



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA

Área Jurídica, Social y Administrativa

MAESTRÍA EN DESARROLLO COMUNITARIO

TÍTULO:

**“SISTEMATIZACION DE LA EXPERIENCIA DE
LA ESCUELA EDUCARE DEL CENTRO DE
INICIATIVAS SOCIALES LATINOAMERICANAS
(CISOL), DESDE EL ENFOQUE DEL
AUTODESARROLLO COMUNITARIO”**

TESIS DE GRADO PREVIA A OPTAR
EL TÍTULO DE MAGÍSTER EN
DESARROLLO COMUNITARIO

AUTORES:

ING. MAGDA SALAZAR GONZÁLEZ

DR. SANTIAGO CHAUVIN PERALTA

DIRECTOR:

DR. MAURICIO AGUIRRE , MG. SC.

2013

CERTIFICACIÓN

Dr. Mauricio Aguirre, Mg. Sc.,
Docente del Área Jurídica, Social y Administrativa de la Universidad
Nacional de Loja,

CERTIFICA:

Haber dirigido y coordinado el proceso de investigación titulado
“SISTEMATIZACION DE LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA
EDUCARE DEL CENTRO DE INICIATIVAS SOCIALES
LATINOAMERICANAS (CISOL), DESDE EL ENFOQUE DEL
AUTODESARROLLO COMUNITARIO” de los maestrantes **Magda
Salazar González y Santiago Chauvin Peralta**, previo a la obtención
del título de Magíster en Desarrollo Comunitario, por lo que autorizo su
presentación.

Loja, Septiembre de 2013.

FIRMA

CÉDULA: 1707142388

FECHA: Septiembre de 2013


Dr. Mauricio Aguirre Mg. Sc.

DIRECTOR DE TESIS

AUTORIA

Nosotros, **Magda Salazar González** y **Santiago Chauvin Peralta**, declaramos ser autores del presente trabajo de tesis y eximimos expresamente a la Universidad Nacional de Loja y a sus representantes jurídicos de posibles reclamos o acciones legales, por el contenido de la misma.

Adicionalmente aceptamos y autorizamos a la Universidad Nacional de Loja, la publicación de esta tesis en el repositorio Institucional-Biblioteca virtual.

AUTORA: Magda Salazar González

FIRMA:

CÉDULA: 1103035521

FECHA: Septiembre de 2013

AUTOR: Santiago Chauvin Peralta

FIRMA:

CÉDULA: 1707142368

FECHA: Septiembre de 2013

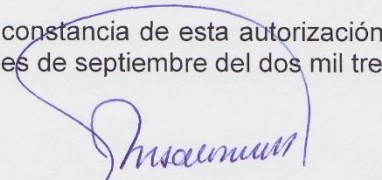
CARTA DE AUTORIZACIÓN

Nosotros, **Magda Salazar González** y **Santiago Chauvin Peralta**, declaramos ser autores de la tesis titulada: **“SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LA ESCUELA EDUCARE DEL CENTRO DE INICIATIVAS SOCIALES LATINOAMERICANAS (CISOL), DESDE EL ENFOQUE DEL AUTODESARROLLO COMUNITARIO”** como requisito para optar al grado de **MAGISTER EN DESARROLLO COMUNITARIO** y autorizamos al Sistema Bibliotecario de la Universidad Nacional de Loja para que, con fines académicos, permita la **CONSULTA, REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL Y PÚBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TEXTO COMPLETO** de este trabajo que es parte de la producción intelectual de la Universidad, a través de la visibilidad de su contenido en el Repositorio Digital Institucional, de la siguiente manera:

Los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo en el RDI, en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad.

La Universidad Nacional de Loja, no se responsabiliza por el plagio o copia de la tesis que realice un tercero.

Para constancia de esta autorización, en la ciudad de Loja, a los 19 días del mes de septiembre del dos mil trece, firman los autores.

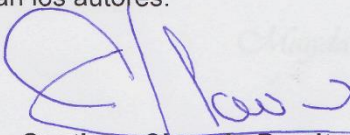

AUTORES: Magda Salazar González

CÉDULAS: 1103035521

DIRECCIÓN: Av. Universitaria 02-10

msalazar_ecu@yahoo.com

TELÉFONOS: 2589341


Santiago Chauvin Peralta

1707142368

Azuay y Bolívar

safachape@gmail.com

0984876733

DATOS COMPLEMENTARIOS

DIRECTOR DE TESIS: Dr. Mauricio Aguirre Mg. Sc.

MIEMBROS DE TRIBUNAL:

PRESIDENTA: Ing. Celia Jara Galdeman

VOCAL: Ing. Santiago Ludeña

VOCAL: Ing. Orlando Curimilma

DEDICATORIA

En homenaje:

Al apoyo y amor incondicional de mi esposo Héctor.

A mis hijos: Arianna, Esteban y Amaya, por ser mi inspiración y mi motor.

Al cariño, ejemplo y coherencia de mis padres: Rómulo y Mercedes.

Al aliento y solidaridad de mis hermanos: Vladimir, Rómulo, Alex e Iván.

Al querido recuerdo de mis abuelos y tío: Víctor, Rómulo, Filita y Alejandro.

A la fortaleza de mi abuela Ursulina.

A mi familia, causa y consecuencia de lo que soy, mi referente vital.

Cariñosamente,

Magda

La esencia de la vida está en la presencia del

Gran Arquitecto del Universo en mi vida.

Gracias a Él, mis esfuerzos y deseos de superación.

Santiago

A G R A D E C I M I E N T O

Nuestro agradecimiento a la Universidad Nacional de Loja, al Área Jurídica Social y Administrativa en su Nivel de Post Grado – Maestría en Desarrollo Comunitario, a todos los maestros y maestras que contribuyeron en nuestra formación; especialmente a nuestro Director de Tesis, Dr. Mauricio Aguirre por su importante apoyo y orientación.

A la Universidad Central “Martha Abreu” de las Villas de Cuba y a los docentes que fueron parte del proceso formativo y aplicativo durante nuestros estudios de maestría, de manera especial a la Dra. Celia Martha Riera Vásquez y al Dr. Joaquín Alonso Freyre, tutores de este trabajo, quienes guiaron y alimentaron esta investigación desde sus conocimientos científicos, experiencia y visión.

A la Escuela Educare del Centro de Investigaciones Sociales Latinoamericanas, CISOL, a sus directivos, docentes, alumnos, ex alumnos y a la comunidad de padres y madres de familia, por sus aportes, contribuciones y tiempo.

De manera muy especial dejamos constancia de nuestro agradecimiento al Ing. Rigoberto Chauvin Hidalgo, el alma conceptual, filosófica y axiológica de Educare, por sus importantes reflexiones, aprendizajes, apertura y compromiso con el proceso del autodesarrollo comunitario de la niñez lojana que trabaja, desde la praxis de la escuela pública.

“Jamás acepté que
la práctica educativa
debería limitarse sólo a la
lectura de la palabra,
a la *lectura del texto,*
sino que debería incluir la
lectura del contexto,
la *lectura del mundo...*”

Paulo Freire

1. TÍTULO

**“Sistematización de la Experiencia de la Escuela
Educare del Centro de Iniciativas Sociales
Latinoamericanas (CISOL) desde el Enfoque del
Autodesarrollo Comunitario”**

2. RESUMEN

El presente trabajo de investigación cualitativa se realizó con base en los lineamientos de sistematización con enfoque de autodesarrollo comunitario, propuestos por Mercedes Gagneten. Se reconstruyó la experiencia de la escuela Educare, en relación con la gestación de lo comunitario desde su actividad formativa con niños y niñas que trabajan.

La niñez que trabaja en la calle tiene una situación de múltiple vulnerabilidad, pues no sólo se enfrenta a la situación de trabajo infantil, sino que además al hambre, soledad y a riesgos como la violencia, drogas, explotación sexual.

El objetivo de este trabajo fue: Sistematizar las experiencias educativas de la escuela Educare del Centro de Iniciativas Sociales Latinoamericanas (CISOL) con los niños y niñas en situación de vulnerabilidad, desde los epistemas de lo comunitario. Específicamente planteamos fundamentar teóricamente la problemática de la educación y del autodesarrollo comunitario, aplicar la sistematización como metodología de generación de conocimiento, determinar la gestación de los epistemas de lo comunitario en la experiencia de la escuela Educare y proponer procesos correctores desde el principio del autodesarrollo. La experiencia de Educare con niños/as que trabajan, se reconstruyó, analizó, interpretó, conceptualizó y generalizó para establecer conclusiones y una propuesta de correctores a la práctica interventiva de la escuela.

La revisión teórica denota la importante contribución de la escuela en el desarrollo social, en cuanto coherente, empoderadora, transformadora y liberadora sea su intervención. Además nos revelan la presencia de lo comunitario en cada fase de la experiencia educativa de Educare, evidenciado principalmente en los principios de participación y generación de conciencia crítica y con menos profundidad, la cooperación y generación de proyecto común. Se han promovido importantes niveles de empoderamiento de niños/as, padres y madres, docentes y directivos en el proyecto escolar. Se concluye que la práctica interventiva de Educare ha incorporado los enfoques del autodesarrollo comunitario, con énfasis en los principios de participación y conciencia crítica.

Con base en los resultados de la sistematización se estructuró una propuesta de correctores de la práctica interventiva de Educare, enfocada en consolidar la gestación de lo comunitario mediante dos componentes: el fortalecimiento del rol y capacidades del interventor comunitario y la propuesta de correctores a la intervención comunitaria. En éste último componente detallamos un plan de acción para la intervención comunitaria en Educare, el mismo que contempla dos ámbitos de abordaje desde lo pedagógico formativo y desde lo comunitario, logrando con ello proponer una herramienta de reflexión y conocimiento, que al ser ejecutada puede contribuir al perfeccionamiento de las metodologías e intervención comunitaria desde el ámbito educativo.

ABSTRACT

The present work of qualitative investigation was carried out with base in conceptual orientations about systematization with community self-development approaches, proposed by Mercedes Gagneten. The experience of the Educare school was reconstructed in connection with the gestation of the community from the formative activity with children that work in the street, with a situation of multiple vulnerability, because they not only faces the situation of infantile work, but rather also to the hunger and to risks like the violence, drugs, sexual exploitation, etc.

The objective of this work was to systematize the educational experiences of the Educare school of the Latin American Center of Social Initiatives (CISOL in spanish) with children in vulnerability situation, from the community approaches. Specifically we proposed analyze the problem of the education from the theoretical positions and to link to community self – development aproacch, to apply the systematizing like methodology of generation of knowledge, to determine the gestation of the community approaches in the experience of Educare school and to propose corrective processes for the self-development school intervention. The experience of Educare with children that work, was reconstructed, analyzed, interpreted, conceptualized and generalized to establish conclusions and a proposal of correctors to the community practices of the school.

The theoretical revision denotes a so important contribution of the school in the social development, in a way of intervention coherent for the empowerment, freedom and transformation. The systematization reveal us the presence of the community approaches in each phase of the educational experience of Educare, evidenced principally in the important levels of participation and generation of conscience critic in children, their parents and teachers. The empowerment situation had been promoted in the school project. We conclude that the intervention way of Educare school, have incorporated the focuses of the community self-development, with emphasis in the participation principles and conscience critic generation.

With base in the results of the systematizing, a proposal of correctors of the intervention way of Educare, was structured, focused in consolidate the community thing gestation by two components: the improvement of capacities and function of social interventors and a proposal of correctors to the community intervention for Educare. In this last component, we detail an action plan for the community intervention from Educare, it has contemplated a pedagogic - formative component and a community thing component. We propose this plan, like a reflection and knowledge tool that can contribute to improvement the methodologies and community intervention from Educare for educational and integral environment.

3. INTRODUCCION

La persistencia de la situación de pobreza y desempleo a nivel de Latinoamérica y la marginación de un grupo significativo de población, entre ellos de niños y niñas con temprana inserción en el mercado de trabajo, constituye una preocupación para los países, más aún si se consideran los posibles efectos de estos fenómenos en el desarrollo del capital humano de una nación.

Para la población ecuatoriana, pese a los importantes resultados de los últimos 7 años del gobierno de la Revolución Ciudadana en relación con el mejoramiento de la situación de distribución y redistribución de la riqueza, la desigualdad socio económica es uno de los retos por superar, así como lo es la superación del trabajo infantil.

Los niños y niñas que trabajan en la calle tienen altas probabilidades de crecer en situación de pobreza y tener un acceso limitado a la educación. La itinerancia y la deserción escolar se agrava en estos grupos, así, pese a que la tasa de matriculación escolar primaria supera el 97%, sólo la mitad de los niños y niñas que terminan el ciclo primario continúan su educación secundaria. El 16,6% de los estudiantes de entre 5 y 17 años de edad no asiste a la escuela por trabajar (Fuente: Estadísticas Ministerio de Educación, 2012).

El Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia plantea que la necesidad de trabajar obliga a muchos niños y adolescentes a interrumpir o abandonar sus estudios; en Ministerio de Educación del Ecuador establece que el 16,6% de niños entre 5 y 17 años que estudian, abandonan temporal o permanentemente la escuela por trabajar.

El trabajo infantil, aunque dure pocas horas, es nocivo para el desarrollo escolar y personal de los niños, pues por un lado va en detrimento de la tasa de asistencia a la escuela y del tiempo de escolaridad, pero sobretodo tiene consecuencias adversas para el desarrollo del niño¹.

Los niños que trabajan en la calle pertenecen generalmente a familias pobres, disfuncionales, inestables, con abandono parental, relaciones desintegradas, violentas y acosadas por problemas complejos de naturaleza social y estructural. Este tipo de familias “empuja” al niño/a a un trabajo prematuro en la calle y provoca su proceso de callejización. Por otro lado, mientras más pobres son las familias, mayor es la probabilidad de que los niños/as abandonen sus estudios para realizar actividades productivas o tareas domésticas. Es decir, **el trabajo infantil no puede ser entendido fuera de la familia**. Lo anterior no significa que las necesidades económicas son la primera causa de callejización de los niños; este proceso obedece a muchos otros factores de orden estructural, cultural, social; pero en cualquier caso el rol de la familia es

¹ Ranjan Ray y Geoffrey Lancaster, **Efectos del trabajo infantil en la escolaridad**, Estudio plurinacional, Revista Internacional del Trabajo, Volumen 124 (2005), No. 2.

determinante pues es el primer espacio de socialización y reproducción social.

El Centro de Iniciativas Sociales Latinoamericanas, CISOL, se fundó en 1977. Es una organización no gubernamental sin fines de lucro dedicada a apoyar procesos locales de promoción del desarrollo holístico e integral basados en la dignidad, equidad y el fortalecimiento de la población para la construcción de nuevas posibilidades.

CISOL trabaja de manera prioritaria con tres grupos poblacionales: niños y niñas que trabajan y socializan en las calles, juventud en situación de alta vulnerabilidad y mujeres enfrentando la pobreza, implementando con ellos programas, proyectos y servicios orientados a contribuir al mejoramiento de sus condiciones socioeconómicas. Constituye un enfoque especial el tratamiento de los fenómenos del trabajo infantil, tanto en el área urbana, como a nivel rural.

Partiendo de la visión de que la **escuela es un ámbito central de socialización** de niños y niñas y por tanto, una institución social indispensable para el desarrollo personal, comunal y societal, CISOL considera que todas las acciones formativas pueden ser mediadas desde la educación en calle, porque a diferencia del educador tradicional, el educador de la calle se forma de manera sistemática y sostenida y, junto con el educando, se transforma en el proceso de aprendizaje.

A partir de su acercamiento inicial al mundo del trabajo infantil, CISOL encontró que una dificultad marcada en este ámbito era la escasa permanencia de niños y niñas en el sistema educativo formal, sistema que desconocía la condición de estudiantes y trabajadores a la vez y mantenía exigencias similares a las establecidas para otros niños que tenían exclusivamente la responsabilidad de estudiar. Adicionalmente el modelo educativo había determinado un currículo cuyos contenidos no resultaban significativos para las condiciones particulares de los niños/as que trabajan, lo que determinaba el abandono escolar.

CISOL, identificó una problemática escolar de orden teórico y metodológico, relacionada con la ausencia de un modelo educativo que se corresponda con los problemas de callejización y trabajo infantil, frente a lo cual, CISOL, bajo una concepción de educación para la transformación y empoderamiento, desarrolló estrategias metodológicas que implementó a través de programas y proyectos cuidadosamente diseñados en función de las necesidades, contradicciones y realidades identificadas la niñez que trabaja y estudia a la vez. Tales estrategias han guiado la intervención educativa y comunitaria del CISOL y su escuela Educare.

Los autores de esta investigación, convencidos de que la práctica educativa requiere ser enriquecida con visiones diferentes y experiencias formativas diversas que contribuyan a ampliar los esquemas de

pensamiento social, nos propusimos establecer de qué manera el CISOL ha incorporado en su práctica educativa los epistemas de lo comunitario, cómo ha hecho consciente el tipo de educación transformadora necesaria en la sociedad, qué ideología educativa se fomenta, se apoya y se desarrolla a través de EDUCARE, con qué contradicciones se trabaja, a quién se favorece con los esfuerzos educativos y qué tipo de patrones se están reproduciendo o superando.

Para dar una respuesta objetiva y significativa a éstas inquietudes, nos planteamos aplicar la metodología de sistematización, que permite la generación de conocimientos desde el análisis de la práctica, con la particularidad de que nos centramos en los epistemas de lo comunitario en la experiencia de EDUCARE. Es decir, buscamos conocer y promover el modo de gestación de lo comunitario entre los sujetos asociados a esta práctica educativa, mediante la sistematización de experiencias.

Entonces, considerando la problemática referida nos planteamos el siguiente **problema científico: ¿Cómo se han gestado los principales epistemas de lo comunitario en la experiencia de la escuela EDUCARE del CISOL en su trabajo con los niños y niñas vulnerables?**

El **objeto** de esta investigación fueron **los epistemas de lo comunitario** en la experiencia de la escuela EDUCARE del CISOL.

El **objetivo general** de este trabajo fue “*Sistematizar las experiencias educativas de la escuela EDUCARE del Centro de Iniciativas Sociales Latinoamericanas (CISOL) con los niños y niñas en situación de vulnerabilidad, desde los epistemas de lo comunitario*”.

Para el cumplimiento del mismo, nos planteamos como **objetivos específicos**:

- Fundamentar teóricamente la problemática de la educación con los niños y niñas en situación de vulnerabilidad en la experiencia de la escuela EDUCARE del CISOL, desde el principio del autodesarrollo.
- Aplicar la sistematización como metodología a la experiencia de la escuela EDUCARE del CISOL, con los niños en situación de vulnerabilidad.
- Determinar la gestación de los epistemas de lo comunitario en la experiencia de la escuela EDUCARE del CISOL, con los niños en situación de vulnerabilidad.
- Proponer procesos correctores a la experiencia de la escuela EDUCARE del CISOL, en su trabajo con los niños en situación de vulnerabilidad, desde el principio del autodesarrollo.

La **hipótesis** que nos orientó en este trabajo de investigación fue la siguiente: *La experiencia de la escuela EDUCARE del Centro de Iniciativas Sociales Latinoamericanas (CISOL) con los niños y niñas en*

situación de vulnerabilidad, ha estado potenciando los epistemas de lo comunitario.

Esta investigación de tipo cualitativo, se centró en desarrollar conocimientos mediante la sistematización de la experiencia concreta de Educare, desde el enfoque del Autodesarrollo Comunitario, lo que significó reconstruir, analizar, interpretar, generalizar y conceptualizar las prácticas, conductas y características de la intervención del CISOL, en relación con el objeto de investigación (epistemas de lo comunitario).

Mediante el presente trabajo de investigación se hace una aproximación a la comprensión de la manera en la que, en nuestro país, con un reciente contexto histórico capitalista, una institución privada como el CISOL, implementó un proyecto educativo dirigido a una población altamente vulnerable, y llevó a la praxis principios asociados a concepciones socialistas, que revalorizan el enfoque de emancipación y de autodesarrollo comunitario.

4. REVISIÓN DE LITERATURA

4.1. TENDENCIAS TEÓRICO METODOLÓGICAS EN EL SURGIMIENTO DE LA ESCUELA

Este espacio de referenciación teórica, más que un simple enunciamiento de diferentes teorías y visiones, será un punto de fundamentación, en el que, a partir del análisis crítico de los postulados de varios autores, se establecerán los principios teóricos orientadores de esta sistematización, a los que los investigadores se adscriben.

Partimos haciendo un recorrido explicativo sobre el surgimiento de la escuela, sustentando el mismo en base de las corrientes que sostienen que éste se produce por necesidades productivas y las que plantean, como principal explicación, las necesidades de control, principalmente a partir de los postulados de Durkheim, quien propone que a medida que la escuela aparece y se fortalece, la iglesia pierde el control social.

Como parte del recorrido teórico se analizan elementos de las teorías críticas educativas que surgieron en los años 60², cuando los conflictos sociales se expresaban en asimetrías en la educación, asimetría entre sus actores y la reproducción de las relaciones sociales en la escuela.

² Es importante considerar el contexto histórico de insurgencia en el que se desarrollaron tales teorías, a saber: la Revolución Cubana, los movimientos guerrilleros en América Latina, el pensamiento de igualdad de Martin Luther King, los postulados de la teología de la Liberación, etc.,

Frente a estas posturas de pensamiento, se explica cómo surgen nuevas corrientes impulsadas por el capitalismo y la dominación, cargadas de elementos reaccionarios, orientadas a ubicar en el centro de las preocupaciones colectivas, los malestares particulares.

Además, para fundamentar el enfoque educativo orientador de esta investigación, repasamos los planteamientos educativos que han prevalecido a través del tiempo y que, en un contexto determinado, han sido una respuesta frente a los problemas y retos de la época.

El inicio de la fundamentación teórica orientadora de este trabajo, inicia en su recorrido con los postulados marxistas sobre la educación y luego se expondrán los planteamientos conceptuales que consideramos de mayor relevancia para el presente trabajo de investigación, agrupados en varias corrientes marxistas y socialistas: Teorías de la Reproducción Social, Teorías de la Resistencia en la Educación y las Teorías emancipadoras de la educación.

4.1.1. EL PENSAMIENTO MARXISTA SOBRE LA EDUCACIÓN

Marx coloca el trabajo y el mundo de la producción en el centro de todos sus planteamientos, incluidos los que hace de la educación y la escuela, dado que la nueva sociedad precisa hombres que ejerciten sus aptitudes en todos los sentidos.

Para el marxismo, **la educación es la actividad en la cual transmitimos el legado de generación en generación y ha estado y está ligado al desarrollo de la sociedad y de su base productiva**, por tanto está llamada a ser coherente con el contexto, realidades y necesidades de los sujetos que son parte del sistema.

Desde la visión marxista se plantea una diferenciación entre el espacio institucional de la escuela -que tiene la función de instruir- y el espacio no institucional de la sociedad –que tiene la función de educar-. La aportación marxista a la educación comprende, por un lado, la conformación de una nueva teoría de la educación y, por otro, la crítica a la escuela entendida como instrumento que mantiene y sustenta las diferencias sociales.

Mariátegui, el marxista peruano decía: "Es imposible democratizar la educación sino se democratiza la economía y por ende la superestructura que la sustenta"³; es decir, reconociendo que no es posible afrontar aisladamente el estudio de la educación, sin articularla con la estructura general de la sociedad, la educación se analiza dentro del contexto más amplio de la sociedad y de la política. Por tanto, las críticas principales no están referidas a cuestiones metodológicas, sino al papel que cumple la escuela más allá del aula, es decir, al contexto de las relaciones sociales.

³ Mariátegui, J. (1959) *El proceso de la instrucción pública - 7 Ensayos de Interpretación de la realidad peruana.*, Lima. Amauta. pp. 98.

Las teorías marxistas surgen en torno a la concepción de una educación politécnica organizada junto al trabajo productivo para superar la alienación de los hombres. La labor de educación en el régimen marxista supone una actividad revolucionaria y transformadora.

Una importantísima parte integrante de la educación y el marxismo es la educación en el trabajo, la inculcación de una actitud nueva. La principal célula de la educación laboral es el colectivo en el que se forman las cualidades morales fundamentales de la sociedad.

La Educación marxista hace énfasis en la educación moral y la formación de una posición activa del individuo en la vida, una actitud consciente hacia el deber social. Desde ésta perspectiva, la educación debe ser masiva, porque sólo la educación masiva asegura el desarrollo de una nación como país independiente y autónomo. La educación debe estar ligada a las necesidades del pueblo y ser expresión de la realidad nacional. Ello implica una ruptura de concepto, pues significa desarrollar integralmente al estudiante y contribuir al proceso productivo y redistributivo de la sociedad, elevando moral y materialmente a la sociedad y reduciendo las brechas y asimetrías.

El marxismo sostiene que la educación no debe ser coercitiva ni elitista; debe contar con profesores y profesoras motivados y capacitados para que sean verdaderos agentes del cambio. Esto implica superar la visión

de que el único problema de la educación es la calidad, sino su acceso asimétrico y la recuperación de la visión de transformación que le es inherente.

4.1.2. TEORIAS DE LA REPRODUCCION SOCIAL

Estas teorías plantean que la escuela contribuye a la reproducción de las jerarquías sociales existentes acoplando de un modo no conflictivo a los individuos en los lugares sociales a los que están destinados. Es decir, desde ésta perspectiva, **la escuela reproduce una estructura injusta de posiciones sociales**, favoreciendo a los grupos sociales dominantes. La reproducción adopta su mejor y más organizada forma en la escuela, pues los niños acuden a la escuela a una edad temprana y se les inculca sistemáticamente las destrezas, valores e ideología que se ajustan al tipo de desarrollo económico adecuado al control capitalista.

Los siguientes principales exponentes de las teorías de reproducción social y de la visión tradicionalista de la escuela, son:

4.1.2.1. EMILE DURKHEIM

Durkheim concibe a la **educación** como uno de los **mecanismos más efectivos para mantener la cohesión social y legitimar las jerarquías sociales** en base a la división social del trabajo.

Plantea que el **sistema educativo es un elemento clave para imponer una doctrina moral** que le da coherencia al estado y concibe a la **escuela como una institución de poder cuya función es la imposición de la legitimidad** de una determinada cultura o forma de vida.

Durkheim plantea que la **educación tiene una doble función**: social y diferenciadora, lo que implica una contradicción entre lo homogéneo y lo diferenciado.

Sobre la **función social de la educación**, Durkheim señala la responsabilidad del estado frente a la educación de sus pueblos y cita: "*es necesario que la educación asegure entre los ciudadanos una comunidad suficiente de ideas y de sentimientos, sin los cuales toda sociedad es imposible, y para que ella pueda producir ese resultado es preciso además que no sea totalmente abandonada al arbitrio de los particulares*"⁴. Entonces, por el hecho de que la educación es una función social, el Estado no puede desinteresarse de ella.

Desde la perspectiva de Durkheim, "la primera función de la educación no es el desarrollo de habilidades y potencialidades individuales, sino de las capacidades que precisa la sociedad". Dado que las sociedades requieren

⁴ Durkheim, Émile (1991) *Educación y Sociología*. 3ª edición. México. Editorial Colofón, p. 47

cierta especialización, la educación tiene la función de preparar a la gente para el medio y rol al que están destinados⁵.

Sobre la **función diferenciadora** de la educación, Durkheim plantea: "Sin cierta diversidad, toda cooperación se volvería imposible: la educación asegura esa diversidad necesaria, diversificándose y especializándose ella misma⁶"; es decir, desde la posición de Durkheim el Estado "utiliza" a la educación como un mecanismo institucional que busca adoctrinar a las personas más capacitadas en función de ciertas posiciones. Por tanto, la educación tiene como objetivo suscitar y desarrollar en los niños y jóvenes las capacidades físicas, intelectuales y morales que la sociedad y su contexto requieren de ellos⁷.

Los postulados de Durkheim sobre la educación, concebida bajo esta bifuncionalidad, constituyen una ruptura epistemológica con las posturas que proclamaban una visión hegemónica sobre la educación y lo consideraba un proceso eminentemente individual.

4.1.2.2. PIERRE BOURDIEU

Desde el planteamiento de Bourdieu, la **educación** es el **agente fundamental de reproducción** y de la estructura de las relaciones de poder, así como de las relaciones simbólicas entre las clases y enfatiza en

⁵ Durkheim, E. Op. Cit., p. 48

⁶ Durkheim, E. Op. Cit., p. 51

⁷ Durkheim, E. Op. Cit., p. 52

la importancia del capital cultural heredado en la familia como clave del éxito en la escuela⁸.

Bourdieu proclama que la escuela ejerce una “**violencia simbólica**”⁹ sobre sus usuarios, a la cual define como la **imposición de sistemas, simbolismos y significados** sobre grupos o clases, de tal modo que dicha imposición se concibe y se acepta como legítima y en tal condición la cultura añade su propia fuerza y arbitrariedad¹⁰ a las relaciones de poder, contribuyendo a su reproducción sistemática.

Entonces, la violencia simbólica se ejerce principalmente a través de **arbitrariedades culturales** en la acción pedagógica, y por tres vías: la educación difusa, en la interacción entre pares y la educación familiar, en la escuela o institucionalizada.

Adicionalmente, en el proceso de socialización en la escuela se adquieren y reproducen arbitrariedades culturales, algunas de ellas son específicas y están contenidas en el sistema educativo por imposición de las clases dominantes, que son las que determinan qué cae dentro de los límites de la educación legítima y qué no. De tal manera, la educación no es un juez

⁸ Bourdieu, Pierre (1998). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. II Edición. México. Siglo XXI Editores. P. 31

⁹ Bourdieu, P. Passeron, J. (1996). *La Reproducción – Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. II Edición. Barcelona. Editorial Laia S.A. p. 48

¹⁰ Desde la perspectiva de Bourdieu y Passeron, la cultura es arbitraria en su imposición y en su contenido. La arbitrariedad en la cultura no puede deducirse a partir de lo que sea apropiado, pues esta valoración es relativa y subjetiva, es decir, ciertos aspectos de la cultura no pueden explicarse a partir de un análisis lógico, ni a partir de la naturaleza del hombre. Por ejemplo, la categoría de “castigo corporal” tiene un significado y valoración diferente en las culturas indígenas y en la población mestiza.

independiente, pues los criterios para juzgar a los alumnos están determinados por la cultura de las clases dominantes, la que resulta modificada por el sistema educativo¹¹.

La acción pedagógica reproduce la cultura con toda su arbitrariedad y también las relaciones de poder, por tanto excluye ciertas ideas como impensables e inculca otras, lo que constituye violencia simbólica por ser imposición desde un poder arbitrario, por tanto, arbitrariedad cultural.

Bourdieu sostiene además que la disposición hacia la educación es el resultado de la formación familiar y de la importancia concedida a la educación en este entorno.

Para explicar las desigualdades educativas Bourdieu desarrolló el concepto de **capital cultural**¹² a partir del análisis de las diferencias en los resultados educativos que no son explicadas por las desigualdades económicas y concluye que en una sociedad dividida en clases, el capital cultural está desigualmente distribuido y la escuela es una institución encargada de la transmisión de los instrumentos de apropiación de la cultura dominante, que valora aquello que ella misma no es capaz de transmitir y convierte las jerarquías sociales en jerarquías académicas.

¹¹ Bourdieu, P. Passeron, J. Op. Cit. p. 50

¹² Desde el pensamiento de Bourdieu, el capital cultural es un instrumento de poder del individuo, evidenciado mediante un conjunto de cualificaciones intelectuales producidas por el medio familiar y el sistema escolar. Es un capital porque se puede acumular a lo largo del tiempo y también, en cierta medida, la transmisión a sus hijos, la asimilación de este capital en cada generación es una condición de la reproducción social. Como todo capital, da un poder a su poseedor.

Por tanto, el sistema educativo cumple con una función de legitimación, necesaria para la perpetuación del orden escolar.

4.1.2.3. LOUIS ALTHUSSER

Althusser sostiene que toda formación social debe reproducir las condiciones de su producción. Es decir, para que cualquier sistema político - económico funcione, se deben reproducir las relaciones de producción, la jerarquía de poder y de control social a nivel de los factores de producción: tierra, trabajo, capital y conocimiento¹³.

En el marco de sus planteamientos de reproducción social, Althusser definió a los Aparatos Ideológicos del Estado, concibiendo a la escuela como uno de los más dominantes en las formaciones sociales capitalistas, bajo el planteamiento de que “todos los aparatos ideológicos de Estado contribuyen a la reproducción de las relaciones de producción, es decir a las relaciones capitalistas de explotación” y lo hacen accionando el aparato político para someter a los individuos a la ideología política del Estado.

Desde esta perspectiva, la escuela y la dualidad escuela-familia, constituyen el Aparato Ideológico de Estado que desempeña un rol determinante en la reproducción de las relaciones y modos de producción.

¹³ Althusser, Louis. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan. Buenos Aires. Traducción 1988 por Editorial Nueva Visión. p. 22.

La escuela, ejerce un gran poder sobre la niñez y juventud; desde temprana edad inculca en los individuos, de manera sistemática las habilidades y capacidades que son determinadas por la ideología dominante. Al finalizar la etapa escolar, los educandos durante años han sido provistos de la ideología que conviene a la clase dominante, a través de la inculcación de roles predefinidos: rol de agente de la explotación, de agente de la represión, rol de profesional de la ideología o rol de explotado/ reprimido.

Althusser no minimiza el rol reproductivo de otros aparatos ideológicos: como la familia, la iglesia, el ejército, la literatura, el cine, el deporte. Pero destaca que ningún aparato ideológico de Estado dispone de las condiciones particulares y poder que tiene escuela en relación a la reproducción capitalista: es gratuita, de asistencia obligatoria, con auditorio permanente y formación sistemática (por varios años).

4.1.2.4. SAMUEL BOWLES & HERBERT GINTIS

Bowles y Gintis (creadores de la Teoría de la Correspondencia), afirman que "la educación ayuda a diluir y a despolitizar las relaciones de clase potencialmente explosivas en el proceso de producción y sirve para perpetuar las condiciones sociales, políticas y económicas"¹⁴. Plantean

¹⁴ Bowles, Samuel y Gintis, Herbert. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid. Siglo XXI. p.22.

además que “las relaciones sociales de la educación son una réplica de la división jerárquica del trabajo”¹⁵

Desde esta perspectiva, la escuela se rige en su interior por sistemas de organización que enfatizan en el control conductual y en el acatamiento de reglas. Esto deriva en la existencia de escuelas (para la clase obrera) en las que los chicos/as aprenden sólo a cumplir reglas y a obedecer y seguir ordenes, lo que en definitiva prepara a los niños de estos sectores, para puestos de trabajo inferiores.

Resultan interesantes las reflexiones que hacen estos autores, respecto a un nuevo rol liberador del sistema educativo que actúa bajo concepciones igualitarias y orientado a la transformación, lo que se puede concretar sólo si la escuela “prepara a los jóvenes para una participación totalmente democrática en la vida social y para reclamar su derecho a los frutos de la actividad económica.”¹⁶

4.1.2.5. EN CONCLUSION

Las teorías de la reproducción son un conjunto de teorías educativas desarrolladas en el marco de la sociología de la educación, que entienden que la educación es un medio mediante el cual se reproducen o perpetúan las relaciones sociales desiguales vigentes.

¹⁵ Bowles, S. y Gintis, H. Op. Cit. pp. 175-176.

¹⁶ Bowles, S. y Gintis, H. Op. Cit. p. 26

Estas teorías aunque sólo explican el funcionamiento de la escuela desde su papel reproductor, son de gran importancia, pues han contribuido a un entendimiento más amplio de la naturaleza política de la enseñanza y su relación con la sociedad dominante.

La limitación que se identifica en estas teorías es que no abordan el rol de los actores del sistema: maestros, estudiantes, padres, familias, etc., como sujetos y los efectos de sus interrelaciones y mediaciones en la creación o reproducción de las condiciones de su existencia. El sujeto educativo queda minimizado a un rol de objeto y receptor de imposiciones, patrones y reglas.

4.1.3. TEORIAS DE RESISTENCIA – VISION CRÍTICA A LA REPRODUCCION

Las teorías de la resistencia o de la producción, surgen como una crítica las teorías de la reproducción y a los planteamientos de éstas en relación con la unidireccionalidad en la transmisión de ideologías. Los teóricos de la resistencia no consideran que los procesos sociales que tienen lugar en la escuela sean un producto exclusivo de la interacción cotidiana entre los distintos agentes educativos.

