



REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DESDE LAS COMUNIDADES

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL

Donatila Ferrada T. (Editora)





REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DESDE LAS COMUNIDADES

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL

Donatila Ferrada T. (Editora)



Ferrada, D. (Ed.). (2018). *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social*. Talca, Chile: Ediciones UCM.

254 p.

ISBN: 978-956-7576-91-3

REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DESDE LAS COMUNIDADES

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN PARA LA
JUSTICIA SOCIAL

PRIMERA EDICIÓN
Abril 2018

EDITORIA
Donatila Ferrada T.

COORDINADOR DEL CONSEJO EDITORIAL
Horacio Hernández Anguita

REGISTRO DE PROPIEDAD INTELECTUAL
N° A-289077

EDITORIAL
Ediciones Universidad Católica del Maule

DIRECCIÓN
Avenida San Miguel N° 3605, Talca

TELÉFONO
+56 71 2203100

FORMATO
Libro digital

ISBN
978-956-7576-91-3

CORRECTOR DE ESTILO
Édison Pérez

DISEÑO
Open Journal Systems Chile

©Derechos reservados



Comité Científico Editorial

Miguel Alvarado, Universidad Católica Silva Henríquez.

Jenny Assael, Universidad de Chile.

Héctor Cárcamo, Universidad del Bío-Bío.

Claudia Contreras, Universidad Austral de Chile.

Marcela Gaete, Universidad de Chile.

Alberto Galaz, Universidad Austral de Chile.

Macarena García, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Beatriz Gualdieri, Universidad de Lujan, Argentina.

Francisco Herrera, Universidad de Chile.

Julio Hizmeri, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Carmen Gloria Jarpa, Universidad del Bío-Bío.

Verónica Lizana, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Christian Miranda, Universidad de Chile.

Iván Oliva, Universidad Austral de Chile.

Susana Orozco, Universidad de Barcelona.

Luis Pincheira, Universidad Academia Humanismo Cristiano.

Rolando Pinto, Universidad de Playa Ancha.

Écio Antonio Portes, Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil.

Raquel Rebolledo, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Leonora Reyes, Universidad de Chile.

Mónica Reyes, Universidad del Bío-Bío.

Dalys Saldaña, Universidad San Sebastián.

Rosane Sarturi, Universidad Federal de Santa María, Brasil.

Ana Sneider, Universidad de Lujan, Argentina.

Giulietta Vaccarezza, Universidad San Sebastián.

Alicia Villena, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Susana Vior, Universidad de Lujan, Argentina.

Todos los capítulos de este libro fueron sometidos a evaluación a través de un sistema doble ciego por pares externos a las instituciones de los autores.

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN	11
CAPÍTULO 1 SALUD Y SANACIÓN: KVME MOGEN COMO ÁMBITO DEL SABER EDUCATIVO MAPUCE	19
<i>Miguel Del Pino; Marta Pino & Gabriela Manosalva</i>	
CAPÍTULO 2 LA PEDAGOGÍA RADIAL COMO UNA METODOLOGÍA PARTICIPATIVA Y DEMOCRÁTICA.	39
<i>Bessie Rojas</i>	
CAPÍTULO 3 EI RECREO COMO ESPACIO PÚBLICO DE CONSTRUCCIÓN DEMOCRÁTICA. UNA MIRADA DE INCLUSIÓN	59
<i>Francisca Cáceres</i>	
CAPÍTULO 4 EXPLORANDO LAS RELACIONES DE GÉNERO EN LA ESCUELA. INDAGACIONES NARRATIVAS PARA LA JUSTICIA SOCIAL. .	79
<i>Ilich Silva-Peña; Roxana Hormazábal-Gajardo; Carla Guíñez-Gutiérrez; Emma Quiles-Fernández; Pía Ramírez-Vásquez</i>	
CAPÍTULO 5 IDENTIFICACIÓN DE REZAGOS NO VISIBLES DEL DESARROLLO INFANTIL. UNA FORMA DE PREVENIR DESIGUALDADES. .	95
<i>María Pilar Pomés</i>	
CAPÍTULO 6 “NOS VIENEN A TIRAR A SUS HIJOS A LA ESCUELA”: PROBLEMATIZANDO LA RELACIÓN ENTRE FAMILIA Y ESCUELA EN TIEMPOS DE INTENSIFICACIÓN DE LA PARENTALIDAD	119
<i>Andrea Precht</i>	
CAPÍTULO 7 DISPONIBILIDAD LÉXICA INFANTIL. EL LENGUAJE: UN PUENTE A LA EQUIDAD	133
<i>Maribel Granada</i>	
CAPÍTULO 8 FORMACIÓN DOCENTE. EXPERIENCIAS DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y TRABAJO COMUNITARIO COMO ESPACIO DE RECONOCIMIENTO	149
<i>Caroll Schilling</i>	
CAPÍTULO 9 RECONOCIMIENTO Y PARTICIPACIÓN DE DOCENTES, ESTUDIANTES Y PADRES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA ESCOLAR. A PROPÓSITO DE LA CREACIÓN DEL ARCHIVO HISTÓRICO DE LA ESCUELA SAN MIGUEL, TALCA.	173
<i>Lorena López</i>	
CAPÍTULO 10 EL DESARROLLO DEL ‘DARSE CUENTA’. APORTES DE LA DISCIPLINA DE DESARROLLO PERSONAL A LA EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL.	191
<i>Olivia Carvajal</i>	
CAPÍTULO 11 APROXIMACIONES A LA INFLUENCIA DE LA POÉTICA DE LA FIESTA DE LA TIRANA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL: ESTUDIO DE CASO CON NIÑAS Y NIÑOS BAILARINES	213
<i>Leonel Abarzúa</i>	
CAPÍTULO 12 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE EDUCADORAS/ES MILITANTES E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	233
<i>Júlio Diniz-Pereira</i>	
DE LOS AUTORES DE LOS CAPÍTULOS	247

PRESENTACIÓN

Este libro es la segunda publicación colectiva de los integrantes del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS), con el cual pretendemos dar continuidad a una secuencia de publicaciones que esperamos se constituya en una práctica anual del Centro que permita mantener en el debate académico y social la temática de la educación para la justicia social. En el texto que hemos denominado *Reflexiones y Experiencias Educativas desde las Comunidades. Investigación en educación para la Justicia Social*, a diferencia del anterior, pone su acento en las construcciones colectivas entre los investigadores y las comunidades investigadas. Con ello, queremos mostrar nuestras opciones y adopciones epistemológicas y metodológicas de orden participativo que nos acerquen al diálogo entre ciencia y sociedad. Aunque incipiente aún, los trabajos que aquí se presentan cuentan con claras orientaciones a construir conocimiento con los propios sujetos y desde sus comunidades; es decir, pasar de construcciones individuales a construcciones colectivo-participativas.

Lo anterior adquiere particular sentido en las y los investigadores CIEJUS y las posibilidades teóricas y prácticas para avanzar en este tipo de construcción son amplias. Solo a modo de reflexión sobre una de ellas, el enfoque de justicia social de participación (propuesto por Nancy Fraser), cuya tesis central es que la justicia solo puede darse cuando se produce la paridad en la participación en los planos económicos, sociocultural y político, y que para lograrlo se requiere desinstitucionalizar las injusticias presentes en la sociedad. ¿Cómo avanzar en algo tan complejo desde el campo específico de la educación? Una posibilidad que podría iniciar un camino en esta dirección sería, a modo de ejemplo, si nos circunscribimos al aula. El aula está institucionalizada tanto en la configuración del espacio-tiempo (habitación cerrada, usada por períodos secuenciales, con determinado mobiliario, etc.), como en el tipo de actores que intervienen en ella (dos tipos de actores: profesor y estudiantes). Esta configuración carece de justicia participativa en términos de Fraser (2008). Primero, porque determina la noción de espacio tiempo a la linealidad, y con ello excluye otras formas de representar la diversidad de cosmovisiones presentes en ella. Segundo, porque excluye del aula a los otros actores del proceso formativo, tal como la familia y la comunidad, por lo mismo también es injusta (ídem anterior, se entiende) para estos actores. Así se revela que ambas formas de injusticia están institucionalizadas en nuestras escuelas.

Del ejemplo anterior, podemos afirmar que es posible desinstitucionalizar ambas prácticas escolares (espacio y tiempo) integrando al aula otros actores del proceso pedagógico al interior del aula (como familiares y miembros de la comunidad) con lo cual se pueden intervenir y resocializar saberes y costumbres, que no son propias de la escuela. Utilizando otros espacios como propios y naturales para el proceso de aprendizaje que no sea el aula. Reorganizando los espacios y los tiempos escolares de otras formas, ingresando otras culturas no incluidas en los currícula, tales como la cultura popular, la cultura de los inmigrantes, la cultura de los pueblos indígenas, etc. Pero todo esto no es suficiente para consolidar la desinstitucionalizaciones de esas acciones y experiencias, es necesario naturalizar estas prácticas para que queden institucionalizadas, es decir, lograr que ello forme parte del sentido común, como una práctica que cuente con legitimidad y validez en las estructuras de la sociedad.

Avanzar en este tipo de prácticas de paridad en la participación en las aulas escolares que recoge nuestro ejemplo, requiere de cambios profundos y complejos de las instituciones y de las personas que interactúan con ellas en diversas dimensiones, más no imposibles. De aquí entonces, la urgencia y constancia en este tipo de investigación, que permita ir compartiendo las numerosas experiencias que los sujetos y sus comunidades van construyendo en favor de la paridad participativa, muchas de ellas presentes en nuestros contextos pero invisibilizadas frente a otro tipo de conocimiento con más estatus científico. Las reflexiones y experiencias educativas que aquí se presentan persiguen iniciar un camino para visibilizar aquello que está oculto y que sus comunidades quieren mostrar, para presentar posibilidades de construcción colaborativa más allá de la academia. Una breve y particular interpretación de cada capítulo que contiene este libro es la que siguiente.

El capítulo 1 presenta un interesante trabajo situado en una escuela mapuche de la región de La Araucanía, cuya comunidad reconstruye el ámbito del saber educativo Kvme Mogen (salud y sanación) para ser incluido como sector de aprendizaje en los planes y programas propios que diseña esta escuela, como parte de su proyecto de Educación Mapuche, en el marco que le otorga la Ley General de Educación. En la reconstrucción del saber Kvme Mogen participaron los sabios poseedores de estos conocimientos en la cultura Mapuche (Maci y Kimche) de la comunidad en la cual se encuentra la escuela. Esta experiencia es inédita en Chile, pues esta comunidad ha optado por un camino distinto al propuesto por la Ley Indígena a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, contexto en el que se promulga el Decreto 280 que incorpora el Sector de Aprendizaje Lengua Indígena (obligatorio para aquellas escuelas con un 20% o más de población indígena). Será de particular interés seguir esta experiencia, no solo para todas aquellas escuelas inmersas en este tipo de realidad, sino que también para aquellos interesados en temáticas vinculadas con los pueblos indígenas tanto en Chile como en Latinoamérica.

En el capítulo 2 se presenta una novedosa metodología dirigida a formar capacidades democráticas denominada pedagogía radial, cuyo eje central es construir aprendizajes de forma colectiva entre docentes universitarios, estudiantes de pedagogía y la comunidad local. Esta metodología se inicia con un encuentro entre estudiantes de pedagogía y la comunidad en torno al desarrollo de diversos contenidos transversales de su currículo de formación, tales como derechos humanos, inclusión y participación, para identificar problemáticas de interés en los contextos locales. Luego, elaboran en torno a ellas un programa radial desde el cual amplían la cobertura de interacción con la comunidad. De esta forma, la pedagogía radial se revela como una metodología que transforma las prácticas universitarias tradicionales (expositivas) en experiencias altamente participativas, reflexivas, críticas y fuertemente vinculadas con la comunidad, configurándose así en una experiencia democratizadora que impacta a todos sus actores. Entre ellos, uno de los más desafiados resultó ser el cuerpo de docentes universitarios participante, pues además implicó que asumieran un trabajo interdisciplinar entre docentes de distintas disciplinas, y con estudiantes.

El capítulo 3 también persigue adentrarse en prácticas democráticas, pero desde un contexto y abordaje diferente. Por medio de un análisis de los juegos que realizan escolares durante su recreo, en una escuela con proyecto educativo de integración, se examinan las formas de participación

toda vez que construyen sus comunidades lúdicas reguladas por ellos mismos. En la mayoría de las ocasiones los juegos obedecen a normas democráticas altamente inclusivas, pero en otras resultan ser excluyentes en directo detrimento de aquellos niños y niñas con capacidades diferentes. En consecuencia, para su autora, el recreo se constituye en un espacio en el cual se juegan situaciones de reconocimiento y también de menosprecio, cuestión que revela una problemática prácticamente olvidada por las políticas educativas y sobre todo por la comunidad escolar, al no focalizarse de manera especial en este espacio único en que las futuras generaciones ponen en acción procesos de socialización autorregulados (entre pares) que terminan siendo fundamentales a la hora de construir una sociedad con justicia social. El recreo constituye un microcontexto social, en el cual niños y niñas toman decisiones, la mayoría de las veces, en base a consensos, acuerdos y solidaridad entre los actores, pero en otras imponen el autoritarismo, la violencia y la exclusión.

En el capítulo 4 se pone en evidencia las relaciones de poder a nivel de micromachismos presentes en las relaciones que establecen mujeres en el contexto del desempeño laboral de una educadora de párvulos de una escuela enclavada en un pueblo de la zona sur de Chile. Desde una indagación narrativa, el equipo se sumerge en la realidad experimentada por la participante en la perspectiva de comprender, vivir y acompañar sus vivencias. En la medida que se adentran en la narración problematizan, reflexionan y analizan la vivencia desde categorías propias del feminismo. Resultado de lo cual van transformando sus propias percepciones de lo narrado, constituyéndose así, sus encuentros en espacios de aprendizajes para ambos. Sobre la base de esta experiencia sus autores proyectan la necesidad de construir propuestas para la formación docente que incorporen la perspectiva de género, como base para transformar la cotidianidad de las aulas y las escuelas en lugares donde sea posible revertir la impronta de la prevalencia de un solo género, anclado en las acciones y significados que se expresen en estos microespacios.

El capítulo 5, desde la teoría de justicia social del reconocimiento, reconceptualiza la temática de los rezagos no visibles en edades tempranas de niños y niñas en riesgo de retraso en el desarrollo y discapacidad. Con ello aportan insumos para la co-construcción de nuevas relaciones entre la familia y el educador, con lo cual producir el “reconocimiento afectivo” propuesto por el marco referencial adoptado, que evitaría el menosprecio o maltrato al sujeto. De esta forma, la evaluación de los posibles rezagos del desarrollo infantil y la discapacidad queda anclada a los diálogos intersubjetivos entre educadores y la familia, quienes desde el reconocimiento de las características únicas de su grupo familiar y su contexto cotidiano, pueden identificar y monitorear el desarrollo infantil, que en caso de ser adverso, ofrecen mecanismos que se ajustan a los modos con que cuenta cada familia para enfrentar la crianza de hijos e hijas. Resulta significativo destacar que esta experiencia desarrollada en la región del Maule revela que la familia otorga un valor adicional a este tipo de evaluaciones, al ser también protagonista en ellas, por lo cual sus resultados se constituyen en creíbles y valiosos, y como consecuencia su involucramiento posterior en el apoyo y monitoreo de sus hijos e hijas adquieren un compromiso especial.

El capítulo 6 es una reflexión que problematiza sobre la idea de la buena parentalidad basada en una participación colaborativa de la familia con la escuela, relación construida como idea básica

para la educabilidad de sus hijos e hijas. Más específicamente, problematiza sobre la parentalidad deficitaria construida por la escuela para referirse a aquellas familias en contextos de pobreza que no dan cuenta de dicha colaboración, cuestión que se usa tanto para justificar la escasa educabilidad que obtienen estos chicos y chicas, como para justificar el rol compensatorio de la parentalidad que asume el docente en estos contextos. El debate se sitúa en el marco crítico al concepto de educación de mercado neoliberal chileno, escenario de privatización en el que se trasladan las responsabilidades a los sujetos. Así, desde un punto de vista moral, quien no es capaz de cumplir con una parentalidad intensiva se configura como un fracasado del proyecto parental ideal, cuestión que traspasa a sus hijos e hijas. Precisamente, avala su tesis en una experiencia investigativa con estudiantes de pedagogía básica de la región del Maule, pues ellos ubican como precondiciones de entrada para la educabilidad de sus estudiantes, el pertenecer a una determinada estructura familiar, que sean capaces de otorgar sentido a la experiencia escolar en sus hogares, y que sus padres o madres asistan a la escuela cuando esta lo requiera, entre otras. La novedad de la temática que aborda este capítulo, consiste en exponer categorías de injusticia muchas veces invisibles que afectan profundamente la construcción de una escuela socialmente justa.

El capítulo 7 problematiza sobre las desigualdades observadas en las capacidades de lenguaje oral y la comprensión lectora de estudiantes de educación básica, y cómo estas se configuran en categorías de injusticia social, toda vez que encuentran relación con las oportunidades que estos obtienen en sus espacios socioculturales de pertenencia. Mediante un estudio que persigue conocer la disponibilidad léxica de niños y niñas de primero básico de escuelas subvencionadas por el Estado en la región del Maule que compara los años 2014 y 2017, ejemplifica estas desigualdades. Asumiendo como referente teórico la teoría de justicia social del reconocimiento, concluye que el contexto escolar chileno, requiere que se ejerza el derecho de contar con iguales condiciones y un mismo trato en las escuelas independiente de su contexto sociocultural, además de atender la singularidad de las personas desde la perspectiva de las necesidades educativas con los apoyos necesarios para cada estudiante, y más específicamente en el ámbito del lenguaje, a contar con modelos educativos que refuercen explícita y sistemáticamente la función semántica de la lengua materna.

En el capítulo 8 se recoge una original experiencia de formación docente situada en la región del Biobío en el contexto de un proyecto de reconstrucción educativa en caletas que sufrieron el tsunami durante el terremoto en el año 2010, llevado a cabo por el Grupo de Acción e Intervención para la Promoción de la Igualdad Educativa Enlazador de Mundos. Este grupo articuló el trabajo de formación universitaria con las comunidades afectadas a través de proyecto de escuelas comunitarias en aquellas caletas que perdieron sus escuelas. En este contexto, profesoras supervisoras universitarias y estudiantes de educación de párvulos su suman a este proyecto, a fin de desarrollar sus prácticas progresivas en estas escuelas comunitarias teniendo que desempeñarse en un territorio desconocido para ellas, en el cual no solo deben incluir en sus decisiones a la comunidad de madres del campamento sino que deben superar a diario el conjunto de dificultades prácticas de la situación que se vive. Ello conlleva el desarrollo de un sinnúmero de capacidades no contempladas en el currículo de formación de las futuras docentes; de allí resulta interesante las recomendaciones para repensar la formación práctica de futuros docentes que plantea este capítulo.

En el capítulo 9 se muestra la reconstrucción de la memoria histórica de una escuela centenaria de la ciudad de Talca que consiste en el reencuentro de sus exalumnos, exprofesores y expadres y apoderados, quienes en diversas instancias de socialización rememoran sus experiencias e interactúan con el acervo documental que mantiene la institución, resignificando sus vivencias, otorgando el contexto para crear y recrear la memoria de la escuela. A estos encuentros se suman los actuales actores de la institución, un grupo de estudiantes universitarios y una docente, iniciando así un diálogo igualitario de saberes que no distingue jerarquías entre sus miembros. Conforman así una gran comunidad que articula acciones destinadas a visibilizar el saber vivido de sus miembros reivindicando sus experiencias y recuerdos, sus objetos y documentos. De esta forma, al recuperar la participación de sus actores se logra también el reconocimiento de las personas que formaron parte de la historia de esta centenaria escuela. Esta mirada colaborativa e intergeneracional de la memoria histórica agrega novedad a este trabajo, al mismo tiempo que revela un actuar profundamente democrático.

El capítulo 10 es una reflexión teórica y metodológica de un taller de desarrollo personal e interpersonal, que ha venido implementándose en la formación universitaria durante las últimas décadas. El eje central del taller aborda la cuestión del darse cuenta entendido como el tomar consciencia de sí mismo, de lo “otro” y de lo trascendente. Desde un paradigma holístico como salida a la profunda crisis del paradigma positivista y el modelo capitalista caracterizado por la fragmentación de la realidad y mercantilización de los ámbitos privados del individuo, esta herramienta metodológica se plantea como una vía para la formación y desarrollo de múltiples capacidades, tales como autonomía personal, autoestima, vinculación interpersonal y pertenencia, tan demandadas en la formación docente.

En el capítulo 11 se recoge un estudio en el contexto de la festividad de la Tirana –fiesta tradicional del norte de Chile– que busca conocer la influencia de los cantos en la construcción identitaria de los niños y niñas bailarines a partir de sus propias voces. De este estudio se posiciona el impacto en su identidad cultural resultado de estas experiencias en los jóvenes bailarines, al mismo tiempo que rescata el valor de la poesía popular como fuente temática crucial en la preservación de la diversidad cultural de esta y otras zonas del país. Insumos que le otorgan a su autor argumentos para demandar la inclusión de estas temáticas en los programas de estudio escolares oficiales, pues en la actualidad resultan estar invisibilizados, lo cual adquiere particular sentido en el marco de las nuevas políticas de inclusión y no discriminación que pretende fortalecer el Estado chileno.

Finalmente, el capítulo 12 también aborda el fenómeno de la construcción de la identidad, pero desde un contexto totalmente diferente al previo. Su autor, en interacción con educadores militantes del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MTS) de Brasil, se pregunta ¿cómo nacen los soñadores en el contexto de lucha por la transformación de la sociedad? Entendiendo por educadores militantes a aquellos docentes que se suman activamente a luchas sociales colectivas para la transformación libertaria del statu quo, y que tienen compromiso político-pedagógico con sus estudiantes en el aula de las escuelas en las que trabajan. Sus conclusiones lo llevan a afirmar que

el soñador se construye resultado de múltiples y complejos procesos que influyen la vida de las personas, y es un proceso inacabado. Luego se interroga: ¿Cómo formar docentes para la transformación social? Desde un cuestionamiento crítico frente a los diferentes abordajes ideológicos que puede tener el concepto de justicia social, opta por usar en su reemplazo la idea de transformación social. Aportando desde allí interesantes hallazgos para formar este tipo de docentes, quienes se deben caracterizar por su compromiso con las luchas para detener las injusticias presentes en la sociedad, cuestión que demanda de sueños, de reflexión y de acción.

En estos 12 capítulos en los que el lector encontrará mayoritariamente construcciones colaborativas, resultan particularmente novedosas aquellas miradas sobre categorías, tales como la democracia, la parentalidad, la construcción de identidad, la inclusión y la capacidad de los sujetos para construir situadamente el saber.

Donatila Ferrada T.
Editora

Citar este capítulo como:

Del Pino Sepúlveda, M., Pino, M., Manosalva, G. (2018). Salud y sanación: kvme mogen como ámbito del saber educativo mapuce. En Ferrada, D. (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp: 19-37). Talca, Chile: Ediciones UCM.

CAPÍTULO 1

SALUD Y SANACIÓN: KVME MOGEN COMO ÁMBITO DEL SABER EDUCATIVO MAPUCE¹

MIGUEL DEL PINO SEPÚLVEDA, MARTA PINO Y GABRIELA MANOSALVA

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Universidad Católica de Temuco, Chile

mdelpino@uct.cl

mpino2013@alu.uct.cl

gmanosalva@alu.uct.cl

RESUMEN

Este estudio expone los saberes educativos mapuce a partir del Kimvn (conocimiento) de Kvme Mogen, entendido como dimensión de salud y sanación. Esta temática surge como demanda y necesidad de revitalizar la cultura y saberes ancestrales de la comunidad mapuce. Dicha comunidad se ubica en la comuna de Teodoro Schmidt, Llaguepulli, Lago Budi en la región de La Araucanía, Chile. Se trabajó junto a un kimche, un maci y un profesor, sobre la base de la metodología dialógica-Kishu Kimkelay Ta Che (Ferrada y Del Pino, 2017; Ferrada et al., 2014), utilizando la conversación dialógica como procedimiento de construcción de conocimiento. Se presenta en los resultados los saberes que componen el Kvme Mogen a partir del Kimvn y los conceptos que componen una educación indígena. Se discuten estos resultados en torno a la educación intercultural teniendo como base la justicia social en la propuesta situada de educación que realiza la comunidad.

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta resultados preliminares de una investigación en curso sobre la construcción de un Programa de estudio en el ámbito del saber de la cultura Mapuce denominado *Kvme Mogen* (Salud y sanación), y se tiene como objetivo la comprensión de este saber educativo para su revitalización. En este contexto, dicha investigación se circunscribe al trabajo en conjunto de la comunidad mapuce, específicamente un *kimche*, un *maci* y un profesor; y de dos estudiantes de último año de Pedagogía Media en Ciencias Naturales y Biología junto al profesor guía.

(1) Para las palabras y conceptos provenientes de la cultura mapuce se utiliza el grafemario Raguileo.

La región de La Araucanía hoy se define como multicultural, contiene según cifras del Instituto Nacional de Estadísticas alrededor de un 36% de población originaria o mapuce, con un porcentaje importante de habitantes que se identifican como chilenos, inmigrantes suizos, franceses, alemanes e italianos (recientemente también haitianos y colombianos). La región presenta un alto grado de bilingüismo con cerca de 75 mil hablantes de mapunzugun, los que además utilizan el castellano. Hasta el año 1883 el territorio era independiente política, económica y culturalmente del resto del país. Esto se termina con la llamada ocupación que el gobierno hace de forma violenta, con el fin de incorporar tierras al Estado y generar recursos económicos (Almonacid, 2009; Bengoa, 1999; Waldman, 2004). De esta manera hoy existen espacios geográficos mayoritariamente ocupados por comunidades mapuce con una cultura y requerimientos distintos al resto de la población, cuestión que no ha sido tratado como corresponde, por ejemplo, en la escuela.

En relación a lo anterior, el contexto regional de la investigación se sitúa en la comunidad mapuce Bafkehce del Lago Budi, ubicada a 14 km al suroeste de Puerto Domínguez, comuna de Teodoro Schmidt, región de La Araucanía, Chile. Este estudio se sitúa en una escuela básica que actualmente presenta una matrícula de 49 estudiantes. La escuela ha implementado estos últimos años una estructura curricular con planes y programas propios para educación básica, dado que la comunidad manifiesta la ausencia de una educación mapuce, que rechaza la inclusión del concepto de 'interculturalidad' que se limita a una "adaptación del saber, hacer y vivir mapuce al actual diseño tradicional y clásico de la Educación Básica Sistémica de Chile" (Proyecto Educativo, 2016, p. 4). Su opción significa revitalizar los saberes de la cultura dándole una organización pedagógico-curricular que introduzca la legitimidad, el desarrollo y el perfeccionamiento de la formación cultural y de cosmovisión, a los niños y las niñas que viven en sus *lof* (comunidades).

En este contexto, se encuentra similitud cuando Miranda (2013), plantea que la transformación educativa no va en la línea incrementalista, sino que "reacciona y es sensible al grado de pertinencia con que responde a la diversidad, a las condiciones de inequidad y al grado de exclusión o diferenciación de la demanda social educativa en contextos situados" (2013, p. 46). Lo que se corresponde a una visión "contextual" de la educación, donde la política educativa no ha dado buenos resultados, y es donde se requiere la autonomía de las instituciones para desarrollar los proyectos de mejora educativa. Por lo tanto, realizar una propuesta pedagógico-curricular de este tipo, conlleva que la investigación se sostenga en la base de la acción gnoseológica de las personas para la comprensión de la realidad que desean transformar. Se busca alcanzar la igualdad educativa por medio del reconocimiento de los contextos vulnerables o adversos, lengua indígena y la posibilidad de construir una educación que mejore las expectativas de vida sin discriminación de ninguno (Freire, [1969] 2007, [1970] 2007; Rodríguez, [1828] 1999); potenciar experiencias de aprendizaje que se derivan de la determinación de las personas por hacer de sus aulas centros de práctica democrática y crear límites permeables entre la escuela y la sociedad en general (Apple y Beane, 1997); construir la escuela con la participación de todos y todas (Aubert et al., 2004; Elboj et al., 2002). Se requiere de competencias que permitan manejar las variables de diversidad local, lingüística y social desde decisiones pedagógicas propias de una formación autónoma (Ferrada, Villena y Turra, 2015). Por lo tanto "es necesario avanzar en una investigación que incorpore la

variable contexto, único aspecto que permitirá aproximar a la comprensión de la diversidad existente entre una escuela y otra (dado que la comprensión de la homogeneidad ya está siendo estudiada), de manera especial cuando se trata de escuelas caracterizadas como vulnerables. En Chile esto implica la necesidad de realizar investigación en los siguientes contextos escolares: contextos urbano-marginales, contextos rurales-geográficos y contextos étnicos” (Ferrada, 2012, pp. 35-36). Es decir, se trata de generar desde el plano epistemológico un diálogo de saberes (Santos, 2009) sobre la base de una construcción curricular situada (Pinto, 2008).

Esta investigación se sustenta en dos problemáticas que, junto a la comunidad mapuce, se identifican:

1. La instalación de dispositivos curriculares como solución educativa desde una educación intercultural. Las investigaciones critican el currículo monocultural apuntando hacia una integración de los saberes indígenas en los contenidos escolares (Quilaqueo, Quintriqueo y Peña, 2015; Quintriqueo, 2010; Quintriqueo, Quilaqueo, Gutiérrez y Peña, 2015); pero en este punto cabe preguntarse: ¿los saberes mapuce caracterizados como contenidos de enseñanza guardan relación con una cosmovisión del *Kimvn* como conocimiento ancestral y objeto de pedagogía, o queda reducido a nivel descriptivo-cognitivo de enseñanza bajo una racionalidad técnica? A este respecto, se concuerda con el planteamiento de la Unesco: en un currículum intercultural, el contenido indígena “no puede ser un simple ‘añadido’ al programa [...] Debe abarcar el entorno pedagógico como un todo” (2006, p. 19). Si se enseñan en los programas de estudio contenidos mapuce, “se enseña a admirar al indígena ancestral, pero se ignora y discrimina al indígena presente” (Vázquez, 2015, p. 19).
2. La política de instalación del Sector de Lengua Indígena según Mineduc “apunta que los estudiantes preserven el sentido y visión del mundo propios de su cultura originaria, e incorpore todos los elementos necesarios para interactuar de manera armónica con la cultura dominante” (2012, p. 4). Se reconoce que existen culturas dominadas, pero mantiene en la base los elementos que los sujetos de la cultura dominada deben seguir para interactuar con la dominante. Al respecto se plantea que: “En este minuto, [está] enmarcada en la institucionalidad, es una proyección más, de cómo se instala el Estado con su mirada para hacer educación en Chile, y en este caso los pueblos indígenas, que necesitan tener [...] un espacio físico de participación [...] ¿Qué modelo se sigue fortaleciendo? El modelo institucional de la escuela” (Profesor Mapuche, citado en Forno, 2015, p. 87). La interculturalidad, como política, mantiene una construcción curricular basada en el contexto chileno etnocéntrico y homogeneizador, excluyendo metodologías y formas de enseñanza mapuce. Además, no logra ser del todo congruente con la Ley Indígena (Ministerio de Planificación y Cooperación, 1993), que como señala Forno (2015), solo se centra en la enseñanza de la lengua indígena, mientras que se excluye la cultura, cosmovisión e historia del pueblo originario.

En este sentido, el problema radica en la revitalización de la cultura desde una educación mapuce para los niños y niñas, jóvenes y familias (*lof ce*) que son un eje fundamental como propuesta

curricular entendida como diálogo, que se concretiza en el plano de la horizontalidad configuradora de la identidad mapuce que

...une los espacios visibles, como el mar y la tierra, con los espacios invisibles, como la espiritualidad de la naturaleza y los seres espirituales que acompañan la existencia de las personas, donde el hombre y la mujer se integran como parte de una sola unidad, cuya vida ocurre en armonía y equilibrio. El mapuce no es dueño de una parte o fracción del espacio sino que es parte de un todo, esperando llegar a ser un Kimce (persona sabia); un Norce (persona correcta, honesta); un Kvme ce (persona de buen corazón); un Newen ce (persona con fortaleza, sana); un Shakiñ-ce (persona sensible, alegre y solidaria). (Proyecto Educativo, 2016, p. 6).

Este estudio, a partir de los antecedentes presentados, busca responder las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué saberes educativos definen el *Kimvn de Kvme Mogen*?

¿Cuáles son los conceptos que definen una educación mapuce para enseñar *Kvme Mogen*?

Esto, con el fin de revitalizar la cosmovisión y cultura para formar a los niños y jóvenes sobre la base de las prácticas de socialización en que están inmersos, para así establecer un diálogo de saberes con el mundo occidental. Para ello, se propusieron los siguientes objetivos:

Objetivos de investigación:

1. Comprender los saberes que definen el ámbito de *Kvme Mogen*.
2. Identificar los conceptos que componen la educación mapuce a partir de *Kvme Mogen*.

2. MARCO DE REFERENCIA: SABERES EDUCATIVOS MAPUCE Y JUSTICIA SOCIAL

Atahualpa llevó a su oído la Biblia que los misioneros le entregaron. Enseguida la tiró al suelo. No le decía nada. Representaba al público, ansioso de que la palabra escrita le hable y solo perdura la que alguna cosa dice al oído del más ignorante. (en Conadi, 2005).

Con este epígrafe se quiere comenzar el presente marco referencial, haciendo hincapié en la importancia de la oralidad para el pueblo Mapuce², y en general para todos los pueblos indígenas. La oralidad es transmisión de conocimientos y por lo tanto, construcción de ellos. La lengua del pueblo Mapuce es básicamente oral, reúne en sus componentes semánticos y sintácticos saberes

(2) Se debe aclarar que la mayoría de los conceptos mapuce que se mencionan en este apartado son extraídos de fuentes bibliográficas que no necesariamente utilizan el grafemario Raguileo.

que permiten dialogar y comunicarse no solo entre las personas, sino con el universo entero (Pai-nequeo, 2016). Así, al referirnos a los saberes educativos mapuce, necesariamente hay que entenderlos en su dimensión oral y cómo han sido transmitidos hasta nuestros días.

Dado lo anterior podríamos preguntar: ¿Por qué la escuela chilena ha negado el saber educativo mapuce? El currículo nacional está construido sobre la base de conocimientos eurocéntricos (Quintriqueo, 2010), que han sido transmitidos por medio de la escritura, conocimientos que se traducen en contenidos de enseñanza. Esto orienta a una enseñanza del saber occidental estructurada en asignaturas y que fragmenta sus conocimientos. Podríamos entender, entonces, la lógica *cartesiana* inserta en nuestras escuelas: aprendo, luego aplico lo aprendido. Sin embargo, en la racionalidad indígena ocurre todo lo contrario: no se separa la enseñanza del aprendizaje, se aprende interactuando con las personas del *lof*, con las cosas, con el mapu.

Podemos distinguir dos componentes que distancian la transmisión del saber mapuce en relación con la educación chilena. Un primer componente es la relación familia y enseñanza, es decir, el conocimiento mapuce asume dimensiones de parentesco, la transmisión de saberes de generaciones anteriores, como así también las relacionadas con los contextos geográficos y sociales en los que se ubican. En esto se diferencia de la educación chilena, que otorga al profesorado la labor de entregar y transmitir el conocimiento, que muchas veces no da cuenta del contexto en el que se ubica el estudiante. Un segundo componente es que la entrega de conocimientos mapuce a sus niñas, niños y jóvenes va en estrecha relación con su desarrollo en la vida como un “todo”; por ejemplo, el saber lingüístico le permite establecer un vínculo con el *mapu* (territorio) y los tipos de plantas según territorios y épocas del año, lo que a la vez permite aprender a respetar a los distintos *ngen* (dueños-seres invisibles) según lo que se pretenda realizar en la tierra. Es decir, todo está interrelacionado y el *ce* (persona) es parte de la vida natural y espiritual; la cultura y aprendizaje no se fragmenta. En cuanto a la transmisión de conocimientos educativos en las escuelas, se enseña –como ya se mencionó– de manera fragmentada, asignaturista y entendiéndose al sujeto como dueño de los espacios geográficos.

Con relación a lo anterior, encontramos en la literatura al respecto, estudios que sistematizan algunos saberes mapuce (Fernández et al., 2012; Pinto, 2016; Quilaqueo, Quintriqueo, Gutiérrez y Peña-Cortés, 2015; Quintriqueo, Gutiérrez y Quilaqueo, 2015), que nos ayuda a entender su *Kimvn* (conocimiento) y *Rakizuam* (pensamiento).

El pueblo Mapuce entiende que todos los elementos que constituyen el universo son vivos, la vida entonces, es un principio que trasciende en cada experiencia y contexto. De esta manera el universo es una fuente de aprendizaje que cobra validez en los diferentes contextos comunicativos y sociales (Proyecto Educativo, 2016). En este sentido, el *Kimvn* es el conocimiento acerca de los orígenes, la historia, la cultura, la lengua y la espiritualidad, que se transmite a partir de la oralidad por medio de relatos (*Piam*) emitidos por los *Kuyfikece* (ancianos, ancianas) o *Wunenkece* (personas mayores) (Fernández et al., 2012; Pinto, 2016). Por lo tanto, el *Kimvn* es un conocimiento

holístico e integrador, que no acepta la parcialización y especificación del conocimiento, dado que el mapuce integra, no divide.

Para el conocimiento mapuce, el aprendizaje está asociado a las siguientes metodologías: 1. *In-atuzugu*, que significa estudiar, buscar e indagar en el conocimiento que ya existe, con el fin de lograr una comprensión de procesos, fenómenos, hechos, sucesos, e interpretar la realidad desde un nuevo conocimiento; 2. *Nampülkan*, la racionalización y representación del viaje por el territorio y geografía, como también una forma de interpretar la memoria individual y social, con el fin de aprender y comprender de la experiencia y confrontación con otras realidades; 3. *Mümülkan*, la racionalidad para entender procesos de construcción de conocimientos acerca de un objeto (natural, artístico, tecnológico), con el fin de ordenar el propio conocimiento, y 4. *Zapilüwün*, que se refiere a una racionalidad para aprender y comprender el desarrollo de las cosas y de las propias personas, como producto racionalizado del saber, que guarda relación con intereses, contenidos y finalidades (Quintriqueo, Gutiérrez y Quilaqueo, 2015).

Con relación al concepto de espacio se pueden identificar cinco nociones: 1. *Püji*, que se refiere a la tierra como territorio y fuente de energía material y espiritual de los seres vivos, un espacio donde se vive desde los ancestros, *Kuyfike che*, hasta la actualidad; 2. *Püjü*, como fuerza espiritual que habita la tierra, para dar vida a las personas y acompañarles en la relación hombre-entorno-sociedad, para protegerles del mal en las respectivas territorialidades; 3. *Wenu mapu*, que se refiere a un espacio vertical que sostiene la tierra desde espíritus superiores; 4. *Nag mapu*, que se refiere a la dimensión horizontal de la tierra y el territorio, como espacio que genera vida física y biológica, y 5. *Münche mapu*, que se refiere a fuerzas que sostienen la vida bajo la tierra, un espacio posterior a la vida de las personas (Quilaqueo, Quintriqueo, Gutiérrez y Peña-Cortés, 2015, pp. 73-74). De esta manera, el espacio no es solamente un territorio físico, sino un espacio espiritual donde las personas tienen relación con las fuerzas del cielo, de la tierra y de debajo de la tierra.

La noción de tiempo para la cultura Mapuce tiene como referencia el pasado como temporalidad. El pasado es un concepto genérico y abstracto, no tiene claros referentes empíricos que indiquen el principio o fin de algo. El tiempo *rupa chi zugu* es una noción amplia de pasado, desde el más reciente al más lejano. Esta temporalidad, permite identificar ocho dimensiones: 1. *Piam*, contar sobre la realidad del pasado, sin ubicación temporal ni espacial, con existencia en la memoria colectiva de la comunidad; 2. *Kuyfi*, tiempo pasado, corresponde a sucesos desde más o menos cuatro generaciones de abuelos; 3. *Newe kuyfi em*, permite ingresar a la memoria de los antepasados, para develar la organización social, política y territorial de la sociedad mapuche; 4. *Chumul*, que hace referencia al pasado reciente, lo que ocurre dentro de una semana, dentro de un mes; 5. *Antü*, que hace referencia al transcurso de un día como unidad de tiempo; 6. *Pun*, que hace referencia a la noche o caída del sol; 7. *Xipantu*, que hace referencia a un año; y 8. *Küyen* se refiere a un ciclo lunar como referente temporal (Quilaqueo, Quintriqueo, Gutiérrez y Peña-Cortés, 2015, pp. 102-106). Estas nociones de temporalidad, para la cultura mapuce, se relacionan y asocian a prácticas socioculturales y socio-religiosas, que se constituyen como prácticas epistémicas,

porque permiten develar referencias temporales y espaciales que se construyen socialmente en las familias y comunidades mapuce.

Esta breve explicación de algunos saberes mapuce, permite comprender la problemática que la comunidad releva en función de la construcción de programas propios. Así, encontramos investigaciones que dan cuenta de la necesidad de incorporación a la construcción de la educación intercultural a las familias y comunidades (Quilaqueo, 2006; Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014; Quintriqueo, 2010; Quilaqueo, Quintriqueo, Gutiérrez y Peña-Cortés, 2015). De esta manera se ha venido criticando la educación intercultural, planteando principalmente su función aún civilizadora, y promoviendo una educación que no solo incorpore la lengua indígena, sino las diversas dimensiones que componen el conocimiento indígena (Dietz, 2015; Williamson y Flores, 2015).

Si bien se ha avanzado en la inclusión de los pueblos indígenas a la escuela, esto todavía se circunscribe a combatir la barbarie del mapuce, civilizarlo y convertirlo en ciudadano (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014). La escuela se ha ocupado principalmente de la colonialidad del saber (Walsh, 2005), focalizando la acción educativa en marcos referenciales del colonialismo y la enseñanza de saberes epistémicamente centrados en conceptos y procedimientos eurocéntricos. Al respecto, Walsh plantea:

...el conocimiento tiene una relación y forma parte integral de la construcción y organización del sistema-mundo moderno que, a la vez y todavía, es colonial. Es decir, la historia del conocimiento está marcada geohistóricamente, geopolíticamente y geoculturalmente, y tiene valor, color y lugar de origen. (2005, p. 41).

A este respecto, estamos de acuerdo en relación al objeto de estudio, con una interculturalidad entendida como proyecto político y epistémico, que incluya al indígena en las decisiones educativas en sus territorios, y mayormente a pensar que la educación intercultural no debiera llamarse así (incluyendo, respetando y valorando saberes contextuales, lingüísticos, espirituales, culturales, etc.) sino ser simplemente una educación de calidad (Dietz, 2015).

Responder desde la epistemología, la ética y la política a la descolonización del conocimiento [...], un espacio de reflexión que proponga nuevas formas de concebir la construcción de conocimiento [...] potenciar los saberes locales y construir las ciencias del conocimiento... (Proyecto político Amawtay Wasi, citado en Walsh, 2005, p. 43).

De esta manera, la interculturalidad debe referirse a relaciones complejas, negociaciones e intercambios en diversas vías, buscando una interrelación equitativa entre los pueblos, las personas, los conocimientos y prácticas que son culturalmente diferentes (Espinoza, 2016; Hornberger, 2005; Quintriqueo, Quilaqueo, Lepe-Carrión, Riquelme, Gutiérrez y Peña-Cortés; Walsh, 2005, 2008). Es decir, “una interacción que parte del conflicto inherente en las asimetrías sociales, económicas, políticas y del poder” (Walsh, 2005, p. 45).

En este sentido, no se trata solamente de reconocer e incluir saberes del otro en la escuela, sino de promover procesos de construcción de encuentros entre personas, saberes, cosmovisiones, sentidos y prácticas epistémicas distintas.

Dado lo anterior, es que trabajar con los saberes mapuce en la escuela requiere necesariamente comprender una justicia social equitativa. A la fecha, la justicia social respecto a este tema se ha entendido como redistribución, debido que la interculturalidad tiene su fundamento en la política de multiculturalismo de base neoliberal (Fraser, 1995). En este sentido los pueblos indígenas latinoamericanos han sido fundamentales en la búsqueda de inclusión social y reconocimiento de derechos diferenciados, y a la vez, plantean nuevas formas de relación con el Estado basada en la superación de las desigualdades estructurales que han impedido la concreción de democracias inclusivas y plurales (Williamson y Flores, 2015). Como plantean estos autores, debido que la promesa de multiculturalismo e interculturalidad para todos ha sido incumplida, los pueblos indígenas han dado un giro hacia la comunidad y al autonomismo. Es decir, en torno a esto último, la comunidad mapuce caracterizada en este estudio, dada su autonomía en la construcción de programas propios y una educación indígena, se sitúa desde una justicia social de búsqueda de equilibrio en espacios de confianza, de construcción de convivencia de base atemporal y temporal, dado que los conocimientos de antaño permiten configurar y revitalizar prácticas del hoy (*Kimvn* a partir de los *kimches*: conocimientos ancestrales de ceremonias, sanación, plantas), como también temporal, dado que responden a temáticas actuales (conocimiento y utilización de alimentos, plantas, etc.) en torno a la educación; construcción que les permite la convivencia.

Como señala Castro (2016):

...la justicia en equidad propone unos escenarios que se fundamentan en las dinámicas de participación de los actores del conflicto y en el papel protagónico de los operadores de justicia comunitaria, con la cual incrementan la deliberación democrática, puesto que los ciudadanos deben aprender a defender los derechos propios pero reconociendo la legitimidad de los derechos ajenos. (2016, pp. 18-19).

Así, el mapuce se reconoce parte de la vida (convivencia con la tierra, mar, cielo) y en consonancia con ella, por lo que también reconoce la legitimidad del occidental. La búsqueda de justicia va en dirección a la presencia de ambas culturas en la construcción de un proyecto común de educación.

3. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN: LA METODOLOGÍA

Este estudio optó por una metodología de acción participativa (Fals Borda, 1979) en el marco del paradigma participativo (Guba y Lincoln, 2012; Heron y Reason, 1997), el que concibe una ontología subjetiva y objetiva: la realidad es co-creada sobre la base de la interacción; y una epistemología extendida, no cerrada a una única opción de conocimiento. La interacción con distintas formas de relación entre las personas conllevan a articular diferentes realidades investigativas.

Se trabajó desde el enfoque *dialogico-kishu kimkelay ta che* (Ferrada et al., 2014; Ferrada y Del Pino, 2017). Lo *dialogico* explica que las problemáticas de investigación son construidas y desarrolladas con las propias personas y en sus propios contextos, a fin de producir procesos de transformación entre quienes participan (Ferrada, 1998, 2001). La denominación *kishu kimkelay ta che* significa en lengua mapuce “ninguna persona conoce y/o aprende por sí misma” sino en conjunto con los demás según su legado histórico (Ferrada et al., 2014, p. 35). De esta forma, ambos conceptos coinciden en el carácter colectivo que tiene el conocimiento, comprensión que se configura en la visión epistémica de la investigación.

En coherencia con la opción metodológica, en primera instancia se constituyó una comunidad de investigación, entre el profesorado de la escuela (indígena y no-indígena), estudiantes de Pedagogía de una Universidad de la región, y académicos de la misma Universidad.

La comunidad de investigación decidió quiénes eran las personas clave para el proceso de levantamiento de información respecto de la dimensión de *Kvme Mogen*. Esta decisión se realizó considerando que para la comunidad mapuce existen personas consideradas *Kimches* (sabios) que guardan y desarrollan conocimientos y prácticas ancestrales respecto de algunos tipos de *Kimvn*. En este caso, las personas clave con las que se trabajó fueron un *Maci* (CDM) y un *Kimche* (CDK). Posteriormente, se decidió trabajar con un profesor de la escuela (CDP), quien ayudó en la comprensión de *Kvme Mogen* considerando los aspectos pedagógicos.

En segunda instancia, la comunidad de investigación decidió los procedimientos de construcción de conocimiento colectivo, en coherencia con el enfoque de investigación. Así se optó por la *conversación dialogica*, que se entiende como aquel diálogo entre sujetos sobre la problematización situada, que se pronuncian con sus saberes, experticias y experiencias respecto del *Kimvn* –en el caso de los *Kimches*– y los argumentos, cuestiones a profundizar, comprensiones y dudas –en el caso de académicos– respecto de la misma temática. Cada conversación fue grabada y posterior a su transcripción, se volvió a la comunidad para resolver dudas respecto de algunas comprensiones conceptuales y correcta traducción de palabras en mapunzugun.

En tercera instancia, se realizó un tratamiento a la información transcrita, que consistió en la construcción de una base de datos que permitió en función de la comprensión de *Kvme Mogen*, el levantamiento de categorías que lo definen, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorías de kvme mogen

Concepto de vida: comprensión de Kimvn de Kvme Mogen en su conjunto	Dimensión	Sub-dimensiones
	KVME MOGEN	Alimentación
		Sanación
		Salud

Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente, se distinguió entre los contenidos de las conversaciones, aquellos que dan cuenta de *Kvme Mogen* y los tipos de saberes pedagógicos. Por último, se utilizó el software de análisis cualitativo NVivo11, donde se codificó los párrafos de las conversaciones que dan respuesta al objeto de estudio. De esta manera, con el propósito de identificar y diferenciar la información de cada conversación dialógica se utilizó como nomenclatura el símbolo CD (conversación dialógica), seguido de la identificación de la persona, M (maci), K (kimche) y P (profesor), finalmente, R y número (ejemplo: r2), que da cuenta del párrafo de la referencia extraída.

