

ESCUCHAR LOS SUEÑOS DE ESCOLARES CHILENOS

El desierto - La gran ciudad - Los cerros

Dominique Manghi (Editora)
Línea 4: Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión



Algarrobo
Prosopis chilensis

ESCUCHAR LOS SUEÑOS DE ESCOLARES CHILENOS

El desierto - La gran ciudad - Los cerros

Dominique Manghi (Editora)
Línea 4: Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión



El **Algarrobo** (*Prosopis chilensis*) habita en Argentina, Bolivia, Chile y Perú. Se le encuentra en sitios con condiciones climáticas variadas, pudiendo soportar temperaturas extremas, además de una alta radiación solar y luminosidad. Es común verlo en suelos pobres, planos, en algunos casos salinos y de poca pendiente.

De gran valor nutritivo y medicinal, su semilla permite fácil almacenamiento para períodos de escasez de alimento. Este árbol, que puede alcanzar entre 3 a 10 metros de altura y hasta 1 metro de diámetro, es muy apreciado por su sombra redonda y generosa.

Es una especie en estado “vulnerable” de conservación.

Cómo citar este documento: Manghi, D. (Ed.). (2020). Escuchar los Sueños de Escolares Chilenos. El desierto - La gran ciudad - Los cerros. Valparaíso: Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Serie Por una Educación Inclusiva, Nro. 4.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

ASISTENCIA EDITORIAL: Pía Barrios y Ariela Parra-Araya

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN Centro de Investigación para la Educación Inclusiva



Se permite compartir, copiar y redistribuir esta publicación en cualquier medio o formato, así como transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, siempre y cuando se reconozca la fuente y se indique a la editora en caso que se realicen cambios.

Viña del Mar, diciembre de 2020

CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	
Dominique Manghi	2
PRIMERA PARTE: UN TIPO DE MIRADA, UN TIPO DE PROBLEMA	6
Capítulo 1 <i>La escuela tensionada: Posibilidades de inclusión en contextos neoliberales</i> René Valdés, Dominique Manghi, Isabel Aranda	7
Capítulo 2 <i>Participación y voces de los estudiantes</i> Dominique Manghi, Gerardo Godoy, Paulina Carrasco	13
Capítulo 3 <i>La ruta construida: el escenario metodológico</i> Giselle Melo-Letelier, Dominique Manghi	19
SEGUNDA PARTE: LAS ESCUELAS SOÑADAS POR LOS ESTUDIANTES	26
Capítulo 4 <i>Soñando escuelas del desierto</i> René Valdés, Paulina Carrasco	27
Capítulo 5 <i>Soñando escuelas de la gran ciudad</i> Dominique Manghi, Isabel Aranda	32
Capítulo 6 <i>Soñando escuelas del cerro</i> Gerardo Godoy, Giselle Melo-Letelier	38
TERCERA PARTE: INCLUSIONES, ESCUELAS Y POSIBILIDADES	43
Capítulo 7 <i>Posibilidades por-venir</i> Tatiana López, Dominique Manghi, Giselle Melo-Letelier, Gerardo Godoy, René Valdés, Isabel Aranda y Paulina Carrasco	44
REFERENCIAS	49
AUTORES	54

INTRODUCCIÓN

Dominique Manghi

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

Escribimos este documento a tres años de haber comenzado una investigación en terreno en distintos contextos educativos. Hoy cada uno de nosotros desde nuestras casas, con tele reuniones, en plena pandemia de COVID-19, recordamos y sistematizamos esa experiencia. Pensamos en las escuelas, los niños, niñas y jóvenes en uniforme, la hora de entrada a la escuela y los estudiantes ingresando con sus mochilas y cara de sueño, las y los profesores con sus libros de clase caminando hacia las salas. Las rutinas escolares, los espacios, el bullicio de las clases y de los recreos, nos hablan de las escuelas como lugares de encuentro donde ocurren cosas colectivas. Realidad que hoy nos parece muy lejana tras varios meses sin que esto ocurra.

Somos un equipo de investigación reunido desde el año 2017 en torno a la Línea 4 “Prácticas de aula y escuela para la inclusión” del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva¹. Desde agosto de ese año hemos trabajado junto a nueve escuelas y liceos chilenos: tres de Viña del Mar, tres de Renca y tres de Alto Hospicio. El trabajo en conjunto se inicia enmarcado en la recién implementada Ley de Inclusión Escolar en Chile, mismo año en el que comienza el funcionamiento del Centro Eduinclusiva. Es importante destacar que nuestro estudio se desarrolla desde la V región de Valparaíso, es desde aquí que discutimos el concepto de inclusión, y realizamos el trabajo en terreno desplazándonos hasta las diferentes escuelas.

Las ideas respecto de la inclusión, de la calidad y de la educación en general, son temas que confluyen en un permanente debate social, y han modificado el quehacer de las comunidades educativas que buscan concretar estos mandatos de la política pública. Este debate no es de fácil solución, partiendo de la base de que la desigualdad y segregación que viven las escuelas chilenas, especialmente aquellas que educan a las y los estudiantes más desfavorecidos socioeconómicamente, no es un problema escolar, sino un problema social. Es decir, no es algo a resolver por cada escuela sino por nuestra sociedad.

En estas últimas décadas variadas iniciativas se han concretado en legislaciones que buscan transformar las instituciones escolares en nombre de la educación especial, de la integración, de la inclusión y de la atención a la diversidad. No obstante, la literatura plantea que dar respuestas educativas inclusivas conlleva además escuchar y visibilizar a los propios estudiantes, su voz como sujetos de derecho y actores socialmente validados.

El supuesto es que todas las decisiones escolares, incluidas las que se realizan en nombre de la inclusión, son tomadas generalmente desde el mundo social de los directivos, profesores y legisladores. Como adultos asumimos un conjunto de interpretaciones sobre cómo es y debe ser la experiencia escolar de los estudiantes.

¹ El 2017 se pone en marcha el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, con financiamiento de ANID-PIA (CIE 160009), y nueve líneas de investigación con diferentes perspectivas de abordaje al fenómeno educativo chileno. Una de estas líneas es la Línea 4, que desarrolla este documento.

Una vez que nuestro estudio avanzó en el conocimiento de las escuelas nos pareció imprescindible considerar a los niños, niñas y jóvenes como actores sociales fundamentales en el quehacer de la escuela. Fue necesario considerar las posibilidades que ven los propios estudiantes a su experiencia escolar, a sus espacios educativos, a su rutina diaria. Ante esto, el desafío que nos propusimos fue ampliar la comprensión de la educación inclusiva para conocer desde sus voces sobre cómo debe entenderse la experiencia escolar y cómo la sueñan.

Nuestra opción ha sido la investigación cualitativa, la que nos obliga a mirarnos como equipo de investigación, en donde todas/os somos profesoras/es con diferentes experiencias de aula. Además, nuestros tránsitos investigativos nos han hecho avanzar hacia la investigación acción participativa, en la cual cada una/o está en fases y tensiones diferentes. Asimismo, para muchos de nosotros las experiencias en ámbitos de investigación emergen desde el análisis del discurso con una mirada multimodal de los significados que encontramos en los espacios educativos, en otras palabras, nuestros análisis reconocen que comunicar y aprender se da a través de múltiples formas y no solo lo lingüístico. Dado esta última razón, la recolección de datos por medio de fotografías se volvió central para interpretar multimodalmente la cotidianidad de las escuelas.

La relación con las escuelas se inició mediante una estancia etnográfica intensiva de treinta visitas durante diez semanas continuas (segundo semestre del año 2017), y se mantiene con visitas y comunicación mensual con actores claves en cada comunidad educativa. Estuvimos en los recreos, en las salas de clases, en los consejos de profesores y de equipos directivos, en las graduaciones y en las peñas. Conversamos, sacamos fotos, paseamos por el barrio, hicimos entrevistas a los adultos y grupos focales a los estudiantes.

Este libro presenta los resultados de una estrategia de producción de datos que corresponde a un grupo focal inspirado en la investigación participativa, donde grupos de estudiantes en sus escuelas interactuaron para acordar las características de su escuela soñada y horario de clases soñado. Intentamos escucharlos, poniendo mucha atención a sus expresiones para comprender sus ideas respecto de cómo debería y podría ser su escuela.

El libro se organiza en tres partes. La primera parte esteórica y sintetiza los “lentes” que hemos construido como profesoras/es investigadoras/es para abordar el trabajo con las escuelas e interpretar los datos que desde allí se levantan. La segunda parte se concentra en las voces de los estudiantes, ya que revisa las tres comunas y las ideas sobre la escuela soñada en cada una de ellas. Cerramos la tercera parte con un capítulo interpretativo que recoge nuestras reflexiones.

De manera específica, la primera parte: *Un tipo de mirada, un tipo de problema*, consta de tres capítulos. El capítulo 1, *Posibilidades de inclusión escolar en contextos neoliberales: El caso chileno*, entregamos elementos para comprender el impacto de las políticas educativas en Chile en los últimos años. Tiene como objetivo describir la coexistencia de dos modelos en el sistema educativo chileno: modelo de gestión y modelo de educación inclusiva, para visibilizar las tensiones que enfrentan actualmente las escuelas para desarrollar el aprendizaje y promover la participación de todas y todos los estudiantes.

El capítulo 2, *Participación y voces de los estudiantes*, cuestiona la manera de entender la educación sin considerar la participación de los propios estudiantes, como sujetos de derecho y actores sociales. El propósito es problematizar la idea de participación en un contexto neoliberal. Para esto, se desarrollan tres dilemas de la participación y de esta

manera, planteamos el valor de escuchar y reconocer las voces de los estudiantes respecto de la educación.

En el capítulo 3, *De la ruta construida: El escenario metodológico*, planteamos el recorrido metodológico de nuestro equipo de investigación que se plantea desde la mirada cualitativa para estudiar las nueve escuelas. Este capítulo sintetiza tres momentos de la investigación. Dicho recorrido describe el acercamiento progresivo a un estudio que busca escuchar y relevar la voz de los estudiantes como un paso intermedio para avanzar hacia una investigación realmente participativa.

La segunda parte del libro, *La escuela soñada por los estudiantes* contiene tres capítulos. Los capítulos 4, 5 y 6 muestran las respuestas de los estudiantes de tres regiones: *Soñando escuelas del desierto*, *Soñando escuelas de la gran ciudad*, y *Soñando escuelas del cerro*, respectivamente. Cada uno está enmarcado en nuestra mirada como etnógrafos/os de la V Región, en cuanto al territorio en el cual se sitúan las escuelas en las que se educan las y los estudiantes, todos ellos muy diferentes: Alto Hospicio, Renca y Viña del Mar. Cada capítulo sintetiza las ideas de los estudiantes respecto de las posibilidades que imaginan para sus experiencias escolares. La escuela soñada da cuenta del entorno y sus características, así como de las modificaciones concretas posibles de hacer en sus escuelas y rutinas escolares para el aprendizaje y participación de todos, desde la perspectiva de los estudiantes.

Finalmente, en capítulo 7, *Posibilidades por-venir*, recoge las interpretaciones de los capítulos anteriores. El equipo reflexiona sobre las valiosas perspectivas en relación a la experiencia escolar que nos ofrece el ejercicio de escuchar las voces de las y los estudiantes. Sus sueños respecto de sus escuelas y sus posibilidades se sintetizan en cuatro ideas que iluminan la escuela que está por-venir. Cada vez es más difícil establecer una relación

de investigación con escuelas y liceos que reciben subvención del Estado. Están muy ocupados, siempre tienen muchas tareas pendientes y otras tantas que se agregan día a día. Esperamos que la primera parte del libro colabore en comprender por qué las escuelas se han llenado de tareas de gestión, obligadas a dejar en un segundo lugar la participación de sus actores sociales. Entendiendo lo complejo de la cotidianidad, agradecemos sinceramente a todas y todos quienes participaron en las diferentes etapas del estudio, pero en especial a las y los estudiantes que conformaron los grupos focales de las siguientes comunidades educativas:

- Colegio Simón Bolívar, de Alto Hospicio
- Colegio Nirvana, de Alto Hospicio
- Colegio Metodista William Taylor, de Alto Hospicio (en la actualidad Liceo Bicentenario)
- Escuela Domingo Santa María González, de Renca
- Escuela Lo Velázquez, de Renca
- Liceo Cumbre de Cóndores Poniente, de Renca
- Escuela Santa María de Agua Santa, de Viña del Mar
- Escuela Técnica Profesional Doctor Óscar Marín Socías, de Viña del Mar
- Colegio Miraflores, de Viña del Mar

Muchas gracias a todas y todos las y los estudiantes por su disposición y por soñar un rato con nosotros investigadores adultos. Tal como ustedes dijeron "*Ojalá esto se pudiera hacer realidad*". Gracias también a los adultos de las escuelas: equipos directivos, equipos de convivencia, profesoras y profesores, inspectoras/es, auxiliares, a quienes volveremos a recordarles las ideas de los estudiantes respecto de la escuela soñada.

Incluimos en los agradecimientos al equipo de profesores etnógrafos, todos jóvenes profesores en formación en aquel momento, ahora

colegas, que nos ayudaron a concretar tanto las observaciones en terreno y discusiones, así como los grupos focales en las tres regiones (de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) para la V región, de la Universidad de Santiago de Chile (USACH) y Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) para Santiago, y de la Universidad de Tarapacá (UTA), PUCV y Universidad Santo Tomás (UST) para Alto Hospicio). Gracias por el compromiso y actitud siempre alerta y dispuesta al diálogo pedagógico.

En este momento de pandemia, cuando no es posible educar y educarse con clases escolares presenciales, nos parece que tanto la mirada sobre la inclusión y la participación construida por el equipo, y principalmente el protagonismo de las ideas de los estudiantes debe aportar al momento crucial que vive la sociedad, en general, y la educación chilena, en particular. Las voces de los estudiantes pueden dejar sobre la mesa algunas ideas que ayuden a desenredar la madeja, y ver posibilidades de transformación de la educación desde otra perspectiva.

**PRIMERA PARTE:
UN TIPO DE MIRADA, UN TIPO DE PROBLEMA**

LA ESCUELA TENSIONADA: POSIBILIDADES DE INCLUSIÓN EN CONTEXTOS NEOLIBERALES, LA EDUCACIÓN CHILENA COMO UN CASO

René Valdés, Dominique Manghi, Isabel Aranda
Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

La educación en Chile es diferente a otras partes del mundo. Se ha consolidado en los últimos cuarenta años como un sistema educativo particular, que muchas veces es necesario explicar más de una vez a amigos o colegas extranjeros. Gran parte de las transformaciones radicales en educación se basan en pilares fundamentales que se consolidaron con la reforma constitucional de 1990: (a) Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE; (b) Sistema Educativo administrado por sostenedores municipales y privados; y (c) Sistema de Financiamiento por Subvención a la Demanda por asistencia y por alumno (Cornejo & Reyes, 2008). Este sistema en el que el Estado no garantiza el derecho a la educación se ha perfeccionado en los últimos años, independiente de los gobiernos de turno.

En la actualidad en Chile prevalece un modelo de gestión educativa llamado Nueva Gestión Pública (NGP) o gerencialismo, también conocido como modelo neoliberal. Bajo este modelo, la noción de calidad educativa se reduce a los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas y la de inclusión, a que todas y todos alcancen los mismos estándares en dichas mediciones. La literatura señala que este modelo ha propiciado principalmente la desigualdad y la segregación de aquellos estudiantes que no logran dichos estándares educativos (Assaél et al., 2014; Sisto, 2019). En paralelo, otro modelo, el de la educación inclusiva, se ha posicionado como un proyecto social y educativo que permitiría revertir los efectos segregadores de la racionalidad de la NGP (López et al., 2018). Este último ha impactado en los últimos años en nuestro país

a través de una serie de leyes promulgadas en nombre de la inclusión, que buscan precisamente reducir el impacto de las brechas socioeconómicas en los resultados escolares y la desigualdad en las escuelas.

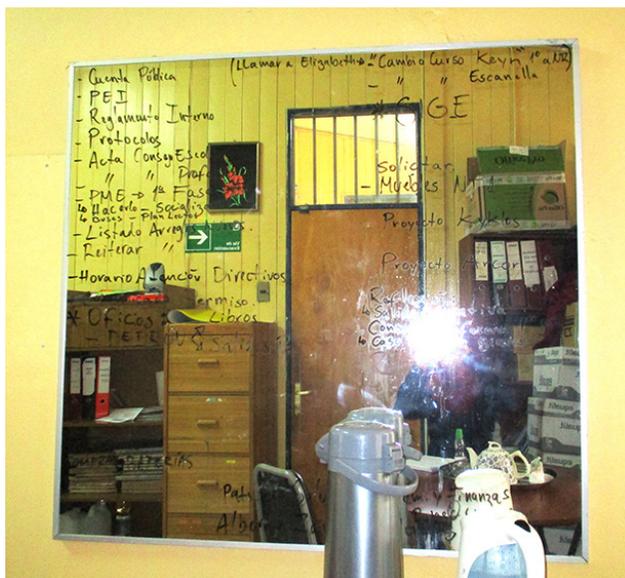
En función de esto, en la cotidianeidad de la vida escolar, ambos modelos conviven y están presentes en los discursos y en las prácticas de los actores educativos. Por un lado, el modelo de la NGP se hace presente ejerciendo presión sobre las escuelas para que den respuesta a los indicadores de resultados; mientras que, por otro lado, deben igualmente desplegar prácticas escolares justas, flexibles y abiertas para la diversidad del alumnado. Esto, ha provocado un ambiente escolar tenso, pues son las mismas comunidades escolares a quienes se les pide resolver este doble mandato.