Es así que, una de las más importantes hipótesis de las teorías de la resistencia, es que los estudiantes de la clase trabajadora no son meramente el producto del capital, sometidos en forma cómplice a los

dictados de maestros autoritarios y escuelas que los preparan para una vida de trabajo mortal. Más bien, desde esta perspectiva, la escuela es un espacio marcado no sólo por contradicciones estructurales e ideológicas, sino también por resistencia estudiantil colectivamente formada. En otras palabras, la escuela se concibe como un espacio social, con currículo abierto y oculto, culturas subordinadas y dominantes, e ideologías de clase en competencia. Los principales exponentes de estas teorías son:

4.1.3.1. HENRY GIROUX

Giroux considera a la escuela como el espacio para la transformación y el cambio de las sociedades mediante la resistencia y la lucha de clases y sostiene que el fracaso escolar sucede por responsabilidad de la sociedad y de la escuela. En este sentido plantea que, en una realidad de lucha social y de clases por los intereses de grupos dominantes, los docentes y alumnos tienen la posibilidad de resistir tales prácticas de dominación, entendiendo que la resistencia es un hecho en el cotidiano de las escuelas. Enfatiza en el involucramiento de los docentes en la contestación y la lucha en contra del carácter tradicionalista y reproductivo de la escuela.

Desde esta perspectiva, los docentes son “objetos” de las reformas educativas que homogenizan a un mundo heterogéneo, mediante la reproducción del grupo dominante. De tal manera, el rol del profesor se

reduce al ejecutar dictámenes y objetivos decididos por “expertos” ajenos a la realidad cotidiana de la vida en el aula¹⁷.

Giroux declara que el maestro, como profesional con conciencia social, debería convertirse a sí mismo en un intelectual transformativo, en un agitador social, con una concepción transformadora del mundo y poner su conocimiento de la ciencia, cultura y tecnología en contribución al objetivo de transformación social. Desde la concepción de Giroux, el maestro de los nuevos tiempos es aquel que busca trascender a través de sus actos, por más cotidianos que sean, y va marcando el camino de transformación a las nuevas generaciones.

4.1.3.2. MICHAEL APPLE

La teoría educacional de Apple se basa en un pensamiento humanista y desecha la educación centrada en aprendizajes conductistas y asignaturas clásicas. Desde la perspectiva de Apple, en la escuela se opera un currículo oculto, cuya principal contribución es la consolidación de la hegemonía ideológica de las clases dominantes, declarando que "el interés fundamental de las personas del campo del currículo era el control social"¹⁸.

¹⁷ Giroux, Henry. (1983). *Teoría y Resistencia en Educación - Una Pedagogía para la Oposición*. Harvard Education. Revista No. 3. p. 27.

¹⁸ Apple, Michael. (1986). *Ideología y Currículo*. Akal. Madrid. 1986. p. 68.

Su crítica al currículo escolar le lleva a plantear que éste debe ser humanista, más centrado en los resultados afectivos que en los cognitivos. Apple sostiene que existe una mala distribución del capital económico y cultural y que las escuelas son transmisoras de dicho capital y del conocimiento, con lo que son espacios poderosos de control social.

Los argumentos de Apple, respecto de la educación se relacionaron con el ejercicio de la democracia, planteando que ésta condición social, se aprende en la cotidianidad dentro y fuera de la escuela, lo que exige la generación de escuelas democráticas, que cuenten con estructuras y procesos democráticos, lo que supone la participación de la comunidad, la inclusión, la cooperación y búsqueda del bien común. Siguiendo con la línea crítica al curriculum, incluye como característica ideal de éste, el ser democrático, de manera que para su construcción se incluyan distintas voces y se fomente la interpretación crítica por parte del alumnado.

4.1.3.3. EN CONCLUSIÓN

Las teorías de Resistencia proporcionan un marco de referencia en el que se destaca la complejidad de las respuestas de los estudiantes a la lógica de la enseñanza. Concibe a las escuelas como ámbitos sociales que estructuran la experiencia de los grupos subordinados. Rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso en la escuela y redefine las causas y el significado de resistencia y oposición.

Sostiene que la resistencia estudiantil, en todas sus formas, representa manifestaciones de lucha y solidaridad; descarta la asociación de oposición como desadaptación innata o aprendida y la relaciona con indignación moral y política.

Estas teorías sugieren que los educadores deben desarrollar una relación más crítica que pragmática con los estudiantes, lo que exige analizar cómo se originan las relaciones de dominio en las escuelas, cómo se mantienen y cómo se relacionan con ellas los estudiantes. Parte de los postulados que las orientan es que las escuelas no van a cambiar a la sociedad, pero si tienen la potencialidad de crear en su interior reductos de resistencia que proporcionen modelos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y de relaciones sociales; formas que pueden ser usadas en otras esferas involucradas más directamente en la lucha por una nueva moralidad y un nuevo punto de vista sobre la justicia social.

4.1.4. TEORÍA CAPITALISTA – EL CAPITAL HUMANO

Tras la Segunda Guerra Mundial, los Estados Unidos y la Unión Soviética entraron en la guerra fría y trataron de implementar sistemas de educación que le permita producir los científicos necesarios para convertirse, cada uno, en la primera potencia mundial.

La hipótesis central de la teoría del capital humano es la de la “productividad de la educación”, demostrada por la rentabilidad de invertir

en ella. Los frutos de invertir en educación son recursos humanos capaces de producir el desarrollo económico y ciudadanos responsables que fomentan una democracia estable. Así, la educación tiene una gran relevancia y se hace instrumental y dependiente de la economía.

La teoría del capital humano se enmarca dentro de los supuestos básicos de la escuela neoclásica, tales como: la existencia de un mercado de trabajo perfectamente competitivo, la racionalidad e individualismo en las decisiones de los agentes, el flujo de información perfecta y la existencia de un mercado de capitales competitivo.

4.1.4.1. THEODORE SCHULTZ

Es uno de los mentores de la Teoría del Capital Humano que hizo énfasis en la educación como una inversión y donde el acceso a la educación y a la salud era determinado por los diferentes ingresos: “al invertir en sí mismos, los seres humanos aumentan el campo de sus posibilidades. Es un camino por el cual los hombres pueden aumentar su bienestar”¹⁹.

Shultz sostiene que el objetivo del Estado para participar en la educación es aumentar la productividad de las personas, entonces, el objeto principal de la educación, según esta teoría, es el desarrollo económico. Desde este planteamiento, las desigualdades de ingresos entre individuos y su diferente aporte a la productividad de un país, se debe a los distintos

¹⁹ Shultz, Theodore. (1968). *Valor económico de la educación*. México D.F. Uteha. p. 63.

niveles de capacidad productiva, lo cual está correlacionado con los años de escolaridad de cada persona.

La teoría del capital humano plantea que la educación acorta las diferencias sociales, apoya la superación de la marginalidad y genera procesos de movilidad social, entonces, la expansión de la educación resulta inobjetable desde cualquier punto de vista político y económico. La influencia de esta corriente determinó que en Latinoamérica se produzca un gran crecimiento de los sistemas educativos, se diseñaron e implementaron ambiciosas reformas, se enfatizó en el planeamiento de la educación como instrumento para lograr eficiencia del sistema y se operaron propuestas para ampliar el acceso a la educación e incrementar la productividad ciudadana.

4.1.4.2. LESTER THUROW

A mediados de la década de los 70's, en Latinoamérica surgieron teorías que criticaron fuertemente las concepciones igualitaristas de la educación asociadas a la Teoría del Capital Humano. Lester Thurow se destacó como uno de los principales críticos a esta teoría cuestionando no sólo sus supuestos teóricos, sino contrastando éstos con la crítica situación socioeconómica y política de la región y el contexto de marcadas y crecientes desigualdades económicas y sociales pese al importante crecimiento e inversión en los sistemas educativos.

Una cita que grafica muy bien la interesante postura crítica de Thurow al capitalismo y sus teorías, es: “Las verdades eternas del capitalismo -el crecimiento, el pleno empleo, la estabilidad financiera, el aumento de salarios reales, el dejar operar los mercados- parecen haberse esfumado... Si el capitalismo pretende sobrevivir algo tiene que ser modificado para alterar estos resultados inaceptables. Al final del proceso un nuevo juego, con nuevas reglas, requerirá nuevas estrategias para prosperar. Algunos de los jugadores actuales se adaptaran y aprenderán cómo ganar en esta nueva partida. Los ganadores serán aquellos que comprendan el movimiento de las placas tectónicas de la economía. Serán los individuos, las empresas comerciales o las naciones "más aptas". Históricamente llegaron a ser considerados el equivalente económico de los mamíferos”²⁰

4.1.4.3. EN CONCLUSION

La falta de empleo y los conflictos políticos internos en los países generaron un fuerte cuestionamiento a la educación y a la efectividad de la teoría del capital humano, respecto a su función de movilidad social ascendente y al rol homogeneizador de la escuela en relación con la formación ciudadana. Se agravó el antagonismo entre crecimiento de los sistemas educativos y decrecimiento económico de los países, con lo que las corrientes que sostenían que la educación era el sustento principal del

²⁰ Thurow, Lester. (1996). *El futuro del capitalismo*. Buenos Aires. William Morrow & Co. Inc. Traducción de Federico Villegas. p. 22.

desarrollo económico, se debilitaron.

Este desarrollismo, promovido por las teorías capitalistas, no significó sólo la importación de modelos económicos desde los países ricos, sino principalmente el afianzamiento de concepciones pedagógicas funcionales a este desarrollismo, que fueron denominadas “pedagogías desarrollistas”²¹ y cuyas características eran la prioridad por el currículo en cuanto aportaba al crecimiento económico y la absoluta despreocupación por las singularidades de cada contexto, así como por las estructuras y relaciones sociales.

4.1.5. LA PEDAGOGIA DE LA LIBERACION

La situación de dependencia de unos países frente a otros o de unas clases frente a otras dentro de un mismo país, estimuló la generación de propuestas críticas a tal dependencia y a la hegemonía de poder. Con ellas, surgieron modelos socioeconómicos, políticos y culturales propios orientados a transformar las relaciones entre el Norte y el Sur, como elemento principal para superar el subdesarrollo. A la vez, en Latinoamérica se gestaron tendencias pedagógicas coherentes con el contexto y con la época de la región, conocidas como “pedagogías de la liberación”, las cuales, en oposición a las pedagogías desarrollistas, reconocen la politicidad de la educación, abordan el rol de la escuela en la

²¹ Nassif, Ricardo. (1984). *Las tendencias pedagógicas en América latina*. Buenos Aires. Kapelusz/ UNESCO/ CEPAL/ PNUD. p. 56.

denuncia de los factores de alienación provenientes del contexto económico y político y en la generación de propuestas de transformación de la realidad²².

4.1.5.1. PAULO FREIRE

Paulo Freire es uno de los más destacados postulantes de la pedagogía de la liberación. Este autor, sobre los fenómenos de dependencia, plantea: “es imposible que comprendamos el fenómeno del subdesarrollo sin tener una percepción crítica de la categoría de dependencia. El subdesarrollo, en realidad, no tiene su «razón» en sí mismo, sino que, al contrario, su «razón» está en el desarrollo”²³.

La obra de Paulo Freire ha sido la fuerza motriz de las iniciativas norteamericanas orientadas a desarrollar la pedagogía crítica²⁴.

Paulo Freire sostiene que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”²⁵. Es un arma vital para la liberación del pueblo y la transformación de la sociedad y por ello adquiere una connotación ideológica y política claramente definida. Debe ser una empresa para la liberación o caer irremediabilmente en su contrario, la domesticación y la dominación.

²² Nassif, R. Op. Cit. p. 58

²³ Freire, Paulo. (1980). *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid. Marsiega. p.85

²⁴ Mac Laren, Peter. (2004). *Una pedagogía de la posibilidad: Reflexiones sobre la política educativa de Paulo Freire*. Barcelona. Graó. pp. 109 - 120

²⁵ Freire, Paulo. (2002). *La educación como práctica de libertad*. 12va. Edición. Madrid. Siglo XXI. pp. 7-16

Desde esta perspectiva, la educación no puede ser estar aislada de la realidad social, económica y política, sino que debe recoger las expectativas, sentimientos, vivencias y problemas del pueblo, pues el concepto de hombre y de mundo, son inherentes a la acción educativa.

Así, la educación tiene un rol central en el proceso de concientización - liberación. La educación para la opresión es una educación “Bancaria”, porque considera al educando como un recipiente, como un banco donde se depositan los conocimientos. La educación para la liberación es a la vez “Problematizadora” porque parte del carácter histórico del hombre como ser inconcluso que debe realizarse dentro de una situación histórica que debe ser transformada a través de la praxis y la acción de personas que son simultáneamente educadores y educandos. Por ello la educación es diálogo, comunicación entre los hombres, que no se da en el vacío sino en situaciones concretas de orden social, económico y político.

4.1.6. ADSCRIPCIONES TEÓRICAS SOBRE LA EDUCACIÓN

En América Latina la globalización mundial y las políticas han dado lugar a economías abiertas que han retrasado el desarrollo autónomo, incrementando los niveles de pobreza y de exclusión, con marcado desempleo y subempleo. La concentración de la riqueza se ha acentuado, y con ella, las desigualdades y la estratificación social.

En éste trabajo nos adscribimos a las concepciones marxistas de la educación que relevan el protagonismo de actores sociales y que sostienen que la escuela tiene una capacidad transformadora y puede superar la mera reproducción de brechas y dominación. Reconocemos que el sistema educativo tiende a reproducir el sistema social con sus desigualdades y contradicciones, por tanto los docentes son actores clave en la no reproducción de un orden social que perjudica a todos los ciudadanos y denigra a la sociedad.

Nos adscribimos a las teorías que postulan que la reproducción del sistema social no se da por la transmisión dentro del sistema educativo, sino precisamente por la exclusión de vastos sectores sociales, de este sistema.

Retomamos los planteamientos de Bourdieu de valorización de la diversidad cultural y la necesidad de brindar mejores condiciones de aprendizaje a quienes provienen de peores puntos de partida.

Destacamos el rol de maestros y maestras para la transformación educativa y social, como sostiene Giroux, más aún en poblaciones con situación de vulnerabilidad como los niños y niñas trabajadores; así, los docentes son agentes educativos que intervienen en la realidad sociocultural de la escuela, de los escolares y sus familias, y tienen el

potencial de transformarla para mejorarla y ayudar en la emancipación de las personas con dificultades sociales o en riesgo de exclusión social.

Retomamos la propuesta de Freyre y su Pedagogía para la Liberación, que concibe a la educación como un proceso permanente que se rehace constantemente en la práctica, que reconoce que los hombres son seres históricos y por lo tanto inacabados, así como su realidad; que propicia y refuerza la transformación y que entiende que la inmovilidad y el enajenamiento es una amenaza para los individuos y la sociedad.

Sostenemos, tal como lo hizo Apple, que los educadores y educadoras de la escuela, trascienden el ámbito de la pedagogía escolar y se convierten en verdaderos educadores sociales, cuyo campo de intervención es el espacio socio comunitario.

Las bases teóricas de la educación social son todavía frágiles pero el educador social es clave en nuestra sociedad pues es mediador entre la población y el estado y su fin último es no ser necesario.

4.2. LOS EPISTEMAS DE LO COMUNITARIO

4.2.1. EL AUTODESARROLLO COMUNITARIO

Los planteamientos marxistas se han convertido en una guía para la acción emancipadora de los pueblos²⁶. Para Marx, el desarrollo no es lineal y es condicionado a una relación conflictiva y no consensuada de fines y medios. Marx rompe con la concepción darwiniana que propone que desarrollo y evolución son sinónimos, y en su lugar plantea que el cambio no siempre es para perfeccionar al ser: así distingue entre varios tipos de cambio social.²⁷

La doctrina marxista plantea que la contradicción es fuente y resultante del desarrollo, por tanto hay que asumirla en su devenir cuando se indaga al interior de cualquier grupo social.

En ésta línea de pensamiento, el autodesarrollo comunitario conceptualmente se asume como el **proceso de gestación de lo comunitario expresado en un crecimiento en salud²⁸ donde la**

²⁶ Alonso, Joaquín. Riera, Celia. (2004). *El interventor social no es todopoderoso - Retos Epistémicos del Desarrollo Comunitario*. Santa Clara – Cuba. Centro de Estudios Comunitarios Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. p.14-26

²⁷ Romero, Edgardo, (2008). *Sociología del Desarrollo Comunitario y Valores*, Santa Clara – Cuba. Centro de Estudios Comunitarios Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. pp. 2-5

²⁸ Concepto de Salud de la OMS: "Es el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no simplemente la ausencia de enfermedad"

participación y la cooperación son cada vez más conscientes²⁹. El

autodesarrollo se concreta en la asunción de:

- La conciencia crítica como premisa de la disposición al cambio y una nueva actitud ante la realidad.
- La modificación de la realidad comunitaria, considerando las circunstancias y las potencialidades internas de los sujetos (individuos y comunidad)
- La autogestión y la sostenibilidad de la comunidad.
- El avance inmediato y la movilización.
- La multicondicionalidad de los procesos sociales comunitarios

Así, el desarrollo comunitario en la praxis, exige: el conocimiento de las reales potencialidades del grupo para la participación y la cooperación; la identificación de las fuerzas que desde el entramado social obstaculizan el autodesarrollo y la necesidad de la generación de conciencia crítica en los actores sobre la realidad y el proceso transformador, éste último plasmado en una construcción soberana de sus propios caminos y acciones de autodesarrollo, por tanto, es necesario acudir a la dialéctica, al analizar los procesos reales de la comunidad.

²⁹ Rivero, Ramón. (2008). *Principios Básicos del Trabajo Social Comunitario*, Santa Clara-Cuba. Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, p. 3

Lo esencial del trabajo comunitario no es la solución de los problemas y demandas comunitarias, ni su simple diagnóstico; tampoco es el desempeño de un protagonismo comunitario por parte del profesional comunitario. En la comunidad reside lo decisivo para el desarrollo, por ende, el trabajo comunitario debe facilitar los procesos en los que se gesta lo comunitario.

4.2.2. EPISTEMAS DE LO COMUNITARIO

Las comunidades son sistemas de relaciones, es decir, son flujos permanentes y continuos de producción y reproducción de relaciones sociales, que son influenciadas por una multiplicidad de mediaciones a través de las cuales también se producen y se reproducen dichas relaciones.³⁰

Considerando el diverso grado de desarrollo de las comunidades y la perspectiva emancipadora de intervención, se define a la *comunidad como grupo social donde transcurren procesos de cooperación y participación en torno a un proyecto colectivo* (Centro de Estudios Comunitarios, Universidad Central de Las Villas).

³⁰ Cambizaca, Grace/ Ordoñez, Dayra. (2010), *Sistematización de la práctica interventiva del programa FISE III etapa en el fortalecimiento de las capacidades de gestión en la comunidad Paletillas del cantón Zapotillo*, Loja. Universidad Nacional de Loja, Tesis de Maestría. pp.39 - 51

En síntesis, la generación de conciencia crítica, la participación, la cooperación y la definición y ejecución de un proyecto común, constituyen los epistemas de lo comunitario³¹.

4.2.2.1. Conciencia Crítica

Uno de los procesos potenciadores del autodesarrollo comunitario es la promoción de una conciencia crítica como premisa subjetiva de la disposición al cambio y una nueva actitud ante la realidad; sin este elemento, las cosas se dejan como están, seguirá prevaleciendo la ideología dominante pues la conciencia seguirá sometida a la compulsión reproductiva de las propias relaciones sociales dominantes.

Asumimos a la comunidad como grupo social cuyos vínculos y relaciones, mediados por procesos de participación, cooperación e implicación, posibilitan el desarrollo de una conciencia crítica en la identificación y enfrentamiento a las contradicciones subyacentes a los malestares de la vida cotidiana. Dicha conciencia crítica es proactiva y proyectiva y se concreta, como arma material de transformación, en proyectos de autodesarrollo, de gestación, producción, construcción de lo comunitario,

³¹ Alonso, J. et. al. (2004). *El Autodesarrollo Comunitario: Crítica a las mediaciones sociales recurrentes para la emancipación humana*, Santa Clara – Cuba. Editorial Feijó. p.58.

es decir, de la cualidad socialista de las relaciones sociales en todo el entramado de la sociedad política y la sociedad civil³².

Es necesario estimular la apertura de espacios de reflexión para cuestionar las asimetrías sociales que derivan en dependencia y relaciones de opresión y a la vez para descubrir en las asimetrías, las contradicciones de donde proceden los malestares de la vida cotidiana, a fin de construir proyectos de autodesarrollo para la solución de tales contradicciones.

Se necesita adquirir aprendizajes de acción colectiva y desarrollar una identidad de lo común estructural, que una a los grupos e individuos, para lograr su devenir en sujetos irreductibles y promover su autodesarrollo comunitario.

4.2.2.2. La Cooperación

La *cooperación* es la *colaboración social* dentro de procesos y acciones conjuntas en que se integran aportes individuales y particulares a la actividad de la colectividad. Los aportes generados desde la acción individual, engendran una fuerza colectiva muy superior a la simple suma de aportes individuales³³, superioridad que viene dada por la integración de la diversidad y diferencias de cada aporte o acción particular y de sus

³² Rivero Pino, Ramón/ Riera Vázquez, Celia/ Alonso Freyre, Joaquín. (2009). *El desarrollo local comunitario: desafíos actuales para América Latina*. Santa Clara – Cuba. Editorial Feijó. p. 67.

³³ Marx, Carlos. (2002). *El Capital*. (22 edición). Tomo I, Buenos Aires: Siglo XXI. p. 281.

manifestaciones personales, que le dan también un carácter singular a los procesos de cooperación.

La integración de la diversidad en un sujeto colectivo (o comunidad) es posible la presencia y desarrollo de elementos estructurales de unión del grupo social: relaciones de vecindad (por ejemplo, lo local frente a lo global), relaciones vinculares (por ejemplo, el oprimido frente al opresor).

La cooperación es esencial para el grupo como oposición a la competencia y como expresión de simetría, es un elemento diferenciador de lo comunitario. En cambio, la competencia es una expresión de la ruptura de la cooperación en condiciones de heterogeneidad social, donde la afirmación de cada parte pasa por la negación de la otra.³⁴ Marx hace una distinción de la cooperación que se produce bajo distintas formas de propiedad, al respecto señala: “La cooperación en el proceso de trabajo se basa en la *propiedad colectiva sobre las condiciones de producción* y en el hecho de que el individuo no ha roto todavía el cordón umbilical que le une a la *comunidad* o a la *tribu*, de la que forma parte como la abeja de la colmena. Ambas cosas distinguen a este régimen del de cooperación capitalista.”

La integración de lo común alcanza un mayor o menor grado de realización en el grupo social, según el impacto de la diferenciación de la

³⁴ Marx, Carlos. Op. Cit. pp.115.

diversidad contenida (diversidad de género, racial, generacional, local, etc.); de ésta manera la diversidad se constituye en una mediación de cada manifestación concreta de cooperación e integración en el grupo social.

Por otro lado, todo lo que produce segregación (separación entre las personas) es funcional al sistema de dominación que fragmentó lo comunitario como esencia de toda sociedad clasista y resulta estructuralmente generada por la propia lógica de la dominación (divide y vencerás).

En otras palabras, el sistema de dominación permanentemente reproduce la asimetría en las relaciones de vecindad, raciales, generacionales, de género, etc., para sostener la dominación³⁵. De ésta manera, sólo cuando la propia estructura de la sociedad, conscientemente produce la negación de las relaciones de dominación, es posible oponerse a la fragmentación que está estructuralmente condicionada e impulsar proyectos sociales emancipadores que impliquen el desarrollo de la conciencia crítica, y que a su vez favorezca la unidad de los oprimidos por encima de toda la diversidad estructural real.

Una de las orientaciones para la convivencia humana alude a construir relaciones que auspicien la solidaridad y la cooperación entre ciudadanos

³⁵ Foucault, Michael. (1979). *Microfísica del Poder*. (2 edición). Madrid: Ediciones De la Piqueta. p. 34

y ciudadanas, que se reconozcan como parte de una comunidad social y política. La construcción de la cooperación, la solidaridad y la fraternidad es un objetivo acorde con una sociedad que quiere recuperar el carácter público y social del individuo y no pretende únicamente promover el desarrollo de un ser solitario y egoísta.

La cooperación se desarrollará en la medida en que las partes sean conscientes de que en el futuro estarán ligadas por proyectos conjuntos, y que su objetivo común sea propiciar un orden social e institucional en el que las personas reconozcan que el beneficio de uno depende del beneficio de todos.

4.2.2.3. La Participación

Otro elemento esencial a lo comunitario es la *participación*. Esta constituye el modo en que funcionalmente resulta posible la acción colectiva del grupo como sujeto de la actividad. Es en este marco que la actividad alcanza toda la riqueza de sus manifestaciones en el planteamiento y debate de opciones, la toma de decisión, la ejecución y el control de estas, etc.

Es uno de los conceptos más utilizados en la práctica social, pero también uno de los más debatidos, por su componente ideológico. Desde una mirada etimológica, participar significa “ser parte de algo”, “tomar parte en algo”, “tener parte en alguna cosa”.

Pero la participación suele verse condicionada por la estructura social y de poder, generalmente jerárquica – piramidal, y por la permanente confrontación entre poderes políticos, derivando en la anulación de la autonomía ciudadana. La participación es también manipulada al atribuir planteamientos individuales a las entidades colectivas y presentarlos como deseos colectivos o demandas sociales³⁶.

La participación social se ha visto limitada y relegada por acciones clientelares de atenuación de conflictos sociales o incorporación de mano de obra barata para atender las necesidades de la gente, pero principalmente promoviendo la dependencia de las organizaciones al “apoyo externo”, promoviendo liderazgos personales, profundizando una dirección vertical, la fragmentación comunitaria, profundizando las brechas y la desvalorización de la identidad y sentido de pertenencia. Es decir, la participación ha quedado como declaración de buenas intenciones al servicio de la politiquería o como satanización de la expresión de unidad de acción de masas.

La participación, desde una mirada emancipadora, no se concibe como una cuestión individual, sino como una cuestión de clase y no es solamente acceso y asociación, sino combate y conquista, no sólo de los recursos, sino de lugares.

³⁶ Ander Egg, Ezequiel (2000). *Métodos del trabajo social*. Buenos Aires. Editorial Espacio. p. 12

La *participación* es la *inclusión*, *personal o colectiva*, como *sujeto de la actividad*. Esta concepción desde la inclusión de los actores sociales como sujetos de la acción social expresa el vínculo de simetría presente en diferentes niveles en las relaciones grupales.

La *inclusión* en la conceptualización de participación requiere agregar la condición en que ésta se produce, en términos comunitarios (sujeto, medio, objeto). Esto supone que, el tratamiento teórico de la participación, en calidad de elemento funcional de la actividad del sujeto colectivo, debe partir de analizar la lógica y medios que hacen posible o no la inclusión de los actores sociales individuales o colectivos en tanto sujetos de la actividad.

Concebir la participación como inclusión de los actores sociales, en tanto sujetos de la acción social, constituye un elemento nuclear que expresa el vínculo de simetría presente en diversas gradaciones dentro de las relaciones grupales, en la medida en que la inclusión en la actividad se produce como sujeto de la misma.

La participación es una acción humana, necesaria y encaminada a fines concretos, influyente, multidimensional, que expresa una relación social democrática y permite aprendizajes de actitudes y de vínculos³⁷. De este concepto se derivan algunos supuestos o principios de la participación:

³⁷ Rivero, Ramón. Op. Cit. *Principios básicos...* p.18

- La participación no es algo que se conceda.
- No se participa en abstracto, sino en algo y para algo.
- La participación deja huellas, no es vacía ni carente de sentido.
- Se da en cualquier esfera de la vida social.
- Transcurre en una relación de horizontalidad y no de verticalismo.
- Hay que pensar y concebir la participación y promoverla en términos de proceso.
- Es un proceso de construcción social en el que se facilitan aprendizajes.

La participación comunitaria constituye un proceso que se inicia cuando profesional y comunidad, desde sus lugares, saberes y poderes se relacionan para construir el saber social y tiene la particularidad de ser transformativa, de conducir a nuevos descubrimientos y al planteo de alternativas de cambio.

4.2.2.4. Proyecto Común

Es el rasgo esencial de todo vínculo simétrico y es el *proceso en donde quedan expresados los fines de la actividad*, los cuales son planteados a partir de ubicar en la conciencia colectiva, el lugar de los miembros del grupo social dentro del conjunto de relaciones sociales, las contradicciones esenciales y las vías para su acción. El proyecto común confiere direccionalidad a la actividad del sujeto colectivo.

La cooperación, la participación y el proyecto común no tienen el mismo nivel y dinámica para cada grupo concreto, pero pueden estar latentes, tener un nivel de desarrollo que expresen una respuesta inmadura frente a las condiciones de opresión, o plantearse soluciones donde la emancipación se tome como negación de toda opresión³⁸, es decir, el carácter comunitario se hace evidente en el estado de madurez del factor subjetivo del grupo social.

Así, es posible encontrar en las comunidades existentes, un diverso grado de realización de lo comunitario como resultado del propio desarrollo del grupo social, que en su devenir, expresa las potencialidades de la propia sociedad.

El movimiento del factor subjetivo tiene su fundamento en los sistemas de contradicciones esenciales y particulares del grupo y generales de la sociedad; por tanto, son dichos sistemas de contradicciones los que pueden explicar el movimiento del factor subjetivo.

Desde la dialéctica, la contradicción es fuente y resultante del desarrollo, por tanto hay que asumirla en su devenir cuando se indaga al interior de cualquier grupo social. La ausencia de contradicción respecto a la posición estructural del grupo indica que son otras las fuentes del movimiento social general.

³⁸ Rivero, Ramón. Op. Cit., *Principios básicos...* p. 21

4.2.3. LA METODOLOGIA DE INTERVENCION COMUNITARIA

La metodología de intervención para el autodesarrollo comunitario propuesta por el Centro de Estudios Comunitarios (CEC) de la Universidad Central “Martha Abreu” de las Villas, consiste en cinco etapas diferentes, que son³⁹:

Etapas 1:

Intercambio inicial con el sujeto demandante de la acción profesional.

Se desarrolla con el objetivo de conocer la percepción del sujeto demandante sobre sus características generales, los problemas que requieren solución priorizada y los escenarios particulares más afectados en el caso de las comunidades. Implica la formulación hipotética del sistema de contradicciones subyacentes a la problemática planteada por el demandante y acordar el plan inicial para la acción profesional.

En esta etapa es clave lograr una adecuada comunicación entre el profesional y el demandante, lo que implica que fluyan los mensajes claros, se legalicen los conflictos y comience un proceso de elaboración de frustraciones. Es de suma importancia también que el profesional

³⁹ Esta sección se desarrolla en lo fundamental inspirada en los planteamientos de Ramón Rivero Pino en su publicación: “*El proceso de intervención en trabajo social comunitario según la Metodología para el autodesarrollo comunitario*” del Centro de Estudios Comunitarios de Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Se recoge la metodología planteada en extenso por corresponder con los epistemas orientadores del Autodesarrollo Comunitario, enfoque promovido por el mismo centro citado.

tenga claro la diferencia entre demanda y necesidad, en el sentido de que no toda demanda constituye una necesidad real, ya que en ocasiones los sujetos por desconocimiento de las causas reales de sus malestares explicitan demandas que encubren los elementos esenciales que motivan su malestar, las contradicciones base de tales situaciones. Es por ello que el momento de hipotetización de la demanda es muy importante en el proceso ya que contribuye desde el mismo inicio del trabajo social a la potenciación de la conciencia crítica del demandante sobre las causas reales de su demanda.

Etapas 2:

Exploración del escenario.

El objetivo central de esta etapa de trabajo es captar datos empíricos relacionados con la problemática del demandante y confrontarlos con la demanda formulada para contar con elementos que permitan organizar y planificar los pasos o etapas posteriores de la intervención.

Las técnicas que se privilegian para la captación de datos empíricos son: el análisis de documentos, la observación participante y las entrevistas individuales y grupales. Ello no quiere decir que sean estas las únicas que se deben utilizar, pues se conoce que según el nivel de intervención y las características particulares del objeto así deben ser las técnicas a utilizar.

Un elemento de mucha importancia a tener en cuenta en esta etapa del proceso son los referentes teóricos de partida, pues con ellos es

necesario también confrontar los datos empíricos obtenidos. Ello es precisamente lo que permite al profesional construir los indicadores teóricos con los que según su apreciación se organizará la propuesta metodológica de intervención. A partir de los mismos se elabora entonces la matriz para el diagnóstico participativo, la cual sintetiza esquemáticamente la información con que se cuenta para llevar adelante el proceso de intervención. En este instrumento se incluyen:

- Los problemas: las situaciones negativas que afectan directamente al demandante
- Las prioridades: como resultado del análisis de cada problema en relación con los efectos e impactos futuros.
- Los factores condicionantes: la caracterización de elementos claves asociados al origen de los problemas.
- Las posibles acciones: las actividades concretas que contribuyan a las soluciones. Éstas pueden ser acciones inmediatas, ideas de proyectos, decisiones políticas, acuerdos interinstitucionales, otros.
- Los recursos: los medios que pueden ayudar a mejorar o solucionar la problemática planteada
- Los aportes del municipio y la comunidad: la contribución que la organización comunitaria y las instituciones locales pueden realizar.
- Los responsables: la persona encargada de la coordinación de las acciones.

- El período de ejecución: la fecha de inicio y terminación de las actividades.

Etapa 3:

Diagnóstico y búsqueda de soluciones.

Se realiza con los objetivos fundamentales de diagnosticar la problemática a resolver por parte del demandante y facilitar el proceso corrector.

Se desarrolla a través de los espacios grupales de reflexión. La elaboración de los indicadores teóricos para la intervención es acompañada por la construcción de indicadores diagnósticos de población, o sea, por la definición de aquellas características del modo de vida de la población, relacionadas con el problema demandado, sobre las cuales ésta no reflexiona y por tanto no se hace cuestionamientos, lo que se logra a través de técnicas y procedimientos descritos anteriormente, específicamente, con la utilización del método grupo formativo.

Esta particularidad otorga al proceso de diagnóstico y búsqueda de soluciones un gran realismo y fuerza transformadora, pues las situaciones objeto de análisis y reflexión en los espacios correctores, están relacionadas directamente con las causas fundamentales de los malestares que el demandante sufre y sobre las que no tiene conciencia crítica.

Como resultado del mismo, se potencia la autonomía, la inteligencia, el protagonismo y la participación real del demandante en la superación de las contradicciones propias y de su entorno.

Etapa 4:

Evaluación.

Significa contrastar en un proceso sistemáticamente lo que va ocurriendo a partir del punto de partida y los objetivos. La evaluación es un hecho educativo pues debe permitir a todos los participantes del proceso apropiarse colectivamente de los resultados. Ella puede tener carácter cuantitativo o cualitativo.

Se evaluar el impacto transformador de la realidad objeto de intervención (evaluación de impacto) y el cumplimiento de los objetivos propuestos en los programas e intervención (evaluación de eficacia).

La evaluación es individual y colectiva, debe ser crítica y autocrítica, participativa, permanente, sencilla. Es preciso tomar en cuenta de que no es un hecho neutro sino que está en función del principio del autodesarrollo y emancipación humana, por tanto, su objetividad la otorga el referencial teórico de partida, lo que significa que debe partir de un adecuado criterio de selección y formulación de indicadores así como de los instrumentos para su medición (indicadores de autodesarrollo).

Etapa 5:

Sistematización.

Sistematizar es tener una mirada crítica sobre las experiencias y procesos vinculados a la acción profesional de intervención. Es un nivel de reflexión superior a la evaluación aunque se apoya en ésta y es de más largo plazo que la evaluación. La sistematización no es sólo la recopilación de datos, sino una primera teorización sobre las experiencias, en las que se cuestionan, se ubican y se relacionan entre sí, permitiendo un análisis más profundo en términos de continuidad.

Un proceso de intervención dirigido a potenciar el autodesarrollo comunitario, presupone entonces, la apertura de espacios grupales dentro de la cotidianidad comunitaria, para promover la autenticidad, la coherencia, la inteligencia y la conciencia en pos de la autonomía, la participación y el protagonismo personal y social. Es esa finalidad la que hace o no creíble la actividad del profesional del trabajo social comunitario.