4. RESULTADOS: SABERES DE KVME MOGEN

La comprensión del *Kimvn* de *Kvme Mogen* significa estar consciente que para el ser (ce) mapuce la vida y los elementos/dimensiones que la constituyen están interrelacionados. Por lo que, en primera instancia, iniciar el estudio del *Kimvn* es comprender que para el desarrollo y praxis gno-seológica de sus saberes consideran que la persona (ce) debe ser sabio, debe ser sensible, debe ser ágil/inteligente, debe ser respetuoso y vivir en armonía con la naturaleza y con la comunidad. Por ello el concepto de vida es de vital importancia entenderlo desde el *Kvme Mogen*.

Con relación al primer objetivo que da cuenta de comprender los saberes que definen el ámbito de *Kvme Mogen*, podemos ampliar la tabla de categorías (presentada anteriormente) estableciendo aspectos que definen las dimensiones, como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2. Saberes del Kvme Mogen

	Dimensión	Sub-dimensiones	Saberes que la definen
Concepto de vida: comprensión de Kimvn de Kvme Mogen en su conjunto	KVME MOGEN	Alimentación y espiritualidad	Vida saludable Relación en equilibrio con la naturaleza Relación en equilibrio con lo visible y lo invisible
		Sanación y ceremonias	Ceremonias Espiritualidad Relación con el entorno físico y espiritual
		Salud y cultura	Calidad de vida Bienestar Plantas

Fuente: Elaboración propia.

Como observamos en la tabla, se amplía la concepción inicial de *Kvme Mogen*, esta como práctica de la sociedad mapuce entiende que todo lo que existe tiene vida y que *Kvme Mogen* desde su *Kimvn* se concibe como calidad de vida.

Los saberes que componen *Kvme Mogen* responden a diferentes tipos de relaciones del “ser” (*ce*) mapuce y la calidad de vida, de los cuales se aprecian los siguientes: a) Relación entre lo espiritual y la alimentación; b) Relación entre sanación y ceremonias, y c) Relación entre salud y cultura.

- a. Relación entre lo espiritual y la alimentación.** Este tipo de relación da cuenta del equilibrio de vida saludable entre el “*ce*” y la espiritualidad, dado que todo lo que existe tiene vida. Se está en convivencia con los componentes de vida y que dan vida, por lo tanto, el mapuce entiende que todo tiene componente de persona, es decir, existe horizontalidad en el trato con la naturaleza y lo espiritual. Esto se ejemplifica con lo que dice el *Maci*:

...una vida saludable también puede ser en el plano espiritual... y ...tiene que ver con el ámbito más de carácter espiritual, en definitiva, en que creemos los mapuce, como una cultura, como sociedad, en el ámbito exclusivamente espiritual, porque en definitiva y lo que creemos que todo lo que existe tiene vida, todo lo que existe, y el tener vida implica tener una, lo que permite dar la vida a todos los seres, entonces, los seres los observamos en definitiva como un componente de personas, tiene un newen, una fuerza, tiene un geh, un dueño, tiene un nen, una energía vital, un espíritu, que entrega la energía vital, tiene un kulme, tiene el kulme, la manifestación de esa energía, tiene un af, una característica, es decir, en definitiva, y tiene un pɔjv, tiene un espíritu, por lo tanto todos los elementos que existen están, esos son sus componentes. (CDM r1; r4).

Así también, esta relación da cuenta del equilibrio entre la alimentación y los conocimientos espirituales que se requieren para ello. El mapuce es parte de la vida natural y no dueño/dueña de la tierra; por ello, pide permiso a la naturaleza para alimentarse, para plantar, para cosechar (entre otros) y tiene conocimiento de los tipos de tierra (*mapu*) y los tipos de plantas que hay en ella. Igual que el mapuce conoce el tiempo y espacio de las personas invisibles (*ngen*). De esta manera, la alimentación se entiende como este equilibrio que genera vitalidad, energía e inteligencia. A este respecto, el *Kimche* plantea: *“una alimentación que te generaba esos tres elementos, que te daban energía porque era sana, te daba por eso mismo vitalidad, si es sana te dan ganas de vivir, y eso también hacía que la persona ampliara su mente, y pudiese observar, pudiese teorizar”* (CDKr1).

- b. Relación entre sanación y ceremonias.** Este tipo de relación da cuenta del equilibrio entre el “*ce*” y el entorno físico y espiritual. Por un lado, la vida natural tiene normas, por ejemplo, pedir permiso para sacar una planta, tener conocimiento de qué tipos de plantas y hierbas se pueden sacar y cuáles no, según su cantidad (abundancia o escasez), solicitar permiso a los *ngen* (dueños) para construir en cierto territorio, entre otros. Si el mapuce no respeta las normas, produce desequilibrio y se enferma, tiene malestar; para ello está la sanación que lo ayuda a encontrar nuevamente el equilibrio. Por otro lado, el mapuce conoce quiénes son las personas encargadas de las ceremonias y los procesos de sanación, como también de quiénes participan de ellas.

Los distintos tipos de ceremonias dan cuenta de búsqueda del equilibrio del “*ce*”, aceptar los dones que le son otorgados al “*ce*” para realizar distintas funciones dentro de sus *lof* (por ejemplo: *maci*, *gutamcefe*), ceremonias de agradecimiento, entre otras. Así el mapuce tiene conocimiento de la espiritualidad en cuanto los fenómenos naturales de la tierra, el sol, el viento, el fuego, el agua, por lo que su vínculo con el entorno físico y espiritual está en estrecha relación con la sanación y las ceremonias, que son la búsqueda del equilibrio del “*ce*”.

Por ejemplo, con relación al mapuce con el entorno, cuando no cumple las reglas de respeto con relación a la espiritualidad se produce un desequilibrio, una enfermedad. El *Kimche* plantea lo siguiente:

–Al no cumplir estas normas que tendría la naturaleza, en este caso, este desequilibrio ¿se podría transformar en una enfermedad para las personas, y esta sería de tipo física o espiritual quizá, o mental?

–Puede ser física, espiritual, depende el tiempo en que tú cometiste ese acto y cuánto te demoraste en reaccionar y buscar sanación. Si el tiempo es muy prolongado, también prácticamente no tiene vuelta, porque pasó mucho tiempo donde tú no te diste cuenta y no te arrepentiste y dejaste pasar, y ya estás jodido, y tienes daño físico, espiritual y mental, y se conoce mucho caso de eso. Se han dado casos, se conoce, por eso que es bueno que ese conocimiento se recupere y se entregue de nuevo, y antes que eso por supuesto, es importante cómo recuperamos

la naturaleza, cómo recuperamos el espacio propio de las plantas, de los distintos lawenes que existen en el kom pu lof, es un desafío, estamos trabajando todos hacia allá. (CDKr15).

- c. **Relación entre salud y cultura.** Este tipo de relación da cuenta del equilibrio entre una alimentación que genera energía, vitalidad e inteligencia con el entorno contextual, geográfico y espiritual donde se ubica el mapuce con la comunidad. Se tiene conocimiento sobre calidad de vida porque se está en equilibrio con el entorno y la comunidad, la salud pasa por la alimentación y por la relación con los otros, lo que lleva al bienestar; por ello se tiene conocimiento acerca de las plantas, en cuanto su uso y dónde ubicarlas. En relación a esto, observamos en una cita del *maci* esta armonía que existe entre lo social y la salud:

[En] la medicina mapuce vemos cuatro aspectos, uno que tiene que ver con la parte física, las enfermedades de tipo biológica, lo segundo vemos el tema espiritual, lo tercero vemos la parte psicológica, lo cuatro vemos la parte social, y en la parte social, es decir, nosotros nos pudiéramos enfermar de estos cuatro aspectos, si nos enfermamos de estos cuatro aspectos, en la parte social incluye el ambiente, incluye el entorno, incluye la vida que tenemos en definitiva, la vida que llevamos, incluye no solamente las personas, porque aquí hay otra idea, los mapuce no vivimos solos aunque estuviéramos solos, sin relaciones humanas, vivimos insertos en definitiva a distintos seres, por lo tanto el tema de la soledad no está implícito dentro del concepto mapuce, solamente porque están estos cuatro aspectos que uno observa. (CDMr1).

Cada uno de estos saberes están interrelacionados, no pueden entenderse unidimensionalmente, sino que en su conjunto.

Con relación al objetivo 2, que da cuenta de la identificación de los conceptos que componen una educación mapuce a partir de su *Kimvn*, encontramos el fuerte vínculo entre comunidad-escuela y educación-familia.

La escuela y la escolarización son categorías occidentales que conllevan prácticas educativas mayoritariamente eurocéntricas. Prácticas a las que el pueblo Mapuce ha sido forzadamente llevado. Respecto del *Kimvn* referente al *Kvme Mogen* y la educación, se entiende que esta última es parte de la cotidianeidad de la familia como transmisora de conocimientos, al igual que la comunidad, por lo que el mapuce se responsabiliza de la educación de sus hijos, a diferencia del occidental, que deja en manos de un *profesional de la educación* a sus hijos escolarizados. Estos resultados se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3. Conceptos que definen una educación mapuce

	Conceptos clave	Aspectos que los definen	Aspectos pedagógicos: currículo, aprendizaje, evaluación
Educación mapuce	Familia-comunidad	Familia responsable de la enseñanza	Aspectos occidentales que son contruidos a partir del Kimvn como formas, modos y estrategias de enseñanza del saber mapuce y del saber occidental.
		Comunidad co-responsable de la enseñanza	
		Transmisión de conocimientos	
	Educación-escuela	Educación como parte de la familia y comunidad	
		Educación transmisora de conocimientos tradicionales mapuce y occidentales	Escuela da respuesta a requerimientos estatales y da respuesta a demandas de la comunidad
		Escuela como espacio de encuentro entre saberes y personas de la comunidad	

Fuente: Elaboración propia.

Una educación mapuce tiene que ver, con lo que en términos occidentales sería una ampliación del aula y la escuela hacia la comunidad, algo que para el pueblo Mapuce no tiene cuestionamiento. Por el contrario, se cuestiona esta separación entre familia y educación. El *Kimche* plantea lo siguiente:

Es importante cohesionar el núcleo que le da origen a la vida, que es la familia, que le da origen a la sociedad, la que orienta el rumbo de la sociedad, la familia es la responsable y siempre lo ha sido desde el punto de vista mapuce, la responsable de que estemos hasta hoy viviendo. (CDKr4).

Como así también es importante el papel de la escuela y la comunidad respecto de la transmisión de conocimiento:

La escuela debiera o podría jugar un rol importante, pero la escuela tampoco, como la que lo soluciona todo, sino que también como la gente participa de esa propuesta, de esa idea, de ese planteamiento [...] hablar del Kme Mogen es amplio, y es necesario llegar a un tema de la formación de la persona, que tendría que darse en la escuela". (CDKr5).

En los resultados se aprecia que la educación mapuce se distancia de conceptos tales como adaptación curricular y evaluación en términos occidentales. Esto no significa que no estén considerados en la escuela, sino que son prácticas que la comunidad mantiene en continua reflexión. Como dice el profesor: "A mí no me gustan las adaptaciones curriculares, yo siempre alego que los programas

de educación interculturales, para mi forma de ver, es una mala adaptación de lo mapuce al servicio de lo occidental” (CDPr2). De esta manera, el profesorado promueve la utilización de modos, formas y estrategias tradicionales junto a las occidentales para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, en referencia a evaluación, plantea:

La evaluación generalmente es muy lineal, en torno a que tú evalúas ciertos contenidos y a partir de esos contenidos tú calificas, lleva a calificar, cuantificar. Nosotros en lo particular, ciencias naturales, lo que voy viendo son los procesos que van haciendo, los procesos cognitivos, las habilidades. Muchas veces aplico lista de cotejo en torno a esos procesos. Muchas veces la evaluación tiene que ver con la salida a terreno, y con la información que han rescatado en esa salida a terreno [...] dejar un poco y mucho margen para que ellos se vayan dando cuenta de su proceso. Una lista de cotejo, también se puede hacer una autoevaluación, que ellos vayan viendo y autoevaluando lo que van aprendiendo a partir de cómo partieron y cómo están en la unidad, y nosotros vemos la evaluación como un factor de aprendizaje, no como factor cognitivo de cuantificación de algo, por lo tanto, siempre una evaluación más participativa con el alumno, siempre hay oportunidades para ir retroalimentando lo que saben... (CDPr6).

5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con relación a los resultados presentados, se pueden discutir tres ámbitos: la interculturalidad, la educación indígena situada y la justicia social.

La comunidad de investigación de este estudio rechaza la noción occidental de Educación Intercultural, y se enmarca en la construcción de programas propios. En este sentido, el Estado otorga cierta autonomía y flexibilidad para que los establecimientos educacionales elaboren sus propios programas de estudio, sin embargo, pareciera que esta flexibilidad queda circunscrita a la finalidad de implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que incorpora la enseñanza de la lengua indígena (Quintriqueo, Gutierrez y Quilaqueo, 2015). No obstante, la problematización situada de este estudio permite avanzar en una propuesta autónoma de “otros” saberes, en este caso de *Kvme Mogen*. En este punto cabría preguntarse, ¿por qué la Comunidad Mapuce Bafkehce situada en el Lago Budi quiere ampliar los saberes de enseñanza y no circunscribirse solo a la lengua mapuce? La respuesta pareciera estar vinculada a la revitalización del *Kimvn*.

Se observa el ímpetu del Estado en la Educación Intercultural Bilingüe en el Sector de Lengua Indígena, incorporando educadores tradicionales de las propias comunidades, pero que a la fecha no ha dado los resultados esperados. Existen críticas en cuanto al rol de estos educadores y la falta de metodologías de enseñanza. Como así también, se ha entendido la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua a partir de marcos de referencia mayoritariamente norteamericanos y europeos (Espinoza, 2016). La EIB, de naturaleza eurocéntrica basada en un currículo totalizador y monocultural de preeminencia (Quintriqueo, 2010; Williamson y Flores, 2015), permite pensar que los contenidos de enseñanza quedan a nivel técnico e instrumental, cosa que no es extraña

dada la base neoliberal del enfoque de EIB (Fraser, 1995; Williamson y Flores, 2015). Por lo que pensar una interculturalidad construida desde la comunidad mapuce implica necesariamente el estudio y sistematización del *Kimvn* en sus respectivos ámbitos, como en este caso, el *Kvme Mogen*. En este sentido se concuerda con planteamientos actuales de entender y desarrollar una interculturalidad en términos de diálogo de saberes, como una construcción dialógica que no solo involucra lo curricular sino todo el espectro pedagógico (Quintriqueo, 2010).

Dado lo anterior es que esta propuesta de *Kimvn* como eje articulador de la construcción pedagógica lleva a pensar en una interculturalidad en ambos sentidos, no solo hacer intercultural al indígena para que se incorpore a la cultura occidental, y no pensar en interculturalizar al occidental para incorporarlo a la cultura indígena, sino construir una educación indígena en términos situados. Esto quiere decir, entender al indígena ya como un sujeto intercultural, recordando que son “ellos” los que hablan dos lenguas (indígena y castellano), y ubicados en contextos específicos, donde se pueda valorizar sus prácticas gnoseológicas de enseñanza que dan respuesta a prácticas situadas de aprendizaje. Esto es, reconocer el contexto histórico donde se produce la educación (relación saber-familia; familia-comunidad; comunidad-saber; etc.). Por ello las prácticas de enseñanza responden a saberes propios: *Kvme Mogen* da respuesta a requerimientos tradicionales de la comunidad mapuce, algo que no incorpora el currículo oficial; pero que sí lo podría enriquecer, dado los procesos de asimilación cultural que el occidental ha adoptado del indígena.

En este sentido, la educación indígena apunta no al indigenismo, sino a la formación de sus niños, niñas y jóvenes con sentido de realidad situada y contextual, que respeta saberes occidentales necesarios para el desenvolvimiento en la actual sociedad. Como así también, el saber occidental se nutre de prácticas y saberes que amplían epistémica y metodológicamente la pedagogía. En términos de Dietz (2015), hablar de educación indígena es hablar de una educación de buena calidad que respete e integre diversidad de saberes, prácticas, estrategias, etc. Rescatando el planteamiento de Zemelman (2005), en cuanto dice que el investigador debe enfrentarse a lo desconocido para producir conocimiento nuevo (nada nuevo se saca de la realidad al enfrentarla con las categorías tradicionales), podríamos situar una educación indígena como aquella en continuo desarrollo que se enfrenta a lo desconocido (categorías, dimensiones, prácticas, saberes) y que por lo tanto, otorga sentido de vida a los distintos requerimientos, demandas y problematizaciones que la comunidad levanta como necesarias de enfrentar y desarrollar.

Esto último permite pensar en una justicia social de búsqueda de equilibrio. Por un lado, la comunidad mapuce busca la revitalización del *Kimvn* a partir de los saberes educativos de *Kvme Mogen*. En este sentido ellos como protagonistas fundamentan las dinámicas epistémicas de posicionamiento en el mundo y las prácticas gnoseológicas para su desarrollo. Por otra parte, colocan al servicio de la comunidad y del occidental saberes educativos que incrementan una deliberación democrática, puesto que defienden derechos propios en función de legitimar también el derecho de los demás. Esto conduce a preguntarse: ¿Qué les entrega la educación intercultural al pueblo Mapuce? Debemos admitir que se ha avanzado en cuanto a justicia social, pero todavía el pueblo indígena queda relegado a una dimensión folclorizada del saber, por lo tanto, pareciera que son ellos

los que entregan más herramientas, saberes, formas de organización de la educación al occidental que lo contrario. Dicho esto, se encuentra similitud con el planteamiento de Williamson y Flores (2015), en que la justicia social debe reconocer una construcción desde un giro hacia la comunidad.

Freire (2007) nos plantea la necesidad de construir “con” los otros y no “por” los otros. Esto orienta a los marcos de referencia a pensarlos necesariamente desde contextos situados, con dimensiones propias. De esta manera, las decisiones alcanzadas sobre el *Kimvn* de *Kvme Mogen* reconocen dimensiones y ámbitos que permiten su situacionalidad en el tiempo, y configuran ejes de justicia en cuanto reconocimiento de prácticas propias para su desarrollo en comunidad, como así también, estos conocimientos permiten a sus niños y niñas desenvolverse en su entorno, como su participación en otros contextos.

6. CONSIDERACIONES FINALES

A partir de los resultados, observamos que, si bien se ha avanzado en tema de interculturalidad en cuanto se reconoce el derecho del indígena al conocimiento de sus saberes, cultura y lengua, todavía falta avanzar en su sistematización y revitalización del *Kimvn* para una organización curricular y pedagógica que dé cuenta de procesos interculturales en doble sentido: indígena-occidental y occidental-indígena teniendo como base el equilibrio que nos enseña el pueblo Mapuce. Así, quedamos en deuda todavía para dejar de pensar y desarrollar la interculturalidad como asignatura.

Los saberes educativos que se organizan en este estudio ayudan en la comprensión de un ámbito que da cuenta de la calidad de vida en equilibrio con la alimentación, la salud, la sanación, las ceremonias y la espiritualidad. La propuesta de los ejes preliminares para la construcción de un programa de estudio permitirá a los niños y niñas no solo tener acceso democrático a este tipo de saberes ancestrales, sino a la creación de sentido de pertenencia. Como apuntan Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz (2014), desarrollar una educación intercultural “fundamentada en una epistemología que considere tanto los conocimientos educativos familiares, que son la base de la formación de niños y jóvenes mapuches como los conocimientos escolares” (2014, p. 280). Esto conlleva a la responsabilidad de los actores comprometidos con la formación para desarrollar y crear transformaciones sustanciales en la educación, y construir este equilibrio basado en un diálogo de saberes para una relación entre conocimiento mapuce y escolar.

Los saberes pedagógicos que levanta este estudio nos ayudan a esto último. No podemos pensar una educación intercultural sin la comunidad y la familia. Revitalizar el saber significa relevar prácticas culturales y sociales que ayudaron y que ayudan en su construcción. Por ello es necesario incluir metodologías educativas mapuce en educación; en este sentido debemos cuestionar y problematizar la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua sobre la base de metodologías extranjeras. Creemos que como todavía nos estamos enfrentando a lo desconocido, no debemos tener miedo en nombrar con otras palabras los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo cuando nos enfrentamos a saberes educativos completamente distintos a los occidentales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castro, F.** (2016). *Justicia comunitaria en el desplazamiento forzado. Un campo jurídico emergente*. Bogotá: Ediciones Universidad Nacional de Colombia.
- Dietz, G. Prólogo** (2015). En Williamson, G., y Flores, F. (2015). *Estado del arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, 1990-2013* (pp. 9-14). Temuco, Chile: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Fals Borda, O.** (1979). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Escuela Kom pu lof ñi Kimeltuwe.** (2016). *Proyecto Educativo Institucional*. LLaguepulli, Chile.
- Espinoza, M.** (2016). Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate. *Pensamiento Educativo*, 53(1), 1-16.
- Ferrada, D.** (2012). *Construyendo escuela, compartiendo esperanzas. La experiencia del proyecto Enlazando Mundos*. Santiago: RIL.
- Ferrada, D., Villena, A., Catriquir, D., Pozo, G., Turra, O., Schilling, C., y Del Pino, M.** (2014). Investigación dialógica-kishu kimelay ta che en educación. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 33-50. <http://www.rexe.cl/26/pdf/302.pdf>
- Ferrada, D., y Del Pino, M.** (2017). *Dialogic-kishu kimelay ta che educational research: participatory action research*. Educational Action Research. doi:10.1080/09650792.2017.1379422
- Fraser, N.** (1995). From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a 'Post-Socialist' Age. *New left Review*, 1(212), 68-93.
- Freire, P.** (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Guba, E., y Lincoln, Y.** (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes En N. Denzin y L. Yvonna (Eds.). *Manual de investigación cualitativa*, vol. II (pp. 38-78). Argentina: Gedisa.
- Heron, J. & Reason, P.** (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3 (3): 274-294. doi:10.1177/107780049700300302
- Hornberger, N.** (2005). Voz y Bilingüidad en la Revitalización de Lenguas Indígenas: Prácticas Contenciosas en Contextos Quechua, Guaraní y Maorí. *Polifonía: revista de letras*, 3(10), 53-73.
- Pinto, D.** (2016). *Contextualización curricular de los saberes Mapuce Bafkehence: Una propuesta crítica emergente de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales para la escuela rural KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE*. Tesis de Magíster. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., y Muñoz, G.** (2014). Saberes Educativos Mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de Educación Intercultural. *Chungara*, 46(2), 271-284.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M., y Peña-Cortés, F.** (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 17(2), 202-217.
- Rodríguez, S.** ([1828] 1999). *Sociedades Americanas*. En Rodríguez, S. (1999). *Obras completas*. Tomo I y II (pp. 257-412). Venezuela: Reedición bajo el auspicio de la República de Venezuela.
- Walsh, C.** (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, 24(46), 39-50.
- Williamson, G., y Flores, F.** (2015). *Estado del arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, 1990-2013*. Temuco, Chile: Ediciones Universidad de La Frontera.

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.

Citar este capítulo como:

Rojas, B. (2018). La pedagogía radial como una metodología participativa y democrática. En Ferrada, D. (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp: 39-57). Talca, Chile: Ediciones UCM.

CAPÍTULO 2

LA PEDAGOGÍA RADIAL COMO UNA METODOLOGÍA PARTICIPATIVA Y DEMOCRÁTICA

BESSIE ROJAS

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Universidad Arturo Prat, Chile

bessierojas@gmail.com

Si no realizamos la igualdad y la cultura dentro de la escuela, ¿dónde podrán exigirse estas cosas?

Gabriela Mistral

INTRODUCCIÓN

La experiencia de pedagogía radial se inició como un proyecto de armonización curricular diseñado por docentes del núcleo CIEJUS norte¹ en el marco de la actividad pedagógica de docentes y estudiantes de diversas carreras de pedagogía de la Facultad de Ciencias Humanas.

La característica principal de esta experiencia es la generación dialógica del conocimiento entre estudiantes, docentes y comunidad. Lo anterior en sintonía con la propuesta de Donatila Ferrada et al. (2014) que sostiene que la construcción del conocimiento es colectiva y territorializada. Ferrada sostiene además que en el desarrollo de la investigación dialógica se requiere la participación horizontal de distintos agentes, buscando una comprensión de nivelación epistémica/metodológica en la que todos son expertos en su propio saber y lo ponen a disposición del colectivo. Se busca ir construyendo nuevos significados que podrían orientar la comprensión de los fenómenos que hayan sido tratados, generando así, procesos de transformación de las prácticas de los sujetos que forman parte de la comunidad.

(1) El grupo CIEJUS norte está constituido por académicos de diversas disciplinas que realizan su tarea docente e investigativa en una universidad estatal y regional en el norte de Chile.

El proyecto se desarrolló en tres fases. Primero los estudiantes recogieron interrogantes que la comunidad planteó respecto de las temáticas a tratar en las actividades curriculares. Posteriormente se realizó una investigación y discusión teórica de los contenidos a desarrollar. A partir de allí, se devolvió a la comunidad el conocimiento generado en formato de programas radiales. Se seleccionó la radio como un medio de vinculación real con la comunidad. Szyszko y Cataldi (2010) sostienen que la radio puede ser un instrumento de acercamiento al medio social y en tal sentido posibilita la relación entre los contenidos curriculares y las problemáticas sociales, recuperando de ese modo la función social del sistema educativo, rol que nos parece necesario resignificar e impulsar en un sistema que muchas veces releva solo los resultados y los productos y pierde de vista la contribución que puede hacer a la construcción de una sociedad más justa.

El proyecto se inició en marzo y concluyó en septiembre de 2017 y se espera replicarlo en el primer semestre de 2018 a partir de los resultados obtenidos. Los programas fueron creados y grabados por estudiantes y docentes, emitiéndose semanalmente en la radio universitaria.

El objetivo de la experiencia fue que los estudiantes construyeran conocimiento colectivamente en torno a las temáticas establecidas en las diferentes asignaturas y que se vincularan a la comunidad a través de la radio. La propuesta se enmarcó en el trabajo educativo e investigativo con foco en la justicia social que desarrolla el núcleo CIEJUS norte.

La incorporación curricular del contexto, la participación democrática y comprometida de los estudiantes y la búsqueda de metodologías innovadoras, se presentaron al mismo tiempo como desafíos y cuestionamientos respecto de la formación de futuros profesores. Desde estos desafíos, se ofreció a los estudiantes una situación real o experiencia situada donde experimentaron la significación social de los contenidos que revisaron (Martínez, 2006). Los docentes que desarrollamos la metodología nos sentíamos demandados a conectar el territorio y los contenidos a tratar en las asignaturas que debíamos impartir. Propiciar la participación y la implicancia de los estudiantes en la tarea de aprender nos parecían objetivos irrenunciables en el desarrollo del proyecto.

Consideramos, además, que se requiere fortalecer el rol social que cumplen los docentes, procurando que los futuros profesores percibieran que la educación y el conocimiento que construían no pertenecían al espacio demarcado por el aula, sino que se extendía a la comunidad, ya que es un conocimiento que circula entre las prácticas sociales, la academia y viceversa.

Este trabajo presenta la experiencia radial como una propuesta pedagógica democrática y situada. Se analizan además, los significados y valoraciones que estudiantes y audiencia participante realizaron de la innovación pedagógica y su relación con el plan formativo de cada carrera.

LÍNEAS DE ANÁLISIS

Desafíos en la formación de los futuros docentes

La formación de los futuros profesores es una tarea compleja que conlleva cada vez nuevos desafíos en términos pedagógicos. Desde una perspectiva educativa, la toma de decisiones didácticas requiere considerar no solo el abordaje de los contenidos en una sociedad de la información, sino también las características diversas de los jóvenes estudiantes y el contexto en el cual se desarrollan.

Además, la diversificación y masificación de la educación superior han significado nuevos desafíos para la enseñanza en el nivel (Biggs, 2005), que vuelven la tarea del docente más compleja y desafiante en términos de las decisiones formativas que realiza, los diseños y selecciones didácticas que asume y las actuaciones que finalmente lleva a cabo.

Sostenemos que las definiciones didácticas tienen como imperativo ético la incorporación de temáticas como inclusión, perspectiva de género, participación y equidad. Este abordaje tiene desafíos respecto de los propios contenidos y de su tratamiento metodológico. Los educadores deben considerar no solo los contenidos sino la forma de abordarlos (Freire, 1987). El reto del docente de futuros profesores consiste en liderar entre los estudiantes la selección o priorización de los contenidos a tratar y la selección de las metodologías que se usarán para abordarlos en el proceso formativo, respondiendo al mismo tiempo a las exigencias del currículo prescrito.

Desde este escenario, dinamizar y actualizar la educación superior son actualmente necesidades reconocidas a nivel mundial (Coraggio, 2002). Frente a este imperativo, las nuevas teorías curriculares insisten en que, en la formación del sujeto, se debe fomentar la capacidad de definir sus propios objetivos de aprendizaje, de cuestionar los paradigmas y de problematizar el saber recibido. Asimismo, la educación universitaria implica una formación integral del futuro profesional, entendiendo que su identidad profesional se construye en contacto con su comunidad (Martínez, 2006).

A partir de estos cuestionamientos y desafíos surge la posibilidad de utilizar “la Radio” y en especial la radio universitaria, como medio de comunicación y de encuentro con la propia comunidad. La radio es un dispositivo de comunicación y transmisión de saberes que trasciende las barreras usuales como distancias sociales, organizacionales, institucionales, personales, otorgando una cobertura ilimitada al diálogo imaginario establecido entre los comunicantes.

La selección de la experiencia de pedagogía radial como metodología para abordar una asignatura amplió de manera significativa las posibilidades de interacción con la comunidad, con especialistas y además entre los propios estudiantes. Generó conocimientos diversos y procedimientos alternativos para alcanzar los objetivos propuestos en las actividades curriculares. Especialistas, conocimientos y procedimientos nuevos son componentes indispensables para la construcción de

contextos educativos orientados hacia la creatividad (Rinaudo y Donolo, 2000; Davies et al., 2013; Beghetto y Kaufman, 2014).

La formación inicial docente en Chile

“Nadie educa a nadie –nadie se educa a sí mismo–, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”

(Paulo Freire)

Los programas de formación docente en Chile han experimentado un mayor control y medición a partir de la formulación del Programa de Fomento de la Calidad de la Formación de Docentes (Decreto Supremo 96/2009, Educación) cuyo objetivo es desarrollar actividades destinadas al fortalecimiento de la formación inicial de los docentes y a apoyar su inserción profesional en los establecimientos educacionales. A través del mismo decreto se promulgó la elaboración de Estándares Orientadores para Egresados de Pedagogía.

A partir del nuevo contexto la institución de educación superior definió un modelo de formación inicial docente con el fin de integrar diversos componentes que intervienen en la formación de los profesores. El modelo de FID ha puesto en el centro el concepto de Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) propuesto por Shulman en 1987 y que hace posible la transposición didáctica de conocimientos diversos en conocimiento para ser enseñado y aprendido en el contexto escolar (Chevallard, 1985). Aquí se manifiesta, entonces, la voluntad de integrar saberes disciplinares y pedagógicos.

El modelo FID considera además prácticas en terreno de los futuros profesores en las que se articulan los conocimientos teóricos y prácticos, lo que se presenta en la siguiente figura.

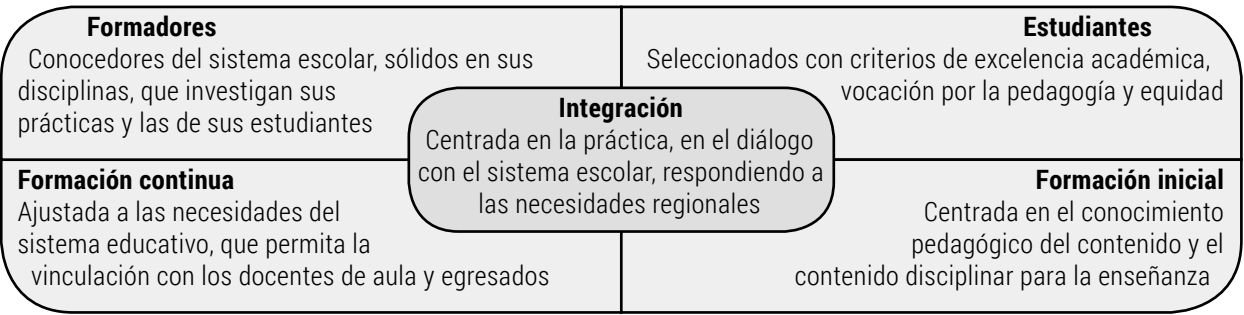


Figura 1. Modelo FID de la institución.

En el desarrollo de didácticas que persiguen la participación y la construcción dialógica del conocimiento se establece, al modo de Freire, una pedagogía con espacio para ejercer la libertad y la creatividad necesaria para aprender. La participación de los estudiantes en la toma de decisiones y en el abordaje de los contenidos, cambia también la forma en que se establecen las relaciones entre profesores y alumnos. Esta transformación busca no solo crear un clima dialógico de aprendizaje,

sino también transformar las maneras de relacionarse con el medio. El docente asume el rol de provocador, de incitador crítico de las temáticas que se abordarán. Para Freire, el educador liberador es consciente de que la transformación se extiende más allá de lo metodológico y alcanza la relación con la sociedad y las formas de generar conocimiento. El aula se convierte en un espacio insuficiente para desarrollar el aprendizaje puesto que se trata de alcanzar una transformación en el plano social. En ese sentido se hace indispensable trasladar los objetivos de aprendizaje a un contexto situado en una realidad concreta, donde se articulan temporalmente significados que dan cuenta de lo real y lo simbólico de la existencia humana. El sujeto que aprende, estudiante y/o profesor, se inscribe en prácticas cotidianas que pueden provocar un doble movimiento, al transformar la realidad abordada o ser transformado por ella, promoviendo la construcción de un conocimiento que circula y se resignifica.

La educación liberadora a la que nos impulsa Freire es al mismo tiempo democrática, descubridora y desafiadora; es en sí misma una acción crítica del conocimiento y de la forma en que nos explicamos la realidad más allá del ámbito escolar. Por ello es relevante la importancia de abordar, como parte de los contenidos de los programas radiales, temáticas tales como los derechos de niños, niñas y adolescentes, de la mujer y de los migrantes, abarcando estas temáticas desde la perspectiva de los propios sujetos, de los especialistas y de la propia comunidad.

Concordamos en que un principio articulador de la experiencia radial implica que todas las temáticas tratadas en los programas necesitan ser analizadas en forma crítica y reflexiva, evitando teñirlas solo con el discurso del docente y buscando una construcción conjunta. Desde esta perspectiva, el docente tiene un papel importante en cuanto a desarrollar su rol formador, no imponiendo su perspectiva, sino orientando el proceso de construcción conjunta. Invitando a los estudiantes a asumir diferentes roles, a preguntarse y preguntar, a cuestionarse y cuestionar, a no conformarse. En palabras de Freire “el profesor liberador no está haciendo **nada** a los estudiantes, sino **con** los estudiantes” (Freire, 1987, p. 79). En tal sentido el docente necesita estar atento a propiciar la participación de todos los estudiantes, reconociendo los aportes que cada uno haga y desafiándolos a profundizar en la búsqueda del conocimiento.

El desafío formativo consiste en entrelazar las tareas de enseñar y aprender, para que tanto estudiantes como profesores, y la propia comunidad aprendan y enseñen en un proceso dialógico que los va a liberar y transformar.

El espacio educativo históricamente no ha sido concebido como un lugar para practicar la democracia. Docentes y estudiantes requerimos aprender a criticar, a cuestionar, a solidarizarnos y a realizar propuestas (Carr, 2012). El mandato neoliberal insiste en poner al espacio escolar como neutro y alejado de la práctica democrática, considerándolo solo un espacio reproductor. Así, muchos docentes prefieren no abordar temáticas que podrían ser controversiales por temor a que las cataloguen como prácticas de adoctrinamiento y rebeldía respecto de la cultura hegemónica y la cultura educativa insiste en temáticas pensadas y tratadas como puramente académicas. En tal sentido, aquello relacionado con el pensamiento crítico, la justicia social o la democracia, muchas

veces no son abordadas didácticamente (Carr, 2012). Así, Pero las experiencias pedagógicas democráticas impulsan a que estudiantes y docentes se manifiesten críticamente respecto de las temáticas abordadas, los moviliza a recuperar su propia voz y “liberarse”.

La perspectiva comunicativa del currículo

La experiencia de pedagogía radial participa de los supuestos de la perspectiva comunicativa del currículo, puesto que implica el reconocimiento de los saberes experienciales y sistematizables de los participantes. Se persigue que se establezca un diálogo sin jerarquías entre docentes y estudiantes para decidir consensualmente cómo y cuáles contenidos y metodologías se abordarán, lo que permite comprometer a los participantes (Ferrada, 2010).

En esta perspectiva se requiere una reciprocidad en el acto didáctico, en el que todos los participantes saben, enseñan y aprenden al unísono (Durán y Catriquir, 2007). De esta forma, se establecen nexos entre las distintas concepciones, a través de la puesta en común del significado que cada comunidad otorga a sus realidades.

La diversidad histórico-situacional, busca rescatar y otorgar legitimidad a los saberes y conocimientos que las comunidades construyen en su compleja existencia, para propiciar un diálogo con otros conocimientos que estén en la base de una apertura epistémica (Ferrada, Villena y Turra, 2015).

Ferrada (2015) sostiene que es el entendimiento, como mecanismo coordinador de la acción, el que articula la construcción conjunta del conocimiento, que permanentemente es validado por la propia comunidad a partir de acuerdos y desacuerdos.

La perspectiva comunicativa plantea la necesidad de transitar desde la postura de manejar posiciones de poder que pretenden imponer un argumento en desmedro de otro, a una postura donde se da valor al contexto en el que las personas manifiestan sus argumentos, considerando sus saberes y creencias en situaciones específicas.

La radio como instrumento pedagógico

Actualmente, navegar en internet, ver televisión y escuchar radio son actividades tan cotidianas que no alcanzamos a dimensionar el impacto que tienen en la vida de las personas. Los medios de comunicación actúan muchas veces como filtro de la realidad, dotándola del significado que sus dueños quieran darle. En tal sentido, es claro que los niños, niñas y adolescentes son permeables a estos significados y, por lo tanto, el sistema educativo no puede ser ajeno al papel intermediario que los medios cumplen (Aguaded, 2001).

Reconocemos que la tarea formadora no es atribuible solo al sistema educativo formal, los jóvenes “nativos digitales” tienen múltiples posibilidades de acceso a la información y por otra parte los

medios de comunicación deberían considerar su carácter social y su rol como servicio público (González-Conde, 2003). Entonces es necesario considerar que, aunque no sea su intención, los mass media tienen un carácter formativo, ya que crean y fomentan identidades, cosmovisiones y recrean un desarrollo cultural intencionado desde las lógicas del mercado.

En tal sentido, la radio se presenta como un medio oral y directo, por lo tanto, además de sus funciones de entretención e información puede cumplir una tarea educativa fomentando una actitud crítica en las audiencias. Al respecto, Roderio (2008, p. 106) considera que la radio tiene múltiples funciones educativas; impactando con el sonido, estimulando la imaginación, propiciando la escucha y la expresión oral. Así, la radio, desde una perspectiva educativa, se presenta no solo como un medio de comunicación sino también como un medio de participación en la construcción de la sociedad. Al respecto Méndiz (2004) sostiene que se requiere reivindicar el uso social de la radio con fines educativos y culturales, de servicio público para la comunidad e integrarla al proceso de democratización del acceso a la información en la sociedad actual.

Es así como las radios universitarias se han propuesto como objetivo ir más allá de lo meramente instructivo o informativo para, de esta manera, adquirir una función social y de servicio a la comunidad. Las radios universitarias, como vínculo de la comunidad universitaria con el contexto social y como medio alternativo de expresión, buscan trascender como un aporte a la democratización de la comunidad universitaria y de la comunidad en general (Ronda, 2011).

PROYECTO PEDAGÓGICO

La experiencia de pedagogía radial estableció como objetivo general la construcción de conocimiento sobre aprendizaje, desarrollo y derechos humanos a través de la creación de un programa radial como herramienta de vínculo y desarrollo de la comunidad. La propuesta consistió en que estudiantes y docentes realizaron un levantamiento de inquietudes, de parte de la comunidad (padres, niños, tutores), respecto de temas relativos a enseñanza, aprendizaje, desarrollo infantil y derechos humanos, para la confección de ciclos radiales. Posteriormente los equipos de trabajo elaboraron respuestas a las inquietudes de los agentes de la comunidad que dieron forma a los ciclos radiales. Se trabajó en la creación de guiones, grabación del ciclo radial y se evaluó el proceso en conjunto, respondiendo así a los principios del currículo comunicativo.

La metodología abordada y la posibilidad de generar aprendizaje colectivamente permitieron el trabajo conjunto de docentes de diferentes áreas y disciplinas, en distintas asignaturas y con estudiantes de diferentes niveles.

Atender los diferentes niveles y carreras tuvo el desafío de abarcar los diversos objetivos con variadas formas de contextualización y niveles de complejidad, para dar respuesta a los requerimientos de cada nivel y estudiante.

El trabajo generó la grabación y transmisión de diez programas. En el desarrollo de la experiencia participaron cincuenta estudiantes de las diferentes carreras convocadas, tres académicos y dos técnicos radiales, lo que se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1. Niveles, carreras y asignaturas participantes en la experiencia de pedagogía radial

Semestre	Carrera	Actividad Curricular
Primero	Pedagogía en Matemáticas y Física	Psicología del aprendizaje
Séptimo	Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación Pedagogía en Matemáticas y Física	Psicología del aprendizaje
Séptimo	Pedagogía en Inglés para Enseñanza Pre Escolar, Básica y Media	Psicología del aprendizaje
Primero	Pedagogía en Educación Básica	Infancia, desarrollo y aprendizaje
Séptimo	Educación Parvularia Intercultural	Electivo VI: Derechos Humanos

Descripción metodológica de la experiencia

El proyecto persigue que las y los estudiantes aprendan desde una perspectiva constructivista y dialógica. En términos didácticos se dividió en tres fases:

- a. **Primera fase.** Revisión teórica e investigación de las inquietudes e intereses que la comunidad presentaba sobre las temáticas de los cursos: psicología del aprendizaje, ciclo vital y derechos humanos.

Los estudiantes constituyeron colectivos de trabajo en los que se distribuyeron tareas para diseñar y realizar las primeras entrevistas a la familia y comunidad, con el propósito de rescatar creencias sobre las temáticas abordadas en las asignaturas. Entre ellas: creencias de la persona acerca de la educación, creencias de la persona acerca de la infancia, intereses e inquietudes de los sujetos entrevistados.

También se realizó una revisión teórica y una entrevista a especialistas de la temática tratada. En la siguiente tabla, algunas de las preguntas que se diseñaron para entrevistar a la comunidad respecto de sus creencias.

Tabla 2. Ejemplos de preguntas para abordar las creencias de la comunidad. Elaborado por estudiantes y docentes

Creencias de la persona acerca de la educación	1. ¿Qué entiende por aprendizaje?
	2. ¿Qué entiende por educación?
	3. ¿Qué piensa de la escuela?
	4. ¿Qué cree que debería pasar en la escuela idealmente?
	5. ¿Qué asignaturas son prioritarias para usted?
	6. ¿Qué mejoraría de la educación actual?
	7. Según usted, ¿Cuál es la importancia del rol del profesor en la sociedad actual?
	8. ¿Considera relevante lo enseñado en la escuela en relación a la vida cotidiana?
	9. ¿Cree que han habido mejoras en la educación los últimos años?
Creencias de la persona acerca de la infancia	¿Qué opina de los niños y adolescentes hoy?
	¿Cómo debieran ser considerados los niños y adolescentes socialmente?
Intereses e inquietudes de la persona entrevistada	¿Qué preguntas le surgen en relación a la infancia o adolescencia?
	¿Qué temas de interés le gustaría se trataran sobre estas etapas en la escuela?

- b. Segunda fase.** A partir de lo descubierto en la fase 1, los colectivos se distribuyeron los roles para diseñar y grabar los programas radiales que se emitieron semanalmente.

La primera tarea de esta fase fue definir “su propia voz”, el lugar desde donde querían comunicarse, lo que se transformó en el manifiesto de cada colectivo, que delineaba de esta forma los principios y demandas del grupo. Los manifiestos de cada grupo tomaron formas distintas de expresión. Seguidamente, se presentan dos a modo de ejemplo.

Tabla 3. Manifiestos diseñados por los colectivos

Porque queremos escuchar/nos/los/las. Porque queremos informar a la comunidad. Porque queremos tener derecho a expresarnos. Porque vivimos en una ciudad multicultural. Porque respetamos la diversidad cultural. Porque queremos valorar todas las culturas. Porque queremos que la comunidad tome conciencia. Porque queremos que la gente reflexione de acuerdo a su realidad. Porque no queremos más discriminación. Para que el inmigrante se sienta acogido. Para conocer historias de otras gentes, de otras partes.	Nosotras no hablamos por hablar o por llamar la atención. Hablamos para ser escuchadas. Con sentido y con corazón. Tenemos un pensamiento con garra y con un enfoque intercultural. Respetando la inclusión y valorando los derechos y opiniones de cada ciudadano (a). Aquí nos expresamos, de alma y corazón esperando ser escuchadas por nuestra sociedad.
---	--

Luego se definieron las tareas necesarias para desarrollar el programa de radio, estableciendo colectivamente los siguientes roles: director/a, libretistas, locutores, entrevistadores, productores, encargados de la música, de la difusión y se distribuyeron los roles entre los integrantes. Los diferentes papeles fueron rotados entre la grabación de un programa y otro de acuerdo al proceso de autoevaluación que desarrolló cada grupo.

La difusión de los programas radiales se realizó especialmente en las redes sociales. Se presentan dos ejemplos diseñados por dos diferentes encargados.



Figura 2. Ejemplos de material de difusión utilizado por los colectivos.

Para elaborar cada programa se hicieron entrevistas a la comunidad, las que se analizaron con las directrices de la teoría fundamentada en los datos, con la ayuda del software M_AxQda. Del análisis fueron surgiendo temáticas que posteriormente se convirtieron en guiones que ellos mismos construyeron para presentar en el programa radial.

Cada guión estaba dividido en tres partes: la primera comprendía la introducción de la temática, la segunda entrevistas a especialistas y la tercera parte opiniones y entrevistas al público en general. En cada corte se presentaba una selección musical acorde a la temática tratada.

Los grupos iniciaban la fase de producción de la temática considerando el material entregado o socializado por el especialista, la búsqueda bibliográfica afín, las preguntas e ideas que tenían al respecto y la recopilación de creencias y aportes de la comunidad.

La asignatura de Derechos Humanos, por ejemplo, abordó diversas perspectivas de derechos: derechos humanos y perspectiva de género, derechos humanos en la infancia, derechos laborales, derechos indígenas y derechos educativos. Estas perspectivas fueron seleccionadas por las y los propios estudiantes en la primera fase.

Los libretos constituyeron el producto concreto de la construcción conjunta de conocimiento. A continuación, se presentan dos ejemplos.

Tabla 4. Extracto de guiones creados por dos diferentes colectivos

El profesor tiene un papel fundamental en la formación académica y una gran responsabilidad, ya que la clase es un momento de aprendizaje, en que se hace una especie de pacto con el alumno, a quien podrá influenciar con sus palabras. “un profesor que hace reflexionar es aquel que dialoga con sus estudiantes” (Armando Mallegas, 2017). Los alumnos deben conocer la planificación, las formas de evaluación y la metodología de trabajo desde el primer momento, así el alumno deposita su confianza y así el profesor genera grandes expectativas, con eso puede influir sobre los alumnos y los pensamientos de ellos, por eso es muy importante lo que el profesor les diga, ya que pueden tomar su palabra al pie de la letra. Por eso el profesor debe tomar conciencia de que es lo que dice y de cómo se dirige a ellos, además de preocuparse por incentivar a los alumnos constantemente y alentarlos a hacer las cosas de la mejor manera posible. “El profesor que hace reflexionar, es aquel que te hace pensar, que te pone cosas para analizar” (Solorzano, 2017). También hay pensamientos que están en desacuerdo con las respuestas anteriores ya que no necesariamente un profesor que habla con sus alumnos los hace reflexionar, por tan solo ser humano tiene la capacidad de razonamiento y puede indagar acerca de todo lo que lo rodea y sobre sí mismo.	LIBRETO • Programa: Espacio Pedagógico Radial • Duración: 60 minutos • Tema: Derechos laborales • Enfoque: Todos los contextos • Conductores: Fresia Ramos-Ruth Barraza Diálogo de Locutores: 1. FRESIA: Buenas tardes mi querida audiencia, (con alegría) soy Fresia Ramos estudiante de la universidad de la carrera Educación Parvularia Intercultural (Entusiasta). 2. RUTH: Queremos brindar también un cordial saludo las comunidades indígenas (motivador). 3. FRESIA: kunamasta jilalla. Kullalla. Mari mari peñi, mari mari lamngen: como están hermanos y hermanas (alegre). En esta mesa de trabajo también nos acompaña mi querida compañera y amiga Ruth Barraza (contenta). 4. RUTH: Hola Fresia, es un placer estar compartiendo contigo y la audiencia (contenta y motivadora). Sin más preámbulo empecemos con el tema que nos convoca para el día de hoy, (estimulando). “Los Derechos Laborales”, un tema interesante pero a la vez desconocido para los trabajadores, nos enfocaremos en los derechos laborales en los diferentes contextos (emocionada). 5. FRESIA: AAAh! (Alzando la voz y entusiasta). Para comenzar a reflexionar sobre este tema podemos decir que el derecho laboral se conoce a todo el conjunto de leyes y reglas que tienen por objeto regular y ordenar los diferentes sistemas laborales que caracterizan al ser humano (informando).
--	---

- c. **Tercera Fase.** A partir de los aprendizajes construidos en las fases anteriores, los y las estudiantes sistematizaron la temática y la metodología para plasmarlas en un texto de divulgación que se entregó a la comunidad escolar y universitaria.