La Nueva Gestión Pública en educación

La filosofía neoliberal, que para el caso de este trabajo la entenderemos como la Nueva Gestión Pública (NGP), es un cuerpo filosófico de ideas de gestión que se configura a partir de la segunda mitad del siglo XX. Este transmite ideas de gestión propias de la esfera privada hacia el mundo público, instaurando la competencia y la rendición de cuentas como elementos relevantes para mejorar la eficiencia de los servicios sociales (Verger & Curran, 2014) entre ellos, la educación.

Figura 1

Espejo sala de Profesores



Nota: Fotografía de Isabel Aranda. (Renca, 2017).
Material Etnográfico Línea Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión.

Las principales características de este modelo de gestión son: (1) favorecer un estilo de gestión: la gestión desde el sector privado; (2) generar medidas explícitas de desempeño o estándares; (3) priorizar indicadores de resultados en vez del proceso; (4) favorecer la descentralización de los servicios públicos desligando la responsabilidad del Estado; (5) hacer hincapié en la competencia como un incentivo para el logro; (6) introducir contratos a plazo fijo y pago en función del rendimiento; y (7) reducir los costos y limitar los presupuestos (Gewirtz & Ball, 2000; Hood, 1991; Pollitt, 1995; Tolofari, 2005; Verger & Normand, 2015; Wittmann, 2008).

Los países desarrollados instalaron rápidamente este conjunto de medidas en sus agendas políticas. A partir de los años 90, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (FMI) fueron los encargados de propiciar la instalación de este modelo, particularmente en el área educacional de los países en vías de desarrollo (Mundy & Menashy, 2014; Verger & Curran, 2014). A los pocos años los efectos habían sido reveladores: se transformó la relación Estado-

escuela, se crearon cuasimercados en el campo educativo, se privatizó la educación pública, se descentralizaron los servicios educativos, se instalaron las evaluaciones estandarizadas y se incorporó la rendición de cuentas, entre otras acciones. Todas estas medidas, en mayor o menor grado, han sido criticadas por la literatura en educación inclusiva y por las diferentes disciplinas de las ciencias sociales.

Luego del surgimiento de la NGP, la educación y sus fines, especialmente en el contexto chileno, no volvieron a ser los mismos, ya que se solaparon modelos que presentan principios contrapuestos entre sí (Donoso, 2013; Fardella, 2013; Falabella, 2019).

Consecuencias de la NGP en la educación chilena

Las políticas chilenas inspiradas en la NGP surgen en los años 80 durante la dictadura militar como un primer intento a nuevas formas de entender la gestión en el sistema escolar, teniendo a la base principios neoliberales materializados en dos grandes pilares: el financiamiento y la municipalización. Ya en los años 90, Gentili (1996) mencionaba que los sistemas educativos latinoamericanos enfrentaban una profunda crisis de gerenciamiento de las políticas educativas, confirmado más tarde por Casassus (2003) en la siguiente década, quien mencionó la instauración de una perspectiva económica en educación y corroborado en los últimos años por investigadores chilenos como Bellei (2015) y Cornejo e Insunza (2013) quienes afirman la instalación de un experimento educativo, especialmente en Chile.

Los efectos de la instalación de un proyecto neoliberal en Chile no fueron alentadores para el campo educativo. Según Aedo y Sapelli (2001), García Huidobro (2004) y Cornejo (2006), a mitad de los años 90, luego de la vuelta a la democracia en Chile, se había producido

una pauperización del trabajo docente y una disminución del gasto público en educación. Comenzó a asomar con fuerza la inequidad en los resultados, y por ende, la educación pública sufrió una importante crisis. En los últimos 15 años aproximadamente, y producto de constantes proyectos, reformas y ajustes curriculares, se corrigieron algunos de los efectos señalados anteriormente, pero sin alterar los principios neoliberales desde los que se toman las decisiones en políticas públicas.

Los resultados tampoco han sido optimistas (Bellei, 2015) se mejoró la cobertura educacional, la infraestructura y la distribución de libros, pero se estancaron los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas, los cuales, además, están condicionados por el nivel socioeconómico de las escuelas. Dichos resultados impactan de manera concreta en las escuelas, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) las evalúa y las clasifica en función de esto, en donde la clasificación insuficiente hace real y amenazante la posibilidad de cierre de las escuelas públicas. Esto, genera que las familias saquen a sus hijos de las escuelas y, por ende, que las matrículas bajen, así como la subvención recibida por el establecimiento, mientras que los profesores son premiados o sancionados en base a estos logros, esperando que sus sueldos también dependan de esto, entre otras cosas.

La educación bajo esta forma de gestión de lo público ha transformado completamente nuestras escuelas. El primer aspecto a tener en consideración, es la segregación que profundiza la distinción entre las tres modalidades de administración educativa: municipal, particular subvencionada y particular privada. La NGP segrega a partir de los ingresos económicos de las familias: la "buena" educación es accesible solo para quienes tienen capacidad de pago (Donoso, 2013), haciendo que la diferencia entre lo público y lo privado, sea aún más marcada. Si esta diferencia la mezclamos con la pérdida de interés por el valor de lo público (López, et

al., 2018), podemos hacernos una idea del grado de valor que tiene el pertenecer a una u otra escuela.

El segundo aspecto deriva del rol subsidiario del Estado. El sistema de pago por voucher, corresponde a las subvenciones entregadas por alumno, es decir, la NGP condiciona el dinero estatal que llega hasta la escuela a la cantidad de estudiantes presente en clases cada día. Esto ha generado una competencia entre las instituciones escolares por captar la mayor cantidad de estudiantes y así, obtener un mayor aporte económico ocasionando que algunas escuelas reciban más subvención en desmedro de otras. Cuando se promueve la competencia entre las escuelas y la calidad se reduce al logro de indicadores en pruebas estandarizadas, todos los actores sociales del sistema educativo se ven impactados. Por ejemplo, los profesores deben comenzar a enseñar en función a estos estándares y llenar formularios para rendir cuentas de su trabajo, dedicándose a la profesionalización de su labor en desmedro de la reflexión y de la investigación en torno a sus propias aulas. Lo grave de esta situación, es que directivos, profesores y otros actores escolares comienzan a pensar en los estudiantes como un individuo promedio que es necesario presencialmente en la sala de clases, descontextualizando el proceso educativo de barreras territoriales, sociales y culturales.

En síntesis, el modelo de la NGP ha dificultado el camino hacia el logro de una educación inclusiva, puesto que tanto sus principios como sus efectos, han mermado el acceso, la participación, el desarrollo y el aprendizaje de todas y todos los estudiantes, especialmente de aquellos en riesgo de exclusión social y educativa.

Políticas de inclusión en Chile

Ante este panorama compartido con otros

países latinoamericanos, la noción de inclusión educativa asoma como una opción auténtica y urgente para replantear la idea de educación, minimizar barreras del contexto, reducir la exclusión y la desigualdad educativa con el fin de promover que todas y todos los estudiantes tengan derecho a una educación de calidad equivalente.

La discusión sobre la educación que no discrimine comenzó entre organismos internacionales que proponían que las escuelas debían abrir sus puertas a los grupos excluidos, al principio el foco eran las personas en situación de discapacidad para que tuvieran una vida lo más normal posible (Giné et al., 2013). Chile, junto a otros 92 países, firmaron la Declaración de Salamanca que afirma que las escuelas con orientación inclusiva representan el medio más eficaz para combatir las desigualdades sociales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994)). Luego de esta declaración, surgieron otras políticas internacionales y acuerdos para fortalecer el movimiento “Educación para todos”, y por lo tanto, para contribuir a una transformación de la sociedad a partir de la educación. De los años 90 en adelante, se escuchan las voces del mundo económico reforzando el foco en la sala de clases como solución para alcanzar la equidad: entendida como la no discriminación y el logro de estándares básicos de aprendizaje provenientes de las mediciones (Manghi et al., 2020).

Bajo estas influencias, Chile en una primera etapa legisla en relación a la integración social de personas con discapacidad en 1994, en base a la creación de proyectos de integración escolar en 1998 y en compañía de los grupos diferenciales en las escuelas en 1999. Por

primera vez se hablaba de integración en Chile y comienzan a conformarse grupos interdisciplinarios en los espacios escolares.

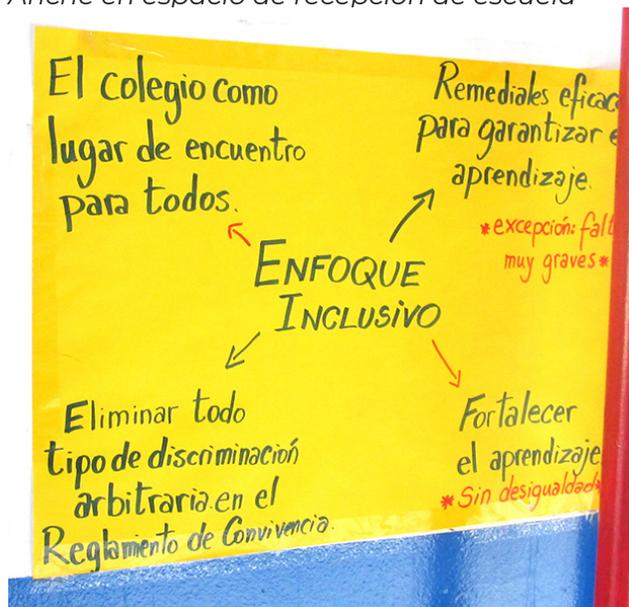
En una segunda etapa, en los últimos años, distintas leyes y normativas nacionales se han promulgado para favorecer la inclusión educativa (Ramírez-Casas del Valle & Valdés, 2019) entendiéndola como un proceso más amplio que asegura el aprendizaje y la participación de todas y todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión (Booth & Ainscow, 2011).

Primero, y siempre en el marco de la NGP, en el año 2008 entra en vigencia la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP), que entrega recursos adicionales a las escuelas por cada alumno definido como prioritario. Segundo, el año 2010 se promulga la Ley 20.422 que establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, que busca la plena inclusión social, el disfrute de sus derechos y la eliminación de cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad. Y en tercer lugar, en el año 2015 se promulga la Ley 20.845 de Inclusión Escolar, que asegura el derecho a la educación de todos/as los escolares. Para esto, y dado el rol subsidiario del Estado en educación que sigue vigente en nuestra Constitución, fue necesario que esta Ley tradujera la idea de Inclusión como poner fin a la selección escolar para el ingreso a las escuelas, terminar con el financiamiento compartido (particular y subvencionado a la vez), prohibir el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, y asegurar la gratuidad para quienes se educan en ellos².

² Al momento de escribir este capítulo (mayo, 2020) esta Ley que se implementaba de manera progresiva a partir del año 2016, ha quedado sin avance desde el año 2018. Es decir, se implementó la no selección agregándose excepciones a la Ley, se prohibió el lucro con dineros estatales dirigidos a educación, pero no se ha llegado a la gratuidad de las escuelas particulares subvencionadas ya que se congeló el aporte estatal que iba a aumentar gradualmente año a año hasta que las familias dejaran de pagar.

Figura 2

Afiche en espacio de recepción de escuela



Nota: Fotografía de Katherine Toledo (Alto Hospicio, 2017). Material Etnográfico Línea Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión.

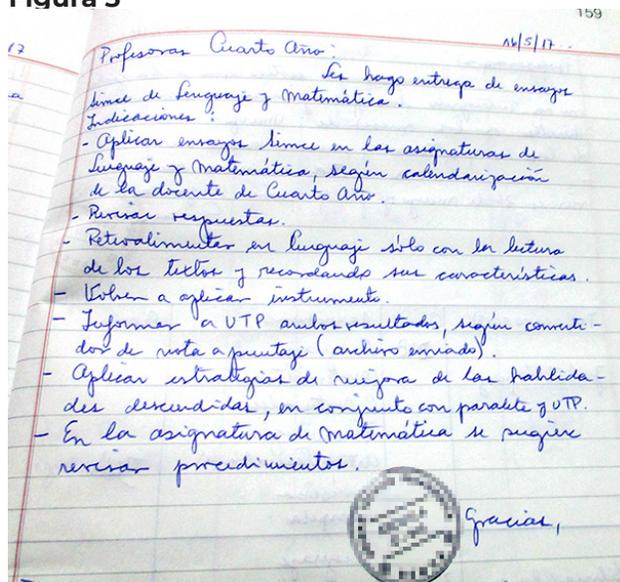
A pesar de los esfuerzos materializados en estas nuevas políticas educativas, los principios de mercado y de competencia propios de la NGP siguen sin ser cuestionados, haciendo que estas leyes se mantengan en las mismas lógicas (López et al. 2018). Actualmente las escuelas que tienen buenas actuaciones en pruebas estandarizadas son destacadas como instituciones de calidad o “excelencia”, invisibilizando tanto aquellas condiciones o prácticas que podrían estar atentando contra la inclusión en la escuela, así como aquellas otras instituciones que no destacan por los estándares medidos, sino por su preocupación por educar sin excluir.

Entre la inclusión y el neoliberalismo: una escuela tensionada

Las aspiraciones por alcanzar una educación inclusiva se ven fuertemente contrarrestadas al implementarse en el marco de reformas

educativas inspiradas por la filosofía de la NGP que se han impulsado en Chile en las últimas décadas (Campos et al., 2019; Fardella, 2013; Sisto & Fardella, 2014).

Figura 3



Nota: Fotografía de Sebastián Navarro (Renca, 2017). Material Etnográfico Línea Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión.

El problema de base es que la incorporación de los principios de la NGP son contrapuestos a los principios de la inclusión. La inclusión se basa en el trabajo en comunidad, la colaboración, la cooperación, la búsqueda del bien común y un enfoque de derechos. Mientras que la racionalidad de la NGP promueve el sentido de lo privado por sobre lo público, configura escuelas segregadas, estimula la competencia entre establecimientos, genera presión y sobrecarga a los actores escolares, así como la responsabilización individual por el fracaso escolar y desprofesionalización de los docentes; favorece la homogeneización de los procesos educativos y focaliza la atención en el rendimiento académico evaluado por pruebas estandarizadas (Lerena & Trejos, 2015; Sisto, 2018; Stefoni, Stang & Riedemann, 2016).

Esta contraposición de principios conforma un escenario escolar tenso y ambivalente para

liderar el tránsito hacia una escuela inclusiva, asunto que en la práctica cotidiana debe ser resuelto por las mismas escuelas, quienes a la vez son interpeladas desde las políticas educativas como las encargadas de conducir los procesos de transformación escolar (Ministerio de Educación (MINEDUC, 2015)). En este escenario, las escuelas asumen un doble mandato que luego se traduce en prácticas contradictorias entre sí, lo que tensiona el quehacer docente y directivo. A continuación nos focalizaremos brevemente en tres tensiones que ejemplifican la tensión entre inclusión y la NGP, y que por lo tanto, dificultan pensar la escuela desde un modelo inclusivo:

Entrenamiento para pruebas estandarizadas

En un ambiente de alta valoración por pruebas estandarizadas se ha creado la ilusión de que las escuelas que responden bien a las evaluaciones nacionales son instituciones de calidad. Sin embargo, la evidencia señala que este modelo ha propiciado principalmente la segregación escolar y además, incentiva que se reemplacen las clases que enseñan el currículo escolar por sesiones de entrenamiento para las mediciones estandarizadas. Es decir, se prepara a los estudiantes de manera específica para que logren buenos desempeños como forma de evitar los castigos institucionales en relación a sus resultados (Ravitch, 2010).

Coexistencia de modelos biomédicos y sociales

El alumnado con discapacidad es un colectivo ejemplificador de cómo durante mucho tiempo han sido excluidos del sistema educativo regular a pesar de que se han promulgado leyes en nombre de la inclusión. López et al. (2014) señalan que estas políticas en la práctica operan desde un modelo de integración y desde un modelo médico-clínico que apunta a una visión patológica de la diferencia.

Inclusión sin participación de los estudiantes

Los diferentes dispositivos de escolarización de la infancia han sido diseñados y aplicados por personas adultas. Esto permite que los adultos

interpreten las necesidades de los niños y que, a la vez, intenten satisfacerlas desde los propios códigos de la adultez. Sin embargo, desde la inclusión, la escuela debe escuchar las diferentes voces de sus actores escolares y ser un lugar en donde se configure a la infancia como estructura de participación política y ciudadanía activa, razón por la cual la escuela debe desarrollar acciones que posibiliten el desarrollo integral de sus estudiantes.

En síntesis, la escuela chilena es una escuela tensionada. Debe dar cumplimiento a las políticas de inclusión que ya resultan contradictorias entre sí y a la vez, debe dar cumplimiento a políticas que fomentan la segregación como ocurre con las pruebas estandarizadas. Debe ser flexible y abierta a la diversidad, pero a la vez debe asegurarse de que todos los estudiantes alcancen los estándares educativos. Esto sin dudas complejiza el logro de una educación inclusiva, el cumplimiento de sus procesos asociados y finalmente es lo que hace a Chile un país diferente en el ámbito educativo.

PARTICIPACIÓN Y VOCES DE LOS ESTUDIANTES

Dominique Manghi, Gerardo Godoy y Paulina Carrasco
Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

La participación en contexto neoliberal

En la actualidad se piensa que hay especialistas que entienden de cada ámbito, algunos expertos en economía, otros en medio ambiente, otros en educación. Esta forma de segmentar los ámbitos sociales, en general no incluye a quienes están lidiando día a día con estos temas. En el caso de la educación, no considera necesariamente a los actores escolares.

Figura 4

Niña haciendo la rueda



Nota: Fotografía de Macarena Sepúlveda (Viña del Mar, 2017). Material etnográfico Línea Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión.

El modelo neoliberal, ampliamente discutido en la coyuntura actual a propósito del estallido social³, parece un fenómeno lejano a lo que pasa en los patios, pasillos y salas de clase, algo infranqueable, un tema de preocupación exclusivo para economistas y políticos (Rivero, 2013).

