

# Prácticas y criterios de mediación pedagógica en contextos vulnerados: contribuciones desde una perspectiva crítica

Eduardo Sandoval-Obando<sup>15</sup>

## Resumen

Este estudio busca caracterizar las pautas de comportamiento y criterios de acción pedagógica que despliegan aquellos docentes que trabajan con jóvenes provenientes de contextos vulnerados. Metodológicamente, la investigación se desarrolla desde un enfoque interpretativo cualitativo; explorando las trayectorias vitales de 4 educadores/as que se desempeñan en el Instituto Superior de Administración y Turismo de Valdivia. Para la interpretación de los datos, se recurre al análisis de contenido, siguiendo la lógica de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) y las Entrevistas en Profundidad (Kvale, 2011), de Corte Biográfico (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Los resultados develan una práctica pedagógica caracterizada por el compromiso con la educación pública, la intersectorialidad pedagógica y la apertura a la formación permanente, admitiendo la construcción de una relación optimista y empática con el alumnado, recalcando el valor del educador/a como un formador de personas en términos éticos, políticos y democráticos.

<sup>15</sup> Psicólogo, Magíster en Educación; Doctor en Ciencias Humanas y Postdoctorado© en Desarrollo Evolutivo. Académico perteneciente a la Escuela de Psicología, Grupo de “Investigación en Educación, Cultura y Transformación Social” (ICET) e Investigador asociado al Instituto de Estudios Sociales y Humanísticos, Facultad Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma de Chile (Temuco – Chile). Correspondencia a: eduardo.sandoval.o@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7471-6536>

**Palabras claves:** Aprendizaje, Escuela, Experiencias de Aprendizaje Mediado, Pedagogía Crítica.

### Abstract

This study seeks to characterize the behavioral patterns and criteria of pedagogical action displayed by teachers who work with young people from vulnerable contexts. Methodologically, the research is developed from a qualitative interpretative approach; exploring the life histories of 4 educators who work in the Higher Institute of Administration and Tourism of Valdivia. For the interpretation of the data, content analysis is used, following the logic of Grounded Theory (Strauss and Corbin, 2002) and Depth Interviews (Bolívar, Domingo and Fernández, 2001; Kvale, 2011). The results reveal a pedagogical practice characterized by the commitment to public education, pedagogical intersectoriality and openness to lifelong learning, allowing the construction of an optimistic and empathetic relationship with the students, emphasizing the value of the educator as a mentor's people in ethical, political and democratic terms.

**Keywords:** Learning, School, Experiences of Mediate Learning, Critical Pedagogy.

## 1. INTRODUCCIÓN

---

La institución escolar es un espacio social de reproducción de pautas culturales, desde la que se desprenden profundas tensiones y contradicciones entre sus integrantes, influenciada por la globalización, la que ha debilitado la autoridad del Estado para promocionar políticas redistributivas y programas más fuertes (Rizvi y Lingard, 2013, p. 200). Al respecto, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2012) afirma que la región mantiene eleva-

dos niveles de concentración de la riqueza, a pesar del aumento gradual en la priorización de la educación dentro del gasto público, en que se avanzó de un 4,5 % a un 5,2 % del PIB en promedio.

Sin embargo, se ha puesto un énfasis exagerado en el modo como las determinantes estructurales promueven la desigualdad económica y cultural, subestimando la forma en que el propio sujeto se acomoda, media o se resiste al sistema neoliberal, con sus prácticas sociales dominantes, tal como ocurriría en aquellos contextos vulnerados<sup>16</sup>, donde el profesorado se relaciona con adolescentes vinculados a episodios de infracción de ley. Aquí, la orientación pedagógica destinada a los jóvenes en contextos vulnerados, prueba, sin duda alguna, las grandes contradicciones entre luchar por la integración y la mejora de las oportunidades sociales, o la crítica hacia el sistema socioeconómico excluyente y desigual (Díaz, 2011) que orienta a la sociedad actual.

Pareciera ser que las prácticas pedagógicas influidas por la tecnología escolar, se amparan en una *praxis* empirista, disciplinada y autoritaria, promoviendo modos de pensar, enseñar y relacionarse, que homogeneiza y coarta la riqueza cultural de sus estudiantes. Por ende, en la escuela confluye la heterogeneidad de la sociedad y sus miembros, aumentando el malestar y la agonía del profesorado y el alumnado proveniente de contextos vulnerados, haciéndose necesario reflexionar en torno a las pautas de comportamiento y criterios de acción pedagógica que despliega el profesorado, avanzando en la desescolarización<sup>17</sup> de la escuela.

---

<sup>16</sup> Se refiere a todos aquellos ambientes y/o espacios de desarrollo en los que se desenvuelven los niños, niñas y jóvenes durante su trayectoria vital, caracterizados por las desigualdades sociales imperantes (cesantía, pobreza, violencia, marginación y exclusión social, precariedad de vivienda, aislamiento, profecías auto-cumplidas de fracaso; estigmatización, desigualdad económica, etc.), como factores socioculturales que directa o indirectamente repercuten sobre los procesos educativos del alumnado y la vulneración de sus derechos. Esta conceptualización implica una mirada crítica respecto a las responsabilidades que tiene la familia, la escuela, la sociedad y el Estado en la perpetuación estructural de estas condiciones así como de las necesidades de transformación y reivindicación educativa, que posibiliten la construcción de un espacio y tiempo educativo más democrático y justo para todos/as.