La presente investigación se centra en el desarrollo de esta última etapa del autodesarrollo comunitario, analizando la experiencia de Educare, desde la perspectiva de los epistemas de lo comunitario.

4.3. CONTEXTO DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

4.3.1. POLÍTICAS EDUCATIVAS ECUATORIANAS Y SU EVOLUCIÓN

En este acápite se analizará la política educativa ecuatoriana, haciendo énfasis en los últimos 30 años, desde cuando el Ecuador retornó a la democracia, para sustentar que la necesidad de inversión estatal en la educación sigue siendo vigente. Se hará además un recorrido sobre cómo estas políticas educacionales han tenido una expresión en el modelo educativo escolar público ecuatoriano.

Algunas reflexiones preliminares en la conceptualización de este trabajo en referencia a la política y modelo educativo en el país parten de la época de la colonia en la que los conquistadores españoles empezaron a cristianizar a los indígenas, en tal momento los sistemas de enseñanza que se aplicaban no se adaptaban a la realidad y carecían de autenticidad; los métodos eran enciclopedistas y librescos, amparados en el signo de la religión cristiana. Así, para los españoles la educación no era un derecho si no una forma de mantener la corona.

Hacia 1950 la educación experimentó cambios en términos cuantitativos y cualitativos, de manera que, por ejemplo, se buscó mayor comodidad para la instalación de espacios escolares, se estableció la planificación como práctica docente, a través del diseño de programas y recursos didácticos;

la formación, capacitación y mejoramiento de los docentes se convirtieron en objetivos permanentes.

La Constitución ecuatoriana de 1978 estableció que al menos el 30% del presupuesto del Estado se debía destinar para el sector educativo, lo cual se mantuvo en la Carta Magna reformulada en 1998.

La Constitución vigente, aprobada en septiembre del 2008, en su artículo 26 determina que *“La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo”*. En su artículo 27, la misma Constitución cita: *“...La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional”*. Es responsabilidad del Estado definir y ejecutar políticas que permitan alcanzar estos propósitos.

En la Constitución del Ecuador se supera la visión reduccionista del desarrollo como crecimiento económico y se establece una nueva visión en la que el centro del desarrollo es el ser humano y el objetivo final es el alcanzar el *sumak kawsay* o Buen Vivir. Frente a la falsa dicotomía entre

Estado y mercado, impulsada por el pensamiento neoliberal, la Constitución ecuatoriana formula una relación entre Estado, mercado, sociedad y naturaleza. El mercado deja de ser el motor que impulsa el desarrollo y comparte una serie de interacciones con el Estado, la sociedad y la naturaleza. Por primera vez, en la historia de la humanidad una Constitución reconoce los derechos de la naturaleza y ésta pasa a ser uno de los elementos constitutivos del Buen Vivir.

Al fortalecer y ampliar los derechos y al reconocer a la participación como elemento fundamental en la construcción de la nueva sociedad, la Constitución ecuatoriana busca el fortalecimiento de la sociedad como condición necesaria para el Buen Vivir en comunidad. De este modo se impulsa la construcción de un verdadero poder social y ciudadano.

Para la nueva Constitución, el *sumak kawsay* implica mejorar la calidad de vida de la población, desarrollar sus capacidades y potencialidades; contar con un sistema económico que promueva la igualdad a través de la redistribución social y territorial de los beneficios del desarrollo; impulsar la participación efectiva de la ciudadanía en todos los ámbitos de interés público, establecer una convivencia armónica con la naturaleza; garantizar la soberanía nacional, promover la integración latinoamericana; y proteger y promover la diversidad cultural (Art. 276 de la Constitución ecuatoriana).

El Plan Nacional del Buen Vivir (Plan Nacional de Desarrollo), en relación a la Educación plantea lo siguiente: *“una educación de calidad favorece la adquisición de saberes para la vida y fortalece la capacidad de logros individuales; a través de la cultura, se define el sistema de creencias y valores que configura las identidades colectivas y los horizontes sociales”, y luego determina: “La educación, entendida como formación y capacitación en distintos niveles y ciclos, es fundamental para fortalecer y diversificar las capacidades y potencialidades individuales y sociales, y promover una ciudadanía participativa y crítica. Es uno de los medios más apropiados para facilitar la consolidación de regímenes democráticos que contribuyan la erradicación de las desigualdades políticas, sociales, económicas y culturales. La educación contribuye a la construcción, transformación y replanteamiento del sistema de creencias y valores sociales y a la revalorización de las culturas del país, a partir del reconocimiento de la importancia de las prácticas sociales y de la memoria colectiva para el logro de los desafíos comunes de una nación”.*

Y continúa:

La construcción y el fortalecimiento de las capacidades y potencialidades de las personas y las colectividades es un eje estratégico del desarrollo nacional y una condición indispensable para la consecución del Buen Vivir, tal como se plantea en la Constitución de 2008. Esto implica diseñar y aplicar políticas públicas que permitan a las personas y colectividades el

desarrollo pleno de sus sentidos, imaginación, pensamientos, emociones y formas de comunicación, en la búsqueda de relaciones sociales armoniosas y respetuosas con los otros y con la naturaleza”.

En el PNBV 2013 – 2017, con relación a la Educación, está planteado el Objetivo 2 que establece: **“Fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía”**. Para su operatividad se han definido varias políticas y lineamientos, entre las cuales se destacan las siguientes:

- *Alcanzar la universalización en el acceso a la educación inicial, básica y bachillerato, y democratizar el acceso a la educación superior*
- *Promover la culminación de los estudios en todos los niveles educativos*
- *Promover espacios no formales y de educación permanente para el intercambio de conocimientos y saberes para la sociedad aprendiente*
- *Mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles y modalidades, para la generación de conocimiento y la formación integral de personas creativas, solidarias, responsables, críticas, participativas y productivas, bajo los principios de igualdad, equidad social y territorialidad*
- *Potenciar el rol de docentes y otros profesionales de la educación como actores clave en la construcción del Buen Vivir*

- *Impulsar el diálogo intercultural como eje articulador del modelo pedagógico y del uso del espacio educativo*

4.3.2. LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL ECUADOR

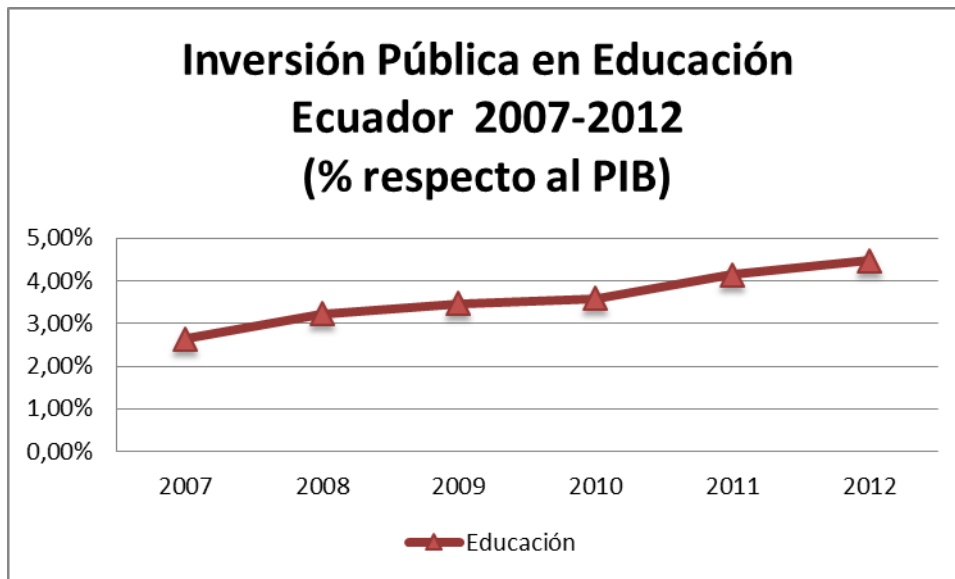
4.3.2.1. La Inversión Estatal en Educación en Ecuador

Según los datos del Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador (SIISE), entre el 2000 y 2006, el presupuesto destinado al sector educación creció en términos nominales de USD 307,5 millones a USD 1.096,5 millones, sin que ello signifique mayor acceso y permanencia en la escuela ni mejora en la calidad⁴⁰.

En estos mismos años (2000 a 2006), en relación con el Producto Interno Bruto, la inversión en educación pasó 1,9% al 2,8%.

A partir del 2007, la inversión pública en educación ha tenido el siguiente comportamiento:

⁴⁰ Contrato Social por la Educación: Agenda ciudadana por la educación en el Ecuador, septiembre 2006.



Fuente: Banco Central del Ecuador, Ministerio de Educación, 2012

Elaboración: Los Autores

Se evidencia que en los últimos 5 años la inversión en educación, se ha incrementado en casi un 70%, un pasando del 2,64% respecto del PIB en el 2007 al 4,47% del PIB en el 2012. Es decir, anualmente se ha incrementado la inversión estatal en este sector en un 14%.

4.3.2.2. El Analfabetismo en Ecuador

El Censo Nacional de población y Vivienda del 2010, determinó que el 6,8% de la población del Ecuador es analfabeta. Esta cifra siendo alta, resulta más baja (-2,2%) que la reportada en el 2001, cuando la tasa de analfabetismo era del 9%.

En la actualidad, las provincias con mayores tasas de analfabetismo son: Bolívar, Cotopaxi y Chimborazo, con el 13,9%, 13,6% y 13,5%

respectivamente. Las provincias con menor índice de analfabetismo son Galápagos y Pichincha (1,3% y 3,5%, respectivamente). La provincia de Loja reporta un 5,8% de población analfabeta y el cantón Loja un 3,16%⁴¹.

Un 3,5% de la población urbana es analfabeta, mientras que en el área rural, este índice es del 16,5%, evidenciando la persistente brecha en el acceso a la educación entre estos dos sectores⁴².

4.3.2.3. Niños en la calle

La definición más comúnmente usada proviene de UNICEF y distingue dos grupos:

- **Niños en la calle:** son aquellos que pasan la mayor parte del tiempo en la calle, pero que tienen algún tipo de soporte familiar y vuelven a su casa por la noche.
- **Niños de la calle:** pasan el día y la noche en la calle y están funcionalmente sin soporte familiar.

Las estadísticas de las Naciones Unidas dicen que América Latina los niños de la calle sus edades oscilan entre 8 y los 17 años. Las niñas constituyen aproximadamente un 10 y 15%, ya que tienen más posibilidades de elaborar estrategias alternativas (cuidados de hermanos menores, trabajo doméstico, prostitución.)

⁴¹ Datos del Censo Nacional de Población y Vivienda, 2010.

⁴² Datos del Ministerio de Educación del Ecuador, 2012

La pobreza en América Latina produce muerte, enfermedades evitables, causadas por las falencias, ausencia de sistemas sanitarios y educativos, el abandono y la falta de hogar.

Es sabido que la pobreza y el desempleo de los adultos es fuente de desesperanza, complicando las relaciones entre padres e hijos y creando situaciones límite en la configuración familiar. Se intenta responsabilizar a los padres sin conciencia, pero si existe esa calidad de padres, por lo general soportan la misma marginación que sus hijos.

Aún cuando la problemática de los niños de la calle aparece ante la sociedad como un hecho crítico en aumento, su cuantificación resulta difícil. Ello se debe a que los mismos niños en general deambulan de un lado al otro de la ciudad y al hecho de que gran cantidad de niños van al centro de las ciudades en calidad de trabajadores, solos o con sus progenitores, distorsionando la evaluación de su situación.

A partir de datos obtenidos por UNICEF, tomados de informantes clave, en el año 1991, se puede estimar en todo el país que habría alrededor 24.000 niños que trabajan en las calles y 6.000 niños que viven en la calle, es decir sin vínculos familiares o con vínculos débiles. La gran mayoría (80%) son varones y su distribución etárea es la siguiente: 15% son menores de 8 años de edad, 50% tienen entre 8 a 14 años y 35% entre 15 y 18.

Un elevado número de estos niños y adolescentes ya ha pasado por algún nivel de judicialización, presentando algunos un ciclo policía-juzgado-instituto-calle, proceso que los va deteriorando aún más.

En el 2011, de los 3'675.803 niños y adolescentes de 5 a 17 años en el Ecuador, 213.146 se encontraban trabajando, lo que en términos relativos corresponde al 5,8% de la población de niños, niñas y adolescentes. El 3,2% del total de niños y adolescentes, trabajan y estudian a la vez.⁴³

En los últimos cinco años el trabajo infantil cayó 11,2 puntos, al pasar de 16,96% en el 2006 a 5,8% en el 2011. En los últimos cinco años el trabajo infantil en el área rural cayó 20,1 puntos, mientras en el área urbana bajó 5,8 puntos. El área rural siempre ha registrado mayor porcentaje de trabajo infantil⁴⁴.

4.4. LA SISTEMATIZACIÓN

4.4.1. LA SISTEMATIZACIÓN COMO METODOLOGÍA

Desde la perspectiva de Oscar Jara, la sistematización se define como “la interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica de un proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo

⁴³ INEC, Informe anual de trabajo infantil, 2011

⁴⁴ Encuesta Nacional de Empleo, Subempleo y Desempleo, ENEMDU, 2011

se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo”⁴⁵ , es decir, es un ejercicio referido necesariamente a experiencias prácticas concretas, constituidas por procesos sociales dinámicos, que están en permanente cambio y movimiento y a la vez son complejos, porque se interrelacionan de forma contradictoria.

Jara señala que no toda sistematización es una reflexión sobre experiencias; hay quienes ponen énfasis en la reconstrucción ordenada de la experiencia o acentúan el proceso productor de conocimientos; algunas personas enfatizan en conceptualizar la práctica para darle coherencia a todos sus elementos y otras resaltan la sistematización como un proceso participativo. Jara también plantea un objetivo concreto para la sistematización, que es: “Busca penetrar en el interior de la dinámica de las experiencias, algo así como *meterse por dentro* de esos procesos vivos y complejos, circulando por entre sus elementos, palpando las relaciones entre ellos, recorriendo sus diferentes etapas, localizando sus contradicciones, tensiones, marchas y contramarchas, llegando así a entender estos procesos desde su propia lógica y extrayendo de allí enseñanzas que puedan aportar al enriquecimiento tanto de la práctica como de la teoría”⁴⁶. Es decir, se establece la necesidad de que la sistematización refleje primero una realidad concreta de manera amplia,

⁴⁵ Jara H., Oscar. (1994). *Para Sistematizar Experiencias - Una Propuesta Teórica y Práctica*. Costa Rica. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, p. 243

⁴⁶ Jara, Oscar. Op. Cit. p. 29.

para luego proponer lecciones o transformaciones, que superen el ámbito de lo particular de una experiencia determinada.

Desde la perspectiva de Mercedes Gagneten, “sistematizar es reproducir conceptualmente la práctica. Es un método que funciona como contenedor sistemático del movimiento incesante de los procesos sociales desencadenados durante todo el proceso práctico. Asimismo, dicho sistema contenedor, es como tal, generador de nuevos emergentes, siendo ésta su característica fundamental”.⁴⁷

Las posiciones de Gagneten y Jara, permiten conceptualizar a la sistematización como un método y como tal debe superar ciertos desafíos metodológicos que significan superar el instrumentalismo, romper radicalmente con la tendencia a identificar lo metodológico con las técnicas, es decir, a tratar lo metodológico como un problema instrumental y avanzar en el tratamiento del método desde la definición de conceptos, criterios y principios metodológicos, que en el caso de la sistematización permitan organizar las experiencias, analizarlas críticamente, a la luz de orientaciones teóricas y desde esta reconstrucción, generalizarla para producir conocimiento, aprendizaje y propuestas de mejora.

Y es que lo metodológico en el ámbito educativo tiene que ver con la definición de una visión integradora que oriente y conduzca la globalidad

⁴⁷ Gagneten, Maria Mercedes. (1990). *Hacia una Metodología de Sistematización de la Práctica*. Buenos Aires. Editorial Hvmánitas. p. 112.

de los procesos de formación, con los criterios y principios que le dan unidad y coherencia estratégica a todos los elementos que intervienen en un proceso, a todos los momentos específicos que se desenvuelven a lo largo de él y a todos los pasos o acciones que se impulsan.

La "metodología" no puede reducirse a una técnica, ni a un conjunto agrupado de técnicas; Las definiciones metodológicas requieren estructurar, con un sentido estratégico, toda la lógica de un determinado proceso, orientar y dar unidad a los factores que en él intervienen; recuperar las necesidades, intereses y capacidades de los participantes, así como sus características personales y grupales, el contexto en el que viven, Implica además definir claramente los objetivos a alcanzar, las etapas a desarrollar para lograrlos, la secuencia temática a seguir, las técnicas y procedimientos a utilizar en distintos momentos, las tareas de aplicación práctica a proponer y evaluar.

La sistematización como método es un mecanismo que permite conocer la realidad para luego transformarla y estructurar estrategias a partir de intervenciones puntuales y focalizadas, las mismas que pueden escalarse, replicarse o profundizarse para dinamizar procesos que promuevan el autodesarrollo comunitario. Responde a la necesidad de recuperar experiencias y aprendizajes significativos para los interventores sociales.

Teresa Quiroz y María de la Luz Morgan, sobre la sistematización plantean: “La sistematización es una reflexión teorizada en torno a una práctica social realizada, que abre la posibilidad de reflexionar globalmente sobre la práctica, poniéndola en su contexto, analizando y repensando el trabajo desarrollado, los métodos aplicados, los problemas y contradicciones que surgieron y la forma como se resolvieron y a partir de ello planear y reorientar las acciones futuras de manera efectiva”⁴⁸ .

Es decir, la sistematización tiene un sentido profundo y estratégico para la orientación y estructuración de programas y proyectos de educación popular y de promoción social; ello sólo se conseguirá si la misma sistematización logra superar el enfoque puramente instrumentalista⁴⁹ y privilegia los criterios y principios que la orientan, que para el caso de este trabajo de investigación, son los principios del autodesarrollo comunitario.

Las corrientes teóricas sobre sistematización, hacen énfasis en la importancia de entender cuál es el punto de partida, generar una reflexión crítica de la experiencia y establecer con claridad cuál es el fin general del esfuerzo reflexivo.

⁴⁸ Quiroz, Teresa y Morgan, María de la Luz. (1990). *La sistematización, Un intento conceptual y una propuesta de operacionalización*. Buenos Aires. CELATS. p.23

⁴⁹ Quiroz, Teresa. (1988). *La sistematización de la práctica*. Buenos Aires. Editorial Hvmánitas-CELATS. p.9.

4.4.2. ENFOQUES DE LA SISTEMATIZACIÓN

El modelo de sistematización a aplicar en la presente investigación es el sustentado por el Centro de Estudios Comunitarios de la Universidad Central Marta Abreu de la Villas, el cual retoma los planteamientos de Gagneten por considerar “que brinda elementos ordenadores de los componentes prácticos, según principios teóricos que permiten progresivamente agrupar los conocimientos”⁵⁰

Otros aspectos fundamentales a tener en cuenta para la implementación de los procesos de sistematización son los siguientes⁵¹:

- El complejo sistema de contradicciones sociales y el insuficiente desarrollo de la capacidad de los individuos para buscar soluciones a los problemas. Un proceso de sistematización requiere comprender objetiva, amplia y críticamente estos aspectos y dependencias culturales y el tejido de relaciones sociales.
- Existe una carga sociocultural que influye sobre su subjetividad personal-social, sobre lo cual aún se requiere generar conciencia crítica; los procesos de sistematización, lejos de ser una mera descripción deben orientarse a descubrir y evidenciar lo impuesto, lo

⁵⁰ Rivero Pino, Ramón. (2008). *La Intervención profesional en el Trabajo comunitario*. Ensayo propio y compilación. Universidad Nacional de Loja. p. 115

⁵¹ Rivero Pino, Ramón, (2008). *Metodología para la evaluación y sistematización en los procesos de intervención profesional en trabajo social comunitario*, Santa Clara – Cuba. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. p. 35

enajenante y también los elementos de autodesarrollo y empoderamiento, en las diferentes experiencias y prácticas.

- En las acciones de desarrollo comunitario a sistematizar buscamos destacar y aprender de los procesos de participación, cooperación y de desarrollo de la conciencia crítica de la gente frente a su realidad, lo que se convierte en el principio rector de los procesos de sistematización.

Las fases de la sistematización a emplear son:

- **Reconstrucción.-** Relato descriptivo de la práctica que se realiza lo que facilita la comprensión de la situación vivida.
- **Análisis.-** Estudio de los elementos constituyentes de la práctica vivenciada por los participantes durante y después del proceso.
- **Interpretación.-** Es un esfuerzo de síntesis, de composición de un todo por la reunión de sus partes.
- **Conceptualización.-** Unir las más diversas interpretaciones surgidas desde la práctica en un todo coherente.
- **Generalización.-** Extraer lo universal de lo particular en diferentes espacios, en un tiempo posible de confrontarse.
- **Conclusiones.-** Establecer una relación objetiva texto (práctica de una realidad) contexto (sociedad global, de la cual surjan o se fundamenten acciones deseables hacia el futuro a partir del curso

probable de acontecimientos, basado todo ello en las anteriores fases metodológicas).

- **Propuestas.-** Implica las soluciones alternativas que son puestas en marcha en la práctica que se desarrolla.

5. MATERIALES Y MÉTODOS

5.1. POBLACION Y MUESTRA

Para la presente investigación, se definió como **población** la escuela EDUCARE de la Fundación CISOL, la cual está compuesta por:

- 180 niños y niñas
- 20 profesionales entre docentes y equipo directivo y administrativo
- 149 representantes de los niños y niñas: padres, madres, abuelos/as, hermanos/as adultos, familiares⁵².
- 26 ex alumnos/as que mantienen relación con la escuela.

Como **muestra** específica, se seleccionaron a 28 niños y niñas de séptimo grado de educación básica, debido a las siguientes razones:

- Tiempo de vinculación con el modelo educativo: Durante más de 5 años están incorporados en la experiencia educativa del CISOL.
- Edad escolar: Han superado la etapa parvularia, pero aún no han ingresado a la edad de pubertad, lo cual permitió a los investigadores abordar el trabajo de campo con los niños aplicando sus propias habilidades, sin que la falta de formación específica en el tratamiento de escolares, sea una limitante.

⁵² Este número se explica debido a que ciertas familias tienen a más de un niño/a en la escuela y en este caso el representante legal, es el mismo para más de un niño/a.

Adicionalmente, en el caso de los profesionales de la escuela, la selección de la muestra se hizo bajo el criterio único de trabajar con las personas que han apoyado por más de 5 años en la escuela, con el fin de asegurar que conocen una parte importante de la historia de la experiencia y han incorporado los fundamentos orientadores de la misma. Bajo esta premisa, la muestra de éste grupo fue de 8 personas entre maestros, personal directivo y administrativo.

Para el caso de padres y madres, la muestra seleccionada correspondió a los representantes legales, de los niños de 7mo. Grado. En total, se logró una participación de 15 representantes legales en el trabajo de investigación.

Para el caso de ex alumnos, se trabajó con una muestra del 20%, lo que corresponde a 5 personas. En este caso es necesario considerar que la mayor parte de ex alumnos/as, aunque tienen contacto con la escuela, no están radicados en Loja. Por lo cual, con este grupo se trabajó principalmente mediante entrevistas virtuales.

5.2. VARIABLES E INDICADORES

La presente investigación tuvo como variable principal la ***incorporación de los epistemas de lo comunitario en los niños*** con los que trabaja el

CISOL. Esta variable se operacionalizó a través de las siguientes categorías e indicadores:

- Conciencia crítica
 - Identificación de contradicciones
 - Análisis de Causas
 - Disposición al Cambio
- Participación
 - Información
 - Reflexión
 - Toma de decisiones
- Cooperación
 - Coordinación en torno a un objetivo común
 - Integración que se logra para la solución de los problemas
- Proyecto Común
 - Construir alternativas de solución
 - Elaboración de plan de acción

Cada una de estas categorías e indicadores, se analizó en dos etapas en las que se dividió la experiencia:

- Etapa inicial
- Etapa de crecimiento.

5.3. FUNDAMENTACION DE MÉTODOS Y TECNICAS

5.3.1. MÉTODOS TEÓRICOS

Desde el punto de vista metodológico, se trata de una investigación que se adscribe a muchos de los conceptos de sistematización de experiencias que valorizan la recuperación de los saberes, opiniones y percepciones de los sujetos que están interviniendo en un proceso de transformación social⁵³, contraponiéndose, en alguna medida, a la posición academicista, que entendía que la producción teórica era la única fuente de generación de conocimiento⁵⁴ y al empirismo que se opone a la teoría como vector epistemológico del conocimiento científico. Es así que este trabajo recoge lo teórico y lo empírico.

Los métodos teóricos rectores son el **analítico sintético y el inductivo deductivo**, pues los elementos a considerar en el análisis van a ser tomados fundamentalmente de la conceptualización de sistematización de experiencias, pero dentro de una lógica analítica y que a la vez se integran conceptualmente en los hallazgos constatados.

Adicionalmente, **se usa como método principal la sistematización**, considerando que, según los referentes teóricos desarrollados anteriormente en este trabajo y las definiciones a las que la presente

⁵³ Martinic, Sergio. (1984). *Algunas categorías de análisis para la sistematización*. Santiago: FIDA. p. 17.

⁵⁴ Marfil, Francke. (1999). *Lineamientos metodológicos para la sistematización en el Secretariado Rural Perú-Bolivia*, La Paz: ASOCAM. p. 29.

investigación se adscribe, los elementos fundamentales de este método son⁵⁵:

- Es un proceso de reflexión crítica que tiene el propósito de provocar procesos de aprendizaje.
- Se orienta a describir y entender lo que sucedió en una experiencia y explicar por qué se obtuvieron esos resultados para mejorar para el futuro.
- La reflexión se basa en la idea de ordenar lo disperso o desordenado (prácticas, conocimientos, ideas, datos, percepciones, opiniones, etc.)

Bajo estas premisas, el presente trabajo busca recuperar y acumular el aprendizaje que deja la experiencia de la escuela EDUCARE del CISOL desde lo comunitario, a partir de un proceso de reflexión crítica, **utilizando la sistematización como metodología**, con el fin de generar conocimientos que aporten a enriquecer las prácticas del CISOL y sirvan de referente para otras prácticas similares.

Un método orientador en este proceso también es la **Metodología del Autodesarrollo Comunitario**, cuyos elementos teóricos fueron ampliamente descritos en la referenciación teórica de este trabajo. Recogiendo la parte sustancial de ésta metodología planteada por investigadores sociales del Centro de Estudios Comunitarios de la

⁵⁵ Berdegué, Julio. et. al. (2002). *Sistematización de experiencias locales de desarrollo agrícola y rural - Guía Metodológica*. (Versión 2). Santiago: Preval-Fida-Fidamerica. p. 53

Universidad Central de Las Villas, de Cuba, se puede determinar que la quinta y última etapa del proceso de intervención en trabajo social, es la sistematización, la misma que se define como “una mirada crítica sobre las experiencias y procesos vinculados a la acción profesional de intervención. Es un nivel de reflexión superior a la evaluación aunque se apoya en ésta, es de más largo plazo que la evaluación. La sistematización no es sólo la recopilación de datos, sino una primera teorización sobre las experiencias, en las que se les cuestiona, se les ubica, se les relaciona entre sí permitiendo un análisis más profundo en términos de continuidad.”⁵⁶

5.3.2. METODOS EMPÍRICOS⁵⁷

5.3.2.1. Análisis de Documentos

Se analizaron documentos que refieren la política y normatividad del Ecuador, entre ellos: la Constitución, el Plan Nacional para el Buen Vivir, el Plan Quinquenal de Educación del Ecuador, resultados del Censo de Población y Vivienda 2010, Estadísticas y encuestas nacionales oficiales del INEC, Hoja de Vida Institucional de CISOL y Educare, Plan Estratégico Institucional, memorias, estudios e investigaciones

⁵⁶ Rivero, Ramón. et. al. (2004). *El Auto-desarrollo Comunitario: Crítica a las mediaciones sociales recurrentes para la emancipación humana*. Centro de Estudios Comunitarios de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Santa Clara - Cuba, p.14-25

⁵⁷ Los modelos y guías instrumentales aplicadas se presentan en la sección de Anexos.

institucionales, documentación relativa a la planificación y desempeño escolar curricular.

5.3.2.2. Observación Externa Semi Estructurada de campo.

La aplicamos para conocer detalladamente la incorporación de las categorías de estudio en el grupo de análisis.

Se cuentan aproximadamente 30 horas de observación en los siguientes momentos:

- Actividades en aula: 3 observaciones en días y horario diferente.
- Actividades fuera aula: 3 observaciones (actividades deportivas, talleres)
- Actividades extracurriculares: 3 observaciones (recreo, lunch/almuerzo).

Para las observaciones se estructuraron temas orientadores sobre las variables e indicadores establecidos, con los cuales se generaron guías de observación por tipo de actor a ser observado.

Los instrumentos mencionados se presentan a continuación:

Instrumento 1A: Guía de Observación		
Epis te mas	Dimensio nes	Grupo - Muestra: Niñas/os
		Indicadores a observar
Conciencia crítica	Disposición al cambio	¿Qué nivel de disposición al cambio ha existido en EDUCARE en las diferentes etapas de la experiencia?
		¿Cómo se manifiesta esa disposición al cambio en las diferentes etapas de la experiencia?
		¿Quiénes han desarrollado la disposición al cambio en las diferentes etapas de la experiencia?
Participación	Información	¿Quiénes en EDUCARE han tenido información?
		¿Quiénes han brindado la información?
		¿A quiénes estuvo dirigida la información?
		¿Cómo accedieron, brindaron y generaron información en EDUCARE?
		¿Cómo y quiénes usaron información en EDUCARE?
	Reflexión	¿De qué manera se realizaron los procesos de reflexión de la experiencia?
		¿Quiénes reflexionaron sobre la experiencia?
	Toma de decisiones	¿De qué manera se tomaron decisiones en EDUCARE?
		¿Quiénes han tomado decisiones en EDUCARE en las diferentes etapas de la experiencia?
¿Qué tipo de decisiones se han tomado en EDUCARE?		
Cooperación	Coordinación	¿Cómo se establece y se implementa la coordinación de las personas respecto a las metas/objetivos?
		¿Quiénes coordinan?, ¿Quiénes no?
		¿Cómo se han superado las dificultades o limitaciones que han existido a nivel de coordinación?
	Integración	¿En qué acciones concretas se integran los actores de EDUCARE para solucionar sus problemas?
		¿Qué actores se integran y cuáles no, en iniciativas de solución de los problemas?, ¿Por qué?
Proyecto Común	Alternativas de solución	¿Quiénes construyen las alternativas de solución?
	Plan de Acción	¿Cómo y por quiénes se implementa el Plan de Acción?

Elaboración: Los Autores

Instrumento 1B: Guía de Observación		
Epistemas	Dimensiones	Grupo - Muestra: Docentes, Directivos
		Indicadores a observar
Conciencia crítica	Disposición al cambio	¿Qué nivel de disposición al cambio ha existido en EDUCARE en las diferentes etapas de la experiencia?
		¿Cómo se manifiesta esa disposición al cambio en las diferentes etapas de la experiencia?
Participación	Información	¿Quiénes en EDUCARE han tenido información?
		¿Quiénes han brindado la información?
		¿A quiénes estuvo dirigida la información?
		¿Cómo accedieron, brindaron y generaron información en EDUCARE?
	Reflexión	¿De qué manera se realizaron los procesos de reflexión de la experiencia?
		¿Quiénes reflexionaron sobre la experiencia?
Toma de decisiones	¿De qué manera se han tomado decisiones en EDUCARE?	
Cooperación	Coordinación	¿Cómo se establece y se implementa la coordinación de las personas respecto a las metas/objetivos?
		¿Quiénes coordinan?, ¿Quiénes no?
	Integración	¿En qué acciones concretas se integran los actores de EDUCARE para solucionar sus problemas?
		¿Qué actores se integran y cuáles no, en iniciativas de solución de los problemas?, ¿Por qué?
Proyecto Común	Alternativas de solución	¿Quiénes construyen las alternativas de solución?
	Plan de Acción	¿Ha existido algún Plan de Acción para alcanzar los objetivos de EDUCARE?
		¿Cómo y por quiénes se ha implementado el Plan de Acción?

Elaboración: Los Autores

Instrumento 1C: Guía de Observación		
Epistemas	Dimensiones	Grupo - Muestra: Padres/ Madres de Familia, Representantes
		Indicadores - Preguntas
Participación	Información	¿Quiénes en EDUCARE han tenido información?
		¿Quiénes han brindado la información?
		¿A quiénes estuvo dirigida la información?
		¿Cómo accedieron, brindaron y generaron información en EDUCARE?
	Reflexión	¿De qué manera se realizaron los procesos de reflexión de la experiencia?
		¿Quiénes reflexionaron sobre la experiencia?
Toma de decisiones	¿De qué manera se han tomado decisiones en EDUCARE?	
Cooperación	Coordinación	¿Cómo se establece y se implementa la coordinación de las personas respecto a las metas/objetivos?
		¿Quiénes coordinan?, ¿Quiénes no?
	Integración	¿En qué acciones concretas se integran los actores de EDUCARE para solucionar sus problemas?
		¿Qué actores se integran y cuáles no, en iniciativas de solución de los problemas?, ¿Por qué?
Proyecto Común	Alternativas de solución	¿Quiénes construyen las alternativas de solución?
	Plan de Acción	¿Cómo y por quiénes se ha implementado el Plan de Acción?

Elaboración: Los Autores

5.3.2.3. Entrevista en profundidad.

Para recuperar información relacionada con las categorías definidas para este trabajo se aplicaron entrevistas a profundidad de manera individual a varios tipos de actores: niños/as, padres – madres, adultos (incluye directivos, docentes, pasantes, ex docentes y ex alumnos).

Específicamente se aplicaron 21 entrevistas individuales en profundidad,

a:

- 3 entrevistas al Personal directivo del CISOL: Presidente del CISOL, Directora, ex Presidente.
- 7 entrevistas a funcionarios del CISOL: Profesor de séptimo grado, profesor de actividades fuera del aula, Voluntario, Trabajadora Social, funcionario administrativo,
- 2 entrevistas a ex profesores
- 5 entrevistas a ex alumnos.
- 4 entrevistas a padres y madres de familia

Los contenidos principales de estas entrevistas estuvieron dirigidos a recopilar información sobre las variables e indicadores citados.

El instrumento generado para la realización de entrevistas se presenta en la siguiente página.

Adicionalmente a través de estas entrevistas, se buscó rescatar aspectos relacionados con los fundamentos conceptuales e ideológicos del CISOL, aspectos históricos – contextuales y metodológicos del accionar de la escuela y particularidades de los grupos vinculados a ella.