ESTUDIO EXPLORATORIO DE LA EXPERIENCIA

Decisiones metodológicas

Flecha (2004) sostiene que para que la investigación sea útil a las actuales condiciones sociales, se necesita adaptación a las comunidades multiculturales y dialógicas en las que vivimos. Se requiere asimismo dotar de protagonismo al diálogo de carácter democrático y no de poder. Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye a través de interacciones entre todas las personas, investigadas e investigadores.

Considerando lo anterior, la experiencia de pedagogía radial se desarrolló a través de un estudio exploratorio adoptando una perspectiva cualitativa que tenía por objeto interpretar los significados y valoraciones que los estudiantes construyeron durante el proceso y analizar los alcances formativos de los perfiles de egresos y de los programas de actividades curriculares involucrados.

Se diseñaron dos instrumentos para recoger las perspectivas de los participantes respecto del proyecto. Se estableció en primer lugar la creación de un manifiesto en el que los grupos dieron cuenta del ideario comunicacional que pretendían desarrollar y en segundo lugar, una entrevista abierta al final del proyecto en la que los participantes evaluaron el proceso.

Para recoger las perspectivas de la audiencia se realizaron entrevistas a sujetos que hubiesen escuchado al menos uno de los programas radiales en forma completa.

Los manifiestos de los estudiantes, sus evaluaciones y las de la audiencia se analizaron de manera cualitativa mediante métodos de comparaciones constantes, entendiendo como tal la revisión conjunta y relacional de las categorías. Se analizaron tanto las voces de los estudiantes como las narrativas de la audiencia considerando sus experiencias, valoraciones, y las emociones que emergieron en el proceso.

Se analizaron los perfiles de egreso de cada carrera y su relación con la participación y el rol social docente. Al mismo tiempo se analizaron los programas de las actividades curriculares.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La experiencia investigativa de pedagogía radial implicó el análisis de los perfiles docentes, de los programas de actividades curriculares y de las perspectivas de docentes, estudiantes y audiencia.

Análisis de perfiles formativos de las carreras y explicitación del rol social docente

La declaración de los perfiles de egreso, de todas las carreras, plantea que los futuros profesores desarrollarán actitudes y aprenderán procedimientos que los habilitarán para enseñar en diferentes niveles del ciclo formativo de niños, niñas y adolescentes, considerando la diversidad con la que se encontrarán en las aulas e incentivando la reflexión en el proceso formativo. Las carreras de Pedagogía Básica y de Pedagogía en Inglés contemplan que esta formación pedagógica considere influir en el mundo social a través de lo que harán los futuros profesores, por ejemplo, promoviendo el respeto a diferentes culturas.

La carrera de Pedagogía en Lengua Castellana plantea la importancia de manifestar una actitud crítica que permitiría al docente generar propuestas pedagógicas situadas. Pedagogía en Matemáticas por su parte enfatiza la reflexión en el proceso. En estas dos carreras no se observa una referencia explícita en sus perfiles de egreso a la contribución del futuro docente en el desarrollo social de una comunidad, sin embargo, puede encontrarse una referencia a cuidar el proceso pedagógico resguardando los aprendizajes al interior de la sala de clases.

La carrera Educación Parvularia Intercultural explicita el rol social de la educadora en su tarea formativa.

Los perfiles dan cuenta en diferentes niveles, de la contribución al desarrollo social que deben producir los futuros docentes. Este aspecto se explicita directa o indirectamente en la intencionalidad que se les otorga a los procesos reflexivos que experimentará el estudiante en su desarrollo profesional docente.

Lo que se busca, en síntesis, es que el futuro profesor pueda comunicar sus ideas con claridad, pueda ser parte de equipos de trabajo y contribuir a los objetivos del mismo, construyendo nuevas propuestas contingentes y reflexivas. Que sea capaz de tomar decisiones pedagógicas asumiendo la diversidad con la que se encontrará en las aulas y para que pueda comprender esta experiencia como una oportunidad de aprendizaje.

En conclusión, se observan diferencias en la valoración que plantean los perfiles de egreso de cada carrera respecto de la participación democrática o del rol social que deberían cumplir los docentes.

Análisis de los programas de actividades curriculares

Los programas de actividades curriculares (PAC) tienen diferentes objetivos centrados en los procesos de aprendizaje, en la comprensión del desarrollo o ciclo vital humano y cómo este es influido e influye en el contexto de la enseñanza aprendizaje, y en los derechos humanos.

Los diferentes PAC dan cuenta de resultados de aprendizaje relacionados especialmente con las especialidades de cada actividad curricular y definen metodologías para abordar sus respectivas temáticas. Sin embargo, desde una perspectiva dialógica, participativa y democrática se requiere que las didácticas no sean solo una forma de tratar un tema, sino que modelen e integren la manera en que dicha temática se experimenta.

Es necesario considerar que los estudiantes no solo necesitan aprender los diferentes tópicos de cada actividad curricular, sino también como, a partir de la metodología de enseñanza, el futuro profesor incorporará una actitud de responsabilidad sobre lo que aprende, como una necesidad de impulsar a su comunidad en la calidad de vida, en liberarse de alienaciones, intentando promover su involucramiento en la labor de la escuela en cuanto al aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes.

Si los futuros profesores incorporaran esta metodología como una forma de entender las decisiones curriculares, se podría esperar que en su futuro profesional entiendan y construyan así el currículum educativo. Es decir, como un tema que se decide pensando en la comunidad y su desarrollo y no como algo que queda circunscrito a la planificación del profesor en forma alienada. Esto, en el entendido de que nuestra forma de razonar sobre algo, se verá influida por la forma en que enfrentamos su estudio (Kliebard, 1977).

Perspectiva de los estudiantes

En el análisis de las evaluaciones que los estudiantes hicieron de la experiencia se analizaron los relatos de sus autoevaluaciones.

Entre los hallazgos más importantes surgen los siguientes:

- a. Los estudiantes manifestaron que en un principio les resultaba desconcertante desarrollar una tarea que no tenía una pauta, paso a paso, con las indicaciones del docente, de la tarea a realizar. Este desconcierto bloqueaba su impulso de iniciar el trabajo y confundía el seguimiento del mismo. Sin embargo, valoraban que este conflicto les significara organizarse y tomar decisiones por sí mismos. Las consultas a la comunidad, la búsqueda de la información, la construcción de los guiones y la grabación misma del programa provocaron conflictos, que obligó a la resolución de los mismos, tomar decisiones y hacerse cargo de ellas. Los estudiantes se percibían finalmente “orgullosos” de su trabajo.
- b. Otra dificultad que los estudiantes plantearon fue explicitar por escrito el resultado de sus aprendizajes. Escribir los textos y los libretos de cada programa radial les resultó una tarea muy compleja y difícil de concluir. Los estudiantes narraron que la escritura de los libretos fue una de las tareas más difíciles de completar. Percibieron que al resultarles engorroso avanzar no recibían ni hacían aportes a los textos que

escribían los compañeros, porque no sabían qué sugerencias hacer y se conformaban rápido con los textos que algún compañero lograba producir. Lo anterior, a pesar de que la competencia comunicativa explicitada en los PAC es transversal a la formación en todas las carreras y niveles. Necesariamente este es un aspecto que requiere estudiarse más ampliamente para considerar una solución.

- c. Los estudiantes atribuyeron valor a la organización y al trabajo en equipo como desempeños que favorecieron su desarrollo profesional. Consideraron también que tanto la producción de los programas radiales como el trabajo compartido les generaron sentimientos de orgullo y autovaloración.
- d. Algunos estudiantes consideraron que les hizo falta el monitoreo al modo más tradicional de la actividad curricular y que la construcción colectiva de los aprendizajes les producía inseguridad. Observaron que se quedaban a la espera de la aprobación del profesor o la indicación de cuál era la tarea que debían desarrollar. Otros estudiantes narraron que atribuyeron a la confianza que el profesor depositó en ellos la falta de monitoreo y por lo tanto se sintieron más presionados a responder a ella. Sin embargo, lo que se perseguía era la construcción conjunta y democrática; que no se dio, dado lo anteriormente expuesto, exenta del peso histórico del rol de autoridad del profesor.
- e. Los estudiantes manifestaron que la organización previa a la producción de los libretos y a grabar los programas los segurizaba respecto de lo que estaban haciendo. La planificación, como elemento de la didáctica fue relevado a partir de esta experiencia.
- f. Los estudiantes dieron cuenta de diversidad de aprendizajes construidos, desde los relacionados con los contenidos y resultados de aprendizaje de las propias actividades curriculares, hasta otros que no estaban propuestos pero que emergieron de la participación, de la toma de decisiones y del trabajo en equipo. Los mismos surgieron de formas más sutiles y sus efectos son más difíciles de evaluar en el corto plazo.

...al principio nos costó, porque cada una quería hacer lo que quería y todas queríamos mandar. Lo que más nos costó fue decirnos que no nos gustaba como estaba el libreto o como lo leían sin enojarnos. La segunda vez que grabamos hablamos menos y nos escuchamos más. (Estudiante Educación Parvularia Intercultural).

- g. Los futuros docentes reconocieron la adquisición de las habilidades definidas en los programas de las actividades curriculares, pero también dieron cuenta de la generación colectiva de otros conocimientos y desempeños, no establecidos en los PAC directamente, pero valorados por ellos para su formación profesional.
- h. Los estudiantes nominaron los desempeños fortalecidos en la experiencia radial como trabajar con otros para cumplir un objetivo común, asumir acuerdos e ideas, trabajar

para cumplir las metas, que aunque en un principio no estaban de acuerdo lograron hacerlas propias; usar las habilidades y destrezas particulares para que el trabajo quedara mejor; reconocer el trabajo de los demás, valorar el trabajo de los otros, reconocer el liderazgo de otros y aprender a usar la voz para comunicarse.

- i. Los estudiantes valoraron el trabajo radial como un lugar de opinión, ya que a diferencia del aula, sintieron que la radio imponía el tomar posición respecto de las temáticas abordadas y manifestaron sentirse en un espacio más libre para manifestarlas.
- j. La posibilidad de escuchar multiplicidad de voces en la construcción del conocimiento al principio les generó desconcierto, pero finalmente afianzó no solo sus propios argumentos sino también la capacidad de escuchar y validar las posiciones de los otros.

Perspectiva de los docentes

- a. Se observaron diferencias respecto de la responsabilidad, aprendizajes y calidad de los programas que desarrollaron los diferentes equipos. Algunos estudiantes que percibieron la tarea de grabar el programa como una actividad extracurricular tuvieron más dificultades con el cumplimiento de los horarios y las tareas asignadas. Entre quienes la grabación fue entendida como parte de la actividad curricular los estudiantes alcanzaron un alto nivel de responsabilidad y apego al programa.
- b. En aquellos cursos cuyos perfiles y/u objetivos explicitan el rol social formador, pareciera que los estudiantes efectivamente pudieran comprender y aplicar dicho rol en la práctica. Y en aquellos cursos en que se declara menos explícitamente el rol social del formador, los estudiantes tienen mayores dificultades para hacerse cargo, responsable y autónomamente, de una tarea de connotación social.
- c. Las estudiantes de Educación Parvularia Intercultural que reciben una formación con orientación al trabajo comunitario, parecieran estar más disponibles y incorporar más naturalmente a la comunidad a su rol profesional.

Me comprometí a grabar y pasaron un montón de cosas, que parecía que no podía llegar. Pero me di cuenta que no podía, no podía faltar como cuando uno falta a clases, tenía que ir nomás, porque había gente que me estaba esperando. (Estudiante Educación Parvularia Intercultural).

- d. Desde la perspectiva curricular, es posible afirmar que, cuando existe intencionalidad formativa respecto de la participación democrática de los estudiantes, esta trasciende; y los futuros docentes incorporan de manera más natural la necesidad de participar en la toma de decisiones didácticas. Por lo tanto, en la medida en que se establezcan

modelos democráticos de enseñanza, los estudiantes podrán integrarlos a su identidad profesional.

- e. Consideramos que a veces no alcanzamos al modo de Freire, la “humildad en el trabajo” y pareciera que seguíamos percibiendo que esta devolución que hacíamos de nuestra construcción colectiva de aprendizaje nos situaba a nosotros –estudiantes y docentes– como los expertos. Lo que hacíamos era mantener la estructura del que investiga y del que enseña, solo intercambiando los sujetos. Ahora, los estudiantes “enseñaban” y la comunidad “aprendía”.

Perspectiva de la audiencia

- a. La audiencia valoró el trabajo de los estudiantes y las temáticas abordadas, lo que implica la necesidad de que la radio universitaria amplíe su vínculo formativo e informativo con la comunidad.
- b. La comunidad percibió que los programas fueron insuficientemente difundidos, a pesar del extenso trabajo que en las redes sociales hicieron los estudiantes. Se observa en este aspecto nuestra falta de experiencia para clarificar la definición de la audiencia de la radio universitaria, puesto que se trabajó difundiendo en plataformas virtuales de mayoritario uso juvenil y los auditores fueron en su mayoría adultos, menos vinculados a la cultura de las redes sociales.
- c. La comunidad realizó observaciones técnicas a los programas relacionados con la fluidez, el dinamismo y el uso del lenguaje. Claramente la comunidad escuchaba la radio, mucho mejor que lo que los estudiantes ejercieron de libretistas y conductores.

Tabla 5. Síntesis del análisis realizado

Síntesis de las categorías resultantes		
Perspectiva estudiantes	Perspectiva docentes	Perspectiva audiencia
Valoración del conflicto como oportunidad de aprendizaje. Dificultad para desarrollar la competencia de comunicación escrita. Tensiones para desapegarse de la dirección del profesor. Postura de abandono en situaciones a las que no encuentran solución. Valoración de la organización previa en el desarrollo de una tarea.	Valoración de los aprendizajes de los estudiantes. Trascendencia de la intencionalidad del currículo formal a la práctica real de los futuros docentes. Autocrítica respecto de la intención democrática y situada de la propuesta y las actuaciones didácticas concretas.	Demanda de vinculación con la Universidad. Evaluación técnica a los programas. Valoración del trabajo de los estudiantes.

CONCLUSIONES

La audiencia valora el trabajo de los estudiantes y las temáticas tratadas, pero sigue demandando de la Universidad un trabajo de vinculación más potente y sistemático con la comunidad.

Según Biesta (2016) la democracia tiene un carácter experimental, por lo tanto no puede comprenderse como la suma de las preferencias de cada sujeto, sino como asumir las necesidades del colectivo en un proceso de transformación.

El trabajo con una metodología fuera de aula alcanza el desarrollo no solo de los aprendizajes definidos por el currículo prescrito sino también otros que son importantes para el desarrollo humano y democrático de los futuros docentes.

La intencionalidad que el currículo da a la dimensión social, se refleja en las disposiciones de los estudiantes al trabajo comunitario.

Resulta complejo abandonar las posiciones tradicionales docente-estudiante, en términos de quién enseña y quién aprende, aun cuando se cambien los roles o se intencionan metodologías participativas.

“Podemos imaginarnos continuaciones del diálogo que indican que en cada caso concreto cada uno de los participantes modifica su definición inicial de la situación y la pone en concordancia con las definiciones que los otros participantes dan de ella”. (Habermas, 1999b, pp. 173-174).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, J. I. y Contreras, P.** (2011) (Coords.). *La radio universitaria como servicio público para una ciudadanía democrática*. A Coruña: Netbiblo.
- Beghetto R. y Kaufman, J.** (2011). Teaching for creativity with disciplined improvisation. In Sawyer, R. (Ed.) *Structure and improvisation in creative teaching* (pp. 94-109). Cambridge: Cambridge University Press.
- Biesta G.** (2016) Democracia, ciudadanía y educación de la socialización a la subjetivación. *Foro de educación*, 20, 21-34.
- Biggs** (2005). *La Calidad Del Aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea.
- Carr, P., Zyngier, D., Pruyn, & M.** (Dir.) (2002). *Can teachers make a difference? Experimenting with, and experiencing, democracy in education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Chevallard, Y.** (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigne*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Coraggio, J. L.** (2002). Construir universidad en la adversidad. Desafíos de la Educación Superior en América Latina. En H. Casanova, *Nuevas políticas de la Educación Superior*. Serie Universidad contemporánea. España: Netbiblo/RISEU.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. & Howe, A.** (2013). Creative learning environments in education: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91.
- Durán, T., Catriquir, D., y Hernández, A.** (2007a). *Patrimonio Cultural Mapunche*, vols. I, II y III. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Ferrada, D.** (2010). Escuelas comunitarias en campamentos postsunami en la Región del Bío-Bío: Una apuesta por la reconstrucción dialógica de la comunidad. *Revista Docencia*, 42, 45-54.
- Ferrada, D., Villena, A., Catriquir, D., Pozo, G., Turra, O., Schilling, C., y Del Pino, M.** (2014). Investigación Dialógica-kishu kimkelay ta che en Educación. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación* (UCSC), 13(26), 33-50.
- Ferrada, D. Villena, A., y Turra, A.** (2015). Transformar la formación. *Voces del profesorado*. Santiago: RIL.
- Flecha, R., Vargas, J., y Dávila, A.** (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación WORKALÓ. *LAN HA-RREMANAK*, 11 (2004-II).
- Freire, P.** (1996). *Pedagogía de la esperanza*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P., y Shor, I.** ([1987] 2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Argentina: Siglo XXI.
- González-Conde, M. J.** (2003). Ámbitos de actuación de la radio educativa y su integración en el contexto escolar. *Red Digital: Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, 4.
- Martínez, M.** (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Méndiz-Rojas, H.** (2003). La radio va a la escuela. *Comunicar*, 22, 115-120.
- Rinaudo, M., y Donolo, D.** (2000). Casandra y la educación. En B. Guerri de Siufi, *Pensando la universidad* (pp. 102-130). Jujuy: Editorial UNJU y Red de Editoriales de Universidades Nacionales.
- Rodero-Antón, E.** (2008). Educar a través de la radio. *Signo y Pensamiento*, 27(52), 97-109.
- Shulman, L.** (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Szysko, N., y Cataldi, Z.** (2010). La radio en la escuela media como agente participativo. *Quaderns Digitals*, 61.
-

Citar este capítulo como:

Cáceres Zúñiga, F. (2018). El recreo como espacio público de construcción democrática. Una mirada de inclusión. En Ferrada, D. (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp: 59-78). Talca, Chile: Ediciones UCM.

CAPÍTULO 3

EL RECREO COMO ESPACIO PÚBLICO DE CONSTRUCCIÓN DEMOCRÁTICA. UNA MIRADA DE INCLUSIÓN

FRANCISCA CÁCERES ZÚÑIGA

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Universidad Católica del Maule, Chile.

mfcaceres@ucm.cl

INTRODUCCIÓN

El recreo escolar es un espacio-tiempo situado que permite develar la cultura y las dinámicas propias de cada contexto. Este lugar rico en matices es una muestra de la multiplicidad de formas, colores y acciones, que marcan el desempeño de los niños en momentos menos regulados por la disciplina y el control normativo. Ello invita a pensar en el recreo como un espacio de apertura a la inclusión, así las posibilidades de acción y participación, que el recreo promueve, deben favorecerse para todos los niños y niñas, independientemente de sus capacidades. En este sentido, restituir el valor y la importancia que el recreo conlleva para el desarrollo de los niños, significa situarse en una escuela en y para la justicia social, donde la participación en este espacio público, podría contribuir al reconocimiento de los sujetos en interacción, y su desempeño en la toma de decisiones en microcontextos escolares.

Una comunidad que se descubre a partir del reconocimiento de sus miembros, establece cánones de reciprocidad que se convierten en puentes sólidos de la trayectoria de sus participantes, imbricando la individualidad con la conformación de comunidad. Desde esta perspectiva, los procesos de participación social son vitales para fortalecer la mejora de las comunidades, en tanto permiten el crecimiento y desarrollo de cada uno de sus integrantes. Es así como los distintos espacios de la escuela, entre ellos el recreo, son el reflejo de la cultura que se transmite, crea y recrea en cada contexto particular.

En este camino es central relevar la cultura que se promueve y vivencia en los microcontextos escolares, las formas de expresión, las normativas que se acuerdan entre los miembros, las maneras de participar y relacionarse, los códigos de comunicación y los lenguajes que hacen de cada espacio educativo un lugar único, particular, propio de una localidad, característico de un grupo

de personas y reflejo de los valores que se priorizan y vivencian en un contexto situado. La cultura que se manifiesta y promueve en la escuela permite anclar las decisiones de la política educativa en un contexto real, que aflora con todas sus particularidades, materializando estas exigencias en situaciones concretas, reales y específicas.

Este capítulo aborda el desarrollo del recreo escolar en un contexto educativo municipal de la ciudad de Talca. Se presenta un estudio de caso único, que recoge las voces, acciones e interpretaciones de estudiantes que pertenecen y no pertenecen al Programa de Integración Escolar. La descripción de la experiencia permite develar las relaciones entre niños que presentan necesidades educativas transitorias (NET) y aquellos que no presentan estos requerimientos de apoyo. En las páginas siguientes se intentará dar cuenta de la importancia del recreo para los niños pertenecientes a esta comunidad, respondiendo a la interrogante: ¿Cuáles son las percepciones en torno al recreo escolar que presentan estudiantes con y sin NET y la importancia que este espacio tiene para sus interacciones recíprocas?

Se busca reflexionar en torno a la noción de justicia social desde la perspectiva del reconocimiento recíproco (Honneth, 1997) y la 'inclusión educativa', situándose en la problemática social del recreo escolar, su valoración y la pluralidad cultural de este espacio de reconocimiento.

Inclusión durante el recreo escolar: lugar de relación y participación

La escuela con sus dinámicas cotidianas, la cultura que en ella se desarrolla, sus formas de organización y regulación (Rockwell, 2009) es un contexto que debiese promover la participación y el reconocimiento de sus miembros. Todos los integrantes de la comunidad debiesen sentirse igualmente valorados y apoyados, en un espacio donde existan condiciones de reparación para aquellos que se encuentran en desventaja y que promueva acciones concretas que reviertan las prácticas de exclusión, segregación o discriminación. Un planteamiento del recreo escolar sustentado en las nociones de justicia social e inclusión educativa, a partir de la igualdad de oportunidades con base en el reconocimiento (Honneth, 1997) y la participación de todos los actores (Echeita, 2013, Booth y Ainscow, 2015), pondría el acento en una escuela y una institucionalidad que se proyecta en función de generar posibilidades de organización y participación social (McLaren, 2003), disminuyendo las brechas no solo en términos de resultados, sino también en oportunidades de interacción con otros, toma de decisiones, acuerdos, disensos o posturas divergentes.

Los espacios de juego se constituyen en puntos de referencia de la diversidad de acciones y sentidos que se construyen en la escuela y de las posibilidades de participación que se despliegan entre estudiantes que presentan características diversas. Sin embargo, la reflexión en torno al recreo escolar muestra tensiones en cuanto a la homogeneidad de actividades desarrolladas en el aula versus la divergencia de acciones y actividades que se manifiestan en espacios con normas menos explícitas. Al respecto, se aprecia una relación paradójica entre los principios de uniformidad que se desarrollan en los espacios áulicos y la tendencia a la multidimensionalidad que se aprecia en el

patio de recreo. La escuela, con su dinámica y procesos de organización temporal de las acciones, desconoce o tiende a subvalorar los espacios-tiempos de recreo (Pavia, 2005). La falta de reconocimiento de este tiempo-lugar como un espacio de transmisión cultural, conlleva desatención a los lugares en que se crea y recrea la cultura. Respecto a la normativa de tiempos de recreo, en Chile, se espera desde la aplicación de la jornada escolar completa (JEC), que los establecimientos cumplan con un total de 35 horas 25 minutos de tiempo semanal total, considerando 28 horas 30 minutos de tiempo pedagógico, 3 horas 10 minutos de recreo y 3 horas 45 minutos de almuerzo. Se puede mencionar que el 82% de establecimientos de enseñanza básica y 76% de estudiantes de enseñanza media, cumple o supera este rango de tiempo total de una jornada semanal. En cuanto el tiempo pedagógico, el 70% de establecimientos de enseñanza básica cumple con la norma de tiempo pedagógico, a su vez el tiempo dedicado a almuerzo se encuentra sobre lo dispuesto por la normativa. Sin embargo, el 69% de colegios de enseñanza básica y el 63,2% de enseñanza media, se ubica bajo lo esperado en tiempos de recreo (Martinic, 2015).

En Chile se aprecia una falta de valoración de los tiempos de recreo e incumplimiento de la norma en la distribución del tiempo escolar, lo que origina tedio y cansancio en los estudiantes. (Martinic, 2015) y una enorme asimetría en la distribución del tiempo pedagógico y el tiempo no lectivo. Por lo tanto, podría pensarse que hay una posición de menosprecio desde la propia institucionalidad respecto del recreo escolar como microcontexto natural de participación social, en el cual se percibe una temporalidad distinta a la de los otros contextos escolares.

Al situarse en el recreo como tiempo-lugar de posibilidades de participación, se incursiona en un contexto con una temporalidad propia y características únicas para el desarrollo afectivo y social de los niños y niñas, pero también en las pausas programadas que favorecen el rendimiento cognitivo y desempeño académico de todos los niños (Murray y Ramstetter, 2013). Al respecto, se tensiona la importancia del recreo para los propios actores versus la falta de conocimiento y de reconocimiento que la propia escuela tiene sobre este espacio escolar. Aproximarse al recreo, considerando el contexto situado y las condiciones en las cuales se desarrolla, implica adentrarse en un espacio poco explorado por los docentes (Pavia, 2005), de escaso conocimiento y de poca naturalización de las formas particulares que lo definen (Freire, 2003). Por otra parte, implica situarse en un espacio democrático de interacción, en el que podrían presentarse desigualdades en las prácticas de participación de niños y niñas que presentan distintas capacidades y falta de reconocimiento recíproco en la relación intersubjetiva entre un yo y un otro. Las posibilidades que brinda el recreo están ancladas en oportunidades para desarrollar nociones de ciudadanía (Jaramillo y Murcia, 2013) de encarnar la toma de decisiones en prácticas cotidianas y la posibilidad de cuestionar la exclusión desde los primeros años de la escolaridad, por tanto la justicia social es una cuestión de políticas educativas, de elementos prescritos, pero también de redistribución de la organización escolar abordando prácticas culturales de reconocimiento recíproco que promuevan la inclusión.

Desde esta perspectiva, el recreo escolar es un espacio privilegiado de encuentro entre pares (Pellegrini y Bohn, 2005, 2013; Jarret, 2003), en que la participación podría ser un aspecto central

de una noción de inclusión. Al respecto la Ley General de Educación señala: “Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales entre otras” (Ley General de Educación, 2009, art. 4º). A su vez, la Ley de Inclusión realiza un tránsito desde el concepto de integración hacia el de inclusión, señalando: “El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes...” (Ley 20.845, 2015, art. 3º). De la misma forma se indica que los establecimientos educativos deben ser un lugar de encuentro entre los y las estudiantes, independiente de sus condiciones sociales, étnicas, culturales o económicas.

El recreo brinda múltiples posibilidades de acción a sus miembros, sin embargo no siempre se despliegan acciones favorecedoras para todos los estudiantes. Podrían presentarse situaciones divergentes: por una parte una mirada inclusiva, que favorezca la interacción de distintos niños independiente de sus capacidades; por otra parte, situaciones que podrían implicar exclusión, discriminación o rechazo hacia estudiantes.

Durante el recreo se ponen en juego, además, las habilidades y características particulares de cada niño y niña. Cuando los sujetos son apreciados y valorados por estas capacidades se producen mejores procesos de participación social e inclusión educativa; pero por el contrario, cuando estas habilidades se encuentran en niveles inferiores a lo esperado por el grupo, se presentan formas de exclusión que afianzarían la falta de participación. Estas señales de exclusión serían reforzadoras de una condición de menosprecio, implicando falta de reconocimiento del sujeto en sus particularidades y por tanto una condición de no participación, que llevaría aparejadas consecuencias como discriminación, o segregación. Por tanto, es relevante preguntarse cuáles son las implicancias que la forma de experimentar el recreo escolar tiene para los y las participantes y sus interacciones recíprocas, en un contexto de mayor autorregulación.

La vida social desarrollada en los patios de las escuelas permite pensar en un espacio de encuentro basado en oportunidades de participación, no obstante este tiempo-lugar debe generar un fluir de posibilidades para todos los niños y niñas que se encuentran en el acontecer cotidiano.

Se necesita la valoración de cada sujeto y de sus propias posibilidades de acción como participante activo de la comunidad, como se requiere de la presencia de un otro que lo valide, lo reconozca y favorezca la interacción social, en un proceso de reconocimiento recíproco (Honneth, 1997) como referente de la construcción de identidad y de inclusión educativa (Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz, 2015).

Una mirada al recreo escolar desde la teoría del reconocimiento

Las distancias que enfrentan los niños en Chile al acceder al sistema educativo, están marcadas por las asimetrías económicas de sus hogares, afectando directamente la capacidad de pago de las familias y sus posibilidades de elección, en función del costo de los establecimientos educacionales.

Así las familias se distribuyen en escuelas municipales, subvencionadas por el Estado o particulares pagadas, reproduciéndose en la escuela las desigualdades económicas vividas en la sociedad (PNUD, 2017). Asimismo, la escuela con su propia organización puede tender a mantener estas inequidades iniciales o ser gestora de transformaciones y mejores posibilidades de aprendizaje y participación para todos sus integrantes. El recreo escolar, mirado desde la teoría del reconocimiento, es un microcontexto en el que pueden verse reflejadas decisiones que incrementen o por el contrario reduzcan las brechas de participación. Una de las miradas se plantea en función del reconocimiento de los sujetos en interacción y de las posibilidades de ser apreciados por otros con quienes se desenvuelven. Por otra parte, se esboza el reconocimiento del recreo escolar como tiempo-lugar de desarrollo social, espacio de decisiones y conformación de comunidad.

En su teoría de justicia enfocada en el reconocimiento, Honneth (1992, 2011) aborda una concepción jurídica basada en necesidades, igualdad jurídica y mérito para concebir distintas dimensiones de la tradición moral, relacionadas con reconocimiento afectivo, reconocimiento jurídico y reconocimiento solidario, haciendo referencia a la ética del cuidado, a la responsabilidad moral en el trato igualitario y a la valoración social de las capacidades. En el plano ético político aborda las formas negativas de reconocimiento, referidas al menosprecio de la integridad corporal, de los derechos y menosprecio del modo de vida particular de las personas (Aparicio, 2016).

El recreo escolar es un terreno de identidades en construcción y de reconocimiento recíproco de esas identidades. En este espacio social de encuentros y desencuentros se presentan las tres formas de reconocimiento planteadas por Honneth (1997): amor o relaciones de cercanía, derecho o relaciones de igualdad y solidaridad o consideración social (Salas, 2016). Estas categorías se encuentran alojadas en la concurrencia permanente de niños y niñas participantes de la colectividad, de la comunidad que se da en el patio de la escuela. Así los conflictos sociales mirados desde una perspectiva ética, en función de la consideración de los sujetos de una comunidad, son el reflejo de la disputa por relaciones de igualdad. Las formas de reconocimiento ejercidas por los niños como seres en comunidad plantean la pugna de los sujetos por ser apreciados por los otros con quienes interactúan y quebrantar las formas de menosprecio que se presentan en las relaciones intersubjetivas. Durante el recreo se produce una conexión social que debe equilibrar el reconocimiento de las libertades individuales con el funcionamiento de la comunidad. En este sentido, Honneth (1997) recoge los planteamientos de Hegel en relación a la constitución y regulación de la vida social a partir de consideraciones ético morales en que la “existencia de la diferencia” (Hegel citado en Honneth, 1997, p. 26) permite la integración de lo individual y lo general.

En esta noción de reconocimiento del microcontexto recreo escolar no debiese presentarse una escisión entre las relaciones intersubjetivas cotidianas desplegadas por niños y niñas y las decisiones de tipo estructural emanadas desde la política educativa, su forma de organización de la temporalidad escolar y valoración de las actividades que en este contexto se desarrollan. Es decir, debiesen considerarse en forma integrada las relaciones primarias basadas en el amor y la amistad que ayudarían a la construcción de la autoestima de todos los niños, las relaciones de derecho que permiten la integridad social y el autorrespeto, además de la valoración social de las capacidades

y cualidades individuales que fortalecerían la autoestima (Honneth, 2011). Sin embargo en la actualidad, el peso de la normativa institucional y de la política educativa en cuanto al ordenamiento de los espacios y las actividades en los centros escolares restan importancia al sujeto en su proceso de interacción cotidiana durante el recreo. Las actividades, interacciones, encuentros furtivos, decisiones y propuestas que tienen lugar durante el recreo tensionan la necesidad de un reconocimiento recíproco basado en la dedicación emocional, la atención cognitiva y la valoración social reclaman la lucha por el reconocimiento de este tiempo-lugar como un aspecto central de la vida en las escuelas. El menosprecio o deslegitimación de las relaciones desplegadas en este espacio supone la visión de la escuela como reproductora de las desigualdades y formas de funcionamiento social, sin embargo la potencialidad del recreo radica en que de cierta forma se subvierte una normativa a través de un fluir de encuentros y desencuentros con otros que se reconocen por la posibilidad de configurar identidades en permanente construcción.

Es urgente legitimar el recreo en el sentido de restituir el valor que posee en la escuela como un espacio de encuentro con el otro, un espacio de relación, de creación y recreación de la cultura, de disputa de poderes, de toma de decisiones y de mayor autorregulación entre pares. Devolver el estatus de espacio de relaciones intersubjetivas permite pensar en una nueva institucionalidad que se organiza considerando el valor que los propios sujetos otorgan a este escenario de encuentro. Ello implica cuestionar el permanente control al que se hayan sujetos los niños y niñas en la escuela, la carga disciplinaria y las actividades destinadas a utilizar los tiempos de recreo en actividades dirigidas por adultos y tendientes a regular el sedentarismo, el consumo alimentario, el deporte o la competición y las consecuencias que emanan de restar fuerza al comportamiento espontáneo, autónomo, de mayor autorregulación, consenso y toma de decisiones.

Las escuelas que se posicionan desde la justicia social, no solo priorizan la cultura, sino también procesos de enseñanza aprendizaje justos. Entre ellos el respeto por una cultura que evite todas las formas de exclusión, con sentido de participación y pertenencia de todos los actores de la comunidad escolar (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). En el caso del recreo escolar, se requiere una mirada de redistribución (Rawls, 2017) que permita una mejor organización de las actividades realizadas en la escuela, con mayor flexibilidad en el uso de tiempo pedagógico y no lectivo, otorgando la importancia real que el tiempo de recreo conlleva para el desarrollo de comunidades de participación, con una perspectiva de reconocimiento de los vínculos afectivos y las habilidades que todos los niños despliegan en los procesos intersubjetivos que tienen lugar en el patio de juegos.

Descripción de la experiencia

El estudio del recreo escolar se sitúa en un establecimiento educativo municipal de la comuna de Talca, seleccionado según índice de vulnerabilidad y porcentaje de estudiantes incorporados en el Programa de Integración Escolar (PIE). Metodológicamente este estudio es de tipo cualitativo (Vallés, 1999), transversal con alcance descriptivo. El levantamiento de información se efectuó a través de filmaciones de recreo, entrevistas e interpretación de filmaciones por parte de cinco

niños y niñas pertenecientes al PIE y cinco niños que no estaban incorporados a este programa, todos estudiantes de cuarto año básico¹. Se incursiona en las significaciones manifestadas por niños y niñas que presentan o no NET y las posibilidades de inclusión que el recreo otorga. Se visualiza el patio de juegos como un espacio privilegiado para dimensionar las percepciones en torno a las formas de interacción desarrolladas por niños y niñas en distintas etapas de su infancia, por tanto, reflexionar el recreo desde la mirada de la inclusión educativa, permite poner el acento en las posibilidades que este espacio brinda, las restricciones que ocurren en él y las opciones que emergen en torno a la socialización y toma de decisiones individuales y colectivas.

El análisis de la información se efectuó contemplando un sistema de reducción de datos a partir de registro categorial simple, el cual consideró el levantamiento de categorías, unidades de análisis y evidencia empírica que surgió de las entrevistas y análisis de filmaciones por parte de los propios participantes del estudio, permitiendo profundizar en el relato de los propios actores de este espacio. Asimismo el proceso interpretativo consideró las voces de los actores como aspecto metodológico que permitió develar sus significaciones, considerando la perspectiva de inclusión desde la Educación Diferencial y el enfoque de reconocimiento desde la Justicia Social.

El proceso de análisis estableció tres operaciones importantes, a saber: una fase de reducción de datos en que se selecciona, simplifica y organiza la información para hacerla más abordable, una fase de disposición y transformación de los datos, en que la información se ordena en matrices y tablas para establecer relaciones y conexiones entre categorías y una fase de obtención de resultados y conclusiones, en que se levantan nuevos elementos y explicaciones relacionadas con los objetivos de la investigación (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Tabla 1. Análisis de Categorías

Categoría	Subcategoría	Unidad de análisis
Inclusión	Diversidad	Aceptación de diversidad
		Crear culturas
		Elaborar políticas
		Vivenciar prácticas
Exclusión durante el recreo	Prácticas discriminatorias	Discapacidad
		Segregación

(1) Los datos presentados forman parte de los utilizados por la autora del capítulo en su tesis doctoral.

LA DIVERSIDAD DURANTE EL RECREO

Categoría: Inclusión durante el patio de juegos

Subcategoría: Diversidad

a. Unidad de análisis: Aceptación de la diversidad

El recreo genera instantes propicios para el reconocimiento de las individualidades y particularidades de los niños, especialmente durante el desarrollo del juego. En esos momentos de diversión es cuando los niños alcanzan acuerdos respecto a sus saberes sociales, son capaces de confrontar sus jerarquías valóricas y construir consensos en las relaciones intersubjetivas, no obstante, también se aprecian los mecanismos de exclusión, rechazo y hostigamiento. En relación a la aceptación de quienes pueden participar en un juego, después de mirar una filmación de su propio recreo, los niños explican cómo se pueden integrar a todos los niños en sus juegos.

–Investigadora: ¿Quiénes pueden participar?, ¿cómo invitan a los otros niños a participar?

–Nosotros estamos jugando y entran otros niñitos a jugar... Todos pueden jugar, como que si fuera público (C3, 3'38).

–Mire tía, usted no entiende, estamos jugando poquitos, después vienen personas y le dicen "Podemos jugar". "Ya jueguen", si queremos jugar con muchos y después se meten todos y juegan (S1, 4'33). (Interpretación de filmación 8 de noviembre, niños con NET).

En relación a la posibilidad de compartir con sus pares, generar instancias de ayuda, apoyo y reconocimiento del otro, destaca la oportunidad para involucrarse en una relación de camaradería en la que no importan las divisiones etarias o los grados que cursan. Más bien importa la afinidad, los amigos y las capacidades para compartir. Esto se visualiza en una filmación del juego "pilla capacha" en que participan estudiantes con y sin NET.

El juego continúa, cuatro niñas se encuentran cuidando a su compañero para que no se escape, otras dos se desplazan por el patio mirando a sus amigos, al parecer con la intención de pillarlos; otro niño se acerca a la reja y no es pillado, podría ser parte del mismo grupo. Por un momento se detiene el juego, las niñas dejan de pillar, dos niños se acercan a C2 y todos comienzan a conversar, tal como si se estuviesen organizando. En el fondo se aprecia a un niño con NEEP, jugando solo, apoyado en la reja. Se afirma de ella, pasan unos segundos y se va hacia otro lugar. Las niñas que se encuentran cuidando a C2 cerca de la reja, comienzan a darle puntapiés, una primero, luego otra. Este intenta escaparse, sale corriendo, pero es atrapado por C1 (alumno con NET), quien lo abraza por la cintura

y lo vuelve a llevar a la reja. C1 se encuentra eufórica, salta, se mueve, sale a pillar a sus compañeros y se desplaza rápidamente (Filmación, recreo 29 de octubre).

Respecto a las nociones de reconocimiento planteadas por Honneth (1997), se presentan relaciones de cercanía que se aprecian en el desarrollo del juego. Niños y niñas se tocan, miran, atrapan y comparten espacios de mucha proximidad física. La euforia y las particularidades propias del juego, provocan una tendencia a golpearse o jugar sin controlar las emociones. Estas experiencias permiten rescatar sus posibilidades expresivas en que la regulación del grupo se intersecta con las posibilidades reguladoras de cada uno de los participantes, viéndose reflejada en sus interacciones la consideración social de los participantes del juego. Se vislumbra la participación de estudiantes que pertenecen (NET) y no pertenecen al programa de integración escolar, participando del mismo juego, ello hace pensar que las categorías diagnósticas utilizadas por la institucionalidad podrían perder fuerza durante el desarrollo del juego o en las actividades desarrolladas durante el recreo. A continuación se presenta un análisis tomando como referente las categorías del índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2015).

b. Unidad de análisis: Culturas inclusivas

La dimensión “Culturas inclusivas”, se refiere a toda la comunidad escolar como responsable de la aceptación, participación, valoración de los miembros que pertenecen a ella, proporcionando ambientes gratos y acogedores que favorezcan el despliegue de potencialidades de todos los actores escolares. Incluye dos aspectos principales que corresponden a construir comunidad y establecer valores inclusivos. Se aprecia que niños y niñas comparten experiencias, tienden a valorar la diversidad y se esfuerzan por colaborar, ayudarse y compartir con amigos durante el recreo. Se visualiza una aproximación a la filosofía de la inclusión, en que se valora la colaboración entre pares y se considera tan importante como ser independiente. Al analizar la construcción de una comunidad, se puede apreciar que los estudiantes se ayudan unos a otros, comparten entre niños que presentan o no manifiestan con y sin necesidades educativas especiales (NEE), tendiendo a disminuir la fuerza de esta clasificación en la interacción entre pares. No compiten por los amigos, prestan ayuda a algún niño o niña que lo necesita, pueden abogar por otros estudiantes cuando sienten que alguien ha sido tratado injustamente y son capaces de avisar a otro miembro de la comunidad cuando sienten que alguien requiere ayuda. Se estima que niños y niñas valoran y respetan las diferencias que se presentan con sus pares, estableciendo menos distinciones entre quienes pertenecen al programa de integración escolar y quienes no se encuentran asociados a esta iniciativa. Durante el recreo comparten sus juegos, colaboran entre ellos y no realizan distinciones entre quienes pueden o no participar. No obstante, en el caso de niños con necesidades educativas especiales de carácter permanente, no se logra la incorporación al juego, más bien es una participación social en que lo abrazan, comparten con él, pero sin generar mecanismos que le permitan compartir la experiencia de juego que disfrutaban los demás compañeros.

Un grupo de niños y niñas se encuentran jugando a pillarse, se ordenan por género y tienen que llevar a una capacha a quienes pillan, en este caso es una reja de alambre que se encuentra en un extremo del patio. Corren vertiginosamente, se escabullen entre sus compañeros intentando librarse de quien los persigue. Cuando los atrapan son llevados a esta capacha, lugar en el cual tienen que esperar a que algún compañero los toque para poder escapar. Participan en forma conjunta niños con y sin NEE. Se encuentra C1, S1 y C2, (estudiantes con NET) compartiendo el juego con todos sus compañeros, no se aprecian diferencias en la participación de niños con o sin NET, sin embargo, en el caso de F1 (alumno/a con NEEP), a pesar de estar compartiendo con sus compañeros, no está incorporado en el juego. A excepción de F1, todos corren, cuidan la capacha o persiguen según lo que les corresponde a cada momento. Ellos se ven sonrientes y alegres, se aprecian muy contentos y compartiendo con todos sus compañeros (Filmación, recreo 8 de noviembre).

En esta filmación se visualiza que un alumno/a que presenta NEEP no es considerado dentro del juego “pilla capacha” que se está desarrollando. Los compañeros se relacionan bien con él, lo abrazan o saludan, no obstante, no lo invitan a participar en el juego. Esta situación se aprecia bastante naturalizada por niños o niñas, sin darse cuenta de la exclusión que se vivencia. Ellos continúan corriendo, atrapando a sus pares, persiguiendo a sus compañeros o amigos e interactuando de manera simultánea con F1, pero sin incorporarlo en la actividad lúdica. A continuación se menciona la participación simultánea que se produce de este mismo alumno con NEEP en el patio de recreo, pero sin hacerlo partícipe del juego de pilla capacha descrito anteriormente. La interacción es amistosa con sus pares, pero no logran incluirlo en el juego.

Un grupo de niñas y niños se encuentran jugando al pillarse, dos compañeros llevan abrazado a un niño con NEEP y caminan con él uno de cada brazo. El compañero con NEEP travesea con ellos, interactúa a través de un abrazo, luego un pequeño manotón hacia otro compañero, quien devuelve el golpe suavemente en son de jugueteo, todo en medio de risas, sin embargo, no cuida la capacha, no sale a pillar ni es pillado por sus pares (Filmación, recreo 8 de noviembre).

El alumno con NEEP es considerado desde el punto de vista de la afectividad expresada en abrazos o pequeñas palmadas, sin embargo, lo dejan pasar. No lo invitan o generan estrategias para que pueda incorporarse activamente en el desarrollo del juego. Una observación secundaria que emerge al realizar el análisis de la filmación de otro grupo de niños muestra como telón de fondo a un alumno que presenta NEE, que interactúa brevemente con algunos niños, sin embargo, no es invitado a los juegos o actividades que realiza el resto.

Un niño perteneciente al programa de integración se encuentra como fondo del grupo al cual se observa, juega solo, se desplaza y camina sin incorporarse a otras actividades que se desarrollan en el patio. El niño (NEEP) presenta características del espectro autista, al caminar

cerca del grupo de niñas que se encuentran interactuando sentadas en una banca, las saluda, les lanza un beso con su mano, y continúa caminando (Filmación, recreo 25 de octubre).

Se podría pensar que durante el recreo todos pueden jugar, sin embargo, desde el punto de vista de las prácticas de interacción también se convierte en un lugar de exclusión sociocultural en cuanto a la participación de todos los niños, especialmente aquellos que se encuentran en desventaja, quienes pertenecen al Programa de integración Escolar. Las teorías del reconocimiento no solo tienen que ver con las problemáticas de exclusión o injusticia respecto de minorías étnicas, migrantes o colectivos feministas en algunos sectores o esferas de la sociedad, sino también con la exclusión que se experimenta en micro-contextos sociales que tienen lugar en la escuela. Desde las teorías fundadas en la lucha por el reconocimiento, Honnet (2011) alude a los procesos particulares en que los sujetos pueden ser reconocidos o por el contrario menospreciados en espacios sociales en los cuales participan. Así los conflictos sociales tienen una arista moral vinculada a las relaciones intersubjetivas y a los daños experimentados por aquellos sujetos no reconocidos.

c. Unidad de análisis: Políticas inclusivas

La segunda dimensión abordada “Políticas inclusivas” hace referencia a la inclusión como el elemento central del crecimiento, desarrollo y evolución de la escuela. Esta dimensión apunta a las decisiones de la institución escolar como favorecedoras del aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, en este caso, considerando el apoyo desde la perspectiva del alumnado. La organización del apoyo escolar para atender a la diversidad también se relaciona con reducción de prácticas de expulsión por motivos de disciplina, específicamente la forma en que se organizan las respuestas de la escuela para mejorar el comportamiento de los estudiantes. En el caso de este establecimiento educacional, las estrategias de disciplina se relacionan con situaciones de castigo, especialmente en momentos previos al recreo. Estudiantes con y sin NEE manifiestan que los profesores suspenden, retrasan o suprimen el recreo o parte de él, con el fin de regular la conducta de niños y niñas. Ello genera ansiedad, reactividad e incluso desesperación por parte de los y las estudiantes. Así lo manifiesta una estudiante que no pertenece al PIE:

—...algunos se enojan y patean las mesas..., porque nos castigan..., nos castigan sin recreo a veces. Siempre nos castigan con el primero y segundo recreo porque el primero es de 20 y el segundo dura 10, pero el tercero si nos dejaran en el tercer recreo castigados yo creo que sería totalmente raro... Nos han dejado hartas veces castigados con el recreo, bueno no tantas por decirlo, pero cuando nos quedamos castigados el primer recreo nos ponemos a dibujar a veces o... a veces nos dejan así todo el rato.