Sin embargo, también enmarca nuestras vidas en todos los ámbitos. Que este modelo nos parezca ajeno se explica en parte porque se ha generado un proceso constante de despolitización y debilitamiento del tejido social, resaltando y estimulando el bienestar individual a través del consumo. En este contexto, la desigualdad se instala como un valor positivo, ya que se debe competir e intentar con esfuerzo alcanzar los mundos posibles que nos muestra la publicidad, los medios y las redes sociales. Mundos que no serían derecho de todos, sino que solo serían privilegio de algunos (Cornejo & Reyes, 2008). Entre estos privilegios se encuentra el acceder a una educación de excelencia.

Acordaremos entonces que la educación es una práctica social ligada a otras prácticas, y que no se da en abstracto, por lo que nada es ajeno a los actores de la escuela como actores en la sociedad. En la cotidianeidad de la vida escolar construimos lo que es la escuela, estamos en ella, pero a la vez estamos en una organización económica, política y social (Rivera, 2013). En concreto, cuando como adultos nos preocupa

³ Estos capítulos son elaborados luego del estallido social de 2019 en Chile, iniciado por los estudiantes secundarios, que transparentó que la población estaba insatisfecha respecto de los principios de NGP y sus efectos en distintos aspectos sociales acumulados durante las últimas cinco décadas.

que un niño aprenda lo suficiente en la escuela, o que una profesora enseñe bien, o que un colegio sea de mejor calidad que otro, son preocupaciones cotidianas que se interpretan en el marco del modelo neoliberal que organiza nuestra economía, política y sociedad en general.

Así, las prácticas y acciones que se desarrollan en la sociedad se valoran desde esta manera de participar en el mercado. Se reformulan entonces nuestras inquietudes sobre la educación y damos un segundo vistazo a la escuela: ¿Qué significa educarse en una escuela hoy en Chile? ¿Cómo se entiende el aprendizaje y la participación escolar? El objetivo de este capítulo es problematizar la idea de participación escolar en un el contexto neoliberal chileno.

Participación en la escuela: ¿Para la inclusión o para la rendición de cuentas?

Recordemos del capítulo anterior que uno de los problemas básicos para conversar sobre educación hoy en día es que los principios de la educación inclusiva son opuestos a los principios de la NGP llevados a la escuela, y, por ende, conllevan valores diferentes. La colaboración es diferente a la competencia, la búsqueda del bien común es distinta a la del bien individual, un enfoque de derecho en educación es radicalmente diferente a un enfoque centrado en la capacidad de pago de cada familia para acceder a una educación de calidad para sus hijas/os.

De este modo, entendemos que los actores escolares, estudiantes y profesoras/es, entre otros, actúan en un espacio valorado de una determinada manera en el marco cultural contemporáneo. Por ejemplo, los espacios de diálogo que existían antes en las escuelas como los consejos de profesores han sido desplazados por espacios dedicados a la gestión (Assaél et al., 2014) preocupados de indicadores, acciones

para mejorar puntajes y juntar evidencias para las supervisiones y evaluaciones externas, para rendir cuentas del uso eficiente del dinero recibido. Esto refleja que el valor del profesor ya no tiene que ver con su capacidad de diálogo y comunicación en un espacio colegiado, sino que, con su capacidad de gestión, donde el tiempo, el aula, la convivencia, se definen como recursos, y donde en general, la evaluación del profesor como gestor ha sido negativa.

Algo similar ocurre cuando pensamos en el valor social del o la estudiante, que se define en cuanto al cumplimiento de criterios normativizados, de evidencia de aprendizajes en notas, pruebas estandarizadas y otras regulaciones que evidencian su mérito y le permiten competir enmarcándose en un determinado sistema de valores, en un modo de vida neoliberal. La experiencia de estar en la escuela -de ser un niño, niña o joven escolarizado- se traduce como trabajo en el espacio escolar, donde estudiar, sacar buenas notas, buenos puntajes, esforzarse y destacar tienen un sentido de utilidad y a la vez una serie de tensiones (Dubet, 2010), especialmente si nos referimos a estudiantes de escuelas públicas chilenas.

Según el estudio del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) del año 2014, sobre las voces de escolares de educación básica y media chilena en relación a la reforma educativa, previo a la Ley de Inclusión, ellos describieron la educación en función de los conceptos: caro, malo, injusticia, baja calidad y desigual, demostrando que los estudiantes tienen una valoración clara de la educación en el país. La mayoría opinó que la educación chilena no da oportunidades equivalentes a sus estudiantes, ya que se necesita mucho dinero, es clasista y depende del esfuerzo que haga cada uno. Además, más de un 30% de los estudiantes rechazan las afirmaciones que el centro de alumnos sirve para que los alumnos sean escuchados; y que el colegio considera la opinión de los estudiantes. El estudio chileno

de Ramírez-Casas del Valle (2020) indica que los estudiantes legitiman la participación dentro de la escuela como algo relevante para su bienestar.

La escuela es una institución que se “teje en el pensar, estar y hacer con otros” (Grinberg, 2016, p.63) y escuchar a las y los estudiantes podría ser una forma de contribuir a resistir a los valores neoliberales de la individualización y la competencia. La participación escolar es el fundamento principal de una democracia. La educación, a través de la escuela como su vehículo principal y de la educación inclusiva como estandarte, se plantea concretar un futuro basado en los valores de la justicia social (Rawls, 1991) en y para la democracia (Slee, 2019) sin desconocer el contexto político, económico y social en el que se desarrolla.

Figura 5

Ruleta amable en huerta escolar



Nota: Fotografía de Katherine Toledo (Alto Hospicio, 2017). Material etnográfico Línea Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión.

Las escuelas son espacios públicos donde debe ocurrir la acción colectiva, y por lo tanto, el desarrollo de la voz estudiantil. La escuela debería ser un lugar en donde se configure a la infancia y juventud como estructura de participación política y ciudadanía activa. Por esta razón, es necesario generar acciones que posibiliten el desarrollo integral de sus estudiantes (Lin, 2013), experiencias formativas que permitan una convivencia en la que todas y todos participen, ya que la participación asegura la inclusión (Ochoa, 2019).

El acto de la participación puede darse de diferentes maneras, dependiendo de quién es la iniciativa o el interés de implicarse en la actividad, de tener consciencia, de tomar decisiones y de comprometerse o responsabilizarse. Se distinguen cuatro tipos de participación:

Participación simple: las y los estudiantes son espectadores de una actividad realizada y organizada por un adulto, “estar ahí”;

Participación consultiva: se consulta o pide opinión, son destinatarios, las preguntas las formula otro, son escuchados;

Participación proyectiva: son parte activa en el diseño e implementación, consideran el proyecto como propio y pueden intervenir; y

Metaparticipación: también llamada participación protagónica, donde las niñas, niños y jóvenes son quienes piden, exigen o generan nuevos espacios y formas de participar (Lay-Lisboa & Montañés, 2018; Trilla & Novella, 2001).

Para que los espacios educativos sean inclusivos se debería aprender a participar e implicarse activamente con la educación que se está experimentando, y a la vez ser reconocido por lo que cada uno es y ser aceptado por esto mismo (Echeita, 2016). Sin embargo, dado el marco del modelo neoliberal que organiza nuestra economía, política y sociedad, es necesario problematizar la participación en las escuelas. En este capítulo destacaremos tres dilemas que dibujan y nos permiten comprender el

contexto actual de la participación en la escuela: la participación como un proceso impuesto; la participación como un proceso instrumental y la participación como un proceso selectivo.

La participación como proceso impuesto por normativa

Hacer participar a los distintos actores escolares es una exigencia para que una institución se considere una escuela inclusiva. Por ejemplo, un proyecto educativo institucional que no haya contemplado la participación de estudiantes como miembros de la comunidad, no ha de ser bien evaluado. Tanto en el conocido estudio inglés Índice de Inclusión, la participación escolar se define como un valor inclusivo que involucra estar y colaborar con otros, para tomar decisiones sobre la propia vida (Booth & Ainscow, 2015); como en el estudio chileno de Albornoz et al. (2015) la definición de participación incluye el acceso -estar ahí-, la colaboración -aprender juntos- y la diversidad -reconocer y aceptar a cada uno como es. De modo que la participación se configura, como parte central del proceso educativo que implica colaboración y democracia.

El relato actual sobre la inclusión proviene de aquella narrativa sobre la expansión del sistema escolar moderno como la única y mejor manera de ilustrar al pueblo y democratizar las sociedades (Dussel, 2001). Esto se evidencia en documentos contemporáneos de política internacional y nacional que comprometen el avance de una educación inclusiva y que encontramos en las escuelas. Es el caso de normativas chilenas como, las Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas inclusivas (2016) donde los actores escolares requieren agregar la participación a sus labores de gestión, o la Política de Convivencia Escolar (2015) donde los consejos escolares plantean la participación como un requisito exigido a las escuelas.

La participación se configura así, como una obligación más a desarrollar en las

comunidades educativas, en la forma de gestionar la educación y medir la calidad. Recordemos que estas normativas regulan solo las escuelas que reciben subvención del Estado. Por lo tanto, en relación a lo que ocurre en Chile, cabe preguntarnos, por una parte, cómo la participación puede ser considerada una condición de la educación solo para algunas escuelas chilenas y no para todas. Y por otra parte, cuando se busca promover la educación inclusiva ¿cómo la participación en las escuelas puede ser un proceso impuesto por la normativa sin cuestionarse?

La participación como proceso instrumental

La participación implica un posicionamiento político, el cual a veces es afín con la visión de mercado (Fielding, 2011). Por ejemplo, podemos promover la participación en la escuela para aumentar la obediencia a las normativas, o para ser más productivos, y por ende, más competitivos tanto al interior como entre instituciones. Podemos fomentar la participación incluso aumentando la segregación, como es el caso de la postulación a los Liceos de Excelencia chilenos, los cuales están amparados desde la legalidad para determinar un umbral de rendimiento académico de los estudiantes que pueden acceder (estar ahí). Es decir, a veces abogamos por la participación en un contexto educativo, sin que necesariamente las acciones participativas se orienten por principios inclusivos.

En nombre de la inclusión y la convivencia, la política educativa nacional ha promovido la participación estudiantil en la escuela. Esta promoción responde a diferentes objetivos, algunos de ellos instrumentales para el modelo neoliberal. Por ejemplo, involucrar a los actores educativos para aumentar los puntajes de los cursos en pruebas estandarizadas o para consultar con el fin de controlar el cumplimiento de las disposiciones del proyecto educativo institucional. Esto, para algunos investigadores sería una pseudo participación o una participación en asuntos o temáticas que

ya han sido decididos previamente por otros (Ochoa, 2019; Pateman, 1970).

En tiempos de coaching cognitivo, la escuela se enfrenta a este segundo dilema, en el cual somos los propios actores educativos quienes podemos instrumentalizar la participación de los estudiantes pensando la inclusión como un estado -Ya hay participación, somos inclusivos (Melo-Letelier et al., en evaluación)- o reconocer a los actores escolares como protagonistas y a la escuela como un espacio colectivo que se desarrolla en el día a día en el pensar, estar y hacer juntos (Grinberg 2018).

La participación como proceso selectivo

Cuando hay que participar en la escuela ¿Quiénes participan? ¿Quién decide o autoriza a quienes participan? ¿Bajo cuáles criterios? La idea de la diversidad en educación entra en tensión con la homogeneización que promueven las escuelas. Si cada institución escolar responde a una identidad colectiva en la cual todos somos iguales aprendiendo las mismas cosas, legalmente iguales todos como ciudadanos, aquellos actores escolares que insisten en afirmar su diversidad atentan contra el patrón común básico y homogéneo que se espera. Por eso, las diferencias en nuestras escuelas se cristalizaron como jerarquías, clasificaciones y descalificaciones de los sujetos (Dussel, 2004), convirtiendo la diferencia en inferioridad, discapacidad o incapacidad, ignorancia e incorregibilidad (Infante et al., 2010; Terigi, 2009).

Figura 6

Preparados para el acto en la cancha



Nota: Fotografía de Nidia Llantén (Viña del Mar, 2018). Material etnográfico Línea Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión.

En los actos escolares o dentro de las salas de clases solo algunos participan. Los adultos elegimos a los que son más “dignos” para que participen: los ordenados, los que tienen buenas notas o los disciplinados. De esta forma la participación se transforma un premio que se gana y no un derecho a tener voz que surge por el simple hecho de ser. Según Lay-Lisboa et al. (2018), los docentes chilenos posibilitamos espacios de participación, pero lo hacemos desde un paternalismo moderno. Incluso en las escuelas con alta calidad de convivencia escolar, los adultos decidimos quiénes participan, cómo se participa y para qué se participa. La participación escolar sería un mandato de los adultos y que pronto configuraría en los estudiantes una subjetividad dependiente, a través de una participación selectiva y tutelada por adultos incluso en escuelas con buena convivencia escolar (Ascorra et al., 2016).

Según Fielding (2011) los estudios sobre participación y voz estudiantil se han focalizado solo en algunos grupos. Existen alumnos sin voz, como quienes se educan en programas de educación especial. Para el autor la paradoja es que al focalizarse solo en algunos se sofoca la diferencia, atrapando a jóvenes y adultos en una cultura de la mayoría. El riesgo es considerar la voz solo de algunos, ya que aparenta preocupación e interés, pero la selección convierte cualquier aspiración genuina de

inclusión en una parodia, silenciando a muchos que desaparecen en el promedio.

Participación e inclusión

Algo común que identificamos en los tres dilemas planteados anteriormente, es que la mayoría de las decisiones dentro de la escuela son tomadas por nosotras/os los adultos. Consideraremos que dar espacio y poner atención a la voz de los escolares es una práctica de inclusión y a la vez, una práctica de resistencia hacia los valores neoliberales. Esto implica un posicionamiento político de parte de los actores educativos frente a las demandas de la educación de mercado. Promover la inclusión no es considerar la voz estudiantil de manera conveniente e instrumental para cumplir con las exigencias de las políticas públicas y ser clasificado como un espacio educativo inclusivo, sino que la inclusión persigue valores que requieren cuestionar las prácticas escolares que se han arraigado en los últimos años.

En vez de perseguir el éxito académico escolar, es necesario desarrollar una educación centrada en la persona, lo que implica que entendamos la experiencia de los actores escolares como experienciasco-creadorasde lo que concebimos como aprendizaje (Fielding, 2011). Para esto se requiere reconocer a cada niña, niño o joven como parte de una estructura social, es decir, que se ven constantemente afectados por las estructuras políticas y económicas, y todos ellos deben ser considerados como actores sociales (Gaitán, 2010).

Según señala la investigadora chilena Ana Vergara, debemos pensar a los estudiantes como actores sociales y escuchar sus palabras en plural, tomando en cuenta tres dimensiones esenciales. Primero, como discursos cultural y socialmente construidos, que pueden expresar ideas novedosas y emergentes. Segundo, como discursos sociales que, como los de cualquier

otro actor social, no son voces 'puras', inmunes a las determinaciones sociales sino teñidas por ellas. Y tercero, como discursos que reflejan sus condiciones de clase, de género, de etnicidad, de una generación, como sujetos complejos insertos en relaciones sociales diversas (Vergara et al, 2015).

La participación de los estudiantes es un proceso lento, que implica una reconfiguración significativa, y por lo tanto, es un proceso inclusivo que lleva tiempo (Booth & Ainscow, 2015), ya que considerar a los estudiantes como actores sociales modifica las pautas escolares y sociales tradicionales. Cuando el tipo de participación que se promueve es restringido, impuesto, instrumental y selectivo, que no reconoce la participación de los estudiantes como un derecho, entonces requerimos de crear condiciones necesarias para su ejercicio. Como hemos visto, la legislación, normativas y orientaciones no bastan para generar dichas condiciones, sino que es necesario un cambio de mirada de nosotras/os, los adultos, acerca de los estudiantes y su participación dentro de la escuela (Ochoa, 2019).

DE LA RUTA CONSTRUIDA: EL ESCENARIO METODOLÓGICO

Giselle Melo-Letelier y Dominique Manghi
Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

Investigamos la inclusión y la participación de los estudiantes con la intención de buscar formas de transformar las experiencias escolares que, hasta ahora, han sido decididas por visiones adultocéntricas. El objetivo principal de este estudio busca analizar la participación de niñas, niños y jóvenes de escuelas públicas chilenas en las prácticas educativas y en los procesos inclusivos a partir de sus experiencias y valoraciones. Para nosotras/os esto se vuelve un desafío considerando las escuelas como contextos educativos complejos y tensionados, con comunidades que han sido empujadas a dar más espacio a la rendición de cuentas y menos espacio a la reflexión para la inclusión. Como equipo hemos transitado por un largo camino para intentar comprender la participación y la inclusión, en el contexto chileno descrito en los capítulos anteriores. Este desafío nos insta a realizar investigaciones que integren estrategias creativas que permitan develar dicha complejidad que se refleja y construye en las prácticas cotidianas.

Nuestro recorrido nos ha llevado por diferentes estrategias metodológicas desde las cuales levantamos el conocimiento que queremos compartir en este escrito. A continuación, sintetizaremos parte del camino y las decisiones metodológicas que hemos tomado, y para ello, describiremos el proceso de investigación realizado en nueve escuelas⁴: tres de Alto Hospicio, tres de Renca y tres de Viña del Mar, desde el año 2017 a la actualidad.

Describiremos los tres hitos fundamentales: el camino etnográfico realizado en las escuelas; el proceso de Análisis Conjunto con los Consejos de profesoras/es, y el proceso de grupos focales con estudiantes. Estos últimos, han permitido acercarnos tímidamente al concepto de participación desde la mirada de niñas, niños y jóvenes para ampliar la comprensión de inclusión que nos propusimos en este viaje investigativo.

