

Documento de trabajo:

“Experiencia, narrativa y memoria: el Programa de Reinserción Educativa de CIDETS, 13 años de trabajo en educación con niños niñas y jóvenes excluidos del sistema escolar, 2007-2020”

Autor:

Miguel Ángel Trina

Noviembre, 2020

Experiencia, narrativa y memoria: el Programa de Reinserción Educativa de CIDETS, 13 años de trabajo en educación con niños niñas y jóvenes excluidos del sistema escolar, 2007-2020

Miguel Ángel Trina

Resumen:

El Centro de Investigaciones y Desarrollo Tecnológico y Social, ha desarrollado una trayectoria de trabajo con Niños, niñas y jóvenes excluidos del sistema escolar desde el año 2007 al 2020. La metodología autoetnográfica permite indagar en aspectos experienciales y culturales de la ejecución de programas sociales con jóvenes en situación de vulnerabilidad, así como en los planos emotivos y políticos que dinamizan las intervenciones a nivel comunitario y territorial. Los profesionales de la educación y del ámbito social que han aportado en el desarrollo de esta trayectoria, poseen particularidades tales como un profundo sentido ético y político de la educación como herramienta de cambio social, provienen de trayectorias de vida asimilables en condiciones materiales a los sujetos de intervención, y en el caso de los profesores, también han sido excluidos del sistema escolar. Estas características tensionan y a la vez movilizan sinergias a nivel del tejido social, permitiendo contribuciones que van más allá de los objetivos programáticos de los proyectos.

Palabras clave: Programa de Reinserción, Exclusión escolar, intervención socioeducativa, narrativas políticas

Antecedentes:

El programa de Reinserción Educativa es una iniciativa ejecutada por ONG CIDETS desde el año 2007, es mandatada por el Ministerio de Educación de Chile a través de fondos públicos licitados en el contexto del programa del mismo nombre. Desde el MINEDUC, la iniciativa surge el año 2005, en el contexto de la Ley 190.876

Reforma Constitucional que establece 12 años de escolaridad obligatoria y gratuita (2003).

El programa se ejecuta desde la lógica de los fondos concursables de ejecución de programas sociales, lo que implica que la organización interesada en implementar la iniciativa, debe competir con otras organizaciones, demostrando que posee experiencia institucional, solvencia económica y que cuenta con profesionales competentes y dispuestos a trabajar en la temática bajo los lineamientos técnicos del Ministerio de Educación. Desde el año 2007 hasta el presente (2020), podemos establecer ciertas continuidades y cambios a nivel ministerio de educación y a nivel de la ejecución interna del proyecto. Durante el período mencionado, la ejecución del programa ha estado coordinada por diferentes personas, y se ha implementado bajo la alternancia de los gobiernos socialdemócratas neoliberales y derecha neoliberal de Ricardo Lagos (PPD) (2000-2006), Michelle Bachelet (PS) (2006-2010), Sebastián Piñera (RN) (2010-2014), Michelle Bachelet (PS) (2014-2018), Sebastián Piñera (RN) (2018-2022). Este elemento político no es pueril, debido a que esta alternancia determina ya sea, los énfasis y enfoques en los que se ejecutan los programas, los recursos asociados a los presupuestos anuales fijados para el ámbito de la “deserción” escolar, así como la alternancia de cargos políticos que figuran como encargados de la buena ejecución de los programas de reinserción, que a su vez establecen sus propios énfasis. Esto se traduce además en la aparición (y desaparición) al interior del Mineduc, de unidades, departamentos, áreas, etc. bajo los cuales se han ejecutado estas propuestas con distintos nombres. El trasfondo político de la lógica de intervención en programas sociales, contiene una complejidad profunda, que va desde la aparición de nuevos rostros; “especialistas”, y profesionales pertenecientes a ciertos partidos políticos versus la preexistencia de profesionales de planta, “funcionarios” del Mineduc, contexto que tensiona las visiones técnicas y filosóficas que se encuentran a la base del trabajo en educación y que redundan en la toma de decisiones basada en criterios políticos de uno u otro gobierno.