<sup>17</sup> Recurrimos a los aportes de Illich (1971), quien impulsa la idea de la desescolarización de la escuela, para terminar con el monopolio de la enseñanza (la instrucción produce el aprendizaje) y en donde la escuela opera como el templo del saber, fuera del cual no hay salvación alguna. Por ello, se promueve un retorno a la responsabilidad y a la conciencia crítica de los estudiantes, en su propensión a aprender que les posibilite superar la alienación, burocracia y represión escolar al que se ven enfrentados los oprimidos (entre ellos, los jóvenes infractores de ley), para recuperar la libertad de aprender, de relacionarse con los demás y de alcanzar un aprendizaje colaborativo por medio de los procesos de mediación pedagógica.

Lo anterior se vincula con lo descrito por Marchesi y Martín, dado que “las políticas educativas no están consiguiendo, en la mayoría de los casos, fortalecer la profesión docente para enfrentarse con éxito a los retos actuales. Al contrario, se encuentran en un momento de inseguridad profesional que conduce al desánimo y a la pérdida del sentido de su tarea” (2014, p. 157). Así, la escuela se convierte en un espacio normativo y rutinario (Sandoval-Obando, 2017), puesto que los adolescentes encerrados dentro del aula, están regidos por normas y criterios rígidos de comportamiento, guiados por una planificación detallada respecto a cómo se debe enseñar, negando la emergencia de la curiosidad, creatividad y la autoorganización, que potenciarían el desarrollo integral de todo ser humano (Sandoval-Obando, 2012).

Más aún, el alumnado proveniente de contextos vulnerados arrastran no sólo las desventajas asociadas a su origen social, estatus socioeconómico bajo, disfuncionalidad familiar, etc., sino también las desigualdades que genera una escuela y una sociedad que legitima y reproduce tales diferencias de origen (Casassus, 2014), reforzando las profecías auto-cumplidas de que estos jóvenes no aprenden porque son flojos, pobres o porque simplemente no poseen los recursos cognitivos requeridos por la escuela. Por ello, este trabajo tensiona críticamente el paradigma escolar actual y el rol del pedagogo como una figura relevante para estos jóvenes, en tanto se asuma como mediador emocional y cognitivo, ofreciendo mayores oportunidades para el despliegue de sus potencialidades.

---

## 2. ANTECEDENTES CONCEPTUALES

### *2.1. El Aprendizaje: Un Proceso Fascinante*

En este ámbito, destacamos los aportes de Vygotsky (1962), para quien el aprendizaje, se transforma en una actividad de producción y construcción del conocimiento, mediante la cual el niño asimila y acomoda, las pautas sociales de actividad y de interacción, gradualmente desde su entorno sociocultural de origen y posteriormente, en la escuela, bajo condiciones y actividades compartidas por el niño y el adulto, en un marco de colaboración social permanente y coherente con sus posibilidades de desarrollo. Esta concepción del aprendizaje,

posibilitaría la adquisición de la lengua en interacción con otras funciones mentales (el pensamiento por ejemplo), para la integración de los diversos instrumentos creados por la cultura, ampliando sus posibilidades naturales de desarrollo y la reestructuración de sus funciones mentales.

De esta manera, son relevantes los aportes de Calvo (2016) quien integra armónicamente, las influencias de Illich (1971; 1974), Feuerstein et al (1980), Feuerstein (1983), Feuerstein, Rand y Rynders (1998) y Freire (1998), concibiendo el aprendizaje, como la creación de nuevas relaciones posibles, en tiempos y espacios diversos que supera con creces los límites del espacio escolar, sin que haya necesariamente una intención prescriptiva de enseñanza. De modo tal y en coherencia con los aportes de Vygotsky (1977), la educación debe orientarse hacia la zona de desarrollo próximo<sup>18</sup>, en la que tienen lugar los encuentros del niño con la cultura, apoyado por un adulto que desempeña, primero, un papel de partícipe en las construcciones comunes y, luego, de organizador del aprendizaje, para que este proceso psicológico se transforme en un medio significativo, complejo y coherente con sus potencialidades de desarrollo.

## *2.2. Jóvenes en Conflicto con la Justicia en Chile*

En relación a este constructo, hacemos alusión a todos aquellos estudiantes que se encuentran insertos en el sistema escolar formal (específicamente, en el Instituto Superior de Administración y Turismo de Valdivia), y que hayan sido atendidos por los docentes que dan vida a este trabajo. Particularmente, se identifican múltiples situaciones en la que los alumnos de este centro educativo, han estado vinculados a uno o más episodios de infracción de ley (judicializados o no), a lo largo de su trayectoria escolar.

Para comprender esta categoría, debemos señalar que las acciones propuestas en Chile, en torno al abordaje e intervención de la delincuencia juvenil, son relativamente nuevas (al igual que en la mayoría de los países de América Latina), puesto que la Ley de Responsabilidad

---

<sup>18</sup> En palabras de Vygotsky (1978, p. 86), la zona de desarrollo próximo es el contraste entre la ejecución de una tarea determinada, con ayuda o sin ayuda. Dicho en otras palabras, “como aquella distancia entre el nivel de desarrollo real, medido por la resolución de una tarea independientemente y el nivel de desarrollo potencial, medido por la resolución de la tarea bajo la dirección de un adulto o en colaboración con niños más capaces”.