De la mirada con lupa: El viaje etnográfico

Para adentrarnos en las culturas escolares como equipo hemos definido algunos elementos a la hora de investigar. Reconocemos que nuestra mirada ética y política se refleja en nuestros supuestos al aceptar que somos investigadoras/es no neutras/os y nos hacemos parte de los espacios que estudiamos (Flick, 2012; 2015; Lincoln, 1995; Sandín, 2000). También que nos posicionamos desde el paradigma fenomenológico debido a que buscamos comprender de manera situada la experiencia de las/os sujetos (Flick, 2015). A este posicionamiento se suma nuestra experiencia como analistas del discurso desde una interpretación semiótica y multimodal de los significados en el fenómeno educativo.

Siendo coherentes con aquella postura, pensamos que la etnografía considera múltiples posibilidades de arraigarse en la cotidianeidad

⁴ Siete escuelas son de subvención pública y dos escuelas de subvención particular-subvencionada.

de las escuelas para comprender el quehacer de la gente, de la vida y de las interacciones (Wood, 1989), y relevar su complejidad para cuestionarla (Rockwell, 2009). Cuando miramos el día a día “bajo una lupa” reconocemos lo naturalizado y documentamos lo no-documentado (Rockwell, 2009), así se revelan más que solo acciones cotidianas, se revelan los diferentes niveles de interacción que son concretados en el quehacer de la escuela. En aquellas prácticas educativas cotidianas se pueden identificar relaciones complejas que permiten desnaturalizar las tensiones que se reflejan desde lo macro a lo microcósmico en el universo educativo (Melo-Letelier et al., en evaluación).

Realizar nueve etnografías durante diez semanas continuas en tres regiones diferentes implicó algunos desafíos metodológicos, administrativos y de logística. Para dar respuesta a nuestra postura política, diseñamos la metodología basándonos en el principio del trabajo colectivo. Por lo que organizamos la recolección de datos por grupos⁵ que durante dos meses y medio estuvieron en etnografías en tres colegios que luego se solaparon hasta completar las nueve etnografías. Los grupos los organizamos por región, mantuvimos semanalmente reuniones⁶ metodológicas previas a la recolección de datos y, durante y después de la recolección, mantuvimos reuniones de análisis. Las estrategias para producir los datos fueron realizadas por cada integrante del grupo de etnógrafos/os e implicó notas de campo en cuadernos, fotografías y videos de diversos espacios escolares y de eventos de la comunidad, y entrevistas breves a diferentes actores educativos.

Figura 7

Tres regiones conectadas para la etnografía



Nota: Fotografía de Dominique Manghi, (Viña del Mar, 2017). Material etnográfico Línea Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión.

En las reuniones metodológicas y de análisis con los grupos de etnógrafos/os fue imprescindible modelar la mirada que pretendíamos documentar como equipo de investigación a la hora de levantar los datos. Para ello, a) tuvimos un proceso de estudio colectivo sobre lecturas éticas y metodológicas; b) recalcamos el posicionamiento como profesoras/es investigadoras/es; y c) reforzamos la idea de que todo comunica o produce significado para así enriquecer la lectura de los lugares. De esta manera, fuimos identificando prácticas que se interpretaron desde la complementación de estrategias⁷ de levantamiento de datos.

Luego de varias reuniones de análisis, seleccionamos algunas prácticas educativas para presentar a las comunidades escolares, las cuales fueron seleccionadas bajo el criterio de que aquellas prácticas nos permitían identificar y ejemplificar el potencial educativo con la mayor o menor sedimentación de esas prácticas en el quehacer cotidiano. Estas acciones implicaron que comenzáramos un trabajo paralelo de definir prácticas educativas y desarrollar la idea de potencial educativo⁸.

⁵ Los grupos fueron compuestos por estudiantes tesistas de carreras de pedagogía, por profesoras/es y, en ocasiones, por profesionales de la Línea de Investigación. Cada grupo de cada ciudad fue coordinado por un/a integrante del equipo de investigación de la línea.

⁶ Presenciales en la zona central y a distancia con la zona Norte.

⁷ La complementación de notas de campo, entrevistas breves, fotografías y videos breves.

⁸ Para comprender la idea de potencial educativo y prácticas sedimentadas, se podrá consultar el artículo Melo-Letelier et al., en revisión.

Destacamos dos grandes aprendizajes en esta ruta metodológica: 1) la metodología etnográfica nos permitió pesquisar lo que sucede en las escuelas a partir de la reinterpretación de la realidad social, para construir conocimiento que se reveló a nosotros como profesoras/es investigadores (Contreras et al, 2016); y 2) el quehacer etnográfico tiene un carácter performativo (Sánchez Carretero, 2003), por lo que reconocemos que no solo describimos conocimiento sobre la vida escolar sino que, al mismo tiempo, en el acto de describirlo, lo generamos (Contreras et al, 2016). La etnografía ha sido para nosotras/os una metodología puente que nos ha permitido avanzar hacia la investigación-acción participativa (Fals Borda & Rahman, 1991; Ortiz & Borjas, 2008). Por ello, planificamos un evento de devolución de datos que consistiera en presentar las prácticas seleccionadas a cada comunidad y que también les permitiera el espacio de reflexión sobre esas mismas prácticas. Nuestro primer acercamiento a la participación fue hacia los adultos, quienes también han dejado en segundo plano los ejercicios de participación en las escuelas. A continuación, sintetizamos ese trabajo.

De la confianza investigativa: Análisis Conjunto

Un elemento consensuado como equipo a un nivel político de la investigación es que investigamos para generar conocimiento que nutra los espacios escolares. En ese sentido, buscamos problematizar el fenómeno educativo y creemos que es preciso que la mirada sobre el quehacer docente avance de las intervenciones y capacitaciones permanentes, y de la mirada de desconfianza que se posicionan investigadores/as (Contreras et al., 2016) hacia la posibilidad de promover momentos de diálogos y de confianzas. Este

desafío nos interpela a buscar maneras de comunicar los resultados, las interpretaciones y, a la vez, favorecer la participación de actores educativos para llegar a reflexiones de manera recíproca (Manghi, Melo-Letelier et al., 2020).

Con el objetivo de promover la fluidez en el diálogo, la reflexión y la comprensión de los fenómenos que investigamos, diseñamos una actividad de Análisis Conjunto⁹ que se desarrolló en espacios de consejo de profesores. Este espacio consideró dos etapas, la primera para explicitar supuestos teóricos a la base de las interpretaciones de las prácticas que registramos en las etnografías; y en una segunda etapa, para usar los registros fotográficos de las prácticas a analizar y contrastar interpretaciones. Este último momento se organizó por medio de fotografías para iniciar la discusión y siguió con preguntas que fueran propiciando los comentarios y las reflexiones de profesoras/es y otros agentes educativos presentes en las reuniones. La pregunta principal frente a las fotografías era siempre ¿qué aprenden los actores escolares a partir del ejemplo?

Llevamos a cabo nueve Análisis Conjunto. Nuestro principal aprendizaje fue que emergió el momento participativo desde la comunidad que, aunque la planificamos, surgió como elemento detonador de reflexiones entre los adultos de la escuela que se apropiaron del espacio con intervenciones aún más profundas de lo que podíamos imaginar. Esos momentos -en los nueve establecimientos- se configuraron a partir de una negociación de significados entre las/os investigadoras/es y las comunidades educativas, pero más importante entre ellos mismos, cuando nosotras/os solo fuimos testigos y avales de la construcción de comunidad a partir de las diferencias y el disenso. Podríamos clasificar ese momento final como el de la confianza investigativa, ya

⁹ Para ver más detalles del diseño y sus resultados, consultar: Manghi, Melo-Letelier et al. (2020). En la confianza democrática de preguntar: Análisis de la participación colectiva en un evento investigativo. *Zona Próxima*, 33, 42-69.

que se conformó como una oportunidad de conversar lo que en muchas ocasiones ya no se conversa en los Consejos de profesores/as y de preguntar a las personas con roles de autoridad algo que en otro espacio posiblemente hubiera sido impreguntable.

Los estudiantes estuvieron presentes en el discurso de los adultos, sin embargo, se volvía indispensable en ese momento escucharlos de manera directa, como sujetos de derecho y actores sociales válidos en sus espacios educativos. A continuación, se describe ese proceso de escucha.

De la escucha sincera: Los grupos focales

Dimos un primer paso hacia la búsqueda de los significados construidos por las/os estudiantes sobre sus procesos de participación y experiencia escolar, para poder ampliar nuestra comprensión de inclusión. Nos interesaba profundizar en la mirada concedora de las/os estudiantes sobre las prácticas de sus escuelas, pero cómo hacerlo para generar la posibilidad de expresar sus experiencias, sabiendo que esas experiencias han sido decididas por adultas/os y que, nosotros al ser también adultas/os, las interpretaríamos desde nuestros códigos. El dilema se basa en el hecho que, al investigar en educación, desde una postura de la inclusión, implicará estar en un permanente cuestionamiento de las metodologías que utilizamos para no solo generar conocimiento, sino que también para aportar a la justicia y equidad social (Parrilla, 2010). Por tanto, las estrategias que elegimos para dar voz a estudiantes son cruciales (Sandoval, 2011).

Figura 8

Acordando el horario soñado



Nota: Fotografía de Paula Briceño (Renca, 2019).
Material etnográfico Línea Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión.

Esto supuso lecturas y discusiones teóricas respecto de investigaciones participativas donde el rol principal era de las/os estudiantes. Estas lecturas nos invitaban a i) soltar creativamente los procedimientos de recogida de datos (Sandoval, 2011), y ii) a asumir que las voces de ellas y ellos están determinadas por su participación como actores sociales en la cultura chilena (Vergara et al, 2015). Lo anterior, para ir avanzando hacia posiciones democráticas y participativas de estudiantes que proporcionan visiones singulares y únicas sobre los procesos que viven (Parrilla, 2009).

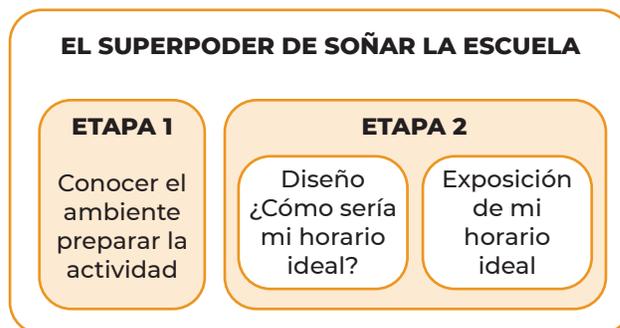
Para ir resolviendo en cierta medida la problemática de la escucha sincera frente al adultocentrismo (Sagastume, 2015) como sesgo investigativo, diseñamos grupos focales (Tocornal, 2005), entendiendo a las/os estudiantes como facilitadores activos (Fielding, 1999).

Con el fin de promover un espacio que permitiera expresar los sentimientos, revelar las experiencias escolares y reinterpretar las necesidades desde los códigos de niñas, niños y jóvenes, definimos los componentes del grupo focal con respecto a la organización del lugar¹⁰, a la interacción¹¹, a los elementos¹² para manipular y a las formas de recoger la información¹³.

Al mismo tiempo, generamos un documento para cada escuela donde se explicaba el objetivo de los grupos focales y proponíamos criterios de selección de niñas, niños y jóvenes, para anticiparnos a las decisiones de las/os directivos de las escuelas. Se invitaba a participar a ocho estudiantes en el grupo focal por escuela, con rangos de edad amplios entre 5º. básico y 4º. medio. Como buscábamos grupos heterogéneos solicitamos que se invitara al grupo a un estudiante perteneciente al Proyecto de Integración Escolar (PIE), un/a estudiante perteneciente al Centro de Estudiantes, un/a estudiante inmigrante, estudiantes antiguos y otros nuevos, y que se asegurara la igualdad de hombres y de mujeres. Se creó una invitación para las y los estudiantes a un Taller denominado “El superpoder de soñar mi escuela”.

Figura 9

Etapas del análisis conjunto



Nota: Tomado de Manghi et al., 2020.

El diseño de la actividad se dividió en dos etapas. La primera, consistía en una dinámica rompehielo que tenía la doble intención de generar un espacio de tranquilidad entre el grupo heterogéneo de estudiantes que nunca antes habían trabajado juntos, con el monitor/a que recién conocían; y también, poner a volar su imaginación para la actividad principal, en donde se le pedía a cada participante que eligiera un superpoder personal y explicara cómo funcionaba. En la segunda etapa había dos momentos. El primero era para la negociación y co-construcción¹⁴ de un horario escolar ideal, ya que respondía a la pregunta

¹⁰ El espacio lo dispusimos de manera tal que nos viéramos todas y todos, e incorporamos comida para compartir en el inicio de cada grupo focal.

¹¹ Para favorecer la comunicación y la interacción, decidimos presentarnos con nuestros nombres y como monitoras/es y no como profesoras/es. También acordamos un guión para ser claras/os en preguntas y/o tareas y a promover validaciones a cada persona (Gómez, 2012), incluyendo la promoción de que niñas, niños y jóvenes gestionaran la tarea y validaran sus comentarios entre ellas y ellos.

¹² Utilizamos objetos con dos propósitos: para facilitar la actividad rompehielo y la construcción del horario. Los primeros fueron lupas, anillos, piedrecillas, linternas pequeñas, cajas, otros. Los segundos fueron fotografías e imágenes impresas con diferentes actividades.

¹³ Para registrar cada momento, se utilizaron cámaras fotográficas, cámaras de video y grabadoras de audio.

¹⁴ En la construcción se utilizó imágenes de diversas acciones, lugares, personas, que sirvieran de movilizadores de la creatividad y de la participación (Sandoval, 2011). También se usaron plumones por si requerían dibujar o escribir las actividades.

de cómo sería una rutina u horario si ellas y ellos pudiesen elegir sus actividades, los tiempos, los participantes, los espacios, etc. En este ejercicio se esperaba que pudieran autoorganizarse. El segundo momento era el de cierre donde presentaban el horario y explicaban sus acuerdos y decisiones sobre cómo se desarrollarían las actividades. Parte de los resultados del análisis de estas dos etapas serán presentados en los capítulos siguientes.

Para cerrar este apartado nos gustaría profundizar en los principales aprendizajes que como investigadoras/es obtuvimos de estas decisiones metodológicas. Los cuales surgen a partir de lo sucedido con las/os participantes, con las/os monitores, y con la metodología en sí misma.

Figura 10

Nuestro horario soñado



Nota: Fotografía de Paula Briceño (Renca. 2019).
Material etnográfico Línea Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión.

Respecto de las/os participantes podemos destacar dos grandes conclusiones: una respecto de las y los estudiantes y otra respecto de la metodología. Primero, respecto de los estudiantes que no se conocían de manera cercana, destacamos que participaron juntas/

os en aquel desafío muy interesados en soñar su escuela. Para esto, cada grupos se organizó de diferentes maneras (algunos se sentaron alrededor de una mesa, otros en el suelo, unos con música, otros comían) todos se “escucharon” entre sí (en algunos grupos los líderes se mantuvieron articulando las voces del resto permanentemente, en otros fueron cambiando los liderazgos durante la interacción, en otros hubo desacuerdos y buscaron apoyo para pedir la palabra en los adultos y a veces los que estaban sentados más atrás al principio de la actividad se encontraban en silencio, pero luego aportaron sus ideas de manera oral, escrita, dibujando o moviendo las imágenes sobre el horario. Lograron ponerse de acuerdo y dar espacio para las ideas disonantes, pensando en otros que no estaban allí presentes. Si bien las actividades fueron diseñadas por nosotras/os adultos investigadores, en su desarrollo fueron construidas en colectivo y se pensaron de forma geográfica, social y culturalmente situadas.

Figura 11

Nuestras ideas puestas en común



Nota: Fotografía de Giselle Melo-Letelier (Alto Hospicio. 2018).
Material Etnográfico Línea Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión.

Figura 12

Nuestras escuelas soñadas en la rutina diaria

HRS	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES
9:30	Arte 3 (with drawing)	Baile Mixto	
10:45	Deportes a los docentes (with drawing)	Clase de inglés	
11:30	Comunicación, Comar, entre toda	Hora lectura libro (with drawing)	
12:00 - 13:30	Desayuno		
13:30	Tiempo libre: bolígrafo, pape com. (with drawing)	aprovechar a abejas celulares, con puleo de etc.	
14:30	Juegos matemáticas Juegos Zemario (with drawing)	Jugar con cartas (with drawing)	
Libre	Talleres a elección: dibujo, arte, fotografía, etc. bolígrafo, computación, gimnasia, juegos, baile (with drawing)	Hora de pase libre (salir) folleto de conducción	

Nota: Fotografía de Paula Briceño (Renca, 2019).

Material etnográfico Línea Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión.

Segundo, en relación a la metodología, las actividades propuestas para la jornada escolar ideal fueron estimuladas por los materiales visuales utilizados, su posibilidad de manipulación, así como el tamaño y materialidad del horario base permitió tanto la modificación de las propuestas durante la negociación, así como las diversas maneras de expresión. Dichas propuestas de los estudiantes avanzan en creatividad, y en su mayoría, también fueron discutidas en cuanto a las posibilidades de realización y factibilidad en sus escuelas. Respecto de las/os monitoras/es que presentaron y mediaron la actividad, concluimos que el desarrollo de los grupos focales dependía de quien la dirija, ya sea de la experiencia o de la formación que ésta/e tenga. Lo anterior influye en el rol jerárquico que se asume, ya que da menos o más espacio a la escucha y a la interacción entre estudiantes. Esto último es algo que tenemos que seguir aprendiendo para fomentar la participación proyectiva.