Desde sus inicios en el año 2005, el programa de reinserción educativa del Mineduc estuvo organizado por Cecilia Richards, Profesora de Castellano que, desde 1990 a 1994, había sido parte del equipo de trabajo conformado por el Hogar de Cristo y Unicef, como sistematizadora del programa para niños y niñas en circuito callejero, también trabajó en el programa “Liceo para todos” entre los años 2001 al 2004. Aquellas experiencias, entre otras, le permitieron conocer la realidad de los sujetos, de los niños niñas y jóvenes que se encontraban fuera del sistema escolar, así como a la institución escolar desde sus marcos regulatorios, sus potencialidades y sus falencias. La ejecución de los programas de Reinserción bajo su coordinación, se caracterizaban por la reflexión continua de las prácticas institucionales de las ONGs que ejecutaban las propuestas de intervención con NNyJ, la importancia de la inserción comunitaria de las organizaciones, y la exigencia de una comprensión profunda y crítica de los fenómenos denominados “deserción escolar”, “fracaso escolar”, “abandono escolar”, entre otros, invitándonos a observar el fenómeno como la crisis de la institución escolar en el marco general de la crisis cultural de la modernidad en las sociedades capitalistas neoliberales latinoamericanas. La idea de los regañíos por el mal uso de los conceptos, estaba lejos de ser normativa, era más bien una invitación a cambiar el foco de las responsabilidades, desde el sujeto que “deserta” al sistema que no es capaz de retener a los sujetos en su diversidad.

De esta manera la primera etapa de la ejecución del programa de reinserción educativa estaba centrada en narrativas propias de la inclusión escolar y de los lineamientos dados por instituciones supranacionales como la Unicef, que observa el problema de manera sistémica observando su evolución a nivel regional (Latinoamericano). La participación en mesas de trabajo, reuniones de sistematización y de orientaciones técnicas para la ejecución no eran solamente parte de una carta de navegación del programa, como política pública, sino que estaba teñido de significantes que tienen a la base el rol social de la institución escolar y las complejidades sociales y culturales de los niños, niñas y jóvenes que se encuentran fuera del sistema escolar, por otra parte esta posición dialógica contenía las

experiencias y focos diversos de los ejecutores, ya fuera desde una perspectiva centrada en el cumplimiento de los objetivos programáticos o desde perspectivas educativas críticas del sistema. El desarrollo de reuniones de trabajo tenía el fin tanto de observar el avance de las propuestas, como el de fomentar las reflexiones contextualizadas de los equipos de intervención, que les permitiera superar obstáculos y generar mejoras en el vínculo educativo y pedagógico. En este período la comunicación con el equipo del Mineduc era obligatoria y fluida, e iba más allá de los informes técnicos. Junto al estilo reflexivo y de escucha a los equipos considerados los expertos de la intervención, se comenzó a gestar una red de trabajo interinstitucionales que trabajaban en el área de la educación inclusiva y además ejecutaban programas de reinserción, elemento que potenció las reflexiones tanto del trabajo directo como de las condiciones contextuales y estructurales en que este se daba.

Hacia el 2010 y en el contexto del cambio de gobierno, así como efecto de la catástrofe del terremoto y tsunami ocurrido en Chile, no se licitaron los programas de reinserción durante el año 2010 y 2011, la explicación en ese momento fue que los fondos del programa habían sido redirigidos a la reconstrucción de las escuelas y las comunidades afectadas del sur de Chile. En este período el equipo del Mineduc fue reemplazado, y en 2012 la nueva licitación estuvo a cargo de un equipo liderado por Alejandro Vega, Sociólogo que si bien no era experto en educación, tuvo la intención de mantener una actitud de escucha con los ejecutores. En esta etapa se vieron incrementados los recursos del programa desde Mineduc, y el fondo creció llamando la atención de nuevos ejecutores, como por ejemplo del “Hogar de Cristo” a través de su filial “Súmate”. Desde el Mineduc se comienza a trabajar en las “Escuelas de Segunda Oportunidad”, como la institucionalización definitiva de la política de reinserción educativa. La idea había surgido bajo la administración de Cecilia Richards, y partía de la observación de experiencias de escuelas de segunda oportunidad en Argentina especialmente. Para Chile, era necesario que las organizaciones de la Sociedad Civil, las ONG que ejecutaban proyectos de la línea de reinserción educativa, transitaran hacia la