—Inv.: ¿Te gusta que te dejen sin recreo?

—Ent.: Eh no.

–Inv.: ¿Por qué?

–Ent.: *Es nuestro, este para relajarnos y para divertirnos un rato poh y eso pero en todo caso yo creo que a ningún niño le gustaría que lo dejaran sin recreo, aunque la sala igual es divertida porque aprendimos y jugamos (N2, alumno/a sin NEE).*

Considerando las escasas oportunidades relacionadas con la participación en grupos o en desarrollo de juegos colectivos fuera de la escuela, sería importante repensar las dificultades acarreadas por la supresión o disminución de tiempos de juego al interior de los colegios, pues niños y niñas permanecen una extensa jornada diaria en las instituciones escolares, regresan tarde a sus hogares y con una excesiva cantidad de tareas, produciéndose un desajuste entre los tiempos libres y los tiempos estructurados. La Convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 31 referido al derecho del niño al esparcimiento, juego y actividades culturales señala: “Los Estados Parte reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (Unicef, *passim*).

Respecto a las restricciones de tiempos de juego, se producirían mecanismos excluyentes desde los procesos de inclusión, pues niños y niñas necesitan sus tiempos de descanso, esparcimiento o encuentro con sus pares en una situación distinta al aula; aquellos que presentan menores tiempos de atención o más inquietos serán excluidos o sancionados con mayor facilidad. Así lo manifiesta una estudiante perteneciente al PIE, quien considera el recreo como un elemento fundamental para oxigenarse de las demandas cognitivas vinculadas a la sala de clases, sobre todo para aquellos estudiantes que presentan dificultades de atención.

–Lo que me aburre de la sala es que nos dejan castigados sin recreo... por un compañero nos dejan a todos castigados..., yo me siento aburrida, después me pongo rebelde cuando me dejan castiga..., digo, qué fome, qué lata, y un día nos dejaron parados, por una persona, nos dejaros a todos parados,... la tía le decía, se sienta y todos decíamos, no gracias, si estamos bien pará-tos, ... es que estoy acostumbrada a estar pará, no me gusta estar sentá porque soy muy inquieta, ...nos dicen, “ya, dejen de conversar o si no quedan sin recreo”, y escribe “sin recreo”, van anotando a los que están sin recreo... en la pizarra y la profesora por la culpa de los que se portaron mal, pierde el recreo de ella también (C1, alumno/a con NEE).

Los relatos de los estudiantes señalan una situación normativa que se ha naturalizado en la institución y que lejos de ajustar la conducta de los niños hacia las expectativas reguladoras planteadas por los docentes, genera respuestas provocadoras, desafiantes, de resistencia a las estructuras normativas y a la violencia invisible que genera el castigo como elemento arraigado culturalmente para controlar la conducta de niños y niñas. Desde la mirada de una escuela en y para la justicia social, debiesen considerarse las necesidades de esparcimiento, juego y recreación que requieren los niños, respetando los tiempos destinados para

actividades de aula, pero también los tiempos de recreo, su importancia en el desarrollo integral de los niños y en la resolución de situaciones reales. De esta forma, se podría proyectar una escuela que organiza el apoyo para atender a la diversidad, teniendo en consideración las necesidades de todo el alumnado, contribuyendo a superar el descontento, los problemas de disciplina, los problemas conductuales, emocionales, y de interacciones sociales al interior del aula o en el patio de juegos.

d. Unidad de análisis: Prácticas inclusivas

Otra de las categorías de análisis corresponde a la tercera dimensión del Índice de Inclusión, enfocada en “Prácticas inclusivas”. Este aspecto hace referencia a la posibilidad de reflejar, en las actividades de aula y de la escuela, las políticas y cultura inclusiva proyectadas por la institución, logrando superar barreras y alcanzar aprendizajes de calidad para todos. Especialmente las niñas valoran la posibilidad que brinda el recreo escolar para poder compartir con sus compañeros y compañeras. Relevan la participación conjunta en los juegos, las interacciones que se producen y la solidaridad que muestran respecto a los objetos que poseen.

Un grupo de niños se ubica bajo un árbol, como si hubiesen encontrado su refugio en la sombra que este les proporciona. Están sentados muy próximos compartiendo niños con y sin NNE, son cinco niños que conforman un grupo muy amontonado físicamente, cobijándose bajo esta sombra. Dos estudiantes con NET, un niño con NEEP y dos sin NEE. Se aprecian a gusto, disfrutando y compartiendo tranquilamente (Filmación, 27 de noviembre).

Las niñas demuestran sentido común, compañerismo y apoyo a quienes menos poseen. Esto es indicativo también del reconocimiento del otro en la conformación de una verdadera comunidad que se cuida, protege y presta ayuda. Si bien es cierto, que se presentan situaciones de egoísmo o exclusión, para este caso puntual y de acuerdo al relato de las participantes, compartir con sus amigos es un aspecto de la convivencia que se desarrolla fuertemente durante el recreo escolar. La dimensión relacional se pone en juego por medio de las posibilidades de reconocimiento recíproco que estos procesos de interrelación brindan.

Categoría: Exclusión durante el patio de juegos

Sub Categoría: Prácticas discriminatorias

a. Unidad de análisis: Visión de la discapacidad

En relación a la exclusión durante el recreo, niños que presentan NET manifiestan sus apreciaciones en relación a un alumno con NEEP y luego de visualizar una filmación de lo que ocurre durante el recreo, expresan situaciones de aceptación. No obstante, también se visualiza la categorización de enfermedad para referirse a personas en situación de discapacidad. Los niños dan cuenta de una acción en que un compañero intenta besar a una niña; el grupo en un primer momento alienta y celebra este acercamiento, sin embargo, prontamente es el mismo grupo el que comienza a regular la conducta del alumno con discapacidad e intenta separarlos. Se produce una dinámica de autorregulación entre pares en que no recurren a la intervención de un adulto, sino que deciden, armonizan y reaccionan ajustando la conducta entre los propios participantes.

–Mire el F1 con la C3, tía, mire le está dando un beso (S1 29'10).

–Oh! mire tía como se dan besos (C2 29'18).

–No tía porque el F1 me atrapaba (C3 29'28).

–Es que el F1 está enamorado de ti, por eso era (C1 29'30).

–...y se apegaba a mí (C3 29'38).

–Porque el F1 le quiere dar puros besos, lo vio, tía, mire (S1 29'48).

–Mire, me agarra todo el rato (C3 29'51).

–Es que está enamorado... el amor es el principal de los hombres (S1 29'53).

–Le quería dar besos y le decía “C3 te amo” (N1 30'14).

–Es que ese niño enfermito, ese niño enfermito, estaba enamorado de mí (C3 30'16).

*–¡Adónde que es enfermo!, el F1, es más inteligente que voh... sí sabe más que voh (N1 30'21).
(Interpretación de filmación 25 de octubre, NET).*

El relato anterior también refleja los conceptos arraigados en la expresión de niños y niñas. “Enfermito” para referirse a estudiantes que presentan discapacidad o capacidades diferentes; en este concepto expresan la significación cultural que han ido construyendo a lo largo de sus experiencias. El concepto “enfermito”, alude a una persona que necesita ser curada, sanada de algún mal y se condice con el paradigma médico rehabilitador que durante mucho tiempo sustentó teóricamente las decisiones en torno a la educación especial y a las personas que presentan discapacidad. Se aprecia que las categorías para referirse a estudiantes con NEEP son construcciones culturales alejadas de la noción de inclusión que se postula en las políticas educativas, por tanto desde las prácticas inclusivas se vislumbra un relato anclado en prácticas curadoras que se sustentan en mirar la diferencia como una carencia, falta, ausencia o enfermedad que requiere ser mejorada, distando mucho de una política de inclusión, que tiende a sustentarse en otorgar posibilidades de aprendizaje y participación a todos los niños y niñas. Continuando con la interpretación que realizan estudiantes que presentan NET, se puede apreciar la paradoja de inclusión/exclusión en sus propias apreciaciones.

–Inv.: *Oye, pero yo vi, yo vi que ustedes con el F1 comparten mucho... comparten y juegan.*

–Tía, *si a veces él anda solo y conversa solo y se come toda la comida de los demás, solo (C3 31’14).*

–Inv.: *Pero ustedes igual comparten con él y juegan con él.*

–Sí... *sí (N1, C3, S1 31’24) el anda sholo, sholo (C3 32’38).*

–Inv.: *Oye y acá qué pasaba porque yo veía que igual ustedes juegan con él, que comparten...*

–Sí, *pero es que tía, él es el mejor amigo que tenemos... es un amigo (S1 31’39) es un amigo como cualquiera (C2 31’46). (Interpretación de filmación 25 de octubre, niños con NEE transitorias).*

Se aprecia una mirada más puesta en la integración, en donde las formas de interacción entre los niños están teñidas por nociones de aceptación, señalando o reconociendo a uno de sus compañeros con NEEP como uno de sus mejores amigos, sin embargo y tal como se ha referido, atribuyen una connotación negativa a su discapacidad. Es cierto que comparten con él durante el recreo, pero no consiguen incluirlo en sus juegos. Se aprecia además que el alumno con NEEP se relaciona frecuentemente con dos niñas que pertenecen al programa de integración, agrupándose frecuentemente con ellas o siendo más aceptado por estas. Dista de ser una actitud inclusiva, en que la comunidad educativa en forma completa se encuentra involucrada con los procesos de inclusión, participación y eliminación de barreras para el progreso de todos sus estudiantes.

Desde otra mirada, relacionada con la solución de conflictos en las interacciones cotidianas, se vislumbra que los grupos en los que comparten son heterogéneos y suelen recurrir a niños o niñas de otros cursos para solucionar sus problemas. Luego de revisar una filmación, los niños y niñas interpretan de la siguiente forma un conflicto que se produce entre pares durante el recreo.

–Ahí están jugando a las cartas de nuevo... ahí van a ponerse a pelear de nuevo, y ahí va la profesora a separarlos (C2).

–Inv.: Tú les estabas diciendo que...

–Si podíamos jugar, pero ellas dicen nooo porque el David estaba peleando con la Paulina (S1).

–Le están diciendo, a esa niñita pa' que le pegue al David... Ahí están discutiendo (C1).

–Están como peleando así (C2).

–Alegando, están diciendo, "pero cómo si el David le estaba pegando" (S1).

–Ahora están jugando a la pilla capacha, él las convenció para que jugaran (C2).

–Investigadora: Ah! S1 tú las convenciste para que jugaran. (Interpretación de filmación 25 de octubre, niños con NET).

Lo destacable de esta interpretación, que realizan estudiantes con NEE, consiste en reconocer que uno de los niños que ayuda a mediar el conflicto, persuadiendo a sus compañeros para no continuar las agresiones, es un alumno perteneciente al programa de integración escolar. De esta forma se convierte en un referente de mediación para sus pares, un modelo de conductas positivas. Lo importante de esta situación, es que en un ambiente menos normado, un alumno/a del programa de integración es exitoso desde el punto de vista de las relaciones interpersonales, logrando solucionar una situación conflictiva y mediando la resolución de problemas a partir de una conducta interpersonal asertiva.

b. Unidad de análisis: Segregación

Desde otro punto de vista, la exclusión también emerge en el discurso de los niños y se refleja en la percepción que manifiestan estudiantes que sin presentar NNE ni pertenecer al programa de integración escolar, sienten la desigualdad social como predictor de la reproducción social y marcador de fuertes discrepancias entre estudiantes con distinto capital económico y cultural. Ello se refleja, cuando alude a la fragmentación social, en desigualdades e inequidades que se plantean en las noticias, luego de preguntarle por la extensión de las actividades y si le gustaría que los recreos fuesen más largos, una estu-

diante asocia la extensión del recreo a inferiores logros en escuelas municipales, repercutiendo en las calificaciones y posteriores puestos de trabajo:

–En realidad no tanto, porque yo creo que a todos nos hizo sentir mal algo..., que en las noticias dijeron que los niños que están en estas escuelas municipales casi siempre terminan en trabajos malos.

–Inv.: Casi siempre terminan ¿en qué?

–En trabajos malos... Yo creo que todos los chiquillos lo vieron eso, pero yo no me sentí tanto mal, pero igual es algo que afecta.

–Inv.: ¿Y por qué? ¿Qué pasó ahí?

–Porque anoche mostraron en las noticias que dijeron que los que estaban en las escuelas no municipales, las solas, las que no tienen apoyo de nadie, esas, ya los niños ya estarían en trabajos más buenos y las que eran escuelas gigantes y buenas eran niños súper buenos que podían llegar a ser actores, de todo.

–Inv.: ¿Y qué te pasó? ¿Te gustó? ¿No te gustó?

–No me gustó, pero yo creo que fue una estupidez porque al final igual me va bien con mis notas (Entrevista, N2).

El discurso construido en relación a la escuela municipal como aquella en que se educa a los estudiantes para terminar realizando “trabajos malos”, refuerza la idea de exclusión social, de estigmatización asociada a la institución municipal y de pseudo profecía en relación al futuro de los que en ella se educan. Se aprecia resistencia a las diferencias que se manifiestan en educación y a la posible reproducción. Escuelas pobres, relacionadas con baja calidad de aprendizajes, escasas oportunidades de surgir, desempeños en trabajos mal calificados, por tanto, bajos ingresos y nuevo círculo de pobreza. El relato asocia a las escuelas particulares pagadas con una significación de autonomía, buen desempeño, calidad y solvencia, pues son: “las solas, las que no tienen apoyo de nadie” asociándolas a un futuro promisorio y una mejor perspectiva laboral. Existe una atribución positiva a los estudiantes que asisten a estas “escuelas gigantes”, señalando que “eran buenos niños” lo que llevaría a pensar analógicamente que existirían los “malos niños”, los “otros”, los que no son buenos y no tendrán buenos resultados ni llegarán a ser “actores”. La estudiante en relación a las noticias sobre la educación municipal señala un círculo de exclusión social asociado a una dinámica estructural de exclusión escolar, en que persiste la desigualdad, las inequidades y la fragmentación asociadas a la dependencia administrativa y provisión de recursos de los establecimientos, a pesar de ser exitosos en sus propios contextos educativos. A partir del relato se aprecia una resistencia hacia la reproducción social.

Consideraciones en torno al recreo como espacio público de construcción democrática

Una escuela en y para la justicia social, debe preocuparse y ocuparse por impactar en los procesos de aprendizaje y participación de todo el alumnado (Incheón, 2015). Con ello se piensa en una escuela en la que todos los estudiantes aprenden y en la que se maximiza el uso del tiempo pedagógico para incidir positivamente en el logro curricular, restando importancia al uso del tiempo para disciplinar a los estudiantes. Una escuela que se enfoca en los aprendizajes se preocupa además por generar buena distribución del tiempo libre, del tiempo de recreo, considerando que estos momentos son esenciales para generar descanso de las rutinas del aula, procesos de inclusión educativa, socialización, participación democrática, toma de decisiones y aprendizaje entre pares. A partir de la descripción de esta experiencia se puede concluir que este establecimiento escolar mantiene sanciones referidas a suspensión o supresión de tiempos de recreo escolar, medidas que se han vuelto comunes y emergen del relato de los estudiantes, generando desacuerdo, irritabilidad y desesperación en momentos previos a salir al patio de juegos. En relación a estas medidas disciplinarias se puede mencionar que se requieren escuelas con una educación basada en la justicia, centradas en mayor flexibilidad administrativa y curricular y con buen uso de los tiempos escolares.

La mejora en el uso del tiempo pedagógico implica no enfocarse en cantidad de horas al interior del aula, sino cómo se distribuyen esas horas, las interacciones pedagógicas que se producen en el aula y la realización de clases efectivas. Aumentar los tiempos de recreo escolar sin maximizar el uso de tiempo pedagógico al interior de la sala de clases sería una medida que incrementaría las brechas de aprendizaje entre quienes ingresan con mayor y menor capital cultural. Por el contrario, incumplir la norma mínima de tiempos de recreo escolar significa subvalorar las posibilidades de aprendizaje y participación en contextos de mayor autorregulación y sobrecargar a los niños de encierro poco efectivo al interior del aula. La mejora en los aprendizajes no se relaciona con más horas de clases, sino con la efectividad en el uso del tiempo pedagógico (Martinic y Villalta, 2013).

Al respecto hay que situarse en cada escuela como un universo particular, con funcionamiento y culturas escolares propias, algunas más apegadas a un modelo que tiende a reproducir las desigualdades sociales y otras más cercanas a generar transformaciones en cuanto al capital cultural de sus estudiantes. En uno u otro caso, es necesario considerar que las decisiones cotidianas y el liderazgo de quienes conducen las instituciones serán aspectos centrales en la lucha por superar las inequidades y por conseguir mayor justicia social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). Pensar en el recreo escolar como espacio de construcción social, nos invita a repensar la distribución del tiempo en la escuela, los requerimientos de niños y niñas, atendiendo las posibilidades de acción y decisiones en contextos reales y cotidianos.

Respecto de las categorías inclusión y exclusión en el patio de recreo, lo que se ha podido encontrar es que el juego genera posibilidades de participación relacionadas con el cumplimiento de acuerdos, normas y reglas establecidas por el grupo, permitiendo la regulación del funcionamiento individual en virtud del logro colectivo. La inclusión durante el recreo debiese permitir

que todos pudiesen participar libremente de los juegos, no obstante, se aprecia exclusión al dejar de lado a niños que presentan discapacidad o NEEP. El grupo que realiza algún juego no invita a participar a estudiantes que presentan discapacidad, no genera estrategias para invitarlos a jugar o compartir con ellos.

La inclusión de todos los niños durante el recreo debiese permitir que se renueven los lazos afectivos, se eliminen prácticas discriminatorias y se favorezca la permanencia en contextos menos regulados por los adultos. En instancias de recreo escolar se revelan las expresiones reales y espontáneas de los niños, en una mezcla de totalidad e individualidad, que permite abordar la construcción de identidades y posibilidades de participación. Si el patio de la escuela estuviese conformado solo por unas pocas formas de expresión tendríamos posibilidades de participación solo para algunos. Repensar el concepto de recreo desde los propios actores y las formas que la escuela cimenta la mirada de este espacio escolar, con nuevas categorías construidas desde las concepciones de los participantes, permitiría el reconocimiento y valoración de elementos culturales que emergen a partir de habilidades de interacción, toma de decisiones, resolución de conflictos y propuestas de acciones experimentadas en lo cotidiano.

Es interesante continuar problematizando las significaciones del recreo escolar no solo desde la lógica de la escuela sino además desde la visión de los propios actores. Pensar el recreo a la luz del enfoque del reconocimiento (Honneth, 2011) y de la inclusión educativa permite enfocarse en las posibilidades de participación a partir de las habilidades propias de todas las personas, incluyendo aquellas que presentan discapacidad, cómo son reconocidas esas capacidades y qué se hace para mejorar las formas de interacción y las prácticas de participación. El recreo permite repensar la estructura de la organización escolar considerando la perspectiva de los propios actores, sus intereses, necesidades y expectativas en relación a la escuela como institución social, en la cual se desarrollan aspectos centrales de socialización de nuestra cultura.

La importancia del recreo, radica en la noción de espacio público legitimado por la institucionalidad escolar, en que se pueden democratizar los procesos de toma de decisiones. La activa participación política de niños y niñas en este microcontexto social, funda las decisiones en base a consensos, acuerdos y solidaridad entre los actores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio, M.** (2016). El cuidado en la teoría del reconocimiento de Honneth. Repercusiones en las personas con diversidad funcional. *Oximora*, 8, 36-52.
- Booth, T., & Ainscow, M.** (2015). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., y Muñoz, Y.** (2015). REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Freire, P.** (2003). *El grito manso*. Argentina: Siglo XXI.
- Honneth, A.** (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- _____. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Jaramillo, D., y Murcia, N.** (2013). Los mutantes de la escuela. *Entramado*, 18, 162-174.
- Jarret, O.** (2003). Urban School Recess: The haves and the have nots. *Play, Policy and practices Connections*, 8(1), 7-10.
- McLaren, P.** (2003). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- Martinic, S.** (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar, la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 479-499. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>
- Martinic, S., y Villalta, M.** (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada escolar completa en Chile. *Perfiles Educativos*, XXXVII(147), 28-49.
- Murillo, J., y Hernández-Castilla, R.** (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Murray, R., & Ramstetter, C.** (2013). The crucial role of recess in school. *American Academy of Pediatrics*, 131(1).
- Pavia, V.** (2005). *El Patio escolar: el juego en libertad controlada*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Pellegrini, A., & Bohn, C.** (2005). The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment. *American Educational Research Association*, 34(1), 13-19.
- Pellegrini, A., & Bohn, C.** (2013). The benefits of recess in primary school. *Scholarpedia*, 8(2), 30-44.
- Rawls, J.** (2017). *Justicia como equidad*. Tecnos: Madrid.
- Rockwell, E.** (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Salas, R.** (2016). Teorías Contemporáneas del Reconocimiento. *Atenea*, 514, 79-93.
- Tiramonti, G.** (2016). Notas sobre la configuración de la desigualdad educativa en América Latina. Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 163-176.
- Unesco** (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.
- Unicef** (1990). *Convención sobre los derechos del niño*.
- Valles, M.** (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Citar este capítulo como:

Silva-Peña, I., Hormazábal-Fajardo, R., Guíñez-Gutiérrez, C., Quiles-Fernández, E., Ramírez-Vásquez, P. (2018). Explorando las relaciones de género en la escuela. Indagaciones narrativas para la justicia social. En Ferrada, D. (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp: 79-94). Talca, Chile: Ediciones UCM.

CAPÍTULO 4

EXPLORANDO LAS RELACIONES DE GÉNERO EN LA ESCUELA. INDAGACIONES NARRATIVAS PARA LA JUSTICIA SOCIAL

ILICH SILVA-PEÑA

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Universidad Católica del Maule

Universidad Católica Silva Henríquez

ilichsp@gmail.com

EMMA QUILES-FERNÁNDEZ

Centre for Research for Teacher Education and Development

University of Alberta

eqf@ualberta.ca

ROXANA HORMAZÁBAL-FAJARDO

Universidad Academia de Humanismo Cristiano

ro.hormazabal@gmail.com

PÍA RAMÍREZ-VÁSQUEZ

Interdisciplinario en Pedagogía y Educación Universidad Católica Silva Henríquez

pramirezvas@gmail.com

CARLA GUÍÑEZ-GUTIÉRREZ

Universidad Católica Silva Henríquez

carlaguinez@gmail.com

Agradecimientos a: Becas Chile, Proyecto Fondecyt 1151447, Horowitz Teacher Education Research Scholar y PMI UCM 1310.

“mujer linda se pone de pie y a romper cadenas de la piel”

Anita Tijoux. Anti Patriarca

INTRODUCCIÓN

Paola iba camino a la universidad. Había terminado sus estudios y ese día continuaba con los trámites para conseguir pronto el título. Necesitaba un trabajo para comenzar a pagar el crédito adquirido

durante los 4 años y medio que duró su carrera. En la escuela Arcoíris¹ había renunciado la educadora de párvulos y la directora consiguió su teléfono en la universidad, donde la recomendaron.

Eran las once y treinta de la mañana. La directora de la escuela le pidió asistir al instante, que estuviera antes de la una de la tarde y de paso le indicó: “Trae de inmediato tu delantal para que te quedes en el aula”². Paola debía viajar inmediatamente. Esa hora y media que restaba era el tiempo que tardaría en llegar desde la universidad hasta la escuela, ubicada en una localidad semirural del sur de Chile. No podía creerlo, era una gran posibilidad. Además, nunca pensó que una opción así podría aparecer tan pronto. Ansiosa, en medio de la conversación telefónica, quiso saber por qué era necesario incorporarse tan rápido; la directora le respondió: “Es que queremos que la educadora se vaya, que tú asumas el nivel...”. A la hora estipulada, Paola llegó con su delantal bajo el brazo y la directora de inmediato la llevó a conocer a la educadora que debía reemplazar. La posibilidad de ser acompañada durante unos días por quien conocía la vida de esa aula, era vista como una situación favorable por Paola. Era un escenario ideal para iniciar su relación con niños y niñas, así como con las familias. Una semana para introducirse en los paisajes de conocimiento profesional (Huber, Caine, Huber y Steeves, 2014) en la escuela.

Paola se quedó a solas por un momento y la educadora fue a conversar con la directora. Cuando volvió la educadora se despidió de Paola, le dijo que estaba renunciando y que, desde el día siguiente, ella se haría cargo. Que no aguantaba más en esa escuela. La directora le había pedido que se mantuviera hasta encontrar un reemplazo; ahora estaba Paola y, por tanto, se iba. Niños y niñas no sabían nada de este cambio, las familias tampoco. Antes de irse, la educadora le explicó rápidamente que en ese lugar no respetaban los horarios, que había problemas de acoso laboral, que ella estaba dejando la escuela por un montón de razones, las mismas que se irían presentando en el trabajo cotidiano. Ese mismo día Paola se dirigió a hablar con la directora para preguntarle acerca de las afirmaciones de la profesora del nivel, pero ella todo lo negó. Como educadora principiante, en su primer día laboral, Paola se encontraba con una posibilidad de trabajo y dos versiones distintas acerca de lo que se avecinaba. Estaba ante las visiones de una educadora que renunciaba y de una directora que amablemente ofrecía un trabajo. Era agosto, comenzando recién el segundo semestre del año escolar, por lo que no sería fácil encontrar un trabajo. Esta gran oportunidad partía con una fuerte contradicción; no sabía qué hacer. Finalmente, optó por quedarse.

Las historias de Paola que se presentan en este texto nacen de la investigación posdoctoral realizada por el primer autor³. El puzzle de investigación que dirigió el trabajo investigativo estaba centrado en su experiencia como profesora principiante durante su primer año y medio de trabajo. A lo largo de cuatro meses, una vez por semana, Paola fue acompañada por Ilich durante todo el día. Esa relación de investigación fue sostenida también con conversaciones que se realizaban

(1) Tanto los nombres de personas como los de instituciones han sido cambiados para mantener el anonimato.

(2) Las citas de Paola forman parte del recuento narrativo escrito y negociado con ella en Primavera del 2015.

(3) Trabajo realizado durante noviembre de 2014 y febrero de 2016 en el Centre for Research for Teacher Education and Development, Facultad de Educación, Universidad de Alberta. La historia de Paola que relatamos en este texto es parte del trabajo de campo realizado por Ilich durante 2015.

después del trabajo, cada dos semanas. Por cerca de dos horas, en un café del centro de la ciudad, se reunían para compartir las historias que giraban en torno a la línea de tiempo dibujada en la primera sesión. También, era muy importante considerar lo que pasaba durante el acompañamiento. Era un ir y venir constante, hacia adelante y hacia atrás, entre la vida de Paola, la de Ilich y los contextos que les rodeaban. Tanto las conversaciones como las notas de campo dieron origen a un recuento narrativo que fue negociado con Paola. De dicho texto se extraen las historias que Ilich compartió con las coautoras del presente capítulo.

Quienes participamos de la autoría de este texto, en un momento u otro hemos escrito acerca de la construcción de la identidad como hombre o como mujer, y respecto de la importancia de resignificar el paradigma desde el que se construyen las relaciones de género en el espacio educativo. Como propone Lagarde (2012, p. 21), “mujeres y hombres somos adiestrados, educados y disciplinados de manera permanente para ser como se debe [...] aprendemos, desarrollamos, ejercitamos y mejoramos o empeoramos las enseñanzas de género que hemos recibido de múltiples mentores”. Por esta razón, nos preocupa la socialización de estereotipos de género en los que, como educadores y educadoras, tenemos un rol clave. A la hora de analizar la construcción de la identidad de género, más que buscar la “igualdad” es necesario avanzar en “clave de equidad” del género humano, idea que no debe confundirse con que las mujeres desarrollen un mimetismo o masculinización, como advierte Lagarde (2012).

De acuerdo con lo anterior, consideramos imprescindible abordar la construcción de la identidad de género en la formación del profesorado. Creemos necesario incluir una mirada feminista, ofreciendo herramientas y espacios para la discusión y la reflexión durante la formación de futuras y actuales profesoras. La incorporación de una mirada diferente en las relaciones de género puede contribuir a transformar las condiciones laborales y las prácticas pedagógicas. Este camino propone una forma de construir colectivamente nuevos sentidos para el ejercicio docente, con profesoras capaces de reflexionar-se, transformar-se y resignificar-se de manera continua y como intelectuales transformadoras. Hablamos de colaborar en la reflexión para la transformación de profesionales que, muchas veces, desarrollan su labor de manera aislada, despolitizada e inundadas por el control hegemónico patriarcal. Partimos de la idea que una aproximación diferente a las relaciones de género posibilita un mejor desarrollo profesional a hombres y mujeres, humanizando los espacios educativos. Todo esto va en la dirección de contrarrestar la reproducción del paradigma androcéntrico que hemos experimentado en el sistema escolar, el aula universitaria y los espacios educativos informales (Ramírez, 2017; Silva-Peña, 2010).

De la mano de las historias compartidas por Paola, queremos invitar a pensar en la relación educativa que cultivamos en las aulas, ya sea de la escuela o la universidad. Para nosotras, que estamos involucradas con el proceso de formación de docentes, estas historias presentan una oportunidad para profundizar la reflexión acerca de las relaciones de género en nuestras propias clases. Los relatos de los docentes principiantes nos invitan a repensar la formación inicial y lo que sucede con ella (Ruffinelli, Cisternas y Córdova, 2017); como indagadoras narrativas y docentes preocupadas de la formación de nuestras estudiantes, nos resuena la experiencia de dichas autoras,

porque en nuestra práctica educativa somos conscientes de cómo emerge la incertidumbre frente a un conjunto de preguntas sobre la formación inicial docente. Las historias de Paola junto a los niños y niñas de su clase nos ayudan a continuar pensando en estas temáticas y a abrir nuevos interrogantes que consideramos relevante compartir en nuestras aulas universitarias.

INDAGACIONES NARRATIVAS CON PAOLA

El trabajo que presentamos en este texto está basado en la indagación narrativa como un modo de comprender, vivir y acompañar la realidad; en este caso, una realidad educativa experimentada por Paola, educadora de párvulos y protagonista de estas historias. Comprendemos que la indagación narrativa es tanto un fenómeno como una metodología (Clandinin, 2013; Clandinin y Connelly, 2000); en esa dirección, el sentido del trabajo investigativo es poner atención a la experiencia educativa y al modo como esta se expresa mediante historias. Además, hablar de indagación narrativa es hablar de relaciones: con una misma, con la otra, con el otro y con el mundo (Piusi, 2013). La construcción de relaciones con quien participa de la investigación pasa a ser parte fundamental de un proceso de indagación co-construido (Huber, Caine, Huber y Steeves, 2014). La relación de investigación creada por Ilich y Paola posibilitó una confianza tal que abrió una amplia variedad de temas para ser pensados y repensados desde lo educativo. El trabajo de indagación narrativa está centrado en las relaciones que se construyen y en cómo estas van posibilitando un modo de cultivar el pensamiento y el conocimiento de manera continua y colaborativa (Clandinin, 2013). La mirada de Dewey (1938) está presente al comprender que la educación es básicamente nuestra experiencia, y esa experiencia es la que nos va construyendo junto a otras personas y de la que nace, poco a poco, el sentimiento y deseo de crear escuela y comunidad.

INDAGACIÓN NARRATIVA Y JUSTICIA SOCIAL

Cuando nos detenemos a pensar con los relatos de Paola, también pensamos en lo que significa ser mujer y maestra principiante en una sala de párvulos; es decir, el significado de educar en femenino (Arnaus, 2010; Rivera, 2012). En la escuela, los colegas de Paola dicen que “educación parvularia es una isla”, como para representar que este ciclo educativo es un lugar que tiene su independencia y al cual no se le presta mucha atención. Como educadora, defiende su profesión y dice: “Nunca es visto el trasfondo de los que trabajamos [...] me molesta que se desconozca el trabajo y se nos cuestione demasiado. Esto significa que no hay una valoración de nuestra labor profesional”. Agrega que el desconocimiento sobre la labor de la educación en la primera infancia lleva a una serie de prejuicios, incluso de otras docentes. Los comentarios que ha escuchado de sus colegas son del tipo: “A veces a los niños los tienen ahí jugando”, o “aprovechen, a veces los tienen a todos con plastilina, ahí pueden llenar su libro...”. En estas expresiones entendemos que existe un imaginario arraigado en el resto de la comunidad docente, que le lleva a pensar que el trabajo y las diversas actividades desarrolladas a diario por las educadoras, con sus niños y niñas, no tienen un proceso de planificación o sistematización como en el resto de la enseñanza escolar. Las palabras de Paola permiten reflexionar sobre numerosas prácticas cotidianas que a primera

vista parecen inocuas, pero que atentan contra la valoración, la autonomía y el desarrollo profesional de las mujeres. Son estas prácticas las que invitan a incorporar el concepto de “justicia social” en término de las relaciones.

La invitación es a pensar en ese otro modo de vivir la justicia social: como una experiencia que nace desde la participación. Esta vía de acercamiento a la justicia social se comprende como un paso más allá del reconocimiento. Esto quiere decir no solo reconocerles, sino también que participen quienes han sido desplazados/as (Fraser, 2008; Murillo y Hernández-Castilla, 2016). Ser partícipe de la realidad educativa, social y política del aula es aquello que nos permite devolver la mirada a la importancia de la indagación narrativa, pues entendemos que indagar narrativamente es avanzar más allá de lo que se presenta como realidad, es reconocer a la otra persona (Contreras y Pérez de Lara, 2010; Seiki, Caine y Huber, en evaluación). La participación en el proceso de construcción de relaciones, la toma de decisiones en el proceso investigativo nos habla de esta construcción de justicia social; ya no es solo pensar en el otro, reconocer que no está en este escenario, sino también entregar el espacio para que su voz emerja y adquiera protagonismo.

Presentar y dar lugar a la voz de quienes participan en las investigaciones, representar ese tipo de relación mediante textos académicos, es una tarea difícil, pues significa ir cambiando modos de concebir el proceso investigativo desde una lógica distinta: el de la relación. En este sentido, como plantea Mortari (2002), se trata de una relación pensante, es decir, una relación con aquello que vivimos con las otras, los otros y lo otro que nos acontece, y que es acompañada de pensamiento, de reflexión, para configurar nuestro mundo y encontrar nuestros propios significados más allá de los que nos son dados o impuestos. A partir de la relación que nace del acompañamiento a Paola, fruto del proceso de indagación narrativa, podemos visualizar que, tras esta idea de reunirse para revivir y recontar historias de manera colaborativa, es posible entender este tipo de investigación dentro del denominado paradigma participativo (Denzin y Lincoln, 2011). Como hemos señalado, en la indagación narrativa nos referimos al proceso como “co-construcción” de la investigación, en el que el trabajo se funda a partir de las relaciones.

Nos nutrimos también de la comprensión acerca de la justicia social para la acción (Griffiths, 2003; Silva-Peña, 2017). La justicia social va más allá del reconocimiento y de la participación. En este sentido, sostenemos que indagación narrativa es acción. Freire habla de la “praxis”, en donde palabra y acción se fusionan (Freire, 2000; Furman, 2012). Cuando reflexionamos acerca del proceso de diálogo entre Ilich y Paola, vemos que ambos fueron creando nuevos modos de pensar y de sentir. Para Ilich, que había realizado investigación cualitativa bajo otro prisma, significó cambiar los modos de relación con la participante, cambio que fue experimentado por él desde el primer momento y que compartió con Paola. La indagación narrativa genera este espacio de transformación mutua en el modo de comprender las relaciones. Para nosotras, las historias de Paola entregan también una nueva puesta en relación con nosotras mismas en la academia y en el trabajo de formación docente.

LAS HISTORIAS DE PAOLA Y NUESTRO ROL EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La formación docente es un espacio privilegiado, un lugar donde es posible compartir el pensamiento y que este se transforme en una semilla que germine más allá de las aulas; un espacio que pueda re-crearse desde el cultivo de las relaciones pensantes en contextos de confianza (De Vita, 2012). Lo que hacemos cotidianamente, como indagadores narrativos y formadores, es generar esos pequeños espacios que puedan ser una vida nueva en las personas (Steeves, 2013).

Hoy, la formación docente enfrenta un dilema que la conflictúa entre ser lo suficientemente técnica como para conseguir la implementación de las políticas o avanzar en un espacio crítico transformativo (Ramírez y Sepúlveda, 2017). Nosotros creemos que en la relación cotidiana la formación de profesores y profesoras puede constituir un aporte a la transformación de la realidad y de las vidas de quienes habitamos el aula. En esta línea, resuenan las palabras de Griffiths (2003), en cuanto que la justicia social es algo inacabado, pues nuestras vidas siguen de forma permanente; es más, este anhelo de justicia, de carácter quizá utópico, es el que impulsa nuestro actuar docente (Silva-Peña, 2017). Comprendemos nuestra labor como dar pasos más allá de la participación y ser promotores, activistas, de esa transformación colectiva, que parte desde lo personal. Acogemos lo planteado por Freire (2010), para quien educar significa avanzar en “la defensa de los más débiles sometidos a la explotación por los más fuertes”. La justicia social, entonces, es un acto permanente en nuestro trabajo formador (Silva-Peña, 2017, p. 84).

Las historias que van siendo parte de nuestras vidas pueden ser ejes para una transformación crítica en el aula. Cuando atendemos y pensamos narrativamente con las historias que ha compartido Paola, vemos cómo esos actos cotidianos están cargados de una cultura androcéntrica o, en palabras de Bourdieu, un acto de “dominación masculina” (Bourdieu y Jordá, 2000), en el que pequeños hechos son considerados como una violencia simbólica que configura las relaciones sociales. Pensamos que es posible construir en nuestras aulas un pensamiento crítico que provoque de un modo permanente, constituyéndose en un sistema que alerte cotidianamente frente a los actos de injusticia. En este caso, nuestro pensamiento se vuelca desde una perspectiva de género, favoreciendo desde la formación docente de futuras y actuales profesoras el cuestionamiento de lo que es percibido como natural, necesario o conveniente, y que permitiría posicionarlas desde una perspectiva política, capaz de luchar contra las injusticias que ocurren tanto consigo mismas, como con quienes se relacionan. Lo que nace de una consciencia de la real desigualdad y la diferencia, en la cual las ubica la sociedad patriarcal.

CAMBIAR EL DELANTAL. MIRAR LA REALIDAD DE OTRA MANERA

Como narramos en los inicios de este capítulo, Paola comenzó a trabajar en una ciudad pequeña del sur de Chile, donde las principales actividades económicas giran en torno a la ganadería y la agricultura. La escuela a la que se incorporó es privada y recibe subvención del Estado –una fórmula de financiamiento generada bajo un modelo de regulación basada en la oferta y la demanda–. La

directora es esposa de uno de los dueños del centro educativo. En esta escuela, que tenía pocos años de haberse construido, Paola conoció a otra educadora joven que trabajaba en educación parvularia. Ambas eran principiantes y habían llegado a ese espacio solo con algunos meses de diferencia. Aunque asistieron a la misma universidad, solo se hicieron amigas trabajando en la escuela. Recordar su etapa de formación profesional, la edad, los gustos y el hecho de ser principiantes, fueron algunos puntos en común que las acercaron.

En una de las conversaciones, Paola comparte la historia de aquella vez que quisieron cambiar el modelo del delantal que usaban como educadoras de párvulos. Pensaban hacer algo distinto, que pudiese ser cómodo y más creativo a la vez. La directora sabía del cambio que querían implementar, así que las dos continuaron trabajando en la creación de un nuevo diseño. Un día, la directora les dijo: “Aquí yo tengo un modelo listo”. Todo hacía parecer que la decisión ya estaba tomada. Como anteriormente ya habían vivido situaciones problemáticas con la directora, las dos educadoras desconfiaban de lo que les fuera a proponer. En ese encuentro, Paola le recordó a la directora que ella las había animado al cambio en la vestimenta, aunque esta señaló con contundencia que el modelo que había pensado era uno que se adecuaba al trabajo con niños y niñas. La propuesta era un delantal cómodo (desde el punto de vista de la directora) para que se pudieran mover, sentarse en el piso y no ensuciarse. Aquella situación creó diversas tensiones, especialmente cuando aclaró: “Les voy a hacer un modelo maternal”. En ese momento, el tipo de delantal que se les vino a la cabeza no fue precisamente el que ellas estaban pensando como diseño. De este modo, se generó el siguiente diálogo, que Paola recuerda:

–Pero, ¿cómo un modelo maternal?

–Esos que son con una blondita y que son sueltos y anchos de aquí para abajo–, respondió la directora. Ambas educadoras le señalaron que pensaban que era una broma.

–No, estoy hablando en serio–, les replicó. Paola y su compañera le informaron que tenían otra propuesta y comenzó una discusión que no llegó a acuerdo. Para ambas educadoras, el diseño que habían pensado tenía un sentido estético y de comodidad al mismo tiempo. Un delantal que se viera bien, pero que además fuese cómodo.

En un acto de desacato, las educadoras enviaron a confeccionar ambos delantales con su idea inicial y cuando estuvieron listos fueron a presentarse con la directora para mostrárselo. Según narra Paola, “a la directora solo le quedó la opción de aceptar el trabajo que ya estaba hecho”. Ellas ya habían pagado el delantal con su dinero y, por tanto, no quedaba otra opción. De alguna manera, fue una estrategia de hechos consumados, como un modo de poder vencer en esta relación de poder que ejercía la directora por sobre ellas como jóvenes educadoras principiantes.

Aunque había sido aprobado el nuevo delantal, seguían los reparos por parte de la directora: lo encontraba muy ajustado, muy corto. Paola cuenta que, cuando estaban presentando el diseño en una reunión, el marido de la directora, que era uno de los socios del establecimiento, les dijo:

“Yo creo que está muy largo, el diseño podría ser con monitos, así como el de las enfermeras”. El comentario que hizo en ese momento, al señalar abiertamente que este fuese más ajustado y corto, fue una actitud que no agradó a su esposa, quien trataba de imponer otro tipo de vestimenta. A las educadoras tampoco les pareció apropiado, aunque en ese momento se hicieron las desentendidas.

Cuando Paola comparte esta historia nos hace pensar en la reproducción del modelo patriarcal mediante lo que se ha llamado “micromachismos”. Hablamos de expresiones cotidianas del sistema de opresión a las mujeres, manifestación de un modelo patriarcal de injusticia hacia la mujer (Bonino, 1996, 2004). En nuestra cotidianeidad vemos a hombres que se sienten con el poder de decir algo o tocar a alguien porque se trata de una mujer. Como equipo, comenzamos a preguntarnos cómo estas situaciones, que parecen insignificantes (o que tienden a ser minimizadas), terminan cosificando el cuerpo de la mujer de forma permanente, hasta llevarlo a una relación de sometimiento; por qué un delantal, que es una prenda de trabajo, a ojos de muchos/as se transforma en una especie de vitrina sexual de quien lo viste. De un modo preocupante, vemos cómo los micromachismos forman parte de injusticias institucionalizadas, presentes en nuestras prácticas cotidianas. A primera vista, algunas acciones resultan inocentes, pero cuando avanzamos en el análisis permiten dar cuenta de una situación más compleja. La revisión de ciertos hábitos y símbolos culturales posibilitan cuestionar la perpetuación de estas injusticias. Sentimos en esa relación del día a día que los hombres tienen la facultad de decir lo que deseen a las mujeres. En este caso, además, se visualiza una relación de poder ejercida por un hombre que es dueño del colegio, es decir, que además representa y ejerce un poder económico, que es otro modo de sometimiento o subyugación social que se ha dado históricamente, en especial contra la mujer. Esta agresión, que podría ser considerada un “piropo” hace un tiempo, la debemos comprender como lo que es: una forma de expresar el poder masculino sobre la mujer.

Como profesores de aula, pensamos que la formación docente conlleva una reflexión acerca del mundo (y en el mundo) en que nos encontramos y cómo nos relacionamos con él. Lo que la maestra narra da cuenta de la dificultad en la que se hallan otras educadoras, muchas otras profesoras que viven vulnerables y vulneradas en espacios no solo escolares, sino también académicos. Apuntamos a lo que Young (2000) define dentro de un concepto plural de “opresión” y que se expresa en la carencia de poder vinculada con la escasez de respetabilidad profesional y laboral. Aquella minusvaloración sería fruto de una socialización que sitúa a las mujeres en trabajos poco valorados y mal remunerados, con numerosos obstáculos a la hora de ocupar cargos de responsabilidad (Palacio, 2011). En esta historia de Paola, la vulneración no puede ser contrarrestada, puesto que está potenciada por el poder de carácter económico del dueño del colegio. En este caso, una acción de rebeldía podría haber sido entablar una discusión, pero ellas prefirieron ignorarlo. Sabemos que los tiempos están cambiando y poco a poco se acercan días en que estas expresiones pierdan el poder que las sostienen y sean desterradas. Creemos que el espacio del aula es privilegiado, fundamental para concienciar acerca de lo que significan estas prácticas patriarcales.

COMPARTIR ENTRE MUJERES, PROFESORAS

Para Paola fue muy importante la presencia y compañía de otra educadora en ese primer colegio en que trabajó. Ella era una colega que provenía de la misma universidad, si bien no eran amigas antes, solo conocidas. Sin embargo, el viaje cotidiano desde la ciudad al pueblo donde se ubicaba la escuela fue contribuyendo a que se hicieran más amigas. Muchas veces, al interior de la escuela, ella fue su único apoyo. Se volvieron amigas y colegas, aliadas al momento de enfrentar los diversos problemas que experimentaron con los otros profesores y, especialmente, con la directora.

Paola asegura que con las otras colegas no tenía muy buenas relaciones, específicamente con las mujeres. En el caso de los hombres, siente que había una mayor conexión. Ella estima que, en esta escuela, establecer relaciones cordiales entre las profesoras resultaba difícil, pues, según dice, “son problemáticas”. Desde su perspectiva, siempre cuando hay muchas mujeres juntas en un mismo espacio se generan problemas, porque hay mucha envidia, en este caso a causa de su juventud. Según su percepción, estas profesoras tenían un problema con la edad. Para todos era claro que Paola y su compañera tenían un estilo de vida distinto, que eran principiantes, jóvenes y aún vivían con sus padres. No tenían responsabilidades, como la maternidad u otra, que no fuera su propia vida.

Paola cuenta que existía una permanente comunicación con su colega y amiga. Si había algún problema se arreglaba rápidamente: “...con mi colega, como éramos las dos tan *cabras chicas* también, éramos las menores, nos potenciábamos... si nos peleábamos o teníamos un mal día, tratábamos de disminuirlo, hacíamos bromas, nos reíamos...”. A diferencia de la relación con la joven educadora, Paola sentía que con las otras profesoras la relación era distinta: “Por ejemplo, estaban todas las colegas sentadas en la sala de profesores y nosotras llegábamos saludando: “hola, hola... Cero respuesta. Cero, nada, nadie respondía ni un hola, ni nada, ni cómo están chicas... Nada, nada, cosas así”. O como “Ya chao, que estén bien... Nada, ningún chao o que les vaya bien o hasta mañana... Nada”.

Paola cree que esta situación se daba porque, al ser jóvenes, tenían mayor preocupación por lo estético y por sus cuerpos. Quizá porque usaban maquillaje y se preocupaban más de su aspecto. Ella siente que sus colegas eran “más dejadas”, sin ahondar un poco más en las vidas que ellas tenían tras de sí. Remarca que su amiga, además, es muy bonita, lo que contribuía a aumentar la diferencia y el conflicto con las demás mujeres. Por medio de otras profesoras, Paola se enteró que le apodaban “la respingada”, vale decir que la consideraban altiva y que, en este caso, significaba que Paola no miraba al resto: le adjudicaban un aire de superioridad frente a los demás.

En la sala de profesores pasan muchas cosas, muchas historias suceden ahí. Uno de los eventos que podría ejemplificar este sentimiento que nos cuenta Paola sucedió en ese espacio. Su amiga había ido a la *manicure* y, en la sala de profesores, una colega le dijo: “Ayy, pero qué linda tus uñas”. Sí, le respondió: “Es que me hice la manicure, estaba en oferta...”. Frente a esto, otra profesora que se encontraba en el lugar comentó: “Ahh, es que a cualquiera le dura si no lava la loza”.

Paola notó que tras el tono usado había una pesadez, entonces se dirigió a su amiga y le dijo: “Relájate, agradece que tú no tienes que lavar loza”. Para Paola, el comentario de la otra profesora tenía la intención de hacer notar que ellas no ejercían labores domésticas en sus casas porque vivían con sus padres. La respuesta fue en el mismo tono, como para hacer ver que ellas no tenían las responsabilidades de sus colegas y que, por lo tanto, podían preocuparse de sus cuerpos.

Uno de los puntos que emerge en cada relato entregado por Paola es la relación entre mujeres. En nuestras experiencias de aula y de investigación aparece un viejo mito que indica que entre mujeres hay envidia y esto genera muchas dificultades. Estos problemas muchas veces son instalados desde otras lógicas que tienen relación con la competencia, por el deseo de estar en un lugar distinto sobre otros. Frecuentemente, esta competencia, es decir, estas relaciones de poder, no son en torno al dinero o estatus, sino a espacios de disputa en y acerca de lo cotidiano. Sin lugar a dudas, es importante el rol que juega quien lidera este trabajo (en esta historia, la directora), pues el liderazgo tiene una implicancia importante que proyecta lo que se entiende por relaciones de trabajo, pero también en cómo vemos estas relaciones entre mujeres.