Finalmente, las conclusiones metodológicas son revisadas bajo parámetros que ponen en tensión nuestros posicionamientos descritos al

principio de este mismo capítulo. Vemos como ventaja el hecho de que como equipo nos atrevimos a conectar propuestas creativas para generar estrategias metodológicas. Vemos como necesaria la revisión constante de las decisiones metodológicas, ya que, al estar unidas con una postura, debiese responder a ella y a los marcos teóricos que nos proponemos desde la inclusión y la participación (Parrilla, 2009; 2010). Asimismo, vemos como no solo basta escuchar con sincera intención, sino que es necesario legitimar al propia/o concedor/a de su realidad al legitimar sus significados (Bezemer & Kress, 2016). Por tanto, si pretendemos avanzar en investigaciones participativas tendremos que reconocer formas de legitimar las voces de niñas, niños y jóvenes sobre participación.

**SEGUNDA PARTE:
LA ESCUELA SOÑADA POR LOS ESTUDIANTES**

SOÑANDO ESCUELAS DEL DESIERTO

René Valdés y Paulina Carrasco
Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

Conociendo Alto Hospicio

Para llegar a la comuna de Alto Hospicio debemos viajar desde la zona central hacia la zona norte del país, específicamente a la ciudad Iquique ubicada en la primera región de Tarapacá. Desde el aeropuerto Diego Aracena ya es posible darse cuenta de la soberbia del desierto y de cómo esta región representa una antítesis para quienes vivimos en la Región de Valparaíso. Entre Alto Hospicio e Iquique existe una inmensa duna. Alto Hospicio se ubica en la meseta de esa duna, la misma que es atravesada por una carretera que se dirige hacia los pueblos andinos del interior y las grandes empresas mineras, que a su vez, es delimitada por el desierto. Es decir, si una familia hospiciana quiere dirigirse a la playa o al centro comercial, debe bajar a la ciudad, generalmente en vehículo o locomoción colectiva por el único camino que abre la duna y los conecta con Iquique.

Esta ciudad multicultural que nos recibe con una bandera de los pueblos originarios (Whipala) flameando a la llegada de la meseta, ha sido a la vez muy estigmatizada. En las últimas dos décadas, el secuestro y homicidio de 14 mujeres jóvenes durante el año 2001, por el apodado “psicópata de Alto Hospicio”, mantuvo en vilo a la población del sector durante tres años. Se reconoce también por sus campamentos y tomas de terreno¹⁵, y un amplio sector que los residentes de la comuna

llaman “la autoconstrucción” que actualmente sigue creciendo y conquistando la pampa. Estos antecedentes retratan la realidad de una población que vive en un contexto difícil, vulnerado y vulnerable, y que a la vez, despierta temores y estigmas en turistas y viajeros.

Figura 13

Alto Hospicio desde Iquique



Nota: Fotografía de Dominique Manghi (Iquique, 2018).
Material etnográfico Línea Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión.

¹⁵ Las tomas corresponden a asentamiento informal -e ilegal- de un terreno donde varias familias construyen precariamente sus casas.

Según el censo del 2017, Alto Hospicio ha crecido un 115% durante los últimos quince años, alcanzando una población de 108.375 habitantes, de la cual un 30% pertenece a algún pueblo originario. Del total de habitantes, un 48% tiene entre 0 y 15 años, representando una importante parte de la población en etapa escolar. Ante este crecimiento acelerado la respuesta educativa ha sido resuelta a través de establecimientos educativos particulares subvencionados -actualmente 46 escuelas que educan a aproximadamente 27 mil estudiantes- frente a tres escuelas de Dependencia Municipal (DAEM), una especial, un Liceo delegado a una minera, y una escuela básica -que recientemente ha dado continuidad a enseñanza media- que en total educan a 1.800 estudiantes.

Los datos anteriores retratan a Alto Hospicio como una ciudad en el aire, una ciudad intercultural que se ubica entre el desierto y la playa, y con una mínima presencia de escuelas municipales. Estas y otras cualidades hacen de Alto Hospicio una ciudad atractiva para un grupo de etnógrafos.

Conociendo las escuelas reales

Una vez que nos insertamos en la región y en la comuna, y luego de haber recorrido sus calles y avenidas, en el horizonte contiguo asomaban las voces de los estudiantes de las tres escuelas del estudio. Pero antes era necesario conocer los tres centros escolares y de cómo estos se definían a sí mismos. Revisamos sus proyectos educativos institucionales y sus páginas web.

El primer establecimiento se define a sí mismo como un colegio cristiano y evangélico. Lleva el nombre de un misionero metodista norteamericano, un predicador de plazas que luego fue reconocido como uno de los ministros metodistas más influyentes de su iglesia. En 1996 partió con enseñanza básica y fue creciendo hasta la actualidad, alcanzando

una matrícula de 2.000 estudiantes en jornada escolar completa, desde pre kínder hasta cuarto medio, de formación técnico profesional. Nos sugirieron conocer este proyecto ya que fue de los primeros en establecerse en la comuna. Hoy enfrentan el desafío de desarrollarse como Liceo Bicentenario manteniendo su sello de ingreso no selectivo.

Figura 14

La Pampa y la cancha



Nota: Fotografía de Katherine Toledo (Alto Hospicio, 2019). Material etnográfico Línea Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión.

El segundo colegio se define a sí mismo como inclusivo y el objetivo central en su proyecto educativo apunta a ofrecer educación inclusiva y de calidad, y contribuir en la formación de niños y jóvenes procedentes de un sector habitacional incipiente llamado La Pampa, en la comuna de Alto Hospicio. Inserto en un contexto de alta vulnerabilidad socioeconómica, el colegio cuenta con una matrícula de 1.150 estudiantes, ofrece educación técnico profesional y un modelo pedagógico centrado en aprender-haciendo, brindando la oportunidad de desarrollar aprendizajes significativos. Cuando llegamos al establecimiento, en 2017, este se ubicaba en el límite con La Pampa, sin embargo, hoy en día se encuentra rodeado de villas nuevas, departamentos y un hospital en construcción producto de la constante expansión que ha tenido la ciudad.

Los dos colegios anteriores son particulares-subvencionados. El tercer colegio es municipal, y es singular, pues frente a esta necesidad de la expansión de la población en las tomas de terreno en los años '90, el alcalde de Iquique de la época autoriza la creación de un anexo del entonces Colegio Eleuterio Ramírez y luego, en el año 2000, se convierte en una escuela autónoma. En el año 2005 se reconoce oficialmente como tal a la Comuna de Alto Hospicio, por lo cual el establecimiento pasa a ser dependiente de la nueva administración municipal, específicamente del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM). El año 2017, cuando se inicia la etnografía, llegamos a un colegio con una infraestructura nueva y moderna que ocupa una manzana completa en el sector de la autoconstrucción. También ese año se comienza a avanzar en los cursos ampliando la cobertura hacia enseñanza media.

Las tres escuelas son diferentes. Una municipal y dos particulares subvencionadas gratuitas. Una cristiana y dos laicas. Pero a la vez son escuelas semejantes. Las tres son comunidades escolares numerosas, brindan enseñanza técnica profesional, enfrentan el desafío de educar a la misma población vulnerable y tienen a un grupo de estudiantes soñadores.

Conociendo las escuelas soñadas

Transitar de una escuela real a una escuela ideal implica soñar. Precisamente esto hizo el grupo de estudiantes pertenecientes a los tres centros escolares. Nos reunimos en un espacio determinado, formamos un círculo y luego pensamos en súper poderes, en nuevos horarios, en nuevos enseñantes y en nuevas rutinas. Los estudiantes soñaron y nosotros soñamos con ellos.

Lo primero que debemos decir de los sueños de los estudiantes, común para las tres escuelas, es que cuando sueñan una nueva escuela

lo hacen considerando las características propias y particulares de los contextos en donde viven, participan y se escolarizan. La escuela soñada es una **escuela inserta en los espacios cotidianos**. En ella se hacen presentes y explícitos los aspectos geográficos, culturales, sociales y recreativos de las ciudades, comunas y barrios: *“Ir a la playa, ayudar al planeta y a nosotros mismos reciclando”; “...No nos alcanza el terreno...”; “Podemos hacer colecta. Las familias viven en tomas, que ayude la municipalidad. Hay que buscar recursos en otros lados”*.

En el caso de la comuna de Alto Hospicio esto es especialmente particular, ya que las características demográficas de la ciudad son lo suficientemente específicas como para que se hagan notar en los discursos de los estudiantes: el norte de Chile, el desierto, la playa, los pueblos aledaños, el clima, la interculturalidad, pero también la pobreza, la marginalidad y las tomas de terreno son dimensiones que marcan la vida del alumnado. Los tres grupos de estudiantes no se desprenden de su **territorio conocido** a la hora de soñar una escuela ideal, sino que sus aspiraciones dialogan precisamente con sus actuales rutinas. Esto es común a las tres escuelas, ahora veremos las particularidades de cada una.

En el caso de los estudiantes del Colegio No. 1, ellos explicitan la importancia de relacionarse con otras culturas a través del compañerismo y de las actividades recreativas. Aquí es posible visualizar la presencia significativa de la población migrante que habita en la ciudad y de cómo los estudiantes consideran esta dimensión propia como parte de su vida escolar. Los discursos de los estudiantes giran en torno a la mejora social teniendo como referente la escuela, pero no se quedan allí, sino que el colegio es visto como un punto de conexión y retorno de una mejor sociedad. Es decir, los sueños de los estudiantes no son para el colegio, sino **para la comunidad desde su colegio**.

Uno de los estudiantes señala: *“quiero tener el poder de darle flores y árboles a mi comunidad, hacen falta los espacios verdes”*, mientras que una compañera agrega: *“quisiera desarrollar tecnología como un bien para los demás”*. Se percibe una mirada más global de los procesos educativos en relación directa con el barrio, el entorno y la ciudad, que en esta realidad corresponde a la pampa, la migración y a la forma de habitar y convivir en ella. *“Quiero que exista respeto con otras culturas y compañerismo con los migrantes”*, señala una pareja de compañeros.

Para los estudiantes del colegio No. 2, las respuestas también giraron en torno a los otros, pero en este caso, el foco estuvo en las personas de la escuela y no en las personas de la comunidad que rodea al espacio escolar. Cuando se les preguntó por los súper poderes que desean, señalaron: *“quiero que las personas brillen con luz propia”*, *“quiero ayudar a que las personas se den cuenta de la maldad”* y *“tener bolsa atrapa malas emociones para quitar las malas vibras”*. Los estudiantes de la Escuela No. 2 desean **mejorar las relaciones interpersonales** dentro del contexto escolar. La instauración y la permanencia de valores como el respeto, la tolerancia o la empatía se hacen presentes en las voces de los estudiantes a la hora de focalizar la atención en las relaciones humanas. Una cita ilustrativa del tema valórico es la siguiente: *“deseo tener la crema de la tolerancia: se aplica la crema cuando alguien no tolera a alguien”*.

Finalmente, para el caso del Colegio No. 3, pudimos visualizar respuestas mixtas entre los deseos de soñar una escuela para la comunidad, pero a la vez resguardar la calidad de las relaciones humanas al interior de la escuela. Algunas citas ejemplificadoras son las siguientes: *“Quiero llevarle luz o calor a la humanidad”*, *“Poder unir a las personas, porque el mundo está tan roto que es deprimente”*, *“Pintar todo lo que nos falta y poder darle color a la vida”* y *“Tener la capacidad de vernos como*

personas en la humanidad”. Todas estas citas corresponden a respuesta de los estudiantes sobre cómo sueñan su colegio ideal y qué súper poderes les gustaría tener. Temáticas como la discriminación a los **grupos minoritarios** aparecen como relevantes de subsanar dentro del ámbito escolar. Lo intercultural también se posiciona como un elemento prioritario para los estudiantes, tanto como elemento de diversidad como de característica distintiva de los barrios que rodean a esta escuela. Pero también llama la atención que aparezca la municipalidad como una institución que se relaciona con su escuela. Esto es importante de destacar pues esta escuela es municipal, la única de Alto Hospicio.

Figura 15

Acto escolar en Alto Hospicio



Nota: Fotografía de Jaime Aránguiz (Alto Hospicio, 2017). Material etnográfico Línea Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión.

En síntesis, las particularidades de la comuna de Alto Hospicio habitan en el relato de los estudiantes sobre sus posibilidades de configurar la escuela. La escuela que se sueña es una escuela situada: se piensa el futuro y lo nuevo, conservando las riquezas culturales. Se configura un colegio ideal con foco en las personas, en los otros, sea comunidad o compañeros de patio, donde los valores y el respeto a la diversidad se establecen como prioritarios a la hora de soñar la escuela.

El horario ideal también responde a esta mirada de lo colectivo, comunitario, relacional con el otro y reflexiona sobre la importancia de lo que ocurre dentro del espacio escolar. Sin embargo, esta institucionalidad se diluye con los límites de la ciudad, el vecindario o barrio, las tomas y las playas. Así se reconocen diversos espacios que construyen aprendizaje y que propician e invitan al estudiante a habitar y aprender de ellos. Es así que el currículum en esta escuela soñada, se rehace, validando y fortaleciendo las experiencias fuera del establecimiento. El aula deja de tener cuatro paredes y se construye de arena, sol y, lo más importante, de personas.

Es posible concluir entonces que, si bien los estudiantes sueñan otra escuela con experiencias integrales, en diálogo con la comunidad colindante y con énfasis en las relaciones interpersonales aún se mantienen los espacios y los discursos históricamente construidos. Es decir, no existe una diferencia radical entre la experiencia escolar real y la experiencia escolar soñada. Esto permite posibilidades, especialmente para los adultos, de construir una nueva escolaridad sin agitar profundamente las actuales configuraciones de *hacer escuela*.

Figura 16

En Alto Hospicio las escuelas son muy grandes



Nota: Fotografía de Katherine Toledo (Alto Hospicio, 2017).
Material etnográfico Línea Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión.

Sobre estas relaciones interpersonales giran las motivaciones de los estudiantes. Las escuelas soñadas son lugares de encuentro (Dubet, 2010), que forman un carácter, construyen una identidad, permiten el desarrollo de habilidades orientadas al respeto, la convivencia, la cooperación, la justicia y el trabajo. Valores que fortalecen y hacen a una comunidad. Valores que transforman a estos estudiantes y les ayudan a desarrollar su personalidad. (Dussel, 2006).

SOÑANDO ESCUELAS DE LA GRAN CIUDAD

Dominique Manghi e Isabel Aranda
Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

Conociendo Renca

Pensar en Renca es pensar en una de las comunas tradicionales de la gran capital, ubicada al poniente del centro administrativo del país. Si nos movemos desde la V región entramos a Santiago entre un tumulto de viajeros a través de la Estación Pajaritos, tomamos el metro y nos bajamos para asomarnos a la superficie en Estación Central, un lugar que congrega a muchas personas: vendedores ambulantes, transeúntes, pasajeros en micro, compradores avanzando por las veredas con sus carros y mucho bullicio. Para trasladarnos en la Red Metropolitana de Movilidad, necesitamos utilizar una tarjeta BIP, con la que subimos a los típicos microbuses santiaguinos con letras y números, letreros con palabras incomprensibles para alguien que no vive ahí mismo, en esa selva de cemento. Los autos colectivos y las micros¹⁶ son los dos transportes públicos que llevan a la comuna, pero la micro sin duda es el más usado. Después de 40 ó 45 minutos de viaje, nos encontramos con el centro cívico de la ciudad, la Plaza de Renca; lugar de reunión y encuentro entre los distintos estamentos de la comuna, donde además se encuentra el edificio de la alcaldía. Se trata del punto de unión con el exterior.

Los establecimientos de educación de Renca se distribuyen a lo largo y ancho de la comuna. De un total de 37 que reciben financiamiento del Estado, sólo 14 de ellos corresponden a una

dependencia administrada por el municipio de Renca; y al menos ocho de estos educan a estudiantes pertenecientes a un nivel socioeconómico más bajo del promedio del país.

Cuando el 2017 nos acercamos a conversar a la Dirección Municipal de Educación para presentarles nuestro proyecto, acababa de asumir el nuevo alcalde y renovado todo el equipo de educación quienes asumieron nuevos desafíos con énfasis en la identidad de la comuna y en la educación, considerando entre sus propuestas una Unidad Municipal de Resguardo de Derechos, Convivencia e Inclusión Escolar. Las tres escuelas que conocimos fueron seleccionadas para participar en el estudio desde la Dirección de Educación Municipal y son establecimientos que tenían en común dificultades de relación entre los distintos actores educativos, comunidades con poca pertenencia con el establecimiento. A lo largo de la investigación, dos de ellas tuvieron recambio de equipos directivos.

Comenzamos así a relacionarnos con dos escuelas básicas de más de 30 años de existencia, y un liceo relativamente nuevo de diez años. La escuela más antigua es monogenérica, ha educado estudiantes hombres por casi 40 años, cuenta con cerca de 700 alumnos actualmente y se ubica cerca de la plaza en un edificio antiguo de tres pisos con patio central.

¹⁶ Los colectivos son autos donde los pasajeros comparten el traslado por la comuna, en esta comuna, sin un recorrido fijo. Las micros o microbuses, conocidos como TRANSANTIAGO, son buses grandes que trasladan personas sentadas y de pie por recorridos fijos entre diferentes comunas de la ciudad. Tienen paradas determinadas y se paga con tarjeta recargable.

Mientras que la escuela mixta, educa a más de 400 estudiantes en varios pabellones de un piso, con patios y árboles; se ubica más lejos del centro y se llega a ella a través de la locomoción colectiva.

En cuanto al liceo, cuenta con edificios modernos de dos pisos y amplios espacios comunes despejados, ofrece educación básica desde 7o. básico, enseñanza científico humanista y también técnico profesional.