transformación en sostenedores, es decir, se transformarían en escuelas, ya que la iniciativa mencionada estaba pensada para ser ejecutada por este tipo de instituciones. Así es como varias ONG's y fundaciones acudieron al llamado y comenzaron su tránsito a transformarse en CEIA's (Centros Educativos Integrales de Educación de Adultos). Lo que les permitiría ser parte del cambio incorporado en la institucionalización definitiva del programa.

El año 2012 se abrió la línea de Retención Escolar, como antesala de lo que posteriormente serían las Aulas de Reingreso y las Escuelas de Segunda Oportunidad. Mientras tanto, en CIDETS se tomó la decisión de no transformarse en CEIA, debido tanto a las dificultades económicas que ello conllevaba, como producto de la convicción que comenzar a funcionar bajo las lógicas de la Escuela (subvención por asistencia, marco disciplinario y curricular) presentaba una contradicción de base respecto del espíritu inclusivo y comunitario que caracterizaba a la ejecución. A pesar de esto, la ejecución de la línea del Programa de Reinserción Educativa continuó y se amplió en presupuesto, lo que significó a nivel interno en CIDETS, que en el período se abriera el trabajo con niños y niñas fuera del sistema escolar, hacia otras comunas de la Región Metropolitana y a la Región de Valparaíso. Esta ampliación de la cobertura del programa se concretizó en la mantención del trabajo en Huechuraba, la apertura de La Pintana y Valparaíso.

El año 2015 implicó el inicio de una nueva relación con el equipo del Ministerio de Educación debido al cambio de gobierno y los nuevos énfasis del equipo que ingresaba. Para el año 2016, la ejecución se focalizó en Valparaíso, no logrando adjudicar proyectos en la Región Metropolitana. El énfasis, desde el Mineduc, estuvo puesto en las Escuelas de segunda Oportunidad, disminuyéndose drásticamente las iniciativas dirigidas a la Reinserción Escolar. Fenómeno que no tendrá un cambio hasta el presente. Desde la perspectiva de las organizaciones que trabajaban como ejecutores, también hubo un cambio notorio, en tanto la mayoría de las instituciones con RBD (escuelas) se agruparon en la "Red por las Trayectorias Educativas", iniciativa impulsada principalmente por la Fundación Súmate del Hogar de Cristo.

A partir del año 2017, los proyectos son bianuales, lo que implicó por primera vez, comenzar la ejecución con un gobierno y terminarla con otro, en la transición de los equipos de coordinación del Ministerio. Hasta hoy la relación con los equipos encargados desde el Mineduc, está situada más bien en los aspectos administrativos de la ejecución, y se han dejado de lado aspectos que tienen relación con la proyección temática, y el análisis que incorpora a los que nos encontramos en la ejecución en terreno de los programas. Entre el año 2019 y 2020, esta situación se ha visto acentuada por el “estallido social” y la *pandemia de covid19*, en tanto ha imposibilitado el encuentro entre ejecutores y el equipo encargado del Mineduc, hecho que ha “encapsulado” las intervenciones y ha terminado por fragmentar las experiencias de la Sociedad Civil.

