supervisado, niño tan joven de 11 años están expuestos al mundo de drogas, alcohol, y sexo en las calles en sus barrios pobres. Explicó otra problema es que muchas veces niñas preadolescentes que andan solas en las calles han sido

violadas por chicos mayores de 15 a 17 años. Como resultado, un programa como SPE no tiene suficiente recursos para atender a estos tipos de situaciones tan graves.

Capítulo 4:
Logros de SPE

Aunque SPE sólo funcionó en escuelas municipales urbanas por dos años, logros del programa se notaron por las profesionales así como en las escuelas estudiadas por los directores, profesores, y aún los estudiantes mismos.

I. EL AUTOESTIMA Y LA ACTITUD POSITIVA HACIA LA EDUCACIÓN

Aunque admitan las profesionales del programa que no tenían los recursos para arreglar la pobreza comunitaria, creían que proporcionaron los recursos para que los niños pudieran realizar sus propios potenciales y estuvieran emocionados para aprender y ver cómo los temas aprendidos pudieran ser vinculados a su vida diaria. De acuerdo a los profesores y directores de JJL y EMP, el programa usó varios juegos para practicar matemáticas y lenguaje, los que capturaban el interés de los estudiantes que usualmente veían estos temas como “aburridos” o “difíciles”. Además, las profesionales de SPE enfatizaron la importancia de crear un espacio de pensamiento abstracto que integró la enseñanza de temas prácticas como los derechos de los niños, la importancia de proteger el medio ambiente, y las habilidades sociales a través del teatro, el arte, y otras formas de expresión personal. Los participantes también realizaron nuevas habilidades en ambas escuelas que beneficiaron el medio ambiente como la cuidado propia de plantas, cómo hacer compost, y cómo reciclar, etc. Según un chico de 6^o básico de EMP, debido a la característica interactiva del programa, él empezó a “entender mucho más de lo que fue enseñado durante clase.” Y de acuerdo a las profesionales, este empoderamiento de los niños es el comienzo de cambios más grandes en sus futuros.

Concursos con premios también produjo la motivación para la participación de los estudiantes en el programa. En una entrevista con un chico de 6^o básico de la PME, me explicó que a través del programa, aprendió sobre plantas a través de haciendo un concurso de dibujos, en que al fin, todos recibieron una planta para cuidar.

Era la meta que al fin los niños pudieran ser reconocidos en una manera positiva para sus cumplimientos y estuvieran orgullosos de sus propios esfuerzos.

Otro factor que contribuyó del aumento de autoestima en los participantes era que el programa creó un espacio en que ellos podían expresar sus opiniones libremente. Por ejemplo, en la revisión de los documentos del programa en la EMP, encontré horarios de cada sesión del programa. Al final de cada sesión, había un tiempo para los estudiantes para compartir las cosas que aprendieron ese día, las cosas que le gustaban o no, etc. Muchas veces, no hay espacio durante el día escolar para compartir opiniones personales sobre su aprendizaje; existe la filosofía en la escuela que tienes que aprender una cosa y no importa tu opinión. Para que crear una comunidad de aprendizaje exitosa, Molina Ruiz expresa la necesidad de establecer un ambiente de confianza donde todos los miembros de la comunidad son iguales (2005). Sobre todo, este tiempo dio una voz a los niños y reforzó el hecho que sus opiniones importaban.

II. EL TRABAJO EN GRUPOS

“Si soy solo, soy nadie, pero con un grupo, soy alguien.” Estas palabras del director de la escuela JJL destacan quizás uno de los aprendizajes más evidentes del SPE que se notó en las entrevistas en ambas escuelas. La enseñanza sobre la importancia del trabajo en grupos y la cooperación fue la base de la estructura del programa para que los chicos pudieran darse cuenta que podían cumplir más con el apoyo de otros. En el segundo año del proceso de intervención, por ejemplo, los participantes juntos tenían que elegir un proyecto para hacer que beneficiaría la comunidad escolar o local. A ambas escuelas, hicieron un jardín escolar que cuidaban sí mismos y también pintaron murales. Según las profesionales de SPE otras escuelas se realizaron proyectos que incluyeron el comienzo de un programa de reciclaje escolar, el plantado de árboles conseguidos de CONAFE⁵, y el arreglo de una plaza pequeña en Cerro Rodelillo en Valparaíso. En muchos casos, los niños trabajaron juntos con organizaciones locales como la Junta de Vecinos de su área para hacer su proyecto.