Penal Juvenil N° 20.084<sup>19</sup>, fue promulgada por el Gobierno de Chile (bajo el trabajo colaborativo del Servicio Nacional de Menores, el Poder Judicial y el Poder Legislativo), el 08 de Junio 2007. Se trata de una normativa que regula y orienta el sistema de justicia juvenil para los jóvenes mayores de 14 años y menores de 18 años. Junto a ello, "tiene como propósito reformar radicalmente la respuesta del Estado ante los actos que revisten carácter de crimen o simple delito, cuando estos son cometidos por personas menores de 18 años de edad" (SENAME, 2007: en línea).

### *2.3. Pedagogía Crítica y Experiencias de Aprendizaje Mediado en Contextos Vulnerados*

La práctica escolar tradicional promueve un currículum rígidamente establecido e interiorizado por el docente, que tiende a la homogeneización de los estudiantes. Sin embargo, y paradójicamente, también favorece la socialización y permite la adquisición de conocimientos inevitables para un desenvolvimiento eficaz en la sociedad. Ahora bien ¿Las prácticas y criterios pedagógicos que despliega el profesorado en contextos vulnerados pueden incidir en la creación de ambientes educativos emancipadores?

Experiencias previas como las de Iglesias (2007); Sandoval-Obando (2014a; 2014b); Sandoval-Obando y López de Maturana (2017) develan que estos jóvenes han sido capaces de desarrollar y co-construir numerosas experiencias de aprendizaje, por medio de habilidades cognitivas que han germinado en diversos tiempos y espacios educativos, gracias a la interacción de diversos factores. Entre ellos, se observa la existencia de personas significativas para estos jóvenes que habrían actuado (conscientemente o no) como mediadores de sus aprendizajes, facilitando el surgimiento de experiencias de aprendizaje mediado. Tal como plantea Ester (2003, p.36), las interacciones de aprendizaje a las cuales está expuesto un ser humano, "se pueden dividir en dos grupos: aprendizaje directo y aprendizaje mediado. El aprendizaje mediado por otro ser humano es indispensable para un niño/a puesto que le ayuda a crear aquellos pre-requisitos cognitivos que luego hacen que el aprendizaje directo sea efectivo".

<sup>19</sup> Introdujo algunas modificaciones importantes tales como el fin del examen de discernimiento para los adolescentes mayores de 16 años y menores de 18 años y baja la responsabilidad penal, que ahora es a partir de los 14 años. Adicionalmente, se cambia el enfoque de la justicia juvenil de un sistema coercitivo a uno que va orientado a la reinserción social de aquellos que han infringido la ley penal (SENAME, 2011). Para encontrar mayor información al respecto, sugerimos visitar el sitio web del Servicio Nacional de Menores, en la sección de Justicia Juvenil: [www.sename.cl](http://www.sename.cl)

Esto permitiría ampliar las estrategias pedagógicas que utiliza el profesorado para estimular y enriquecer las oportunidades educativas a las cuales acceden estos jóvenes, procurando al mismo tiempo, la integración en el aula de los aprendizajes y habilidades que el alumnado está permanentemente construyendo en otros tiempos y espacios, definiendo en gran medida, su identidad como aprendiz, de acuerdo con la nueva ecología del aprendizaje (Barron, 2006; Coll, 2013; Marchesi y Martín, 2014)

Asimismo, Contini (2006, p.110) señala que "los déficit producidos por ausencia o insuficiencia de EAM pueden modificarse a partir de la intervención de un adulto más capaz, por ejemplo, tener un excelente educador, lograr un buen vínculo con el terapeuta, mantener relaciones emocionales positivas con otros (Forns, 1993).

Es decir, "detrás de todo joven con talento siempre encontramos un padre, madre y/o profesor que favoreció la curiosidad y la exploración de intereses desde edades tempranas. Siempre se podrán rastrear maestros/as que supieron concentrarse en los procesos de desarrollo y no en los aprendizajes de tipo particular que han dominado la escuela. Todo depende esencialmente de la interacción entre el niño, los mediadores y la cultura" (De Zubiría, 2006). Así, no es que existan niños más inteligentes que otros, sino más bien, estudiantes que alcanzan niveles de funcionamiento cognitivo alto, gracias a la calidad de los procesos mediacionales a los que tuvieron acceso a lo largo de su trayectoria vital.

---

### 3-. METODOLOGÍA

---

Se recurre a un enfoque interpretativo cualitativo, entendido como aquel "proceso de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas, entre ellas, la biografía y la teoría fundamentada en los datos, que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural" (Vasilachis, 2006, p. 24). Centramos la comprensión desde los propios sujetos, a partir de la descripción de múltiples tramas y situaciones, valores, motivaciones y acciones que se observan en las pautas de comporta-

miento del profesorado que se relaciona dentro del sistema escolar con adolescentes vinculados a episodios de infracción de ley.

Para la recolección de los datos, se utilizan entrevistas en profundidad (Kvale, 2011) desde una perspectiva biográfica (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, Goodson, 2004; Medrano, 2007).