Metodología: Autoetnografía, experiencia y memoria

Seleccionar una metodología de trabajo para abordar una problemática social y asumir los enfoques epistemológicos que hay detrás de ella, no necesariamente nos enmarcan en una corriente teórica específica o una escuela, disciplinariamente hablando. Las herramientas metodológicas debiesen ser siempre los medios que nos permiten abordar los objetos de nuestra investigación *de la mejor manera posible*, siempre con una actitud crítica y con criterio de rigurosidad. No me interesa profundizar en los aspectos del método científico moderno, que centra la discusión en la dicotomía objetividad – subjetividad, basando la discusión en el carácter de verdad de los supuestos a los que se llegan o al carácter cualitativo o cuantitativo de la investigación y de las operaciones científicas que permiten la obtención de resultados de mayor o menor validez. Para no extenderme a ese argumento y transitar por caminos teóricos por todos conocidos, daré por sentado que *la metodología seleccionada –la autoetnografía - es la más pertinente de utilizar en el examen de mi propia experiencia sobre el trabajo con Niños, niñas y jóvenes vulnerables excluidos del sistema escolar*. Al final de este proceso, podremos ver si esta premisa se cumple o no.

La etnografía como práctica científica de reconstrucción cultural, se remonta a la primera mitad del siglo XX, con el desarrollo de la antropología de Bronislaw Malinowski, considerado como el padre de la antropología funcionalista, y la de Branz Boas representante de la antropología cultural. La observación etnográfica como herramienta de captación de la cultura del “otro”, va a surgir en el contexto del imperialismo europeo. La naciente antropología del siglo XX, es una herramienta que permite a las naciones colonizadoras, captar los sentidos culturales de los colonizados, del “otro”, del bárbaro, y de esta manera buscar la forma más económica de desplegar dispositivos de disciplinamiento y coerción social. El discurso de los antropólogos utilizaba como marco referencial la red semántica de la ciencia moderna, utilizaba el método científico y se vanagloriaba de esto, se hablaba profusamente de la objetividad y de la calidad neutra del observador para describir con precisión lo que iba observando, los cuadernos de campo, eran considerados (y debían ser) materiales pulcros y libres de prejuicios. Hacia 1986 se publica el libro *Writing Culture* editado por James Clifford y George Marcus, la aparición del texto marcaría un hito en lo que respecta a la etnografía, se comienza a pensar seriamente en que el trabajo de campo y la escritura se encuentran profundamente imbricados, lo que entre otras cosas, va a significar el climax de la crisis de la representación en las ciencias sociales y el desplazamiento de la investigación cualitativa hacia rutas críticas inexploradas.

Durante el siglo XX el concepto de etnografía y su práctica metodológica fue cambiando paulatinamente, pasando del estudio del “otro”, pulcro, con límites claros entre sujeto y objeto de estudio, en el contexto del colonialismo europeo, a una concepción que acepta la posición del autor como parte del producto cultural de la investigación y sus percepciones como una posibilidad válida de interpretación. De esta manera, el carácter epistémico de la autoetnografía, tiene fundamentos que conciben que una vida individual puede dar cuenta del contexto y de la época histórica que le toca vivir a una persona, así como también puede dar cuenta del proceso de construcción perceptiva de los significados que esa persona le atribuye a sus propios

conceptos. Si bien una vida no contiene de manera total a una sociedad o cultura, la sociedad sí actúa de manera sistémica sobre los individuos, por lo que la reconstrucción biográfica permitiría, en un ejercicio heurístico, reconstruir el *impacto de sentido* que las instituciones han ejercido sobre aquella vida. Así, la autoetnografía o investigación autobiográfica representa la construcción del puente entre lo personal y lo cultural.

Una auto-etnografía es la representación de una vida en un contexto cultural. Amparándonos en el trabajo de James Clifford, podríamos señalar que su producto se trata de un “texto alegórico”, es decir, que tiene diferentes niveles de interpretación. Podríamos leerla y entenderla como una forma declarativa, moral, ideológica, política, incluso de concepción del mundo, entre otras. Los distintos niveles de significado se van trasponiendo unos tras otros como un *palimpsesto* en donde diferentes relatos se van superponiendo. Es responsabilidad del receptor del enunciado, ser capaz de profundizar en los distintos niveles del discurso.