⁵ CONAFE: una empresa chilena responsable para la distribución de energía eléctrica.

III. LA CREACIÓN DE AMISTAD ENTRE CURSOS

Los niños entrevistados a la EMP y JJL también reconocieron que el programa les ayudó a trabajar en grupos pacíficamente sin pelear y a través de eso, realizaron nuevas amistades con estudiantes de cursos distintos. En realidad, no hay tantas oportunidades para estudiantes a conocer otros chicos afuera de su propia clase en otros niveles a menos que durante los tiempos cortos de recreo y almuerzo. Una chica explicó que sin SPE, nunca sería conocido su amiga mejor. El director de JJL también explicó que espera que las amistades formadas en el programa duren y sirvieran como apoyo a uno y otros a fuera de la escuela en la elección de opciones sanas y seguras.

IV. EL ROL DE LOS TUTORES

Además de que los métodos de enseñanza usados por el programa difirieron a los que en la sala de clases, el tipo de autoridad también fue distinto. Lo que distinguió SPE de otros tipos de programa extracurriculares intervencionistas era que usó tutores universitarios como los dirigentes y mediadores en vez de profesionales como psicólogos, sociólogos, y otros tipos de especialistas. Según las profesionales de SPE, los voluntarios eran importantes porque sirvieron como modelos positivos, mostrando que existe la posibilidad de seguir estudiando con determinación y esfuerzo ahora. Además eran un ejemplo de mediadores educativos que no eran profesores, sino personas jóvenes que eran “bacanes” “simpáticos” y de “buena onda” (según los niños de JJL) y que compartían los mismos intereses o venían de una situación difícil similar a ellos. Al mismo tiempo, el grupo de cinco tutores en cada escuela consistió en estudiantes de carreras y clases socioeconómicas distintas, lo que proporcionó puntos de vistas diferentes.

V. EVALUACIÓN CONSISTENTE

También, otra factor que contribuyó al éxito del programa fue que todas las sesiones habían bien planeadas. Por ejemplo para cada actividad había aprendizajes esperados e indicadores de evaluación del progreso así como una rúbrica para estar completada para evaluar el logro de cada sesión (*ver apéndice II*).

Consideraciones Finales

Por las conversaciones con las personas conectadas con SPE, se descubrió que sobre todo fue un programa que dejó un impacto positivo en las comunidades de ambas escuelas. A través de su uso de la educación no formal, el equipo de SPE era capaz a proporcionar un ambiente distinto a la clase, donde los niños participantes tuvieron un lugar para desarrollar no sólo sus habilidades académicos, pero también sus habilidades sociales en una manera interactiva y profunda. Algunos éxitos realizados incluyeron: la aumentación del autoestima en una gran parte de los participantes, el aprendizaje de los niños sobre la importancia de trabajo en equipo, la creación de amistades entre ellos, y los tutores como modelos positivos. Sin embargo, había obstáculos que prevenían el programa de realizar su misión completa. Por ejemplo, la falta de comunicación entre el programa, los educadores de la escuela y los padres de los niños prevenía la formación de una comunidad de aprendizaje unida para apoyar el desarrollo y éxito del niño. Además la diferencia en las perspectivas sobre la educación en general entre SPE y las escuelas a veces creía tensión entre el programa y los profesores. Otra observación encontrada que la falta del cumplimiento de las necesidades básicas de algunos niños obstaculizó su éxito del aula así como en el programa.

También en este proceso de investigación, se descubrió otras observaciones en relación con la ejecución y el funcionamiento de la educación no formal. Uno fue que la educación no formal no se puede estar aislada del ambiente de la educación formal y visa versa. Las dos necesitan comunicar y apoyar uno al otro, como ambas son necesarios para el desarrollo de niños de situaciones desventajadas. Además, en la entrevista con el director de la escuela JJL, se descubrió que características de la educación no formal también se puede estar vistas en el contexto de la educación formal. De acuerdo a él, el concepto de “aprender haciendo” es crucial en la formación de una actitud positiva hacia la educación para los niños. Ofreció el consejo que “todos no aprenden igual, pero deben aprender.”