### *3.1. Diseño de la Investigación*

Este trabajo posee un carácter naturalista que permite observar el fenómeno tal y cómo se da en su contexto real. Ello refleja, al mismo tiempo, su carácter no experimental, aspecto propio de las investigaciones bajo el enfoque interpretativo cualitativo. Asimismo, corresponde a una exploración transversal, ya que los datos fueron recolectados en un tiempo y espacio determinado por el investigador, comprendido entre Enero y Diciembre 2016, manteniendo un diseño flexible y modificable durante el transcurso en que se desarrolló el estudio.

### *3.2. Participantes en la Investigación*

Los criterios de inclusión de los participantes fueron los siguientes:

- 4 educadores (la muestra estuvo conformada por 3 hombres y 1 mujer. En lo sucesivo, nos referiremos a ellos con los nombres ficticios de *Edgardo*, *Humberto*, *Julia* y *Juan* respectivamente, resguardando la confidencialidad de sus relatos y datos de identificación).
- Participación voluntaria de los educadores en la investigación.
- Educadores pertenecientes al INSAT Valdivia, donde asisten jóvenes vinculados a episodios de infracción de ley, situados en contextos vulnerados.
- Sujetos con el grado profesional de pedagogos, título reconocido por el Ministerio de Educación, con al menos 5 años de experiencia profesional.



- Que los participantes del estudio residan en la comuna de Valdivia (Región de Los Ríos), facilitando el contacto y participación en la investigación.

### *3.3. Caracterización del Centro Educativo en que se desarrolló el Estudio*

El INSAT Valdivia es un centro educativo de carácter mixto, registrando una matrícula al año 2016, de 140 alumnos. Ofrece una alternativa de Enseñanza Media Técnico Profesional en las áreas de: Administración y Turismo respectivamente. Posee un índice de vulnerabilidad escolar de 81,3%, siendo completamente gratuito, de orientación religiosa laica, estando conformado por un plantel de 26 educadores. En lo educativo, atiende una población multivariada, en que los estudiantes provienen mayoritariamente de sectores urbanos de la comuna de Valdivia, caracterizados como entornos vulnerados al compartir características como: bajo nivel educacional de los padres; nivel socioeconómico bajo, disfuncionalidad familiar, cesantía, entorno comunitario con presencia de tráfico de drogas, etc.

### *3.3. Naturaleza del Proceso de Análisis e Interpretación de Datos Producidos*

El análisis e interpretación de los datos estuvo sustentado en el análisis de contenido (Bardin, 1996) siguiendo la lógica de la teoría fundada (Strauss y Corbin, 2002) y el programa de apoyo informático Atlas Ti 6.2. En este sentido, y de acuerdo a Bolívar, Domingo y Fernández (2001: p 265), el análisis de contenido, posibilita encontrar en las narrativas, relaciones de inclusión, vinculación, proximidad y/o causalidad entre las partes del relato y entre unas entrevistas y otras. Para la categorización de los datos, se utilizaron criterios temáticos y de repetición (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005, p.141), los que permiten profundizar en el contenido latente y en el contexto social desde donde emerge y cobra vida el relato de los maestros participantes.

Todo este proceso, hace los datos más manejables (mediante su reducción) permitiendo la categorización y posterior interpretación de los mismos. Como criterios de rigor metodológico, se han considerado la credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad (Guba y Lincoln, 1985) y la consistencia y Reciprocidad (Sandín, 2003).

## 4. RESULTADOS

Con fines descriptivos, se presentan las ocho categorías de análisis que emergieron a partir de las Historias de Vida del profesorado entrevistado en este estudio (ver tabla 1).

Tabla 1. Categorías Generadas en Análisis de Datos Cualitativos

Categorías	Descripción
a) Características del Maestro Mediador en Contextos Vulnerados	Conjunto de características o atributos personales exhibidas por los pedagogos que se desempeñan en contextos vulnerados, que favorecerían la construcción de experiencias de aprendizaje mediado por parte del alumnado sujeto de mediación. El docente mediador, posee una alta conciencia de cambio frente al desempeño de sus estudiantes; logra identificar y reconocer las intenciones, potencialidades, habilidades y experiencias previas de su alumnado, asumiendo un estilo pedagógico empático, afectivo, motivador y exigente; organizando educativamente los estímulos más adecuados para que el estudiante amplíe sus estructuras internas de pensamiento; superando las limitaciones impuestas por su herencia, contexto de origen, historia de vida, etc.
b) Complejidades Educativas de la Adolescencia en Contextos Vulnerados	Percepción que los pedagogos han construido a lo largo de su trayectoria pedagógica, respecto a su trabajo educativo con adolescentes situados en contextos vulnerados. Tales experiencias les permiten caracterizar la adolescencia como una etapa evolutiva diversa, caótica y ambivalente, marcada por la impulsividad, la diferenciación progresiva de las figuras de autoridad, la construcción de la identidad y la exploración permanente a nivel de su grupo de pares; requiriendo la adopción de prácticas pedagógicas capaces de contener y orientar afectivamente a los jóvenes en su intenso proceso de cambio.
c) Construcción Socio-histórica de la Identidad Pedagógica en Contextos Vulnerados	Criterios biográficos exhibidos y compartidos por los pedagogos que se desempeñan en contextos vulnerados, los que evidencian una vinculación significativa con el sistema de educación municipal (educación pública desde sus primeros años de escolarización hasta su formación profesional como pedagogos en la Universidad Austral de Chile), en donde visualizan y reconocen la pedagogía como una vocación relevante y de enorme importancia para la sociedad, recogiendo e imitando muchas veces prácticas pedagógicas de los maestros que a ellos los formaron, durante la infancia. Describen sus primeros años de ejercicio de la profesionalidad docente, como periodos de alta tensión, improvisación, aprendizaje por ensayo y error ante un alumnado muy demandante, heterogéneo y complejo. Pese a lo anterior, han sido capaces de sobre-