Clifford Geertz en 1973, va a desarrollar el concepto de “descripción densa”, que toma, como él mismo señala del filósofo, Gilbert Ryle. Uno de los aspectos fundamentales de estas descripciones, radica en su fundamento pragmatolinguístico, en tanto se basa en la aceptación que los seres humanos vivimos envueltos en *tramas de significación* que nos permiten entender, a nivel cognitivo, los actos de quienes nos rodean. Por ejemplo, si en este momento guiño un ojo mirando a cualquiera de ustedes, podrían pensar que se trata de un reflejo involuntario, sin embargo si piensan que es un acto comunicativo, cargarían a la vez de significado aquel acto, pensando que se trata de complicidad entre amigos, o algún otro tipo de señal. La primera descripción, la del guiño involuntario sería una descripción de tipo superficial, en tanto la segunda, que contiene la lectura de un acto comunicativo en contexto, sería considerada una descripción densa. Así, podríamos dar una infinidad de ejemplos, sin embargo, lo que deseo sentar, siguiendo a Geertz, es que el elemento cognitivo de los actos comunicativos, nos permite desarrollar descripciones que van más allá de los meramente evidente.

De esta manera, la descripción narrativa como ejercicio auto-etnográfico que pretendo desarrollar a continuación, es una entrada posible al los fenómenos de trasfondo de la intervención en Reinserción Educativa, que es foco de esta reflexión

Los sujetos I: Los docentes, los otros excluidos del sistema:

El año 2007 ingresé a CIDETS, el mismo año comencé a trabajar como docente de historia y coordinador del proyecto de Reinserción Educativa, mi rol consistía en observar el correcto funcionamiento del proyecto, así como preparar la rendición de exámenes de validación de estudios a niños, niñas y jóvenes de más de 11 años y menos de 17 años que se encontraran fuera del sistema escolar, en la Población La Pincoya, sector Última Hora de la comuna de Huechuraba. El equipo estaba conformado por educadores y profesores, que además de tener que desarrollar clases de contenidos curriculares, debían mantener un vínculo como tutores de un grupo de estudiantes, concentrándose en aspectos de asistencia, convivencia y de entrega de información al resto del equipo, también había un Trabajador Social que se preocupaba del aspecto socioeducativo de vínculo con redes y asistencia social de los educandos.

La geografía de La Pincoya se caracteriza por ser un valle, es decir, la planicie en donde se encuentra la población, está rodeada de cerros, el sector conocido históricamente como La Pincoya está culturalmente politizado por el movimiento de obtención de viviendas durante la década de los 60 del siglo XX, está constituida por cuatro sectores: Villa Pablo Neruda, Villa El Rodeo, Villa Wolf, Población Última Hora y Patria Nueva. A igual que otras poblaciones (villas, barriadas) de la periferia de Santiago, presentan una serie de problemáticas sociales y culturales, vinculadas al hacinamiento, pobreza material, ausencia de infraestructura pública y otros fenómenos asociados como el narcotráfico y la existencia de pandillas juveniles.

Llegar a La Pincoya implicaba cruzar la ciudad de Santiago de “cerro a cerro” como decía uno de los educadores del programa, subirse en la micro en la Población

Pablo de Rocka en La Pintana y bajarse en Última Hora, era aproximadamente dos horas de viaje, en donde se puede apreciar el cambio de los colores del paisaje, que comenzaba en gris y terminaba en gris, excepto en la primavera, cuando los cerros de La Pincoya te recibían dándote la bienvenida con un verde intenso.