Paola dice que siempre había comentarios de ese tipo. Comentarios que tenían un objetivo hiriente: hacer sentir mal a la otra persona. Paola y su amiga tienen gustos similares, una edad parecida y comparten afinidad por varios temas. Reconoce, entre risas, que “nos preocupábamos de los jeans, los zapatos, la cartera...”; sin embargo, eso es un elemento que no debería influir en las relaciones que se establecen con las demás colegas. Para ella había muchos prejuicios por parte de las otras profesoras: “Ven una imagen de nosotras como de niñas consentidas, quizá de niñas que trabajan porque quieren... bueno sí, pero no es tan así como ellos lo ven. Porque yo no voy a trabajar por gusto, yo voy a trabajar porque soy profesional, porque me considero adulta y porque me considero responsable. No voy a trabajar porque me voy a abanicar y ver cómo se siente y si no me gusta me voy... No. Porque yo tengo una responsabilidad no solo con los niños, sino también con los apoderados que tengo... Entonces, ellos siempre nos veían ‘ahh, llegaron las niñas’. Siempre nos trataban de disminuir, siempre como haciéndonos sentir menos...”. A partir de las palabras de Paola podemos decir que muchas veces las personas piensan que las educadoras de párvulos, al trabajar con niños y niñas, deben ser tratadas también como niñas. En este caso, ese prejuicio se iba exacerbando, ya no solo por trabajar con niñas y niños sino por ser más jóvenes que el resto de las colegas.

Paola sufre por la competitividad impuesta en los espacios públicos. En el caso de la docencia, el trabajo no deja de ser un espacio público que ha sido conquistado por las luchas femeninas. Los tipos de relaciones que se construyen están permeadas por los prejuicios y estereotipos. También es posible que la rabia contenida en ese otro grupo de mujeres, al tener doble jornada (en la casa y en la escuela), sea expresada a través de una desvalorización profesional, por ser joven y principiante. No sabemos cuántas ni cuáles son las historias que hay en la vida de las colegas que Paola percibe bajo el manto de la envidia. No sabemos qué tipo de relaciones de pareja tienen estas profesoras. No conocemos las historias que existen detrás de ese comportamiento. No sabemos si tienen hijos o hijas que cuidar y si su trabajo en la casa las lleva a extender una rabia contenida

por haber perdido espacios de libertad. No conocemos cuántas frustraciones experimentan por no alcanzar este cuerpo esbelto que pide hoy la sociedad consumista ni cuán difícil es separarse de los hijos día a día, en lugar de poder optar por un trabajo doméstico remunerado.

REFLEXIONAR A PARTIR DE LAS HISTORIAS SOBRE RELACIONES ENTRE MUJERES, PROFESORAS

Hay muchas historias que se mantienen en el campo de lo que no sabemos; por eso, insistimos en la relevancia y el papel que juega la indagación narrativa para develar estas historias, estas vidas que se entrecruzan, y preguntarnos por lo que vale la pena discutir y reflexionar como sociedad (Contreras, 2015), es decir, pensar y pensarnos con el otro u otra y consigo mismo. Lo que sí podemos saber es que este tipo de relaciones no concuerda con las redes de complicidad que han construido las mujeres a través del tiempo. Si nos aproximamos a las historias de mujeres, podemos ver, por ejemplo, la transmisión del conocimiento ancestral que se ha hecho a través de estas redes entre mujeres (Perrot, 2008).

Cuando leemos las historias de Paola y sus colegas viene a nuestra mente la oposición que hace Marcela Lagarde (1992) entre *enemistad* y *sororidad*. En el cotidiano de las relaciones entre mujeres se impone muchas veces la opción por la competitividad, una relación que se mantiene por esta perspectiva androcéntrica. En un mundo donde la dominación ha estado bajo la lógica masculina, la lucha por el espacio público, el mercado, la competencia forman parte de esa lógica, y la construcción relacional, estas redes de mujeres, queda desplazada. Lagarde (2012) utiliza el término “sororidad” para hablar de esta “amistad de quienes han sido creadas por el mundo patriarcal como enemigas” (p. 486). La sororidad conduce hacia la construcción de un nuevo tipo de relaciones, en la que la “alianza de las mujeres en el compromiso es tan importante como la lucha contra otros fenómenos de la opresión y por crear espacios en que las mujeres puedan desplegar nuevas posibilidades de vida” (2012, p. 486). En esta dirección nosotras –como formadoras y formador de docentes– levantamos nuevas preguntas acerca de la construcción de estas redes entre mujeres, de un nuevo tipo de relaciones que repercutan en el aula con un sentido multiplicador. Por ello, es importante profundizar un poco más en el concepto de Lagarde acerca de sororidad; la autora dice que se trata de una:

...búsqueda de relaciones positivas y a la alianza existencial y política cuerpo a cuerpo, subjetividad a subjetividad con otras mujeres, para contribuir a la eliminación social de todas las formas de opresión y al apoyo mutuo para lograr el poderío de todas y el empoderamiento vital de cada mujer (2012, p. 543).

Desde estas percepciones, nos preguntamos sobre las posibilidades para generar una mirada distinta. En un mundo androcéntrico, patriarcal, se ha potenciado esta lógica de la competitividad, es decir, de ganar al otro y a la otra. La relación entre mujeres también ha adquirido este tono. La escuela fue el territorio en el que la mujer comenzó a tener espacio para trabajar de modo remunerado. Recordemos que solo hasta hace un par de siglos las mujeres no recibían un pago por su

trabajo y la escuela es uno de los ámbitos para desempeñar un trabajo remunerado. En el caso de la educación infantil, nace como lugar para el cuidado del otro. Estos espacios laborales que hoy se abren a otros campos son pequeños en comparación con el que disputan y al que tienen acceso los hombres. La falta de empatía, de ponerse en el lugar de la otra persona, es parte del mundo competitivo en el que participamos y ahí no hay cabida para esta solidaridad entre mujeres.

Precisamente, estos escenarios y este tipo de relaciones, más comunes de lo que quisiéramos, van detonando en las personas situaciones de vulneración que es importante visibilizar para llevarlas a un diálogo fructífero. La presión por parte de la directora, las relaciones con las colegas o con las madres sobrepasaron el punto que Paola podía soportar. Su sistema nervioso comenzó a colapsar y gatilló un estrés que se manifestó en cambios emocionales, en llantos y en su piel, que desarrolló una soriasis. Su madre, con preocupación, la urge a que deje esa escuela. Por su mal estado de salud, el médico le otorga una licencia; pero Paola no se retira en ese momento, sino que sigue hasta el año siguiente, pensando en la posibilidad de que las cosas cambien. Finalmente deja la escuela. Se va porque simplemente no soporta el estado de las relaciones que se construyen entre sus muros.

Cuando Ilich conoció a Paola, ella estaba trabajando en una nueva escuela, los aprendizajes de las relaciones entre sus colegas habían construido otra forma de ver el mundo. No sabemos cómo continuaron las relaciones en la escuela que dejó Paola. Sin embargo, las historias que hemos conocido a partir de su experiencia ahí, nos han llevado a observar y pensar nuestros procesos de formación. Consideramos importante centrarnos en cómo hablamos de estas relaciones y de cómo, muchas veces, incluso las seguimos reproduciendo en lo cotidiano. Continuamos, sin ser del todo conscientes de los estereotipos sobre las relaciones entre mujeres que contienen una carga significativa de elementos patriarcales (Arnaus y Piussi, 2009; Cigarini, 2009; López, 2005; Zamboni, 2009).

GÉNERO, JUSTICIA SOCIAL Y PROCESOS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

En nuestra experiencia como maestras, educadoras, investigadoras y profesoras universitarias, en diversas ocasiones nos hemos encontrado frente a historias de agresión catalogadas de “micromachismos”. Nuestra preocupación pone en el centro aquellas historias que muestran la perpetuación de un sistema de relaciones que las sostienen, pero que al poco tiempo se convierten en modos de relación que habitan en la esfera de lo “macro”. Vemos cómo ciertas prácticas se naturalizan, se fortalecen. En nuestro quehacer como formadoras de formadores/as ponemos en el centro de nuestra práctica educativa la reflexión acerca de cómo las injusticias sociales son trasladadas a nuestros espacios del día a día. Si queremos pasar a la acción debemos avanzar en la formación de docentes que vayan más allá del reconocimiento y la participación de quienes sufren una situación de exclusión, discriminación o vulneración. Generar espacios que conlleven a un estado de justicia social es parte de la indagación narrativa, está en su esencia, en su ética, en el modo de ser cultivada y en su forma de devolverla al mundo.

Nos preocupa y nos ocupa la *sororidad* como prisma para observar y vivir las relaciones en espacios educativos, sobre todo en la formación docente, que es un ámbito compartido por muchas mujeres. En especial en el caso de la educación parvularia, quienes están, como dice Mecenero (2003), “cerca del comienzo”. Las mujeres que se desempeñan como docentes, al igual que muchas, han recibido la herencia de reproducción de un sistema de dominación permanente. Pensamos en la importancia de desestabilizar la misoginia. Las mujeres que han iniciado este camino lo hacen porque viven la eliminación de la automisoginia y sus huellas en su subjetividad y su cuerpo, su identidad y su autoestima de género; por eso pueden percibir con empatía a otras mujeres (Lagarde, 2012). Consideramos la importancia de avanzar hacia una formación docente que supere el paradigma técnico que asume una perspectiva reduccionista de construcción de conocimiento educativo (Ramírez y Sepúlveda, 2017). Nos proponemos una tarea de desarrollo de la autorreflexión y la reflexión colectiva, que fortalezca la autonomía en las futuras profesoras. Podemos apoyar la construcción de una identidad docente distinta de las narrativas que intentan ser objetivas, neutras, desideologizadas y asépticas. La propuesta apunta a co-construir esta contranarrativa que hace frente a la despolitización del profesorado. En consecuencia, es importante que la formación docente se resignifique, incorporando nuevas perspectivas como las que ofrece el feminismo y la *sororidad*. Estas podrían dar un nuevo sentido, especialmente en carreras desempeñadas por mujeres.

En nuestra labor al interior de las aulas de formación docente resulta importante visibilizar esta construcción histórica, en la cual hay espacios de privilegio para unos e injusticia para otros. La acción permanente por la búsqueda de la justicia social abre un camino para la indagación narrativa, nos permite la reflexión sobre nuestras propias experiencias vividas y cómo estas pueden ser contadas, recontadas y revividas (Huber et al., 2014). El desafío está puesto en saber cómo la revisión de experiencias en nuestras aulas universitarias puede plantar semillas para la construcción de una sociedad distinta, cómo estas historias se convierten en un camino que interpela la cotidianidad y cómo nos invitan a ponernos en juego para lograr una transformación social profunda, verdadera. Especial labor está en la formación de esta red de relaciones que apela a la construcción de comunidad, esta comunidad de la que somos parte. Creemos que la formación docente nos entrega una oportunidad. En las salas de clases donde formamos a futuras generaciones juegan un rol clave los conceptos de “género”, “feminismo”, “sororidad”.

Las historias de Paola nos hacen reflexionar acerca de su perspectiva como mujer joven, principiante, educadora de párvulos, que se inserta en un nuevo ambiente educativo. También pensamos en aquellas historias desconocidas de profesoras que deben lidiar con una estructura patriarcal en la que existe un culto al cuerpo como un valor en sí mismo; además deben lidiar con lo que significa ser madre, esposa y trabajadora en un contexto adverso para la mujer. Las reflexiones también alcanzan hasta la directora de esa escuela –y en lo que ella representa–; somos conscientes de que hay historias que no conocemos acerca de la relación con su esposo (quien además es uno de los dueños del colegio). Son desconocidas las historias acerca de cómo vive su rol de poder en la escuela y de cómo entiende su relación con las otras y otros.

Las historias de mujeres en las escuelas nos invitan a pensar en nuestras propias historias como mujeres, en todos los micro y macromachismos a los que nos hemos enfrentado, en la infancia, en la escuela como estudiantes y como docentes; también, en las historias que nos rodean en la academia. En este trabajo como grupo, también las historias nos resuenan en tono de alerta acerca de lo que sucede en el campo de la investigación. Por ejemplo, nos hace reflexionar acerca del lugar privilegiado desde el cual Ilich comparte estas historias; el privilegio de ser hombre, académico, investigador. Y acogemos esta reflexión en tono de pregunta, porque no escapamos a la posibilidad de que se cuele la mirada que sabe hacer desde la educación patriarcal. Él anhela ser parte de la transformación, pero siente un machismo enraizado, construido desde antes que naciera y que no puede despejar por completo. Esto se ha transformado en otro desafío importante, que asumimos como equipo para seguir pensando, pues nos abre a nuevas interrogantes y nos desafía a posicionarnos desde lugares simbólicos que son difíciles de abandonar.

Desde la humildad de nuestra propia humanidad, invitamos a conformar alianzas para un mundo mejor, alianzas para la transformación de nuestras escuelas, nuestras comunidades. Nuestras propias historias secretas y sagradas (por ahora) que hemos experimentado en nuestros cuerpos, como parte de las víctimas o de victimarios, nos hacen pensar y volver a preguntarnos por nuestro papel en la Universidad. Cargamos con la desigualdad de “injusticias de siglos que todos ven aplicar” (Parra, 1971) y nuestro cuerpo lo sabe. Sin embargo, estas injusticias deberán concluir en algún momento y ser parte de lo que será nuestra historia futura. La construcción de espacios alternativos colectivos, contranarrativos, permitirían paulatinamente restaurar la esperanza en una pedagogía y una escuela que humanice y potencie el devenir de las futuras generaciones. La transformación puede que no sea tan rápida como deseamos; sin embargo, si persistimos en este cambio será antes de lo que pensamos. Tenemos a nuestro favor la consciencia del momento presente que vivimos como sociedad. Nos queda como aprendizaje, que explorar las relaciones de género al interior del aula presenta una forma de actuar en la búsqueda de la anhelada justicia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaus, R.** (2010). El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa. En J. Contreras, y N. Pérez (Eds.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 153-174). Madrid: Morata.
- Arnaus, R., y Piusi, A. M.** (2009). El sentido libre del ser universitarias en el presente. *DUODA: estudis de la diferència sexual*, 36, 131-156.
- Bonino, L.** (1996). Micromachismos: la violencia invisible en la pareja. *Primeras Jornadas de Género En La Sociedad Actual*, 25-45.
- _____. (2004). Los micromachismos. *La Cibeles*, 2, 1-6.
- Bourdieu, P., y Jordá, J.** (2000). *La dominación masculina* (Vol. 3). Barcelona: Anagrama.
- Cigarini, L.** (2009). La pasión por la política: pensar las relaciones y el trabajo. *Estudios de la Diferencia Sexual*, 37, 81-88.
- Clandinin, J.** (2013). *Engaging in narrative inquiry*. CA: Left Coast Press Inc.
- Clandinin, J. & Connelly, F. M.** (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Contreras, J.** (2015). Profundizar narrativamente la educación. En C. Souza (Ed.), *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EDUFBA (pp. 17-39). Salvador: EDUFBA.
- Contreras, J., y Pérez de Lara, N.** (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Denzin N., Linconln, Y.** (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- De Vita, A.** (2012). *La creación social: relaciones y contextos para educar*. Barcelona: Laertes.
- Dewey, J.** (1938). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Fraser, N.** (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4(6), 83-99.
- Freire, P.** (2000). *Pedagogy of the Oppressed: 30th Anniversary Edition*. New York: Continuum.
- _____. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Furman, G.** (2012). Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly: EAQ*, 48(2), 191-229.
- Griffiths, M.** (2003). *Action For Social Justice In Education. Fairly different*. UK: Open University Press.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., y Steeves, P.** (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, 7, 33-74.
- Lagarde, M.** (1992). *Enemistad y sororidad: hacia una nueva cultura feminista*. Santiago: Isis Internacional.
- _____. (2012). *El feminismo en mi vida: Hitos, claves y topías*. Ciudad de México: Instituto de las Mujeres del Distrito Federal.
- López, A.** (2005). La política de los vínculos. *Duoda: Revista D'estudis Feministes*, 29, 69-80.
- Mecenero, C.** (2003). Ensenyament: Cerca del comienzo. *DUODA: Estudios de la diferencia sexual*, 25, 103-112.
- Mortari, L.** (2002). Tras las huellas de un saber. En Diotima (Ed.), *El perfume de la maestra: En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 153-161). Barcelona: Icaria.
- Murillo, F., y J. Hernández-Castilla, R.** (2016). Hacia un concepto de justicia social. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4). <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4321>

- Palacio, R.** (2011). Justicia y diferencia en Iris Marion Young. La repolitización de la sociedad a través de un nuevo concepto de justicia. *Eikasia*. Revista de Filosofía, 39, 74-106.
- Parra, V.** (1971). *Arauco tiene una pena* [Canciones reencontradas en París]. DICAP.
- Perrot, M.** (2008). *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: FCE.
- Piussi, A. M.** (2013). Volver a empezar. Entre la vida, la política y la educación: prácticas de libertad y conflictos fecundos. *DUODA: Estudios de la Diferencia Sexual*, 45, 22-35.
- Ramírez, P.** (1 de agosto de 2017). Visibilizar la violencia de género: Experiencia para una reflexión en comunidad (UCSH). Recuperado el 2.10.2017 de <http://fe.ucsh.cl/visibilizar-violencia-genero-reflexion-comunidad>.
- Ramírez, P., y Sepúlveda, C.** (2017). Desafíos para una formación de profesores que considere la diversidad y la inclusión en contextos diversos. En G. González-García, I. Silva-Peña, C. Sepúlveda, y T. Del Valle (Eds.), *Aportes de la Investigación desarrollada en la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez a la formación de profesores*. Santiago: Editorial UCSH.
- Rivera, M.-M.** (2012). *El amor es el signo: educar como educan las madres*. Madrid: Sabina.
- Ruffinelli, A., Cisternas, T., y Córdova, C.** (2017). *Iniciarse en la docencia. Relatos de once experiencias*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Seiki, S., Caine, V. & Huber, J.** (en evaluación). Narrative inquiry as a social justice practice. *Equity & Excellence in Education*.
- Silva-Peña, I.** (2010). Repensando la escuela desde la coeducación. Una mirada desde Chile. *Revista Venezolana de Estudios de La Mujer*, 15(34), 161-176.
- _____. (2017). Formación docente para la justicia social en un Chile desigual. En I. Silva-Peña, J. Diniz-Pereira, y K. Zeichner (Ed.), *Justicia Social: La dimensión olvidada de la Formación Docente* (pp. 121-144). Santiago: Mutante Editores.
- Steeves, P.** (2013). Narrative account of Kevlar. In J. Clandinin, P. Steeves, & V. Caine (Eds.), *Composing Lives in Transition: A Narrative Inquiry into the Experiences of Early School Leavers* (pp. 129-144). London: Emerald.
- Young, M.** (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid: Ediciones cátedra.
- Zamboni, C.** (2009). Sobre la universidad y sus necesidades. *DUODA: Estudios de la Diferencia Sexual*, 36, 125-129.
-

Citar este capítulo como:

Pomés Correa, M. P. (2018). Identificación de rezagos no visibles del desarrollo infantil. Una forma de prevenir desigualdades. En Ferrada, D. (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp: 95-117). Talca, Chile: Ediciones UCM.

CAPÍTULO 5

IDENTIFICACIÓN DE REZAGOS NO VISIBLES DEL DESARROLLO INFANTIL. UNA FORMA DE PREVENIR DESIGUALDADES

MARÍA PILAR POMÉS CORREA

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Universidad Católica del Maule, Chile

mppomes@ucm.cl

INTRODUCCIÓN

Las brechas y desventajas en el aprendizaje en los niños, niñas y jóvenes comienzan a gestarse incluso antes de nacer. Ambientes pobres en oportunidades de desarrollo y participación limitan el despliegue de capacidades, competencias y talentos, ampliando la inequidad y la exclusión. En ese sentido, la falta de estimulación oportuna durante la primera infancia, sumada a una tardía identificación de situaciones de retraso del desarrollo o discapacidad, disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación social.

La identificación temprana de rezagos en el desarrollo es fundamental para propiciar la generación oportuna de apoyos y recursos especializados que faciliten la nivelación y recuperación de la trayectoria de desarrollo y de acceso al aprendizaje. La detección oportuna requiere de mecanismos sistemáticos que permiten reconocer las trayectorias de desarrollo y entreguen señales de alerta en aquellos casos donde este proceso se vea rezagado o alterado. Estos son hoy conocidos como mecanismos de “búsqueda” de aquellos niños y niñas en situación de riesgo (Bricker, Macy, Squires y Marks, 2013). Si bien es cierto tradicionalmente este proceso de búsqueda e identificación de retrasos del desarrollo y discapacidad ha sido llevado a cabo por medio de evaluaciones convencionales y realizado por profesionales externos al contexto familiar del niño, no es el enfoque actualmente recomendado. Desde una nueva mirada, será imperativo reconocer al niño en su familia como un otro único, visibilizando su identidad particular, sus requerimientos y capacidades. Un otro en proceso de cambio, perteneciente a un determinado contexto lingüístico y cultural que debe ser visibilizado, valorado y respetado. Esto implica necesariamente vincularse y acompañar a la familia, eje central en la promoción del desarrollo y el aprendizaje. Este proceso

de búsqueda entonces debe ser concebido como un sistema de monitoreo constante del desarrollo infantil, no como una acción impuesta que se implementa a espaldas de la familia y de sus particularidades. Por el contrario, el reconocimiento y valoración del desarrollo infantil debe entenderse en la interacción y mutuo respeto, donde la experticia de un profesional se transforma en una herramienta que permitirá garantizar una participación explícita y toma de decisiones deliberadas por parte de la familia, sobre todo en aquellos casos donde se han sido identificados riesgos de retrasos o alteraciones del desarrollo.

La no identificación de rezagos en el desarrollo infantil puede causar segregación y serias desventajas para el acceso de oportunidades de aprendizaje y promoción de la calidad de vida de niños y jóvenes. La imposición de mecanismos evaluativos tradicionales homogeneizadores, basados en el cumplimiento de hitos conductuales y de desarrollo que han sido predeterminados rígidamente, no permite conocer en profundidad la realidad infantil. Por otra parte, generan perfiles de desarrollo incompletos (Keilty, Blasco y Acar, 2015). Además, este tipo de abordaje exige al niño evocar conductas a través de actividades poco pertinentes, lejanas a su realidad lingüística y cultural, lo cual también genera percepciones incompletas y conclusiones sesgadas sobre sus habilidades, capacidades y potencialidades vinculadas al aprendizaje, marcando aún más la desigualdad y exclusión social, las que se perpetúan luego en el nivel escolar.

Este capítulo analiza los procesos de pesquisa desde la teoría del reconocimiento de Axel Honneth (1997) como una manifestación de la justicia. De acuerdo a su planteamiento, el ser humano solo se constituye como tal en relación con otros seres humanos en un medio intersubjetivo de interacción. Para acercarse a las distintas formas de injusticia, Honneth profundiza en tres dimensiones de reconocimiento: a) el reconocimiento afectivo, el cual al no cumplirse generaría humillación, maltrato o violación; b) el reconocimiento jurídico, cuya forma de menosprecio o falla en su cumplimiento otorgaría desposesión de derecho y exclusión; c) el reconocimiento solidario el cual al no darse provocaría la degradación del valor social, manifestada en la indignidad o en la injuria. Desde esta mirada, debe por lo tanto, darse un trato igualitario a todos los individuos, en el sentido de que todos merecen por igual el reconocimiento de su necesidad, de su igualdad jurídica y de su mérito. A partir de esta premisa, se busca analizar el proceso de identificación temprana de retrasos y posible discapacidad en la población infantil desde el reconocimiento que se da en la reciprocidad de la comunicación. En este sentido, la justicia social es entendida como una manera de frenar la reproducción y perpetuación de las tremendas desigualdades que al interior de cada país excluyen de beneficios y oportunidades principalmente a los grupos más pobres y vulnerables de la población (Murillo, Román y Hernández, 2011), de ahí la importancia de proteger la infancia a través de un sistema de monitoreo y promoción del desarrollo tendiente a minimizar brechas sociales tempranamente.

Específicamente, se busca situar la prevención, la identificación oportuna de riesgos de retraso del desarrollo y discapacidad desde un enfoque auténtico, participativo y dialógico que privilegie la comunicación y el consenso permanente, que surge desde la co-construcción entre la familia y el educador. En los siguientes apartados, se presenta una descripción de los elementos centrales

asociados a la pesquisa de retrasos del desarrollo, analizando sus implicancias en el marco de la justicia social, específicamente desde la teoría del reconocimiento como un derecho. Consecuentemente se presentan los efectos de la no identificación oportuna y el impacto que esto tendría para la familia y para la atención de dificultades de aprendizaje y discapacidad. Finalmente, se da cuenta de algunas experiencias investigativas asociadas a la utilización de procedimientos de monitoreo del desarrollo infantil que responden a una mirada auténtica, que han puesto su eje en el respeto del entorno y la diversidad de familias y sus costumbres, considerando además la percepción que los padres/cuidadores y profesionales poseen luego de haberlos utilizado. La vinculación entre los procesos de búsqueda y reconocimiento del desarrollo infantil y la justicia serán también abordados.

IDENTIFICACIÓN OPORTUNA DE REZAGOS DEL DESARROLLO

El estudio, monitoreo y reconocimiento del desarrollo humano tiene como objetivo describir e identificar factores que impactan la estabilidad y cambios durante la vida de las personas, además debido al gran cuerpo de conocimiento generado, se ha constituido en un área de estudio encargada de entender los cambios y elementos constantes que ocurren desde la concepción pasando por la adolescencia, la adultez e incluyendo todo el ciclo vital (Berk, 2008). El desarrollo humano puede ser definido como todos los cambios experimentados a lo largo de la vida (Lerner, 2006). Es además un proceso dinámico de interacción entre el organismo y el medio que da como resultado la integración de ambos. En este sentido y desde una perspectiva basada en la relación del organismo y los sistemas que lo rodean, el desarrollo humano puede ser entendido como una serie de cambios ocurridos en el transcurso de la vida traducidos en patrones de comportamiento o percepción que son el resultado del intercambio entre las características biológicas de la persona y el ambiente (Bronfenbrenner, 1986). Complementando esta mirada, el desarrollo además se define como producto de interacciones o intercambios dinámicos y permanentes entre el individuo y su contexto, en donde el organismo interactúa activamente con personas, objetos y símbolos principalmente en su ambiente inmediato, traspasándose continuamente estos elementos, constituyendo estas interacciones recíprocas y transaccionales las que configuran al individuo (Samaroff y Mackenzie, 2003; Samaroff, 2010), es decir, el desarrollo ocurre en una combinación sistemática de maduración biológica, experiencias físicas e interacciones sociales entre el niño o niña y un adulto significativo. En este contexto, es posible observar ciertos principios comunes en el desarrollo y que son transversales a las condiciones geográficas donde habitan las personas. El reconocimiento de estos principios permite valorar el nivel de desarrollo y acompañar a la familia en el proceso de toma de decisiones que esto implica.

En primer lugar, es posible mencionar que todas las áreas o dominios del desarrollo están interrelacionadas (p.e., cognitiva, social, motriz, biológica) pero que a la vez existen trayectorias o hitos específicos en cada una de estas áreas que van ocurriendo en determinados momentos del ciclo vital, es decir, el desarrollo sigue secuencias relativamente estables y predecibles, donde una habilidad o conocimiento es construido sobre habilidades previas y más elementales. Una se-

gunda característica común que orienta el desarrollo humano es que el desarrollo típico también incluye diferencias individuales gatilladas por características familiares, etnia o género, entre otras. Los niños se diferencian unos y unas de otros en las formas que utilizan para aproximarse a nuevas experiencias y al aprendizaje; por ejemplo la iniciativa, la paciencia, lapsos de atención y flexibilidad son funciones básicas que afectan el aprendizaje y que varían de niño a niño. Un tercer principio señala que el contexto histórico y cultural en que se sitúan las personas impactan en su desarrollo, las diferencias individuales afectan la trayectoria de maduración e incluyen variaciones esperadas de acuerdo a las expectativas o énfasis en aprender conductas específicas dependiendo de las prioridades determinadas por el entorno geográfico y cultural donde habitan los niños y niñas y sus familias. En cuarto lugar, se debe considerar que los niños ayudan a modelar su propio desarrollo e influyen en las respuestas del entorno hacia ellos. Finalmente, el desarrollo en la niñez temprana, las experiencias y aprendizajes construidos en esta etapa, están conectados con el desarrollo del resto de la vida. Si bien es ciertos rezagos, retrasos y discapacidades pueden estar presentes desde temprana edad, los niños tienen capacidad de recuperación (Berk, 2008; Copple y Bredekamp, 2009). A partir de estos principios, cobra sentido el monitoreo continuo del desarrollo, su estimulación, la intervención y apoyo desde temprana edad centrada en las características del niño y las particularidades del contexto donde se desarrolla y aprende.

A pesar de que existen diversas teorías que explican el desarrollo y específicamente los hitos ocurridos en la infancia, ninguna ha sido capaz de explicar todos los aspectos del desarrollo humano. La creencia común en torno al desarrollo de las capacidades y habilidades generalmente niega la fuerte influencia del contexto social y cultural, endosando en cambio el despliegue de características personales a la capacidad, mérito y esfuerzo de cada persona, factores que estarían determinando el nivel de logro de cada individuo en la sociedad. Esta mirada también se ve reflejada en nuestras políticas sociales y económicas, las que asumen que los individuos cargan con la responsabilidad exclusiva de su propio éxito o fracaso, incluso sobre los niveles de riqueza o pobreza alcanzados. Estudios desde la vertiente ecológica y transaccional han demostrado lo contrario, ya que el niño en interacción permanente con su entorno logra evolucionar y aprender, por lo tanto maximizando el impacto del ambiente, es posible enriquecer las perspectivas de desarrollo de los niños en su determinado contexto sociocultural.

De igual manera el monitoreo del nivel de desarrollo debe llevarse a cabo de manera contextualizada. La utilización de procedimientos de pesquisa y monitoreo del desarrollo efectivos que a la vez sean sensibles, confiables y pertinentes, es fundamental para una correcta y oportuna identificación de situaciones de riesgos de retraso en el desarrollo infantil. El tamizaje o identificación del desarrollo, se constituye en una poderosa manera de diferenciar entre niños y niñas que necesitan evaluaciones adicionales y servicios especializados de aquellos que no lo requieren. Desde el punto de vista de la prevención, la identificación temprana de niños en situación de riesgo, es un mecanismo esencial para generar y sustentar un sistema comprensivo de entrega de servicios para niños en los que se haya confirmado una condición de retraso del desarrollo o de discapacidad (Brothers, Glascoe, Robertshaw, 2008; Heo Squires y Yovanoff 2008; Kapci, Kucuker y Uslu, 2010). Un instrumento de tamizaje se define como un procedimiento genérico, capaz de indicar que un

niño o niña podría presentar un retraso o dificultad que debiera ser explorada más profundamente usando procedimientos de valoración más completos y específicos (Bricker, Macy, Squires y Marks, 2013; Meisels y Atkins-Burnett, 2005). Es así como estos mecanismos permiten a la familia, en conjunto con los profesionales, aportar con información relevante que oriente la toma de decisiones. El uso de herramientas de pesquisa debe ser entonces complementado con procedimientos adicionales capaces de confirmar o descartar una sospecha de retraso o discapacidad, para así orientar las acciones de apoyo correspondientes.

Las recomendaciones de las entidades especializadas en desarrollo infantil, orientan el confirmar y profundizar los resultados iniciales del tamizaje, pues una decisión no debiese ser tomada basándose solamente en la utilización de un único mecanismo (Coppie y Bredekamp, 2009). Las características de brevedad, facilidad en la aplicación y su naturaleza genérica resultan elementos facilitadores al momento de implementar un sistema de identificación y monitoreo de niños en riesgo de retrasos del desarrollo o discapacidad. Sin embargo, las evaluaciones que solo se apoyan en la experticia profesional son muy costosas y consumen demasiado tiempo, frecuentemente convirtiendo este proceso evaluativo en un evento esporádico que ocurre en intervalos poco frecuentes desvinculados de las características y necesidades del niño y su familia (Bricker et al., 2013; Squires et al., 2009). Este tipo convencional de valoración habitualmente centrada únicamente en la habilidad y conocimiento de un profesional quien utiliza preguntas o actividades descontextualizadas y poco familiares para el niño o niña provocan una comprensión limitada y sesgada de sus características personales y su realidad.

Según las sugerencias de agencias internacionales especializadas en el área de la atención infantil, estos mecanismos deben considerar la participación real de la familia como eje central en la tarea de reconocimiento y visibilización de las características del desarrollo de las niñas y niños pequeños, situándose desde el contexto familiar (p.e. Division for Early Childhood [DEC], 2013; National Association for the Education of Children [NAEYC], 2009). Estas orientaciones entregan la posibilidad de valorar en conjunto las áreas del desarrollo a través de un diálogo con los padres o cuidadores principales sobre las prácticas educativas que ellos utilizan y sus prioridades en cuanto a los hitos de desarrollo de sus hijos.

Por ello, un eslabón importante en esta cadena de atención progresiva, es lograr la pesquisa de trayectorias atípicas o inesperadas de desarrollo, utilizando un sistema de detección y seguimiento que de manera efectiva, integrada y confiable, dé cuenta de los niveles de desarrollo alcanzados, entendido este sistema como el punto de partida de una construcción conjunta y entrega de servicios sistemáticos y ajustados a las necesidades que presentan los niños y sus familias (Bricker et al., 2013).

La falta de mecanismos de fácil acceso, sensibles y actualizados, transforma la identificación efectiva de rezago en un desafío prioritario. En nuestro contexto nacional, el Programa de Salud Infantil en la Atención Primaria de Salud (APS) incluye evaluaciones del desarrollo infantil a través de instrumentos desarrollados y validados en nuestro país en la década de los setenta y ochenta (Schonhaut, 2010). Estos instrumentos también son utilizados en el contexto educativo

preescolar. Por otra parte se trata de herramientas evaluativas que utilizan técnicas tradicionales para recoger información, como lo es la observación directa y elicitación de conductas solicitadas por un profesional capacitado y aplicadas en un espacio usualmente ajeno al contexto del niño, transformando la evaluación en un acontecimiento ajeno (Bagnato, 2007; Bagnato, Neisworth y Pretti-Frontczak, 2010; Lee, Bagnato y Pretti Frontczak, 2015). Estas evaluaciones convencionales se caracterizan por ser altamente estructuradas, pues utilizan preguntas específicas y actividades conducidas por un profesional en circunstancias artificiales para el niño o niña y su familia. Este tipo de mecanismos pueden generar falta de reconocimiento, exclusión social e injusticias, al no respetar la identidad ni particularidad de cada familia.

Por el contrario, observaciones realizadas en el contexto natural, efectuadas durante las rutinas diarias y asociadas a entrevistas a los cuidadores principales, se constituyen en estrategias efectivas para complementar el uso de instrumentos más estructurados. Esta manera ecológica de comprender la evaluación y el monitoreo infantil, es un elemento central que debe guiar la generación e implementación de políticas que potencien y amplíen la efectividad en la identificación temprana de riesgos en nuestra población infantil.

En este mismo sentido, organizaciones internacionales especializadas en el área de la atención para la infancia (e.g., Unicef, Unesco, DEC, NAEYC, Zero to Three,) recomiendan una serie de elementos que debiesen incorporarse y guiar la evaluación infantil, entre otras, se debiese considerar: a) uso de herramientas y procedimientos cultural y lingüísticamente pertinentes, b) alto nivel de integración y participación en el proceso evaluativo y en la toma de decisiones, c) consideración de las rutinas y ambientes naturales en que el niño/a se desenvuelve como contexto para desarrollar evaluaciones, y d) prácticas ajustadas al nivel de desarrollo que conecten los resultados evaluativos con la planificación de la intervención educativa (DEC, 2014; Sandall, Hammeter, Smith y McLean, 2006).

Respondiendo a la importancia de integrar una mirada auténtica en la evaluación y la intervención, resulta esencial la incorporación y participación de los padres/cuidadores principales dentro de todo el proceso que involucra la toma de decisiones, pues ello fundamenta y garantiza la efectividad y sostenimiento de las acciones educativas emprendidas tempranamente (Reynolds, Magnuson y Ou, 2010). Una mayor participación de los padres y/o cuidadores, incluso desde el momento de pesquisa y monitoreo del desarrollo, optimiza para el niño y niña sus oportunidades de crecimiento y aprendizaje, además de mejorar la habilidad de los padres para tomar decisiones relativas a la educación de sus hijos (Soodak y Erwin, 1995; Bruckman y Blanton, 2003). Cuando las familias son integradas a procesos evaluativos, información relevante y precisa puede ser compartida. Estudios han encontrado que la información entregada por los padres es altamente confiable, independientemente de sus condiciones socioeconómicas, nivel educativo y ubicación geográfica. Según estos estudios, se obtendrían mejores resultados cuando los padres dan cuenta de aquellos comportamientos en sus hijos que pueden ser directamente observados por ellos mismos (Bricker et al., 2013; Glascoe, 2015). Utilizando este formato, las familias tienen la oportunidad de participar intencionadamente del proceso de evaluación, con la posibilidad de monitorear

a los niños regularmente (Kapci et al., 2010; Janson y Squires, 2004; Squires et al., 2009). De esta manera los padres perfeccionan su habilidad para reconocer y describir el desarrollo de sus hijos e hijas. Adicionalmente, procesos de pesquisa o screening basados en información provista por la familia resulta ser de bajo costo (Pinto-Martin, Dunkle, Earls, Fiedner y Landes, 2005; Squires et al., 2009; Squires, 2017), maximizando el uso de los recursos disponibles y motivando la participación familiar. Por lo tanto, la incorporación de la familia dentro del proceso de monitoreo del desarrollo, de la evaluación y su promoción, resulta ser una característica indispensable dentro de un sistema de pesquisa que considera y respeta las rutinas familiares cotidianas, que además es participativo y de carácter auténtico (Division for Early Childhood [DEC], 2014; Johnson, Rahn y Bricker, 2015).

La Academia Americana de Pediatría (AAP), al igual que el Ministerio de Salud de Chile (MIN-SAL), entregan recomendaciones y estrategias para apoyar a los profesionales del área médica para abordar la vigilancia del desarrollo infantil desde el nacimiento hasta los 3 años de edad. La AAP recomienda que la vigilancia del desarrollo debe ser incorporada en cada control regular de salud de los niños y aplicar métodos de screening formales a los 9 (8 meses en Chile), 18 y 30 (o 24) meses de edad, para identificar a aquellos niños que puedan verse beneficiados con una evaluación más acabada y especializada en caso de sospecha de retraso (AAP, 2006, 2011). Si la vigilancia indica algún tipo de riesgo o preocupación mayor, se recomienda ampliar la información recogida con la utilización de instrumentos formales de pesquisa, pues cuando procedimientos de vigilancia son complementados con sistemas de screening basados en la comunicación e interacción con la familia, es posible observar un aumento en la detección oportuna de necesidades (Hix-Small, Marks, Squires y Nickel, 2007). A pesar de existir recomendaciones tan claras, según reportes recientes, en EUA y en países de Latinoamérica, aún el porcentaje de utilización de instrumentos formales de pesquisa por personal médico es bajo, mencionando como barreras aquellas impuestas por el tiempo, el costo y la falta de entrenamiento como posibles causas de este bajo porcentaje en su uso (Glascoe, 2015; Marks y Glascoe, 2016). Con ello aumenta el riesgo de que las brechas sociales se amplíen, al no reconocer al niño o niña ni a su familia en su complejidad y unicidad, al no permitirles participar de este importante proceso, yendo en contra de sus derechos fundamentales.

En el contexto educativo, actualmente se experimenta una realidad similar. Si bien es cierto la evaluación sistemática de los niños y niñas que asisten a jardines infantiles en nuestro país forma parte de la rutina educativa, los instrumentos no siempre permiten la participación de la familia, tampoco son actualizados, correctamente validados, o su utilización implica un alto costo, complejizando el monitoreo universal de los niños y niñas preescolares. Considerando estos antecedentes, la detección oportuna en nuestro contexto nacional, al igual que en otros, se convierte en una responsabilidad compartida, multisectorial e interdisciplinaria. Nuestro país requiere entonces de esfuerzos colaborativos para que de manera coordinada puedan ofrecerse servicios de alta calidad a la población infantil y a sus familias. Esto puede verse facilitado en la medida que contemos con sistemas de pesquisa altamente sensibles, participativos y que permitan conectar de manera efectiva la evaluación y la entrega de servicios especializados.

El Cuestionario Edades y Etapas (en inglés Ages and Stages Questionnaires, ASQ-3, Squires y Bricker, 2009) es un sistema de pesquisa que cumple con estos criterios esenciales. Ha sido diseñado como un sistema de monitoreo e identificación de riesgos de retrasos del desarrollo sensible y efectivo, que permite reconstruir a través del diálogo y la reflexión conjunta, el perfil o trayectoria de desarrollo del niño o niña entre 0 y 6 años de edad. A través de la descripción de conductas rutinarias y cotidianas en la vida del niño, este instrumento facilita a los padres o cuidadores principales la valoración del desarrollo en sus diferentes manifestaciones o dimensiones: social, motriz, lingüístico y cognitivo. Si bien es cierto este sistema de monitoreo e identificación del rezagos del desarrollo ha sido diseñado en los Estados Unidos, ha sido adaptado y aplicado en numerosos países de Asia, Europa y América, demostrando su gran efectividad y flexibilidad para ajustarse a las demandas y características de contextos culturales y lingüísticos diversos (Squires, Twombly, Bricker y Potter, 2009). En este sentido, el cuestionario ASQ-3 se acerca a una modalidad evaluativa auténtica, donde la participación del cuidador principal durante el proceso de recogida de información y toma de futuras decisiones es el mecanismo principal para conocer y proyectar la trayectoria de desarrollo de los niños.

Este material ha sido diseñado para que el cuidador responsable reflexione sobre enunciados (ítems o preguntas) que reflejan las conductas esperadas para cada etapa del desarrollo infantil. Estas conductas se sitúan en acciones cotidianas, dando espacio a la visualización de competencias usadas en las rutinas que se dan en el hogar. Desde sus orígenes, este mecanismo ha demostrado ser un instrumento altamente sensible, confiable, específico y fácilmente accesible para la identificación de aquellos niños que presentan riesgos en su desarrollo o discapacidad, a partir de la percepción y conocimiento que el familiar responsable posee. Cada vez que estos cuestionarios han sido traducidos a otro idioma, ha sido necesario revisar sus ítems y adaptarlos a los diferentes contextos culturales en los que se aplica, evitando así el sesgo, inequidad, errores en la descripción del perfil de desarrollo de los niños y niñas y fallas graves en la toma de decisiones que acompañan a la consecuente implementación de los apoyos requeridos. La pertinencia en el vocabulario utilizado en cada cuestionario, el grado de dificultad y secuencia de las conductas mencionadas, la selección de rutinas y objetos incorporados, deben ser cuidadosamente analizados, antes de aplicarlos en un nuevo contexto. Actualmente en Chile, carecemos de mecanismos sensibles y confiables, que además reconozcan el alto valor que entrega el contar con la participación de la familia en el proceso de monitoreo y pesquisa del desarrollo infantil.

RETRASOS DEL DESARROLLO Y BRECHAS SOCIALES

La protección de la infancia y su promoción resultan ser de vital importancia para el desarrollo equitativo y sostenido de los países. La tardanza en la distribución de recursos y apoyos orientados hacia el bienestar de los niños y sus familias atenta contra la calidad de vida y el derecho de participación real, ampliando y perpetuando las diferencias entre personas que viven en condiciones más aventajadas y aquellas que provienen de contextos carentes de redes y servicios. Actualmente, es posible observar en Chile que las diferencias socioeconómicas persisten, al igual

que la segregación y distintas formas de discriminación, remarcando las desigualdades sociales (PNUD, 2017). Países que muestran mejores resultados en el combate contra las desigualdades sociales han sido capaces de implementar sistemas de protección y promoción social que abarcan el ciclo vital de todas las personas.

La primera infancia y las competencias que allí emergen, resulta ser una etapa crítica que se constituye en la base para la construcción de futuros aprendizajes. Por ello, su cuidado y promoción son indispensables para cautelar el desarrollo integral de las personas. La detección oportuna de rezagos en el desarrollo y posibles discapacidades, sobre todo en aquellos casos donde el retraso o dificultad no es físicamente evidente, no debe abordarse a espaldas del contexto donde se sitúa el niño. Será en su propio ambiente, a partir de sus rutinas cotidianas, desde las prioridades y convenciones de la familia sobre modos de enseñanza infantil (especialmente del cuidador principal), desde donde se reconocerán las fortalezas y posibles rezagos. Desde allí se recogerá información crucial que determinará el perfil real de desarrollo de cada niño y niña. Por esto, la noción de trayectorias en el desarrollo infantil es esencial y debe ser considerada al intentar buscar caminos que apunten a la superación de desigualdades y la exclusión social.

En las últimas décadas, Chile ha conseguido avances e importantes logros económicos, en lo institucional y social, incrementando los niveles de bienestar de sus habitantes; sin embargo, al estudiar con mayor detalle las desigualdades existentes es posible identificar que las brechas no solo se han perpetuado, sino que incluso han aumentado, incluyendo ámbitos como el poder político, la educación y el respeto a la dignidad de las personas, afectando mayormente a grupos minoritarios (PNUD, 2017). Estas desigualdades indudablemente impactan los sistemas que rodean y conforman la vida familiar, sus prioridades, expectativas y proyecciones. En este contexto, el proceso de desarrollo infantil con sus hitos y matices siguen reflejando estas brechas.

Está demostrado que los bajos recursos socioeconómicos se asocian a una red de condiciones: bajos salarios, privación material, bajo nivel educacional, entre otros. Según la mirada sistémica, los contextos más próximos experimentados por los niños, incluyendo la familia, sus recursos, la escuela, el vecindario y los pares son intermediarios de los efectos de la pobreza. El período y duración de exposición a las consecuencias de la pobreza y exclusión social y los procesos por los cuales los efectos ocurren, difieren para la dimensión cognitiva y social del desarrollo. Si bien es cierto que el efecto puede ser acumulativo, ventajas en un contexto pueden a la vez aminorar las desventajas en otros. Por ello, las consecuencias de la pobreza y la inequidad social en el desarrollo humano será mejor comprendida incorporando la reciprocidad e interacción de las personas y los ambientes (Huston y Bentley, 2010). Pero ¿cuándo considerar que se está en presencia de un rezago o retraso del desarrollo? Los trastornos del desarrollo pueden ser consecuencia de acontecimientos de salud o de relación que comprometen la evolución biológica, psicológica y social, en donde algunos retrasos pueden compensarse de forma espontánea, siendo la mayoría de las veces la intervención la que determina la transitoriedad del trastorno (Grupo de Atención Temprana [GAT], 2000). Por su parte, la Academia Americana de Pediatría define como problemas de desarrollo todos aquellos cuadros crónicos y de inicio precoz que tienen en común la dificultad

en la adquisición de habilidades motoras, de lenguaje, sociales o cognitivas que provocan un impacto significativo en el progreso del desarrollo de un niño. Los trastornos del desarrollo se manifiestan cuando no se logra una conducta esperada para una determinada edad. Considerando la interacción de factores biológicos y ambientales, un retraso o trastorno del desarrollo puede ser descrito como una desviación de la trayectoria esperada de desarrollo en cuanto al logro de hitos específicos en una o más áreas en relación a las conductas y habilidades que son propias para un grupo dependiendo de su edad y contexto geográfico y cultural. Es así como no reconocer oportunamente rezagos no siempre visibles, podría implicar la instalación de un retraso del desarrollo o la no identificación de una dificultad en el aprendizaje o una discapacidad. Por ello, los retrasos en el desarrollo en la niñez temprana pueden estar vinculados a posteriores discapacidades, tales como retardo mental, parálisis cerebral, autismo, alteraciones del lenguaje y problemas de aprendizaje. Se denominan períodos críticos en donde existe una mayor vulnerabilidad a los diversos factores de riesgo (Vericat y Orden, 2010). La infancia temprana por tanto es considerada como un período crítico.

En Chile se estima que un 5,8% de la población de niños y jóvenes entre 2 y 17 años se encuentra en situación de discapacidad, porcentaje que aumenta en la población mayor de 18 años a un 20% (Ministerio de Desarrollo Social, 2015). En relación a la población infantil menor de 6 años, casi 5 mil niños presentan retraso del desarrollo psicomotor y el 80,5% (n=3.898) de este grupo, se ubica entre los 17 y 48 meses de edad (MINSAL, 2012). Con la presencia de mecanismos de pesquisa y monitoreo más actualizados y válidos, probablemente estas tasas se podrían ver incrementadas, pues todavía la detección en nuestro país es tardía o imprecisa. Desde el área de la salud infantil, el objetivo sanitario y meta para la década 2010-2020, es la reducción del rezago de desarrollo infantil en un 15%, tarea que requiere de un trabajo colaborativo e intersectorial que priorice la identificación temprana, la prevención de retrasos y que brinde los apoyos oportunamente al niño, niña y su familia (Bedregal, 2014; Gobierno de Chile, 2010). Desde el ámbito educativo, la prevención de dificultades en el aprendizaje, discapacidad y la promoción de una mejor calidad de vida son también una prioridad y una tarea pendiente.