Para investigaciones futuras en el área de la educación no formal y su uso en escuelas urbanas de menos recursos, se necesita entender mejor los factores exteriores que afectan aprendizaje en un programa y en el aula. Esto incluiría la investigación sobre los problemas en términos de la alimentación y la salud física y emocional que impacta cómo niños de situaciones de pobreza aprende. Además investigaciones sobre el éxito de programas de educación no formal deben ser realizadas en el contexto de otras escuelas municipales en Chile y quizás otros programas para ver si hay una diferencia entre las observaciones de este estudio en particular y otros que enfoquen en una ubicación distinta.

Referencias

Balarin, M., Cueto, S. (2008). La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas. Lima: GRA DE; *Niños del Milenio*.

Campos Martínez, J. (2010) Las Desigualdades Educactivas en Chile. *FORO: Latinoamericano de Políticas Educativas*.

García-Huidobro, J.E. (2004). Políticas Educativas y Equidad en Chile. *Persona y Sociedad*.

Educación No Formal. *Adopta Un Hermano. Fundación Superación De La Pobreza, n.d.* Web. 1 Apr. 2013. <http://www.fundacionpobreza.cl/programa-pub.php?id_programa=3&id_pub=165>.al

Mayol, Alberto. 7 Fenómenos sobre la Educación y Desigualdad en Chile: Informe al Prensa de Línea de Investigación. “Cultura y Estructura Social del CIES.” <http://www.albertomayol.cl/wp-content/uploads/2011/11/DESIGUALDAD-Y-EDUCACION-INFORME-CIES-U-DE-CHILE.pdf>

Marenales, E. (1996). Educación Formal, No formal, e Informal. Editorial Aula.

Mena, P. (2005). La Educación no formal y su aporte al trabajo con niños-as y familias en situación de pobreza; *Fundación para la Superación de la Pobreza, Chile*.

Molina Ruiz, Enriqueta. (2005) Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje. *Revista De Educación* 337, 235-50. Web.

Nicholson J., Collins, C., Holmer H. (2004) Youth as People: The Protective Aspects of Youth Development in After-School Settings. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 591 55-71. JSTOR. Web. 15 Apr. 2013.

Larrañaga, O. (1997) Educación y Superación de la Pobreza en América Latina. *Estrategias para reducir la pobreza en América Latina y el Caribe.*

Pascual, S. (2000) La pedagogía del ocio como forma de prevención de los trastornos de conducta en los adolescentes, *I Congreso virtual de psiquiatría*, 1 de febrero-15 de marzo (citado el 14 de abril 2013)
<http://www.psiquiatria.com/congreso/mesas/mesa22/conferencias/22-ci-c.htm>

Nilo, S.U. (1991) "Evaluación de la educación no formal: apuntes metodológicos" en *Educación Popular en América Latina, críticas y perspectivas*, Anke Van Dam, Sergio Martinic y Gerhard Meter (Eds.) CESO.

Redvers-Lee, P. (2002). Is non formal education in Latin America good for the poor?. Focus Journal, Open Forum. Retrieved from <http://escotet.org/in-focus/open-forum/is-non-formal-education-in-latin-america-good-for-the-poor/>

Torres Santome, J. (2001). Currículos integrados: La urgencia de una revisión de la cultura y trabajo en los centros escolares. en L. Santana Vega (Ed.), *Trabajo, Educación y Cultura: Un enfoque interdisciplinar* (1 ed.). Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Valderrama, F. (1995), Historia de la UNESCO, París, Ediciones UNESCO, segunda edición revisada y ampliada.

Figuras

Figura 1:

MINEDUC (1997) para datos de 1981 a 1989, y MINEDUC (2008) para datos de 1990 a 2008.

Figura 2:

Castillo, P., Gonzalez P., Ismael., A &P. Gestión y efectividad en educación: evidencias comparativas entre establecimientos municipales y particulares subvencionados. *Estud. pedagóg.*, 2011, vol.37, no.1, p.187-206. ISSN 0718-0705.

Figure 3:

Adaptada directamente de Fundación de Superación de la Pobreza

Apéndice

I.)