Durante los años 2007 al 2015, un grupo de educadores, docentes y trabajadores sociales, nos dimos a la tarea de aportar en la mejora de las condiciones de vida de los niños, niñas y jóvenes en condiciones de pobreza y marginalidad social, vulnerados por un sistema que les excluía y no presentaba mayores alternativas en aspectos sociales o educativos. Este grupo de profesionales, fue diverso en muchos aspectos, formaciones de base, género, edad, etc. Sin embargo, existen dos elementos que se pueden observar como una continuidad, o como similitud entre ellos (entre nosotros), primero todos proveníamos socialmente de la clase trabajadora, entiéndase obrera, por lo que éramos capaces de comprender los códigos culturales de la comunidad en dónde nos desempeñábamos, y lo usábamos a favor de la intervención, segundo todos los docentes habían pasado por el sistema escolar formal y habían renegado de él, es decir, eran “desertores” de ese sistema. El imperativo de las formaciones de equipos de trabajo, en términos técnicos, siempre estuvo vinculado a la formación de grupos profesionales “especializados” en el ámbito de la deserción escolar, sin embargo no existía (ni existe aún), formaciones de base en educación superior que preparara para enfrentarse al trabajo en las condiciones que debíamos enfrentar.

En mi propia trayectoria como docente formado en la Universidad de Chile, el sentido de la formación estaba dirigido a implementar de buena manera la denominada Reforma Educacional, y no se reconocían los aspectos contextuales de cualquier relación pedagógica, al menos no estaban considerados de manera sistemática en el curriculum universitario de formación docente. La opción por trabajar con los excluidos del sistema, fue más bien personal e inició como prácticas políticas de educación popular con mujeres adultas des escolarizadas, luego trabajé en un CEIA en la comuna de Maipú y pude observar las falencias del sistema, especialmente en lo que respectaba a la ampliación de la matrícula, en donde no se regulaba ni fiscalizaba con real esmero

el funcionamiento de las escuelas, desde la infraestructura hasta aspectos administrativos y de obtención de la subvención. Si bien mi paso por el sistema regular, no terminó allí, continué trabajando por varios años más en la educación formal, estos vicios del sistema se daban en general en todas las escuelas.

La mayoría de los profesionales que han sido parte de los proyectos de reinserción educativa de CIDETS, tienen esa condición, son al igual que los jóvenes con los que trabajan, excluidos del sistema escolar o reniegan de su efectividad y rol en las comunidades contemporáneas empobrecidas en Latinoamérica.

Por otra parte, los equipos de intervención, docentes, educadores y profesionales sociales, han sufrido de precarización laboral producto del tipo de proyectos que financian estas iniciativas, son proyectos que desde 2007 al 2016 duraban no más de ocho meses y a veces hasta siete meses, y el tiempo entre una licitación y otra correspondía al menos a los 4 o 5 meses restantes, por lo que la opción por este tipo de trabajo implicaba largos períodos sin trabajo o trabajos esporádicos. Si bien en Chile (al igual que en el resto de América Latina) la profesión docente no tiene el mismo valor social que otras profesiones, para el caso de los programas de reinserción educativa, este fenómeno se acentuaba producto del tiempo de ejecución y las bajas remuneraciones que recibían en el contexto de la ejecución de estos programas.

Por otra parte, desde una perspectiva política, la temática del trabajo con jóvenes excluidos del sistema escolar, guarda una tensión interna en tanto los docentes manifestaban abiertamente ser refractarios a la institucionalidad escolar, versus el objetivo del proyecto diseñado desde el Mineduc, de reinsertar a toda costa a los niños y jóvenes a un sistema que los había excluido, y en algunos casos más de una vez.

Las discusiones constantes en relación a la escuela eran parte de nuestro quehacer diario, desde la perspectiva teórica (como institución total, reproductora de la cultura hegemónica, segregadora, inclusiva “en sí”, rol de integración social, protectora en términos ocupacionales, etc.), legal (institución detentadora de la

ejecución del derecho a la educación, institución vulneradora, etc.) y contextual (análisis de las condiciones reales de reinserción, en relación a las escuelas existentes), implicaban un ejercicio necesario para no generar procesos que generaran la exclusión/salida definitiva del sujeto de cualquier proceso educativo posible, por ejemplo si es que el niño, niña o adolescente, había sufrido algún proceso de exclusión, maltrato o vulneración de sus derechos o de su dignidad al interior de una institución educativa (que era la mayoría de los casos). Por lo tanto, la obtención de información, el conocimiento de cada educando era fundamental para tomar decisiones educativas pertinentes a cada educando. Y en términos reales, las opciones de escuelas gratuitas para la reinserción de los NNyJ, no presentaban antecedentes de ser necesariamente inclusivas (además de ser pocas).