Instrumento 2: Guía de Entrevistas a Profundidad por tipo de actor					
Epistemas	Dimensiones	Indicadores - Preguntas	Tipos de actores		
			Adultos	Niños	Padres
Conciencia Crítica	Identificación de contradicciones	¿Qué tipo de contradicciones se identificaron en la experiencia de EDUCARE en sus diferentes etapas?	X		X
		¿Cómo se identificaron las contradicciones en la experiencia de EDUCARE?	X		X
		¿Quiénes identificaron las contradicciones en la experiencia de EDUCARE?	X		X
	Análisis de las causas	¿Cuáles fueron las causas de las contradicciones identificadas en la experiencia de EDUCARE en sus diferentes etapas?	X		X
		¿Cómo fue el proceso de identificación de las causas de las contradicciones en la experiencia de EDUCARE?	X		X
		¿Quiénes identificaron las causas de las contradicciones en la experiencia de EDUCARE?	X		X
	Disposición al cambio	¿Qué nivel de disposición al cambio ha existido en EDUCARE en las diferentes etapas de la experiencia?	X		
		¿Cómo se manifiesta esa disposición al cambio en las diferentes etapas de la experiencia?	X		
		¿Cómo ha evolucionado la disposición al cambio en las diferentes etapas de la experiencia?, ¿Por qué?	X		
		¿Quiénes han desarrollado la disposición al cambio en las diferentes etapas de la experiencia?	X		

Instrumento 2: Guía de Entrevistas a Profundidad por tipo de actor					
Epistemas	Dimensiones	Indicadores - Preguntas	Tipos de actores		
			Adultos	Niños	Padres
Participación	Información	¿Qué información recibieron los actores de EDUCARE durante el desarrollo de la experiencia?	X	X	X
		¿Quiénes en EDUCARE han tenido información?		X	
		¿Quiénes han brindado la información?		X	
		¿A quiénes estuvo dirigida la información?		X	
		¿Cómo accedieron, brindaron y generaron información en EDUCARE?	X	X	X
		¿Cómo y quiénes usaron información en EDUCARE?	X	X	X
Cooperación	Integración	¿Qué nivel de integración de los actores se ha logrado en las diferentes etapas para la solución de problemas?	X		
Proyecto Común	Alternativas de solución	¿Cómo es el proceso de construcción de alternativas de solución?	X		
		¿Cómo es el proceso de implementación de las soluciones?	X		
		¿Quiénes construyen las alternativas de solución?	X		X
	Plan de Acción	¿Qué nivel de satisfacción tienen los actores de EDUCARE respecto del Plan de Acción y sus resultados?, ¿Por qué?	X		X
		¿Qué insatisfacciones aún existen en los actores respecto del Plan de Acción de EDUCARE?	X		X

Elaboración: Los Autores

5.3.2.4. Entrevista semi estructurada grupal.

Para recuperar información relacionada a las categorías definidas para este trabajo, se aplicaron dos tipos de entrevistas semi estructuradas grupales:

- con padres/madres de familia
- Con niños y niñas de 7mo. Grado y,
- Con docentes y directivos

Los contenidos principales de esta entrevista estuvieron dirigidos a recopilar información sobre las variables de investigación: Participación, Cooperación y Proyecto Común.

El instrumento guía que se utilizó para este tipo de entrevistas es el siguiente:

Instrumento 3: Entrevista grupal					
Epistem as	Dimen siones	Indicadores – Preguntas	Actores		
			Adul tos	Niños	Pa dres
Conciencia Crítica	Identificación de contradicciones	¿Qué tipo de contradicciones se identificaron en la experiencia de EDUCARE en sus diferentes etapas?	X	X	X
		¿Cómo se identificaron las contradicciones en la experiencia de EDUCARE?			X
		¿Quiénes identificaron las contradicciones en la experiencia de EDUCARE?			X

Instrumento 3: Entrevista grupal					
Epistem as	Dimen siones	Indicadores – Preguntas	Actores		
			Adul tos	Niños	Pa dres
	Análisis de las causas	¿Cuáles fueron las causas de las contradicciones identificadas en la experiencia de EDUCARE en sus diferentes etapas?			X
		¿Cómo fue el proceso de identificación de las causas de las contradicciones en la experiencia de EDUCARE?	X	X	X
		¿Quiénes identificaron las causas de las contradicciones en la experiencia de EDUCARE?			X
	Disposición al cambio	¿Qué nivel de disposición al cambio ha existido en EDUCARE en las diferentes etapas de la experiencia?	X	X	X
		¿Cómo se manifiesta esa disposición al cambio en las diferentes etapas de la experiencia?	X	X	X
		¿Cómo ha evolucionado la disposición al cambio en las diferentes etapas de la experiencia?, ¿Por qué?			X
		¿Quiénes han desarrollado la disposición al cambio en las diferentes etapas de la experiencia?			X
	Participación	Reflexión	¿En qué medida los actores tuvieron la oportunidad de reflexionar (analizar, valorar) su experiencia?		
¿De qué manera se realizaron los procesos de reflexión de la experiencia?			X	X	X
¿Quiénes reflexionaron sobre la experiencia?					X
¿Sobre qué aspectos específicos de la experiencia de EDUCARE se reflexionó?					X
Decisiones		¿Qué tipo de decisiones se han tomado en EDUCARE?	X	X	X
Cooperación	Coordi nación	¿Cuáles son los objetivos/ metas comunes en EDUCARE?			X
		¿Qué nivel de coordinación se logra respecto a estos objetivos comunes?			X
	Integración	¿En qué acciones concretas se integran los actores de EDUCARE para solucionar sus problemas?	X	X	X
		¿Qué actores se integran y cuáles no, en iniciativas de solución de los problemas?, ¿Por qué?			X

Instrumento 3: Entrevista grupal					
Epistem as	Dimen siones	Indicadores – Preguntas	Actores		
			Adul tos	Niños	Pa dres
Proyecto Común	Alterna tivas solu ción	¿Cómo es el proceso de construcción de alternativas de solución?	X	X	X
		¿Cómo es el proceso de implementación de las soluciones?	X	X	X
	Plan de Acción	¿Ha existido algún Plan de Acción para alcanzar los objetivos de EDUCARE?			X
		¿Cuándo y por quiénes se construyó el Plan de Acción?			X
		¿Cómo fue el proceso de elaboración del Plan de Acción?	X	X	X
		¿Cómo y por quiénes se ha implementado el Plan de Acción?			X
		¿Qué nivel de satisfacción tienen los actores de EDUCARE respecto del Plan de Acción y sus resultados?, ¿Por qué?	X	X	X
		¿Qué insatisfacciones aún existen en los actores respecto del Plan de Acción de EDUCARE?	X	X	X

Elaboración: Los Autores

5.3.2.5. Grupo de Reflexión o Grupo Reflexivo

Se trabajó con tres grupos reflexivos, integrados de la siguiente manera:

- Un grupo con alumnos y alumnas
- Un grupo con maestros, directivos y ex profesores
- Un grupo con padres y madres de familia

En éstas entrevistas se profundizaron aspectos relacionados con las variables definidas, en función de las necesidades específicas del estudio. Adicionalmente se realizó la identificación de procesos correctores.

El instrumento que se utilizó como guía para el desarrollo de estos grupos reflexivos fue:

Instrumento 4: Grupos Reflexivos					
Epistemas	Dimensiones	Indicadores - Preguntas	Tipos de actores		
			Adultos	Niños	Padres
Conciencia Crítica	Identificación contradicciones	¿Qué tipo de contradicciones se identificaron en la experiencia de EDUCARE en sus diferentes etapas?	X	X	X
	Análisis de las causas	¿Cuáles fueron las causas de las contradicciones identificadas en la experiencia de EDUCARE en sus diferentes etapas?	X		X
	Disposición al cambio	¿Cómo ha evolucionado la disposición al cambio en las diferentes etapas de la experiencia?, ¿Por qué?	X		
Cooperación	Coordinación	¿Cuáles son los objetivos/ metas comunes en EDUCARE?	X	X	X
		¿Qué nivel de coordinación se logra respecto a estos objetivos comunes?	X	X	
		¿Cómo se han superado las dificultades o limitaciones que han existido a nivel de coordinación?	X	X	X
Proyecto Común	Plan de Acción	¿Qué nivel de satisfacción tienen los actores de EDUCARE respecto del Plan de Acción y sus resultados?, ¿Por qué?	X	X	X
		¿Qué insatisfacciones aún existen en los actores respecto del Plan de Acción de EDUCARE?	X	X	X

Elaboración: Los Autores

5.3.3. LA SISTEMATIZACIÓN COMO MÉTODO

La sistematización considerada como un proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia vivida, implica un proceso de investigación, análisis y documentación de rigor que permita reconstruir, aprender y compartir experiencias y conocimientos de individuos, comunidades y organizaciones.

Con el fin de estructurar la experiencia educativa del CISOL, desde lo comunitario, de forma tal que pueda ser transmitida, aplicada y socializada, se plantean los siguientes pasos⁵⁸:

- Reconstrucción de la experiencia
- Análisis de la experiencia
- Interpretación de resultados
- Conceptualización
- Generalización
- Conclusiones
- Propuesta

La siguiente es una breve descripción de cada uno de los pasos que implica el proceso de sistematización:

⁵⁸ Rivero Pino, Ramón, Op. Cit. *Metodología para la evaluación ...* pp. 19 - 43.

5.3.3.1. Reconstrucción.

Se trata de describir la experiencia para facilitar su comprensión; se reconstruye lo concreto de la experiencia a partir de espacios grupales de reflexión. Este paso consiste en establecer una representación espacio temporal de la experiencia a través de un relato descriptivo realizado en forma desestructurada.

5.3.3.2. Análisis.

Es el estudio de los elementos que conforman la experiencia, a nivel de prácticas, actores y sus interrelaciones en función del eje de sistematización establecido

5.3.3.3. Interpretación.

Es un esfuerzo de síntesis que implica la composición de la realidad estudiada, luego de haber analizado cada una de sus partes, a fin de llegar a una interpretación sistémica y global, multicondicionada, más cercana a la realidad.

5.3.3.4. Conceptualización.

Conceptualizar es aproximarse a lo concreto por el pensamiento abstracto del pensamiento, denotar y connotar el objeto, extraer lo universal de lo particular en un determinado espacio tiempo.

5.3.3.5. Generalización.

Es extraer lo universal de lo particular en diferentes espacios, en un tiempo posible de confrontarse. Es objetivar de las particularidades específicas conceptualizadas, sólo aquellas que son reiteradas en diferentes espacios.

5.3.3.6. Conclusiones.

Involucra establecer objetivamente la realidad a través de una evaluación relacionada a la práctica de la experiencia analizada. Implica además revisar y contrastar los objetivos planteados en cada etapa de la práctica, con los reales logros alcanzados para redireccionar nuevas acciones.

5.3.3.7. Propuestas.

Son las soluciones alternativas puestas en marcha en la experiencia sistematizada.

Paralelamente a la aplicación de la sistematización, se utilizarán como métodos teóricos, el análisis y la síntesis porque se fraccionará la realidad de la escuela EDUCARE del CISOL en los epistemas del autodesarrollo comunitario, en base de los cuales se profundiza el análisis de la experiencia de la escuela, para luego, en función de los resultados de este análisis, reconstruir la realidad en términos de lo que puede ser un

referente para la escuela pública con efectos de transformación, todo ello con apoyo del método de sistematización.

Según lo indicado anteriormente, con fines metodológicos, el abordaje de este proceso de sistematización se ha organizado en dos fases:

- **LA ETAPA INICIAL:** que aborda los primeros diez años de la experiencia.
- **LA ETAPA DE CRECIMIENTO:** que aborda la fase de crecimiento y consolidación hasta el momento actual.

Para cada una de las etapas indicadas, se usará el siguiente esquema de sistematización:

- ***Reconstrucción de la experiencia:*** en la que se describe la percepción de los actores participantes en el proceso, con base a los epistemas de lo comunitario: Conciencia crítica, Participación, Cooperación y Proyecto Común.
- ***Análisis de la experiencia e interpretación de resultados:*** Se retoma la información obtenida y se establecen puntos importantes que orientan el análisis y futuro planteamiento de resultados, conclusiones y propuestas.

- **Conceptualización y Generalización de la experiencia:** Se reúnen en un solo concepto las más diversas interpretaciones surgidas desde la práctica y a la vez se extrae lo universal desde las prácticas particulares de la experiencia, manteniendo la coherencia y pertinencia.
- **Conclusiones:** Es establecer una relación objetiva entre la práctica y su contexto, a partir de acciones deseables hacia el futuro, con base en lo planteado en las anteriores fases metodológicas.
- **Propuesta:** Implica plantear el desarrollo.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

6.1. RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA

6.1.1. ETAPA INICIAL

Se describe lo que los actores de la muestra indicada (ver capítulo 5) relataron **en relación con lo comunitario como eje de sistematización**.

Esta información se obtuvo con entrevistas semiestructuradas y grupos focales de actores: ex alumnos/as y equipo institucional de Educare.

6.1.1.1. VARIABLE: CONCIENCIA CRÍTICA

6.1.1.1.1. INDICADOR: IDENTIFICACIÓN DE CONTRADICCIONES

a. ACTORES: EX ALUMNOS /AS DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué tipo de contradicciones se identificaron en EDUCARE al inicio de la experiencia?	Para todos/as los chicos y chicas de ese entonces y sus familias, la educación aunque era una necesidad, no era una prioridad, pues habían otras responsabilidades que cumplir: el trabajo en la calle. Se convocó a varios niños/as y sus padres, pero pocos podían aceptar las condiciones de la escuela, porque implicaba dejar de trabajar una parte del día, además era una decisión principalmente de los padres.
¿Cómo se identificaron estas contradicciones?	Cuando trabajaban en la escuela del muchacho trabajador, ya se hablaba de hacer una escuela formal. Estaba latente, sobretodo en el equipo de Educare (en ese tiempo CISOL), la preocupación sobre cuántos niños/as iban a poder educarse adecuadamente si debían

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
	dejar de trabajar durante las mañanas. La identificación de contradicciones se dio a partir del trabajo de profesionales en los espacios de trabajo de los chicos/as y mediante investigaciones sociales que se realizaron.
¿Quiénes identificaron las contradicciones?	Se realizaban reuniones como parte del programa del muchacho trabajador, allí se conversaba y se analizaba la realidad en general y de casos particulares. Se tomaron en cuenta algunas preocupaciones de los niños para conversarlas con los padres.
¿La educación en EDUCARE ayudó a solucionar sus problemas?	Además de la educación formal, había un espacio propio para chicos/as en el que podían hablar de cosas comunes como muchachos/as trabajadores/as. Este espacio iba más allá de las asignaturas, se enfocaba en la situación cotidiana de niños/as.

b. ACTORES: EQUIPO EDUCARE (DIRECTIVOS/AS, DOCENTES, EX DOCENTES).

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué tipo de contradicciones se identificaron en EDUCARE al inicio de la experiencia?	Las necesidades de los chicos/as trabajadores eran muchas. Era un grupo completamente desatendido, carente de casi todo, incluido un entorno familiar funcional y saludable. El debate era: ¿Cómo contribuir a solucionar efectiva y sosteniblemente la situación de chicos y chicas, sino se atendía el acceso a condiciones como vivienda, salud, alimentación y en muchos casos hasta protección?; ¿Cómo darle el peso adecuado a los requerimientos de una educación formal, sin excluir a los chicos de la educación de calidad y sin estigmatizar su condición?, sin flexibilizar tanto las reglas educativas que se perjudique la calidad educativa a la que tenían derecho?, ¿Cómo abordar estos temas con los padres?

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Cómo se identificaron estas contradicciones?	Con base en la experiencia de trabajo, en la reflexión y aprendizaje permanente de los miembros del equipo de EDUCARE, en la interacción con los chicos y chicas y sus familias. Internamente, se estableció un espacio para el planteamiento de inquietudes y propuestas.
¿Quiénes identificaron contradicciones?	El equipo de EDUCARE y los chicos y chicas con los que se trabajaba más tiempo.
¿Consideran que la educación que brindaron en EDUCARE ayudó a solucionar sus problemas?	Si contribuyó a que los chicos y chicas tengan mejores condiciones para acceder nuevas y mejores oportunidades. Aunque en muchos casos, no se pudieron solucionar varios de los problemas no directamente educativos de los muchachos, ellos mismos, desarrollaron -en un mejor entorno educativo y con acompañamiento profesional permanente- capacidades, herramientas, criterios, hábitos y conductas, que les permitieron estar mejor preparados para una vida plena.

6.1.1.1.2. INDICADOR: ANÁLISIS DE CAUSAS

a. ACTORES: EX ALUMNOS /AS DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Cuáles fueron las causas de los problemas identificados durante la primera etapa de trabajo de EDUCARE?	Algunos estaban motivados por trabajar porque venían de experiencias muy complejas a nivel personal, familiar y social. Además hubieron otras iniciativas puntuales, de corto plazo y escaso alcance, que sólo estuvieron dirigidas a justificar el uso de ciertos fondos y donaciones, y a destacar la “labor social” de ciertos personajes con intereses políticos. Los problemas identificados en esa época fueron: <ul style="list-style-type: none"> - Limitaciones materiales en la familia (bajos ingresos) - Niños/as con prioridades de trabajar (no estudiar). - Familias disfuncionales: padre y/o madre ausentes.

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
	- Delincuencia y drogadicción en las calles
¿Cómo fue el proceso de identificación de las causas de esos problemas?	Hubieron espacios de análisis grupal sobre la problemática educativa y familiar propias de los muchachos trabajadores, por lo que de alguna manera, cada uno sabía que algunos problemas eran comunes. Cuanta más confianza se generaba con el personal de EDUCARE y entre los mismos chicos/as, con más facilidad y de manera abierta se planteaban aportes y reflexiones que ayudaban a identificar las causas de los problemas que se presentaban.
¿Quiénes identificaron las causas de contradicciones?	Se tomó en cuenta tanto a los muchachos y muchachas trabajadores/as y a los padres, con el apoyo del personal de Educare (docentes, directivos y pasantes)

b. ACTORES: EQUIPO EDUCARE (DIRECTIVOS/AS, DOCENTES, EX DOCENTES)

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Cuáles fueron las causas de los problemas identificados durante la primera etapa de trabajo de EDUCARE?	Los problemas identificados en esa época fueron: <ul style="list-style-type: none"> - Profesionales con limitada experiencia y conocimiento sobre abordaje de situación de niños/as trabajadores/as. - Escasa investigación sobre la problemática - Limitados recursos disponibles para la operación integral de Educare - Disfuncionalidad de familias de niñez trabajadora - Bajos ingresos y desempleo a nivel de las familias de niños y niñas trabajadores. - Incremento de incidencia de drogadicción y delincuencia infanto juvenil en las calles - Políticas pública poco efectivas para el abordaje y solución de la problemática - Abandono escolar de niños y niñas trabajadores.

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Cómo identificaron las causas de los problemas?	Participativo, con aportes de chicos y chicas, además de padres. Fue una construcción y alimentación permanente, con base en las experiencias cotidianas y el análisis de resultados que teníamos.
¿Quiénes identificaron las causas de las contradicciones?	El equipo de EDUCARE, con los chicos, chicas trabajadores/as y algunos padres. Se tuvo apoyo de pasantes extranjeros.

6.1.1.1.3. INDICADOR: DISPOSICION AL CAMBIO

a. ACTORES: EX ALUMNOS /AS DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué nivel de disposición al cambio existía en la etapa inicial?	Los técnicos y pasantes de Educare estaban muy motivados. A varios niños líderes, a quienes les gustó mucho la propuesta, eran los más comprometidos y dispuestos a cumplir los acuerdos. Los padres y algunos niños mayores, tenían menos disposición al cambio porque creían que eran solo ofrecimientos o por tener información o votos por campañas políticas.
¿Cómo se manifestó esa disposición / no disposición al cambio en esta etapa inicial?	Con el crecimiento de la participación de los niños y niñas, y de madres de familia, en las actividades educativas y comunitarias que se desarrollaban. También, a medida que el trabajo avanzaba y la confianza crecía con el personal de EDUCARE y entre los niños/as, y sentíamos más “propio” el proceso, los chicos/as se involucraban de diferente manera, ya no sólo de manera pasiva (con presencia), sino de manera más activa (con propuestas, con iniciativas, etc.), preocupándose unos por otros y no sólo de manera individual.
¿Quiénes tenían disposición al cambio?	Niños y niñas (sobre todo los menores y hasta los 10 o 12 años), algunas madres de familia (abuelas en ciertos

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
cambio?	casos), y el personal de Educare.

b. ACTORES: EQUIPO EDUCARE (DIRECTIVOS/AS, DOCENTES, EX DOCENTES)

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué nivel de disposición al cambio existía en la etapa inicial?	<p>Todo el equipo de Educare tenía mucha disposición para promover y experimentar cambios, sin embargo fue un reto enfrentarse con la dureza de la realidad del trabajo infantil. No sólo eran los niños y niñas y su problemática en la calle, sino su entorno, a veces más complejo que la misma calle y eso generaba un sinnúmero de contradicciones en el equipo. Se encontró poca disposición a cambios en los niños y en sus familias, principalmente los padres tenían mayor resistencia. A los niños mayores o a los que se habían hecho un liderazgo en la calle, les costaba más comprometerse, pero una vez incorporados al proceso, siempre respondían y trabajaban.</p>
¿Cómo se manifiesta esa disposición / no disposición al cambio en esta etapa inicial?	<p>A nivel de las familias: con la disposición a entregar información a la trabajadora social y permitir a los niños que reduzcan su horario de trabajo para educarse.</p> <p>A nivel de niños: con mayor participación (en tiempo y calidad de participación), con el planteamiento de ideas y propuestas a nivel del grupo y con sus familias.</p> <p>La no disposición al cambio, se manifestaba con ausencia y actitudes de rechazo frente a la presencia del personal.</p>
¿Quiénes tenían disposición al cambio?	Niños y niñas y algunas madres de familia, abuelas y hermanas mayores. También el equipo de Educare.

6.1.1.2. VARIABLE: PARTICIPACION

6.1.1.2.1. INDICADOR: INFORMACIÓN'

a. ACTORES: EX ALUMNOS /AS DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué información recibieron los actores de EDUCARE al inicio de la experiencia?	Antes de la intervención de técnicos y pasantes de EDUCARE, los niños/as no recibieron ninguna información. El personal de EDUCARE al inicio los reunió en la calle y les planteó la posibilidad de que se incorporen al proyecto de educación. Luego el equipo de Educare fueron a conversar con las familias sobre el proyecto de la escuela. Se acordó que, sin dejar de trabajar, los niños iban a educarse, pero que los niños/as habrían de dedicar tiempo para eso.
¿Cómo fue el proceso de información?	Se desarrolló tanto en los espacios de trabajo en la calle, como luego en los lugares de vivienda de los chicos/as, con la visita de trabajadores/as sociales. Es decir, se generó información hacia los niños/as y a sus familias.
¿Quiénes brindaron la información?	Técnicos y pasantes de Educare

b. ACTORES: EQUIPO EDUCARE (DIRECTIVOS/AS, DOCENTES, EX DOCENTES)

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué información recibieron los actores de EDUCARE al inicio de la experiencia?	Se hicieron ejercicios de análisis de la problemática y se plantearon soluciones desde la perspectiva del equipo, las cuales se contrastaron con información de investigaciones realizadas anteriormente, entonces surgieron las propuestas de intervención. Se analizó la propuesta de Educare y se aportó en su construcción. Por temas presupuestarios hubo que limitarse en ciertos

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
	ámbitos. Los procedimientos internos del proyecto fueron únicamente explicados, pero en todo el resto de la propuesta se aportó en su construcción.
¿Cómo fue el proceso de información?	Participativo y práctico. Además hubo espacios de capacitación para manejar de mejor forma la problemática de niños y niñas de la calle.
¿Quiénes brindaron la información?	Al inicio de la intervención los docentes, técnicos y pasantes de EDUCARE, recibieron información por parte de los directivos.

6.1.1.2.2. INDICADOR: REFLEXIÓN

a. ACTORES: EX ALUMNOS /AS DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿En qué medida los actores tuvieron la oportunidad de reflexionar su experiencia?	Fue un trabajo permanente en la fase inicial. La medida de la reflexión estaba en relación con el tiempo que dedicaban los niños y niñas y el personal de Educare. Un punto importante fue la participación de pasantes, que contribuyó a establecer relaciones de confianza para generar una reflexión más abierta.
¿De qué manera se realizaron los procesos de reflexión al inicio de la experiencia?	Se trabajó con metodologías participativas: aprender haciendo. Participaron niños y niñas y sus padres (principalmente madres), tanto en la calle como en las visitas de la trabajadora social. En estos espacios, se analizaba la situación que tenían los chicos/as, los eventos cotidianos, sus intereses y necesidades de capacitación. La reflexión se desarrolló, tanto en los espacios de trabajo (en la calle), como luego en los lugares de vivienda, con la visita de trabajadores/as sociales.
¿Quiénes participaron en reflexión?	Alumnos y alumnas de Educare, padres y madres de familia y personal de Educare

b. ACTORES: EQUIPO EDUCARE (DIRECTIVOS/AS, DOCENTES, EX DOCENTES)

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿En qué medida los actores tuvieron la oportunidad de reflexionar (analizar, valorar) su experiencia?	La promoción de la participación y el empoderamiento fue intencional desde el principio. Se sabía que no se iban a lograr cambios sostenidos si no se generaba conciencia de la problemática desde los mismos niños. El hecho de que había que reflexionar y analizar con niños trabajadores era un agregado a la complejidad de la problemática abordada. Se establecieron diferentes espacios: en el trabajo cotidiano, en las visitas domiciliarias, en las actividades grupales extra curriculares, en las familias y sus comunidades. Al principio, en los ejercicios de análisis no se llegaba a profundizar mayormente sobre la problemática, pero es porque la reflexión no era una práctica común, ello implicaba dedicar más tiempo y esfuerzo, pero a la vez no presionar el proceso para evitar cansar y alejar a los niños y niñas y a sus familias.
¿De qué manera se realizaron los procesos de reflexión al inicio de la experiencia?	Se definió una metodología participativa, lúdica y empoderadora. Se establecieron varios mecanismos: charlas individuales, grupales, trabajos colectivos, visitas domiciliarias, reuniones con grupos de familias. Pero también otros menos formales como mingas, jornadas de colaboración comunitaria. Un instrumento importante fue la revista mensual que se editaba y que recogía experiencias, notas y puntos de vistas de los mismos niños y niñas. Lo importante es que no había un guión, los procesos de reflexión se adaptaban en función de los intereses del grupo. Lo que si era claro era el objetivo de transformación que se perseguía como Educare.
¿Quiénes participan en reflexión?	Alumnos y alumnas de Educare, padres y madres de familia y personal de Educare.

6.1.1.2.3. INDICADOR: TOMA DE DECISIONES

a. ACTORES: EX ALUMNOS /AS DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué tipo de decisiones se tomaron en esta etapa de EDUCARE?	Las decisiones sobre reglas del proyecto y procedimientos de enseñanza estaban predefinidas, pero habían aspectos dentro del proceso educativo sobre los cuales los niños y niñas participaban en la toma de decisiones, como por ejemplo: los proyectos de aula que se iban a realizar, las reglas internas del aula y la forma de hacer cumplirlas. Las fechas de reuniones familiares o de visitas domiciliarias.
¿De qué manera se tomaron las Decisiones?	Con la participación de niños/as y la facilitación del personal Educare. Normalmente se hacían planes de aula y planificaciones de seguimiento con cada uno.
¿Quiénes tomaron las decisiones en EDUCARE en la etapa inicial de la experiencia?	Las reglas del proyecto y procedimientos de enseñanza, al estar ya establecidas, fueron tomadas por el personal de Educare. Los aspectos de aula, fueron decisiones con la participación de los niños y niñas. Los padres y madres cuando eran convocados, tenían poca presencia y por tanto poca participación. Cuando se requerían decisiones de carácter familiar, el personal de Educare iba a hablar con los representantes para que tomen una decisión.

b. ACTORES: EQUIPO EDUCARE (DIRECTIVOS/AS, DOCENTES, EX DOCENTES)

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué tipo de decisiones se tomaron en esta etapa de EDUCARE?	Fueron decisiones de orden metodológico y procedimental. Los contenidos del aprendizaje eran regulados por el Ministerio de Educación, pero siempre había el conflicto para que consideren que los niños trabajadores tenían condiciones especiales y era un grupo vulnerable. Por esa razón, se buscaba adaptar, dentro del margen de maniobra permitido, el enfoque, la metodología, la forma de abordar

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
	y canalizar el aprendizaje. El equipo de Educare se inspiró en los postulados de Freyre y se enfocó en el desarrollo de los tres saberes del ser humano: saber, saber hacer y saber ser. Los últimos dos eran los más complejos de conseguir y sobre estos temas se establecían las decisiones a nivel del equipo de Educare. Las decisiones sobre las actividades cotidianas, se tomaban por el docente y pasantes. Para ciertos aspectos prácticos, las decisiones se solían establecer mediante espacios de reflexión y debate entre docentes y los alumnos/as. Lo que tenía que ver con la dedicación y problemas externos a la escuela que afectaban el desempeño de niños/as, se planteaban a los padres para que ellos, con orientaciones del personal Educare, tomen decisiones.
¿De qué manera se tomaron las decisiones en EDUCARE?	Decisiones metodológicas: Grupos de trabajo entre directivos, docentes y pasantes. Sobre situaciones de aula: docentes y niños). Sobre situaciones familiares: padres, con apoyo de personal de Educare.
¿Quiénes tomaron las decisiones?	Directivos, docentes, alumnos y padres/madres de familia.

6.1.1.3. VARIABLE: COOPERACION

6.1.1.3.1. INDICADOR: COORDINACION SOBRE OBJETIVO COMUN

a. ACTORES: EX ALUMNOS /AS DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Cuáles fueron los objetivos/ metas comunes en EDUCARE?	Los objetivos comunes entre docentes, alumnos y familias de Educare eran relacionados con la calidad de las educación. La meta era incorporar en sistemas educativos de calidad a niños/as con situación de trabajo infantil para hacer de ellos personas con mayores oportunidades,

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
	empoderadas y con capacidades de transformación social.
¿Qué nivel de coordinación se logró?	Hubo una buena coordinación entre niños y docentes. Las dificultades aparecían a nivel de padres y madres de familia y docentes, sobre todo cuando las condiciones económicas eran más difíciles.
¿Cómo se estableció y se implementó la coordinación respecto a las metas/objetivos?	Se organizaron grupos de trabajo (grupos de aula), en cada grupo había un líder. Habían además espacios de padres y madres de familia y el grupo de docentes y pasantes de Educare. Los/as funcionarios/as de Educare facilitaban el trabajo de coordinación. A nivel de los grupos de niños/as, los líderes colaboraban en la coordinación.
¿Quiénes coordinaban y quiénes no?	Mayor coordinación se logró entre docentes y pasantes con los niños/as. Un menor nivel de coordinación hubo entre ellos y padres de familia, sobre todo por las dificultades familiares que tenían los padres y madres, lo que limitaba su involucramiento en actividades de Educare.
¿Qué dificultades o limitaciones existieron a nivel de coordinación?	Siempre fue muy difícil el proceso de coordinación e involucramiento de padres y madres de familia. Las limitaciones tenían relación con la poca disponibilidad de los representantes, principalmente el tiempo para dedicar a tareas de la escuela, pero también la desconfianza, la escasez de recursos y sus bajas capacidades.
¿Cómo se superaron las dificultades o limitaciones que existieron a nivel de coordinación?	A medida que se desarrolló el trabajo, se construyeron relaciones de confianza. Los niños fueron un puente en la relación entre padres y escuela. La actitud perseverante del personal de Educare, su paciencia, su interés por ir más allá de sólo lo educativo, fue importante para establecer una mejor coordinación. Hubieron casos en los que los esfuerzos de Educare y de los niños, no derivó en mayor coordinación, principalmente cuando existían situaciones familiares muy complejas (padres en la cárcel, alcoholismo, drogadicción o prostitución parental, etc.)

b. ACTORES: EQUIPO EDUCARE (DIRECTIVOS/AS, DOCENTES, EX DOCENTES)

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Cuáles fueron los objetivos/ metas comunes en EDUCARE?	Para Educare, los objetivos planteados eran más que solamente los temas cognoscitivos. El objetivo era contribuir reducir la exclusión de la población de niños y niñas trabajadores/as a en Loja y trabajar en apoyo a lograr mejores condiciones y calidad de vida, partiendo por el acceso a una educación de calidad, que considere la situación específica de los niños y niñas en la calle, pero que se oriente principalmente a la formación de una ciudadanía auténtica, empoderadora y transformadora. Estos objetivos, la visión y enfoques de trabajo, se compartían entre todo el equipo de Educare y con alumnos/as y padres – madres de familia,
¿Qué nivel de coordinación se logró respecto al objetivo común?	Muy buena con el resto de actores y mejor aún al interior del equipo de Educare. Las principales dificultades de coordinación se tuvieron con actores externos, principalmente con instancias locales de gobierno (GAD Municipal Loja, Concejo Cantonal Niñez y Adolescencia).
¿Cómo se estableció y se implementó la coordinación respecto a las metas/objetivos?	A nivel de grupos de docentes, se realizaron reuniones periódicas de planificación y coordinación. Con los alumnos/as se formaron grupos de trabajo (grupos de aula) y cada grupo eligió a su líder. Con los padres y madres de familia, se conformaron grupos de padres. Inicialmente el equipo de Educare facilitaba la coordinación, conforme paso el tiempo muchos grupos funcionaron de manera más independiente, principalmente los grupos de niños/as. En relación con actores externos, hubo involucramiento en el Concejo Cantonal de la Niñez y Adolescencia.
¿Quiénes si/no coordinaban?	Los docentes y niños/as coordinaban más. En menor medida los padres de familia y menos los actores externos.

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué dificultades o limitaciones existieron a nivel de coordinación?	Con actores internos, eran los problemas de la situación familiar de los niños y niñas. Con docentes y pasantes, los diferentes niveles de formación, capacitación y experiencia, limitaba la coordinación, pues había que siempre partir de retomar un lenguaje común para el abordaje de nuevas contradicciones. Mayores limitaciones se dieron con actores externos porque siempre se generaban conflictos por intereses políticos y toda decisión desde estas instancias externas se evaluaba desde esa óptica. Se dedicaba mucho tiempo a la discusión sin concretar acciones o propuestas con base en lo discutido. De las pocas decisiones de acción establecidas se aplicaban o se implementaban actividades marginales o simplemente los acuerdos sólo quedaban en el papel.
¿Cómo se superaron las dificultades que existieron a nivel de coordinación?	Entre actores internos con mayores capacidades, trabajo conjunto y relaciones de confianza. Con actores externos, el panorama político cambiante y la falta de voluntad política de las autoridades de ese entonces, limitó la superación de los problemas, entre ellos, de coordinación.

6.1.1.3.2. INDICADOR: INTEGRACION PARA LA SOLUCION DE PROBLEMAS

a. ACTORES: EX ALUMNOS /AS DE EDUCARE

PREGUNTAS BASE	RESPUESTAS
¿Qué nivel de integración para la solución de problemas, se logró?	Las actividades colectivas/ grupales permitieron que se estrechen relaciones entre niños/as y su integración como grupo.
¿De qué manera los actores se integraron para solucionar los problemas?	Se establecieron actividades colectivas, proyectos conjuntos y propuestas como grupo en las que cada persona tenía una responsabilidad.

PREGUNTAS BASE	RESPUESTAS
¿En qué acciones concretas los actores de EDUCARE se integraron para solucionar problemas?	No sólo se desarrollaron actividades en el aula, sino que se logró una integración en actividades de socialización y difusión mediante la edición del periódico mensual, de cuya preparación y publicación, los niños/as participaban.
¿Qué actores se integraron en iniciativas de solución de problemas?, ¿Por qué?	La pro actividad e integración de la familia estaba ligada a la integración de los niños. A mayor participación, presencia e involucramiento de las familias (padres o madres), había mayor integración entre los grupos de niños y al revés.

b. ACTORES: EQUIPO EDUCARE (DIRECTIVOS/AS, DOCENTES, EX DOCENTES)

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué nivel de integración de los actores para la solución de problemas, se logró en esta etapa?	Hubo una muy buena integración con los niños y niñas y como equipo de Educare. Se logró una alta identificación del equipo con las metas y objetivos, un lenguaje común, una importante proactividad y conciencia de la situación y contradicciones existentes. Se desarrolló un nivel más homogéneo de capacidades para el abordaje de situaciones complejas de la realidad del trabajo infantil y además se potenciaron las actuaciones como equipo, de manera sinérgica. Con algunos padres y madres de familia, se logró integración en relación a la colaboración en actividades de apoyo al proceso educativo.
¿De qué manera los actores se integraron para solucionar los problemas?	A nivel de docentes, directivos y pasantes, se establecieron equipos de trabajo, para colaborar desde las capacidades, experiencias y posibilidades de cada uno. Con niños y niñas, la integración se logró en el trabajo cotidiano en la calle y en los proyectos no académicos, de socialización, colaboración (publicación

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
	mensual). Con algunos padres/ madres de familia hubo integración en el trabajo de apoyo al proceso educativo.
¿En qué acciones concretas se integraron los actores para solucionar sus problemas?	Con niños y niñas, el ejercicio de producción literaria para ser difundido en la publicación mensual, permitió que el grupo se integre. Con padres y madres de familia (con algunos), la integración se evidenció en la participación activa y dinámica en mingas, ferias, días de campo, etc.
¿Qué actores se integraron y cuáles no, en iniciativas de solución de los problemas?, ¿Por qué?	Hubo mayor integración entre los grupos de niños cuyos padres también se integraron más. Los grupos en donde la mayoría de los niños tenían situaciones familiares más complejas, tuvieron menos colaboración e integración colectiva. Esto pudo deberse a las mismas condiciones familiares, al hecho de que en estos grupos los niños asumían mayores responsabilidades de provisión en la familia, por tanto tenían menos oportunidades de incrementar la cantidad y calidad de su participación en actividades académicas y no académicas. Además, los niños se sentían con menor apoyo familiar y eso los hacía más vulnerables respecto de influencias externas de otros niños y jóvenes que no estaban interesados en el proyecto, pues lesionaba su poder en la calle.