Figura 17

Caminando hacia la escuela, Cerro Renca



Nota: Fotografía de Dominique Manghi (Renca, 2018).
Material etnográfico Línea Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión.

La escuela básica mixta participó en el grupo focal el año 2018, mientras que la de hombres el año 2019, cuando comenzaba por primera vez a recibir estudiantes mujeres en cursos de educación parvularia. El liceo no participó en el grupo focal, debido a los procesos internos en los que se encontraba, pero sí incluimos acá la voz de estudiantes a través de entrevistas a algunos de ellos durante el periodo etnográfico.

A continuación, rescatamos la voz de los estudiantes para reconstruir cómo perciben su liceo y sus escuelas, así como la experiencia de educarse en ellos; y luego la escuela que sueñan.

Estudiar en Renca desde la voz de las y los estudiantes

Vivir y estudiar en una de las comunas más tradicionales y populares de la zona poniente de Santiago tiene su sello. Es por sobre todo vivir en un área urbana, que tiene hitos reconocidos por el resto de los habitantes de la gran ciudad: el cerro de Renca y la plaza de la comuna. Este territorio urbano aparece en el relato de los estudiantes y los marca: ser estudiante de las escuelas de la comuna de Renca.

Resulta común en sus relatos mencionar el cerro de Renca o la plaza de armas, los cuales poseen una identidad predominantemente renquina, que los representa y les hace saber que aquel lugar es suyo. Las escuelas pertenecen a aquel lugar. Los estudiantes viven y estudian alejados del centro de la ciudad y experimentan aquella lejanía a través de la cotidianeidad del traslado en micro hacia algunos espacios de la comuna, tal como se hace en Santiago: *“Salimos en micro, todos apretados”*; así como a espacios públicos de comunas aledañas para caminar, comer y jugar en ellos.

Respecto del cerro, es parte del territorio, y por lo tanto, de la vida escolar. Las escuelas están cerca y lo reconocen como un espacio de identidad. Los estudiantes señalan que van a caminar al cerro o a hacer clases de educación física allí, y ¿qué podrían aprender en una salida a caminar con un profesor? Aun cuando no lo hacen explícito, parece ser que lo reconocen como un espacio con alto valor para la convivencia *“Ir a caminar al cerro hasta las 13:30. Podríamos ir con los compañeros y el profe”*, para conocer su territorio y para aprender de aquella experiencia de manera reiterada.

Figura 18

Estudiantes en la Plaza Renca



Nota: Fotografía de Isabel Aranda (Plaza Renca, 2018).
Material etnográfico Línea Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión.

Un segundo elemento atractivo para ellos es salir a la plaza de la comuna. Un lugar público, con alto valor para la comunidad renquina por su centralidad, por ser puente de unión con el resto de la capital y el lugar donde se encuentran las dependencias administrativas de la comuna, así como también un espacio con muchos árboles, juegos, gente y un alto flujo de transporte.

No solo destaca el territorio en el reconocimiento de su escuela, sino también un sello del compartir. Por una parte, destacan la importancia de generar momentos de encuentro para estar juntos *“ir a la plaza [de Renca] con los profesores, hasta las 18:00, para compartir un rato”*.

Por otra parte, ese compartir también tiene que ver con la manera en que cotidianamente solucionan las situaciones de diferencia en la capacidad económica entre ellos, para que todos puedan participar de las experiencias que ofrece la escuela *“Podemos pedir colaboración, podemos hacer una colación y*

pedir colaboración, o un bingo”. La solidaridad y el tener espacios para estar juntos dan cuenta de cómo es estudiar en Renca.

¿Cómo sueño mi escuela?

Los grupos de estudiantes sueñan sus escuelas y echan a volar sus ideas: visitar nuevos lugares, conocerlos, experimentarlos con alguien significativo, en horarios diferentes, después de las 18.00 h.; y con adultos acompañantes quienes tienen características especiales, entonces ¿qué quisieran aprender estos estudiantes si tuvieran esas condiciones?

Destacamos primero su **identidad y pertenencia con sus escuelas** las cuales reconocen como un refugio, un hogar que los acoge y donde se proyectan por un largo tiempo. *“Sería bacán que fuera hasta 4o. medio” “Yo vengo de Pudahuel, pero vengo para acá porque antes vivía acá al frente. Y a mí me gusta este colegio, mi hermano estudió aquí”*. Resulta relevante este aspecto cuando dos de los colegios en los que se realizó la investigación son hasta 8o. básico, por lo cual una vez concluida su enseñanza básica deben emigrar hacia liceos o colegios donde se imparte la enseñanza media. Un sueño es terminar su trayectoria escolar en el mismo establecimiento y es a raíz de ello que viajan a veces horas para llegar.

Sus escuelas y liceos no desaparecen en sus sueños, sino que son centrales a ellos, los reconocen con sus debilidades y fortalezas: *“Hay unos ciertos problemitas, pero es súper divertido”, “creo que no siempre nos dan el espacio (para expresarnos), pero si nos dieran las herramientas justas, porque igual les falta progresar”*. En sus escuelas hay recursos que a lo mejor están en sus casas, como un televisor, pero el espacio escolar es donde se pueden realizar actividades colectivas. *Estudiante (E): (veríamos) puras películas, puras películas. Monitor (M): ¿no venir nunca más al colegio?*

E: no poh, venir, pero acá en el colegio pedirles prestada la tele para ver películas”.

Pero no por eso todos sus aprendizajes ocurren dentro de este espacio. Por una parte, los estudiantes de Renca desean **salir del colegio**, tener experiencias en diversos lugares, pero no sólo para pasear, sino también para conocer y aprender o para una combinación de aprendizajes más formales con espacios para recrearse. *“Salida pedagógica, con dos profes, los cursos se turnan, por ejemplo, vamos al museo y jugamos a la pelota”.* Por otra parte, ven la escuela como responsable de sacarlos a conocer el mundo más allá de su comuna. En sus sueños, la escuela debe darles la posibilidad de **ampliar su conocimiento y sus experiencias**. Tal como lo señalan: *“salir al cine, nunca nos han llevado...o ir a Valparaíso”.*

En la escuela que sueñan interactúan y aprenden con diferentes personas. Destacan acá a los profesores, la familia y otros actores escolares que los apoyan. *Estudiante: “Ir a la plaza de Renca; Monitor: ¿a qué?; Estudiante: a compartir un rato, comer; Monitor: ¿los puros estudiantes?; Estudiante: no, con los profes también. Si fueran buena onda”.*

A pesar de que los estudiantes “admiten” a los profesores en estos espacios de estar juntos, en sus sueños los profesores requerimos tener de ciertas características. Deberíamos ser “buena onda”, y esto implica según sus palabras: *“que los compraran completos” “que nos dejen jugar y andar en bicicleta”, “que no nos retaran tanto, que nos dejen”.* También necesitamos ser menos directivos, no limitarnos a dar instrucciones estructuradas sino **potenciar sus posibilidades de aprender, sus búsquedas de otros caminos y preguntas**, valorando lo divergente: *“usar la imaginación, porque hay profesores que dicen lo que hay que hacer”.*

Las familias que sueñan son agentes participantes en sus escuelas y también son sujetos de enseñanza. **La familia es permeable**

al aprendizaje, conoce y aprende junto con los mismos estudiantes, pero también aprende de lo que los propios niños, niñas y jóvenes le pueden enseñar. *Estudiante: y para ir al planetario yo iría con mi familia, Monitor: ¿irías con tu familia?, Estudiante: sí para enseñarles”.*

También aparecen otros actores escolares como la directora y la persona a cargo de la fotocopia, pero en diálogo con las ideas y propuestas generadas por los propios estudiantes. Están conscientes de las **posibilidades de producir cambios juntos** con los adultos, pero también de que el centro de estudiantes no es la única instancia de participación que requieren para ser escuchados: *“Ellos (directivos) toman ideas del centro de estudiantes, ellos sacan la idea, pero no toman todas las ideas del colegio”.* Se ven capaces de trabajar todos juntos concretando otras maneras de aprender, donde se les escucha, se les apoya y se les da espacio y autonomía para liderar sus ideas. En el siguiente ejemplo, respecto a la posibilidad de tener un taller para ver películas durante la jornada escolar, se los ve discutiendo cómo concretarlo:

‘Nosotros mismos, le decimos a la directora, al equipo directivo, el Martín y yo podemos hablar con la directora, y la tía que hace fotocopias saca copias de la comunicación, después pasamos por los cursos para que sepa todo el colegio’.

Para estos estudiantes santiaguinos resulta importante que se **respeten los gustos** de cada uno de los participantes de las actividades, clases o talleres, no todo debería ser obligatorio: *“y los que no bailan, no bailan, y los que no leen, no leen”, “o quizá para los que no quieren participar de la clase de química, un taller”.* Hacen mención muchas veces que las actividades deben ser para quienes quieran participar, reconociendo que no a todos les gusta lo mismo. *Monitor: ¿va a jugar todo el colegio junto o separado?; Estudiante 1: separado por curso; Estudiantes 2: E2:*

separados, porque cada uno tiene sus gustos”.

Figura 19

Taca Taca en el Liceo



Nota: Fotografía de Daniela Aguirre (Renca, 2017).
Material etnográfico Línea Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión.

Los estudiantes del liceo reconocen los espacios de diversión que ahora tienen (taca-taca, mesa de ping-pong, juegos de carta, etc.), pero sueñan con más espacios de expresión *“nos hacen hacer trabajo solo a su gusto, según la pauta que ellos tienen, nosotros tenemos que ir trabajando”* y solicitan modificar esto, ya que les *“gusta el arte, representar emociones, transmitir sentimientos”*. Lo que nos demuestran en este párrafo, es que participar para ellos es central, pero esa participación es más importante aún en aquellas actividades de las que ellos quieren ser parte.

Finalmente, los estudiantes también proponen hacer **cambios materiales** tanto en infraestructura como en la manera en que están implementadas sus salas de clases. Por ejemplo, sueñan la posibilidad de transformar espacios escolares para que se concreten otras experiencias: *“podemos cambiar la cancha del gimnasio y hacer una piscina”*.

De manera importante, reconocen que requieren de **implementos mínimos** para realizar actividades y aprendizajes que se les pide en el currículum. Por ejemplo, *Monitor: ¿acá tienen química? Estudiantes: “No” “Hay,*

pero no hay una sala propia para hacer química”. Otras veces algunos quieren leer, existe el Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA), pero señalan: *“necesitamos...solo hay libros infantiles súper delgaditos, con una letra súper gigante, libros gruesos”* y sueñan con tener a su alcance libros de *“acción, romance, erotismo, Ángeles caídos, Bajo una misma estrella, La reina roja”*.

Soñar desde Renca

A lo largo del capítulo, hemos podido evidenciar cómo las y los estudiantes perciben y se identifican con sus escuelas y con el territorio de su comuna. Estas escuelas a pesar de presentar grandes diferencias entre ellas, las une el sello renquino desde donde sueñan posibilidades para sus procesos educativos. Las y los escolares hablan con cariño de sus espacios educativos, desean estar en ellos a pesar de saber que no son perfectos. Se ven a sí mismos capaces para hacer reales cambios trabajando junto con los actores escolares adultos.

Sueñan con abrir mejores espacios para participar, expresarse, aprender y desarrollarse. Se dan cuenta de que cuentan con los adultos de su escuela, pero también demandan un cambio de actitud de sus profesoras y profesores, que apunte a un mayor respeto y reconocimiento de su valor como estudiantes y actores sociales importantes. Entre sus demandas se encuentran también elementos materiales que les parecen mínimos para poder desarrollarse en igualdad de condiciones que los escolares de otras comunas de la ciudad y del país.

Tienen claro cómo desean aprender, participar y hacerse parte de este espacio escolar que es suyo por definición, y le exigen a la escuela que se haga cargo de darles a conocer el mundo afuera de su escuela. Después de todo, tal como lo promueve la actual gestión comunal, estudiar en Renca es un orgullo, es

participación y es crecimiento, y al parecer este grupo de estudiantes se ha apropiado de este eslogan que les permite reconocer su escuela actual y soñarse en ella.

Figura 20

Acto escolar en Renca



Nota: Fotografía de Sebastián Navarro (Renca, 2017).
Material etnográfico Línea Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión.

SOÑANDO ESCUELAS DEL CERRO

Gerardo Godoy y Giselle Melo-Letelier
Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

Etnografía en escuelas de nuestra propia región

En Chile hay algunas paradojas político-espaciales que se aprecian con más fuerza en el contexto de la ciudad de Viña del Mar. En Viña del Mar los y las excluidos/as miran desde arriba los privilegios de los de abajo, miran desde el cerro a quienes residen en el sector plano frente al mar. El cerro es una marca espacial y social que separa la realidad viñamarina identificada con discursos festivaleros¹⁷ y estivales¹⁸ con la realidad del cerro. Es, en lo alto de la ciudad, donde se identifican las características del estigma delictual y de la pobreza, las cuales corresponden a una de las consecuencias del modelo en que vivimos (Jorquera et al, 2017).

Figura 21

Acto escolar en Forestal Alto



Nota: Fotografía de Fernanda Díaz (Viña del Mar, 2017).
Material Etnográfico Línea Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión.

A partir del trabajo etnográfico y los análisis conjuntos, pudimos apreciar que en esta misma región donde vivimos, las escuelas en el cerro construyen espacios y funciones en diferentes aspectos, en donde los/as actores escolares adultos tienen un rol relevante y valioso. El rol de los y las **profesores/as y asistentes de educación** siempre está vinculado bidireccionalmente con los/as **estudiantes** y el **contexto** donde todos/as se desenvuelven, sin embargo, los/as estudiantes muchas veces son invisibilizados. La comunidad educativa posee muchas funciones en el contexto del cerro -y probablemente en otros contextos de vulneración social- las cuales van desde la alimentación, la protección física hasta los procesos de aprendizaje y los encuentros con la comunidad inmediata. Tales funciones tienen como núcleo a los/as estudiantes que emergen como sentido del espacio escolar, sin embargo ¿Qué ocurre con su participación y sus deseos respecto a cómo podría ser la escuela en el contexto del cerro?

Cuando nos preguntamos por la razón de la escuela en el cerro, aparecen los y las profesores/as en función de los estudiantes. La mirada de los/as profesores/as constituye una del tipo adulto-céntrica, la cual funciona de modo transversal, ya que son los adultos los que configuran y diseñan los espacios, los que planifican actividades, los que castigan o premian en la escuela. A pesar de lo anterior,

¹⁷ Anualmente se realiza el conocido "Festival de Viña del Mar" el cual ha sido objeto de diversas críticas -particularmente durante el estallido social- por ser una expresión de la desigualdad social en esta ciudad.

¹⁸ Viña del Mar se caracteriza por ser una ciudad turística, que recibe visitantes nacionales e internacionales, especialmente en verano debido a sus playas y festival.

los/as estudiantes reaccionan a esta mirada adulto-céntrica de manera más o menos intuitiva aceptando o resistiendo a cierto tipo de prácticas, las cuales pueden estar más o menos influidas por el territorio donde se desenvuelven y habitan. Para abordar cómo es la respuesta a la mirada adulto-céntrica de la escuela, enmarcada a su vez en un punto de vista desde el cerro, utilizamos los datos recogidos a través de los grupos focales y procesos etnográficos descritos anteriormente en el capítulo 3, con el objetivo de responder a la pregunta: ¿cómo sueñan los y las estudiantes su escuela?

¿De qué escuelas hablamos?

Las voces de los estudiantes que se presentan en este capítulo pertenecen a tres escuelas públicas de la Corporación Municipal de Viña del Mar (CMVM), ubicadas en los cerros de: Forestal, Recreo y Miraflores. Todas ellas de larga trayectoria formando estudiantes por más de 50 años. La población de estudiantes de las tres escuelas está categorizada actualmente con un alto índice de vulnerabilidad. Los estudiantes de la primera escuela técnico-profesional participaron en el grupo focal el año 2018 y los de la segunda, el año 2019. Esta última es una escuela básica pequeña que ha disminuido su matrícula de estudiantes progresivamente y ha experimentado varios cambios en el equipo directivo. Mientras que en la tercera escuela no se ha podido desarrollar el grupo focal con estudiantes por haber dado prioridad a otros procesos, pero se incorpora aquí datos etnográficos con estudiantes.

En términos generales, podemos apreciar que las tres escuelas que conocimos, a pesar de encontrarse en diferentes cerros de Viña del Mar, tienen una serie de características sociales similares. Educarse en el cerro, en

el contexto que ya hemos descrito, posee el estigma de la periferia en relación al centro, donde el centro posee una valoración positiva y el cerro-periferia una negativa. El estigma del lugar periférico implicaría ciertas condiciones poco valoradas en general, por ejemplo, la lejanía o cercanía con el centro de la ciudad; el entorno descuidado que contrasta con el exceso de ornamentación en el centro de la ciudad; o las condiciones de acceso, tanto de locomoción como de recursos para las escuelas. Consideramos estas características como un modo de violencia, una violencia espacial¹⁹. Las maneras de ejercer una violencia espacial que mencionamos anteriormente, afecta a las comunidades que habitan en tales espacios, en este caso, a los y las estudiantes que transitan (o habitan) en la escuela. El modo de afección de los estudiantes en el caso que les vamos a presentar refiere a cómo sueñan la escuela que desean desde tales contextos.

Figura 22

Celebrando el Folclor en Forestal Alto



Nota: Fotografía de Fernanda Díaz (Viña del Mar, 2018). Material etnográfico Línea Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión.

¹⁹ El concepto de violencia espacial se desarrolló en los informes de la Línea 4 devueltos a las tres escuelas de Viña del Mar posteriormente a la etapa intensiva de la etnografía, el año 2018.