El sentido de lo político junto a una tendencia a aportar desde las profesiones de base en términos disciplinarios (pedagógicos, sociales) y contextuales (educativos, institucionales) para la toma de decisiones en la intervención, permitía el desarrollo de un trabajo en equipo que se dinamizaba a partir de logros internos, y de aspectos afectivos propios del trabajo con población infantil vulnerable en contextos comunitarios.

La presencia en el territorio y el reconocimiento de una comunidad, la vinculación, el diálogo y la acción vinculada al trabajo social y educativo, generaron una sinergia en las actividades que se desarrollaban continuamente en el Centro Comunitario en La Pincoya. La participación en la vida comunitaria, la puesta en común de pautas culturales y comunicativas, más allá de los objetivos programáticos mínimos, fue un valor en sí mismo, en relación al sentido de pertenencia del equipo a una red de significados populares, históricos y políticos, que se manifestaban, por ejemplo en el desarrollo de actividades que iban más allá del proyecto de reinserción educativa. Nos tomamos en serio la opción por intervenir con los más pequeños, con los hermanos de los NNyJ con los que también trabajábamos, comenzamos a desarrollar una intervención de apoyo escolar a los niños que sí estaban escolarizados, pero debido al

contexto en que habitaban, estaban en constante riesgo de desertar del sistema escolar. La noción de familia, nos inundaba los días en la Población Pablo Neruda.

Entre los años 2014 y 2015 trabajamos un proyecto de Reinserción Educativa en la comuna de La Pintana, en la población (ex) 6 de mayo, considerando el conocimiento del territorio de uno de los educadores y el mío propio, desarrollamos un trabajo de difusión y de integración comunitaria eficiente, que nos permitió desarrollar el proyecto con una cantidad importante de estudiantes y con una asistencia por sobre el promedio de otros programas y territorios al interior de la ONG. Nuevamente la pertenencia, la existencia de redes que se activan a través de personas, se vuelve importante. Trabajar donde se nació, y vincular el territorio a las políticas del estado, es simbólicamente complejo, implica un vínculo profesional, pero también afectivo.

Los sujetos II: Los trabajadores sociales, el vínculo con la comunidad y el lenguaje de las políticas sociales.

El programa de Reinserción Educativa, es un programa socioeducativo, es decir, que vincula aspectos sociales y educativos para abordar el problema de la deserción escolar, implica a su vez desarrollar un enfoque que concibe a la comunidad como parte del problema de la deserción escolar, sacando lo educativo más allá de los muros de la escuela. En otras palabras, a su base, existe una concepción de sistema educativo inserto en una comunidad y afectado por las relaciones sociales y la cultura. En este contexto, la deserción escolar se entiende como un problema debe ser abordado por las distintas instancias institucionales y sociales de las comunidades.

El aporte de los trabajadores sociales en el desarrollo de este tipo de iniciativas, es de ser el vínculo entre los objetivos pedagógicos, los educativos y los sociales, y los sujetos que dinamizan las relaciones entre las diferentes esferas. Los aporte en este

ámbito pueden vincularse a las necesidades técnicas específicas para el cumplimiento de objetivos, y los vínculos formales mínimos de comunicación con entidades que tienen incidencia en la intervención o porque se trabajen objetivos comunes, por ejemplo la relación con las escuelas y el vínculo con programas del Sename. Es decir, el “trabajo de redes”. Así como al desarrollo de vínculos con actores clave de las comunidades; líderes y sociales, organizaciones de base, centros culturales, jardines infantiles, etc., actuando como dinamizador de sinergías, mediante el fomento de los niveles de involucramiento de la comunidad, en las problemáticas de orden educativo, como el problema de la deserción escolar.