6.1.1.4. VARIABLE: PROYECTO COMUN

6.1.1.4.1. INDICADOR: CONSTRUIR ALTERNATIVAS DE SOLUCION

a. ACTORES: EX ALUMNOS /AS DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué alternativas de solución frente a los problemas se establecieron en ésta	Se establecieron alternativas frente al problema de las condiciones de la infraestructura disponible, a la carencia de presupuesto, al escaso conocimiento y conciencia de la ciudadanía sobre el problema de la

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
etapa?	niñez en situación de trabajo.
¿Cómo fue el proceso de construcción de alternativas de solución?	Se realizó con diálogo, debate y reflexión de todos los involucrados. Era difícil porque eran problemas complejos y los niños tenían muy poca tradición de análisis y planteamiento de propuestas, pero se logró crear condiciones para facilitar el proceso.
¿Cómo fue el proceso de implementación de soluciones?	Se establecieron las alternativas con sus actividades, fechas, responsables y con base en esa planificación se implementaban soluciones y se concretaba el trabajo.
¿Quiénes construyeron alternativas de solución?	Todos, era un plan conjunto

b. ACTORES: EQUIPO EDUCARE (DIRECTIVOS/AS, DOCENTES, EX DOCENTES)

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué alternativas de solución frente a los problemas se establecieron en ésta etapa?	Con los niños/as y sus padres/ madres se analizaban los problemas y se planteaban soluciones. Se priorizaba lo más importante y urgente y se definían plazos y responsables. Con el equipo de Educare, se mantenían reuniones semanales de monitoreo del trabajo y sus avances, de coordinación y evaluación. Con actores externos, generalmente se concretaban las gestiones individuales.
¿Cómo fue el proceso de construcción de alternativas de solución?	Se partía siempre de visibilizar la realidad y definir las principales causas del / los problema/s establecidos. Las alternativas se planteaban generalmente buscando superar los problemas. Fue un proceso permanente, dinámico y participativo, enfocado no sólo en lo tangible, sino en lo intangible.
¿Cómo fue la	Exigió un alto compromiso, un permanente monitoreo

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
implementación de soluciones?	y afinar con esta base y los avances logrados, la implementación de las siguientes etapas de la concreción de soluciones.
¿Quiénes construyeron alternativas de solución?	Todos, era un plan conjunto

6.1.1.4.2. INDICADOR: ELABORACION DEL PLAN DE ACCION

a. ACTORES: EX ALUMNOS /AS DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Existió un plan de acción para alcanzar objetivos de EDUCARE?	En cada grupo de niños se hacía un plan de trabajo para la aplicación de las iniciativas y soluciones.
¿Cuándo y por quienes se construyó el plan de acción?	Todos
¿Cómo fue el proceso de elaboración del plan de acción?	Con las alternativas de solución identificadas, se establecían actividades para concretar las soluciones y se planteaban responsabilidades y fechas. No eran planes de largos plazos, sino más bien concretos, en función las posibilidades de los niños/as. Lo que estaba fuera del alcance de los chicos/as, se lo dejaba planteado para incluirlo en un plan de gestiones o toparlo como tema en la publicación mensual.
¿Cómo y por quienes se implementó el plan de acción?	Por todos los que lo construyeron, pues todos tenían una responsabilidad.
¿Qué nivel de satisfacción tienen los actores respecto del plan de acción y sus resultados? ¿Por qué?	Dado que eran planes muy concretos y de corto plazo, se podía evaluar rápidamente la efectividad de las acciones y soluciones. En ese momento había satisfacción, pero a medida que los chicos/as crecían físicamente, también crecía su nivel de conciencia y con ella la insatisfacción

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
	por no poder dar solución a todo.
¿Qué insatisfacciones aún existían en los actores respecto del plan de acción de EDUCARE?	Había temas fuera del ámbito de acción de niños/as, que le competían al Municipio, Junta Parroquial, Ministerios, etc., cuando las gestiones que se realizaban no tenían resultados o las respuestas se prolongaban demasiado, todos se sentían frustrados.

b. ACTORES: EQUIPO EDUCARE (DIRECTIVOS/AS, DOCENTES, EX DOCENTES)

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Existió un plan de acción para alcanzar los objetivos de EDUCARE?	Había un Plan de trabajo, luego se construyó un Plan Estratégico y a partir de ellos, Planes Operativos. Con los niños y niñas y sus padres, se elaboraron planes de trabajo muy concretos.
¿Cuándo y por quienes se construyó el plan de acción?	En la construcción del plan institucional participaron todos los miembros del equipo: docentes, pasantes, directivos, socios e invitados especiales, gente con muy buen nivel académico, profesional y amplia experiencia en el tratamiento del trabajo infantil, pedagogía, desarrollo. También delegados de padres/ madres y alumnos/as. Luego de un tiempo participaban algunos ex alumnos. Los planes de trabajo con niños/as y padres/madres, se construía al inicio del año y algunos planes, en función de las necesidades específicas del grupo.
¿Cómo fue la elaboración del plan de acción?	Todos eran muy participativos.
¿Cómo y por quienes se implementó el plan de	Merecía mucho esfuerzo la implementación del plan institucional, porque además implicaba un

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
acción?	trabajo fuerte de fondeo. Los planes de trabajo se implementaban por todos quienes participaban en su construcción.
¿Qué nivel de satisfacción tienen respecto del plan de acción y sus resultados?	Era muy satisfactorio analizar no sólo el cumplimiento de las actividades sino la calidad con que éstas se cumplían y los resultados parciales que se iban logrando.
¿Qué insatisfacciones existían sobre el plan de acción?	Resultaba frustrante, en cambio, analizar el avance de las actividades cuya ejecución dependía de actores externos.

6.1.2. ETAPA DE CRECIMIENTO

A continuación se describe lo que los actores relataron en relación con **lo comunitario como eje de sistematización en esta fase**. Esta información se obtuvo a partir de entrevistas semiestructuradas y grupos focales con tres tipos de actores: alumnos/as de Educare, padres y madres de familia y equipo institucional de Educare.

6.1.2.1. VARIABLE: CONCIENCIA CRÍTICA

6.1.2.1.1. INDICADOR: IDENTIFICACIÓN DE CONTRADICCIONES

a. ACTORES: ALUMNOS /AS DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué tipo de contradicciones se han identificado en	Los niños querían ser educados para tener un buen futuro personal y familiar. Es claro que, sin una buena educación no podrán ser buenos profesionales ni salir de la pobreza.

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
EDUCARE en esta etapa de la experiencia? ⁵⁹	Creen que la escuela espera que sean buenos profesionales y que no sigan malos ejemplos, que sean responsables y que no abandonen la escuela. El problema es que a veces los padres no tenían dinero suficiente como para que los chicos/as dejen de trabajar y puedan acudir a la escuela, más aún cuando se trataba de varios hermanos, en cuyo caso, no todos podían dedicarse a estudiar y a alguno/s les tocaba dejar la escuela para trabajar y colaborar con dinero para la casa. Los chicos mencionaban que en otras escuelas se aburrían, pero en Educare no les pasa eso, pues se usan ejemplos cercanos a los niños/as, se envían tareas realizables en extensión y complejidad. La preocupación de los niños/as es su futuro: ¿Qué va a pasar cuando salgan de la escuela y deban ir al bachillerato o la universidad, sobre todo si los padres no tienen cómo pagar esos gastos?
¿Cómo se identificaron estas contradicciones?	Siempre conversaban con las maestras y trabajadores sociales y a veces entre los mismos niños/as y con sus familias. Valoraban el hecho de que no exista un pago de matrículas, ni de útiles, pero sobretodo la alimentación que brindaba la escuela. “ <i>Es un gran apoyo</i> ”, sin embargo, sigue latente la preocupación por el futuro y las posibilidades materiales de afrontarlo.
¿Quiénes identificaron contradicciones?	Los chicos/as, en sus familias y con el personal de Educare.
¿Consideran que la educación que están recibiendo en EDUCARE está ayudando a	En otra escuela difícilmente los chicos/as podrían estudiar. En Educare hay, además de la educación, la comida. Se cuentan varios casos en los que los chicos/as tienen hermanos/as que estudian y todos almuerzan en la escuela. El equipo de Educare ha tenido la política de

⁵⁹ Dada la edad de los/las alumnos/as, se formuló la pregunta en términos más sencillos: ¿Qué creen que la escuela quiere/espera de ustedes y que quieren/esperan ustedes de la escuela?

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
solucionar sus problemas?	realizar visitas domiciliarias para hablar con los padres. Casi todos los niños/as trabajaban y estudiaban, lo que determina un alto grado de identificación en el grupo. Las maestras sabían cuáles son los problemas de las familias y el hecho de debatirlos y socializarlos hacía que se genere mayor confianza, conciencia y solidaridad sobre la situación:” <i>ya nadie se burla de nosotros</i> ”. Los niños/as dicen esforzarse y estudiar para prepararse bien, de manera que en el futuro, con la profesión que tengan puedan ayudar a sus familias. Su percepción es que existen algunas personas que se educaron en Educare y hoy son profesionales muy importantes, “ <i>les va muy bien</i> ”; y son los referentes de la mayor parte de chicos/as.

b. ACTORES: EQUIPO EDUCARE (DIRECTIVOS/AS, DOCENTES)

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué tipo de contradicciones se identificaron en EDUCARE en esta etapa de la experiencia?	Además de las contradicciones identificadas en la primera etapa, se observa la alta deserción escolar. En algunos años se registró hasta un 60% de deserción en el segundo trimestre. Además se encuentran situaciones cada vez más evidentes respecto de la necesidad de un trabajo intercultural pues algunos niños proceden de nacionalidades y pueblos como Saraguro, Shuar y afro ecuatorianos. Hubieron experiencias de trabajo con niños de la calle pero desde un enfoque paternalista y puntual: agasajos navideños, entrega de alimentos, etc. Educare debió superar contradicciones entre la educación formal estructurada bajo un pensamiento universal que no establece particularidades y en la práctica los procesos educativos con niños que trabajan en la calle o que pertenecen a otros grupos en situación de vulnerabilidad,

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
	la cual requiere un abordaje diferenciado. El equipo de Educare estructuró metodologías específicas para complementar la educación formal en el aula, como: diagnósticos de aprendizaje, terapias de aprendizaje que abordaban aspectos académicos, físicos y psicológicos y trabajo social en la escuela y domiciliario. Adicionalmente son comunes las situaciones de ausencia parental, sea por migración de padre y madre (o uno de los dos), por abandono, vicios o por situaciones legales (cárcel), lo que determina una complejidad mayor que debe ser abordada con apoyo psicológico.
¿Cómo se identificaron estas contradicciones?	Mediante diferentes estrategias de trabajo: Trabajo en el aula, Monitoreo en el trabajo en la calle, Actividades extra académicas (talleres de mecánica, carpintería, etc.), Visitas domiciliarias y terapias
¿Quiénes identificaron contradicciones?	Entre el equipo de EDUCARE, los alumnos/as y sus familias. Además se comenzó a debatir con mayor nivel la situación de los niños y niñas que trabajan en la calle, en los espacios locales (Concejo Cantonal de la Niñez y Adolescencia, Ministerios).
¿La educación de EDUCARE ayuda a solucionar problemas?	Ha contribuido a que los mismos chicos/as definan su proyecto de vida y trabajen por él. Se ha apoyado la vinculación de los niños/as con diferentes opciones educativas, en función de su propio proyecto de vida.

c. ACTORES: PADRES Y MADRES DE FAMILIA DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué contradicciones se han identificado en EDUCARE en esta	Los padres y madres quieren una buena educación para sus niños, de manera que tengan un mejor futuro. Entienden que la escuela quiere darles esa buena educación y reconocen su apoyo en otros aspectos como

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
etapa? ⁶⁰	la alimentación, la atención en salud y las becas de estudio, temas que, aunque están conscientes de que no es su responsabilidad, son altamente valorados.
¿Cómo se identificaron estas contradicciones?	Participan en reuniones de padres, en las visitas domiciliarias de la trabajadora social. Hay padres que participan menos. Los que más participan también conversan con sus hijos/as en la casa.
¿Quiénes identificaron contradicciones?	En las familias y con el personal de Educare.
¿Consideran que la educación en EDUCARE está ayudando a solucionar sus problemas?	Educare es una escuela que comprende la situación familiar de los chicos. La escuela les exige y les enseña, profundiza valores, les inculca el cariño, el respeto a sí mismo y a los demás, a decir las cosas de manera digna, sin callarse pero sin insultar, a valorar el trabajo que hacen, su esfuerzo y el de las familias, a saber que son capaces.

6.1.2.1.2. INDICADOR: ANÁLISIS DE CAUSAS

a. ACTORES: ALUMNOS /AS DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Cuáles han sido las causas de los problemas identificados durante esta etapa de trabajo de EDUCARE?	Los problemas existentes tienen que ver con la situación de las familias, no sólo a nivel económico, sino sobre todo por las dificultades de que atraviesan los padres: vicios (alcohol y drogas), ausencias por migración, por pagar penas de cárcel, etc. A nivel de la escuela, estos problemas generan otras dificultades, como: abandono de la escuela, bajo rendimiento, vicios, etc.
¿Cómo fue la identificación de las causas de esos	A través de las clases, las terapias, las visitas domiciliarias y el trabajo con los padres o representantes, pero también en las actividades de apoyo que el equipo de Educare

⁶⁰ Esta pregunta se formuló en términos más sencillos: ¿Qué creen que la escuela quiere/espera de ustedes y que quieren/esperan ustedes de la escuela?

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
problemas?	brinda en el trabajo cotidiano de los niños.
¿Quiénes identificaron las causas de las contradicciones?	El personal de Educare, trabajando con los chicos/as y sus familias.

b. ACTORES: EQUIPO EDUCARE (DIRECTIVOS/AS, DOCENTES)

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Cuáles fueron las causas de los problemas identificados durante esta etapa de trabajo de EDUCARE?	<p>Los problemas identificados en esa época son similares a los que se identifican en la actualidad, entre ellos, persisten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Limitados recursos disponibles para la operación integral de Educare - Disfuncionalidad de familias de niñez trabajadora - Bajos ingresos y desempleo a nivel de las familias de niños y niñas trabajadores. - Abandono escolar de niños y niñas trabajadores/as. - Sistema educativo formal no está pensado de manera inclusiva en relación a grupos en situación de vulnerabilidad (niños/as que trabajan en la calle) - Sistema de prevención contra maltrato y abuso infantil con métodos poco efectivos - Asistencia social y apoyo a niños/as trabajadores con enfoque asistencialista en lugar de empoderador.
¿Cómo fue el proceso de identificación de las causas de esos problemas?	Participativo, reflexivo, con aportes de niños/as y sus padres/madres. Ayudó mucho la implementación de estrategias como “Morrallito” (revista de publicación mensual), como medio de difusión y socialización de la realidad, inquietudes, percepciones y experiencias de los niños/as trabajadores/as.
¿Quiénes identificaron las causas de	El equipo de EDUCARE, los niños y niñas, algunos padres y ex alumnos. Se tuvo el apoyo de investigadores que han

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
las contradicciones?	realizado estudios específicos.

c. ACTORES: PADRES Y MADRES DE FAMILIA DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Cuáles han sido las causas de los problemas identificados durante esta etapa de trabajo de EDUCARE?	<p>Los problemas de los niños en la escuela eran: bajas notas, problemas de conducta, falta de concentración, ausencias y faltas. Estos problemas se daban porque los niños/as se sentían presionados por trabajar más para ganar mayor cantidad de dinero y ayudar en la casa. Los padres dicen haber hablado con sus hijos para que se dediquen a estudiar en el horario que tiene la Escuela.</p> <p>La principal preocupación de los padres y madres es que los chicos/as estén más tiempo en la calle por los peligros que existen: vicios, ladrones, delincuentes y malas compañías.</p>
¿Cómo fue el proceso de identificación de las causas de esos problemas?	<p>Al principio los padres no daban suficiente importancia al hecho de que sus hijos/as se dediquen más a estudiar. En las familias de los niños/as que trabajan, generalmente hay dificultades económicas por el desempleo de los padres. Si los hijos/as trabajan, eso significa que habrá “<i>algo más para comer</i>”. Por otro lado, el problema identificado por los padres es que los chicos/as se quedan en la ignorancia y a medida que pasa el tiempo será más difícil dedicarse a estudiar. Esta situación dista mucho de lo que los padres quieren para sus hijos. ‘Los chicos/as tienen la oportunidad de estudiar y hay que ayudarles a que la aprovechen; así además se alejan de las malas compañías’.</p> <p>El personal de Educare informó a los padres y madres sobre las características de trabajo de la escuela.</p>
¿Quiénes identificaron las causas de	Los padres y madres conversan mucho con la trabajadora social y con las maestras de la escuela. También se

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
las contradicciones?	provocan diálogos con los hijos/as.

6.1.2.1.3. INDICADOR: DISPOSICION AL CAMBIO

a. ACTORES: ALUMNOS /AS DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué nivel de disposición al cambio existe en esta etapa?	Los niños estaban muy comprometidos con las actividades que se desarrollaban en la escuela y ponían todo su esfuerzo para cumplir con los acuerdos.
¿Cómo se manifiesta la disposición al cambio en esta etapa?	Con el cumplimiento de acuerdos, con la asistencia permanente y la participación en la escuela, con un mejor comportamiento en la escuela y en el trabajo en la calle. Los niños iban dejando las “ <i>malas compañías</i> ” y cada vez eran más respetuosos con los demás.
¿Quiénes tienen disposición al cambio?	La mayor parte de niños y niñas.

b. ACTORES: EQUIPO DE EDUCARE (DIRECTIVOS/AS Y DOCENTES)

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué nivel de disposición al cambio ha existido en esta etapa?	Todos tenían una alta disposición y una actitud similar a la de los niños/as en la mayor parte de sus familias.
¿Cómo se ha manifestado esa disposición / no disposición al cambio en esta etapa?	A nivel de las familias: con la participación activa en las visitas domiciliarias, terapias y actividades previstas en la escuela. Además motivando a los niños/as para no dejar la escuela, para aprovechar mejor las enseñanzas. A nivel de niños/as: Participaron activamente en la escuela y en los

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
	talleres, eran más abiertos para contar sus problemas e inquietudes y pedían ayuda cuando sentían que la necesitaban.
¿Quiénes tienen disposición al cambio?	Niños y niñas, madres y padres de familia, abuelas y hermanas mayores. También el equipo de Educare.
¿Cómo ha evolucionado la disposición al cambio en las diferentes etapas de la experiencia?, ¿Por qué?	Había mejor actitud y apertura al cambio tanto en alumnos/as, como en padres y madres de familia, pero también en la planta docente y directivos. Todo cambio implica dificultades y retos, por el mismo hecho de que es un proceso nuevo, desconocido, que suele incomodar y puede asustar. Sin embargo, se reconoce que este cambio de actitud tiene que ver con la mayor información que la gente tiene y la oportunidad con la que la recibe, pero también con su mayor involucramiento en aportar, contribuir, opinar y decidir.
¿Quiénes desarrollaron disposición al cambio en las diferentes etapas de la experiencia?	Niños y niñas principalmente y, como efecto de ello, sus padres.

c. ACTORES: PADRES Y MADRES DE FAMILIA DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué nivel de disposición al cambio existe en esta etapa?	Estaban dispuestos a cambiar y a apoyar a sus hijos para que cambien lo negativo y sean mejores.
¿Cómo se manifiesta esa disposición / no disposición al cambio en esta etapa?	Participaron de las actividades planificadas en la escuela, se involucraban en el trabajo con los niños, se revisaban los deberes, se conversaba con los chicos sobre cómo les fue en la escuela y en el trabajo. Contribuían con el aporte para la alimentación de los niños en la escuela. Con la trabajadora social había una actitud de apertura y receptividad: <i>“la recibimos y no</i>

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
	<i>solo la escuchamos, sino le contamos y conversamos, pero también quedamos en compromisos y tratamos de cumplirlos; muchas veces lo logramos, pero otras no y lo decimos con sinceridad".</i> Había casos más graves que no se pueden cambiar de un rato al otro.
¿Quiénes tienen disposición al cambio?	La mayor parte de los padres y los niños y niñas.

6.1.2.2. VARIABLE: PARTICIPACION

6.1.2.2.1. INDICADOR: INFORMACIÓN

a. ACTORES: ALUMNOS /AS DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué información recibieron los alumnos/as en esta etapa de la experiencia?	Además de la información propia de la escuela (reglas, deberes, derechos, compromisos, etc.), los alumnos tuvieron información sobre temas de importancia para niños y niñas trabajadores: la Constitución, la Ley de Niñez y Adolescencia, los Derechos de los Niños/as. Se establecieron espacios de lectura sobre cómo están los niños/as trabajadores en otras ciudades y países, qué dicen las instituciones internacionales sobre los chicos que trabajan. Se analizaba la situación de la escuela, lo que faltaba hacer y potenciar, lo que se hacía bien en la escuela, lo que se necesitaba en la escuela para mejorar. Se promovía la lectura del "Morralito" para identificar y conocer puntos de vista de otros niños e impulsar la generación de reflexiones, opiniones, argumentos y crítica.
¿Cómo fue el proceso de información?	En clases las maestras generaban información y promovían que los niños investiguen para luego informar / socializar. Las maestras se apoyaban en terceras personas (expertos, profesionales, autoridades, etc.), para los

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
	procesos de generación de nueva información sobre aspectos de contexto. Los directivos de la escuela también tenían un rol de información, mediante reuniones y charlas, dirigidas a niños/as, docentes y/o padres de familia
¿Quiénes brindaron la información?	Maestras, directivos de Educare y niños/as.

b. EQUIPO DE EDUCARE (DIRECTIVOS/AS Y DOCENTES)

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué información recibieron en ésta etapa de la experiencia?	Además de la capacitación a docentes que se impartía en la escuela, existían reuniones periódicas internas entre la planta de profesionales; en éstos espacios se abordaban contenidos y metodología de los procesos de formación en el aula, pero a la vez se analizaban los casos concretos de la situación de las aulas, de los niños y sus familias. También se generaba información sobre los temas de contexto y de política pública, especialmente en los aspectos que se estaban tratando en el Concejo Cantonal de la Niñez y Adolescencia. Estos espacios permitían plantear opiniones e inquietudes desde el equipo Educare en aporte a los espacios interinstitucionales y a la generación de políticas locales educativas y de protección.
¿Cómo fue el proceso de información?	La información generada fue amplia, con mucha participación y aportes. El nivel y profundidad del análisis y la reflexión creció en la misma medida que la información, de manera que se usaba y se ponía en práctica de manera inmediata y oportuna, toda la nueva información disponible.
¿Quiénes brindaron la información?	La información que se generaba tenía un flujo bidireccional entre directivos - maestras – alumnos – padres – alumnos – maestros - directivos. Los alumnos trasladaban la información a sus pares, a sus padres y maestros, sobre lo que pasaba en la escuela, en la calle y en el hogar. Las

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
	trabajadoras sociales también apoyaban en esta tarea. Los directivos y los maestros trasladaban a los niños la información del entorno institucional.
¿Cómo y quiénes usaron información en EDUCARE?	La información era aplicada en cada trabajo en el aula, en las visitas domiciliarias, en las reuniones con los padres, en el seguimiento en la calle. Todos usaban la información, pero principalmente maestras y alumnos.

c. ACTORES: PADRES Y MADRES DE FAMILIA DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué información recibieron los al en esta etapa de la experiencia?	Los padres de familia fueron informados sobre todos los aspectos relacionados con la escuela: las actividades curriculares y extracurriculares, con los niños y con las familias. Además sobre los procesos de capacitación permanente que se impartían a los maestros/as, el estilo de trabajo en equipo de los profesionales, las funciones de cada uno, con énfasis en las actividades del área de trabajo social y su utilidad. Se informó sobre las reglas y compromisos de los alumnos/as, de los maestros, de la escuela y de los padres/madres de familia. Se promovieron espacios para socializar aspectos de contexto, de coordinación interinstitucional, de la política pública.
¿Cómo fue el proceso de información?	La información que se generaba, se transmitía a los padres de familia mediante reuniones en la escuela y visitas domiciliarias.
¿Quiénes brindaron la información?	La información hacia padres de familia era brindada por las maestras, la trabajadora social y los directivos de Educare.

6.1.2.2.2. INDICADOR: REFLEXIÓN

a. ACTORES: ALUMNOS /AS DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿En qué medida tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre su experiencia?	Se generaron muchos espacios de análisis y reflexión para y con los alumnos. Las oportunidades para estos procesos se establecían dentro del aula, en el seguimiento a los niños en su trabajo en la calle y en las vistas domiciliarias. Un espacio especial de reflexión fue la terapia y el apoyo psicológico que se desarrollaba desde el área de trabajo social.
¿De qué manera se realizaron los procesos de reflexión en ésta etapa de la experiencia?	Los procesos reflexivos se desarrollaron a través de metodologías participativas, mediante actividades que involucraban tanto a niños/as, como a sus padres. Se trabajaba en la escuela, en reuniones y terapias, en los talleres, en la calle y en las visitas de la trabajadora social.
¿Quiénes participan en la reflexión?	Los alumnos/as de Educare y sus padres y madres participaban en estos espacios, facilitados y promovidos generalmente por el personal de Educare
¿Sobre qué aspectos específicos de la experiencia de EDUCARE se ha reflexionado?	La reflexión se generaba sobre temas diversos: la escuela, las asignaturas, la cultura, la identidad, las costumbres y valores, la familia, el trabajo en la calle, pero también sobre la situación de los niños/as que no pueden estudiar, los ex alumnos de la escuela y sus logros, las necesidades y dificultades familiares, los problemas en el trabajo, en la escuela, etc.

b. ACTORES: EQUIPO EDUCARE (DIRECTIVOS/AS, DOCENTES)

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿En qué medida los actores tuvieron o	Los procesos de reflexión y análisis fueron muy importantes al interior de Educare. Una de las principales

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
<p>tienen la oportunidad de reflexionar sobre su experiencia?</p>	<p>preocupaciones era “educar para la vida a niños y niñas trabajadores, pero para una vida de ejercicio de sus derechos y de libertad”, con la convicción de que para poder ejercer derechos y libertades, es importante primero ser consciente de la realidad, lo que implica tener la capacidad de reflexionar, analizar y luego denunciar. Parte de la metodología de trabajo en Educare era promover la reflexión, análisis y aprendizaje colectivo, hacer del aula y del grupo de alumnos/as, una comunidad y de la reflexión un ejercicio cotidiano, valorado por todos. La promoción de la participación y el empoderamiento sigue siendo hoy un punto clave en la forma de educar, más aun considerando las condiciones, realidades y necesidades del grupo de niños que estudian en Educare.</p>
<p>¿De qué manera se realizaron los procesos de reflexión en ésta etapa de la experiencia?</p>	<p>Los procesos de reflexión se realizaban en el aula, en las tareas escolares con la familia, en las actividades de seguimiento en el trabajo de la calle, en las visitas domiciliarias, reuniones con padres de familia, etc., mediante charlas grupales y familiares, trabajos colectivos, mingas, jornadas de colaboración comunitaria. Se hacía reflexión para preparar la revista mensual escrita por los mismos niños/as desde sus experiencias y opiniones.</p>
<p>¿Quiénes participan en la reflexión?</p>	<p>Alumnos y alumnas de Educare, padres y madres de familia y personal de Educare.</p>
<p>¿Sobre qué aspectos específicos de la experiencia de EDUCARE se ha reflexionado?</p>	<p>Sobre la realidad de alumnos/as y sus familias, de la escuela, de niños y niñas trabajadores, del sistema. Se reflexionaba sobre las necesidades de aprendizaje de niños/as, sobre los retos, avances, limitaciones en el proceso educativo, pero también sobre las inquietudes pedagógicas de docentes, la situación general de la educación y protección de niños trabajadores y se generaban propuestas de solución.</p>

c. ACTORES: PADRES/ MADRES DE FAMILIA DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿En qué medida los actores tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre su experiencia?	Las visitas de la trabajadora social y las reuniones de padres de familia permitían analizar los problemas y necesidades en cada familia y los problemas comunes a las diferentes familias. Se aprendía unos de otros (entre personas, entre familias y dentro de la misma familia).
¿De qué manera se realizaron los procesos de reflexión en ésta etapa de la experiencia?	Con diálogo y conversaciones entre miembros de la familia. Se aprendió a respetar las ideas de otros, a escuchar y a transmitir con respeto la posición personal. La reflexión y discrepancias se maneja con mayor fluidez a medida que se van generando relaciones de confianza, sin embargo, sigue siendo difícil para algunas personas perder el miedo a opinar, a discrepar, a reconocer que no se sabe algo.
¿Quiénes participan en la reflexión?	Padres y madres y el personal de Educare. En la casa, se dialogaba con los niños y con la trabajadora social.
¿Sobre qué aspectos específicos de la experiencia de EDUCARE se ha reflexionado?	Sobre la situación de los hijos, el apoyo que necesitan desde la familia vs. El que reciben. Sobre los problemas que hay en la calle y la manera en la que los niños/as aprenden en la escuela. Sobre la pertenencia de los padres/ madres hacia la escuela y los problemas de la escuela que afectan a los niños y a todos. Pero también se reflexionó sobre cómo los problemas de la casa afectan a los niños ya la escuela.

6.1.2.2.3. INDICADOR: TOMA DE DECISIONES

a. ACTORES: ALUMNOS /AS DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué tipo de decisiones se tomaron en esta etapa de	En el aula se decidían muchas cosas: el compromiso que debe tener todo padre o

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
EDUCARE?	madres sobre el trabajo en clases, la participación, la colaboración.
¿De qué manera se tomaron las decisiones en ésta etapa?	Con aportes y con el acuerdo de todos en el aula.
¿Quiénes tomaron las decisiones en EDUCARE?	Entre alumnos/as y maestras.

b. ACTORES: PADRES/ MADRES DE FAMILIA DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué tipo de decisiones se tomaron en esta etapa de EDUCARE?	Se elegía la directiva de padres de familia, se decidían las actividades más importantes en cada grado y en la escuela con el Comité central.
¿De qué manera se tomaron las decisiones en ésta etapa?	Todos aportaban, nada fue impuesto.
¿Quiénes tomaron las decisiones en EDUCARE?	Entre padres de familia y maestras.

c. ACTORES: EQUIPO EDUCARE (DIRECTIVOS/AS, DOCENTES)

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué tipo de decisiones se tomaron en esta etapa de EDUCARE?	Se decidió institucionalizar y ampliar la escuela, aperturar el comedor, participar más activamente con los padres de familia, establecer acuerdos con instituciones locales. Se continuó con el proceso metodológico de enseñanza aprendizaje, adaptándose a los contenidos determinados por el Ministerio de Educación, pero estableciendo las particularidades de los niños y sus condiciones y vulnerabilidad. Las decisiones sobre las actividades cotidianas, se establecían en acuerdo

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
	entre docentes y alumnos. Se decidió intervenir, a través de las instancias legales, en casos de alta complejidad con niños que atravesaban por situaciones de maltrato, abandono o abuso.
¿De qué manera se tomaron las decisiones en esta etapa de EDUCARE?	Siempre fueron en consulta, con participación y aportes de los involucrados. Partiendo de tener la conformación completa y precisa, con mucha objetividad y con apoyo de personas especializadas, cuando era necesario y posible.
¿Quiénes tomaron las decisiones en EDUCARE en ésta etapa?	Directivos, docentes, pasantes, alumnos y padres/madres de familia

6.1.2.3. VARIABLE: COOPERACION

6.1.2.3.1. INDICADOR: COORDINACION ENTORNO A OBJETIVO COMUN

a. ACTORES: ALUMNOS /AS DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Cuáles son los objetivos/ metas comunes en EDUCARE?	Todos querían una buena educación y en el futuro servir a la sociedad. Buscaban una mejor vida siendo personas educadas y poder ayudar a que los demás tengan mejor vida. Los alumnos estaban convencidos de que ese también era el objetivo de escuela, que era compartido por ellos y sus padres.
¿Qué nivel de coordinación se ha logrado respecto a los objetivos comunes?	Todo se coordinaba muy bien. No había mayores dificultades sobre la coordinación. A veces los papás no podían asistir a las reuniones pero los alumnos se encargaban de contarles los temas tratados o los docentes

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
	enviaban notas, lo que era complementado con las visitas de la trabajadora social. Hay papás que también iban la escuela a hacer preguntas sobre el desempeño escolar de sus hijos y esos espacios también eran aprovechados.
¿Cómo se estableció y se implementó la coordinación respecto a las metas/objetivos?	En cada aula se organizaban los alumnos y padres mediante directivas. La maestra distribuía las tareas de las directivas; para el caso de los padres, ellos mismo establecían sus tareas, con mediación de la maestra y a partir de eso, cada papá sabía lo que tenía que hacer y generalmente lo hacía.
¿Quiénes coordinan y quiénes no?	Todos coordinaban, desde la percepción de los alumnos.
¿Qué dificultades o limitaciones existieron de coordinación?	A veces había problemas cuando las reuniones con los padres eran frecuentes.
¿Cómo se superaron las dificultades o limitaciones de coordinación?	Se optó por llamar a reuniones para situaciones estrictamente necesarias. Se privilegió hacer visitas o reuniones domiciliarias.

b. ACTORES: EQUIPO EDUCARE (DIRECTIVOS/AS, DOCENTES)

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Cuáles son los objetivos/ metas comunes en EDUCARE?	Desde el equipo de Educare se planteó que los objetivos comunes corresponden a la visión de la Escuela y tienen que ver con reducir la exclusión de la población de niños y niñas trabajadores/as a en Loja y trabajar en apoyo a lograr mejores condiciones y calidad de vida, mediante el acceso a una educación de calidad, considerando la realidad de niños y niñas que tienen que trabajar en la calle. Se trataba, entonces, de un objetivo educativo

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
	humanista e integral.
¿Qué nivel de coordinación se logró respecto a objetivos comunes?	El equipo percibe haber logrado una muy buena coordinación entre docentes, alumnos y padres, pues hubo mucho apoyo al interior de la escuela. También se avanzó en la coordinación con instituciones locales e instancias internacionales.
¿Cómo se estableció y se implementó la coordinación respecto a las metas/objetivos?	Entre docentes se mantenían reuniones semanales de planificación y coordinación. Con los alumnos/as se desarrollaban grupos de aula y con los padres y madres de familia, las directivas de padres. Los docentes tenían en el aula el rol de facilitadores y mediadores, igualmente en las reuniones de padres de familia.
¿Quiénes coordinan y quiénes no?	Había mayor coordinación entre docentes – directivos, docentes - niños/as y docentes - padres. Menor nivel de coordinación se logró entre docentes y actores externos.
¿Qué dificultades o limitaciones existieron a nivel de coordinación?	Con padres y alumnos se encontraron dificultades de coordinación en los temas relacionados con los problemas familiares de los niños y niñas, pues eran muy sensibles. Entre docentes, cuando el nivel de formación, capacitación y experiencia, era muy diferente (heterogéneo), se limitaba la coordinación. Con actores externos las dificultades para coordinar eran mayores porque se afectaba el aspecto político y el nivel de burocracia existente, aunque en la segunda etapa se perciben condiciones mejores que lo anterior, desde los actores externos, en relación con la voluntad e interés para coordinar
¿Cómo se superaron las dificultades o limitaciones que existieron a nivel de	Entre docentes, se mantuvieron los espacios de capacitación permanente. Con padres y niños, se realizaron actividades concretas (festivales

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
coordinación?	gastronómicos, culturales, mingas, etc.) que respondían al interés conjunto y contribuyeron a generar confianza y mejor disposición y compromiso para el cumplimiento de acuerdos.

c. ACTORES: PADRES Y MADRES DE FAMILIA DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Cuáles son los objetivos/ metas comunes en EDUCARE?	Como objetivo común, los padres identifican el interés porque los niños/as tengan una buena educación y que puedan tener mejores oportunidades en la vida.
¿Qué nivel de coordinación se ha logrado respecto a los objetivos comunes?	Había buena coordinación con la escuela. Se reconoce el hecho de la voluntad de colaboración y compromiso en el cumplimiento de acuerdos de la mayor parte de padres, con lógicas excepciones.
¿Cómo se estableció y se implementó la coordinación respecto a las metas/objetivos?	La coordinación se generaba desde la elección de las directivas de padres de familia. Para hay asuntos personales, los padres de familia acudían individualmente a la escuela. Se destaca el apoyo de los docentes en los procesos de coordinación entre padres. Los chicos daban información desde su cotidianidad en la escuela.
¿Quiénes coordinan y quiénes no?	La mayor parte de padres si coordinaban. Aquellos padres que no colaboraban, eran generalmente quienes estaban atravesando por problemas familiares, en cuyo caso, existía un seguimiento desde la escuela.
¿Qué limitaciones de coordinación existieron?	La disfuncionalidad de las familias y ausencia parental limitaba la coordinación entre padres y con la escuela. Habían casos de familias desechas, sin papá y/o sin mamá. En tales casos, la coordinación

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
	se dificultaba, incluso a nivel de niños.
¿Cómo se superaron las dificultades o limitaciones de coordinación?	Se hacían visitas domiciliarias y se daba apoyo psicológico desde la escuela, para los casos más complicados.