	<p>ponerse a eventos de alto estrés, frustración y desmotivación profesional producto de la pérdida de legitimidad y/o autoridad que vivencia la pedagogía en la actualidad (bajos sueldos, falta de reconocimiento, cuestionamientos permanentes a su rol formador, etc.), acumulando a la fecha un total de 7 años de permanencia en el Instituto Superior de Administración y Turismo, donde gozan de una estabilidad socioemocional y familiar que los moviliza a la innovación pedagógica y un alto compromiso con su alumnado.</p>
<p>d) Desafíos de la Profesionalidad Docente en Contextos Vulnerados</p>	<p>Conjunto de reflexiones e inquietudes percibidas por los docentes que se desempeñan en contextos vulnerados, que recalcan la necesidad de reformar estructuralmente el sistema escolar chileno, producto de la visión cortoplacista, rígida y superficial que han caracterizado las últimas propuestas del Ministerio de Educación, los que fragmentan el proceso de aprendizaje y estimulan la competitividad / individualismo en el alumnado; deteriorando los procesos de formación del profesorado y coartando las posibilidades de resolución efectiva de conflictos al interior de la escuela. Desde una perspectiva constructiva y propositiva, recalcan la importancia de recuperar el sentido ético de la profesionalidad docente y de incentivar aprendizajes significativos en su alumnado.</p>
<p>e) Estrategias Pedagógicas Favorecedoras de Ambientes Activos Modificantes</p>	<p>Conjunto de estrategias y/o técnicas educativas empleadas por los docentes que se desempeñan en contextos vulnerados que facilitan la creación de ambientes educativos activos modificantes, posibilitando las experiencias de aprendizaje mediado. Este repertorio de estrategias se caracterizan por generar una planificación dinámica y colaborativa de los aprendizajes; la evaluación flexible de los aprendizajes del alumnado, según sus necesidades; la utilización de estrategias activas, creativas y lúdicas en la transmisión de los contenidos curriculares; la promoción permanente del aprendizaje práctico; el reconocimiento de las fortalezas y habilidades del alumnado; para fomentar su interés natural por el aprendizaje y por la superación personal.</p>
<p>f) Obstaculizadores de las Experiencias Aprendizaje Mediado</p>	<p>Conjunto de factores individuales (tales como pasividad, apatía y despreocupación del alumnado frente al aprendizaje; escasa visión de futuro; bajo autoconocimiento, bajo sentido de competencia individual, etc.) , familiares (estilo de apego desorganizado u ambivalente; estilos de crianza permisivos, ambivalencia socioemocional de las figuras parentales), pedagógicas (sobrecarga de trabajo administrativo en desmedro de la acción educativa; currículum rígido; reformas escolares superficiales) y comunitarios (cesantía, marginación y exclusión social; fácil acceso al consumo de alcohol y drogas, etc.) en los que su influencia sistemática sobre el alumnado, desfavorecería las experiencias de aprendizaje mediado, anquilosando sus potencialidades de aprendizaje producto de la privación cultural en la que se encuentra situado.</p>
<p>g) Pautas Comportamentales del</p>	<p>Marco pedagógico relacional construido por los pedagogos que se desempeñan en contextos vulnerados, en los que es posible identificar criterios comunes de ejercicio</p>

Desempeño Pedagógico Exitoso	de la profesionalidad docente, favoreciendo el desarrollo integral y prosocial del alumnado. Dichas pautas de comportamiento reflejan un interés colectivo por acceder a instancias de formación permanente que les posibilite integrar estrategias educativas activas, compartiendo un alto compromiso con la educación pública (valorando la libertad, autonomía y la participación en la toma de decisiones), incidiendo directamente en la construcción de un clima laboral armónico, que estimula el respeto, la cordialidad, la alegría y la retroalimentación permanente entre pares.
h) Vinculación Socioeducativa Positiva	Dinámica relacional que caracteriza el vínculo cotidiano construido entre profesor/a y alumnado que fomenta las relaciones interpersonales positivas. Para lograr este clima propicio para el aprendizaje, el pedagogo situado en contextos vulnerados refuerza sistemáticamente en sus alumnos, la perspectiva de la educación como un medio de movilidad y transformación social; desarrolla su clase con un alto sentido del humor (disfrutando y valorando la posibilidad de contribuir al aprendizaje de sus alumnos); es capaz de reconocer e integrar educativamente, las experiencias previas de sus estudiantes; convirtiéndose en un promotor del respeto, la responsabilidad y el esfuerzo frente al aprendizaje. Asimismo, ante situaciones de conflicto, se destaca por brindar contención emocional a los estudiantes, incentivar la capacidad de reflexión, el diálogo y la confianza mutua.

Fuente de Elaboración Propia.