El lenguaje de “lo político” a nivel de tejido social, da sentido a intervenciones estructuradas, diseñadas para una población estándar, entrega una narrativa de horizontes de expectativas. Es capaz hacer dialogar a las redes sociales reales tales como los constituidos por vínculos primarios, tales como familiares o vecinales, con redes de la oferta pública, tales como consultorios, escuelas, programas de prevención, etc. A nivel de la experiencia, del contacto con los niños y jóvenes que han sido excluidos por el sistema escolar, la incorporación del problema desde la perspectiva social y educativa, así como la dinamización de las redes en torno al problema de la deserción escolar son fundamentales, dan contenido al logro de objetivos y se transforman en un verdadero aporte, en tanto se involucran en la construcción de las narrativas y las memorias locales.

Estas condiciones ideales, se dan en comunidades en donde el tejido social mantiene ciertos niveles de dinamismo, a pesar de las condiciones psicosociales en que se encuentran la mayoría de las poblaciones (barriadas) urbanas de las periferias de las grandes ciudades, como Santiago. Poblaciones “históricas” de organización política, vinculadas a las luchas por la obtención de la vivienda en la segunda mitad del siglo XX, como lo son La Pincoya, La Victoria, Lo Hermida, etc. presentan condiciones sociales ideales para desarrollar trabajos de orden comunitario. Ahora el proyecto de reinserción educativa contiene un elemento que es significativo en este ámbito, y es que focaliza su atención principalmente en una comuna, como preferencia de

organización territorial, no obstante no existen impedimentos para la incorporación de estudiantes de otras comunas.

Por otra parte, existen comunidades en donde las problemáticas de la pobreza, la falta de servicios, el desempleo, la escasa formación, el narcotráfico y el consumo de sustancias, especialmente pasta base, se han agudizado de tal manera, que el espacio público se ve limitado por la violencia o el desinterés. Esto no obsta que estos problemas sean transversales las poblaciones históricas. Lo que marca diferencia es la ausencia de narrativas que se contrapongan a los discursos populares, en donde lo carcelario como forma de estatus, se introducen con una estética e identidades predefinidas, que impactan en el deseo y tensionan la imposibilidad de su obtención; ropa de marca, zapatillas costosas, autos... y todo lo que indique el nivel de éxito del sujeto, asociado al “respeto” y al poder dentro de la comunidad. La comunidad atomizada en vínculos familiares, escaso uso del espacio público, además de problemas territoriales por pandillas, agudiza aun más la imposibilidad de desarrollar un trabajo comunitario. En estas condiciones las intervenciones generar el sentido de pertenencia hacia el grupo de pares, aunque la intervención tiende a individualizarse, o a conformarse grupos pequeños de trabajo que sea un intermedio entre la necesaria grupalidad en los aprendizajes y a su vez permita llegar a todos los estudiantes del programa que no asisten por diversos motivos a los espacios grupales, disminuyendo los motivos vinculados al contexto social. Las redes institucionales estatales se encuentran presentes con mayor intensidad, por lo que es este tipo de trabajo de redes, el que se toma la agenda de los programas de reinserción educativa, en tanto la burocracia aumenta en presencia de este tipo de dispositivos (Sename por ejemplo).

El conocimiento de los aspectos sociales y culturales de las localidades, son fundamentales para pensar un tipo de intervención que articule los objetivos de las políticas sociales, con las necesidades propias de las comunidades.

Bibliografía:

Clifford, J. (1991). Sobre la autoridad etnográfica. In El surgimiento de la antropología posmoderna (pp. 141-170).

----- & Marcus, G. E. (Eds.). (1986). *Writing culture: the poetics and politics of ethnography: a School of American Research advanced seminar*. Univ. of California Press.

Geertz, C., & Cardín, A. (1989). *El antropólogo como autor* (No. 306.092 G41). Barcelona: Paidós.

----- (1987). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. La interpretación de las culturas, 19-40.