La escuela que soñamos desde arriba

En el caso de la escuela de Forestal, el entorno de la escuela es una emblemática población de la zona y varias tomas en las laderas y quebradas de los cerros. Entre las tomas cercanas más recientes está la Felipe Camiroaga y muchos estudiantes provienen desde allí. A partir del grupo focal, ellos y ellas expresan una **relación cercana con la escuela**, proponiendo actividades enmarcadas en su interior como se muestra en el siguiente ejemplo: “[nos gustaría] *Pone clases de cocina; Talleres de música, canto, fotografía; Yo puse cocina; ¿Cómo se llama? Taller de YouTube*”. Proponen además otras abundantes actividades: “*aprender a ser químicos*”; “*Taller de cheerleader*”; “*Baile mixto*”; “*Taller lectura*”; “*Taller de Hackear*”; “*Robótica*”; “*Skate, astronomía*”.

Sumado a las actividades propuestas para realizar en la escuela, también se proponen otras fuera del espacio de la escuela y del territorio del cerro. Cabe mencionar que las actividades que son **fuera del cerro**, no son propuestas por el hecho de salir de este espacio, sino que la actividad en sí misma se realiza en la zona del plan de Viña del Mar: “*Nos gustaría ir a diferentes lugares para tener nuestro espacio*”; “*Al jardín botánico*”; “*A un museo*”; “*A la playa*”; “*A un concierto -de Ozuna*”; “*Concierto de rap*”.

En términos territoriales, los/as estudiantes plantean ideas, propuestas y sueños muy afianzados con el **espacio donde habitan**. Emerge, por ejemplo, la realidad del desplazamiento a pie desde la casa al colegio, o en algunos casos en bus -explicitando que esto ocurre cuando no desean caminar. Surgen comentarios respecto a actividades que implican el uso de armas y, en algunos casos, alcohol. Además, se propone un taller militar para aprender a usar armas de fuego. Estos elementos sumados a los datos recogidos en la etnografía, dan cuenta del efecto directo de la realidad donde viven los/as estudiantes operando en el contexto escolar, en este

caso a través del imaginario, en otros casos materialmente (a través de violencia física a estudiantes o docentes). Otro aspecto que nos parece relevante resaltar respecto a la pertenencia al lugar donde habitan y estudian los y las jóvenes y niños/as es la posibilidad de realizar actividades en su propia comunidad.

Los/as estudiantes proponen actividades que pueden incluir en mayor o menor medida a la **comunidad del entorno**, y que, además, utilizan espacios de la población donde está ubicada la escuela. Un ejemplo de esto es la posibilidad de hacer deporte en una cancha cercana, los estudiantes conocen el lugar y consideran que tiene mejores condiciones que la cancha de la escuela: “*hacer deportes en la cancha de “Las Torres” que es más grande [compañeros/as asienten]*”.

Los y las estudiantes de la escuela de Forestal se focalizan en actividades que pueden realizar en la escuela, y las actividades de “salida” son espacios que tienen mayor acceso a servicios y esparcimiento -como el centro de Viña del Mar-. Se sienten parte del espacio de la población y por cierto, de la escuela. Hay una marcada identidad de los/as estudiantes con “su” cerro e imaginan su escuela en relación a éste.

Figura 23

En la sala todos juntos



Nota: Fotografía de Alfredo Bastías (Viña del Mar, 2017).
Material etnográfico Línea Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión.

Por otro lado, sobre la escuela ubicada en Recreo Alto, está inserta en un sector que responde a un nivel socio-económico mayor que el de los y las estudiantes que asisten a ella. Está emplazada entre grandes edificios en el borde de una avenida que sirve de entrada a la ciudad sobre todo de un tránsito turístico importante. Una de las características que destaca a esta escuela, es que los/as estudiantes que recibe, junto a la mayoría de sus profesoras/es, no pertenecen al sector aldeaño a la escuela. Además, es frecuente que los/as estudiantes provengan de otros establecimientos y lleguen a la escuela derivados desde otras escuelas de la misma municipalidad. Esta condición de lejanía de las viviendas de las personas que conforman la comunidad escolar y el estigma de “expulsado/refugiado” de sus estudiantes define una identidad de “tránsito”. Según palabras de un asistente de la escuela: *“Aquí llega de todo niño, lamentablemente, llega de todos niños, de tipo social, de tipo de carácter, de comportamiento, llegan niños que tienen que estar en la Teletón”*.

La identidad de tránsito es la que permite “soñar” la escuela desde una realidad **desarraigada de la materialidad del territorio**. Las actividades que proponen tenían la particularidad de ser pensadas ya sea en espacios dentro de la escuela -en su mayoría-, o en espacios muy alejados físicamente o, incluso, sin espacios físicos concretos, pero no actividades que se pudieran desarrollar en el entorno local de la escuela, lo cual reafirma el punto de vista desde el cual se sueña la posibilidad de transformar la escuela.

Las actividades propuestas que se realizarían dentro de la escuela tienen la característica de estar o en una sala especializada o en el patio siendo este utilizado de una diversidad de formas incluso en horario nocturno: *Estudiante 1: “[queremos] observar las estrellas”; Estudiante 2: “me podí explicar cómo podríamos ver las estrellas si vamos a estar de día”; Estudiante 1: “Venimos en la noche a la escuela no más*

poh”; “[queremos] hacer juegos, hacer talleres de baile”.

Las actividades que se realizarían **fuera de la escuela** se destacan por no ser declaradas con lugares específicos conocidos por los/as estudiantes. *“Clases de natación; [queremos] el taller de supervivencia... qué significa un taller de supervivencia... ...de sobrevivir poh. de estar en la selva”*.

En general las y los estudiantes se enfocan en actividades que buscan participar de espacios de arte, de ejercicios y de “relajo”, estos espacios se desarrollan en lugares dentro del establecimiento: *“una clase de canto, karaoke”; “[queremos] un taller de yoga para relajarse”; “El martes sería que nos dejaran ocupar el celular en la mañana... ...Puro wasapatear poh, puro se pelan en el celular... o escuchar música”*.

Figura 24
Cancha escolar en el Cerro



Nota: Fotografía de Bárbara Gacitúa (Viña del Mar, 2018).
Material etnográfico Línea Práctica de Aula y Escuela para la Inclusión.

Se puede interpretar que los/as estudiantes re-piensen las potencialidades del aprendizaje propio y para el resto, al imaginar espacios de participación en lugares conocidos dentro de la escuela. Estos espacios que usan cotidianamente son resignificados tanto en su materialidad como a nivel simbólico lo que

lleva a imaginar una escuela dinámica o “en tránsito”, como su propia experiencia en ella.

A partir de la perspectiva desde el territorio, de los y las estudiantes que asisten a una escuela en el cerro, podemos apreciar dos características principales: el habitar y el tránsito. En la primera, los estudiantes de la escuela de Forestal se muestran arraigados al lugar donde viven, en términos sociales y físicos. Mientras que, en la escuela de Recreo Alto, existe una relación con aspectos sociales que vinculan a los/as estudiantes, como haber sido expulsados, como vivir en una población, ser más o menos “ordenados/as”, pero no directamente relacionados con el habitar un cerro. Muchos de los/as estudiantes viven en un cerro -la mayoría de los participantes del grupo focal-, sin embargo, no en “ese” cerro, el de la escuela. De modo que los/as estudiantes de la escuela de Recreo Alto, transitan de un cerro “mío” a un cerro ajeno donde se ubica la escuela.

Consideramos interesante mencionar el caso de la escuela del sector de Miraflores, ya que presenta características mixtas respecto a los dos anteriores. Por una parte, es una escuela donde muchos de sus estudiantes viajan a ella desde otros barrios -entre ellos cerros o poblaciones-, por otro lado, se encuentran estudiantes en situaciones vulnerables que viven en el mismo cerro de Miraflores. Nos parece necesario explorar la relación de los diferentes contextos con las posibilidades de participación de los/as estudiantes y los modos que estos tienen para soñar las transformaciones que desean desde ese contexto particular y situado.

Estos análisis nos permitirían reconocer que existe o no una identidad desde las escuelas de cerro al identificar qué y cómo sueñan su participación junto con las problemáticas propias del territorio donde la escuela se sitúa.

El cerro como territorio para soñar

En este capítulo intentamos exponer brevemente la relación entre el territorio donde se encuentra situada las escuelas y los sueños y deseos que los y las estudiantes tienen respecto a su escuela. Consideramos relevante tener en cuenta la relación entre los/as estudiantes (jóvenes y niños/as), profesores/as y asistentes de la educación (adultos) y el contexto (físico-social). En este caso, nos hemos focalizado en la relación entre estudiantes-contexto, intentando mostrar los planteamientos de los y las estudiantes sobre su propia escuela.

Pensamos que el fenómeno educativo y las prácticas que allí acontecen son de gran complejidad. Este capítulo ha sido un extracto muy breve para plantear una relación que estamos explorando entre los territorios y la posibilidad de pensar-soñar la escuela de los y las estudiantes, partiendo desde la base de sentirse pertenecientes o desarraigados de un lugar en particular. Nos parece relevante destacar también cómo los/as estudiantes construyen espacios sociales donde habitar (“somos los que echaron”, “somos choros”) y proponer nuevas ideas para su escuela. Es necesario simultáneamente, seguir explorando y ampliando esta relación entre el contexto social y territorial con los/as estudiantes, de modo tal de expandir la escuela no solo al espacio del recinto, sino que también, a la comunidad en su conjunto como parte de ella.

**TERCERA PARTE:
LAS ESCUELAS POR-VENIR**

POSIBILIDADES POR-VENIR

**Tatiana López, Dominique Manghi, Giselle Melo-Letelier, Gerardo Godoy,
René Valdés, Isabel Aranda y Paulina Carrasco**
Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

El supuesto que nos movilizó para la realización de este libro es que todas las decisiones escolares, incluidas las que se realizan en nombre de la inclusión, las tomamos desde el mundo adulto. Tanto directivos, profesoras/es, legisladores, investigadoras/es entre otros, asumimos un conjunto de interpretaciones sobre cómo es y cómo debe ser la experiencia escolar de los estudiantes. A esta mirada adulto-céntrica transversal, las y los estudiantes reaccionan de manera más o menos intuitiva aceptando o resistiendo a este tipo de prácticas. Dado la descripción de la escuela tensionada entre dos modelos: neoliberal e inclusivo, se entiende que los actores sociales sean invisibles en el momento de tomar decisiones educativas, es decir, no solo escuchamos poco a las y los estudiantes, sino que no legitimamos sus visiones.

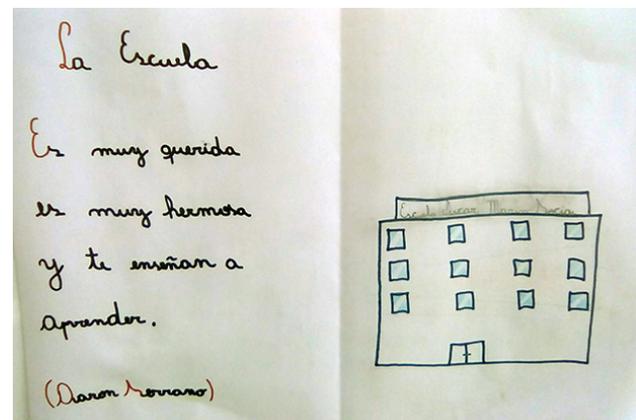
Es así, que nos propusimos ampliar la comprensión de la educación inclusiva desde una perspectiva centrada inicialmente en la definición de los actores escolares adultos hacia la de los estudiantes. Para eso preguntamos a niños, niñas y jóvenes de distintas escuelas de Chile sobre la escuela que sueñan, con el fin de conocer sobre cómo debe entenderse la experiencia escolar desde quienes vivencian los procesos de inclusión que implementan estas escuelas tensionadas, por el contexto social, económico y político actual de nuestro país.

Las voces de los/as estudiantes respecto de sus experiencias escolares y sus proyecciones sobre las escuelas donde se educan, fueron sintetizadas en los capítulos 4, 5 y 6. Allí se

recoge lo que relatan las y los estudiantes, pertenecientes a las escuelas de tres comunas y regiones distintas del país, como son Alto Hospicio, Renca y Viña del Mar. Lo que se evidenció en cada una de ellas permite cuestionarnos la participación de los/as estudiantes en sus espacios educativos; tanto en la manera en que los procesos inclusivos permiten o no el involucramiento activo de ellos en la educación que vivencian en sus escuelas, como en las características de la educación a la que ellos saben tienen derecho. Si bien el debate que aquí se plantea no es una solución para enfrentar la desigualdad y segregación que presentan las escuelas chilenas, nos permite visibilizar las experiencias que los/as estudiantes vivencian y las que desean vivenciar, siendo estas una responsabilidad que no se reduce a cada escuela sino que abarca a nuestra sociedad completa.

Figura 25

Poema a la Escuela



Nota: Fotografía de Paulina Carrasco (Viña del Mar. 2017). Material etnográfico Línea Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión.

Presentamos algunas ideas que permiten reflexionar y visibilizar la “caracterización-constitución” de la escuela que sueñan las y los estudiantes desde su realidad. Los resultados presentados en la segunda parte del libro dan cuenta que en ninguno de sus relatos la escuela desaparece o se desea prescindir de ella. Muy por el contrario, se considera como un espacio de aprendizaje y de encuentro en el que se proyectan muchas posibilidades, requiriendo algunos ajustes tanto de gestión como de estructura curricular e infraestructura, y de manera importante, en las relaciones interpersonales de sus actores escolares.

Desde el discurso de los estudiantes la distancia entre escuela soñada y escuela real, parece ser estrecha y, por lo tanto, no sería tan difícil concretarlas. Las escuelas soñadas son principalmente lugares de encuentro (Dubet, 2010; Grinberg, 2016), que forman un carácter, construyen una identidad, permiten el desarrollo de habilidades orientadas al respeto, la convivencia, la cooperación, la justicia y el trabajo. Valores que fortalecen y hacen a una comunidad. Valores que transforman a estos estudiantes y les ayudan a desarrollar su personalidad. (Dussel, 2006).

Las cuatro ideas que se presentan a continuación recogen en su conjunto las particularidades identificadas desde la voz de las y los estudiantes. Estas nos muestran como actualmente valoran el espacio escolar y a la vez conforman los cimientos para la construcción de la escuela soñada.

• **Una escuela con identidad territorial**

Desde las voces de los/as estudiantes, las vivencias se vinculan a las características sociales y demográficas donde se encuentra situada cada una de las escuelas y sus formas de habitar esos territorios. Dichas características del contexto determinan sueños, pero también vivencias cotidianas, que los estudiantes revelan como parte de su vida. Los espacios que conocen y usan cotidianamente son

resignificados tanto en su materialidad como a nivel simbólico lo que los lleva a imaginar tanto las posibilidades de sus escuelas como de sus propias experiencias en ella. Por ejemplo, las y los estudiantes de Alto Hospicio se sueñan desde la forma de vivir y relacionarse comunitariamente en esa comuna que crece ganándole a la pampa. Mientras en las escuelas “de cerro” de Viña del Mar, los estudiantes sueñan su escuela desde arriba, desde la posición periférica proponen nuevas ideas para su escuela. En cambio, en una comuna de la gran ciudad, los estudiantes de Renca sueñan con tener experiencias en otros contextos, fuera de la escuela, una combinación de aprendizajes más formales con espacios para recrearse. Es la escuela quién debería propiciar experiencias de aprendizajes en las que puedan conocer el mundo más allá de su comuna, ampliar sus experiencias y conocimientos.

Las experiencias que proyectan los estudiantes nos permiten dar cuenta de la necesidad de considerar el territorio, ya sea el desierto, la gran ciudad o el cerro para abordar el currículum en la escuela, considerando el ímpetu de participación de los/as estudiantes y sus deseos respecto a cómo podría ser la escuela. No existe un currículum que permita valorar estas diferencias territoriales, por lo cual hay que seguir explorando y ampliando esta relación entre el contexto social y territorial con los y las estudiantes, de modo tal de expandir la escuela no solo al espacio del recinto, sino que a la comunidad en su conjunto como parte de ella.

• **Una escuela reinventada y despierta**

Desde las voces de las y los estudiantes se pone de manifiesto que la escuela requiere de cambios para que despierten los/as actores escolares que ella reúne, y se involucren genuinamente en la educación que sueñan. Los resultados demuestran que la experiencia de ser estudiante se inscribe en una escuela desgastada, cansada en esta tensión permanente entre neoliberalismo e inclusión. Los resultados interpelan una adultez agobiada

y unos estudiantes aburridos, actores escolares abrumados ante exigencias que dejan en un segundo plano los encuentros en la vida escolar. Esta dicotomía se evidencia en la escuela soñada, donde los estudiantes desean participar con sus compañeros asumiendo el protagonismo en la organización escolar y la materialización de sus ideas, reinventando las rutinas escolares mediante ajustes a estructuras existentes y mejorando la experiencia escolar dejando el desarrollo personal en el centro de las tareas. Siguiendo a Ochoa (2019) la escuela debe proporcionar la participación, es esencial para alcanzar la inclusión, por lo que las experiencias formativas deben asegurar una convivencia en la que todas y todos participen.