Si bien es cierto, la población infantil que vive en condiciones más desaventajadas tiene posibilidades de acceder a centros y educativos y escuelas tempranamente, también es probable que la calidad de aquellos programas sea inferior en relación a aquellos centros a los que acceden familias de mayores recursos. Las inequidades experimentadas en el acceso temprano a servicios educativos de calidad implica la preservación de desigualdades, esto se magnifica aún más cuando estamos en presencia de retrasos o discapacidad que no han sido reconocidas oportunamente y si se han identificado no siempre se han abordado de manera efectiva (Huston y Bentley, 2010). Aquellos niños que más requieren experiencias educativas de calidad tienen menores probabilidades de acceder a ellas (García-Peinado, Martínez, Morales y Vásquez, 2011). Al contrario, niños pequeños que sí participan de interacciones educativas formales sensitivas, nutridas de experiencias de enseñanza y aprendizaje pertinentes y significativas, obtienen un mejor desarrollo de sus habilidades lingüísticas, sociales y pre-académicas al finalizar la educación inicial (Burchinal et al. 2008; Burchinal, Vandergrift, Pianta y Mashburn, 2010; Hatfield, Burchinal, Pianta y Sideris,

2016; Keys et al., 2013). El acceso a experiencias educativas enriquecidas tanto formales como al interior del hogar durante la primera infancia efectivamente potencian el desarrollo y el aprendizaje, por tanto permiten la participación en un contexto más justo y equitativo.

LA FAMILIA COMO EJE CENTRAL EN EL MONITOREO DEL DESARROLLO INFANTIL: PREVENCIÓN Y ESTIMULACIÓN COMO RECONOCIMIENTO

Proponer una definición de familia necesariamente está asociado al concepto de diversidad. Su composición, estructura y funciones son difíciles de unificar. La multidimensionalidad de las familias se hace evidente desde su constitución y desde los componentes que la rodean. Esta diversidad se ha ido haciendo cada vez más evidente, abarcando desde los aspectos socioeconómicos, étnicos, lingüísticos y de identificación cultural desde donde se sitúa cada familia, hasta sus tradiciones, modos de crianza, valores y religión. Las familias además difieren en su organización, funcionalidad y en la forma en que participan dentro de la comunidad en la cotidianidad, haciendo de cada grupo familiar una entidad única que debe ser valorada desde su complejidad y características particulares.

Históricamente la definición del concepto de familia ha transitado desde definiciones restrictivas y excluyentes a otras más abiertas e inclusivas en la actualidad, implicando cada una de estas definiciones un modo de describir, categorizar y analizar a la familia; un lente particular que incluso se ha utilizado para evaluar, juzgar y estigmatizar a algunos grupos familiares. Desde posturas excluyentes, la concepción de familia se centra en su composición de un matrimonio heterosexual, principalmente con la existencia de hijos, presentándose ambivalentes frente a la presencia de otras formas de constituir una familia. Hacia el otro extremo, las concepciones inclusivas consideran una amplia y comprensiva definición de familia, incorporando todos los posibles acuerdos establecidos de vida compartida entre las personas, sin establecer diferencias entre la presencia o no de hijos y la vida en matrimonio (Powell, 2017). Desde una mirada más contemporánea, una familia es considerada como cualquier unidad que se define a sí misma como familia, en donde se incluye a miembros vinculados consanguíneamente al igual que otros relacionados a través lazos basados en el compromiso de compartir sus vidas (Hanson y Lynch, 2007).

Si bien es cierto la configuración de la familia se ha diversificado en los últimos años, informes publicados por la OCDE sobre composición de las familias, muestran que entre un 70% y un 90% de niños y niñas entre 0 y 14 años de edad vive en hogares compuestos por una pareja heterosexual, en países pertenecientes a esta organización, superando el porcentaje de menores viviendo en familias uniparentales, extendidas o en otro tipo de hogares (OCDE, 2010), situación que tiende a transformarse de acuerdo a las nuevas formas de definir el concepto de familia y a los cambios culturales, sociales y legislativos que los países van experimentando. En Chile la realidad no es diferente. La composición de la familia ha ido cambiando paulatinamente, observándose una creciente incorporación de la mujer al mundo laboral, un aumento en el número de familias monoparentales lideradas por mujeres, siendo ellas las principales sostenedoras económicas. Otras causas de la nueva conformación de la familia chilena son la postergación de la maternidad, y la

creciente preferencia de convivir consensualmente en lugar de casarse legalmente. De esta manera el matrimonio ha dejado de ser la única institución socialmente aceptada para la concepción y la crianza de los hijos (Calvo, Tartakovsky y Maffei, 2011).

Es debido a la diversificación familiar y permanentes cambios demográficos que la manera de vincularse y servir a las familias también debe modificarse. Desde la protección de la infancia, su promoción y con ello la prevención de la desigualdad e injusticia, deben ser abordadas desde una mirada comprensiva, respetuosa y culturalmente sensible. Agencias y personal que trabajen con familias y particularmente con niños y niñas menores de 6 años, deben vincularse y entregar sus servicios de manera individualizada, entendiendo por esto un acercamiento basado en el reconocimiento de aquellas particularidades y especificidades que caracterizan a cada una de las familias y sus miembros (Lynch y Hanson, 2004).

Con la llegada de los procesos de globalización y todo lo que ella ha implicado para la transformación de la familia y la sociedad, las desigualdades se han hecho más evidentes, siendo esta una de las principales causas de exclusión social. En respuesta, se ha hecho más urgente la necesidad de construir una sociedad más justa (Murillo y Hernández, 2011). En este sentido, la valoración de los grupos minoritarios y excluidos de la sociedad ha hecho necesario desarrollar una manera distinta de entender la justicia social, ubicando al reconocimiento como un eje articulador de esta nueva propuesta. En la relación con un otro y a través de la interacción en un medio intersubjetivo, la persona puede constituirse en sí misma, de esa manera la subjetividad humana se constituye gracias al reconocimiento del otro (Tello, 2011). Desde la teoría del reconocimiento de Axel Honneth y el pensamiento de Nancy Fraser, que busca integrar la idea de reconocimiento y de redistribución, se visualiza la tarea de configurar una teoría multidimensional sobre justicia, que intente visibilizar injusticias causadas tanto por una incorrecta distribución de bienes como por errores en el reconocimiento (Iglesias, 2012).

El reconocimiento tiene su origen en la teoría de Hegel en el siglo XIX (De la Maza, 2010) y se puede entender como una relación recíproca entre individuos, donde cada persona considera a la otra como su igual pero distinto y separado de sí mismo, siendo cada uno un ser individual siempre y cuando reconoce a otro y es a su vez reconocido por él (Murillo y Hernández, 2011). El mal reconocimiento o no reconocimiento se constituirá en el principal daño a la subjetividad de las personas; estas fallas serán más graves en la medida en que dañen con mayor profundidad la estructura de personalidad de los individuos (Tello, 2011). De esta manera, la solución a la injusticia provocada por errores en el reconocimiento estaría dada por el cambio cultural o la reevaluación de las identidades que no han sido respetadas.

Para profundizar en la comprensión del no reconocimiento de las familias o cuidadores principales, de sus valores, prioridades, costumbres y necesidades, es posible aplicar la dimensión del derecho como reconocimiento, planteada por Honneth. Esta es una esfera global, reconociendo deberes y derechos que emanan de la persona, de manera independiente del orden social, económico o cultural que experimenta. En este mismo sentido, es esta dimensión del reconocimiento la que permite

la libertad al individuo para la expresión de sus capacidades (Tello, 2011). La negación del otro, en este caso el no reconocimiento de una familia o al no considerar la manifestación de las capacidades parentales o de crianza, atenta contra su dignidad como una unidad poseedora de derechos. Es por esto que el daño en la esfera del derecho es el no reconocimiento de la capacidad moral del sujeto, deteriorando la concepción de sí mismo entendida como autorrespeto (Honneth, 1999).

Por largo tiempo, la identidad no respetada de la familia, en el área de la prevención de las dificultades del desarrollo y del aprendizaje, ha generado injusticia y segregación. La no consideración de sus expectativas y prioridades en torno al desarrollo infantil por una parte y la falta de acceso a procedimientos culturalmente sensibles vinculados a servicios de alta calidad, la utilización de mecanismos y procedimientos rígidos, homogeneizadores y tradicionales de evaluación, han atentado contra la visibilización de cada niño y niña y las particularidades de su familia, no reconociéndolos como individualidades únicas. Las desigualdades que se originan precisamente en la falta de reconocimiento de las necesidades y fortalezas de familias, cuidadores y niños en edades muy tempranas son las que persisten y continúan siendo el factor más estrechamente relacionado con las mayores tasas de fracaso escolar y bajos niveles de aprendizaje, aumentando el riesgo al que se ven expuestos niños, niñas y jóvenes que requieren de la educación para superar su situación de exclusión y marginalidad (García-Peinado et al., 2011). Desde este punto de vista, fallas en el reconocimiento de la individualidad de la familia y sus miembros, generan desde edades muy tempranas prácticas injustas, juicios sesgados y excluyentes, entendidas desde esta teoría como formas de menosprecio (Salas, 2016), con la consecuente tendencia a aumentar la desigualdad social. Errores en la identificación temprana de rezagos y riesgos de posteriores retrasos del desarrollo y discapacidad, tiende a ampliar la brecha entre quienes tuvieron un oportuno proceso de pesquisa y acompañamiento y aquellos que carecieron de aquello. Por otra parte, limita la superación de desigualdades y discriminación segregando a los niños de menor edad, aquellos más vulnerables dentro de la población.

UN SISTEMA DE PESQUISA Y MONITOREO CENTRADO EN LA FAMILIA: EXPERIENCIAS EN LA REGIÓN DEL MAULE

Cada familia, respondiendo a sus propias creencias, valores y costumbres privilegia el aprendizaje de ciertos conceptos y determinadas conductas. Si bien es cierto el desarrollo humano ocurre siguiendo patrones que son comunes a nuestra especie, las diferencias geográficas y culturales entregan a la trayectoria de desarrollo de cada niño particularidades y matices diferenciadores que deben ser reconocidos y respetados al momento de monitorear y estimular su desarrollo. Por ello, los métodos diseñados para encontrar a los niños que requieren apoyo adicional y especializado deben reconocer y considerar la participación de la familia, de esta manera será posible evitar que posibles retrasos en su desarrollo se instalen de manera permanente, transformándose en problemáticas que difícilmente podrán ser revertidas o minimizadas (Lynch y Hanson, 2004). De manera consistente, desde la perspectiva de la justicia social, se requiere de mecanismos específicos e intencionados que aseguren la igualdad de derechos y equidad, y las oportunidades para acceder a los beneficios de la sociedad de acuerdo a las necesidades específicas de cada persona (García-Peinado et al., 2011), en

el caso particular del monitoreo del desarrollo y la pesquisa de posibles discapacidades, se requiere contar con procedimientos altamente sensibles, auténticos y participativos.

De acuerdo a los lineamientos y recomendaciones internacionales que surgen desde el campo de la intervención temprana, las prácticas educativas, la evaluación, el acompañamiento y estimulación de los niños debe realizarse desde y con la familia. Centralmente se trata de prácticas que promueven la participación activa de la familia en el proceso de toma de decisiones relacionadas con su niño, permitiéndoles liderar el desarrollo de planes de estimulación y aprendizaje o prácticas que apoyen empoderando a los padres/cuidadores para alcanzar los objetivos que ellos mismos han propuesto para sus hijos u otro miembro de la familia. Según la DEC (2014), estas prácticas recomendadas se pueden agrupar en tres ejes: a) prácticas centradas en la familia, es decir acciones que promuevan el respeto y la dignidad, personalizadas y flexibles, que responden a las circunstancias particulares de cada familia como entidad única; b) prácticas que reconocen y fortalecen las capacidades de la familia, promoviendo oportunidades de participación y que aporten al desarrollo de nuevas habilidades que favorezcan las propias creencias y prácticas familiares; c) colaboración entre profesionales y familias, construyendo interacciones para alcanzar metas consensuadas que promuevan el diálogo y las competencias familiares. Para conseguir todo ello se sugieren las siguientes acciones: 1) Profesionales y familias co-construyen una comunidad basada en el respeto y la confianza, a través de la generación de acciones sensibles a la diversidad cultural, lingüística y socioeconómica; 2) Profesionales permiten el acceso de la familia a información comprensiva y libre de sesgo en una manera que sea útil y significativa al momento de tomar decisiones; 3) Profesionales deben estar atentos a las preocupaciones, prioridades y frente a los cambios en las circunstancias de la vida de las familias y cuidadores; 4) Familia y profesionales trabajan juntos para proponer objetivos de desarrollo y aprendizaje, desarrollar planes individualizados e implementar prácticas que aborden las prioridades, preocupaciones fortalezas y necesidades del niño; 5) Los profesionales apoyan el buen funcionamiento de la familia, promueven la confianza y la competencia, a la vez, fortalecen la interacción entre los padres/cuidadores y el niño, reconociendo y promoviendo las fortalezas y capacidades familiares; 6) Profesionales se encargan de mostrar y vincular a la familia en acciones que promuevan y fortalezcan el conocimiento, confianza y habilidades parentales de manera flexible, personalizada, siempre focalizándose en las preferencias de la familia; 7) Los profesionales deben trabajar con la familia para identificar los accesos y uso de recursos formales e informales que irán en apoyo y la consecución de los objetivos y metas identificados por la propia familia; 8) Los profesionales facilitan a las familias de niños pequeños que poseen retraso del desarrollo o riesgo de tenerlo y que además están aprendiendo una segunda lengua, información sobre los beneficios que otorga para el desarrollo el aprender en diferentes idiomas; 9) Colaboran con las familias y cuidadores para que puedan conocer y comprender sus derechos; 10) Los profesionales informan a las familias acerca de las oportunidades para desarrollar habilidades de liderazgo y motivan a aquellos que estén interesados en participar (pp. 9, 10).

Volviendo a sistemas de pesquisa y monitoreo del desarrollo infantil efectivos, pertinentes, como mecanismo de promoción de la justicia y siguiendo las recomendaciones específicas propuestas

desde al área de la intervención temprana, se hace necesario diseñar procedimientos basados en el reconocimiento y participación de la familia, que a la vez sean efectivos, confiables y válidos. Tal como se mencionó anteriormente, el Cuestionario Edades y Etapas ASQ-3 (Squires y Bricker, 2009) es un sistema que responde a un enfoque auténtico de valoración del desarrollo infantil y que a su vez posee una sólida validez, alta sensibilidad (86.7%) y especificidad (85.6%), un alto nivel de concordancia con otras evaluaciones estandarizadas (86%) y una robusta confiabilidad (92%) y consistencia interna (0,51-0,87). Este material ha sido traducido a 65 idiomas y es utilizado exitosamente alrededor del mundo (Squires et al., 2009) incluyendo China, Brasil, Corea, y también en Chile. En los estudios realizados en distintos países los padres además comentan que el hecho de completar este cuestionario les ha permitido sentirse más empoderados y compartir sus preocupaciones sobre la conducta y el aprendizaje de habilidades. Por lo tanto, se hace necesario contar con estudios en nuestro país que permitan analizar tanto la pertinencia del contenido de los cuestionarios, como su utilidad y sensibilidad para nuestra población infantil. Por esta razón, se han llevado a cabo experiencias investigativas en la región del Maule, para explorar cómo funciona en este contexto este tipo de mecanismo evaluativo y conocer qué percepción tienen los padres/cuidadores y profesionales luego de utilizarlo.

MÉTODO

Los Cuestionarios Edades y Etapas ASQ-3 (Squires y Bricker, 2009) son un sistema de monitoreo y pesquisa del desarrollo infantil que incorpora cinco áreas o dimensiones del desarrollo: comunicación, motricidad fina y gruesa, personal social y resolución de problemas. Se trata de una serie de 21 cuestionarios que abarca de manera ininterrumpida la verificación de la trayectoria del desarrollo desde los 2 a los 60 meses de edad (Squires et al., 2009). Ha sido diseñado para que los padres/cuidadores puedan completarlo de manera autónoma o utilizando la modalidad de entrevista. En su estructura presenta una primera sección de identificación tanto del niño o niña como del cuidador principal, para luego mostrar a través de situaciones de la vida cotidiana conductas que los niños y niñas podrían realizar. Los padres pueden responder *Sí*, en caso de que el niño muestre esa conducta, *A veces*, cuando la conducta está emergiendo y no la ejecuta sistemáticamente y por último *No todavía*, cuando la conducta aún no es mostrada por el niño. Cada dimensión o área del desarrollo cuenta con seis de estas preguntas. Finalmente, cada cuestionario contiene una última sección con preguntas abiertas, principalmente diseñadas para que los padres den a conocer sus preocupaciones en cuanto al desarrollo de sus hijos en las distintas áreas consideradas.

Los estudios realizados para explorar algunas de las propiedades de los Cuestionarios ASQ-3 se llevaron a cabo en la región del Maule entre 2013 y 2016, a través de seis trabajos de investigación, abarcando una muestra total de 497 padres/cuidadores de niños y niñas de entre 45 y 66 meses de edad. Para llevar a cabo estos estudios se seleccionó el cuestionario para los 48, 54 y 60 meses de edad, debido a la proximidad de estos niños al ingreso a la educación básica, además del carácter preventivo de estos cuestionarios frente a la identificación oportuna de rezagos y posibles dificultades en el aprendizaje escolar. A través de la utilización de estos tres cuestionarios se ha

buscado estudiar la consistencia interna (Alfa de Cronbach) en los tres tipos de dependencia de establecimientos educacionales. Cuatro de los estudios se focalizaron en este aspecto. También se les ha consultado a los padres, usuarios de alguno de los cuestionarios, su opinión respecto a la utilidad y legibilidad del cuestionario. Sus respuestas fueron recogidas a través de encuestas autoaplicadas anexadas al cuestionario ASQ-3.

Con el objetivo de conocer las expectativas de conductas y aprendizajes que los padres/cuidadores tienen en relación al desarrollo de sus hijos e hijas menores de 6 años, un estudio se llevó a cabo en la comuna de Talca, en establecimientos educacionales municipales. Noventa padres/cuidadores de niños y niñas de entre 45 y 66 meses de edad fueron consultados sobre sus expectativas en cuanto al desarrollo de sus hijos, a través de una encuesta compuesta por siete preguntas focalizadas principalmente en el tipo de actividades y conductas que los padres esperan que sus hijos aprendan, en las actividades que realizan en la vida diaria para estimularlos cognitivamente y socialmente y en el tipo de actividades lúdicas que llevan a cabo con ellos.

Finalmente, otro estudio se llevó a cabo con un grupo de profesionales del área de la salud que atiende regularmente a familias y niños menores de 6 años de edad, del sector público y privado de atención primaria en la comuna de Talca (n=60). A cada uno de los profesionales se le presentó el cuestionario ASQ-3 para los 24 meses de edad y una encuesta de opinión para que evaluaran la utilidad, pertinencia y legibilidad de este cuestionario.

RESULTADOS

Los resultados han sido mayoritariamente positivos, aunque variables. Las evidencias indican que los cuestionarios poseen niveles de confiabilidad aceptables y generan un alto nivel de satisfacción al ser usados por los padres de niños pertenecientes a la educación preescolar pública, particular subvencionada y particular pagada, en distintas comunas de la región del Maule (Talca, Linares, Constitución, Maule). Para el cuestionario de 48 meses, el índice de confiabilidad se ubica entre $r = .54$ y $.73$. Para el cuestionario de 54 meses de edad, la confiabilidad se ubica entre $r = .33$ y $.74$. Finalmente, el cuestionario para los 60 meses de edad, muestra una confiabilidad que fluctúa entre $r = .29$ y $.89$. Solo un estudio consideró una muestra (n=30) de padres/cuidadores pertenecientes a un establecimiento de dependencia particular y fue allí donde la confiabilidad se presentó más baja para los cuestionarios de 48 y 60 meses de edad (Arpea, 2016; Esparza y Suazo, 2015; Espina, Muñoz y Salinas, 2016; Gonzalez, Pinochet y Quezada, 2014; Parada y Ramírez, 2013). En relación a las encuestas aplicadas indican un alto grado de satisfacción, respondiendo afirmativamente en relación al tipo de información que el cuestionario les entrega sobre sus hijos, la congruencia de las preguntas o ítems con las conductas que sus niños realizan a esa determinada edad, el uso y claridad de las preguntas y el tiempo empleado para contestarlo (Andrades y Rubina, 2013).

Las respuestas entregadas por los padres/cuidadores consultados en cuanto a sus expectativas frente al desarrollo de sus hijos muestran alta congruencia. La mayor parte de las respuestas en

relación a lo que los padres quisieran que los niños aprendieran en la edad preescolar se focalizan en las habilidades académicas (p.e. reconocimiento de colores, letras, números). En cuanto a las actividades de la vida diaria los padres manifiestan que a través del juego y de actividades motrices incentivan a sus hijos a aprender y a desarrollarse. En cuanto a la estimulación de la socialización, sobre el 70% de los padres menciona que el compartir y el desarrollo del lenguaje son conductas centrales para lograr un mejor desarrollo social (Espina et al., 2016).

Si bien es cierto, se trata de una muestra pequeña de padres/cuidadores cuyos hijos actualmente asisten regularmente al jardín infantil, y que ya son parte del sistema de educación regular, sus expectativas son consistentes con las conductas consideradas por los cuestionarios, mostrando coincidencia con las áreas del desarrollo que son allí valoradas y el tipo de preguntas realizadas.

En relación a la consulta de opinión sobre la utilidad, pertinencia y legibilidad del cuestionario ASQ-3 realizada a profesionales de la salud, los resultados indicaron que no hubo diferencias estadísticamente significativas entre las respuestas entregadas por personal del sector público y privado ($p < .05$). Tanto en el grupo de profesionales del sector público como privado, sobre el 70% evidenció una percepción positiva tanto en la legibilidad como en la utilidad del cuestionario para los 24 meses de edad (González, Herrera, Ibarra y Quinteros, 2014).

CONCLUSIONES

Los resultados de estos estudios preliminares y sintéticamente aquí presentados son una muestra de los beneficios que un sistema de monitoreo y reconocimiento de la trayectoria de desarrollo –como los cuestionarios ASQ-3– le otorgan a los niños y a sus familias. Si bien es cierto estos hallazgos son prometedores, todavía deben ser complementados y profundizados a través de estudios sistemáticos, cubriendo todas sus características, propiedades y alcances. Particularmente, en la región del Maule, se han constatado niveles aceptables de consistencia, legibilidad, utilidad y pertinencia de este sistema de valoración y acompañamiento del desarrollo infantil al ser usado por diversas familias. Por otra parte, al comparar las expectativas que los padres han declarado en torno al desarrollo de sus hijos con las áreas y conductas señaladas por el Cuestionario Edades y Etapas ASQ-3, ha sido posible observar congruencia. Si bien es cierto los resultados hasta ahora obtenidos, queda mucho por hacer. La utilización de esta secuencia de cuestionarios puede y debe implementarse de manera flexible, permitiéndoles a los educadores construir junto a los padres/cuidadores la mejor manera de reconocer y valorar la trayectoria de desarrollo del niño o niña. De esta manera, propuestas de valoración y monitoreo del desarrollo infantil que aborden este proceso desde la vertiente situada y auténtica, se visualiza como una alternativa pertinente desde la mirada de su efectividad (Lee et al., 2015), más equitativa y participativa desde la perspectiva de la justicia social.

La valoración del desarrollo infantil y su promoción debe ser abordada entonces desde el diálogo intersubjetivo entre educadores y la familia, a través del enfoque auténtico que reconoce las

características únicas de cada grupo familiar y su contexto cotidiano. De esta manera, valiéndose de mecanismos evaluativos altamente sensibles y que además realcen la participación de los padres o cuidadores responsables, será posible conocer y monitorear el desarrollo infantil, respetando los modos que cada familia utiliza para enfrentar la enseñanza de los hijos, sus prioridades, sus derechos a elegir y tomar decisiones, pues cada familia sabe lo que es mejor para ella (Hanson y Lynch, 2007). Así es posible establecer un diálogo intersubjetivo y respetuoso de acuerdos, permitiendo que la propia familia manifieste sus argumentos y creencias en torno a las expectativas del desarrollo de sus hijos. En otras palabras, reconocer las particularidades y necesidades de cada familia en torno al desarrollo de su niño o niña permite enfrentar el proceso de monitoreo y prevención de alteraciones en el desarrollo y el aprendizaje en el marco de la justicia social.

Cabe destacar que los padres pueden observar y determinar con gran precisión el desarrollo de sus hijos, más aún cuando este proceso de reconocimiento es mediado respetuosamente por un educador (u otro profesional afín), privilegiando una comunicación libre de prejuicios y horizontal. Investigaciones han demostrado que los procesos de pesquisa que son liderados por los propios padres resultan ser válidos, confiables y por sobre todo valiosos para la propia familia. Los padres y cuidadores poseen información crucial sobre sus niños, información que no es accesible para un equipo de profesionales que utiliza un mecanismo tradicional, jerárquico, breve y rígido. Se busca potenciar un sistema de protección del desarrollo infantil basado en el reconocimiento verdadero de quienes participan, devolviendo la dignidad a la familia, valorando sus competencias parentales, sus prioridades, preocupaciones y su rol fundamental en la vida de los hijos pequeños. Por otra parte, los padres que participan en el proceso de co-construcción, basado en el reconocimiento mutuo para orientar la toma de decisiones señalan sentirse empoderados, mientras su conocimiento sobre el desarrollo y aprendizaje de sus hijos también aumenta (Squires, 2017).

En este sentido se visualiza como promisorio y urgente contar con un sistema de monitoreo y estimulación del desarrollo y del aprendizaje que estrecha lazos con la familia, que es respetuoso, sensitivo y eficaz en su implementación y sostenimiento, un sistema que propicia la participación, que genera oportunidades y acorta brechas producidas por la desigualdad e inequidades históricas, un sistema de atención para la infancia que propicia el desarrollo social. La falta de reconocimiento entonces atenta contra la justicia. Desde el planteamiento de Honneth, el daño en la dimensión del derecho por la falta de reconocimiento acarrearía deterioro en la concepción de sí mismo y exclusión, falta de valoración en el caso de los padres/cuidadores, la desconsideración e irrespeto de sus estilos de crianza, de sus preocupaciones específicas ni consideración a la valoración que hacen del desarrollo de sus hijos, todo lo cual constituiría una forma de preservar la desigualdad e injusticia en un espacio donde la supremacía del rol del “profesional especialista” ha tenido gran aceptación y poco cuestionamiento. El abordaje tradicional implementado para el control del desarrollo se ha basado históricamente en la experticia de un especialista que muchas veces invisibiliza a la familia y su contexto, desconociendo que es allí donde se encuentra una enorme fuente de información esencial y de interacción que permitirá a la propia familia ser reconocida en su derecho a participar y caracterizar el desarrollo de su hijo. Organizaciones y grupos encargados de trabajar con la infancia tanto desde el sector educativo como desde salud,

respaldan y recomiendan prácticas auténticas, más horizontales, acogedoras de las prioridades y necesidades de los padres y cuidadores. Un sistema de monitoreo, de promoción del desarrollo y prevención de retrasos y discapacidad, puede constituirse en una puerta para avanzar desde temprano en la vida de las personas, hacia la justicia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrades, C. y Rubina, M.** (2013). *Legibilidad y utilidad del Cuestionario Edades y Etapas (ASQ-3) a padres de establecimientos de diferente dependencia de la comuna de Talca* (Estudio de Caso para optar al título profesional de profesor de educación especial, Universidad Católica del Maule).
- Arpea, M.** (2016). *Confiabilidad del Cuestionario Edades y Etapas ASQ-3 en establecimientos municipales y particulares subvencionados de la provincia de Talca* (Tesis de Magíster, Universidad Católica del Maule).
- Bedregal, P.** (2014). Hacia la renovación en las políticas de infancia en Chile. *Revista Chilena de Pediatría*, 85(1), 7-11
- Bagnato, S. J.** (2007). *Authentic assessment for early childhood intervention*. New York: The Guilford Press.
- Bagnato, S. J., Neisworth, J. T., & Pretti-Frontczak, K.** (2010). *Linking authentic assessment and early childhood intervention. Best measures for best practices*. Baltimore: Paul. H. Brookes.
- Berk, L. E.** (2008). *Infants and children. Prenatal through middle childhood*. Boston: Pearson.
- Bricker, D., Macy, M., Squires, J. & Marks, K.** (2013). *Developmental screening. An integrated approach for connecting children with services*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Bronfenbrenner, U.** (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Brothers, K. B., Glascoe, F. P., & Robertshaw, N. S.** (2008). PEDS: Developmental milestones – An accurate brief tool for surveillance and screening. *Clinical Pediatrics*, 47, 271-279. doi:10.1177/0009922807309419
- Bruckman, M., & Blanton, P. W.** (2003). Welfare-to-work single mothers perspectives on parent involvement in Head Start: Implications for parent-teacher collaboration. *Early Childhood Education Journal*, 30, 145-150.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O.** (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12(3), 140-153.
- Burchinal, M. R., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A.** (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 166-176. doi:10.1016/j.ecresq.2009.10.004
- Calvo, A., Tartakovsky, A., y Maffei, T.** (2011). Transformaciones en las estructuras familiares en Chile. División de Estudios Mideplan.
- Copple, C., & Bredekamp, S.** (Eds.) (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- De la Maza, L.** (2010). Actualizaciones del concepto hegeliano de reconocimiento. *Veritas*, 23, 67-94.
- Esparza, M. y Suazo, D.** (2015). *Confiabilidad y pertinencia del Cuestionario Edades y Etapas-3 en establecimientos de dependencia particular subvencionado en Constitución* (Estudio de Caso para optar al título profesional de profesor de educación especial, Universidad Católica del Maule).

- Espina, D., Muñoz, T., y Salinas M.** (2016). Confiabilidad y pertinencia del Cuestionario Edades y Etapas (ASQ-3) en establecimientos de dependencia municipal de la provincia de Talca (Estudio de Caso para optar al título profesional de profesor de educación especial, Universidad Católica del Maule).
- García-Peinado, R., Martínez, A., Morales, C., y Vásquez, J.** (2011). Enseñar la justicia social en educación infantil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 93-113.
- Glascoc, F. P.** (2015). Evidence-based early detection of developmental-behavioral problems in primary care: What to expect and how to do it. *Journal of Pediatric Health Care*, 29(1), 46-53.
- González, D., Herrera, K., Ibarra, C., y Quinteros, A.** (2014). Legibilidad y utilidad del Cuestionario Edades y Etapas (ASQ-3) según profesionales del área de la salud que trabajan en centros de salud público a y privados de la comuna de Talca (Estudio de Caso para optar al título profesional de profesor de educación especial, Universidad Católica del Maule).
- González, P., Pinochet, P., y Quezada, S.** (2014). *Confiabilidad del Cuestionario Edades y Etapas ASQ-3 en establecimientos municipales y particulares subvencionados en la provincia de Linares* (Estudio de Caso para optar al título profesional de profesor de educación especial, Universidad Católica del Maule).
- Grupo de Atención Temprana.** (2000). *Libro blanco de la atención temprana*. Madrid: Artegraf.
- Hanson, M. J., & Lynch, E. L.** (2007). *Understanding families. Approaches to diversity, disability and risk*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Hatfield, B. E., Burchinal, M.R., Pianta, R. C. & Sideris, J.** (2016). Thresholds in the association between quality of teacher-child interactions and preschool children's school readiness skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 561-571. DOI.org/10.1016/j.ecresq.2015.09.005
- Heo, K. Squires, J., & Yovanoff, P.** (2008). Cross-cultural adaptation of a pre-school screening instrument: Comparison of Korean and U.S populations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52, 195-206. doi:10.1111/j.1365-2788.2007.01000.x
- Hix-Small, H., Marks, K., Squires, J., & Nickel, R.** (2007). Impact of implementing developmental screening at 12 and 24 months in a pediatric practice. *Pediatrics*, 120, 381-389. doi:10.1542/peds.2006-3583
- Huston, A. C., & Bentley, A. C.** (2010). Human Development in Societal Context. *The Annual Review of Psychology*, 61, 411- 437. doi:10.1146/annurev.psych.093008.100442
- Iglesias, C.** (2012). Justicia como redistribución, reconocimiento y representación: Las reconciliaciones de Nancy Fraser. *Investigaciones Feministas*, 3, 251-269.
- Janson, H. & Squires, J.** (2004). Parent-completed developmental screening in a Norwegian population sample: A comparison with US normative data. *Acta Paediatrica*, 93, 1525-1529. doi:10.1080/08035250410033051
- Johnson, J., Rahn, N., & Bricker, D.** (2015). *An activity-based approach to early intervention*. Baltimore: Paul Brookes.
- Kapci, E. G., Kucuker, S., & Uslu, R. I.** (2010). How applicable are Ages and Stages Questionnaires for use with Turkish children? *Topics in Early Childhood Special Education* 30, 176-188. doi:10.1177/0271121410373149

-
- Keilty, B., Blasco, P.M., & Acar, S.** (2015). Re-Conceptualizing Developmental Areas of Assessment for Screening, Eligibility Determination and Program Planning in Early Intervention, *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, 3(4), 218-229
- Keys, T. D., Farkas, G., Burchinal, M. R., Duncan, G. J., Vandell, D. L., Li, W., Ruzek, E. A., & Howes, C.** (2013). Preschool Center Quality and School Readiness: Quality Effects and Variation by Demographic and Child Characteristics. *Child Development*, 84(4), 1171-1190. doi:10.1111/cdev.12048
- Lee, D., Bagnato, S. J., & Pretti-Frontczak, K.** (2015). Utility and validity of authentic assessments and conventional tests for international early childhood intervention purposes: Evidence from U.S. National Social Validity Research. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, 3, 164-176. doi:10.6000/2292-2598.2015.03.04.2
- Lynch, E. W. & Hanson, M.J.** (2004) Family diversity, assessment and cultural competence. En M. Mc Lean, M. Wolery, & D. B. Bailey (Eds.), *Assessment infants and preschooler with special needs* (pp. 71- 99). New Jersey: Pearson
- Marks, K. P. & Glascoe, F. P.** (2016). USPSTF did not "connect the dots" between early detection and intervention. *Pediatrics*. Recuperado de <http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/early/2016/01/02/peds.2015-4039A.full.pdf>
- Meisels, S. J., Atkins-Burnett, S.** (2005). *Developmental screening in early childhood. A guide*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Murillo, F., y Hernández, R.** (2011). Trabajar por la justicia social desde la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 3-6.
- Murillo, F., y Hernández, R.** (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F., y Hernández, R.** (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 7-23.
- Parada, N., y Ramírez, J.** (2013). *Confiabilidad del Cuestionario Edades y Etapas -3 en establecimientos educacionales de diferente dependencia en Talca* (Estudio de Caso para optar al título profesional de profesor de educación especial, Universidad Católica del Maule).
- Pinto-Martin, J. A., Dunkle, M., Earls, M., Fiedner, D., & Landes, C.** (2005). Developmental stages of developmental screening: steps to implementation of a successful program. *Understanding and Addressing the Challenges of Disability*, 95, 1928-1932. doi:10.2105/AJPH.2004.052167
- PNUD** (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Powell, B.** (2017). Changing counts, counting change: Toward a more inclusive definition of Family. *Journal of the Indiana Academy of the Social Sciences*, 17, 1-15.
- Reynolds, A. J., Magnuson, K., & Ou, S.** (2010). Preschool-to-third grade programs and practices: A review of research. *Children and Youth Services Review* 32, 1121-1131. doi:10.1016/j.childyouth.2009.10.017
- Salas, R.** (2016). Teorías contemporáneas del reconocimiento. *Atenea*, 514, 79-93.
- Sameroff, A.** (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81, 6-22.
- Samaroff, A., & Mackenzie, M. J.** (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and psychopathology*, 15, 613-640. doi:10.1017/s0954579403000312
-

Sandall, S., Hemmeter, M., Smith, B. J., & McLean, M. E.

(2006). *DEC recommended practices: A comprehensive guide for practical applications in early intervention/early childhood special education*. Denver, CO: Sopris West.

Soodak, L. C., & Erwin, E. J. (1995). Parents, professionals

and inclusive education: A call for collaboration. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 6, 257-276.

Squires, J., & Bricker, D. (2009). *The Ages and Stages Ques-*

tionnaires: A parent completed, child-monitoring system (3r ed.) Baltimore: Paul Brookes.

_____. (2017). Use of parents and caregivers as accurate as-

sessors of young children's Development. *Revista Chilena de Pediatría*, 88(1), 25-27.

Squires, J., Twombly, E., Bricker, D., & Potter, .L. (2009).

ASQ-3 User's guide. Baltimore: Paul H. Brookes.

Tello, F. (2011). Las esferas de reconocimiento en la teoría

de Axel Honneth. *Revista de Sociología*, 26, 45-57.

Vericat, A., y Order, A. (2010). Herramientas de screening

del desarrollo psicomotor en Latinoamérica. *Revista Chilena de Pediatría*, 81(5), 391-40.

Citar este capítulo como:

Precht Gandarillas, A. (2018). "Nos vienen a tirar a sus hijos a la escuela": problematizando la relación entre familia y escuela en tiempos de intensificación de la parentalidad. En Ferrada, D. (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp: 119-132). Talca, Chile: Ediciones UCM.

CAPÍTULO 6

"NOS VIENEN A TIRAR A SUS HIJOS A LA ESCUELA": PROBLEMATIZANDO LA RELACIÓN ENTRE FAMILIA Y ESCUELA EN TIEMPOS DE INTENSIFICACIÓN DE LA PARENTALIDAD

ANDREA PRECHT GANDARILLAS¹

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Universidad Católica del Maule, Chile.

aprecht@ucm.cl

Entrevistando a una docente novel, le pregunté que desearía cambiar en la relación entre la escuela y la familia. Su respuesta hace eco de lo que muchas profesoras y profesores me indican:

Yo creo que el compromiso que tienen los papás porque me ha tocado hablar con papás que, de la nada [te dicen], como que [piensan qué] el colegio es para cuidar a los niños y no es para aprender. Entonces, a veces, el papá que viene a dejar al niño para [que] ellos [puedan] trabajar tranquilos. Entonces, ellos se preocupan de que el niño venga nomás, pero no se comprometen a que el niño tiene que estudiar, traer materiales o cosas tan sencillas como sentarse a conversar un ratito [e] interactuar con el niño. ¡No!, ellos acá los vienen a dejar no más y si tienen que ir a hacer un trámite al centro [de la ciudad] el niño, aunque salga a la 1:00, lo vienen a buscar más tarde porque [saben que] el colegio los cuida, entonces, eso yo cambiaría, el compromiso que deben tener los papás con sus hijos.

María José, profesora colegio particular subvencionado. San Javier. Maule.

María José no está sola en su apreciación: en muchos relatos de docentes en Chile emerge la figura de las madres, padres y apoderados² como personas que no cumplen con la función que se

(1) Esta investigación ha sido financiada por proyecto Fondecyt 2013 de Iniciación 11130035 "Estudio de las racionalidades que enmarcan la relación escuela/familia de docentes y apoderados: Aportes para el abordaje del malestar en la cultura educativa actual" y PMI UCM 1310.

(2) En Chile existe la figura del apoderado, quien es aquella persona adulta responsable del niño o niña ante la escuela. Suele ser

esperaría de ellos; siendo caracterizados como irresponsables en su crianza. Es muy común escuchar la expresión "*nos vienen a tirar a sus hijos a la escuela*", como una forma de recalcar la falta de compromiso de la mayoría de las madres y padres para con la educación y la vida escolar de sus hijos. Pareciera ser que, a juzgar por las narraciones de los profesores, las escuelas chilenas están desbordadas por una gran cantidad de malas madres y malos padres; lo que explicaría las dificultades de los docentes para llevar a cabo de modo adecuado su labor educativa.

Quisiera invitar a quien lee este capítulo a poner en discusión esta idea tan instalada en el sentido común respecto de la importancia de la participación de la familia en la escuela y la idea de este deterioro generalizado de madres y padres. Con esto no estoy realizando un llamado a la no colaboración entre escuela y familia; pero es interesante detenerse a examinar lo que construimos como una "buena parentalidad" en la escuela y lo que ello supone para la afirmación de la educabilidad de los estudiantes, particularmente aquellos que viven en contextos de pobreza. Esto es un ejercicio urgente y necesario toda vez que ciertas concepciones en esta área pueden ser vehículos que generen exclusión y barreras para el involucramiento parental en las comunidades escolares, limitando el aprendizaje de las niñas y niños.

En concreto lo propuesto para este capítulo es revisitar algunos conceptos clave para comprender como esta idea de "parentalidad deficitaria" es parte de una cultura de intensificación parental enmarcada en el modelo neoliberal en el que transcurre el ser madre o padre. En la segunda parte del capítulo, quiero mostrar cómo esta idea del déficit se expresa en la escuela no solo para pensar la familia, sino también a estudiantes y docentes, convirtiéndose en un obstáculo para alcanzar escuelas socialmente más justas.

LA BUENA PARENTALIDAD. ¿UNA NORMA ESTÁNDAR?

En mis conversaciones con profesores y apoderados observo que se tiende a considerar la *buena parentalidad* como un dato dado que requiere poca explicación pues es "evidente" y "natural". Es más, los discursos de estos actores hablan menos de los "buenos padres" y más de una mayoría que falla en cumplir con una norma tácita que no requiere mayor explicación.

Lo que se debe tomar en cuenta es que lo que se concibe como una parentalidad adecuada es siempre culturalmente situado, que esto irá cambiando de significados sociales conforme al contexto histórico y económico en el cual se desenvuelve la vida familiar (Aries y Baldick, 1962; Faircloth, Hoffman y Layne, 2013; Lee, 2014).

Influye en ello, las concepciones que en un determinado momento histórico se tenga respecto de la infancia, y las prácticas que en cultura dada se consideren adecuadas para asegurar el bienestar de las niñas, niños y adolescentes hasta alcanzar el estatus de adultos; en concordancia, lo que se

la madre aunque eventualmente pudiera ser el padre, y en ocasiones algún pariente o un tutor legal. En la cotidianidad las escuelas chilenas utilizan indistintamente la expresión padres y apoderados.

considerará como responsabilidad de las madres y padres variará también (Aries y Baldick, 1962; Heywood, 2013; Johansson, 1987; Narodowski, 1994; Peña Ochoa, 2010; Rojas, 2010).

Para ilustrar este punto, podemos observar como en el período colonial encontramos muestras de la manifestación de la afectividad materna, los que van desde un distante autoritarismo chocante a la sensibilidad actual, hasta demostraciones de gran intimidad afectiva. El investigador Jorge Flores, puede ayudarnos a visibilizar estas diferencias en su análisis de *La niña Rosa corta su cabellera*, un cuadro hagiográfico que ilustra una escena de la vida de Santa Rosa de Lima. Nos hace ver como las ropas de la pequeña Rosa dan la imagen de un adulto en miniatura, pues viste como las mujeres adultas. Así también, llama la atención el modo de relacionarse de la madre con su hija. En la imagen:

...se describe un incidente en su etapa infantil por medio de imágenes y un texto explicativo. En la escena, ambientada en Quito, se aprecia a su hermano mayor cuando le arroja lodo a su cabellera. Ella se molesta e interrumpe el juego. Llorosa, se retira "al secreto de un cuarto" y se corta el pelo [...]. Al percatarse de ello, su madre [...], "llena de cólera", la reprende con "guantadas y golpes" (Rojas, 2010, p. 44).

Si queremos ir a un período más cercano, pensemos en todas aquellas prácticas parentales del tiempo en que crecimos y cómo muchas de estas son cuestionadas en la actualidad por ser consideradas peligrosas, pues hoy consideramos a los niños como más vulnerables que los que se les pensaban hace un par de décadas. Un ejemplo de esto es la autonomía que teníamos para desplazarnos y jugar en el espacio público.

Esta concepción de la niñez y la parentalidad no solo muta con el tiempo, también cambiará según las clases sociales y sus diferentes contextos. Al respecto, esta anécdota de Iván Illich durante los años setenta es muy ilustrativa para mostrar los contrastes entre dos formas de comprender la infancia y la relación entre padres e hijos que se desprende de estas:

En Los Andes, uno labra la tierra cuando ha llegado a ser "útil". Antes de esa edad, uno cuida a las ovejas. Si se está bien nutrido, debe llegarse a ser útil hacia los 11 años de edad, y de otro modo a los doce. Estaba yo conversando hace poco con Marcos, mi celador nocturno, acerca de su hijo de 11 años que trabajaba en una barbería. Hice en español la observación de que su hijo era todavía un niño. Marcos, sorprendido, contestó con inocente sonrisa: "Don Iván, creo que usted tiene razón". Percatándome de que hasta el momento de mi observación Marcos había pensado en el muchacho primariamente como su "hijo", me sentí culpable de haber corrido la cortina de la niñez entre dos personas sensatas (Illich, 2013, p. 38).

En esta anécdota se cruzan dos concepciones respecto de lo que es la relación padre-hijo, la de Marcos, obrero de los Andes y la de Iván Illich, intelectual austríaco. Nada sabemos de cómo Marcos se vincula con su hijo, pero no tenemos por qué dudar de que haya afecto. El que no le vea

como "niño" construye la relación desde aristas diferentes a las que nosotros estamos acostumbrados para un padre y un hijo de esa edad.

Los ejemplos que he colocado aquí no exploran exhaustivamente el tema, sin embargo, nos sirven para ilustrar –a modo de brochazos en una tela– como las normas, prácticas y concepciones de lo que es la relación con los hijos está enmarcado por el contexto histórico, cultural y socioeconómico en el que nos desenvolvemos.

Otro elemento a considerar, es que la parentalidad se distingue de la crianza pues esta última es comprendida como una labor a ser realizada por la comunidad; la primera, en cambio, se entiende hoy como una tarea de responsabilidad casi exclusiva de los padres y/o madres (Aries y Baldick, 1962; Donzelot, 1979; Rose, 1990).

En la actualidad, el foco respecto de la crianza de los niños está cada vez menos en una comunidad que cría, o incluso en una familia extendida con tías, tíos, abuelas, y primos, además de hermanas, amigas de la familia; centrándose de modo casi exclusivo en la importancia de las madres y padres a costa de la invisibilización de otros actores que contribuyen en el desarrollo de las niñas y niños. Aún más, tal y como señalan Edwards y Gillies (2013), al referirnos a la importancia de los padres, lo que las personas suelen tener en mente, es principalmente la responsabilidad de las madres.

Poco a poco, el problema se ha ido desplazando desde la pregunta por cómo la sociedad cría a los niños, y la responsabilidad parental en esta crianza, para concentrarnos en la pregunta por como una madre o un padre se desempeñan en tanto educadores. Un ejemplo de esto, es como en el mundo anglosajón desde los años ochenta ha emergido el verbo "*parenting*", que significaría algo así como "*paternar*", apuntando más a la acción de ser padres o madres, en desmedro de un enfoque más relacional. Podríamos pensar que esto no ocurre en nuestro contexto, al fin y al cabo, en la lengua castellana el adjetivo *parentalidad* aún no es transformado en verbo. Sin embargo, si atendemos al aumento de la preocupación por las "*competencias parentales*", encontramos como se repite el mismo fenómeno de transformación del vínculo paterno-filial en una acción de las madres y padres sobre sus hijas e hijos³.

Esta concepción de la parentalidad como un trabajo para el cual hay que capacitarse tiene su fundamento en la expectativa de que los padres y madres sean personas "emprendedoras" capaces de obtener el máximo rendimiento de sus hijas e hijos. Se espera entonces que gestionen el riesgo presente, cuidando del bienestar físico, emocional y social en tanto una inversión respecto del futuro de los hijos (Gillies, 2012; Shirani, Henwood y Coltart, 2011). Creo importante comprender las demandas actuales a las madres y los padres en esta clave, pues la gubernamentalidad del régimen neoliberal hace posible una manera de comprender y construir la identidad parental. Tal

(3) Recordemos que ser competentes supone la "selección y movilización de recursos en orden a generar soluciones pertinentes para problemas específicos" en un contexto de realización laboral o profesional (Hawes y Pizarro, 2014). Así, el desempeño competente será evaluado a partir de un perfil determinado con anterioridad.

y como señala Stephen Webb, *"En las sociedades neoliberales el riesgo está cada vez más privatizado y construido como parte de las características de un 'empresario de sí mismo'"* Webb (2006, p. 381). En la medida que la concepción del bienestar pasa a ser un asunto privado se espera de cada individuo que gestione su seguridad administrando sus propios riesgos y evitando ser una carga para los demás. Por ejemplo, en el caso de Chile, se tiene la expectativa que administremos individual y responsablemente nuestra salud, educación y las pensiones de retiro, quedando la subvención estatal para quienes no pueden asumir plenamente este mandato de autogestión. Al respecto Castillo (2016) muestra como discursivamente las políticas sociales de infancia en Chile señalan como responsables de solucionar los problemas en esta materia, en orden de importancia, a la familia, la comunidad, el colegio y en última instancia, al Estado.