Específicamente, el estudio permite caracterizar las pautas comportamentales del desempeño pedagógico que manifiesta el profesorado entrevistado, caracterizándose por la apertura a la formación permanente, tal como lo plantea Edgardo <<...cualquier ayuda de perfeccionamiento docente que tienda... digamos que aprenda a trabajar con la transversalidad de situaciones... él único que gana, es la educación... porque nos permite generar una manera más eficaz para tratar con nuestros estudiantes...a los chicos que están en problemas...>>. Del mismo modo, lo plantea Julia <<...siempre estoy tratando de mejorar mi quehacer... la posibilidad que se me presenta para poder capacitarme... la acepto con mucho agrado... en eso estoy ahora, tratando de vincularme a la oportunidad que se me presenta de la red de tutorías...que se nos presentó acá en el Colegio... las tutorías es una entrega de conocimientos en conjunto... donde le entrego un tema al alumno... y luego él, lo va profundizando, según sus intereses... ahí la retroalimentación es mutua... tengo entendido que de esa manera se va trabajando... se va fortaleciendo el conocimiento... lo mismo aplicado con los colegas... de que haya una relación recíproca... en los aportes a las clases... es

*algo súper atractivo... tengo muchas expectativas con esto... ojalá que vaya en beneficio de nuestros alumnos...>>.*

Otro de los tópicos relevantes identificados en los participantes es el compromiso con la educación pública, tal como lo plantea Humberto <<...no he buscado nuevas posibilidades de trabajo... Quizás, me he mantenido por la estabilidad laboral que ofrece el sistema... segundo, es estable en términos de desarrollo de la profesión... porque sé cómo es el sistema y los plazos del trabajo... sé que se incluyen algunas cosas nuevas... pero ya conozco mis exigencias y mis derechos... además, acá siempre hay cosas nuevas...>>. En complemento a lo anterior, Juan reafirma su compromiso con el sistema público, al estar en la etapa final de su trayectoria pedagógica <<...me quedan menos de 10 años, entonces uno ya no quiere comenzar algo nuevo estresante... uno está buscando hacer las cosas bien y con tranquilidad... dejar el estrés y las preocupaciones atrás...>>.

Por otra parte, los docentes entrevistados recalcan la importancia de la intersectorialidad pedagógica, puesto que en palabras de Edgardo <<...el trabajo con los centros de padres, fue algo fundamental... trabajamos con todo el sector... con los clubes deportivos, tuvimos una afinidad muy grande... entonces, yo una vez organicé una reunión con ellos... este colegio es del barrio, pero organicémonos... decidí permitirles entrar a todos, por la puerta principal y que salieran por la puerta principal... eso nos llevó a un estado de amistad por así decirlo, con los clubes deportivos muy grande... no tuvimos más vidrios quebrados por un buen tiempo... yo pensé que si nos acercábamos a los clubes deportivos, también entre otras cosas... podíamos mejorar las cosas... y esa fue, una de ellas... ellos mismos, (el sector poblacional)... podían ayudarnos a mejorar y cuidar nuestro colegio...>>. Asimismo, los participantes son educadores/as que construyen relaciones positivas con sus pares, beneficiándose de la colaboración profesional transversal al interior del centro educativo, tal como lo plantea Humberto <<...aquí la relación es afectiva... gracias a Dios... son todos muy buenos para expresar los afectos... y los que no lo eran, se han ido acostumbrando... se permite uno regalarse con los colegas... hay un excelente ambiente laboral...nos llevamos bien... bromeamos...lo pasamos muy bien... los recreos son un alimento para el alma... todos juntos, compartiendo y riendo... una relación muy buena...compartir con los colegas... alimentarse de los seres humanos... de cada universo que significa cada uno de ellos...>>, particularmente en el abordaje multidisciplinario de las necesidades educativas especiales,

como lo explicita *Julia* <<...acá como profesor jefe, tengo el deber de tener charla con la orientadora, para que me dé alguna sugerencia u orientación... acá tenemos un equipo de apoyo psicosocial... donde hay una psicóloga, asistente social... y quienes dentro de sus posibilidades, hacen todo lo posible para que el estudiante siga manteniéndose en el sistema... y de que pueda cambiar de actitud... recibimos el apoyo del equipo psicosocial...que nos orientan... y quienes ven cómo nos pueden ayudar...hay una retroalimentación continua... respecto a lo que son los contenidos y de cómo ir abordándolos...>>.

En lo referente a las características del maestro mediador, los participantes cultivan cotidianamente la empatía pedagógica, tal como lo señala *Juan* <<...Yo creo que todas las personas tienen cierto grado de afecto... y cuando uno se acerca... cariñosamente... amablemente... cuando uno le pregunta... dialoga en forma personal... ellos se dejan querer... entonces el afecto... cuando alguien se siente tomado en cuenta, va a recurrir a uno...>>, siendo capaces de implicarse significativamente con las posibilidades de aprendizaje y cambio del alumnado, ya que en palabras de *Humberto* <<...conversarles sobre mis errores... de contarles los problemas que uno ha enfrentado y cómo los he superado... Se refiere a lo que quiero yo, de acuerdo a la responsabilidad académica, social, laboral, humano y de los sueños... de lo que yo quiero como profesor, al enseñarle un determinado contenido a los estudiantes... para qué le enseño algo al estudiante... El sentido del contenido que se le presenta al estudiante... mi intención es lograr el objetivo, pasar materia... pero además, que ellos reflexionen profundamente sobre eso...>>. Además, construyen prácticas pedagógicas optimistas, tal como lo define *Juan* <<...tuve alumnos muy complejos... difíciles... pero ninguno imposible, en la cual uno pudiera dejar alguna enseñanza...yo creo que uno espera que ojalá a todos les vaya bien... especialmente, de aquellos que se esfuerzan...yo creo que todo es mejorable... todo es superable... todo puede mejorar...>>, estimulando el pensamiento divergente y el juego como instancia de aprendizaje, puesto que en palabras de *Humberto* <<...todo cambia rápidamente... y trato de adecuar mi clase, al momento actual en el que se encuentra el curso...yo canto, pongo música, bailo... bromeo con los estudiantes...>>.