La hipótesis es que la participación estudiantil permitiría salir de esta escuela desgastada y entrar en una escuela reinventada y despierta. En el caso de Alto Hospicio, además, esto es particularmente interesante, pues el contexto que rodea el conjunto de escuelas termina convirtiéndose en un catalizador de esta experiencia escolar reclamada. El desierto y la playa no parecen puntos extremos, sino más bien parecen un lugar de encuentro. El desarrollo de contenidos curriculares debería, según la voz de los estudiantes, considerar la diversidad de colores, de aromas y de ruidos que expele la ciudad. Los estudiantes de Alto Hospicio sueñan con una escuela al servicio de sus amigos, vecinos y familiares. Por otra parte, los estudiantes de Renca sueñan con escuelas que tengan la posibilidad de que todos sus estamentos participen de forma activa, que puedan aprovechar el entorno como recurso de aprendizaje y donde ellas y ellos puedan autogestionar experiencias que den vida a la escuela. Por último, los/as estudiantes de Viña del Mar sueñan con espacios para relajarse, para practicar deportes y que se recojan sus intereses y gustos. En las tres regiones sueñan escuelas que se llenan de música, arte, recreación, y espacios de expresión que pongan a un lado el agobio y el aburrimiento, para promover una educación que involucre a todas y todos.

Figura 26

Dibujo colectivo La Escuela que Sueñan



Nota: Fotografía de Isabel Aranda (Renca, 2017).
Material etnográfico Línea Práctica de Aula y Escuela para la Inclusión.

- **Una escuela que favorezca una mayor participación para los/as estudiantes**

Desde las voces de las y los estudiantes se expresa la necesidad de que las escuelas cambien su organización y rutina escolar para una nueva propuesta curricular más sensible al territorio y a las características de los estudiantes; nuevas políticas institucionales que valoren a los diferentes actores escolares y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje sin restringirlo a las salas de clases.

Actualmente la participación de los estudiantes en la escuela, es valorada como reducida y obligatoria. Esta participación está acotada y limitada a actividades escolares, pensadas y planeadas por los adultos, una participación denominada como simple (Lay-Lisboa & Montañés, 2018; Ochoa, 2019) donde ellas y ellos son solo los destinatarios de las acciones participativas. Sin embargo, se anhela una participación más legítima en las que los/as estudiantes puedan ser activos y con más poder de decisión, en donde no solo se les escuche, sino que sus opiniones tengan un impacto en los procesos educativos que se desarrollan en las escuelas. Las y los estudiantes se valoran

a sí mismos como capaces de participar comprometidamente en su propia educación. Por ejemplo, poder influir en los horarios de entrada y salida de la jornada escolar, en los horarios de clases de su rutina escolar, que se recojan sus preferencias en talleres y otros espacios que actualmente son obligatorios y no son de su interés. Los/as estudiantes proponen la importancia de retomar mayores espacios de diálogo, más espacios para “compartir”, los que a su sentir no ofrecen o no son suficientes actualmente en las escuelas. Se reclama por la creación y concretización de mayores espacios de encuentro en la escuela.

• Una escuela extendida

Desde las voces de las y los estudiantes se expresa la necesidad de que la escuela se abra a las oportunidades que presenta el contexto y la localidad en la que se encuentra. El quehacer educativo que propone la escuela es visto por los estudiantes con un potencial que no se restringe a las fronteras de la escuela, sino que se extiende hacia el entorno y la comunidad local.

La escuela actual se presenta para las y los estudiantes como desvinculada del contexto y la cultura del entorno, quizás ensimismada en su rutina, un poco al margen de las preocupaciones e intereses de quienes conforman la comunidad escolar. Convertirse en una escuela extendida implica el desarrollo de dos aspectos complementarios. Por un lado, al desarrollo de aprendizajes en espacios diversos que van más allá de las aulas. Los/as estudiantes sueñan con la realización de actividades en otros espacios, fuera de la escuela -en su mayoría- o en espacios muy alejados físicamente o, incluso, sin espacios físicos concretos. La educación ocurre en todas partes y ellos, se identifican como estudiantes de sus escuelas tanto dentro como fuera de ellas.

Por otra parte, los/as estudiantes revelan la importancia de la cultura en la que se

encuentra la escuela. Desde sus voces en las distintas ciudades, destacan la urgencia de valorar la comunidad y las vivencias que presentan los grupos minoritarios que están aledaños a la escuela. Además, instaurar la permanencia de valores tales como el trabajo en equipo, la solidaridad, la tolerancia, la empatía y el respeto a la diversidad, se hacen presentes en las voces de los estudiantes a la hora de focalizar la atención en las relaciones interpersonales dentro del contexto escolar y así soñar la escuela que desean. Las propuestas buscan la igualdad democrática que entiende los talentos naturales como un bien común al servicio de la sociedad y por lo mismo se requiere de principios de reparación, fraternidad y reciprocidad para construir una sociedad justa (Rawls, 1991).

Figura 27

La escuela soñada por los estudiantes



Nota: Fotografía de Paula Briceño (Renca, 2019).
Material etnográfico Línea Práctica de Aula y Escuela para la Inclusión.

Escuchar las posibilidades que las y los estudiantes de estas nueve escuelas y liceos proyectan para su experiencia escolar nos parece alentador. Si estos niños, niñas y jóvenes demuestran gran interés por soñar sus escuelas y un importante compromiso en asumir responsabilidades en sus procesos educativos, avanzar hacia una participación proyectiva y protagónica de las y los estudiantes parece algo factible y urgente. Y no nos referimos a

considerar las voces de los/as estudiantes para marcar el listado administrativo y así cumplir con ser una escuela inclusiva y reforzar el status quo (Slee, 2013) de los valores neoliberales, sino que apelamos al cambio cultural y compromiso genuino con los derechos educativos, la justicia y la democracia para todas los y las escolares.

Ellas y ellos levantan nuevas ideas que resitúan el rol de la escuela en la sociedad, e imaginan una institución más allá del adultocentrismo, proponiendo una organización colectiva donde todos los actores escolares interactúan. Sus sueños nos muestran de frente las incoherencias de las escuelas actuales, así como los potenciales no aprovechados por la educación. La investigación refleja los efectos de la tensión que viven las comunidades escolares, especialmente aquellas escuelas públicas, pero además evidencia la existencia de resquicios donde poder resistir y subvertir la lógica que nos obliga a competir y buscar el bien individual, en vez de cooperar y avanzar hacia el bien común.

Hoy, cuando una pandemia ha afectado el desarrollo presencial de las rutinas escolares y las prácticas cotidianas en las escuelas chilenas, estos sueños de participación y encuentro presencial tienen aún más sentido y deben orientar las adaptaciones educativas de las escuelas por-venir.

Referencias

- Aedo, C., & Sapelli, C. (2001). El sistema de vouchers en educación: Una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile. *Estudios Pedagógicos*, 82(1), 35-82.
- Albornoz, N., Silva, N., & López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(No. Especial), 81-96.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-18.
<http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., & Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 07-26.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300001>
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación*. OEI.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM.
- Campos, F., Valdés, R., & Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la Educación*, 51, 53-84.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n51.685>
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. LOM Ediciones.
- Contreras, P., Assaél, J., Acuña, F., Santa Cruz, E., Campillay, B., & Pujadas, B. (2016). Construyendo saber etnográfico: Reflexiones a partir de la experiencia de campo en instituciones escolares. *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 16(3), 55-79.
<https://doi.org/10.5565/revthenea.1629>
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-129. <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art8.htm>
- Cornejo, R., & Reyes, L. (2008). *Chile: Experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Colección Libros FLAPE 23.
http://www.foro-latino.org/flape/producciones/coleccion_Flape_08/23%20Chile%20Docente.pdf
- Cornejo, R., & Insunza, J. (2013). El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente. *Psicoperspectivas*, 12(2), 72-82.
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-282>
- Donoso, S. (2013). Dynamics of change in Chile: Explaining the emergence of the 2006 Pingüino movement. *Journal of Latin American Studies*, 45(1), 1-29.
<https://doi.org/10.1017/S0022216X12001228>
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense-CIS.
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Declée de Brouwer.
http://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/53.Hacia_filosofia_politica_critica.pdf

- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy: Algunas reflexiones y propuestas*. FLACSO.
- Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. CREFAL.
- Echeita, G. (2016). Educación inclusiva: De los sueños a la práctica. *Cuaderno de Educación*, 75, 1-9. <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/10201>
- Falabella, A. (2019). Seducción por la hipervigilancia: El caso de la educación escolar chilena (1973-2011). In C. Ruiz, L. Reyes, & F. Herrera, *Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de educación* (163-187). LOM.
- Fals Borda, O., & Rahman, M. (1991). *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action research*. Apex Press.
- Fardella, C. (2013). Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile. *Psicoperspectivas*, 12(2), 83-92. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol12-issue2-fulltext-294>
- Fielding, M. (1999). Radical collegiality: Affirming teaching as an inclusive professional practice. *Australian Educational Researcher*, 26(2), 1-34. <https://doi.org/10.1007/BF03219692>
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: Una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 31-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27419147003>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *La investigación cualitativa*. Morata.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2014). *Educación en Chile y reforma educacional: La voz de los niños*. UNICEF. <https://www.unicef.org/chile/informes/la-voz-de-los-ni%C3%B1os-educaci%C3%B3n-en-chile-y-reforma-educacional>
- Gaitán, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia ¿De quién es la dificultad? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 29-42. https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.03
- García-Huidobro, J. E. (2004). Desigualdad y segmentación educativa del sistema escolar: Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 65-85. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/399>
- Gentili, P. (1996). *El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*. Universidad del Estado de Río de Janeiro, 1-17. <http://www.ipeca.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento1.pdf>
- Gewirtz, S., & Ball, S. J. (2000). From “Welfarism” to “New Managerialism”: Shifting discourses of school headship in the education marketplace. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(3), 253-268. <https://doi.org/10.1080/713661162>
- Giné, C., Duran, D., Font, J., & Miquel, E. (2013). *La educación inclusiva: De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Cuadernos de Educación.
- Grinberg, S. (2016). Elogio de la transmisión: La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje. *Polifonías Revista de Educación*, 5(8), 71-94. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/102661>
- Grinberg, S. (2018). Manifestaciones polifónicas de la pedagogía: Epílogo(s) que interrumpen sentido(s). *Praxis*, 22(2) 160-177. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220213>
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? *Public Administration*, 69(1), 3-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>
- Infante, M., Matus, C., & Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *UNIVERSUM (Talca)*, 26(2), 143-163. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762011000200008>

- Jorquera, C., Gunther, L. González, R., & Martínez E. (2017). Enseñar en la otra Viña del Mar. In D. Manghi, G. Melo-Letelier, G. Godoy, I. Aranda, V. Haas, C. Badillo, J. P. Córdova, R. González, L. Gunther, C. Jorquera, E. Martínez, & P. Silva, *La complejidad de la interacción en el aula, reconociendo significados que transforman* (pp. 19-24). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Lay-Lisboa, S., & Montañés, M. (2013). Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Salud y Sociedad*, 4(3), 304-316. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2013.0003.00006>
- Lay-Lisboa, S., Araya-Bolvarán, E., Marabolí-Garay, C., Olivero-Tapia, G., & Santander-Andrade, C. (2018). Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía. *Sociedad e Infancias*, 2, 147-170. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59474>
- Lay-Lisboa, S., & Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176>
- Lerena, B., & Trejos, J. (2015). Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 145-160. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num2/art8.html>
- Lincoln, Y. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289. <https://doi.org/10.1177/107780049500100301>
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F., & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- López, V., Julio, C., Pérez, M. V. Morales, M., & Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2012-363-180>
- Manghi, D., Conejeros, M. L., Bustos, A., Aranda, I., Vega, V., & Díaz, K. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: Panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-134. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Manghi, D., Melo-Letelier, G., & Aranda, I. (2020). En la confianza democrática de preguntar: Análisis de la participación colectiva en un evento investigativo. *Zona Próxima*, 33, 42-69. <https://doi.org/10.14482/zp.33.370.115>
- Melo-Letelier, G., Godoy, G., & Manghi, D. (2020). *Herramienta de análisis de prácticas educativas a distancia: Educación situada en cuarentena*. Seminario Taller en Escuela de Invierno del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Viña del Mar. Eduinclusiva.
- Ministerio de Educación de Chile. (MINEDUC, 2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. MINEDUC.
- Mundy, K., & Menashy, F. (2014). The World Bank and private provision of schooling: A look through the lens of sociological theories of organizational hypocrisy. *Comparative Education Review*, 58(3), 401-427. <https://doi.org/10.1086/676329>
- Ochoa, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad. Revista de Educación*, 14(2), 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.
- Ortiz, M., & Borjas, B. (2008). La investigación acción participativa - Aporte de Fals Borda a la educación popular. *Revista Espacio Abierto*, 17(4), 615-627.

- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Apuntes desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/74523>
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/218/212>
- Pateman, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511720444>
- Pollitt, C. (1995). Justification by works or by faith? Evaluating the new public management. *Evaluation*, 1(2), 133-154. <https://doi.org/10.1177/135638909500100202>
- Ramírez-Casas del Valle, L., & Valdés-Morales, R. (2019). The case as a device of school practices. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.12>
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. Basic Books.
- Rawls, J. (1991). *Teoría de la Justicia*. Fondo Cultura Económica.
- Rivero, R. (2013). Educación y pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización. *Perfiles Educativos*, 35(142), 149-167. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.142.42580>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sagastume, V. (2015). Conexiones dicotómicas del adultocentrismo y el patriarcado en la promoción y desarrollo social de la niñez y adolescencia en el contexto guatemalteco. *Promoción y Desarrollo Social de los Niños, Niñas y Adolescentes*, 34, 97-111.
- Sánchez Carretero, C. (2003). Voces y escritura: La reflexividad en el texto etnográfico. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 58(1).
- Sandín, M. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: De la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/121561>
- Sandoval, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 114-125. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art6.pdf>
- Sisto, V. (2018). Managerialismo, autoritarismo y la lucha por el alma de la gestión: El caso de las últimas reformas en políticas de dirección escolar en Chile. *Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 27(53), 141-156.
<https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n53.p141-156>
- Sisto, V. (2019). Inclusión "a la chilena": La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Sisto, V., & Fardella, C. (2014). El eclipse del profesionalismo en la era de la rendición de cuentas: Modelando docentes en el contexto del Nuevo Management Público. *Cadernos de Educação*, 49, 3-23. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i49.5580>
- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when inclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8).
<https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602534>
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Stefoni Espinoza, C., Stang Alva, M., & Riedemann Fuentes, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182.
<https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>

- Tocornal, X. (2005, 5-9 septiembre). Análisis conversacional (AC) y grupos de discusión (GD). Comunicación presentada en la Mesa Redonda "Interacción Verbal" en el Congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED), Santiago, Chile, 5-9 de septiembre 2005.
https://www.academia.edu/7146531/an%C3%81lisis_conversacional_ac_y_grupos_de_discusi%C3%93n_gd
- Tolofari, S. (2005). New public management and education. *Policy Futures in Education*, 3(1), 75-89.
<https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.1.11>
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26. <https://bit.ly/2T11X9O>
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue1-fulltext-544>
- Verger, A., & Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: Its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253-271. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação y Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302015152799>
- Wittmann, E. (2008). Align, don't necessarily follow. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 33-54. <https://doi.org/10.1177/1741143207084059>
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Paidós, MEC.

Autores



Dominique Manghi

Profesora de Educación Diferencial, licenciada en Educación (UMCE) y doctora en Lingüística (PUCV). Profesora adjunta de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso e investigadora principal de la Línea “Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión” del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Investiga sobre semiótica social, análisis multimodal del discurso y educación inclusiva.



René Valdés

Profesor de Educación Especial y Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía (UCM) y Doctor en Psicología (PUCV). Docente de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello.

Líneas de investigación: liderazgo escolar, inclusión e interculturalidad.

Miembro del Grupo interdisciplinario de investigación y transformación escolar (GRIINTE) e investigador responsable del Fondecyt Postdoctorado “Prácticas de liderazgo para el desarrollo de escuelas inclusivas e interculturales en el contexto de la nueva administración pública: tensiones, desafíos y oportunidades”.



Gerardo Godoy

Profesor de Educación Especial (PUCV), Magíster en Lingüística y estudiante de doctorado por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesional en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva en la Línea “Prácticas de Aula y Escuela para la Inclusión”. Ha participado en proyectos Fondecyt de análisis del discurso. Investiga sobre inclusión escolar y los discursos críticos sobre la discapacidad.



Tatiana López

Educadora de Párvulos, Licenciada en Educación (UDEC). Doctora en Psicología de la Educación, Universidad de Barcelona. Académica e investigadora de la Escuela de Pedagogía (PUCV). Co-editora de la revista Perspectiva Educativa. Participante activa como investigadora responsable y co-investigadora en proyectos sobre psicología de la educación, la formación inicial docente, los procesos de enseñanza-aprendizajes y el análisis de la práctica educativa.



Giselle Melo-Letelier

Profesora (PUCV) y profesional en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva en la Línea “Práctica de Aula y Escuela para la Inclusión”. Licenciada en Educación y Magíster en Didáctica de las Ciencias Experimentales (PUCV). Ha participado en proyectos Fondecyt de comprensión lectora y de análisis multimodal del discurso de la sala de clases. Investiga sobre didácticas de las ciencias e inclusión escolar.



Isabel Aranda

Profesora de Educación Especial (PUCV) y Licenciada en Educación, profesora de colegio en Casablanca. Ayudante de investigación en la Línea “Práctica de Aula y Escuela para la Inclusión” en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Participación en proyecto Fondecyt de análisis multimodal del discurso de la sala de clases.



Paulina Carrasco

Licenciada en Educación y Profesora de Educación Diferencial con Mención en Discapacidad Intelectual (PUCV). Ayudante de investigación en la Línea “Práctica de Aula y Escuela para la Inclusión” en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y personal técnico en Proyecto Interdisciplinario de Investigación Inclusiva - REIDI. Fundadora y miembro de Más Accesible.



www.eduinclusiva.cl

Av. El Bosque 1290, Viña del Mar. Campus Sausalito.
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

(56-32) 2372570 / cie@pucv.cl



Proyecto CIE 160009
Financiado por Programa PIA-ANID