Cuando padres y madres se convierten en la instancia última de la privatización de la educación de la niñez, las expectativas respecto de lo que estos deben resolver, aumentan. El fenómeno de intensificación parental, entonces, no sería sino una expresión de este modo más empresarial de concebir el ser padres. Supone un imaginario que por un lado, enaltece la figura de los padres y madres idealizándoles, al tiempo que les demanda que se hagan cargo cada vez de más y más aspectos de la vida del niño. Los "buenos padres y buenas madres", entonces, serían quienes sean capaces de anticipar los peligros, evitándolos con responsabilidad para así generar las condiciones que permitan asegurar exitosamente el futuro de sus hijas e hijos.

Una publicidad televisiva que en estos días se ve en Chile puede servirnos para ilustrar este punto. Un instituto de inglés vende un curso de idiomas para niñas y niños de no más de 10 años, como un modo de entregarles los padres mejores posibilidades de empleo cuando alcancen la edad adulta. El niño, vestido como ejecutivo, explica cómo sus padres se preocupan de él. Hay varios puntos de interés en este ejemplo: El primero, es que para el aprendizaje del idioma extranjero no bastaría la escuela, sino que sería responsabilidad parental el generar las condiciones para que el hijo aprenda inglés. El segundo punto dice relación con el motivo del aprendizaje de un idioma, el cual está asociado a un desarrollo profesional que los padres deben potenciar, anticipándose en 14 años. La gestión parental del riesgo en este caso, supone considerar la creciente tendencia a la precarización de los empleos, y desarrollar estrategias que permitan neutralizarlo u otorgar herramientas a las hijas e hijos para aumentar su competitividad cuando en 14 o 15 años más, entre al mercado laboral, lo que se simboliza en la adquisición del inglés en tanto lengua de los negocios. Hay numerosos ejemplos similares, en diferentes contextos, pues es la expectativa con que se mide la parentalidad, con que se promueven políticas públicas para la familia y con el que se construye el imaginario y la subjetividad de quienes aspiran a ser madres o padres.

Otra característica de esta cultura de la parentalidad intensiva, que se desprende de este enfoque empresarial, es el determinismo parental. Este consiste en la *"creencia de que cada acto parental tiene consecuencias notables para el futuro del niño"* (Vincent, 2014, p. 3), estableciéndose una relación causal entre las prácticas de los padres y el futuro de la niña o del niño que educan. Ello es la consecuencia lógica de la ultraprivatización de la vida, y la concepción del niño como un ser completamente vulnerable y con poca agencia. Así se entiende que quede en manos de los padres

o madres evitar el fracaso de este proyecto "hijo" que gerencian y su necesaria gestión del riesgo (Lee, Bristow, Faircloth, y Macvarish, 2014; Vincent, 2001). Para ser exitosos en esta tarea se espera que las buenas madres y los buenos padres escuchen y obedezcan a los múltiples expertos en infancia, particularmente aquellos pertenecientes al espectro *psi* (psicólogos, neurólogos, educadores, psicopedagogos), trabajadores sociales y toda clase de expertos en crianza. Lee (2014) nos recuerda que durante toda la época moderna ha habido personas consideradas como autoridades en lo que respecta a la educación de los hijos, sin embargo, el lugar de estos expertos ha variado: hoy se desconfía más de los saberes de los padres respecto de sus propios hijos y del conocimiento de sentido común que estos puedan tener, y se descansa en el conocimiento científico como opuesto a lo "*instintivo*" del saber de los padres, pues lo que hay detrás es que ser padre o madre es algo que se aprende mediante la adquisición de conocimiento técnico especializado.

Se establece aquí un movimiento doble: a) por un lado se ensalza la parentalidad enmarcándola como productora de un nuevo ser humano con capacidad fundante para una mejor sociedad, celebrando la capacidad de elección de madres y padres respecto del futuro de sus hijas; y, b) de otro, se pone en sospecha la capacidad de estos padres y madres para realizarlo competentemente sin ayuda de personas que puedan darles los lineamientos para realizar bien su tarea. Jensen (2010) plantea que esto último se expresa en la pregunta respecto por el tipo de padre que se es, minimizando el cuestionamiento por las condiciones sociales y económicas en las cuales dicha parentalidad se manifiesta.

Detrás está la creencia que en el correcto actuar parental estaría la respuesta para solucionar, no solo el porvenir de un niño, sino de muchos. En esta perspectiva, educar a una niña o un niño sería asegurar el futuro de la sociedad, ya que la suma de estas *buenas parentalidades* implicaría la transformación de esta. La contradicción es que en este imaginario los padres serían los principales responsables, si no los únicos, en el caso de que "*algo salga mal*". Como consecuencia, se intensifica el escrutinio sobre el actuar de los padres en ámbitos que otrora se consideraban compartidos con toda la comunidad, o simplemente, un aspecto optativo de la tarea educadora en las familias. Por ejemplo, la hora en que un niño se duerme y dónde este duerme, es foco de discusión por parte de pediatras, profesores y asistentes sociales, así como comentario, de otros miembros de la familia. Puede que haya padres que resistan estas miradas, o grupos sociales que críen de modo diferente; sin embargo, la expectativa es de una parentalidad intensa.

ESCUELAS VULNERABLES Y FAMILIAS DEFICITARIAS

La escuela chilena tampoco está exenta de una comprensión de la parentalidad intensiva, ni se escapa ella misma de visiones gerenciales respecto de su propio quehacer pues son parte del mismo sistema que promueve los valores de las sociedades de mercado. Así como las condiciones socio-institucionales en las cuales se desenvuelven las familias suelen ser desestimadas, ocurre otro tanto con las escuelas (Ball y Olmedo, 2013; Canales, Bellei y Orellana, 2016; Olmedo y Wilkins, 2017). Si en el caso de las familias se sobrerresponsabiliza a la madre o al padre, en el caso

de la escuela el foco se instala en el profesorado, limitando la discusión sobre las circunstancias sociopolíticas en las cuales transcurre el ser profesor y la vida de la escuela. Nuevamente, el problema serían *los malos profesores* y la falta de *accountability* de escuelas que no se hacen cargo de sus resultados. En efecto, de modo similar a lo que ocurre con el imaginario respecto de la familia, se espera de la escuela que solucione complejos problemas sociales que exceden con mucho su capacidad de dar respuesta a estos por sí sola. Los éxitos y fracasos de las escuelas se explican desde su propia capacidad de gestión, búsqueda de la "excelencia" a corto plazo, actitud flexible, adaptativa, creativa y autónoma que las diferencie de otras escuelas favoreciendo la creación del mercado, a la vez que se silencian las coacciones por posiciones de clase, género y territorio, en un escenario cada vez más incierto y precario. En la racionalidad de la reducción de lo público y la negación del juicio político para entender las condiciones de sus comunidades, el profesorado se torna a las "familias" (la madre) en la búsqueda de una explicación de lo que se percibe como un obstáculo para la tarea educadora. Esta negación del lugar de lo político favorece dos tipos de explicaciones respecto del "fracaso escolar", una de corte moralista y la otra psicologizante que se explicaran desde un mal funcionamiento de la madre (y en ocasiones, del padre) en su relación con la escuela. Desconocer la manera en que opera este discurso favorece que sea tolerado, de ahí el interés de este apartado por revisitar problemáticas de las relación entre escuelas (profesores) y familias (madres); no se busca culpabilizar nuevamente a los docentes por la construcción que desde la escuela se hace de las familias, sino presentar los entramados que contribuyen a dejar funcionar sin mayor resistencia dispositivos que segregan, discriminan y culpabilizan a las familias en las escuelas.

Un primer elemento que encuadra la relación entre las escuelas y las familias en Chile es la constitución de un cuasi mercado educativo, en donde las escuelas han de competir entre ellas para ofertar un mejor "servicio". Así planteado, lo que inaugura la relación entre las familias chilenas y la escuela es la elección de una institución educativa por parte de los padres o madres, lo que es una señal de "buena" parentalidad en la medida que se escoja una "buena" escuela. El individuo que escoge escuela para sus hijos es construido aquí como el padre que ha asumido la responsabilidad del proyecto parental.

El padre que elige el buen ambiente para su hijo es la figura estereotípica de esto. De alguna manera es posible ver que la figura clásica de la meritocracia como la del sujeto honesto, trabajador, que supera los escollos de la vida y no se distrae en su camino; tiene continuidad en este núcleo familiar que permite que esto ocurra, que da las condiciones subjetivas (y no estructurales) para que el sujeto se desarrolle a pesar del ambiente y las condiciones adversas que más que una imposición, son una elección (Peña Ochoa, 2016, p. 398).

La autonomía del "buen padre" en el lenguaje neoliberal queda asociada a la alabanza de la elección de una "buena" escuela. Fracasar en este punto es considerado una marca de mala parentalidad, una amenaza para la autorrealización del hijo en el futuro y un riesgo para la sociedad; es por tanto, una acción entendida moralmente.

Un segundo elemento a considerar, es que en esta racionalidad neoliberal, la escuela se apoya en pedagogías de corte psicologistas, con una definición estrecha de lo normal, lo esperable y lo adecuado en el niño y la niña. Se cuelan aquí los mandatos normalizadores y "vicios burocráticos" de la escuela en la sociedad disciplinaria que busca al alumno dócil; con la mirada optimizadora del alumno empresario de sí mismo, quien aprende a aprender autónomamente, se adapta a las demandas del medio escolar no solo con obediencia sino que motivado; en una construcción de la subjetividad tutelada por saberes de la interioridad que le permitan trabajar sobre sí mismo, no solo educándose como la escuela le propone sino que deseando hacerlo. Esta excesiva psicologización del yo no es exclusiva del mundo escolar, sino consecuencia de narrativas educacionales despolitizadas.

En caso de existir problemas escolares de los estudiantes, estos también se privatizan, explicándoseles desde una patologización del alumnado o su familia. Un problema que, en el discurso dominante, no estaría tanto en la escuela misma, como en la condición vulnerable de cada alumno como consecuencia de una inadecuada parentalidad. Castillo (2010) resalta este punto criticando que los sistemas de protección de la infancia, como el programa Chile Crece Contigo, se construyen desde una mirada psicológica con foco en los adultos considerados como obstáculos para el desarrollo de los niños y niñas. El problema con esto es que se atribuyen las dificultades de los menores de edad a la responsabilidad de sus familiares, y no a las condiciones socioeconómicas estructurales en los que transcurre su vida.

Ambas lógicas, la escuela prestadora como servicio educacional a los padres como el reduccionismo psicologista e intimista de ciertos enfoques pedagógicos, colocan el problema de la relación entre las escuelas y las familias en una posición de fragmentación que dificulta la comprensión más amplia respecto del lugar de los adultos de la escuela en relación con la educación de los niños y niñas que a ellas asisten. En la *doxa* de las pedagogías psicologizantes el trabajo escolar del profesor será pensado clínicamente, como un gestor de la interioridad de cada alumno ayudándolo a construir un capital personal de autoayuda para su futuro. El trabajo con la madre supone la coordinación de los esfuerzos en este sentido. Esto explica la importancia del trabajo "uno a uno" con cada familia/madre versus otras formas de trabajo que permitan problematizar colectivamente cuestiones de poder y justicia social en la comunidad educativa.

Un tercer elemento a considerar es la invisibilización de formas no hegemónicas de construir la parentalidad, las cuales cuando son atendidas son vistas como inadecuadas. Cómo ha sido ampliamente descrito por la sociología, las construcciones normativas y dominantes respecto del involucramiento parental en la escuela excluyen e invisibilizan los modos en que padres y madres de otros contextos se relacionan con la educación de sus hijas e hijos, desestimándolas como poco valiosas. De este modo, se explica el fracaso escolar y las dificultades en la relación entre la escuela y la familia desde categorías que comprenden la parentalidad de estos apoderados como deficitaria (Auerbach, 2007; Baquedano-López, Alexander y Hernández, 2013; Gillies, 2005, 2012).

Como consecuencia la lógica que se instala es de culpabilización parental [parent blaming] (Hansen y Ainsworth, 2006; Lee et al., 2014; Struyve, Simons y Verckens, 2014) la que en la sociedad chilena es más una culpabilización de la madre. En efecto, en esta cultura de la maternidad intensiva los problemas que la escuela pueda tener con la familia son comprendidos desde el *determinismo parental* y, por tanto, los padres -la madre- se constituyen como responsables casi exclusivos de los comportamientos y situaciones que aquejen a sus alumnos. Como se vio anteriormente, el determinismo y la culpabilización parental no son categorías explicativas de uso exclusivo del orden escolar, si bien estas se ponen en juego con frecuencia como una manera de proteger a la ya cuestionada y demandada institución escolar, fallando en la capacidad de instalar la discusión y análisis en la pregunta por la transformación de las condiciones que constriñen la condición de las comunidades escolares y los actores que la componen.

En el caso de grupos percibidos como vulnerables, esta idea de su parentalidad como inadecuada es comprendida por las escuela como marca de su ignorancia (Bhopal, 2014; Dryden-Peterson, 2017; Luttrell, 2016) fruto de su falta de capital cultural, social y económico; ofreciendo una tranquilizadora explicación del fracaso escolar (Espinoza, Castillo, González y Loyola, 2012; López, 2010). Como ya ha sido ampliamente descrito, las relaciones de la escuela con estas familias se ven dificultadas fruto que los valores, discursos y prácticas son aquellos propios de las clases medias (Bourdieu, 1997; Lawson, 2003).

Desde esta construcción etnocentrista, deficitaria, determinista y culpabilizadora de la parentalidad en la escuela, se construyen modelos de intervención cuyo foco es atraer la participación de los padres y madres pobres desde aquellas metas y propósitos considerados necesarios de acuerdo a los valores propios del mundo escolar. Es lo que Susan Auerbach (2009) vendrá a denominar como una actitud "escuela-centrista", de corte individualista que no problematiza las posiciones sociales, la complejidad de las estructuras familiares, contexto cultural u organización económica de las familias (Baquedano-López et al., 2013; C. P. Edwards y Kutaka, 2015). Un ejemplo de esto son las investigaciones de Epstein, las que asumen la participación y colaboración de la familia en la escuela desde una lógica de alianza o sociedad (partnership) y que siguen guiando muchos modelos de participación parental en la escuela (Epstein, 1995, 2010; Epstein y Sanders, 2006). Estas o no consideran a los padres como portadores de saberes o, de hacerlo, la lógica suele ser de corte instrumental a aquello demandado por la escuela (Baquedano-López et al., 2013; Castro et al., 2015; C. P. Edwards y Kutaka, 2015; Wilder, 2014).

En esa línea, numerosos autores abogan por formas de colaboración y participación de los apoderados que apuesten por la problematización de las relaciones de poder al interior de la escuela (Auerbach, 2007; Bergset, 2017; Goldsmith y Kurpius, 2017; Ishimaru et al., 2016; Pstross, Rodríguez, Knopf y Paris, 2016).

Los profesores tienden a valorar la participación y asistencia de los padres y madres a la escuela como un indicador de preocupación de estos por sus hijos e hijas (Vincent, 2017); a pesar de ello, padres y madres son también criticados por sobreinvolucrarse (Nakagawa, 2000); cuando

los padres fallan en esta relación con la escuela, sea por exceso, sea por carencia, los profesores manifiestan con frustración que deben hacerse cargo de un aspecto que no les corresponde: una parentalidad compensatoria (Abramowski, 2010; Precht, Valenzuela, Muñoz y Sepúlveda, 2016).

En esta misma línea, una investigación en la que participaron estudiantes de pedagogía general básica, muestra como estos condicionan la educabilidad de los alumnos a condiciones de entrada para el trabajo del profesor. Estas condiciones serían responsabilidad de los padres y madres e involucran: a) conformar un determinado tipo de estructura familiar; b) proveer de sentido a la experiencia escolar; c) otorgar sensación de autoeficacia a los hijos e hijas; e) enviar materiales solicitados por la escuela y, d) obviamente, asistir a ella cuando son convocados. Para estos estudiantes, el no cumplir con estos requisitos, obstaculiza la labor del profesor y pondría en riesgo la educabilidad del alumno (Precht et al., 2016).

Se espera de los padres la activación de capital económico, social y cultural para la mejor escolarización de sus hijos e hijas, sin embargo, no siempre es posible para los padres hacerlo de un modo efectivo para lograr el resultado esperado (Lareau 2003, 196) precisamente por las barreras impuestas por estos modelos de participación e involucramiento parental.

Por su parte padres y madres pertenecientes a grupos no hegemónicos muchas veces enfrentan dificultades que les impiden aprovechar los recursos presentes en la escuela, dado que no poseen los capitales necesarios para negociar con la escuela e instalar sus intereses (Bolívar y Chrispeels, 2010).

Lo que preocupa aquí es la premisa de base, que para garantizar la educación de un niño o niña, estos han de contar con determinado tipo de familia, con una forma de ser padre o madre que gerencie su vida con determinadas prácticas parentales. Llevando el argumento al extremo tendríamos que un niño que no cuente con una familia, que no es educado por su padre o madre, o simplemente, que su padre o madre no se dedique intensivamente a su crianza, es un niño "ineducable" por el sistema escolar. Más allá de la preocupación por la participación de las familias en las escuelas, lo que debemos problematizar es esta idea que es posible pensar que hay niños o niñas a las que no se les puede educar, simplemente, porque sus padres no se involucran en la escuela del modo en que cada escuela desearía.

En este sentido, conviene subrayar que no son los malos padres y madres los que "vienen a tirar los niños a la escuela" para que otro se los eduquen; tampoco son los malos profesores quienes se desresponsabilizan de su labor y no se preocupan de sus estudiantes –aunque habrán docentes y padres o familiares negligentes–. He intentado cuestionar la idea que sentamos ante una mayoría de personas indolentes. La escuela y las familias enfrentan malestares de una sociedad altamente privatizada, con precarización y flexibilización laboral, y negación de las fuentes públicas, comunitarias y políticas en que transcurre su cotidianidad. Los reduccionismos psicologistas y moralistas son un elemento que cruza la manera en que se piensa la relación de la escuela con las familias convirtiéndolo todo en problemas individuales, dejando a docentes, estudiantes y familias responsables de los niños atrapados en un mundo pequeño, en que los únicos conflictos

posibles de ser pensados son los afectivo-emocionales originados en la familia; desatendiendo condiciones socio-institucionales y estructurales en donde se configura el ser profesor, el ser apoderado y el ser estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. L.** (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós
- Aries, P., & Baldick, R.** (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life*. New York: Random House.
- Auerbach, S.** (2007). From moral supporters to struggling advocates: Reconceptualizing parent roles in education through the experience of working-class families of color. *Urban Education*, 42(3), 250-283.
- . (2009). Walking the walk: Portraits in leadership for family engagement in urban schools. *School Community Journal*, 19(1), 9.
- Ball, S. J., & Olmedo, A.** (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 11.
- Baquedano-López, P., Alexander, R. A., & Hernández, S. J.** (2013). Equity Issues in Parental and Community Involvement in Schools What Teacher Educators Need to Know. *Review of Research in Education*, 37(1), 149-182.
- Bergset, K.** (2017). School Involvement: Refugee Parents' Narrated Contribution to their Children's Education while Resettled in Norway. *Outlines. Critical Practice Studies*, 18(1), 61-80.
- Bhopal, K.** (2014). Race, rurality and representation: Black and minority ethnic mothers' experiences of their children's education in rural primary schools in England, UK. *Gender and Education*, 26(5), 490-504.
- Bourdieu, P.** (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Canales, M., Bellei, C., y Orellana, V.** (2016). ¿Por qué elegir una escuela particular subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. (En prensa). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(1).
- Castillo, J., Santiago, V., y Cabezas, G.** (2010). La caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la Educación* (32), 45.
- Castillo, P.** (2016). Los saberes psicológicos en el neoliberalismo: el caso de las políticas sociales y la teoría del apego en Chile/ Psychological knowledge in neoliberalism: the case of political and social interventions with childhood in Chile. *Universitas Psychologica*, 14(4).
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Liza-soain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L.** (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Donzelot, J.** (1979). La conservación de los hijos. *La Policía de las familias*. Madrid: Pre-Textos.
- Dryden-Peterson, S.** (2017). Family-school relationships in immigrant children's well-being: the intersection of demographics and school culture in the experiences of black African immigrants in the United States. *Race Ethnicity and Education*, 1-17.
- Edwards, C. P., & Kutaka, T. S.** (2015). Diverse Perspectives of Parents, Diverse Concepts of Parent Involvement and Participation: What Can They Suggest to Researchers? *Foundational Aspects of Family-School Partnership Research* (pp. 35-53): Springer.
- Edwards, R., & Gillies, V.** (2013). 'Where are the parents?': changing parenting responsibilities between the 1960s and 2010s. In C. H. Faircloth, Diane and Layne, Linda (Ed.), *Parenting in global perspective. Negotiating ideologies of kinship, self and politics*. (pp. 21-35). Oxfordshire: Routledge.
- Epstein, J. L.** (1995). School/family/community partnerships. *Phi delta kappan*, 76(9), 701.
- . (2010). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*: Westview Press.

-
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G.** (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L. E., & Loyola, J.** (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 18(1).
- Faircloth, C., Hoffman, D. M., & Layne, L. L.** (2013). *Parenting in global perspective: Negotiating ideologies of kinship, self and politics*. OXON: Routledge.
- Gillies, V.** (2005). Raising the 'meritocracy' parenting and the individualization of social class. *Sociology*, 39(5), 835-853.
- _____. (2012). Family Policy and the Politics of Parenting: From Function to Competence. In M. Richter & S. Andresen (Eds.), *The Politicization of Parenthood: Shifting private and public responsibilities in education and child rearing* (Vol. 5, pp. 13-26). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Goldsmith, J. S., & Kurpius, S. E. R.** (2017). Fostering the academic success of their children: Voices of Mexican immigrant parents. *The Journal of Educational Research*, 1-10.
- Hansen, P., & Ainsworth, F.** (2006). Parent blaming in child and family services. A matter for concern. *Children Australia*, 32(4), 20-25.
- Heywood, C.** (2013). *A history of childhood: children and childhood in the West from medieval to modern times*: John Wiley & Sons.
- Illich, I.** (2013). *La sociedad desescolarizada*: Ediciones Godot.
- Ishimaru, A. M., Torres, K. E., Salvador, J. E., Lott, J., Williams, D. M. C., & Tran, C.** (2016). Reinforcing deficit, journeying toward equity: Cultural brokering in family engagement initiatives. *American Educational Research Journal*, 53(4), 850-882.
- Jensen, T.** (2010). 'What kind of mum are you at the moment?' Supernanny and the psychologising of classed embodiment. *Subjectivity*, 3(2), 170-192.
- Johansson, S. R.** (1987). Centuries of childhood/centuries of parenting: Philippe Ariès and the modernization of privileged infancy. *Journal of Family History*, 12(4), 343-365.
- Lawson, M. A.** (2003). School-family relations in context parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133. doi:10.1177/0042085902238687
- Lee, E.** (2014). Experts and parenting culture *Parenting culture studies* (pp. 51-75): Springer.
- Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C., & Macvarish, J.** (2014). *Parenting culture studies*: Palgrave macmillan.
- López, A. S.** (2010). Relación familia escuela en contextos de pobreza. Posibilidades y limitaciones en los procesos educativos. CUHSO · *Cultura-Hombre-Sociedad*, 20(1), 81-93.
- Luttrell, W.** (2016). *School-smart and mother-wise: Working-class women's identity and schooling*: Routledge.
- Nakagawa, K.** (2000). Unthreading the ties that bind: Questioning the discourse of parent involvement. *Educational Policy*, 14(4), 443-472. doi:10.1177/0895904800144001
- Narodowski, M.** (1994). *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*: Aique.
- Olmedo, A., & Wilkins, A.** (2017). Governing through parents: a genealogical enquiry of education policy and the construction of neoliberal subjectivities in England. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(4), 573-589.
- Peña Ochoa, M.** (2010). Hacia una recuperación de la subjetividad en el proceso de conocer en el contexto escolar: la pregunta por el saber en niños y niñas de educación básica chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 195-211.
-

- _____. (2016). "Ellos contra nosotros", un Análisis Crítico de Discurso desde los sostenedores privados y los niños segregados en la Educación Chilena. *Polis (Santiago)*, 15(45), 385-403. doi:10.4067/S0718-65682016000300019
- Precht, A., Valenzuela, J., Muñoz, C., & Sepúlveda, K.** (2016). Familia y motivación escolar: desafíos para la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 165-182.
- Pstross, M., Rodríguez, A., Knopf, R. C., & Paris, C. M.** (2016). Empowering Latino parents to transform the education of their children. *Education and Urban Society*, 48(7), 650-671.
- Rojas, J.** (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano, 1810-2010*. Santiago, Chile: Junji.
- Rose, N.** (1990). *Governing the soul: the shaping of the private self*. Taylor & Frances/Routledge.
- Shirani, F., Henwood, K., & Coltart, C.** (2011). Meeting the challenges of intensive parenting culture: Gender, risk management and the moral parent. *Sociology*, 0038038511416169.
- Struyve, C., Simons, M., & Verckens, A.** (2014). Parents are not born, they are made: a critical discourse analysis of an educational magazine in Flanders (Belgium). *Journal of Education Policy*, 29(6), 785-803.
- Vincent, C.** (2001). Social class and parental agency. *Journal of Education Policy*, 16(4), 17.
- _____. (2014). Padres y maestros hacia el diálogo. Una perspectiva inglesa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2).
- _____. (2017). 'The children have only got one education and you have to make sure it's a good one': parenting and parent-school relations in a neoliberal age. *Gender and Education*, 1-17.
- Webb, S.** (2006). Risk. *Social Work & Society*, 4(2), 379-382.
- Wilder, S.** (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
-

Citar este capítulo como:

Granada Azcárraga, M. (2018). Disponibilidad léxica infantil. El lenguaje: un puente a la equidad. En Ferrada, D. (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp: 133-148). Talca, Chile: Ediciones UCM.

CAPÍTULO 7

DISPONIBILIDAD LÉXICA INFANTIL. EL LENGUAJE: UN PUENTE A LA EQUIDAD

MARIBEL GRANADA AZCÁRRAGA

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Universidad Católica del Maule, Chile

mgranada@ucm.cl

INTRODUCCIÓN

El propósito de este capítulo es reflexionar en torno al concepto de justicia como reconocimiento –de acuerdo a Honneth–, desde el contexto escolar, desde el lenguaje oral y desde la enseñanza explícita. En este marco se presentan investigaciones sobre el lenguaje oral de niños y niñas de primero básico de escuelas particulares subvencionadas y municipales de la comuna de Talca, con alto grado de vulnerabilidad, en el período de los años 2014 y 2017. Se realiza una comparación de resultados centrados en el componente semántico del lenguaje, específicamente en la disponibilidad léxica, el número de vocablos y el promedio de palabras que expresan los niños y las niñas, en función de un tópico específico.

Recoger esta información referida a los campos semánticos cercanos al niño y a su vida cotidiana, permite conocer y reconocer el léxico que se maneja desde su cultura, desde sus propias experiencias y desde sus interacciones con otros, lo que hace posible visualizar la pertinencia del léxico en el contexto social. Este conocimiento que permite aproximarse a un repertorio léxico cultural, se constituye en fortalezas del lenguaje, que el contexto ha privilegiado. Considerar este léxico en la enseñanza formal genera puentes que permiten ir construyendo de forma más significativa el aprendizaje. Sin embargo, nos encontramos en general, con una realidad escolar con códigos propios de espaldas a lo que los niños y las niñas traen de sus propias realidades. El sistema educacional no los visualiza, no los reconoce y va generando en toda la trayectoria formativa barreras para aprender y para participar.

CONTEXTO ESCOLAR COMO GENERADOR DE DESIGUALDADES

El contexto escolar debería hacerse cargo del desarrollo lingüístico de sus estudiantes, atendiendo las diferencias individuales y ajustando las ayudas según los requerimientos de todos, de manera de dar respuesta a las desigualdades con que los estudiantes enfrentan su educación; sin embargo, esto no sucede. De hecho, la mayoría de los docentes no cree que la escuela reduzca las desigualdades y consideran que las clases homogéneas para todos los estudiantes acentúan las diferencias entre ellos (Dubet, 2006).

Un contexto escolar que tiende a la homogenización, que no respeta ni valora la diferencia, que no legitima al ser humano en toda su complejidad y que no brinda los apoyos que este requiere, genera injusticias que, a su vez, provocan desigualdades que acompañarán al estudiante durante todo su proceso formativo y ciclo vital, impactando en su identidad.

En este mismo sentido, el contexto escolar, al no responder a las necesidades de los estudiantes, parece aumentar las brechas de desigualdades que ellos ya presentan al incorporarse al sistema educacional formal. Así, la escuela no garantiza una educación de calidad que haga visible a los estudiantes, que los reconozca y que proporcione oportunidades de desarrollo con equidad e igualdad para brindar a todos los que lo necesitan, sin excluir a nadie por su condición social, realidad económica y género, entre otras.

La escuela podría tener los mismos prejuicios y los mismos intereses de las desigualdades sociales (Dubet, 2006). De esta manera, este escenario se transforma en la reproducción de las mismas problemáticas que ocupan a la sociedad con todas las barreras para el desarrollo donde el aprendizaje de vocabulario depende de la procedencia social, cultural y económica de las familias (Hart y Risley, 1995; Rosemberg, Stein, Alam y Piacente, 2013, citado en Menti y Rosemberg, 2016).

De esta forma, se perpetúa una brecha de desigualdad que marca a los estudiantes y los obliga a tomar posiciones que serán mantenidas en el tiempo mediante un currículo oficial que ofrece un conjunto estándar de contenidos y de soluciones de problemas. Esto deja fuera las particularidades de los estudiantes, su cultura y su lenguaje, lo que empobrece y excluye a los grupos que no cumplen con ciertos parámetros y a la vez, perpetúa las carencias y la falta de reconocimiento.

En este mismo sentido, Honneth plantea la falta de reconocimiento a través de relaciones de intersubjetividad negativa como el menosprecio a la integridad corporal, a los derechos y al valor del modo de vida propio, que se constituyen en maltrato, que finalmente afecta a la autoestima de las personas, provocando la exclusión social (Aparicio, 2016).

Desde la teoría del reconocimiento, que surge de la influencia de Hegel, el autor Honneth establece una relación entre justicia y cuidado, entendida como un “conjunto de actitudes que estamos obligados a adoptar recíprocamente para asegurar en común las condiciones de nuestra identidad personal” (Honneth, 1997b: 247 citado en Aparicio, 2016). Así, señala distintos tipos de obligaciones

morales a las dimensiones de, a) reconocimiento afectivo, b) reconocimiento de derecho y c) reconocimiento de solidaridad. El reconocimiento afectivo, lo relaciona con la entrega incondicional del cuidado amoroso en distintas relaciones que involucran emociones o sentimientos. En el reconocimiento jurídico considera el respeto moral a las personas, que implica igualdad de responsabilidad ética e igualdad de trato para todos. En el reconocimiento solidario plantea la valoración social de las capacidades particulares de las personas.

Este enfoque de reconocimiento recíproco, que contribuye a la conformación de nuestra identidad, hace posible ver al otro desde una mirada más inclusiva, respetándolo y construyendo una relación desde la simetría.

El contexto educativo debería ofrecer condiciones que hicieran posible la construcción de la identidad de personas más plenas, pues solo de esta manera sería más justo. Según esta lógica y atendiendo a lo que plantea Honneth, desde la dimensión afectiva, la escuela debería reconocer amorosamente al estudiante y establecer un lazo con él, un vínculo emocional que medie y potencie todo su proceso de aprender y de ser persona. También sería más justo desde la dimensión del derecho, reconocer a los estudiantes en cuanto a sus responsabilidades, deberes y derechos con las consecuencias de sus acciones, con un trato igualitario para todos. Y, finalmente, la escuela sería más justa desde el reconocimiento solidario, viendo al estudiante desde su particularidad, individualizándolo y respondiendo a sus requerimientos desde los apoyos ajustados que todos necesitan para alcanzar el pleno desarrollo, de manera que el estudiante pudiera comprender el mundo, construirlo y compartirlo con otros.

LENGUAJE ORAL Y COMPRENSIÓN LECTORA COMO EVIDENCIA DE BRECHAS DE DESIGUALDADES

El lenguaje resulta fundamental en la configuración del mundo en la convivencia (Maturana, 2014), siendo su principal función la comunicación a través de un código compartido y un sistema convencional, que se hace posible en el acto comunicativo. Sirve además para representar conceptos mediante la utilización de símbolos arbitrarios y de combinaciones de estos, según reglas determinadas que lo rigen (Owens, 2016).

El lenguaje se describe por cinco parámetros, según forma, fonológico, morfológico y sintáctico; según contenido, semántico y según uso pragmático (Bloom y Lahey citados en Owens, 2016). Este capítulo se refiere al aspecto semántico, específicamente a la disponibilidad léxica, al número de vocablos y promedio de palabras que realizan niños y niñas de la comuna de Talca en los años 2014 y 2017.

Desde una perspectiva sociointeraccionista, se aprende el lenguaje de forma natural, en un contexto comunicativo, a través de actividades cotidianas en un proceso de intercambio llevado a cabo entre el niño y su entorno hablante (Acosta, 2007). Así, ambientes enriquecidos lingüísticamente entregarán mayores recursos y posibilidades de desarrollo, favoreciendo el progreso del

niño en habilidades de lenguaje, en tanto entornos lingüísticamente pobres dificultarán el avance de los niños, generando brechas de desarrollo entre aquellos que cuentan con mejores condiciones y aquellos que se encuentran con barreras para aprender. En este mismo sentido Menty y Rosenberg (2016) señalan que el grado de conocimiento del vocabulario depende del entorno lingüístico y discursivo al que estén expuestos los niños, por tanto, responder a esto es de gran relevancia. Una detección temprana y oportuna de las necesidades sería fundamental para prevenir carencias y dificultades futuras.

Por otra parte, el desarrollo del lenguaje infantil está determinado por una serie de factores biológicos, cognitivos, psicosociales y ambientales (Puyuelo y Rondal, 2003), donde el 83% de las causas de dificultades de lenguaje debido a razones ambientales (Rogers, Nulty, Batancourt y DeThorne, 2015). Esto significa que la razón ambiental, dado su carácter adquirido, tiene implicancias pedagógicas, por lo tanto, debe ser intervenida y modificada para estimular el aprendizaje de habilidades lingüísticas y para prevenir futuras dificultades en el área de lenguaje.

Por su parte, desde la perspectiva semántica, las palabras facilitan el procesamiento de la información y con ello la comprensión de lo que se lee. En la actualidad se aprecia una escasa comprensión lectora y se advierte también un escaso manejo de vocabulario, lo que no permite acceder al significado de las palabras y dificulta la comprensión de lo leído.

Los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación de Chile (SIMCE) del año 2015, en relación a la comprensión lectora (Mineduc, 2016), advierten que el 44% de los estudiantes de segundo básico, no logra los aprendizajes curriculares, el 34% se ubica en el nivel elemental y un 22% se ubica en un nivel deficiente, lo que evidencia que a nivel nacional no se cuenta con resultados que muestren un nivel esperado en comprensión lectora. En relación a los cuartos básicos, el 38% de los estudiantes logra los aprendizajes curriculares, el 31% se ubica en un nivel elemental y el 31% restante en el nivel deficiente. Si se compara el rendimiento del segundo básico con el del cuarto básico, se puede apreciar que en 2 años de escolaridad aumentan las dificultades en comprensión lectora, lo que refleja que el sistema educativo no estaría respondiendo a las necesidades de sus estudiantes y no estaría reconociendo sus capacidades y dificultades, constituyéndose en un medio injusto que tiende a potenciar la inequidad.

En este sentido, Menti y Rosenberg (2016) señalan que cuando las diferencias no son atendidas, se incrementan a lo largo de la escolaridad. Asimismo, plantean que los alumnos que cuentan con un vocabulario limitado leen menos y aprenden menos palabras nuevas, mientras que los estudiantes con un vocabulario amplio leen más y mejoran su comprensión. Por su parte, el Plan Nacional de la lectura de Chile de 2015 a 2020, plantea que a través de la lectura se puede hacer frente a las desigualdades y reducir la brecha de diferencias entre los estudiantes. En su misión reconoce a la lectura como un derecho en toda la trayectoria vital de las personas (Mineduc, 2015).

Así, las dificultades en comprensión de lectura afectan el rendimiento de los estudiantes en todas las asignaturas, por tratarse de una habilidad transversal. Si no se comprende lo que se lee, se

dificulta el seguir instrucciones, responder preguntas o resolver problemas en general. Y aunque es cierto que el contexto en que se encuentre una palabra desconocida puede ayudar a su comprensión, los estudios señalan que el hecho de no conocer una palabra, estaría interfiriendo con la habilidad para entender el significado global de una oración o párrafo (Stahl, 1991).

El aprender el significado de nuevas palabras ayuda a precisar el conocimiento léxico de otros términos que son parcialmente conocidos y que están semánticamente o situacionalmente asociados con la nueva palabra aprendida (Landauer y Dumais, 1997). Así el aprendizaje de una nueva palabra permite una mayor delimitación del espacio semántico de todas las palabras ya relacionadas, lo que influye en una mayor riqueza de lenguaje (Lockett y Shore, 2003; Shore y Kempe, 1999). Por tanto, adquiriendo un conocimiento profundo de las palabras, los estudiantes son capaces de consolidar el aprendizaje de otras palabras relacionadas incluso si esas palabras no han sido consideradas dentro de la instrucción, lo que evidencia el carácter generativo del lenguaje.

A su vez, conocer más términos en un texto puede incrementar la probabilidad de que un estudiante pueda utilizar de mejor manera el contexto para inferir el significado de otras palabras desconocidas en dicho texto (Shefelbine, 1990). En la medida que se cuenta con un mayor repertorio léxico, se tiene más pistas para extraer el significado de aquellas palabras que no son conocidas, lo que hace posible una mayor comprensión.

Desde la perspectiva de justicia como reconocimiento de Honneth, de hacer visible al otro, identificando sus capacidades y necesidades y las condiciones que puedan contribuir a contar con mejores posibilidades de desarrollo, particularmente en el ámbito lingüístico, se plantea la enseñanza explícita o enseñanza directa del lenguaje como una forma de interacción altamente estructurada y participativa, que busca el logro de aprendizajes más trascendentales y persigue también hacer más estrechas las brechas de desigualdades entre los estudiantes, contribuyendo a hacerse cargo de manera intencionada del aprendizaje de todos los estudiantes.

Por tanto, es de vital importancia poder implementar estrategias metodológicas que favorezcan el aprendizaje, permitiendo dar oportunidades de participación a todos los estudiantes, para garantizar el desarrollo del lenguaje en equidad e igualdad. Así, la enseñanza explícita podría ser una herramienta potente que estimule el lenguaje y donde tanto los profesores como los estudiantes se pueden beneficiar de este trabajo sistemático (Granada, Pomés y Jofré, 2014).

ENSEÑANZA EXPLÍCITA COMO FORMA DE PREVENCIÓN Y REPARACIÓN DE JUSTICIA SOCIAL

Distintas investigaciones (Cena et al., 2013; Elleman, et al., 2009) señalan la importancia de la enseñanza explícita de algún contenido específico, en este caso del vocabulario. La instrucción explícita o directa es un modelo de enseñanza altamente estructurado por medio de guiones, donde paso a paso se va estimulando el aprendizaje. Es una práctica guiada, de alta interacción entre el maestro y el estudiante, que consiste en la expresión del propósito a enseñar, la explicación de su

significado, la demostración a través de ejemplos y contraejemplos y la participación activa de los estudiantes, tanto en forma oral como escrita (Coyne, et al., 2009).

En cada actividad es importante recibir una retroalimentación oportuna y permanente, hasta que el aprendiz logre alcanzar un nivel de autonomía suficiente que le permita guiar su propio proceso de aprender (Archer y Hughes, 2011).

A la base de la enseñanza explícita podemos encontrar aspectos de la propuesta de Aprendizaje situado de Brown, Collins y Duguid en el año 1989, donde se propone la integración del qué se aprende con el cómo se aprende, en la construcción de un aprendizaje más significativo y más importante. En este marco, los autores, Brown et al. (1989) proponen un modelo de aprendizaje cognitivo que tiene en cuenta la naturaleza situada del conocimiento. Este modelo está dirigido a los estudiantes, considerándolos dentro de su cultura por medio de prácticas auténticas, todo lo cual se centra en la interacción social que se lleva a cabo en la construcción del conocimiento. La propuesta contiene: a) modelado: el maestro realiza una tarea que es observada por los estudiantes; b) entrenamiento: el maestro observa y da facilidades mientras los estudiantes realizan la tarea; c) andamiaje: el maestro proporciona apoyos a los estudiantes en la realización de la tarea; d) desvanecimiento: el maestro retira progresivamente los apoyos según habilidades adquiridas por los estudiantes; e) articulación: el maestro estimula a los estudiantes a expresar su conocimiento y pensamiento; f) reflexión: el maestro capacita a los estudiantes para comparar su realización con la de otros, y g) exploración: el maestro invita a los estudiantes a proponer y a resolver sus propios problemas.

El lenguaje se constituye en una construcción situada que implica una interacción con otros, considerando el contexto, la cultura, las prácticas reales y el uso del conocimiento adquirido. En este sentido Miller y Gildea (1987) presentan la experiencia de los efectos de una enseñanza de vocabulario, que separa el saber y el hacer, determinando que el aprendizaje de las palabras que se lleva a cabo en el ámbito de la comunidad es más exitoso que aquel que se aprende a través de definiciones de diccionario. Este modelo cognitivo se constituye en la base de una enseñanza explícita o directa que permite al aprendiz ir adquiriendo competencias, en este caso lingüísticas.

Por su parte, Rosenshine (1987) describe la enseñanza explícita como un método sistemático de educación con énfasis en el procedimiento de pasos pequeños que van verificando la comprensión del aprendiz para asegurar experiencias exitosas durante el proceso de aprendizaje. Se entrega ayudas ajustadas al estudiante que van apoyando la progresión del aprendizaje. Rosenshine (1987) y Carnine et al. (2004) integraron estas bases teóricas en seis funciones educacionales que están referidas a la enseñanza explícita, a saber: 1) revisión, 2) presentación, 3) práctica guiada, 4) corrección y feedback, 5) práctica independiente, 6) revisión semanal y mensual.

Por su parte, la instrucción directa del vocabulario podría incrementar la consciencia general de las palabras o consciencia metalingüística, entendida como la habilidad de reflexionar y manipular variadas propiedades del lenguaje de diferente forma (Nagy, 2007). Asimismo, el incremento

de la consciencia metalingüística aumenta la probabilidad de inferir el significado de las palabras desconocidas más allá de actividades particulares en una clase, es decir favorece una mayor capacidad de transferencia del aprendizaje a contextos diferentes; además, consolida, integra, accede al conocimiento que tiene de una palabra (Van Kleck, Stahl y Bauer, 2003).

Otro de los aspectos relevantes de la instrucción directa es permitir a los estudiantes interactuar y procesar las palabras en distintos contextos, relacionar y discriminarlas de otras palabras y relacionarlas con el conocimiento previo de los estudiantes (Van Kleck, Stahl y Bauer, 2003), favoreciendo de esta manera la transferencia del aprendizaje y la generación de aprendizajes más significativos.

El aprendizaje de palabras específicas ayuda a los estudiantes a precisar y consolidar otras palabras relacionadas con aquellas enseñadas en forma directa (Landauer y Dumais, 1997). De esta manera claramente se potencia el aprendizaje, ampliando la calidad del mismo en cuanto a las relaciones semánticas que se pueden establecer. Sin embargo, en los primeros básicos la enseñanza de vocabulario se lleva a cabo de manera más explícita e integral, usando más claves contextuales que en tercer año básico (Menty y Rosemberg, 2016), lo que podría indicar que en la medida que aumenta la formación académica la enseñanza de vocabulario es menos directa y como consecuencia se apoya menos a los estudiantes, lo que repercute en la comprensión lectora y en el aprendizaje en general. En este sentido, Palapanidi (2012), señala que dada la importancia que tiene el léxico en el proceso comunicativo, se debe enseñar de forma explícita y sistemática.

INVESTIGACIONES SOBRE DISPONIBILIDAD LÉXICA INFANTIL EN LA COMUNA DE TALCA: UNA COMPARACIÓN DEL AÑO 2014 Y AÑO 2017

El objetivo general de los estudios del año 2014 y 2017 era determinar la disponibilidad léxica de niños y niñas de primer año básico pertenecientes a escuelas particular subvencionadas y municipales de la comuna de Talca y sus objetivos específicos eran: conocer y describir la disponibilidad léxica, números de vocablos y promedio de palabras.

Participantes

Las muestras del año 2014 y 2017 pertenecen a primero básico, con edades de 6 y 7 años. Los criterios de inclusión se refieren a manejo de la lengua del español de Chile y estar en primero básico en un colegio de la comuna de Talca. Ambas muestras están conformadas por 45 alumnos de un colegio de dependencia particular subvencionada y municipal, mayoritariamente de zonas urbanas. Como criterio de exclusión los estudiantes no pueden presentar dificultades de lenguaje diagnosticadas, discapacidad intelectual u otras alteraciones o patologías asociadas al desarrollo.

Instrumento

Se utiliza como técnica de recolección de información el Test de producción léxica: “Disponibilidad léxica infantil para niños de 1° año básico”, basado en el proyecto Panhispánico, cuyo objetivo fue elaborar diccionarios de disponibilidad léxica para el medio hispanico. Está compuesto por once campos semánticos, a saber: “partes del cuerpo”, “alimentos y bebidas”, “medios de transporte”, “ropa y calzado”, “ciudad”, “animales”, “escuela”, “profesiones y oficios”, “casa”, “colores” y “juegos”. Tiene un formato de cuestionario, en donde los estudiantes disponían de dos minutos para expresar el léxico según el centro de interés que se indicaba.

Procedimiento

Estos estudios son cuantitativos, de diseño no experimental y transeccional. Para efectos de este capítulo se persigue comparar los resultados obtenidos el año 2014 con los encontrados el año 2017, desde una perspectiva cuantitativa. Se realizaron las siguientes etapas para llevar a cabo los estudios en primer lugar las coordinaciones con las direcciones de los establecimientos para la viabilidad de los estudios, el consentimiento informado de los padres para la participación de sus hijos, capacitación a estudiantes de la carrera de educación especial para la aplicación del cuestionario de centros de interés. Las aplicaciones se realizaron dentro de una semana, donde cada examinador evaluó individualmente a los niños y niñas durante aproximadamente 20 minutos, registrando de manera escrita y digital el léxico disponible de cada estudiante para luego ser transcrito y analizado.

Se acordó para la organización y validación de los datos recogidos tener los siguientes criterios: digitar todo en minúscula, anotar en singular sustantivos y adjetivos, remitir los diminutivos a la forma primitiva, formas verbales al infinitivo, excepto gerundio y participio, las palabras compuestas se digitaron unidas por guiones.

Para el procesamiento y análisis de los datos, se contó con el programa computacional *Dispogen II* (Echeverría et al., 2005). Esto permitió calcular los índices de disponibilidad léxica a través de la fórmula de Strassburguer y López-Chávez creada en 1987. Esta fórmula trabaja con un exponente con una función asintótica a cero, es decir, nunca habrá un resultado cuyo valor sea cero. De esta manera, los valores resultantes mantienen su capacidad discriminante.

Según Urzúa (2006), son tres los índices que más aportan en la determinación léxica de las personas. El total de palabras diferentes y el promedio de palabras. El índice de cohesión es un indicador del grado de coincidencia por lo expresado por los estudiantes; el grado de homogeneidad en el uso del léxico está en proporción directa con el grado de disponibilidad que ese léxico tiene para el conjunto de personas, la disponibilidad léxica, entendida como un indicador que muestra cuáles son las palabras que un grupo de sujetos puede evocar de manera más rápida. El número de vocablos es un índice que indica el total de vocablos conocidos por el grupo. En tanto el promedio de palabras

señala cuántas son las palabras que en promedio presentan las personas de acuerdo a un tópico determinado (Cepeda, Granada y Pomés, 2014).

RESULTADOS

Los resultados de estas investigaciones muestran el lenguaje oral de niños y niñas de primer año básico de escuelas particular subvencionadas y municipales de Talca, con alto grado de vulnerabilidad, correspondientes a los años 2014 y 2017, en cuanto a su a) Índice de disponibilidad léxica, b) Números de vocablos y c) Promedio de palabras.

En relación al Índice general de disponibilidad léxica infantil, obtenido en los años 2014 y 2017 se puede señalar gran similitud en los resultados, observándose una gran dispersión entre los campos semánticos. La categoría de los “colores” alcanza el mayor grado de disponibilidad en el repertorio de niños y niñas con un 0.25 y 0.24 respectivamente, seguida por las “partes del cuerpo” con 0.15 y 0.18, “ropa y calzado” con 0.12 y 0.13 y “medios de transporte” con 0.11 y 0.13. En ambos años el centro de interés que presenta 0.10 corresponde a “animales”, en tanto el resto de campos semánticos que se encuentran bajo el 0.10 son los centros correspondientes a “juegos”, “ciudad”, “profesiones” y “alimentos” los que presentan una menor disponibilidad léxica en ambos años al momento de evaluar.