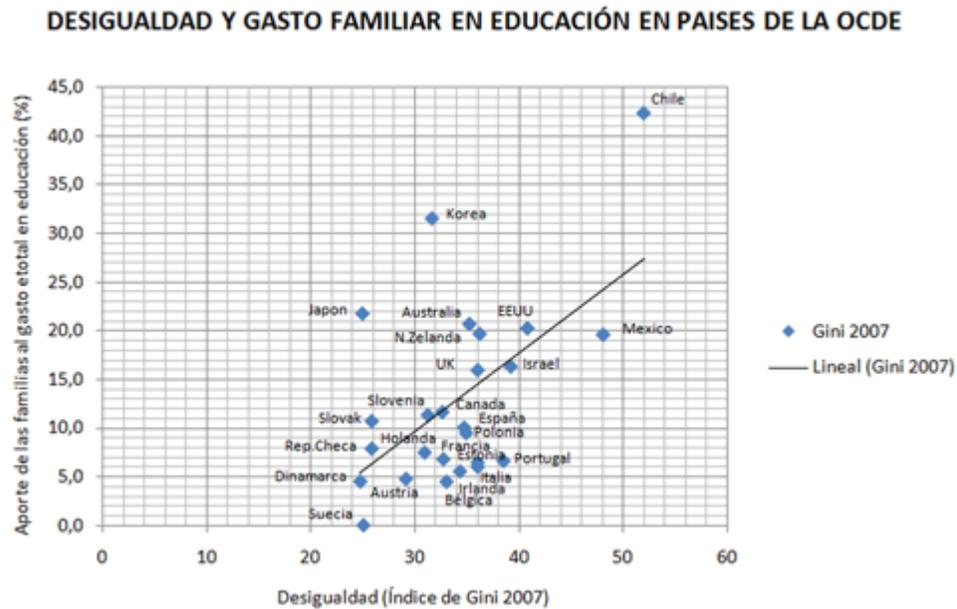


Imagen obtenida de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) 2007.

Arriba: Aunque familias chilenas pagan un porcentaje tan alta de todo su gasto en la educación, todavía tienen un sistema educativo tan desigual de acuerdo al índice de Gini.

II.) Preguntas de Base que se usó en entrevistas con directores, profesionales de SPE y profesores:

- 1.) ¿Qué tipo o modo de educación hicieron los niños con el programa SPE y cómo fue diferente a la educación hicieron en la sala de clases?
- 2.) ¿Había una diferencia entre cómo los profesores y los voluntarios de SPE veían la educación en términos teóricos?
- 3.) ¿Habían beneficios notables o no para los niños que participaron en SPE, adentro de la escuela y también afuera?
- 4.) ¿Hay una importancia en el trabajo con niños fuera de la escuela o tener programas o talleres extracurriculares presente? ¿Cuáles son?
- 5.) ¿Cuáles eran algunas de las cosas que aprendieron los niños a través del programa?
- 6.) ¿Cómo define Ud. una 'Comunidad de Aprendizaje'?

Preguntas usadas para los niños

- 1.) ¿Cómo fue lo que hicieron en SPE diferente que lo que hicieron con su profesor durante el día?
- 2.) ¿Cuáles eran las cosas que les gustaron más sobre el programa?
- 3.) ¿Cuáles eran las cosas que aprendieron durante el programa?
- 4.) ¿Pueden describir cómo eran los tutores de las universidades que trabajaron con Uds.?

III.) Pauta de Registro Diagnóstico (usada como modo de evaluación de estudiantes de SPE en Escuela Municipal del Pacífico)

Fecha	Reconoce las cualidades personales en las áreas física, emocional, cognitivo	Representa cualidades-a través de distintas modalidades	Expresa de manera oral, escrita, gráfica, plástica o corporal sus sentimientos y emociones de acuerdo al contexto de la tutoría	Plantea, en forma oral, su acuerdo o desacuerdo con una situación dada (comportamientos, acciones, hechos) fundamentando su opinión a Partir y/o información de otros fuentes	Observaciones

Ranking:

“R”: realiza adecuadamente la conducta que se expresa el director.

“I”: No es consistente con la conducta que se expresa el director; en algunas ocasiones la demostró.

“N”: No realiza conducta

“D”: Participación se ve interferida por impulsividad y/o falta de atención