Finalmente, los docentes entrevistados promueven la trascendencia pedagógica y el aprendizaje práctico, tal como lo referido por *Edgardo* <<...ahora, ¿por qué hacía mis textos propios?... porque había mucha gente (alumnos) que trabajaba en la feria... recuerdo siempre con mucho cariño, a un joven que desde los 10 u 11 años, me comentaba que trabajaba en la feria... el joven

*Jaramillo... fue muy especial para mí... de mucho esfuerzo... a los 15 años, tuvo su primer hijo y a los 17 años, tuvo el segundo hijo... siempre fue muy trabajador... entonces, él daba bote en inglés... le costaba bastante... no sabía ni siquiera decir Hello en inglés... bueno y yo le inculqué que también en la feria, podía utilizar y aprender el inglés... le daba trabajos especiales... dibujos... recortes... armar palabras... armar frases...>>, visualizando la educación como una instancia de transformación social <<Humberto: ...me sentía tan importante... orgulloso (refiriéndose a su trabajo como pedagogo)...yo creo que tendría un alto impacto... me considero una persona creíble... y que el alumno, por mucho que yo le caiga mal o que no tenga ganas de escucharme... sabe que yo soy el profesor... y que en esta situación, puedo entregarle herramientas para salir del charco de agua en el que se está ahogando... aunque sea un charco de perfume... pero soy el único que puede darle herramientas para surgir ...entonces todo lo que la sociedad sueña con la educación, como herramienta para que los muchachos estén bien formados, estén bien... está acá... pero esta conciencia política nueva que sale de cada alumno... depende de nosotros...". En complemento a lo anterior, resultan relevantes los aportes de Julia <<...probablemente no voy a poder llegar a un 100 % de mis alumnos... pero sin embargo, los resultados me demuestran que si llegas a un gran porcentaje... entonces eso es un aliciente para seguir adelante...Yo creo que estamos con ellos, muchas horas... 44 horas a la semana... muchas veces, más horas que con sus propios papas... lo que me motiva, día a día... son ellos... cuando a mí me dicen... profesora... gracias por lo que me ayudó... por Ud. yo he salido adelante...yo creo, que finalmente para los que estamos en educación... esta es nuestra casa... trato de darles un buen ambiente en el aula... y yo creo que mi responsabilidad es mucha...>>.*

---

## 5-. CONCLUSIONES

---

Los hallazgos presentados, permiten caracterizar las prácticas pedagógicas desplegadas en contextos vulnerados, las que muestran una coherencia relevante y significativa con lo propuesto por Feuerstein (1990), fomentando la construcción de ambientes activo modificantes que estimulan el desarrollo emocional y cognitivo del alumnado, mediante la trascendencia pedagógica (Torres, Álvarez y Fernández, 2006), el refuerzo social positivo (Paula, 2000; Abarca, Marzo y Sala, 2002), la recursividad pedagógica (Morin, Ciurana y Motta, 2003) y el aprendizaje práctico en sus estudiantes (Sandoval-Obando *et. al* 2018), desde un marco pedagógico optimista acerca de las posibilidades de desarrollo de todo educando.

Finalmente, se destacan las potencialidades de la pedagogía crítica y los beneficios educativos que aportan las experiencias de aprendizaje mediado para la anhelada transformación educativa, reafirmando la necesidad de desescolarizar la escuela, a través de la construcción de políticas educativas democráticas y emancipadoras para todos/as.

---

## 6-. REFERENCIAS

---

- Abarca, M., Sala, J. y Marzo, L. (2002). La Educación Emocional y la Interacción Profesor/a-Alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-4.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal.
- Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecologies Perspective. *Human Development*, 49, 193-224.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La Investigación Biográfico Narrativa en Educación. Enfoque y Metodología*. Madrid: La Muralla.
- Calvo, C. (2016). *Del Mapa Escolar al Territorio Educativo. Diseñando la Escuela desde la Educación (6° Edición)*. La Serena: Nueva Mirada.