6.1.2.3.2. INDICADOR: INTEGRACION QUE SE LOGRA PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS

a. ACTORES: ALUMNOS /AS DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué nivel de integración para la solución de problemas, se logró?	Los niños se integraban en el aula y todos colaboraban con las tareas.
¿De qué manera los actores se integraron para solucionar problemas?	Había proyectos conjuntos y se trabajaba en propuestas comunes.
¿En qué acciones concretas los actores de EDUCARE se integraron para solucionar sus problemas?	El morralito es un ejemplo de integración fuera del aula. En el aula había confianza y camaradería y eso a veces trascendía a las familias de los/as compañeros/as.
¿Qué actores se integraron y cuáles no, en solución de problemas?, ¿Por qué?	Entre niños hubo una buena integración, igual con la profesora. Algunos padres también se integraron. Los padres eran los actores que tuvieron menor integración, sobre todo en los casos en los que tuvieron poca presencia en la escuela o restringieron su participación en el proceso de trabajo social

b. ACTORES: EQUIPO EDUCARE (DIRECTIVOS/AS, DOCENTES)

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
---------------	------------

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué nivel de integración de los actores para la solución de problemas, se logró en esta etapa?	Hubo muy buena integración con los niños y niñas y también entre docentes. Entre docentes se logró desarrollar un mismo lenguaje, compartir la visión y misión, la filosofía del trabajo en el aula. Con algunos padres y madres de familia, se logró una integración en la realización de actividades académicas, recreativas y comunitarias, durante el año escolar.
¿De qué manera los actores se integraron para solucionar los problemas?	A nivel de docentes se formaron comisiones de trabajo. Con niños y niñas, la integración se desarrolló en los procesos en el aula y en las actividades de seguimiento. Los niños se integraron en las actividades de talleres. Con algunos padres de familia se desarrollaron actividades extra curriculares, principalmente con las directivas de cada grado.
¿En qué acciones concretas los actores de EDUCARE se integraron para solucionar sus problemas?	Con niños y niñas, la integración se dio concretamente en las actividades académicas, proyectos de aula, proyectos de la escuela y aportes al Morralito. Con algunos padres y madres de familia se logró una participación activa en actividades no académicas como: mingas, ferias, días de campo, comisiones, etc.
¿Qué actores se integraron y cuáles no, en solución de problemas?, ¿Por qué?	Hubo más integración con niños/as, sobre todo con los que tenían padres proactivos y cuya situación familiar, si bien era difícil, no tenían problemas estructurales (ausencia parental, violencia doméstica, abuso infantil, etc.)

c. ACTORES: PADRES Y MADRES DE FAMILIA DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué nivel de integración de los actores para la solución de problemas, se logró?	Se logró una buena integración y colaboración entre la mayoría de

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
	padres.
¿De qué manera los actores se integraron para solucionar los problemas?	A nivel de padres de familia, la integración se realizó conformando las directivas de cada grado y el Comité Central. A partir de estos espacios se colaboró con proyectos de la escuela y de cada grado.
¿En qué acciones concretas los actores de EDUCARE se integraron para solucionar sus problemas?	Acciones concretas de integración desarrolladas fueron: las directivas, las jornadas de cultura, de literatura, las actividades de investigación y los proyectos del aula de los chicos/as.
¿Qué actores se integraron y cuáles no, en solución de problemas?, ¿Por qué?	Con los maestros había una muy buena integración.

6.1.2.4. VARIABLE: PROYECTO COMUN

6.1.2.4.1. INDICADOR: CONSTRUIR ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN

a. ACTORES: ALUMNOS /AS DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué alternativas de solución frente a los problemas se establecieron en ésta etapa?	Los problemas que se tuvieron fueron por las bajas notas, incumplimiento en los deberes, faltas y ausencias a clase y a la escuela, comportamiento inadecuado e irrespetuoso hacia compañeros/as y docentes. Ese comportamiento en los niños era causado generalmente por la influencia de niños con graves problemas familiares y de actitud. Para solucionar este tema se realizaron varias actividades con las maestras: clases de recuperación, tareas extra, reuniones con los papás y también visitas en la calle. En estos casos, los niños,

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
	con apoyo de los docentes, se autodeterminaban tareas y establecían compromisos de manera autónoma, con la condición básica de que debían ser cumplidos.
¿Cómo fue el proceso de construcción de alternativas de solución?	Se basó en el diálogo con la maestra en clases y con la trabajadora social, fuera del aula. Se provocaba un proceso de reflexión sobre el problema, sus manifestaciones, sus causas y posibles soluciones o formas de mitigación.
¿Cómo fue el proceso de implementación de las soluciones?	Se hacían pocos compromisos, pero todos a ser cumplidos, decidiendo previamente los plazos para su cumplimiento y la forma de dar seguimiento a los compromisos..
¿Quiénes construyeron alternativas de solución?	Los alumnos construyeron sus propias alternativas de solución, con apoyo de la maestra y a veces de la trabajadora social y de los padres.

b. ACTORES: EQUIPO EDUCARE (DIRECTIVOS/AS, DOCENTES)

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué alternativas de solución frente a los problemas se establecieron en ésta etapa?	Los principales problemas académicos (rendimiento, desempeño, asistencia, etc.) se analizaban con los niños, principalmente. También se incluía a los padres pues generalmente las soluciones no sólo dependían de los alumnos. Los temas familiares (salud, protección, otros), se trabajaban a nivel de docentes y trabajo social. Las principales alternativas de solución que se pudieron establecer tienen que ver con mecanismos de apoyo a los niños en el aula y en la casa para mejorar su desempeño y su rendimiento, pero también se llevaron casos especiales a instancias del gobierno local para que se establezcan correctivos.
¿Cómo fue el	Según el problema se hacían reuniones grupales o

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
proceso de construcción de alternativas de solución?	individuales o familiares. Se hacían compromisos y se fijaban plazos y responsables, así como nueva fecha de revisión de cumplimiento y avances. Con el equipo de Educare, se mantenían las reuniones semanales de monitoreo del trabajo y sus avances, de coordinación y evaluación y en esos espacios se decidían los ajustes y cambios que había que hacer en el proceso formativo. Se trataba caso por caso los problemas de alumnos tanto en el aula como fuera de ella. Para definir alternativas para los temas más complejos de solución, se buscaba apoyo especializado.
¿Cómo fue el proceso de implementación de las soluciones?	Era complejo y exigía mucho compromiso y seguimiento. Habían aspectos que estaban fuera del control de la escuela: el entorno familiar, social, afectivo de los niños y niñas, y eso influía de manera importante en la solución de los problemas.
¿Quiénes construyeron las alternativas de solución?	Todos los implicados en la problemática.

c. ACTORES: PADRES/ MADRES DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Qué alternativas de solución a problemas se establecieron?	Se establecieron alternativas frente a los problemas de rendimiento, relacionamiento, conducta y otros aspectos familiares que incluían a los niños.
¿Cómo fue el proceso de construcción de alternativas de solución?	Se hicieron visitas domiciliarias, reuniones familiares y en la escuela. Las alternativas de solución se plantearon en conversaciones dirigidas, en las que planteaban ideas para mejorar el entorno familiar y para ayudar a los niños.

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Cómo fue el proceso de implementación de las soluciones?	Todos tenían responsabilidades y compromisos que cumplir. Las maestras ayudaban y estaban pendientes de que los acuerdos se cumplan.
¿Quiénes construyeron las alternativas de solución?	Todos en la familia.

6.1.2.4.2. INDICADOR: ELABORACION DEL PLAN DE ACCION

a. ACTORES: ALUMNOS /AS DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Existió un plan de acción para alcanzar los objetivos de EDUCARE?	Hubo un plan de trabajo sobre lo que iba a desarrollarse en clases, en el aula y una planificación anual de toda la escuela.
¿Cuándo y por quienes se construyó el plan de acción?	La maestra, los alumnos y los padres
¿Cómo fue el proceso de elaboración del plan de acción?	Los alumnos no recuerdan este aspecto.
¿Cómo y por quienes se implementó el plan de acción?	Todos los actores participaron de manera diferente, con responsabilidades específicas en función del Plan de Trabajo.
¿Qué nivel de satisfacción tienen los actores respecto del plan de acción y sus resultados? ¿Por qué?	Los alumnos perciben un buen nivel de cumplimiento de la mayor parte de los compromisos, por lo que están satisfechos. Sin embargo se reconoce que siempre quedan cosas por hacer.
¿Qué insatisfacciones existen en respecto del plan de acción?	Las insatisfacciones se generan por el sentir de que “aún hay mucho por hacer”.

b. ACTORES: EQUIPO EDUCARE (DIRECTIVOS/AS, DOCENTES)

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Existió un plan de acción para	Había un Plan de Trabajo, un Plan Estratégico

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
alcanzar los objetivos de EDUCARE?	y Planes docentes anuales. Con los niños y niñas y sus padres, se establecían planes de trabajo concretos.
¿Cuándo y por quienes se construyó el plan de acción?	Los planes de docentes se elaboraban por los maestros. Los planes de trabajo en el aula se construían con aportes de los niños/as, definiendo además un plan sencillo con los padres/madres de familia. Estos planes se construían al inicio del año y respondían a las necesidades del grupo.
¿Cómo fue el proceso de elaboración del plan de acción?	Era muy variable el proceso de elaboración del plan de acción y dependía de cada grupo; en algunos casos había una amplia participación, pero en otros, era muy difícil generar aportes. Un tema clave para mejorar este proceso era promover un mejor nivel de confianza y conocimiento previo entre el grupo.
¿Cómo y por quienes se implementó el plan de acción?	Se implementaba por todos los actores, en diferente intensidad de participación y distinto nivel de cumplimiento de compromisos.
¿Qué nivel de satisfacción tienen los actores respecto del plan de acción y sus resultados? ¿Por qué?	Muy heterogéneo, según el grupo. Mientras más cumplimiento había, mayor era la satisfacción del grupo.
¿Qué insatisfacciones aún existían en los actores respecto del plan de acción de EDUCARE?	A veces el plan quedaba en actividades muy pequeñas, poco importantes. Podía ser frustrante cuando los grupos no querían comprometerse más.

c. ACTORES: PADRES/ MADRES DE EDUCARE

PREGUNTA BASE	RESPUESTAS
¿Existió un plan de acción para alcanzar los objetivos de EDUCARE?	En las reuniones de padres se hacía un plan de trabajo y se explicaba el plan general de la escuela para el año que iniciaba. Los padres también planteaban sus puntos de vista y se incluían sus ideas en el plan de trabajo.
¿Cuándo y por quienes se construyó el plan de acción?	En conjunto con las maestras y los demás padres.
¿Cómo fue el proceso de elaboración del plan de acción?	En las reuniones se decidía qué hacer en general en el año. Pero también se indicaban las necesidades: baños, techo, espacio, áreas de juegos, etc. Ahí se decidían las actividades a realizar y las gestiones a apoyar.
¿Cómo y por quienes se implementó el plan de acción?	Por los padres y la escuela.
¿Qué nivel de satisfacción tienen los actores respecto del plan de acción y sus resultados? ¿Por qué?	Al alcanzar un determinado objetivo en corto plazo, había mucha satisfacción. Cuando los resultados se postergaban, no se lograban o los actores no colaboraban, era muy triste y generaba decepción entre padres.
¿Qué insatisfacciones aún existían en los actores respecto del plan de acción de EDUCARE?	Las insatisfacciones se generaban cuando los resultados no se logran porque no había suficiente esfuerzo, organización o compromiso por parte de los padres, docentes o alumnos.

6.2. ANALISIS II ETAPA DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN

6.2.1. FASE INICIAL

VARIABLE	INDICADOR	ANALISIS
Conciencia Crítica	Identificación de contradicciones	<p>Los ex alumnos indican como principal contradicción a nivel del grupo de niños, la necesidad de aportar a los ingresos económicos familiares respecto de las necesidades de superación, educación y formación. Se evidencia una lectura poco precisa del grupo de niños y sus padres sobre sus propias contradicciones y una preocupación latente del equipo de Educare respecto a la realidad percibida en términos de la vulnerabilidad del grupo de niños/as trabajadores. Las contradicciones identificadas desde el equipo de Educare tienen que ver con prestar un servicio de calidad en la formación de niños y niñas trabajadores en condiciones de exclusión, sin estigmatizar su condición pero considerando su realidad, pero también con la posibilidad de brindar una oferta educativa desde la perspectiva de derecho, con una visión humanista y sistémica, para una población de alta vulnerabilidad y realidad compleja como son niños y niñas trabajadores.</p> <p>La identificación de estas contradicciones corresponde a procesos de conocimiento, de generación de conciencia sobre la realidad, que han sido fuertemente desarrollados por el equipo de Educare y ellos luego facilitaron esta concienciación a nivel de niños y niñas y sus padres. Hay un rol importante del equipo de Educare en relación con la identificación de contradicciones, tanto al interno del equipo, como en relación con niños y niñas, padres de familia y comunidad. Tanto ex alumnos como el equipo de Educare considera que la educación (contenidos, pedagogía y método) ha contribuido a la identificación de contradicciones, planteamiento de soluciones y acceso a mejores oportunidades.</p>

VARIABLE	INDICADOR	ANALISIS
	Análisis de Causas	<p>Las respuestas del grupo permiten establecer que tanto los problemas comunes identificados tanto por ex alumnos como por el equipo de Educare, son los siguientes: i) Disfuncionalidad de las familias, ii) Bajos ingresos y desempleo a nivel de familias de niños/as trabajadores/as/, iii) Incidencia de problemas de drogadicción y delincuencia en niñez trabajadora, iv) Abandono / deserción escolar.</p> <p>Adicionalmente el equipo de Educare, identifica como problema la limitada experiencia y conocimiento sobre el tratamiento profesional de la problemática de la niñez trabajadora. Se evidencia que se han hecho esfuerzos de reflexión grupal y análisis compartido / colectivo de problemática, entre los actores de Educare, sin embargo, el análisis de la relación de causalidad de la misma es limitado. Se destaca el apoyo de los/as ex docentes y pasantes extranjeros en esta etapa.</p>
	Disposición al cambio	<p>Había una alta motivación y disposición al cambio a nivel del equipo de Educare. La población de niños y padres de familia tenía mayor resistencia a los cambios. Inicialmente se notaba una situación de desconfianza debido a iniciativas de apoyo anteriores de otros actores, que suyos compromisos y ofrecimientos no fueron cumplidos. La disposición al cambio se evidenció en una activa participación, planteamiento de propuestas. Aporte de información, apoyo familiar a los niños y niñas para cumplir con horarios de escuela sin trabajar.</p>

VARIABLE	INDICADOR	ANALISIS
Participación	Información	<p>La información a alumnos y padres de familia se socializó en la etapa inicial del proyecto. No hubo información en etapas previas. Al interno del equipo de Educare, tanto en la etapa inicial, como en etapas previas, se accedió a información generada a partir de estudios realizados por iniciativa del mismo CISOL, investigaciones cuyos resultados fueron analizados, debatidos y sirvieron de base para la construcción de la propuesta educativa de Educare.</p> <p>Los mecanismos usados para socializar la información hacia niños y padres de familia fueron principalmente reuniones y visitas domiciliarias. A nivel del equipo de Educare, se brindó y analizó la información aprovechando espacios de capacitación para docentes. Los directivos tuvieron un rol importante en la socialización de información hacia el equipo interno y ellos a su vez en el proceso de información hacia niños y padres.</p>
	Reflexión	<p>Por parte de ex alumnos se identifica a la reflexión como una práctica permanente, que fue creciendo en contenido a medida que el proceso de análisis se convertía en algo cotidiano para los niños/as. Se destaca el rol de pasantes en la promoción y facilitación de espacios de reflexión. Por parte del equipo de Educare, se evidencia una importante intencionalidad por privilegiar la reflexión, análisis y valoración, como mecanismo de generación de conciencia crítica. Sin embargo se identifica la contradicción entre esta apuesta y la situación de alta vulnerabilidad de la niñez que trabaja.</p> <p>La reflexión se desarrollaba en espacios cotidianos, sobre temas cercanos, sin guión y mediante métodos participativos y colectivos, pero también se usaban espacios familiares e individuales, de diferente grado de formalidad.</p> <p>Un mecanismo específico de reflexión y análisis fue la publicación "Morrallito".</p> <p>Se evidencia que en general los padres, participaron en menos espacios de reflexión.</p>

VARIABLE	INDICADOR	ANALISIS
	Toma de decisiones	<p>Las decisiones en las que los niños y niñas tomaban parte tenían que ver con los aspectos de organización del aula, proyectos de clase, reglas internas (reglas de convivencia).</p> <p>El equipo de Educare valora su posibilidad de tomar decisiones en aspectos metodológicos y pedagógicos y la contradicción que siempre existía entre la visión de la escuela sobre el modelo pedagógico y la visión de la Institución rectora de la educación (Ministerio de Educación) en la Provincia, al plantear contenidos homogeneizantes que muchas veces eran extraños a la situación de la niñez de Ecuador y más aún de la niñez que trabaja.</p> <p>La toma de decisiones a nivel del colectivo de padres de familia, siempre estaba moderada por el equipo de Educare.</p> <p>Los mecanismos usados para el proceso de toma de decisiones eran grupos de trabajo, reuniones de padres, visitas domiciliarias, etc.</p>

VARIABLE	INDICADOR	ANALISIS
Cooperación	Coordinación entorno a objetivo común	<p>Todos los actores destacan como objetivo común la inclusión de población de niños/as trabajadores a un sistema educativo de calidad con fines de contribuir a desarrollar niños/as que sean agentes de transformación social, lo que evidencia que era un objetivo compartido, lo que facilitó el establecimiento de niveles de coordinación eficientes, principalmente al interno del equipo de educare y entre niños y docentes. Se evidencian dificultades de coordinación con actores externos, principalmente debido a temas presupuestarios. Los mecanismos de coordinación funcionaron mejor en los casos en los que se establecieron responsables en los grupos (líderes) y cuando éstos tuvieron claro su rol en relación con la coordinación.</p> <p>Adicionalmente se destaca el establecimiento de espacios específicos y permanentes de coordinación y la importancia de que una persona se responsabilice de mediar o facilitar el espacio de coordinación. Los aspectos que limitaron la coordinación fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A nivel de equipo y padres de familia: desconfianza, problemática socio económica específica de la familia (necesidades no resueltas) - A nivel de equipo interno: heterogeneidad conceptual y de experiencia en abordaje de problemática de niñez que trabaja. - Procesos de coordinación dilatados que no resultaron en acuerdos, compromisos, acciones y/o soluciones concretas.

VARIABLE	INDICADOR	ANALISIS
	Integración para solución	<p>Integración básica a nivel de grupos de niños. Integración más evidente a nivel de equipo Educare pues se basó en la identificación de objetivos comunes. El grupo transitó en conjunto por un proceso de desarrollo de capacidades, reflexión y generación de conciencia crítica. Se pusieron en marcha actividades colaborativas a nivel de equipo, en grupos de niños y con padres de familia, tanto de orden académico, como no académico (mingas, ferias, días de campo).</p> <p>Una actividad altamente destacada en materia de socialización es la edición y publicación del “Morralito”, que facilitó, además de la reflexión, la colaboración e integración de los niños, docentes y colaboradores.</p> <p>Los niveles de integración de los niños se plantean con una relación directa a la integración, involucramiento y colaboración de sus padres en actividades de Educare. Es importante tomar en cuenta que el nivel de integración y colaboración de los niños/as trabajadores también está determinado por la influencia que ejercen otros niños que trabajan y que tienen liderazgo negativo y afectan el comportamiento de la mayoría.</p>
Proyecto Común	Alternativas de solución	<p>Se evidencia una alta influencia del equipo de educare en la identificación de problemas, análisis, reflexión y planteamiento de alternativas de solución, procesos que fueron generalmente desarrollados con base en el diálogo y participación.</p> <p>Es poco claro cuáles fueron las alternativas de solución a problemas fuera del aula, sin embargo, las alternativas de solución a problemas del aula, como el abordaje de problemática específica, de desempeño, rendimiento y actitudes de los niños, son más evidentes y concretas. Un punto importante que se destaca por parte del equipo de Educare, es la práctica de planificación de actividades concretas y monitoreo de su avance y/o de los resultados logrados con las alternativas y actividades implementadas.</p>

VARIABLE	INDICADOR	ANALISIS
	Elaboración del Plan de Acción	<p>Existieron varios instrumentos de planificación en Educare: Plan Estratégico Institucional, Plan Operativo Anual y planes específicos de los actores: Plan de Trabajo de cada docente, aula y directiva de padres de familia. Todos ellos consideraron en diferentes niveles la participación y aportes de equipo de educare, alumnos/as, padres de familias y expertos.</p> <p>Un aspecto importante es la característica de concreción de los planes desarrollados, lo que facilita el monitoreo de avances. Se identifica que los planes cuyas actividades dependían principalmente de los actores directos de Educare, tuvieron un mayor cumplimiento, mientras que aquellas iniciativas, cuya ejecución dependía de voluntades y/o recursos externos a Educare, presentaron mayores retrasos, postergación e incluso incumplimiento.</p>

6.2.2. FASE CRECIMIENTO

VARIABLE	INDICADOR	ANALISIS
Conciencia Crítica	Identificación de contradicciones	<p>La deserción escolar por la asociada a la problemática de trabajo infantil continúa siendo una de las principales contradicciones. Las necesidades de trabajo intercultural y las limitaciones identificadas en el equipo a nivel de preparación, experiencia en el tratamiento de poblaciones vulnerables es otra contradicción cotidiana.</p> <p>Finalmente, las contradicciones de la educación formal homogeneizante y paternalista, versus la educación empoderadora, liberadora y transformadora, desarrollada a través de metodología, ejemplos, casos, etc., más cercanos a la realidad de la niñez que trabaja. Los niños se ven confrontados a una permanente contradicción entre su interés por superarse académicamente y su necesidad de contribuir al sostenimiento familiar, mediante los resultados de su trabajo. Las contradicciones se identificaron de manera participativa, tanto a nivel de aula con los niños, como en reuniones con padres de familia y jornadas de reflexión y capacitación con el equipo de Educare.</p> <p>Los diferentes actores valoran la opción educativa de Educare como una oportunidad para que los niños accedan a educación de calidad. Adicionalmente se valora el conocimiento compartido de la realidad de la niñez que trabaja, su problemática, necesidades, preocupaciones e intereses.</p>

VARIABLE	INDICADOR	ANALISIS
	Análisis de Causas	<p>Los principales problemas identificados por los actores en esta etapa son:</p> <p>A nivel escolar: bajo rendimiento, deserción escolar, adicciones infantiles, problemas conductuales</p> <p>A nivel familiar: Abandono parental (migración, vicios, otras), limitaciones económicas, desempleo, comunicación familiar ineficiente/ inexistente, incremento de la inseguridad en la calle.</p> <p>A nivel institucional: limitado presupuesto para operatividad el proyecto, escaso/ ineficientes mecanismos educativos públicos dirigidos a atender situación de vulnerabilidad de niñez que trabaja, incremento de maltrato y abuso infantil.</p> <p>Los actores logran identificar con claridad la problemática de su realidad. Existe el análisis de causalidad, con el nivel de profundización aún es limitado.</p> <p>Se valora como mecanismo para la identificación y análisis de contradicciones las visitas domiciliarias y trabajo a nivel de la familia, la publicación mensual “Morrallito” y el seguimiento en la calle.</p>
	Disposición al cambio	<p>Los actores manifiestan estar dispuestos y comprometidos al cambio. La evidencia de ello es la actitud de participación, colaboración y apoyo a la realización de las diferentes actividades previstas y en el cumplimiento de los compromisos asumidos tanto en aspectos académicos, como comunitarios.</p> <p>Se reconoce al cambio como un proceso de mediano y largo plazo y se plantea que uno de los elementos que se considera clave para promover la disposición a cambios es la información oportuna y suficiente, lo que determina un mayor involucramiento en aportar, contribuir, opinar y decidir.</p>

VARIABLE	INDICADOR	ANALISIS
Participación	Información	<p>Los niños tienen información no sólo sobre los temas específicos de conocimientos del pensum de estudios, sino también de revisa, analiza, dialoga sobre la situación de la niñez y la niñez trabajadora en otros contextos. Se valora positivamente el Morralito como espacio de información y socialización. A nivel de docentes se mantienen espacios periódicos de diálogo e información. Los docentes tienen un rol fundamental como agentes de desarrollo pues son quienes permiten mantener un sistema dinámico de información con niños. Padres, equipo de Educare y hacia afuera de la institución. La información no es solo “transferida” sino también analizada y usada para consolidar conocimientos, tomar decisiones y hacer planteamientos.</p>
	Reflexión	<p>Existe una práctica importante respecto los procesos de reflexión. El equipo de Educare tiene un rol fundamental en el establecimiento, desarrollo y consolidación de dicha práctica., lo que se corresponde con la filosofía de trabajo que orienta a la escuela. Es interesante evidenciar que la reflexión y análisis son valoradas positivamente por niños y padres de familia como mecanismos de aprendizaje. La importancia conceptual de estos procesos es mejor conocida y se ha incorporado conscientemente en el equipo institucional.</p> <p>Los procesos de reflexión se realizan como una práctica cotidiana, que además de generar conciencia, fomenta el desarrollo de valores y el empoderamiento. Los espacios del aula y fuera del aula son usados para su realización. La reflexión se desarrolla sobre temas relacionados al proceso educativo en el aula, pero también sobre la situación familiar y la problemática común que los niños/as enfrentan cotidianamente; también se trabaja en la reflexión y análisis del contexto de la niñez y de la niñez que trabaja. A nivel de docentes adicionalmente se analizan aspectos pedagógicos y temas institucionales.</p>

VARIABLE	INDICADOR	ANALISIS
	Toma de decisiones	<p>El nivel de toma de decisiones es básico y limitado, tanto a nivel de niños/as como a nivel de padres y madres de familia. Hay un nivel de toma de decisiones más evidente, desarrollado y fortalecido en el equipo de Educare. Se consulta y se participa, pero sobre decisiones tomadas, principalmente las de tipo académico e institucional.</p>
Cooperación	Coordinación - objetivo común	<p>Hay una coincidencia entre los actores respecto a que uno de los objetivos comunes en Educare es el acceso inclusivo a una oferta educativa de calidad, que permita que niños y niñas que trabajan tengan mejores oportunidades y mejor calidad de vida. Entorno a este objetivo común, los actores valoren como muy bueno el nivel de coordinación logrado; sin embargo, no se precisa específicamente en cuáles actividades se ha logrado dicha coordinación.</p> <p>Los docentes tienen un rol protagónico en la coordinación y cumplimiento de compromisos. Generalmente se organizan a los grupos distribuyendo responsabilidades para el cumplimiento de una actividad específica. A nivel de padres de familia, la directiva del grado es el principal espacio en el que se coordinan actividades.</p> <p>Las principales limitaciones encontradas para lograr una efectiva coordinación tienen que ver con las situaciones familiares complejas que tienen niños y niñas y los niveles diferentes de experiencia y formación que tienen los maestros y maestras, que asumen un rol de mediadores o facilitadores en los espacios de coordinación.</p>

VARIABLE	INDICADOR	ANALISIS
	Integración para solución	<p>Se evidencia un mejor nivel de integración entre docentes y equipo de educare, el cual se basa en el desarrollo de elementos comunes/ compartidos, como visión, objetivos, lenguaje.</p> <p>A nivel de niños/as, la integración de evidencia en actividades colaborativas. Han desarrollado la confianza suficiente como sentirse en comunidad, comparten sus percepciones, ideas, inquietudes y propuestas, hay un nivel de desarrollo de comunidad en el aula, que se fortalece con proyectos colectivos. La publicación Morralito, se valora como un mecanismo de integración fuera del aula. La integración a nivel de padres es básica y funcional únicamente a actividades estrictamente académicas y formales, generalmente convocadas por la escuela.</p>
Proyecto Común	Alternativas de solución	<p>Las alternativas de solución construidas han sido principalmente en respuesta a problemas individuales y la mayoría de alternativas se han construido por iniciativa del equipo de Educare, principalmente por los docentes.</p> <p>Para identificar a detalle y poner en práctica las alternativas de solución se dialoga con actores (niños/as y padres de familia) y se incorporan en los planteamientos de solución las ideas de niños/as y padres, estableciendo responsabilidades y plazos, a manera de un plan de trabajo. Se valora positivamente el mecanismo de monitoreo que se lleva desde el equipo de Educare, al cumplimiento y avance de las alternativas de solución.</p>

VARIABLE	INDICADOR	ANALISIS
	Elaboración Plan de Acción	<p>Existe un Plan Estratégico de Educare, conocido principalmente por docentes y equipo interno. Los demás actores rescatan los planes de trabajo concretos que guían las actividades anuales. No se evidencian mecanismos claros de construcción de planes de intervención comunitaria para temáticas no académicas. Los planes de las docentes se enfocan principalmente en el cumplimiento del currículo y se involucra a los niños en la construcción e planes concretos de trabajo en el aula (proyectos de aula, actividades sociales, recreativas, cívicas, etc.).</p> <p>El nivel de satisfacción sobre los resultados del plan se centra principalmente en el nivel cuantitativo de cumplimiento del mismo, pero hay muy poco análisis sobre la calidad de la intervención o del cumplimiento del plan.</p>

6.3.INTERPRETACIÓN Y CONCEPTUALIZACION – III Y IV

ETAPAS DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN

6.3.1. FASE INICIAL

*La necesidad de una oferta alternativa de educación formal,
complementaria al proceso de Educación en la calle*

6.3.2.1. CONTEXTO

Desde los acercamientos iniciales al mundo del trabajo infantil, Educare se encontró con una dificultad marcada en relación con la escasa permanencia de niños y niñas en el sistema educativo formal.

Una de las causas de esta situación tiene relación con el desconocimiento del sistema educativo formal, de la condición especial de la niñez que trabaja, quienes son a la vez: niños, estudiantes y trabajadores, lo que determina que por un lado, se mantengan para ellos, exigencias similares que las que se tienen para otros niños que solamente estudian, pero también que se planteen contenidos que no resultan significativos para la niñez que trabaja, lo que contribuye a que chicos y chicas, con éstas condiciones, abandonen la educación básica.

A lo largo de diez años, desde 1983 hasta el año 2000, Educare trabajó brindando refuerzo extra curricular a la escuela formal. Al mismo tiempo,

se diseñó y se validó un modelo pedagógico y un currículo alternativo específico para niños y niñas trabajadores, el mismo que finalmente fue reconocido y aceptado por el entonces llamado, Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador.

Es así que hasta 1989, CISOL se ocupaba de los niños trabajadores y de la calle, mediante un sistema de educación no convencional. A través del educador de la calle se daba tratamiento a los problemas y necesidades cotidianas de los niños en los sitios de trabajo. Se procuraba apoyar sus fortalezas y facilitar la construcción de un elemental proyecto de vida.

En relación con los aspectos académicos, el equipo de Educare visitaba a los padres de familia y a maestros de las escuelas convencionales en las que se educaban los niños y se otorgaba apoyo pedagógico para reforzar las materias en las que encontraban dificultades.

Se ofrecía además consulta bibliográfica y nivelación en deberes. Por las experiencias adquiridas, CISOL encontró que no se lograba un resultado óptimo en el rendimiento de los chicos y chicas a pesar de todos estos esfuerzos, por lo que decidió crear una escuela propia para niños trabajadores de la calle, niños de la calle y niños que sin trabajar atraviesan situaciones difíciles (de altos niveles de pobreza, conflictividad familiar, abandono de hogar, segregación por origen étnico, etc.).

A partir del año 2000, durante el primer año de labores se crearon tres años de educación básica y asistieron 45 alumnos; se planificó crear un grado inmediato superior en cada año escolar, hasta completar el séptimo año.

6.3.2.2. INTERPRETACION

El análisis realizado de la primera etapa (fase inicial) de la experiencia de Educare, permite interpretar lo siguiente:

6.3.2.2.1. *Sobre la generación de Conciencia Crítica.*

La etapa inicial parte de una ausencia de conciencia del grupo de niños y sus padres sobre sus propias contradicciones y una preocupación latente del equipo de Educare respecto a la realidad percibida en términos de la vulnerabilidad del grupo de niños/as trabajadores.

Las contradicciones identificadas desde el equipo de Educare tienen que ver con prestar un servicio de calidad en la formación de niños y niñas trabajadores en condiciones de exclusión, sin estigmatizar su condición pero considerando su realidad, pero también con la posibilidad de brindar una oferta educativa desde la perspectiva de derechos, con una visión humanista y sistémica, para una población de alta vulnerabilidad y realidad compleja como son niños y niñas trabajadores. La principal contradicción identificada por niños y sus padres en esta etapa fue la

necesidad de mejorar los ingresos económicos familiares y por otro lado las aspiraciones de superación, educación y formación.

La identificación de dichas contradicciones surge a partir de procesos de desarrollo de conocimiento, de generación de conciencia sobre la realidad, los cuales fueron impulsados y facilitados por el equipo de Educare.

Con base en lo anterior, se evidencia que los actores de Educare en esta etapa de la intervención lograron desarrollar diferentes niveles de conciencia crítica durante el proceso de intervención. La generación de conciencia crítica a nivel del equipo de docentes, pasantes y líderes niños, fue un proceso más avanzado y profundo que los resultados logrados a nivel del grupo de padres de familia.

Las respuestas obtenidas por parte de los actores, denotan que la aceptación del proyecto de Educare, tanto a nivel de niños, como del mismo equipo interno, se basó en procesos reflexivos, en los que analizaban los intereses y necesidades de cada tipo de actor, desde su perspectiva, lo que promovió la gestación de un auto desarrollo.

El desarrollo de conciencia crítica fue un proceso intencional y planificado por el equipo interno de Educare. Hubo un rol importante del equipo de Educare en relación con la identificación de contradicciones y generación de conciencia crítica, tanto al interno del equipo, como en relación con

niños y niñas, padres de familia y comunidad, por ello se considera que los miembros de este equipo (docentes, pasantes y directivos) fueron los principales interventores sociales de la experiencia, pues guiaron los procesos de construcción e implementación de una iniciativa educativa innovadora y facilitaron los procesos de identificación de contradicciones y concienciación a nivel de niños/as y sus padres.

6.3.2.2.2. Sobre la Participación

Desde la perspectiva del desarrollo comunitario, la participación es la inclusión activa de la población, de manera personal o comunitaria, en la acción social, de manera que los actores no son objetos, sino sujetos que diseñan, deciden e implementan actividades orientadas a su propio camino de desarrollo, con base en una visión construida colectivamente. Los ejes de una efectiva participación son: acceso a información, reflexión y toma de decisiones.

Con base en esta definición se puede establecer que al inicio de la experiencia, los actores entrevistados tuvieron acceso a información básica que fue pre estructurada por el equipo de directivos de Educare e investigadores. Dicha información fue socializada a los actores y se impulsaron a este nivel amplios y permanentes procesos de reflexión.

Sin embargo, pese a que los procesos reflexivos contribuyeron a una generación de conciencia crítica y los actores aportaron sus

conocimientos, ideas y planteamientos, para la ejecución de la propuesta, los procesos de reflexión y la toma de decisiones estratégicas sobre la experiencia, fueron orientados por el equipo de Educare.

En esta etapa se logró evidenciar –al menos a nivel del equipo de Educare- la permanente contradicción entre la visión de la escuela respecto al modelo pedagógico y la visión de la Institución rectora de la educación (Ministerio de Educación) en la Provincia, al plantear contenidos homogeneizantes que muchas veces eran extraños a la situación de la niñez de Ecuador y más aún de la niñez que trabaja.

La participación infantil en la toma de decisiones se producía alrededor de la organización del aula, proyectos de clase, reglas internas (reglas de convivencia).

6.3.2.2.3. Sobre la Cooperación.

La cooperación entre docentes, niños/as, directivos y padres de familia de Educare se manifiesta en la aceptación de los actores hacia el proyecto educativo propuesto por la institución. Esta cooperación obedece al hecho de que se desarrolla paralelamente una relación de confianza y se produce una identificación entre todos de un objetivo compartido, el cual en este caso tuvo que ver con la inclusión de la niñez trabajadora en un sistema educativo de calidad y coherente con su realidad.

Para concretar la cooperación en Educare, fue clave el rol de los líderes, pero también el establecimiento de espacios y mecanismos específicos y permanentes de coordinación, el logro de acuerdos y la realización de acciones y soluciones concretas que implicaban una forma compartida de plantear el abordaje de la problemática de la niñez trabajadora.

Esta variable, como elemento esencial de lo comunitario es rescatable en éste proceso de sistematización ya que la cooperación es determinante para el grupo, como oposición a la competencia en la que el otro siempre está en la posición de adversario.

La cooperación resulta en integración cuando la primera se deriva de compartir un proyecto y objetivos comunes, y se produce en función de contribuir a la solución de problemas. La experiencia más destacada en términos de cooperación, debido al nivel de integración que se logró, fue la edición del “Morrallito”.

6.3.2.2.4. Sobre el Proyecto Común.

El reconocimiento de las contradicciones promueve la generación de conciencia en los individuos y con ello su transformación en sujetos, con el poder y capacidad de tomar conscientemente decisiones y elegir su propio camino de desarrollo, su propio proyecto de transformación. La definición de un proyecto común, es en sí, un estadio de empoderamiento e implica la implementación de un mecanismo comunitario.

En el caso que se está sistematizando, el proceso de generación de un proyecto común en la Escuela, estuvo fuertemente influenciado por el equipo de Educare, no sólo en la identificación de los problemas, el análisis, la reflexión, sino en el planteamiento de alternativas de solución concretas y la construcción del proyecto común que aborda actividades dentro del aula y fuera de ella.

A nivel de Educare, los proyectos comunes de aula y de fuera de aula, en general se enmarcan en otros instrumentos de planificación institucional de Educare: Plan Estratégico Institucional, Plan Operativo Anual y Planes específicos de docentes.

Todos estos procesos se desarrollaron con una alta participación y mediante mecanismos de diálogo entre actores, pero sin lugar a dudas, fueron dinamizados, promovidos y catalizados por el equipo de docentes y directivos de la escuela. Los niños/as y docentes identifican que el proyecto común con mayor avance tiene relación con su trabajo dentro del aula y dentro de la escuela. Las alternativas de solución a problemas fuera del aula son más dispersas.

6.3.3. FASE DE CRECIMIENTO

*La necesidad de democratizar una educación formal significativa
y empoderadora para contribuir a la descalceización infantil*

6.3.2.1. CONTEXTO

En esta fase Educare amplió y consolidó su oferta educativa con 180 alumnos de entre segundo a séptimo año y con 12 profesoras, un responsable pedagógico, una trabajadora social, una administradora y un auxiliar de servicios.

Una de las estrategias para alcanzar un modelo de calidad de enseñanza aprendizaje ha sido la educación personalizada, por lo cual se ha trabajado en grupos de hasta 15 alumnos por aula, con el fin de brindar una mayor atención a la situación académica y personal de cada uno de los niños. En esta etapa ya se disponía de aulas con el material didáctico y mobiliario necesario.

Al inicio del año escolar la misma escuela proveía a todos los alumnos de los recursos escolares a ser utilizados en el transcurso del año lectivo. A partir del 2008 dichos materiales ya se entregaban por parte del Ministerio de Educación y la escuela cubría los materiales y recursos didácticos adicionales.

El proceso educativo y de bienestar de la escuela, ha buscado constantemente la consolidación de un modelo educativo de calidad, por ello ha trabajado en la formación continua del profesorado, lo que le ha permitido una mejora permanente en la práctica pedagógica; conjuntamente se han implementado metodologías de estudios adecuados y significativos para los educandos, considerando su situación de vulnerabilidad

El área de bienestar constituye un aspecto clave en el rendimiento académico de niños y niñas. Esta área ha priorizado su interés por el cuidado de la salud tanto preventiva como curativa de chicos y chicas, la alimentación diaria y la mediación en problemas personales y familiares de los educandos.

6.3.2.2. INTERPRETACION

El análisis realizado de la segunda etapa (fase de crecimiento) de la experiencia de Educare, permite interpretar lo siguiente:

6.3.2.2.1. Sobre la generación de Conciencia Crítica.

Esta etapa parte de un trabajo previo desarrollado en relación a la generación de conciencia del grupo de niños y sus padres sobre sus propias contradicciones. Pese a este trabajo persisten los temas relacionados a deserción escolar, junto con las necesidades de trabajo

intercultural y los vacíos conceptuales que aún persisten en el equipo de trabajo.

Las contradicciones en relación a la rigidez de un sistema educativo homogeneizante y paternalista versus la realidad compleja de niños y niñas trabajadores en condiciones de exclusión, que requieren una educación empoderadora, liberadora, transformadora, que genere aprendizajes significativos para su realidad y condiciones particulares de vulnerabilidad y que supere el espacio formal del aula, para incorporarse en su sistema familiar, comunitario.

Con base en lo anterior, se evidencia que los actores de Educare en esta etapa de la intervención lograron fortalecer los niveles de conciencia crítica durante el proceso de intervención, se logró una identificación más cercana y la problemática de su realidad y un análisis de causalidad cuyo nivel de profundización, siendo importante, aún siguió siendo limitado. Hubo mayor énfasis del trabajo en lo formal, aunque persistió el trabajo de apoyo y seguimiento mediante visitas domiciliarias.

Las respuestas obtenidas por parte de los actores, denotan que una valoración positiva del proyecto y propuesta educativa de Educare, a nivel de niños, del equipo interno y de padres de familia. En ésta etapa, un aspecto de gran importancia influyó en el proceso de ejecución de la propuesta educativa y en sus resultados fue el proceso migratorio a raíz

de la crisis económica del país, cuyo principal hito histórico fue el feriado bancario. La situación de abandono parental, que se registró como consecuencia de la migración, determinó un retroceso en la situación de la niñez y principalmente de la niñez que trabajaba.

El desarrollo de conciencia crítica, considerando los factores del entorno, fue un proceso intencional y planificado por el equipo interno de Educare. Hubo un rol importante del equipo de Educare en relación con la profundización del proceso de generación de conciencia crítica a partir de la identificación de contradicciones, tanto al interno del equipo, como en relación con niños y niñas, padres de familia y comunidad, por ello se considera que los miembros de este equipo (docentes, pasantes y directivos) siguieron siendo los principales interventores sociales de la experiencia, pues guiaron los procesos de profundización y consolidación de una iniciativa educativa innovadora y empoderadora, desde la propuesta educativa y formativa.

6.3.2.2.2. Sobre la Participación:

Con base en la definición ya usada para la interpretación en la fase anterior, se puede establecer que respecto a la disposición al cambio, se evidencia un mayor compromiso de los actores en relación con el impulso de sus propios procesos de transformación, lo que se evidenció con una amplia participación, colaboración y apoyo a la realización de actividades

académicas y comunitarias. Sin embargo, dado que el cambio es un proceso de mediano y largo plazo que se alimenta de una disposición personal y colectiva basada entre otros aspectos en una información oportuna y suficiente, se puede establecer que los niveles de información que generaron disposición al cambio fueron heterogéneos sobre todo a nivel de padres de familia, lo que determinó a su vez diferentes niveles de involucramiento en términos de aportar, contribuir, opinar y decidir.

En términos de información en esta fase de la experiencia, los actores y principalmente los niños/as tuvieron acceso a información no solo de índole educativa, sino también sobre los contextos de la situación del trabajo infantil y la problemática asociada a esta situación de vulnerabilidad. Sobre esta información se impulsaron amplios y permanentes procesos de reflexión, uno de ellos, la revista mensual *Morrallito*, valorada como espacio de información y socialización.

Los docentes mantienen el ejercicio de su rol fundamental como agentes de desarrollo pues son quienes permiten mantener un sistema dinámico de información con niños, padres, equipo de Educare y hacia afuera de la institución. La información no es solo “transferida” sino también analizada y usada para consolidar conocimientos, tomar decisiones y hacer planteamientos, es decir, se usa eficazmente la información como elemento poderoso de generación de participación.

En relación con los procesos de reflexión, base importante de una auténtica participación activa, el equipo de Educare propició el establecimiento, desarrollo y consolidación de la práctica participativa de reflexión, en coherencia con la filosofía de trabajo que orienta a la escuela. La reflexión y análisis son valoradas positivamente por niños y padres de familia como mecanismos de aprendizaje. La importancia conceptual de estos procesos es mejor conocida tanto por el equipo de docentes, como por niños/as y se ha incorporado conscientemente en el equipo institucional.

Los procesos de reflexión se realizan como una práctica cotidiana, que además de generar conciencia, fomenta el desarrollo de valores y el empoderamiento. Los espacios del aula y fuera del aula son usados para su realización. La reflexión se desarrolla sobre temas relacionados al proceso educativo en el aula, pero también sobre la situación familiar y la problemática común que los niños/as enfrentan cotidianamente; también se trabaja en la reflexión y análisis del contexto de la niñez y de la niñez que trabaja. A nivel de docentes adicionalmente se analizan aspectos pedagógicos y temas institucionales.

6.3.2.2.3. Sobre la Cooperación.

Para concretar la cooperación en Educare, siguió siendo clave el rol de los líderes, pero también el fortalecimiento de espacios y mecanismos específicos y permanentes de coordinación instaurados en la primera

etapa. Sin embargo, el nivel en el que los actores asumen la toma de decisiones en relación con el proyecto educativo, es básico y limitado a nivel de niños/as y de padres y madres de familia y mucho más evidente, desarrollado y fortalecido en el equipo de Educare.

La variable cooperación como elemento esencial de lo comunitario es rescatable en éste proceso de sistematización ya que la cooperación es determinante para el grupo, como oposición a la competencia en la que el otro siempre está en la posición de adversario. La evidencia de los mecanismos de cooperación instalados, se puede plantear en los grupos que se organizan en los que se distribuyen responsabilidades para el cumplimiento de una actividad específica. A nivel de padres de familia, la directiva del grado es el principal espacio en el que se coordinan actividades. Las principales limitaciones encontradas para lograr una efectiva coordinación tienen que ver con las situaciones familiares complejas que tienen niños y niñas y los niveles diferentes de experiencia y formación que tienen los maestros y maestras, que asumen un rol de mediadores o facilitadores en los espacios de coordinación. Se evidencia un mayor nivel de integración entre docentes y equipo de Educare, el cual se basa en la construcción colectiva de la visión y objetivos institucionales, en el uso de un lenguaje compartido.

A nivel de niños/as se ha desarrollado un nivel de confianza suficiente como para sentirse en comunidad, comparten sus percepciones, ideas,

inquietudes y propuestas, hay un nivel de desarrollo de comunidad en el aula, que se fortalece con proyectos colectivos. La publicación Morralito, se valora como un mecanismo de integración fuera del aula. La integración a nivel de padres es básica y funcional únicamente a actividades estrictamente académicas y formales, generalmente convocadas por la escuela.

6.3.2.2.4. Sobre el Proyecto Común.

Considerando los dos elementos que definen al proyecto común como epistema de lo comunitario, ampliamente analizados en el capítulo de revisión de literatura, en referencia a las alternativas de solución construidas, éstas han surgido como respuesta a problemas individuales y se han construido por iniciativa del equipo de docentes de Educare.

A nivel institucional el Plan Estratégico de Educare, guía las acciones académicas planteadas por el equipo de directivos y docentes, sin embargo a nivel de los demás actores no se evidencian mecanismos claros de construcción de planes de intervención comunitaria para temáticas no académicas. El nivel de satisfacción sobre los resultados del plan se centra principalmente en el nivel cuantitativo de cumplimiento del mismo, pero hay muy poco análisis sobre la calidad de la intervención, la eficacia, impacto o pertinencia del plan.

Es decir, el proceso de generación de un proyecto común en la Escuela, en su segunda fase, siguió fuertemente influenciado por el equipo de Educare, sobretudo en el planteamiento de alternativas de solución concretas y la construcción del proyecto común que aborda actividades dentro del aula y fuera de ella.

6.3.2.3. CONCEPTUALIZACIÓN

El proyecto Educare ha diseñado e implementado un sistema pedagógico que tiene las siguientes características:

- *Es Integral:* se busca evitar la polarización pedagógica en lo puramente intelectual, y más bien garantizar el desarrollo coherente de las diversas facetas humanas: lo cognitivo, la formación de habilidades, destrezas y actitudes, con y para la libertad.
- *Es Contextual:* Se busca que los aprendizajes sean significativos, correlacionando experiencias previas con las vivencias individuales de niñas y niños.
- *Es Fundamental:* el currículo prioriza lo fundamental frente a lo pasajero o insustancial.
- *Es Recurrente:* las niñas y los niños pueden estudiar en cualquier ambiente, mediante la utilización de módulos auto-instruccionales.

- Es de aprendizaje por dominio: se busca garantizar el triunfo de todos antes que de pocos; el desarrollo de la inteligencia antes que la selección de los inteligentes.

Con base en las fases anteriores se puede establecer que el sistema pedagógico de Educare, está a su vez está conformado por seis componentes interrelacionados entre sí, los cuales se pueden identificar de la siguiente manera:

- El componente pedagógico
- El componente de educación complementaria
- El componente de bienestar estudiantil
- El componente de capacitación docente
- El componente de monitoreo y evaluación.

En el **componente de educación complementaria**, se puede evidenciar que además de los conocimientos impartidos en el aula, EDUCARE ha ofrecido a sus alumnos la posibilidad de desarrollar capacidades prácticas en agricultura orgánica, manejo de programas informáticos y ha fomentado la participación activa de educandos en proyectos de investigación, tales como el conocimiento experiencial de diversas culturas, visitas a museos, parques, medios de comunicación, instituciones públicas, servicios y comunidades locales y provinciales.

Mediante el **componente de Bienestar Estudiantil**, Educare se ha ocupado de las necesidades de salud, nutrición, protección legal y social de niños y niñas, ya sea mediante acciones desarrolladas directamente como escuela o a través de mecanismos coordinados con diferentes organismos y profesionales especializados. Una de las evidencias más tangibles de los resultados de este componente son los convenios suscritos con los Ministerios de Educación e Inclusión económica, mediante los cuales, se han cubierto las necesidades de desayuno, almuerzo y entredía, de los alumnos, a lo largo de todo el período escolar, en épocas en las que el apoyo estatal en estos rubros fue limitado y focalizado.

Adicionalmente, se trabajó un sistema de recuperación pedagógica de niños y niñas, en función de la situación específica de cada alumno/a, proceso que financieramente estuvo cubierto con el apoyo del entonces Instituto Nacional de la Niñez y la Familia INNFA, hoy INFA, y cuyo aporte permitió contratar a profesionales de la psicorrehabilitación, con amplia experiencia.

Para fortalecer el logro de aprendizajes en la población meta de la Escuela EDUCARE –que era y sigue siendo la niñez con altos niveles de riesgo, conflictividad familiar, maltrato físico y emocional, abuso sexual, el trabajo de la escuela con la familia ha sido crucial, pero implica un trabajo social profesional.

El componente de capacitación docente se ha implementado bajo la premisa de que se considera a los y las docentes como elementos centrales en el proceso de aprendizaje de los alumnos/as, y por lo tanto, el dominio de las materias es requisito fundamental, como también lo es el conocimiento y manejo de metodologías didácticas orientadas tanto a procesos pedagógicos como humanos, por lo que la complementariedad de un plan de capacitación docente es de vital trascendencia, pues la formación y actualización del profesorado incidirán directamente en la calidad de los resultados de la educación de los estudiantes.

Buscando estas características Educare desarrolló un plan continuado de capacitación denominado el proyecto CAP el cual tiene como objetivo: Capacitar en un diálogo intercultural a los profesores de los centros educativos CISOL (Ecuador), Rorschach (Suiza) y Pukllasunchis (Perú), que apunta al mejoramiento profesional y personal de los involucrados con miras al mejoramiento de la calidad educativa de los centros.

En el transcurso de cuatro años que duró el proyecto CAP, el profesorado participó en 2 pasantías nacionales, 4 pasantías internacionales y se desarrollaron capacitaciones en 16 temáticas diferentes enmarcadas en los ámbitos de la pedagogía.

El componente de monitoreo y evaluación, ha sido una de las estrategias más enriquecedoras, pues se han desarrollado herramientas

cuya aplicación ha permitido verificar el cumplimiento de las actividades propuestas. El monitoreo de las actividades se lo realiza a través de:

- *Sesiones semanales* que permiten intercambiar experiencias pedagógicas, ajustar el desarrollo de actividades, lograr un mayor apoyo entre docentes y planificar actividades semanales.
- *El acompañamiento pedagógico*, considerado como un acto de solidaridad con las maestras, consiste en la observación y retroalimentación de: estilo y actitudes del docente, manejo del espacio físico, utilización de recursos, desarrollo de la clase, respuesta de niños y niñas, entre otros. Por lo general, este proceso es llevado a cabo por el Director y un equipo pequeño de maestras observadoras.
- *La observación entre pares* permite a las maestras apreciar su ejercicio docente a través de la observación de otra colega, preparando para el efecto una guía de observación previamente acordada.

La ***evaluación de logros de los estudiantes*** se realiza en el aula a través de pequeños talleres de aprendizajes logrados, fundamentalmente en lenguaje y matemáticas.

La ***evaluación anual del proceso / evaluación interna*** se realiza a través de la visión de los estudiantes y del Equipo Docente y Administrativo y con la aplicación de instrumentos estructurados; de ésta

manera se extrae el valor de los procesos educativos realizados y se plantean los ajustes necesarios para el siguiente.

6.4. GENERALIZACIÓN - V ETAPA DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN

El proceso de Educare se ejecutó en la provincia de Loja, principalmente en el área urbana del cantón Loja, se basaba en una metodología única para su momento que comprendía un sistema pedagógico específico, basado en la situación de vulnerabilidad de sus educandos.

El proceso educativo tenía un fin empoderador y liberador, y se desarrollaba en función de las directrices establecidas por la autoridad educativa competente y la normatividad vigente, pero se adaptaba, dentro de lo legalmente posible, a las condiciones y situaciones específicas de los niños y niñas, dadas las condiciones específicas de vulnerabilidad de los educandos. El sistema pedagógico, fue diseñado, aplicado, adaptado y validado, por el mismo equipo de docentes.

Como interventores comunitarios durante todo el proceso, identificamos algunas contradicciones entre lo que metodología educativa señalaba y la realidad de ciertos grupos pertenecientes a la comunidad intervenida, principalmente a nivel de los grupos de padres y madres de familia; dichas situaciones concretas fueron discutidas institucionalmente, encontrando generalmente mucha disposición al cambio, principalmente

en los grupos de directivos, docentes y alumnos, quienes tienen internalizado el enfoque del autodesarrollo y la necesidad de establecer correctores para generar en la comunidad una verdadera gestación del desarrollo comunitario, tal como lo planteaban los preceptos institucionales de Educare.

Asumimos a la comunidad como un grupo social cuyos vínculos y relaciones se gestan y fortalecen mediante los procesos de participación, cooperación e implicación, en función de los cuales se posibilita el desarrollo de una conciencia crítica en la identificación y enfrentamiento a las contradicciones subyacentes a los malestares de la vida cotidiana. En los grupos comunitarios intervenidos, dicha conciencia crítica está activa y se concreta como arma material de transformación y de autodesarrollo, de gestión, producción y construcción de lo comunitario, y en la generación de las relaciones sociales de las comunidades.

En éste contexto los resultados obtenidos en la sistematización de la práctica interventiva de Educare, en sus diferentes fases, demuestran una clara presencia de lo comunitario como eje articulador del fortalecimiento de las capacidades de gestión, principalmente en las comunidades docentes y alumnado de Educare.

El elemento esencial a lo comunitario es la *participación* y constituye el modo en que funcionalmente resulta posible la acción colectiva del grupo

como sujeto de la actividad (Rivero, Ramón, 2010); en este marco, la actividad comunitaria alcanza toda la riqueza de sus manifestaciones en el planteamiento y debate de opciones, toma de decisiones, ejecución y control de un proyecto común; elementos que permanentemente aparecen en los resultados de la presente sistematización, obviamente, con necesidades de mejora y de correctores.

La información obtenida durante el proceso de recolección de datos permitió observar y analizar el criterio de los participantes de diferentes grupos focales, los cuales permiten visualizar que en cada una de las fases de la experiencia hubo una participación importante de la comunidad.

Ramón Rivero Pino concibe la participación como la incorporación de los actores sociales en calidad de sujetos de la acción social. Las características simétricas o asimétricas de las relaciones sociales, determinarán si dichas relaciones conducen a mayor exclusión o propician la inclusión de actores.

En armonía con esta línea de pensamiento, la nos adherimos al planteamiento relacionado con que la participación constituye un elemento nuclear que puede expresar la simetría o asimetría existente en las relaciones grupales y de poder entre los grupos sociales; por ende la

calidad y niveles de participación es determinante al caracterizar también la situación de inclusión o exclusión en las relaciones sociales.

Los resultados de la presente sistematización demuestran que la participación comunitaria de los diferentes grupos identificados en esta experiencia tuvo diferentes niveles; así:

- A nivel de los grupos de directivos y docentes: fue de denuncia, de análisis, de planteamiento.
- A nivel de los grupos de niños: fue de generación de conciencia, de análisis, de debate y complementación
- A nivel de los grupos de padres/ madres: radicó principalmente en la asistencia a las sesiones de trabajo y reuniones de padres convocadas por equipos docentes, en las que aportaban con el conocimiento de su realidad.

Otro rasgo esencial a todo vínculo de carácter simétrico es el *proyecto colectivo* como proceso donde quedan expresados los fines de la actividad. Fines que son planteados a partir del reflejo en la conciencia colectiva⁶¹ del lugar estructural de los miembros del grupo social dentro del conjunto de relaciones sociales, las contradicciones esenciales que se derivan de ello y las vías funcionales para su actuación práctica. Es por ello que establecen una lógica para las acciones colectivas de su práctica

⁶¹ Concebimos aquí la conciencia colectiva como manifestación particular de la conciencia social tal y como fuera expresada por Marx.

social. De este modo el proyecto confiere direccionalidad a la actividad del sujeto colectivo; y adquieren, ambos, carácter comunitario evidente en el estado de madurez del factor subjetivo del grupo social.

Con ésta reflexión, el análisis que realizamos en cada una de las fases de la sistematización, pone en evidencia que en la práctica interventiva se logró instaurar en la conciencia y cotidianidad comunitaria, el vínculo que debe existir entre la visión de desarrollo comunitario construida y la acción emancipadora de sus actores, principalmente a nivel de los grupos de docentes y niños, pero mucho menos, a nivel de grupos de padres de familia.

6.5. CONCLUSIONES - VI ETAPA DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN⁶²

La sistematización de la experiencia de la práctica interventiva de la Escuela Educare, desarrollada en la ciudad de Loja, permitió observar que:

- Los objetivos planteados para esta intervención se construyeron con base en el conocimiento de la realidad y necesidades prioritarias de la comunidad; aquí también se destaca el aporte

⁶² Las presentes conclusiones corresponden a la sexta etapa del proceso de sistematización, por tanto se refieren específicamente a la experiencia que se sistematiza. Algunas de estos planteamientos se ratifican en el capítulo de Conclusiones del presente trabajo de investigación, en cuanto se relacionan además con el objeto e hipótesis planteadas inicialmente para el desarrollo de la investigación,

conceptual y metodológico del grupo de directivos y docentes que aportaron en la construcción del sistema pedagógico y en el proyecto educativo de Educare, contribuyendo así a la incorporación del enfoque de lo comunitario y las contradicciones específicas de los grupos de niños/as que trabajan, en la propuesta formativa de la escuela.

- La presencia de lo comunitario en la experiencia de Educare, se manifiesta con mayor evidencia en las variables de Generación de Conciencia crítica y Participación, que han sido dos de los ejes de mayor trabajo a nivel de la intervención comunitaria. Dentro de estas variables se han podido identificar prácticas y lecciones desde los indicadores de identificación de contradicciones, análisis de causas, reflexión y disposición al cambio. Resulta interesante el abordaje que ha tenido la escuela educare en estas dos variables a nivel no sólo de los niños y docentes, sino de sus padres y madres.
- La variable cooperación también se manifiesta desarrollada en relación con la integración de los actores para la solución de problemas. La colaboración tuvo su expresión práctica en diferentes momentos de la experiencia, sin necesidad de presiones, castigos o premios. Así por ejemplo, el nivel de participación y aporte de ex alumnos de Educare en las actividades actuales de la escuela, demuestra que esta variable no estuvo mediatizada por el condicionamiento para el beneficio personal.

- La conciencia crítica como premisa de la disposición al cambio y una nueva actitud ante la realidad, es una condición esencial cuando la comunidad gesta su propio desarrollo. En el proceso de sistematización, que abordó la situación de diferentes grupos focales de actores, se pudo evidenciar que la metodología de trabajo de la propuesta educativa de Educare, que conceptualizaba como eje articulador lo comunitario, se ha manifestado, con diferentes niveles de profundidad en los grupos de actores, siendo más evidentes las transformaciones en relación con la participación, conciencia crítica, cooperación y proyecto común, entre los grupos de niños/as, ex alumnos/as y docentes, quienes han desarrollado verdaderos procesos de análisis y construcción de comunidad.
- Cuando accionamos en una comunidad con enfoque de autodesarrollo comunitario, como interventores sociales debemos generar procesos de participación, en los que no sólo se entrega información, sino que se estimula y genera reflexión y debate, en procesos que conducen a una toma de decisiones de manera consciente, relevando la calidad de sujetos que tienen los grupos de actores participantes. La promoción y gestación de lo comunitario, desde el punto de vista de la participación es cumplida de manera importante en la propuesta de Educare, ya que la participación se tradujo en la posibilidad de tomar decisiones soberanas, con base en la generación de conciencia y análisis de contradicciones.

- El desarrollo comunitario se gesta con la confluencia de elementos como la generación de conciencia crítica, participación y cooperación en una comunidad; en el caso de Educare, tanto institucionalmente como comunitariamente, el proyecto educativo ha sido valorado como una importante contribución en la mejora de la calidad de vida de los niños/as trabajadores/as y sus familias.
- El logro más importante que se valora en Educare es la inserción de niños y niñas que no estudiaban, en el sistema formal de educación que ofrece la Escuela. La demanda por cupos para ingresar a EDUCARE aumenta cada año y torna imprescindible la selección de quienes participarán, por las limitaciones de orden físico y económico que se tienen para poder atender a un grupo poblacional creciente.

Otros resultados positivos de tipo cualitativo que se han identificado en esta sistematización, son los siguientes:

- Todos los alumnos/as que han terminado con éxito los siete años de educación básica, se han matriculado en el primer año de educación secundaria.
- Las dos terceras partes de niños y niñas que trabajan, han reducido su jornada de trabajo a 3 horas diarias en la mayoría de casos.
- Uno de cada diez niños trabajadores ha abandonado el trabajo para insertarse completamente en la escuela.
- Se ha disminuido marcadamente la tasa de deserción escolar al 3%

- Uno de cada tres estudiantes han logrado mejorar su aprendizaje debido a los continuos refuerzos pedagógicos recibidos.
- Tres de cada cuatro estudiantes alcanzan promedios de Muy Bueno y Sobresaliente con los sistemas de medición oficiales, en lenguaje y matemática. El resto se encuentra en un proceso de mejoramiento.
- Los cambios conductuales de los niños son evidentes; en una población caracterizada por la conflictividad, transgresión, baja autoestima, desmotivación, desintegración, a través del proceso emprendido por Educare se ha logrado mejorar significativamente la autoestima, participación, motivación, integración, afectividad y confianza.
- Padres y madres de familia ven ahora a la educación formal como algo útil y han mejorado sustantivamente su apreciación respecto al valor de los procesos educativos.

6.6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN - VII ETAPA DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN

6.6.1. CORRECTORES A LA PRACTICA INTERVENTIVA DE EDUCARE

La propuesta de intervención propuesta es en realidad la suma de correctores que se considera importantes de incorporar en la práctica

interventiva de Educare. Esta propuesta se conforma de dos componentes:

1. Correctores a la propuesta de fortalecimiento del rol del interventor comunitario
2. Correctores a la propuesta de intervención comunitaria

6.6.1.1. Componente 1:

Correctores a la propuesta de fortalecimiento de capacidades internas y rol del interventor comunitario

El interventor comunitario juega un papel importante en el proceso de autodesarrollo comunitario, de ahí que es preciso fortalecer su rol a partir de la comprensión de sus funciones y del contexto y del desarrollo de sus capacidades:

6.6.1.1.1. Fortalecer el Rol y Función del Interventor comunitario.-

El profesional docente es a la vez el interventor comunitario, sin embargo, la nueva Ley de Educación difícilmente permitirá a docentes incorporarse más en la realidad cotidiana de sus alumnos, por eso Educare requerirá desarrollar la figura de interventores comunitarios, bajo una metodología similar a la desarrollada en la primera fase de la experiencia, del trabajo en la calle. Sin embargo, el factor corrector en ese caso es el nivel de

profesionalización esperado para este interventor y la profundidad del conocimiento de la realidad de la niñez trabajadora en Loja.

Entre las características del perfil del profesional del trabajo comunitario que requiere la sociedad en nuestros días, se encuentran:

- **Conocimientos:** Con una formación conceptual, metodológica y pedagógica sobre lo comunitario, conocimiento de contexto sobre la situación de la niñez trabajadora.
- **Experiencia.-** Experiencia de trabajo con grupos vulnerables y con niñez principalmente, experiencia en iniciativas participativas.
- **Habilidades y destrezas técnicas.-** Tener una visión de conjunto sobre los problemas en los que se interactúa, capacidad analítica y de síntesis, habilidades de trabajo en equipo, facilidad de comunicación oral y escrita, habilidades para estimular la reflexión individual y grupal. Capacidad de analizar objetivamente problemática y para manejar situaciones de conflicto y de tensión. Capacidad de escucha activa, destreza en el manejo de técnicas grupales. Alto nivel de organización y planificación del trabajo.
- **Cualidades personales.-** Inteligencia emocional, entusiasmo, proactividad, creatividad, sensibilidad y respeto hacia las personas y situaciones diversas, capacidad de liderazgo y capacidad de observación.

6.6.1.1.2. Sensibilización a los Maestros y Maestras

El docente tiene una decisiva influencia en el mundo del niño /a, en la medida que tenga los suficientes conocimientos pedagógicos y se permita un acercamiento afectivo con sus alumnos. Con estos dos elementos tendrá la capacidad de influir en el niño /a, y a través de él en la familia y en la comunidad, para desarrollar conductas y actitudes basadas en el reconocimiento de la equidad, libertad y solidaridad entre los niños y niñas para potenciar las capacidades de cada alumno/a.

Pese a toda la complejidad de la situación que viven los maestros en todos los sentidos, la práctica ha demostrado que, maestros con la voluntad de cambio y convicción necesaria, ayudándose mutuamente con sus alumnos, pueden generar espacios formativos de respeto y ejercicios de los derechos y obligaciones. Pueden establecer en sus aulas, verdaderos espacios de construcción de la paz, la tolerancia, la democracia, fundamentando su práctica en las nociones de equidad, libertad y solidaridad, que están contenidas en la Convención Internacional de los Derechos de los Niños.

Se hace necesario convocar a los directores y profesores de los centros educativos donde asisten los niños y niñas trabajadores para iniciar un proceso de sensibilización y capacitación mediante talleres en temáticas como:

- Propuesta Formativa Pedagógica – Niños trabajadores
- Teoría de la modificabilidad Cognitiva
- Derechos de la niñez
- Maltrato infantil – Buen trato
- Trabajo infantil

Esta intervención sistemática con los niños /as trabajadores, familia y maestros requiere de la participación de educadores – mediadores especializados en temas formativos con niñez trabajadora que aseguren calidad y modificación de estos entornos de intervención.

6.6.1.2. Componente 2:

Correctores a la propuesta de intervención comunitaria

Atendiendo a la Metodología de intervención para el autodesarrollo comunitario, detallada en la revisión de literatura, la propuesta de intervención comunitaria desde la acción educativa, se estructura en las siguientes etapas:

6.6.1.2.1. Etapa Previa:

Caracterizada por los procesos de exploración previa con base a información secundaria proporcionada por los/as docentes. Para cerrar

esta etapa el interventor esquematizará una propuesta base de intervención, la cual debe estar acordada con los/as docentes.

El objetivo central de esta etapa es captar datos empíricos relacionados con la problemática de la comunidad y confrontarlos con la demanda formulada, con el fin de contar con elementos que permitan organizar y planificar los pasos o etapas posteriores de la intervención.

Las técnicas que se privilegian para la captación de datos empíricos son: el análisis de documentos, la observación participante y las entrevistas individuales y grupales.

La información general que servirá de guía en el proceso interventivo debe resaltar: caracterización de la población, base económica, niveles de empleo y subempleo de las familias, relaciones internas familiares, relaciones de género, cotidianidad, subjetividad, solidaridad, entre otros, con la finalidad de estar acorde a la realidad comunitaria.

La elaboración preliminar del proyecto de intervención consiste en que el interventor comunitario se plantea un plan de trabajo producto de la exploración del escenario y supone tres momentos:

- Determinación de los *objetivos* de intervención específicos, los cuales pueden ser objetivos parciales centrados en un aspecto o en un problema delimitado (en función de la situación a resolver y de los

medios, recursos y tiempo de que se dispone) o bien objetivos escalonados en el tiempo (a corto, mediano y largo plazo).

- Determinación del nivel de intervención, es decir, la definición del grupo prioritario asistido. Los interventores comunitarios pueden centrar su acción en un individuo, una familia, un grupo, una comunidad entendida como territorio, una institución social, en el medio. La determinación del nivel de intervención implica focalizar la atención, determinación que es esencial para la selección de los medios a aplicar.
- La elección de los tipos de intervención o de las estrategias a seguir en una comunidad dada.

6.6.1.2.2. Etapa de Diagnóstico.

Incluye la identificación a profundidad de la problemática comunitaria con la participación directa y principal de los actores. El diagnóstico deberá apoyar la identificación comunitaria de las contradicciones y potenciales soluciones para superarlas. Implicará el trabajo con los diferentes grupos de la comunidad educativa: alumnos/as, docentes, directivos, padres/madres.

En este proceso, los primeros depositarios de la información, metodología y objetivos a perseguir son los docentes de Educare. Este proceso se da

a través de diferentes vías, pero especialmente mediante espacios grupales de reflexión.

Los elementos constituyentes del diagnóstico son:

- *Problemas*: situaciones negativas que afectan directamente al demandante,
- *Prioridades*: el criterio para definir las es analizar cada problema en relación con los efectos e impactos futuros,
- *Factores condicionantes*: es la caracterización e identificación de elementos claves asociados al origen de los problemas, causas de esos problemas.

El diagnóstico es una etapa de mucha reflexión, tanto en la identificación de problemas y soluciones, como en los métodos de levantamiento de información participativa, entorno a un objetivo común.

6.6.1.2.3. Etapa de Propuestas.

Se estructuran las soluciones en diferentes ámbitos con la participación activa de los actores, debido a su carácter determinante en términos de implicación a futuro. En ésta etapa se estructura un plan de acción o de actividades concretas que contribuyen a las soluciones.