- Casassus, J. (2014). *La Escuela y la (Des)Igualdad*. Santiago de Chile: LOM.
- Coll, C. (2013). El Currículum Escolar en el Marco de la Nueva Ecología del Aprendizaje. *Aula*, 219, 31-36
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2012). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia una Educación para Todos 2015*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Contini, N. (2006). El Cambio Cognitivo. Un Recurso para Enfrentar el Fracaso Escolar. En *Fundamentos en Humanidades*, (13-14), 2006. San Luis: Universidad Nacional de San Luis, 107 – 125.
- Díaz, S. (2011). La Reproducción de la Desigualdad Intergeneracional y Nuevas Formas de Exclusión Social Producto del Diseño Político del Sistema Educativo Chileno. *Caderno CRH*, 24(61), 135-152.
- De Zubiría, J. (2006). Cinco Mitos Sobre la Inteligencia y el Talento. En *Revista Internacional del Magisterio*. Agosto 2006. Recuperado de: <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/articulos/jdz/5-mitos.-pdf>
- Ester, S. (2003). Reuven Feuerstein y la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. *Revista de Educación*, 332, Septiembre – Diciembre. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, 33-54.
- Feuerstein, R. (1990). The theory of Structural Cognitive Modifiability. En B. Presseisen (Ed.), *Learning and Thinking Styles: Classroom Applications*, 68-134. Washington: National Education Association.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffmann, M. y Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: Park Press University.
- Feuerstein, R. (1983). *La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*. Zaragoza: Mira S.A.
- Feuerstein, R., Rand, Y. y Rynders, J. (1998). *Don't Accept me as I am. Helping Retarded People to Excel*. New York: Plenum Press.
- Forns, M. (1993). *Evaluación Psicológica Infantil*. Barcelona: Barcanova
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI.
- Goodson, I. (2004). *Historias de Vida del Profesorado*. Barcelona: Octaedro.

- Guba, E. y Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- Iglesias, A. (2007). Los efectos de la Escolaridad en la Configuración de las Identidades: La Justicia Juvenil. En R. Bergalli y I. Rivera (Coords), *Jóvenes y adultos. El Difícil Vínculo Social* (pp. 43-62). Barcelona: Anthropos.
- Illich, I. (1971). *La Sociedad Desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- Illich, I. (1974). *Alternativas*. Ciudad de México: Joaquín Mortiz-Planeta.
- Kvale, S. (2011). *Las Entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Marchesi, Á. y Martín, E. (2014). *Calidad de la Enseñanza en Tiempos de Crisis*. Madrid: Alianza.
- Medrano, C. (2007). *Las Historias de Vida. Implicaciones Educativas* (Coord.). Buenos Aires: Alfagrama.
- Morin, E., Ciurana, E. y Motta, R. (2003). *Educación en la Era Planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Paula, I. (2000). *Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación*. Barcelona: Horsori.
- Pujadas, J. (1992). *El Método Biográfico: El Uso de las Historias de Vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas Educativas en un Mundo Globalizado*. Madrid: Morata.
- Rodríguez, C.; Lorenzo, O. y Herrera, L. (2005). Teoría y Práctica del Análisis de Datos Cualitativos. Proceso General y Criterios de Calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15 (2), 133-154.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación, Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mcgraw-Hill.
- Sandoval-Obando, E., Moreno Doña, A., Walper Gormáz, K., Leguizamón Martínez, D. y Salvador Bertone, M. (2018). Estrategias pedagógicas favorecedoras de las experiencias de aprendizaje mediado en contextos vulnerados. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.pspm>
- Sandoval-Obando, E. y López de Maturana, S. (2017). Desafíos Educativos en Torno a las Experiencias de Aprendizaje Mediado con Adolescentes Infractores de Ley. *Profesorado, Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 377-391

- Sandoval-Obando, E. (2017). *El Docente como Mediador Emocional y Cognitivo de Jóvenes en Contextos Vulnerados: Tensiones y Desafíos para la Transformación de la Práctica Pedagógica*. Tesis conducente al Grado Doctor en Ciencias Humanas. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile. Impreso.
- Sandoval-Obando, E. (2014a). Posibilidades Educativas del Adolescente Infractor de la Ley: Desafíos y Proyecciones a partir de su Propensión a Aprender. *Psicología Educativa*, 20(1), 39 – 46.
- Sandoval-Obando, E. (2014b). Propensión a Aprender de los Adolescentes Infractores de Ley: Reflexiones desde el Enfoque Biográfico. *Polis*, 13(37), 251 – 273.
- Sandoval-Obando, E. (2012). *Construcción Socio-histórica de la Propensión a Aprender de los Adolescentes Infractores de Ley*. Tesis de Magíster en Educación, Mención Políticas y Gestión Educativa. Facultad de Filosofía y Humanidades. Impreso.
- Servicio Nacional de Menores (2011). Orientaciones Técnicas Programa de Salidas Alternativas. Departamento de Justicia Juvenil. Septiembre 2011. Recuperado de: [http://www.sename.cl/wsename/otros/Orientacion\\_Tecnicas\\_Programa\\_Salidas\\_Alternativas\\_01-12-2011.pdf](http://www.sename.cl/wsename/otros/Orientacion_Tecnicas_Programa_Salidas_Alternativas_01-12-2011.pdf)
- Servicio Nacional de Menores (2007). Marco Legal Ley de Responsabilidad Penal Juvenil, Recuperado de: <http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=30>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Torres, A., Álvarez, N. y Fernández, I. (2006). Un Modelo Pedagógico para la Autotransformación Integral del Estudiante Universitario. *Tendencias Pedagógicas*, 11, 155-168.
- Vasilachis, I. (Coord) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1977). Development of Higher Psychological Functions. *Soviet Psychology*, 15 (3), 60-73.

Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: Met Press.