Será necesario identificar:

- **Acciones:** acciones inmediatas (asistencia técnica, gestión política, convenios de trabajo comunitario, campañas con población, etc.), ideas de proyectos, decisiones políticas, acuerdos interinstitucionales,
- **Recursos:** medios que pueden ayudar a mejorar o solucionar la problemática planteada.
- **Aportes de los gobiernos locales y la comunidad:** se identifican los aportes que la comunidad y las instituciones municipales pueden realizar.
- **Responsables:** definir el encargado de la coordinación de las acciones.
- **Período de ejecución:** fecha de inicio y terminación de las actividades.

Desde la práctica de Educare, un plan de acción visto como un plan de desarrollo comunitario escolar, debe tener como uno de sus principales fines fortalecer la permanencia de los niños y niñas trabajadores en la escuela y a la vez contribuir con el mejoramiento de las condiciones de vida de la población vulnerable, en principio en términos de mejora en el rendimiento, disminución del tiempo de trabajo y de la violencia.

La ejecución de este plan, en el ámbito de acciones concretas escolares implicará desarrollar, entre otras, las siguientes:

a. Selección de alumnos

La selección de los alumnos es una actividad que ya se realiza en Educare, de la siguiente manera:

- Para el caso de alumnos/as que ya han sido parte de la Escuela: se evalúa la participación y desempeño social y cognitivo en la Propuesta Pedagógica Formativa de EDUCARE.
- Para el caso de niños/as que ingresan por primera vez se realiza un estudio socio económico de la familia y luego se aplica un análisis particular con los siguientes criterios:
 - Nivel de limitación en las condiciones económicas a nivel familiar
 - Interés del niño/a por estudiar
 - Condición existente en los niños de niño/a trabajador/a
 - Compromiso del niño/a y la familia por mantenerse en la escuela

El **planteamiento corrector** en este caso es incluir en los pasos de selección ciertos elementos adicionales, como:

- Para casos de niños/as que ya son parte de la escuela:
 - Visita de la trabajadora social a la familia
 - Actualización de la valoración de las condiciones socioeconómicas familiares
- Para casos de niños/as que por primera vez son parte de la escuela:
 - Entrevista en la calle con el niño/a que espera ingresar

En ambos casos se esperaría tener un historial socio pedagógico del niño/a.

b. Acuerdos y compromisos

Se propone el **establecimiento de acuerdos concretos y pragmáticos** con niños/as y padres de familia:

b.1. Con los niños, niñas:

En este proceso, los niños y niñas, siendo protagonistas de su desarrollo están en el derecho y obligación de tomar decisiones y asumir compromisos, como:

- Asistir puntualmente a la escuela.
- Cumplir con las tareas escolares.
- Colaborar para realizar el seguimiento escolar.
- Avisar a la familia, si el profesor requiere de su presencia.
- Participar en forma regular de las actividades del proceso formativo que se desarrolla en Educare.

b.2. Con la familia:

Desde Educare se solicitará la participación de la familia, quienes son responsables directos de la educación de sus hijas e hijos. Dada la diversidad de situaciones familiares que tiene cada niño/a, esta participación de los padres, no siempre se va a lograr, sin embargo será necesario establecer de inicio los siguientes compromisos:

- Apoyo incondicional al proceso educativo de las niñas y niños trabajadores.
- Establecimiento de un aporte (simbólico) por parte de la familia para la alimentación de sus hijos /as.
- Visita a la escuela cuando sea requerido por la escuela
- Comprometerse a disminuir la jornada laboral de sus hijos /as

Con relación al apoyo en alimentación diaria para niños/as, tradicionalmente Educare subvenciona el 95% del valor de la alimentación diaria escolar y los padres de familia cubren un 5% del costo de alimentación de cada niño. De acuerdo a la experiencia de los maestros/as de Educare, este apoyo es necesario para garantizar el desempeño y rendimiento escolar, y se convierte muchas veces en un mecanismo que asegura la no deserción escolar. Por esta razón es preciso institucionalizar este compromiso en acuerdos concretos entre la escuela y los padres.

6.6.1.2.4. Etapa de Ejecución y Monitoreo / Seguimiento.-

Se desarrolla el plan de acción y se monitorea su avance de manera permanente.

6.6.2. PROPUESTA DE PLAN DE ACCION

Desde Educare, con los padres y madres de familia, se impulsan permanentemente varias estrategias y acciones conducentes a la gestación de lo comunitario. Los correctores que se mencionan a continuación implican el fortalecimiento y profundización de algunas de ellas y están centrados específicamente en los aspectos de autodesarrollo comunitario, que son materia del presente trabajo.

6.6.2.1. *Promoción de Derechos*

Son una serie de acciones de sensibilización y movilización social que promueven la valoración y respeto de los derechos de los niños, niñas y adolescentes trabajadores, hacia el compromiso de sectores sociales desde nuevas formas de responsabilidad y relacionamiento con la infancia y juventud. Se lo hace desde el uso de actividades lúdicas, prácticas y procedimentales que buscan lograr en los niños y niñas, el reconocimiento y ejercicio de los derechos dentro del aula, en el patio, en el comedor, buscando que luego esta misma actitud se proyecte en la familia y en la calle.

Como corrector, se propone identificar con los mismos niños/as, padres – madres y docentes, las situaciones, necesidades, contradicciones y soluciones respecto a la promoción y ejercicio de derechos en relación con las situaciones de vulnerabilidad de estos grupos de niños/as. Se trata de promover participación, colaboración, conciencia crítica y

proyecto común en función de la situación de promoción y ejercicio de derechos.

Los recursos necesarios para la implementación de este corrector, radican en el personal que actualmente tiene ya Educare, específicamente a nivel de docentes, quienes incorporarían con mayor evidencia este aspecto como elemento transversal en su gestión educativa.

6.6.2.2. *Participación activa en el Concejo cantonal de la Niñez y la Familia.*

Tradicionalmente, desde espacios públicos como el Concejo Cantonal de la Niñez y la Familia, Educare, a través de CISOL, ha impulsado la generación de nuevas formas de organización social que aporten a la prevención y erradicación del trabajo infantil y al establecimiento e institucionalización de espacios de protección, defensa, vigilancia y exigibilidad de los derechos de la niñez y juventud.

Un ejemplo clarísimo que permite evidenciar lo poderosa que puede ser la intervención colectiva – colaborativa en espacios interinstitucionales tiene que ver con la situación de salud de los niños, niñas y adolescentes trabajadores, la cual se ve violentada por las condiciones de trabajo, la pobreza extrema y la falta de prevención de enfermedades infantiles comunes. En ese sentido se hace necesario y urgente impulsar un plan de prevención y atención en salud y legal que permita contar con los mínimos requerimientos básicos en salud y con los documentos

obligatorios para ingresar y/o continuar estudiando. Esto reviste la necesidad de establecer acciones articuladas con el sector de la salud para la atención focalizada a las poblaciones de niños/as que trabajan. El espacio más adecuado para el planteamiento de la problemática y el establecimiento de soluciones concretas es el CCNA.

Adicionalmente será importante difundir la investigación, experiencias y lecciones de Educare en este tipo de espacios, de manera que se fortalezcan capacidades de los actores y se logre una concertación interinstitucional encaminada a la creación de propuestas de políticas públicas para hacer efectivos los derechos de la infancia y juventud trabajadora.

Los recursos necesarios para la implementación de este corrector, radican en el personal que actualmente tiene ya Educare, específicamente en el área de directivos para su acción en estos espacios y la gestión para el establecimiento de convenios de cooperación con entidades académicas que generen investigación orientada a la definición, monitoreo, evaluación y ajuste de políticas públicas.

6.6.2.3. Trabajo a nivel de la Familia

La familia es el primer entorno y el referente principal para el desarrollo de los niños /as. Su integridad personal dependerá de cómo la familia logre satisfacer, en las diferentes etapas de su crecimiento, sus necesidades de afecto, ternura, protección, alimentación, salud, educación, y vivienda.

La familia es una institución dinámica en la que cada miembro ayuda a fortalecer las relaciones en su interior, y es en ella donde se aprende a convivir con los otros. La familia cohesiona intereses, necesidades, transmite valores culturales que son parte de los elementos que conforman la personalidad de un niño /a, su identidad personal cultural, su individualidad.

En la familia se dan relaciones de poder entre adultos /as y niños /as, hombres y mujeres, por lo que en ella se debe buscar relaciones democráticas en las que el rol, el derecho, el expresarse y el respeto al otro sean parte de su cotidianidad”⁶³.

Ante lo expuesto es necesario iniciar un proceso de sensibilización mediante talleres a familias de niñas, niños y adolescentes trabajadores que permita una relación con afecto, disminución del maltrato, apoyo al proceso formativo. Los temas propuestos son:

- Autoestima
- Género, sexualidad
- Derechos de la niñez
- Valor de la educación
- Maltrato infantil – Buen trato
- Trabajo infantil

⁶³ Programa del Muchacho Trabajador. (1997), *La Comunidad en Minga por la defensa de los Derechos de la niñez y juventud, hacia un auténtico ejercicio ciudadano*, UEA – Defensorías Comunitarias de la niñez, Modulo 2. México: Autor

Los recursos necesarios para la implementación de este corrector, estarían destinados a la contratación de capacitación especializada para generar capacidades para un mejor abordaje de los temas planteados y que no puedan ser cubiertos desde el equipo de directivos, docentes y colaboradores externos de Educare. En éste caso, también se puede recurrir al establecimiento de convenios con entidades estatales, responsables del tratamiento de la problemática de grupos vulnerables y con Universidades e Institutos con amplia trayectoria.

6.6.2.4. Seguimiento y evaluación

El **seguimiento y evaluación** de este plan tiene que darse tanto individual como colectivamente; debe ser y permitir tanto la crítica como la autocrítica, debe ser un proceso participativo, permanente y con una metodología encilla. Debe aportar pistas para el trabajo futuro y desarrollarse no como un hecho neutro sino en función del principio del autodesarrollo y la emancipación humana.

La objetividad del seguimiento y evaluación la otorga el referencial teórico de inicio, por tanto debe partir de un adecuado criterio de selección y formulación de indicadores así como de los instrumentos para su medición (indicadores de autodesarrollo). Será importante realizar una evaluación precisa de un registro, tener en cuenta el balance entre los resultados autodesarrollo como práctica y el desarrollo de la ciencia.

Dado que tanto la ejecución como el seguimiento y evaluación continua del plan de desarrollo comunitario escolar va a estar a cargo de los docentes, se requiere prever esta responsabilidad en la planificación de actividades y de tiempo, de manera que se promueva el cumplimiento de las actividades y por ende de los objetivos.

El seguimiento propuesto consistirá en:

- Sistematizar la información de desempeño quimestral para visualizar los principales avances y dificultades que tienen los niños/as en el rendimiento.
- Organizar espacios sistemáticos y permanentes con padres de familia, en los que se reflexione acerca de los cambios dados en cada uno de sus hijos e hijas, no solo en el ámbito educativo, sino en otros problemas de su cotidianidad.
- Realizar recorridos por los lugares de trabajo de los niños /as, para verificar si han disminuido las horas de trabajo o han dejado de trabajar.
- Realizar acciones necesarias que permitan la reinserción escolar de niños / as trabajadores que por diferentes motivos deseen abandonar la escuela.

Este proceso implica contrastar de manera sistemática lo que va ocurriendo en el proyecto y los avances que se registren en función de los objetivos. La evaluación es un hecho educativo de carácter cuantitativo y

cualitativo pues debe permitir a todos los participantes apropiarse colectivamente de los resultados del proceso.

El impacto transformador de la realidad del objeto de intervención será el indicador que debe ser evaluado en términos del cumplimiento de los objetivos propuestos en los programas e intervención; esto queda expresado en la evaluación de la eficacia.

Los recursos necesarios para la implementación de este corrector, radican en el personal que actualmente ya tiene Educare, específicamente a nivel del equipo de trabajo social, quienes pueden implementar en sus actividades de terapias, apoyo psicológico y seguimiento familiar, los aspectos correctores relacionados con el monitoreo de la intervención comunitaria, con apoyo en el aula, del equipo de docentes.

6.6.2.5. Sistematización.

Consideramos a la sistematización como una nueva práctica sustentada en los referentes de lo comunitario, adscribiéndonos a lo que propone el Centro de Desarrollo Comunitario de la Universidad Marta “Abreu de la Villas”- Cuba. La sistematización participativa debe generar un proceso de intervención dirigido a potenciar el autodesarrollo comunitario; presupone entonces, la apertura de espacios grupales dentro de esa cotidianeidad que promuevan la autenticidad, la coherencia, la inteligencia y la conciencia en pos de la autonomía, la participación y el protagonismo

personal y social. Como corrector, se propone incorporar de manera permanente la práctica de sistematización desde el esquema metodológico referido por Mercedes Gagneten y que ha sido aplicado en este trabajo, cuyas fases se citan de manera resumida:

1. La reconstrucción de la experiencia. Involucra la representación espacio-temporal de la experiencia por medio de un relato descriptivo.
2. El análisis. Reconstruye el análisis centrado en el propio discurso de las personas que participan.
3. La interpretación. Se entrecruzan los diversos componentes que aparecen separados en la fase de análisis.
4. La conceptualización. Se hace una reconstrucción teórica de los diferentes elementos captados, tematizados e interpretados.
5. La generalización. Se señalan las particularidades específicas
6. Las conclusiones. Se establece una relación objetiva del texto y el contexto basado en las fases anteriores. Se fundamentan en acciones deseables hacia el futuro
7. La(s) propuesta(s). Surgen de las conclusiones y toman en cuenta las soluciones alternativas que se ponen en marcha en la práctica que se desarrolla.

Los recursos necesarios para la implementación de este corrector, radican en el personal que actualmente ya tiene Educare, específicamente a nivel

de docentes y directivos, quienes, luego de un proceso de capacitación en este tema, pueden iniciar la práctica de sistematización desde casos concretos de cada espacio de aula. Sería muy apropiado establecer incentivos para la producción intelectual de sistematización. Adicionalmente, el equipo directivo puede establecer convenios con entidades académicas, para la realización de investigación cualitativa y sistematización de casos concretos en la acción comunitaria y educativa de Educare.

7. CONCLUSIONES

- La presente investigación permitió realizar una sistematización de la práctica interventiva de Educare en el cantón Loja, a partir de lo comunitario como eje de sistematización. En este sentido fue de gran significación el análisis de los referentes teóricos seleccionados y especialmente el posicionamiento teórico de los autores respecto a los conceptos sistematización y autodesarrollo comunitario.
- Entendiendo que sistematización es el proceso mediante el cual se hace la conversión de la práctica a la teoría, lo que implica el logro de una interpretación conceptual y una reflexión teórica de las prácticas sistematizadas que alimenten las propuestas innovadoras y transformadoras. (Gagneten 1990), mientras que por autodesarrollo comunitario se entiende como el proceso de gestación de lo comunitario expresado en un crecimiento en salud donde la participación y la cooperación son cada vez más conscientes. (Ramón Rivero Pino 2008), en este contexto el proceso de sistematización permitió conocer el nivel de desarrollo y modo de gestación de lo comunitario entre los sujetos participantes de esta experiencia.

- La sistematización de la experiencia de la práctica interventiva de la Escuela Educare, desarrollada en la ciudad de Loja, permitió verificar que la metodología interventiva aplicada por Educare fue diseñada considerando las características de los niños trabajadores de la zona urbana y periurbana de Loja, sus familias y contextos comunitarios, con base en experiencias e investigaciones previas realizadas por CISOL, lo que permitió la construcción de postulados de autodesarrollo consistentes teóricamente y coherentes con la realidad de las comunidades de niños trabajadores.

- Los objetivos planteados para la intervención de Educare se construyeron con base en el conocimiento de la realidad y necesidades prioritarias de la comunidad; aquí también se destaca el aporte conceptual y metodológico del grupo de directivos y docentes que aportaron en la construcción del sistema pedagógico y en el proyecto educativo de Educare, contribuyendo así a la incorporación del enfoque de lo comunitario y las contradicciones específicas de los grupos de niños/as que trabajan, en la propuesta formativa de la escuela.

- La presencia de lo comunitario en la experiencia de Educare, se manifiesta con mayor evidencia en las variables de Generación de Conciencia crítica y Participación, que han sido dos de los ejes de

mayor trabajo a nivel de la intervención comunitaria. Dentro de estas variables se han podido identificar prácticas y lecciones desde los indicadores de identificación de contradicciones, análisis de causas, reflexión y disposición al cambio. Resulta interesante el abordaje que ha tenido la escuela educare en estas dos variables a nivel no sólo de los niños y docentes, sino de sus padres y madres.

- La variable cooperación también se manifiesta desarrollada en relación con la integración de los actores para la solución de problemas. La colaboración tuvo su expresión práctica en diferentes momentos de la experiencia, sin necesidad de presiones, castigos o premios. Así por ejemplo, el nivel de participación y aporte de ex alumnos de Educare en las actividades actuales de la escuela, demuestra que esta variable no estuvo mediatizada por el condicionamiento para el beneficio personal.

- La conciencia crítica como premisa de la disposición al cambio y una nueva actitud ante la realidad, es una condición esencial cuando la comunidad gesta su propio desarrollo. En el proceso de sistematización, que abordó la situación de diferentes grupos focales de actores, se pudo evidenciar que la metodología de trabajo de la propuesta educativa de Educare, que conceptualizaba como eje articulador lo comunitario, se ha manifestado, con

diferentes niveles de profundidad en los grupos de actores, siendo más evidentes las transformaciones en relación con la participación, conciencia crítica, cooperación y proyecto común, entre los grupos de niños/as, ex alumnos/as y docentes, quienes han desarrollado verdaderos procesos de análisis y construcción de comunidad.

- Cuando accionamos en una comunidad con enfoque de autodesarrollo comunitario, como interventores sociales debemos generar procesos de participación, en los que no sólo se entrega información, sino que se estimula y genera reflexión y debate, en procesos que conducen a una toma de decisiones de manera consciente, relevando la calidad de sujetos que tienen los grupos de actores participantes. La promoción y gestación de lo comunitario, desde el punto de vista de la participación es cumplida de manera importante en la propuesta de Educare, ya que la participación se tradujo en la posibilidad de tomar decisiones soberanas, con base en la generación de conciencia y análisis de contradicciones.
- El desarrollo comunitario y sus epistemas, se han estado gestando y potenciando a través de la experiencia interventiva de la escuela Educare del CISOL, a nivel de niños y niñas que trabajan en la calle y se encuentran en situación de vulnerabilidad, con la confluencia

de elementos como la generación de conciencia crítica, participación y cooperación en una comunidad. En el caso de Educare, tanto institucionalmente como comunitariamente, el proyecto educativo ha sido valorado como una importante contribución en la mejora de la calidad de vida de los niños/as trabajadores/as y sus familias. Es así que se concluye indicando que la hipótesis orientadora de este trabajo de investigación ha sido verificada.

- El logro más importante que se valora en Educare es la inserción de niños y niñas que no estudiaban, en el sistema formal de educación que ofrece la Escuela. La demanda por cupos para ingresar a EDUCARE aumenta cada año y torna imprescindible la selección de quienes participarán, por las limitaciones de orden físico y económico que se tienen para poder atender a un grupo poblacional creciente.

- Se han identificado resultados positivos de tipo cualitativo a partir de la experiencia de Educare, los cuales se resumen a continuación:
 - Todos los alumnos/as que han terminado con éxito los siete años de educación básica, se han matriculado en el primer año de educación secundaria.

- Las dos terceras partes de niños y niñas que trabajan, han reducido su jornada de trabajo a 3 horas diarias en la mayoría de casos.
- Uno de cada diez niños trabajadores ha abandonado el trabajo para insertarse completamente en la escuela.
- Se ha disminuido marcadamente la tasa de deserción escolar al 3%
- Uno de cada tres estudiantes han logrado mejorar su aprendizaje debido a los continuos refuerzos pedagógicos recibidos.
- Tres de cada cuatro estudiantes alcanzan promedios de Muy Bueno y Sobresaliente con los sistemas de medición oficiales, en lenguaje y matemática. El resto se encuentra en un proceso de mejoramiento.
- Los cambios conductuales de los niños son evidentes; en una población caracterizada por la conflictividad, transgresión, baja autoestima, desmotivación, desintegración, a través del proceso emprendido por Educare se ha logrado mejorar significativamente la autoestima, participación, motivación, integración, afectividad y confianza.
- Padres y madres de familia ven ahora a la educación formal como algo útil y han mejorado sustantivamente su apreciación respecto al valor de los procesos educativos.

- La sistematización realizada se llevó a cabo a través de la metodología propuesta por Mercedes Gagneten, la que se conforma por siete etapas: reconstrucción de la experiencia, análisis, interpretación, conceptualización y generalización, conclusiones y propuesta. La referida metodología permitió un sustancial proceso de obtención y procesamiento de datos empíricos, en los que se destaca la presencia de lo comunitario durante la intervención, evidenciado en un nivel importante de desarrollo de conciencia crítica, participación, cooperación y construcción consciente de un proyecto común; esto como producto de la intervención institucional integral de una entidad Educativa, con claridad conceptual sobre lo comunitario y enfocada a la apropiación, empoderamiento y fortalecimiento de las capacidades de gestión de sus grupos y comunidades.

- El proceso de sistematización permitió la construcción de la propuesta de correctores a la intervención comunitaria de Educare, que tiene como propósito fortalecer su enfoque comunitario y se sustenta en la profundización de los procesos de participación, reconociendo esta dimensión en su naturaleza transformadora y empoderadora.

- Otro elemento a ser enfatizado en la propuesta de correctores es la dimensión del interventor comunitario, principalmente en su capacidad de generar autoconciencia crítica y promover esta entre los niños/as y

padres/ madres de familia, con la premisa de que si la comunidad desarrolla esta conciencia crítica, existirá una primera condición favorable de disposición al cambio y se generará una nueva actitud ante la realidad. Se plantea la necesidad de desarrollar mayores capacidades en interventores de la escuela para la identificación de contradicciones y malestares cotidianos, el análisis de causas y la disposición al cambio. Esta necesidad de fortalecimiento conceptual y metodológico se basa en el reconocimiento de que el profesional comunitario obtiene su saber de la comunidad y de sus emergentes; el procesamiento y tratamiento que se le dé a esta información y la calidad del análisis que se realice dependerá de los referentes teóricos generales y particulares que el interventor tenga, pero también esta base conceptual determina la manera y contenido de los indicadores, interpretaciones y orientaciones que el interventor devuelve a la comunidad.

- Con lo citado anteriormente se establece finalmente que los objetivos específicos planteados en este trabajo de investigación han sido alcanzados pues:
 - Se fundamentó teóricamente la problemática de la educación a nivel de niños y niñas que trabajan, desde los principios del autodesarrollo comunitario

- Se sistematizó la experiencia de Educare, desde el enfoque del autodesarrollo comunitario
- Se llegó a determinar los procesos de gestación de lo comunitario, desde el análisis de la experiencia de Educare, bajo la orientación de los epistemas de lo comunitario, en relación con la práctica interventiva de la escuela en la potenciación de dichos epistemas a nivel de los niños y niñas que trabajan en la calle.
- Se han propuesto procesos correctores a la práctica interventiva de Educare, en relación con su trabajo con niños y niñas que trabajan en la calle, desde el enfoque del autodesarrollo comunitario.

8. RECOMENDACIONES

1. Incorporar el resultado del presente estudio a las fuentes bibliográficas de los Centros de Información y documentación de la Universidad Nacional de Loja, que posibilite su utilidad como material de consulta para estudiantes, profesionales, técnicos y población en general que intervienen en el campo social y que desee incorporar en su quehacer diario.
2. Publicar la síntesis del estudio realizado en los diferentes medios de difusión con que cuenta la Universidad Nacional de Loja, como una forma de socializar la experiencia y que sirva como referente a otras prácticas investigativas que tengan como objetivo reproducir conceptualmente la práctica (sistematizar).
3. Que la Universidad Nacional de Loja, extienda el empleo de la metodología de sistematización a otras prácticas de intervención con la finalidad de contribuir al necesario proceso de retroalimentación científica que contribuyan a la aplicación de lo comunitario en las prácticas interventivas de cualquier campo, a través de la incorporación de procesos de capacitación dirigidos a la población universitaria.

4. Hacer extensible los resultados de la presente investigación, así como la propuesta de intervención al Concejo Cantonal de la Niñez y Adolescencia de Loja, a fin de que se fortalezca la práctica interventiva sistematizada y se incorporen los elementos propuestos en futuras intervenciones sociales.

9. BIBLIOGRAFIA

1. Alonso, Joaquín y Riera, Celia. (2004). *El interventor social no es todopoderoso - Retos Epistémicos del Desarrollo Comunitario*. Santa Clara, Cuba: Centro de Estudios Comunitarios Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
2. Alonso, Joaquín; Pérez, Armando; Riera, Celia; Rivero, Ramón y Romero, Edgardo. (2004). *El Autodesarrollo Comunitario: Crítica a las mediaciones sociales recurrentes para la emancipación humana*. Centro de Estudios Comunitarios Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Santa Clara, Cuba: Editorial Feijóo.
3. Althusser, Louis. (2003). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Freud y Lacan. Nueva Visión.
4. Ander Egg, Ezequiel (2000). *Métodos del trabajo social*. Buenos Aires: Editorial Espacio
5. Andersen, Likke. (2003). *Educación en Bolivia: El efecto sobre el crecimiento, el empleo, la desigualdad y la pobreza*, Instituto de Investigaciones Socio-Económicas. La Paz: Universidad Católica Boliviana.
6. Apple, Michael. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal

7. Asamblea Nacional del Ecuador: *Constitución Política de la República del Ecuador*. 2008.
8. Berdegué, Julio; Ocampo, Ada y Escobar, Germán. (2002). *Sistematización de experiencias locales de desarrollo agrícola y rural - Guía Metodológica* (Versión 2). PREVAL – FIDA – FIDAMERICA, Lima: FAO.
9. Bonal, Xavier. (1998). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Paidós
10. Bourdieu, Pierre (1998). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. (2 edición). México: Siglo XXI Editores
11. Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La Reproducción – Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (2 edición). Barcelona: Editorial Laia S.A.
12. Bowles, Samuel y Gintis, Herbert. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
13. Cadena, Eduardo. (2005). *Educación: invirtiendo en el futuro*. Revista Criterios. Quito: Corporación Centro de Estudios y Análisis.
14. Cambizaca, Grace y Ordoñez, Dayra. (2010). *Sistematización de la práctica interventiva del programa FISE III etapa, en el*

fortalecimiento de las capacidades de gestión en la comunidad Paletillas del cantón Zapotillo. Tesis de Maestría en Desarrollo Comunitario. Loja, Ecuador: Universidad Nacional de Loja.

15. Castells, Manuel; Flecha. Ramón; Freire, Paulo; Giroux, Henry; Macedo, Donaldo y Willis, Paul. (2003). *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación.* Barcelona: Paidós.
16. Contrato Social por la Educación. (2006). *Agenda Ciudadana por la Educación en el Ecuador.* Quito: Autor.
17. Coulon, Alain. (1995). *Etnometodología y Educación.* Barcelona: Paidós.
18. Durkheim, Émile. (1991). *Educación y Sociología.* (3 edición). México: Editorial Colofón.
19. Espíndola, Ernesto y León, Arturo. (2002). *La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional.* Revista Iberoamericana de Educación, No. 30.
20. Foucault, Michael. (1979). *Microfísica del Poder.* (2da. edición). Madrid: Ediciones De La Piqueta.
21. Freire, Paulo. (2002). *La educación como práctica de libertad.* (12 edición). Madrid: Siglo XXI.

22. Freire, Paulo. (1980). *El mensaje de Paule Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid: Marsiega.
23. Gagneten, Maria Mercedes. (1990). *Hacia una Metodología de Sistematización de la Práctica*. Buenos Aires: Editorial Hvmanitas.
24. Giroux, Henry. (1997). *Los Profesores como Intelectuales*. Barcelona: Paidós.
25. Giroux, Henry. (1983). *Teoría y Resistencia en Educación - Una Pedagogía para la Oposición*. Harvard Education. Revista No. 3.
26. Guerrero, Antonio. (1996). *Manual de Sociología de la Educación*, Madrid: Síntesis.
27. Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos (2010). *Censo Nacional de Población y Vivienda*, Quito: Autor.
28. Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos (2011), *Informe anual de trabajo infantil*, Quito: Autor
29. Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos (2011). *Encuesta Nacional de Empleo, Subempleo y Desempleo, ENEMDU*. Quito: Autor
30. Jara H., Oscar. (1994). *Para Sistematizar Experiencias - Una Propuesta Teórica y Práctica*. San José, Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.

31. Luhmann, Niklas. (1996). *Teoría de la Sociedad y Pedagogía*. Barcelona: Paidós
32. Luna, Milton. (2006). *La educación en los últimos años*. Agenda ciudadana por la educación en el Ecuador. Quito: Contrato Social por la Educación.
33. Mac Laren, Peter. (2004). *Una pedagogía de la posibilidad: Reflexiones sobre la política educativa de Paulo Freire*. Barcelona: Graó.
34. Marfil, Francke. (1999). *Lineamientos metodológicos para la sistematización en el Secretariado Rural Perú-Bolivia*. La Paz: ASOCAM.
35. Mariátegui, José. (1959). *El Proceso de la Instrucción Pública - 7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*. Lima: Amauta.
36. Márquez, Efraín. (2000). *Sociología de la Educación*. Serie Azul. Caracas: Fedupel.
37. Martinic, Sergio. (1984). *Algunas categorías de análisis para la sistematización*. Santiago: FIDA.
38. Marx, Carlos. (2003). *El Capital*. (22 edición). Tomo I, Buenos Aires: Siglo XXI.

39. Ministerio de Educación del Ecuador (2012). *Estadística Educativa*. Quito: Autor
40. Nassif, Ricardo. (1984). *Las tendencias pedagógicas en América latina*. Buenos Aires: Kapelusz/ UNESCO/ CEPAL/ PNUD.
41. Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia (2004): *Observatorio No. 5*, Quito: Autor.
42. Observatorio Social del Ecuador (2003). *Estado de los derechos de la niñez y la adolescencia en el Ecuador 2003*, Quito: UNICEF.
43. Ponce, Juan. (2003). *Un perfil del analfabetismo en el Ecuador: sus determinantes y su impacto en los ingresos laborales*. Quito: Secretaría Técnica del Frente Social-SIISE.
44. Programa del Muchacho Trabajador. (1997), *La Comunidad en Minga por la defensa de los Derechos de la niñez y juventud, hacia un auténtico ejercicio ciudadano*, UEA – Defensorías Comunitarias de la niñez, Modulo 2. México: Autor
45. Quiroz, Teresa. (1988). *La sistematización de la práctica*. Buenos Aires: Editorial Hvmánitas - CELATS.
46. Quiroz, Teresa y Morgan, María de la Luz. (1990). *La sistematización, Un intento conceptual y una propuesta de operacionalización*. Buenos Aires: CELATS

47. Ray, Ranjan y Lancaster, Geoffrey. (2005). *Efectos del trabajo infantil en la escolaridad - Estudio plurinacional*. Revista Internacional del Trabajo, Volumen 124, No. 2, OIT
48. Rivero, Ramón. (2008). *Principios Básicos del Trabajo Social Comunitario*, Santa Clara, Cuba: Universidad Central Marta Abreu de Las Villas
49. Rivero, Ramón. (2008). *La Intervención profesional en el Trabajo comunitario*. Ensayo propio y compilación. Loja, Ecuador: Universidad Nacional de Loja.
50. Rivero, Ramón. (2008). *Metodología para la evaluación y sistematización en los procesos de intervención profesional en trabajo social comunitario*, Centro de Estudios Comunitarios Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara, Cuba: Editorial Feijóo
51. Rivero, Ramón. (2006). *El proceso de intervención en trabajo social comunitario según la Metodología para el autodesarrollo comunitario del CEC de la UCLV*. Santa Clara, Cuba: Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
52. Rivero, Ramón. (2000). *Reforma y desigualdad educativa en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación No. 23

53. Rivero, Ramón; Riera, Celia y Alonso, Joaquín. (2009). *El desarrollo local comunitario: desafíos actuales para América Latina*. Santa Clara, Cuba: Editorial Feijó.
54. Rojas, Herney. (1999). *Familia, calle y trabajo: tres ámbitos de socialización*. Volontariato Internazionale per lo Sviluppo: Muchachos de la calle. Meeting International, Roma.
55. Romero, Edgardo. (2008). *Sociología del Desarrollo Comunitario y Valores*, Santa Clara, Cuba: Centro de Estudios Comunitarios Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
56. Sapelli, Claudio y Torche, Aristides. (2005). *Deserción Escolar y Trabajo Juvenil: ¿Dos Caras de Una Misma Decisión?*. Cuaderno de Economía No. 123, Santiago: Pontificia Universidad de Chile.
57. Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, SENPLADES. (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013 – 2017*. Quito: Autor
58. Shultz, Theodore. (1968). *Valor económico de la educación*. México D.F.: Uteha.
59. Tapia, Walter y Dueñas, Andrés. (2003). *El trabajo infantil en el Ecuador*. (Documento 1). Quito: CONEPTI
60. Thrurow, Lester. (1996). *El futuro del capitalismo*. Buenos Aires: William Morrow & Co. Traducción de Federico Villegas.

INDICE

	<i>Pág.</i>
Certificación	ii
Autoría	iii
Carta de Autorización	iv
Dedicatoria	v
Agradecimiento	vi
1. TÍTULO	1
2. RESUMEN	2
ABSTRACT	4
3. INTRODUCCIÓN	6
4. REVISIÓN DE LITERATURA	13
4.1. TENDENCIAS TEÓRICO METODOLÓGICAS EN EL SURGIMIENTO DE LA ESCUELA	13
4.1.1. EL PENSAMIENTO MARXISTA SOBRE LA EDUCACIÓN	14
4.1.2. TEORIAS DE LA REPRODUCCIÓN SOCIAL	17
4.1.3. TEORIAS DE RESISTENCIA	25
4.1.4. TEORÍA CAPITALISTA – EL CAPITAL HUMANO	29
4.1.5. LA PEDAGOGIA DE LA LIBERACION	33
4.1.6. ADSCRIPCIONES TEÓRICAS SOBRE LA EDUCACIÓN	35

4.2.	LOS EPISTEMAS DE LO COMUNITARIO	38
4.2.1.	EL AUTODESARROLLO COMUNITARIO	38
4.2.2.	EPISTEMAS DE LO COMUNITARIO	40
4.2.3.	METODOLOGIA DE INTERVENCION COMUNITARIA	50
4.3.	CONTEXTO DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN	56
4.3.1.	POLÍTICAS EDUCATIVAS ECUATORIANAS Y SU EVOLUCIÓN	56
4.3.2.	LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL ECUADOR	61
4.4.	LA SISTEMATIZACIÓN	65
4.4.1.	LA SISTEMATIZACIÓN COMO METODOLOGÍA	65
4.4.2.	ENFOQUES DE LA SISTEMATIZACIÓN	70
5.	MATERIALES Y MÉTODOS	73
5.1.	POBLACION Y MUESTRA	73
5.2.	VARIABLES E INDICADORES	74
5.3.	FUNDAMENTACION DE MÉTODOS Y TECNICAS	76
5.3.1.	MÉTODOS TEÓRICOS	76
5.3.2.	METODOS EMPÍRICOS	76
5.3.3.	LA SISTEMATIZACIÓN COMO MÉTODO	90
6.	RESULTADOS Y DISCUSION	95
6.1.	RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA	95
6.1.1.	ETAPA INICIAL	95

6.1.2. ETAPA DE CRECIMIENTO	114
6.2. ANALISIS - II ETAPA DE SISTEMATIZACIÓN	142
6.2.1. FASE INICIAL	142
6.2.2. FASE CRECIMIENTO	149
6.3. INTERPRETACIÓN Y CONCEPTUALIZACION – III Y IV ETAPAS DE SISTEMATIZACIÓN	155
6.3.1. FASE INICIAL	155
6.3.2. FASE DE CRECIMIENTO	163
6.4. GENERALIZACIÓN, V ETAPA SISTEMATIZACIÓN	176
6.5. CONCLUSIONES, VI ETAPA SISTEMATIZACIÓN	180
6.6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN - VII ETAPA DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN	184
6.7. CORRECTORES A LA PRACTICA INTERVENTIVA DE EDUCARE	184
7. CONCLUSIONES	205
8. RECOMENDACIONES	214
9. BIBLIOGRAFÍA	216
10. INDICE	224