En relación con la variación porcentual de 2017 con respecto al año 2014, se aprecia en general un desempeño similar del índice de disponibilidad léxica. En particular en el año 2017, cinco campos semánticos aumentan y cinco campos semánticos disminuyen, manteniéndose sin variación el campo correspondiente a los “animales”. La mayor variación positiva corresponde a las “partes del cuerpo” con 20,00%, mientras que la mayor variación negativa está referida a “profesiones y oficios” y “juegos” con 16,67%. Sin embargo, la variación no alcanza a ser relevante ya que solo presenta cambios en el segundo decimal del índice de disponibilidad léxica. La Figura 1 y la Tabla 1 muestran la disponibilidad léxica de los niños y niñas del año 2014 y 2017.

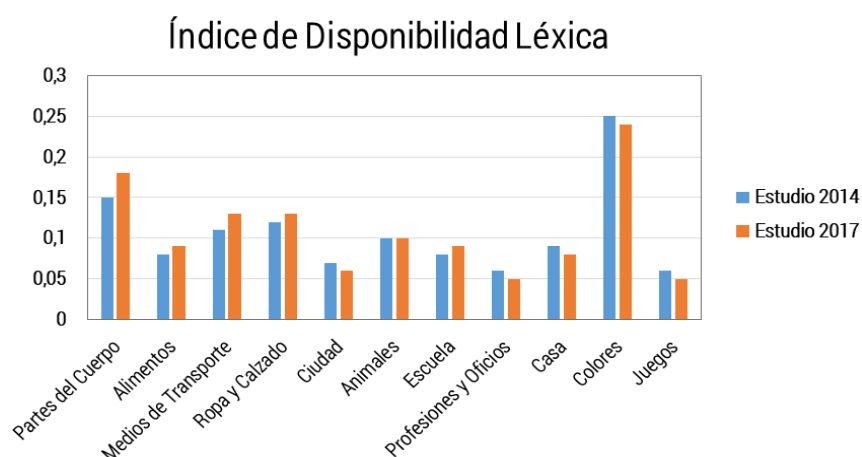


Figura 1. Índice de Disponibilidad Léxica de niños y niñas de primero básico de escuelas particulares subvencionadas y municipales de la comuna de Talca, de los años 2014 y 2017, de acuerdo a 11 campos semánticos, a saber: “partes del cuerpo”, “alimentos y bebidas”, “medios de transporte”, “ropa y calzado”, “ciudad”, “animales”, “escuela”, “profesiones y oficios”, “casa”, “colores” y “juegos”. La disponibilidad léxica se entiende como un indicador que muestra cuáles son las palabras que un grupo de sujetos puede evocar de manera más rápida. Los datos obtenidos el año 2017 corresponden a un estudio sobre Disponibilidad Léxica de las autoras D. Ibáñez, C. Mardones y G. Ramírez.

Tabla 1. Índice de Disponibilidad Léxica Infantil de los años 2014 y 2017

Campos semánticos	Índice de disponibilidad léxica infantil		
	Estudio 2014	Estudio 2017	Variación porcentual 2017 - 2014
Partes del cuerpo	0.15	0.18	20.00
Alimentos y bebidas	0.08	0.09	12.50
Medios de transporte	0.11	0.13	18.18
Ropa y calzado	0.12	0.13	8.33
Ciudad	0.07	0.06	-14.29
Animales	0.10	0.10	0.00
Escuela	0.08	0.09	12.50
Profesiones y oficios	0.06	0.05	-16.67
Casa	0.09	0.08	-11.11
Colores	0.25	0.24	-4.00
Juegos	0.06	0.05	-16.67

Nota. Los datos obtenidos el año 2017 corresponden a un estudio sobre Disponibilidad Léxica de las autoras D. Ibáñez, C. Mardones y G. Ramírez.

En cuanto a la comparación del número de vocablos promediado entre niños y niñas de los años 2014 y 2017, se aprecia que el año 2014 los campos semánticos con mayor puntuación corresponden a “ciudad” y “casa” con 128.00 y 127.00 vocablos respectivamente, mientras que en el año 2017 se observa un mayor número de palabras en los campos semánticos correspondientes a “ciudad” con 108.00 y “juegos” con 101.50 palabras en tanto los “colores” obtienen el menor número de vocablos con 32.50 y 32.00.

Con relación a la comparación del número de vocablos promediados entre niños y niñas la variación porcentual del año 2017 con respecto al año 2014 señala que en el año 2017 son dos los campos semánticos que aumentan y nueve los campos semánticos que disminuyen. La mayor variación positiva corresponde a “partes del cuerpo” con 14,29%, en tanto las mayores variaciones negativas se refieren a “profesiones y oficios” con 28,86% y “animales” con 27,43%. A pesar de que existen dos campos con variación positiva entre 2017 y 2014 se evidencia una reducción de número de vocablos total de 13,16%. Se presenta la Tabla 2 que expone la comparación del número de vocablos promediados entre niños y niñas de los años 2014 y 2017.

Tabla 2. Comparación del Número de vocablos promediados entre niños y niñas de los años 2014 y 2017

Campos semánticos	Comparación del número de vocablos		
	Estudio 2014	Estudio 2017	Variación porcentual 2017 - 2014
Partes del cuerpo	56.00	64.00	14.29
Alimentos y bebidas	107.00	94.00	-12.15
Medios de transporte	48.00	36.00	-25.00
Ropa y calzado	61.00	55.00	-9.84
Ciudad	128.00	108.00	-15.63
Animales	96.50	70.00	-27.46
Escuela	102.50	95.00	-7.32
Profesiones y oficios	74.50	53.00	-28.86
Casa	127.00	96.50	-24.02
Colores	32.50	32.00	-1.54
Juegos	94.00	101.50	7.98
Total	927.00	805.00	-13.16

Nota. Los datos obtenidos el año 2017 corresponden a un estudio sobre Disponibilidad Léxica de las autoras D. Ibáñez, C. Mardones y G. Ramírez.

En cuanto a la media entre niños y niñas del promedio de palabras emitidas se aprecia que el año 2014 evocan como máximo 12.78 unidades referidas a “casa”, 12.76 unidades referidas a “animales” y “alimentos y bebidas” con 12.57. En tanto el año 2017 evocan 15.34 unidades referidas al centro de interés de “partes del cuerpo”, seguido por la “casa” con 12.84, “alimentos y bebidas” con 12.81 y “escuela” con 12.73. Dentro de los campos semánticos que obtienen un menor resultado el 2014 y 2017, se encuentran “profesiones y oficios”, “juegos” y “medios de transporte”.

En relación a la variación porcentual del año 2017 con respecto a 2014 en cuanto a la media entre niños y niñas del promedio de palabras se aprecia que en el año 2017 del total de los 11 centros de interés 7 aumentan y 4 disminuyen. La mayor variación positiva corresponde a “juegos” con 31,51%, mientras que la mayor variación negativa se sitúa en los “animales” con 16,30%. Los campos semánticos de “medios de transporte” y “profesiones y oficios” en ambos años obtienen las más bajas puntuaciones, mostrando un descenso el año 2017 respecto del estudio del año 2014. Además, se observa en la variación porcentual del año 2017 con respecto al año 2014 que el campo semántico de los animales es el que obtiene la mayor baja. Se presenta la Tabla 3 que muestra la comparación de la media entre niños y niñas del promedio de palabras emitidas de los años 2014 y 2017.

Tabla 3. Comparación de la Media entre niños y niñas del promedio de palabras emitidas de los años 2014 y 2017

Campos semánticos	Comparación del promedio de palabras		
	Estudio 2014	Estudio 2017	Variación porcentual 2017 - 2014
Partes del cuerpo	11.81	15.34	29.89
Alimentos y bebidas	12.57	12.81	1.91
Medios de transporte	7.37	6.94	-5.83
Ropa y calzado	9.73	11.16	14.70
Ciudad	10.7	10.88	0.09
Animales	12.76	10.68	-16.30
Escuela	11.31	12.73	12.56
Profesiones y oficios	5.55	4.94	-10.99
Casa	12.78	12.84	0.47
Colores	11.81	10.57	-10.50
Juegos	6.95	9.14	31.51

Nota. Los datos obtenidos el año 2017 corresponden a un estudio sobre Disponibilidad Léxica de las autoras D. Ibáñez, C. Mardones y G. Ramírez.

CONCLUSIONES

En torno a la reflexión que se ha hecho del concepto de justicia como reconocimiento de acuerdo a Honneth en el contexto escolar, en el lenguaje oral, en la enseñanza explícita y en la comparación de investigaciones sobre la disponibilidad léxica, número de vocablos y promedio de palabras de niños y niñas de primero básico de escuelas particulares subvencionadas y municipales de la comuna de Talca, realizados los años 2014 y 2017 es posible desprender las siguientes conclusiones.

Honneth entiende la justicia social como el reconocimiento recíproco en la construcción de la identidad, desde la perspectiva del afecto, del derecho y de la solidaridad. El contexto escolar puede constituirse en un espacio justo en la medida que propicie, establezca y cuide el reconocimiento a través de los lazos de afecto entre todos los integrantes de la comunidad educativa. En la medida que se ejerza el derecho a que todos puedan contar con iguales condiciones y un mismo trato en función de sus acciones y en la medida que se considere la singularidad de las personas rescatando sus características y particularidades, valorando la diferencia y respondiendo a las necesidades educativas con los apoyos necesarios para cada estudiante.

Existen entornos de lenguaje más enriquecidos lingüísticamente que van marcando las diferencias en el desarrollo de los estudiantes desde el inicio de la escolaridad y afectan todos los aprendizajes (Menti y Rosemberg, 2016). Esto genera exclusión y un énfasis en las carencias. Responder a las necesidades de los estudiantes se puede constituir en un aporte que permita disminuir las brechas de desigualdades que presentan los estudiantes al enfrentar el sistema educativo.

La estrategia de enseñanza directa o explícita y sistemática desde los primeros niveles educativos y durante toda la progresión formativa de los estudiantes se aprecia como un apoyo que debe ser considerado, para asegurar que todos los estudiantes cuenten con las mismas oportunidades reales de aprender y desarrollarse con equidad. Es un recurso metodológico altamente estructurado, participativo y dinámico.

El vocabulario es un precursor del proceso lector, que permite acceder a la lectura (Borrero, 2008; Menti y Rosemberg, 2016). Su consolidación, la riqueza de significados y su fácil acceso permite abordar el proceso lector de mejor manera (Cepeda, Granada y Pomés, 2017). Por tanto, el desarrollo del componente léxico es fundamental para el proceso de comprensión de la lectura.

En cuanto a las investigaciones llevadas a cabo los años 2014 y 2017, los estudiantes de primero básico presentan un repertorio disperso al manifestar índices cercanos a 0. En ambos años el índice de disponibilidad léxica mayor corresponde al campo semántico de los “colores” con un 0.25 y 0.24 respectivamente. Con relación a la variación porcentual del año 2017 con respecto al año 2014, se evidencia similar índice de disponibilidad léxica en todos los campos semánticos estudiados, donde las variaciones que se observan no son relevantes.

Los resultados evidencian que existe una reducción del número total de vocablos entre 2017 y 2014 de 122 palabras, lo que equivale a una disminución porcentual del total de palabras de un 13,16%. El campo semántico que muestra mayor disminución es “profesiones y oficios”, con una variación porcentual del año 2017 con respecto a 2014 de 28,86%.

Es importante destacar que el mayor índice de disponibilidad léxica no necesariamente equivale a la mayor cantidad de palabras emitidas –como sucede en estos estudios–, en que se da un mayor índice de disponibilidad léxica en el centro de interés de los “colores”, mientras que se muestra el promedio de un mayor número de vocablos expresados en el centro de interés “bebidas y alimentos”, “ciudad” y “casa”.

En cuanto a la media entre niños y niñas del promedio de palabras evocadas por los estudiantes, es importante destacar que los campos semánticos de “medios de transporte” y “profesiones y oficios” en ambos años obtienen las más bajas puntuaciones, mostrando un descenso el año 2017 respecto del año 2014.

Es importante destacar que de acuerdo a los resultados del SIMCE del año 2015 en comprensión lectora (Mineduc, 2016) no se cuenta con un nivel esperado a nivel nacional, más aún, se observan que las dificultades aumentan de segundo a cuarto año básico, lo que da cuenta de una tendencia negativa y demuestra que el sistema de enseñanza no responde a los requerimientos de los estudiantes.

El repertorio de palabras que manejan los niños y las niñas influye en el proceso comunicativo y en el proceso de comprensión lectora. Si el vocabulario es reducido, se empobrece el acto comunicativo y el acceso a la lectura, lo que repercute en el desempeño general de todos los aprendizajes de los estudiantes. En tanto, si estos cuentan con una gama más amplia de palabras, mayor es la red de significados, que impacta en la comunicación con otros y en una mayor comprensión lectora, que impulsa el desarrollo y el aprendizaje. Al reconocer recíprocamente al otro desde el lenguaje en el contexto educativo, desde la perspectiva de justicia social de Honneth, se puede entender el lenguaje como un puente hacia la equidad, desde las distintas dimensiones: a) afectiva, con un trato amoroso y de respeto; b) de derecho, a contar con el mismo acceso y oportunidades de desarrollo, y c) de solidaridad, en función de los apoyos necesarios como sería la enseñanza directa o enseñanza explícita y sistemática de vocabulario.

Sería interesante poder seguir la línea de investigación en distintos contextos con diferentes dependencias educacionales, rurales, urbanas, con y sin migrantes, entre otros, en la región del Maule, para ver el comportamiento de los datos. Esto con el fin de entregar herramientas para trazar planes evaluativos y de trabajo en el área del lenguaje que responda a las particularidades de cada entorno y que contribuya a una educación más justa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V.** (2007). Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje. Canarias: Nueva Gráfica.
- Aparicio, M.** (2016). El cuidado en la teoría del reconocimiento de Honneth. Repercusiones en las personas con diversidad funcional. *Oxímora Revista Internacional de ética y Política*, 8, 2016, pp. 36-52, 38; 248-249. ISSN 2014-7708.
- Archer, A. L., & Hughes, C. A.** (2011). *Explicit instruction. Effective and Efficient Teaching*. New York: The Guilford Press.
- American Speech- Language- Hearing Asociation (ASHA).** (2013). Recuperado de <http://identifythesigns.org/la-asociacion-americana-del-habla-lenguaje-y-audicion-lanza-una-campana-para-poner-de-relieve-la-importancia-de-la-deteccion-temporana-de-los-trastornos-de-comunicacion>
- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P.** (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, vol. 18, 1, pp. 32-42.
- Borrero, L.** (2008). *Enseñando a leer: Teoría, práctica e intervención*. Colombia: Norma.
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., & Tarver, S. G.** (2004). *Direct reading instruction*. NJ: Merrill Prentice Hall.
- Cena, J. S., Baker, D. L., Kame'enui, E. J., Baker, S. K., & Park, Y.** (2013). The impact of a systematic and explicit vocabulary intervention in Spanish with Spanish-speaking English learners in first grade. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. doi:10.1007/s11145-012-9419-y
- Cepeda, M., Granada, M. y Pomés, M.** (2014). Disponibilidad léxica en estudiantes de primero básico. *Literatura y lingüística*, 30, 181-206.
- Cepeda, M., Granada, M. y Pomés, M.** (2017). Índices de disponibilidad léxica en alumnos de prekínder en un contexto rural de la comuna de Maule, Chile. *Interpretextos* 18, 183-199.
- Coyne, M. D., Zipoli Jr., R. P., Chard, D. J., Fagella-Luby, M., Ruby, M., Santoro, L. E., & Baker, S. K.** (2009). Direct instruction of comprehension: Instructional examples from intervention research on listening and reading comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 25 (2/3), 221-245. doi:10.1080/10573560802683697
- Dubet, F.** (2006). *La Escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* España: Gedisa.
- Echeverría, M., Urzúa, P., Figueroa, I.** (2005). Dispogen II. Programa computacional para el análisis de la disponibilidad léxica. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L.** (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2, 1-44.
- Granada, M., Pomés, M. y Jofré, P.** (2014). La enseñanza explícita: una oportunidad para facilitar el aprendizaje. En *Aprendizaje. Miradas desde la Psicología Educacional*. Morales, P., Saavedra, E., Salas, G. y Cornejo, C. Universidad Católica del Maule.
- Ibáñez, D., Mardones, C., Ramírez, G.** (2017). *Disponibilidad léxica en niños y niñas de primer año básico de escuelas municipales de Talca* (Estudio de Caso para optar al título profesional de Profesor de Educación Especial). Universidad Católica del Maule.
- Landauer, T., & Dumais, S.** (1997). A solution to plato's problem: The latent semantic analysis theory of acquisition, induction, and representation of knowledge. *Psychological Review*, 104, 211-240.
-

-
- Lockett, J., & Shore, W.** (2003). A narwhal is an animal: Partial word knowledge biases adults' decisions. *Journal of Psycholinguistic Research*, 32(4), 477-496.
- Maturana, H.** (2014). *El sentido de lo humano*. Argentina: J. C. Sáez.
- Menty, A & Rosemberg, C.** (2016). Interacción en el aula y enseñanza de vocabulario: una revisión bibliográfica. *Lenguaje*, 44(2), 261-287.
- Miller, G., & Gildea, P.** (1987). How children learn words. *Scientific American*, 257(3): 94-9.
- Ministerio de Educación.** (2016). *Resultados del SIMCE*. Recuperado de <http://www.simce.cl>
- _____. (2015). *Plan Nacional de la lectura de Chile del 2015 al 2020*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Nagy, W.** (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. *Metalinguistic Awareness and the Vocabulary-comprehension Connection*, 52-77.
- Owens, R.** (2016). *Language development an introduction*. Pearson: Estados Unidos.
- Rosenshine, B.** (1987). Explicit teaching and teacher training. *Journal of Teacher Education*, 38(3), 34-36.
- Rogers, C., Nulty, K., Batancourt, M., & DeThorne, L.** (2015). Causal effects on child language development: A review os studies in communication sciences and disorders. *Journal of Communication Disorders*, 57, 3-15. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2015.06.004>
- Palapanidi, K.** (2012). La aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica del léxico de LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 36, 379-396.
- Puyuelo, M., y Rondal, J.** (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Shefelbine, J.** (1990). Student factors related to variability in learning word meanings from context. *Journal of Reading Behavior*, 22(1), 71-97.
- Shore, W., & Kempe, V.** (1999). The role of sentence context in accessing partial knowledge of word meanings. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28(2), 145-163.
- Stahl, S. A., & Nagy, W.** (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Urzúa, P., Saéz, K., y Echeverría, M.** (2006). Disponibilidad Léxica matemática. Análisis cuantitativo y cualitativo. *RLA. Revista de lingüística Teoría y Aplicada*, 44(2), 59-79.
- Van Kleeck, A., Stahl, S., & Bauer, E.** (Eds.) (2003). *On Reading books to children: Parents and teachers*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
-

Citar este capítulo como:

Schilling, C. (2018). Formación docente. Experiencias de prácticas pedagógicas y trabajo comunitario como espacio de reconocimiento. En Ferrada, D. (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp: 149-172). Talca, Chile: Ediciones UCM.

CAPÍTULO 8

FORMACIÓN DOCENTE. EXPERIENCIAS DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y TRABAJO COMUNITARIO COMO ESPACIO DE RECONOCIMIENTO¹

CAROLL SCHILLING

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Universidad Católica del Maule, Chile

cschilling@ucm.cl

INTRODUCCIÓN

La realización de prácticas pedagógicas en contextos de trabajo comunitario resulta una interesante vía de formación para los futuros profesores. En la actualidad, ya se registran experiencias innovadoras que avanzan hacia la transformación de las prácticas desde concepciones educativas centradas en el reconocimiento social, la labor de servicio y el compromiso solidario de jóvenes universitarios con el desarrollo social del país. Esto supone avanzar desde una concepción pasiva sobre el rol social que pueden desempeñar los estudiantes hacia una concepción de justicia social para enfrentar las problemáticas presentes en los contextos escolares formales y no formales. En este sentido, la formación se define epistemológicamente como un proceso de construcción colectiva que supone la creación de vínculos afectivos y un posicionamiento ético-político para enfrentar los desafíos profesionales.

Al respecto, es importante señalar que la formación práctica ha sido un foco de análisis a nivel mundial, y recientemente a nivel nacional. Desde los años noventa, las universidades chilenas han dado importantes pasos para desarrollar cambios en el currículo de formación de profesores², des-

(1) Este trabajo forma parte de una investigación desarrollada en el marco de la tesis doctoral titulada "Significados profesionales de estudiantes de educación de párvulos que realizaron prácticas en escuelas comunitarias" (Schilling, C., 2016). Los datos expuestos a continuación, presenta parte de la data empírica levantada en esta investigación, en algunos casos son datos originales (relatos de las madres y profesoras universitarias), dado que no se había considerado en el análisis de la tesis. El trabajo rescata la perspectiva y valor histórico de la experiencia.

(2) Desde los años noventa se introducen una serie de programas dirigidos a mejorar la formación docente en Chile. A partir del impulso dado por el programa de Fortalecimiento a la Formación Inicial Docente (FFID, 1997-2002) se establecen cambios importantes en el currículo de formación universitaria. Este programa representa una acción decidida del Estado mediante el otorgamiento de recursos económicos en forma competitiva a las instituciones dispuestas a comprometerse en procesos de mejoramiento (Ávalos, 2014).

tacando el incremento al componente curricular de prácticas. En esta línea, el Estado ha entregado un apoyo permanente a través de los Proyectos de Fortalecimiento a la Formación Inicial Docente (FFID) para impulsar la renovación curricular focalizando cambios en la progresión de las actividades curriculares asociadas a las prácticas. Para ello, se diseñó una estructura que propiciara la incorporación temprana y progresiva de los estudiantes a experiencias profesionales en escuelas definidas como centros de práctica. Se establece (Ávalos, 2002) que el modo como se organicen estas experiencias de práctica influirá en el grado en que el futuro profesor o profesora precise su rol profesional en el contexto de su comunidad, escuela y aula. Desde esta lógica, se consideró primordial la articulación de los contenidos teóricos aprendidos en la Universidad con experiencias reales de trabajo pedagógico en las escuelas. Así se da respuesta a las críticas respecto a la excesiva teorización del currículo de formación de profesores, y su consecuente distancia con las experiencias vividas en la cotidianidad del trabajo en aula.

Cabe señalar que las universidades históricamente han respondido a un paradigma academicista donde el énfasis ha estado puesto en la transmisión de conocimientos, centrado en una fuerte fragmentación disciplinar. Desde ahí las instituciones de educación superior se han constituido como agencias transmisoras de la cultura dominante, asumiendo el poder y la regulación respecto a cuál es el conocimiento válido, y quienes pueden acceder a él. Por su parte, el actual modelo profesionalizante que ha ido instalándose en los procesos de renovación curricular de las universidades fortalece un marco de competencias tendientes a homogenizar los desempeños profesionales. En esta definición de competencias, el principal referente ha sido el proyecto Tuning-Europeo (Tuning Educational Structures in Europe)³, y el Tuning latinoamericano, al que Chile se adscribe precozmente. Este modelo ha recibido fuertes críticas; al respecto López, Benedito y León (2016) señalan que en los últimos tiempos han sido considerables los esfuerzos realizados para acometer la organización de la nueva oferta formativa, pero muy poca la atención dispensada al cambio cultural y cualitativo que representa, para la Universidad y los docentes. Esto se refleja en la sostenida distancia entre el conocimiento académico/científico que se construye en la Universidad, y su relación con las necesidades y problemáticas que surgen desde los mismos territorios. En el caso de la formación de profesores, esta ha sido una tensión que aparece continuamente como un nudo sin resolver.

Al respecto, el informe elaborado por la Comisión sobre Formación Inicial (2005), muestra que aunque existen avances a nivel de prácticas progresivas, la vinculación de las instituciones formadoras con el medio escolar se considera deficitaria, dada la heterogeneidad y calidad de estos vínculos. Para Labra (2011) y Bobadilla (2009), los cambios curriculares, específicamente sobre prácticas tempranas, se siguen sosteniendo desde una racionalidad técnica, donde pervive una concepción instrumentalizada de la formación que se sostiene en recibir información disciplinaria, didáctica y pedagógica que los estudiantes en práctica transfieren a la docencia en los centros escolares, estableciéndose la distancia entre teoría y práctica. Otras investigaciones (Montecinos,

(3) El proyecto Tuning Educational Structures in Europe (2006) define las competencias como una combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y entendimiento, interpersonales e intelectuales y prácticas, así como los valores éticos (p. 3).

2011), muestran que al observar lo que realizan los estudiantes en sus prácticas, existe discrepancia entre las actividades de aprendizaje planificadas por las carreras de pedagogía y lo que los estudiantes reportaron efectivamente realizar en sus prácticas. Esto puede responder a que los centros escolares tienen mayor injerencia en el currículo implementado (Montecinos, C., 2016). Por lo tanto, queda en evidencia la distancia entre el diseño y la ejecución/implementación de currículo.

En cambio, una perspectiva de la formación práctica que se orienta a partir de la justicia social, reconoce que,

...la formación universitaria tiene que tener presente el mundo en el que se desarrolla la vida y los centros en los que se forma a las y los profesionales de la educación deben mantener un estrecho contacto con las diversas realidades educativas de modo que las respuestas que se den al fracaso escolar, la integración de personas con discapacidad, inmigrantes, minorías étnicas, y a otros muchos retos sean las respuestas que proceden de la investigación rigurosa y no de prejuicios. Esto no significa que la universidad deba tener carta blanca para acudir a las escuelas y los barrios desde la actitud de superioridad de quien se considera conocedor del saber necesario que llega a las comunidades locales para decir lo que tienen que hacer desconociendo su realidad. Todo lo contrario. La actitud debe ser de colaboración, aportando la universidad lo que específicamente puede aportar y siendo, al mismo tiempo, receptiva a las aportaciones que pueda recibir de las comunidades. (Aguilera, Mendoza, Racionero y Soler, 2010, p. 47).

Esta comprensión sobre los procesos de formación, implica visualizar los aportes al desarrollo de la identidad profesional. En esta línea, Zeichner (2008), señala que las prácticas de formación para la justicia social, favorecen el desarrollo de mayor sensibilidad intercultural y competencias de enseñanza en los futuros profesores, ayudando a examinar profundamente sus propias actitudes y concepciones sobre aquellos que son diferentes de ellos mismos, considerando la presencia de miembros de las comunidades como formadores (no remunerados) que transmiten un conocimiento cultural y lingüístico. También se reconoce la riqueza de la creación de espacios híbridos/terceros espacios (Zeichner, 2010, 2013), como espacios facilitadores para el encuentro entre conocimiento práctico y académico en formas menos jerárquicas de creación de nuevas oportunidades de aprendizaje para los futuros maestros. Se avanza a una propuesta de relaciones más igualitarias y dialécticas en el conocimiento que construye el profesorado de la universidad, profesores de las escuelas, y las mismas comunidades.

Para aportar elementos a esta discusión, este capítulo presentará algunos resultados de una investigación desarrollada en el marco de una experiencia de formación práctica de educadoras de párvulo, que durante el año 2010 trabajaron en un campamento de emergencia⁴ con comu-

(4) Fase de transición que se encuentra entre la ayuda inmediata y alojamiento provisorio, muchas veces afecta de forma paulatina a sus habitantes debido a la carencia de seguridad emocional, intimidad, pérdida de sus bienes y la incertidumbre que mantienen durante el transcurso de la emergencia y futura reconstrucción, como también la poca motivación inicial en emprender y reconstruir su llamada normalidad. En otras palabras el desarrollo de sus vidas se ve interrumpida por la situación de desastre (Fernández A., 2013).

nidades que enfrentaban condiciones de adversidad. Estos procesos de práctica se articularon desde el proyecto Escuelas Comunitarias en Campamentos Postsunami en la región del Biobío. La reflexión de esta experiencia se orientará a partir de las siguientes preguntas: ¿De qué manera la formación práctica pueden convertirse en una experiencia de aprendizaje a partir del reconocimiento recíproco con las comunidades? ¿Qué elementos pueden orientar una formación práctica para la justicia social?

Es interesante considerar que los relatos⁵ y descripciones seleccionados para este análisis, corresponden a una data con gran significado histórico, dado que representan la memoria viva de una experiencia reciente, difícil de olvidar para sus protagonistas. Desde esta perspectiva, comprendemos que la superación de la adversidad puede ser una fuente importante de aprendizaje para los futuros profesores.

1. EL CONTEXTO DE PRÁCTICAS PROGRESIVAS EN CAMPAMENTOS DE EMERGENCIA DE LA REGIÓN DEL BIOBÍO, CHILE

El año 2010 en Chile se produjo un terremoto de gran magnitud, y posteriormente un tsunami que arrasó con gran parte de las poblaciones de las zonas costeras de las regiones del Maule y Biobío). Entre las consecuencias directas de esta catástrofe está la pérdida humana, material y la desterritorialización de gran parte de sus habitantes. Esta situación cambia radicalmente la vida de las comunidades costeras.

El desplazamiento que sufrió la población desde las caletas⁶ hacia lugares más seguros, implicó la adaptación a nuevos territorios y formas de relación en espacios físicos reducidos y en una geografía física y social distinta a la conocida⁷. Cabe señalar que parte importante de estas comunidades vivían en condiciones de alta vulnerabilidad previamente a esta catástrofe⁸, por lo tanto, para muchas familias, alcanzar las condiciones materiales que destruyó el terremoto y tsunami, representaba el esfuerzo de toda una vida de trabajo.

Algunas investigaciones (Fernández, 2013), muestran que en la fase de emergencia los habitantes reaccionaron de forma diversa. Algunos permanecieron en sus mismos lugares tratando de reconstruir su hábitat, recogieron entre los escombros sus viviendas y pertenencias. Otros construyeron asentamientos precarios con el fin de permanecer en su hábitat, atendidos por grupos de ayuda.

(5) Los fragmentos de relatos serán presentados con resguardo de la identidad de las personas. Para ello, se definieron códigos relacionados con el grupo de pertenencia. Para los relatos de las madres MA (madre-colaboradora), para las estudiantes EP (estudiante en práctica) y para las profesoras SP (supervisora de práctica). Los números corresponden al de los participantes por grupo de conversación dialógica.

(6) Entrada de mar, más pequeña que la bahía (DEL, 2014). En Chile la palabra “caleta” designa un lugar de la costa a orilla de playa donde los pescadores tienen sus botes con los que salen a pescar.

(7) Algunas comunidades pierden sus viviendas por la fuerza del tsunami. Otras por la falta de seguridad que presentan sus casas producto del terremoto.

(8) De acuerdo a Fernández (2013), la exposición que padecen los habitantes vulnerables frente a una situación de amenaza en Chile, se ve acrecentada debido a que no existe un sistema oficial de indicadores, que permita realizar diagnósticos y planificaciones territoriales para mitigar lo que implicaría los daños de un posible desastre.

La mayor parte de la población residente en estos sectores se trasladó a asentamientos provisorios, organizados por las instituciones y grupos de ayuda que voluntariamente ofrecieron seguridad y asistencia. Con el pasar de los días, se contituyeron *campamentos de emergencia*⁹. Estos campamentos se caracterizaron por la escases de espacios físicos, precarias condiciones sanitarias (baños químicos) y falta de espacios públicos/comunitarios y educativos. Al pasar algunos meses, comienza la progresiva intervención del Estado, que acondiciona el campamento para albergar a la comunidad por los siguientes 4 años¹⁰, tiempo aproximado que demoró la reconstrucción material de las zonas afectadas.

En este complejo escenario, surgieron nuevas formas de organización social/comunitaria donde el protagonismo estuvo centrado en el liderazgo espontáneo de mujeres que se vieron enfrentadas a la urgencia de sacar adelante sus familias, dada la pérdida de la fuente laboral de sus parejas, en su mayoría pescadores. Paralelamente a esta recuperación emprendida desde las mismas comunidades, se generaron diversas iniciativas de apoyo y colaboración desde la sociedad civil. Una característica fue la alta presencia de jóvenes estudiantes universitarios de instituciones de la zona, que desde los primeros días acudieron solidariamente a trabajar en la limpieza de calles, en la distribución de alimentos, a brindar apoyo emocional y a la reconstrucción de los territorios debastados. A nivel internacional, investigaciones (Delgado, 2009), muestran que las intervenciones lideradas por jóvenes se distinguen por el conocimiento, la voluntad, la capacidad y los recursos para cambiar sus circunstancias. Esta perspectiva contrasta con la concepción habitual del joven como persona incapaz de tomar decisiones. En el caso de esta experiencia, queda ampliamente demostrado.

El proyecto *Escuelas Comunitarias en Campamentos Postsunami* en la región del Bío-Bío nace como una iniciativa de reconstrucción comunitaria, con ampliar participación de estudiantes universitarios, que movilizan acciones solidarias para superar precarias condiciones de vida de las zonas debastadas por el tsunami. Se desarrolló en cuatro campamentos de la región: uno en la zona de Arauco, en la caleta de Tubul y los otros, en el sector de Tomé¹¹, en las caletas de Cocholgue, Coliumo y Dichato. Si bien, este proyecto nace con el patrocinio de una universidad tradicional de la región, es liderado por el grupo Enlazando Mundos y en su desarrollo convoca a otras instituciones universitarias y a diferentes colectivos sociales¹² que orientan esfuerzos a mejorar la calidad de vida de las comunidades reubicadas en campamentos. El trabajo se focaliza en aportar

(9) Esta fase de transición que se encuentra entre la ayuda inmediata y alojamiento provisorio, muchas veces afecta de forma paulatina a sus habitantes debido a la carencia de seguridad emocional, intimidad, pérdida de sus bienes y la incertidumbre que mantienen durante el transcurso de la emergencia y futura reconstrucción, como también la poca motivación inicial en emprender y reconstruir su llamada normalidad. En otras palabras el desarrollo de sus vidas se ve interrumpida por la situación de desastre. Fernández A. (2013), *Habitad Vulnerables en condiciones de emergencia por desastres naturales*. Proyecto Fondef DO9I1058.

(10) En esa transición el gobierno comunicacionalmente las comienza a presentar como "Aldeas de Emergencia".

(11) Tomé es una ciudad y comuna ubicada en la provincia de Concepción, octava región de Chile. Limita al norte con las comunas de Coelemu, al este con Ránquil y Florida, al sur con Penco y al oeste con el océano Pacífico. Al norte de la comuna se ubica uno de sus balnearios más conocidos, Dichato. Fue una de las comunas más afectadas por el terremoto y posterior tsunami del año 2010. Los daños materiales fueron cuantiosos.

(12) El proyecto fue encabezado por el grupo Enlazando Mundos, del cual participan voluntarios: estudiantes de diferentes carreras, académicos y representantes de las comunidades.

a la reconstrucción de espacios y procesos educativos a través de propuestas de formación que buscan avanzar hacia una mayor justicia social. De ahí que su característica principal haya sido la participación de diversos actores comunitarios en el diseño y la ejecución de las acciones de reconstrucción. En términos pragmáticos cabe señalar que la reparación de las escuelas formales demoró varios meses, y en algunos casos los estudiantes afectados fueron reubicados en nuevos establecimientos, distantes a los campamentos. Esta situación acrecentó aún más la desigualdad histórico/territorial presente en la zona. Por lo tanto, estas iniciativas de apoyo a la reconstrucción educativa constituyeron una plataforma de integración social. Tal como define Úcar (2009), la aceptación personal, grupal y comunitaria de las diferencias crea, en el marco de la acción comunitaria, los fundamentos para construir un futuro compartido. Esta fue la expectativa que marco el inicio de este trabajo.

En sus inicios, la reconstrucción material se orientó a la habilitación de espacios públicos en sedes comunitarias¹³ que se utilizaron como salas de clase, bibliotecas y salas con tecnología, que ofrecieron a la comunidad posibilidades de llevar a cabo procesos de autogestión y autoaprendizaje. Las bibliotecas comunitarias fueron habilitadas a partir de donaciones de muebles, libros y materiales de estudio entregados por ONG¹⁴ y por campañas realizadas por instituciones escolares y universitarias. Estas bibliotecas se acondicionaron en conjunto con representantes de cada comunidad, definiendo su organización y proponiendo acciones comunitarias formativas, tal como fueron las *tertulias dialógicas*. Las sedes comunitarias se transformaron en improvisadas escuelas, caracterizadas como espacios educativos no convencionales. Estas *escuelas comunitarias* se definieron, de acuerdo a Ferrada (2010), como una figura de carácter intermedio entre la comunidad y la escuela formal, configurando un espacio de aprendizaje comunitario transgeneracional, donde la comunidad participó en diversos procesos de formación, como resultado de acuerdos colectivos y sobre puentes de colaboración con distintas agencias y agentes sociales de la comunidad, de las universidades y de los movimientos sociales.

Al interior de estos espacios se desarrollaron múltiples programas de apoyo educativo creados a partir de las necesidades de la misma comunidad y con amplia participación de voluntarios. Por lo tanto, la característica principal de este trabajo fue la alta valoración de la heterogeneidad social presente en la escuela comunitaria. De acuerdo a los planteamientos de Elboj et al. (2002), la evidencia de trabajo pedagógico con diversidad de referentes sociales demuestra que la aportación cultural diferente permite cuestionar los mutuos sistemas culturales. La creación de sentido personal en un ámbito cultural que recibe las influencias de los puntos de vista dialogados de las demás personas. El supuesto subyacente es que a mayor diversidad cultural, mayor es el aporte para ampliar los límites de la propia experiencia. Por lo tanto,

(13) Estas sedes comunitarias pertenecieron al Hogar de Cristo, fundación de beneficencia que forma parte de las obras de la Compañía de Jesús en Chile.

(14) La ONG española Interlibros aportó financiamiento para la construcción de una escuela comunitaria en la localidad de Tubul, y realizó diversas donaciones de libros para implementar las bibliotecas comunitarias.

...en términos educativos, se asume la filosofía de una comunidad de aprendizaje, la cual se constituye a partir de las necesidades de cada campamento, es decir, todo proceso educativo se construye con, desde y para el contexto, con participación protagónica de cada miembro de la comunidad y sobre la base de acciones dialógicas solidarias, es decir, libres de acciones basadas en el poder (Ferrada, 2010, p. 46).

En el marco de esta reconstrucción pedagógica nace el programa de Educación Preescolar (PEP), liderado desde la Universidad, por estudiantes de la carrera de educación de párvulos y desde los campamentos, por mujeres/madres pertenecientes a las mismas comunidades afectadas, en colaboración con coordinadoras y profesoras universitarias. Al revisar experiencias educativas desarrolladas en contextos educativos comunitarios, se puede constatar que las educadoras de párvulo son profesionales que han tenido especial preparación y experiencia en educación no escolarizada en realidades de pobreza¹⁵. De esta manera se explica, la alta sensibilidad de académicas y estudiantes de la carrera para responder con prontitud al trabajo de servicio. También destaca el componente género, dado que todas las participantes fueron mujeres.

Los contextos donde se desarrollo este programa fueron dos campamentos ubicados en Tomé. El primero es un asentamiento¹⁶ llamado Cocholgue, que en lengua mapuche significa *agua de cholga*. Esta caleta de pescadores está localizada a 6 kilómetros al norte de la ciudad de Tomé. Su geografía presenta una angosta playa, con altos roqueríos y dividida en el sector conocido como “Caleta Grande” donde se ubicaban las viviendas de los pescadores artesanales y la “Caleta Chica” en el sector sur, donde existían restaurantes de comida típica, instalaciones turísticas y casas de veraneo. Producto del terremoto, la totalidad de su población se refugió en los cerros, debido a los deslizamientos de terreno, que ocasionaron graves daños a sus viviendas. Su población estimada al año 2010, eran 2 mil personas. La escuela comunitaria se ubicó en el campamento Cancha Hempell de Cocholgue¹⁷ donde esta población se albergó de manera transitoria. El segundo ubicado en la localidad de Coliumo, que en lengua mapuche significa *granzas (desechos) de trigo*, una pequeña península localizada a 10 kilómetros de Tomé y que cierra por el oeste la bahía de Dichato. Este sector vivió la devastación del tsunami que destruyó decenas de casas cercanas al mar, la población se albergó en un campamento provisorio llamado “Altos del Rari de Los Morros de Coliumo”, lugar donde se ubicó la escuela comunitaria.

Para efecto del análisis presentado en este capítulo, se reconstruirá la experiencia de la escuela comunitaria ubicada en el campamento Cancha Hempell de Cocholgue, por constituirse como la

(15) Algunas experiencias chilenas en educación no convencional en la infancia: Atención hogar por hogar, jardín infantil familiar” (JUNJI), Centros comunitarios de atención (CEANIM), Jardín infantil: patio abierto, no convencional, laboral, estacional, para comunidades indígenas (JUNJI), Centros abiertos (INTEGRA), Jardín infantil a distancia, jardín radial a distancia y jardines a domicilio, entre otros.

(16) Este asentamiento se inicia, aproximadamente, en el año 1890 por pescadores artesanales, que vieron en esta playa una ventana al mar para extraer sus recursos naturales” (Morales, 1981).

(17) Recién en el año 2012 se comienza a construir el reasentamiento definitivo para estas familias, llamado Villa Nuevo Cocholgue, “ubicada en un sector alto, resguardado de deslizamientos de terreno, pero distante al mar y playa. Normas prácticas y relaciones interpersonales existentes observables fuera de las organizaciones formales a nivel de comunidad o sistema social más amplio también conocido como organización social” (Firth, 1963).

primera escuela en implementar el programa de Educación Preescolar (PEP), con participación sistemática de madres de la comunidad en el trabajo pedagógico.

Respecto a la caracterización de esta comunidad costera, se reconocen entre sus principales oficios, la pesca artesanal, trabajo como buzos mariscadores, en cocinerías/restaurantes, recolección de algas y labores de limpieza de playas. La pérdida de estos espacios laborales significó profundizar aún más la segregación social de su población. La reubicación geográfica también alteró elementos identitarios, su historia como comunidades pesqueras y el tejido social en sus relaciones vecinales, familiares y comunitarias. Estas nuevas formas de organización –a pesar de las complejidades vividas– también pusieron a prueba la capacidad de sobreponerse a la adversidad: la cooperación y solidaridad entre sus habitantes fueron características que definieron su capital social comunitario. Es importante señalar que el concepto de “comunidad” que aborda este trabajo se define a partir de las nuevas formas de convivencia en los campamentos, donde participan grupos de personas que se organizan, se expresan y se sienten una comunidad que enfrenta diversas problemáticas. De alguna manera, la tragedia vivida hace emerger la condición de igualdad grabada en el imaginario social, todos se ayudan, se organizan; lo que Bengoa (2006) define como la *identidad profunda*. Desde esta perspectiva, se reconoce que cada vez que los chilenos tienen problemas recurren a su corpus de conocimiento social en que los modelos ancestrales surgen de la memoria colectiva. Ahí reside un enorme potencial de solidaridad y transformación social que emerge con fuerza.

Las condiciones educativas de esta zona han presentado históricamente elementos de exclusión. Sus habitantes presentan bajos niveles de escolaridad, alta deserción escolar y factores socioculturales que favorecen la reproducción de pautas de movilidad ocupacional. Tal como indican Baquedano y Rosas (2012), la dimensión tradicional del oficio de pescador artesanal, ejemplificado en la importancia que tiene el trabajo como eje constituyente de la identidad de los individuos, se refleja en la transmisión intergeneracional del oficio desde padres a hijos y nietos, en la creación de empresas familiares en torno a la pesca y en la negación a cambiar de ocupación. Respecto a las condiciones que presenta la educación formal, una madre relata:

Aquí, el colegio Cocholgue no es muy bueno, los profesores no están muy bien evaluados. Entonces la mayoría de las mamás no tiene dinero para mandar a los hijos a otro colegio, porque eso les implica tener plata para el furgón todos los meses, la colación y varias cosas más... las cuotas y todo eso. Y aquí no, porque les queda a un paso el colegio Cocholgue y la gente está obligada. La única posibilidad que tiene para mandar a los chicos es ahí, porque no tienen como mandarlos afuera, a otros colegios que son mejores. MA2.

Frente a esta condición de desigualdad educativa, son las madres quienes demuestran una mayor disconformidad respecto a la condición de vida futura de sus hijos e hijas. Ellas expresan bajas expectativas frente a las opciones educativas que les entrega la educación pública. Desde la perspectiva redistributiva de la justicia social, se reconocer que aunque el servicio educativo se distribuye de tal manera que los niños y niñas tienen acceso cercano a la escuela, como plantea

Connell (2006), se asegura la distribución más amplia del servicio, sin embargo, no se discute sobre qué clase de educación se ofrece, ni menos sobre cuáles son las expectativas de las familias respecto de esa educación. Ante esta condición de desigualdad, el programa de educación preescolar resulta una propuesta formativa que intenta superar este fatalismo. Al respecto, la evidencia indica que solo se asegura el éxito y continuidad de las propuestas educativas cuando las innovaciones se crean en conjunto con todos los sujetos participantes.

2. DESARROLLO DE PRÁCTICAS PROGRESIVAS DESDE UNA PEDAGOGÍA COMUNITARIA

Las estudiantes en práctica se aproximaron a esta realidad de campamentos con una propuesta pedagógica que tuvo como principal referente el proyecto Enlazando Mundos¹⁸. En este sentido, una primera fase del trabajo en los campamentos fue la preparación de las estudiantes en los fundamentos teóricos y prácticos de la pedagogía dialógica. Un aspecto discutido ampliamente fue el posicionamiento epistemológico presente en la *pedagogía dialógica enlazando mundos* (Ferrada, 2012), que favorece la toma de decisiones territorializadas respecto a las definiciones curriculares, didácticas, evaluativas y del aprendizaje. Para las estudiantes este planteamiento constituye un cambio paradigmático respecto a sus experiencias de formación previas. Por lo tanto, se consideró la necesidad de un apoyo/mediación permanente (desde la Universidad) respecto a la discusión pedagógica que fue emergiendo desde la acción práctica. Estas conversaciones dialógicas se desarrollaron a través de *talleres de reflexión* (orientados por profesoras de la línea de práctica), constituidos como instancias formativas donde las estudiantes se expresaban libremente respecto a sus vivencias en los campamentos.

En la fase de puesta en marcha, se revisaron los contenidos y competencias presentes en los programas de estudio. Se consideró que la práctica progresiva IV, realizada durante el quinto semestre de la carrera, era un espacio curricular propicio para iniciar este trabajo. El objetivo formativo de esta práctica fue que las estudiantes realizaran acercamientos a diferentes realidades educativas, acompañadas de una serie de talleres de reflexión. En el marco de este proyecto, se consideró la escuela comunitaria como una realidad altamente significativa para la práctica pedagógica. Por ello, la asistencia a contextos definidos como “campamentos de emergencia” adquiere carácter obligatorio en la formación. Las estudiantes eran trasladadas en buses hasta los campamentos, dos jornadas a la semana¹⁹.

En la fase inicial de este trabajo se contempló que estudiantes, profesoras supervisoras y la coordinadora del proyecto, visitaran semanalmente los campamentos para conocer y aproximarse respetuosamente a la realidad. Se realizaron reuniones en la escuela comunitaria, con participación de mujeres dirigentes de los campamentos y madres de la misma comunidad. En conjunto se

(18) Este proyecto nace en la región del Biobío y agrupa agentes sociales, con distintos niveles de formación académica, provenientes de distintas realidades disciplinares, sociales, culturales y económicas, que comparten un objetivo común: el sueño de construir una escuela pública donde alumnos y alumnas puedan obtener igualdad de oportunidades de aprendizaje (Ferrada, 2012, p. 40).

(19) Como este grupo de práctica progresiva era numeroso (28 estudiantes) se dividió en dos selecciones que asistían alternadamente a los campamentos.

definieron prioridades educativas para el trabajo con preescolares. Al mismo tiempo, se definió una orgánica de trabajo que favoreciera la coordinación entre la Universidad y los campamentos; coordinación desde y con las comunidades y también la determinación de aspectos logísticos para el traslado de las estudiantes, y para la organización y funcionamiento de la escuela comunitaria.

Durante el segundo semestre del año 2010 se integraron estudiantes de práctica progresiva V cuyo objetivo formativo fue “conocer y valorar instancias de trabajo con la familia y comunidad en distintos contextos, a través del diseño y aplicación de estrategias que favorecieran el empoderamiento de familia y comunidad”. Al mismo tiempo, asisten de manera diaria las estudiantes de práctica profesional. Estas prácticas adquieren un carácter voluntario, con la finalidad de potenciar el compromiso profesional de las futuras profesoras.

El currículo se construyó intersubjetivamente a partir de la selección de contenidos emergentes, y considerando también aquellos contenidos propios de las bases curriculares de la educación parvularia. Un ejemplo de temáticas emergentes lo constituye la adaptación a su nueva condición de vida de sus habitantes. Respecto a la primera reunión con la comunidad, liderada por un grupo de estudiantes de práctica progresiva IV, una estudiante relata:

En la primera reunión de apoderados que tuvimos, ese era el tema... nos decían que le tenían miedo al mar. Entonces ellas les traspasaban ese miedo de ellas a los niños. Como estaban frustrados en el lugar donde estaban, no era grato para ellos no tener su casa, no tenían privacidad, porque aunque estén separados todo se escucha de una mediaagua a otra. Es un cambio brusco, entonces ahí uno tiene que estar apoyándolos. EP4.

Es importante señalar que la “reunión de apoderados” (concepto tradicionalmente utilizado en la escuela convencional), en este caso se definió como el encuentro dialógico con las madres de la comunidad. Este relato deja en evidencia las necesidades básicas que se vivían, reflejadas en la búsqueda de apoyo para superar sus condiciones traumáticas y la adaptación de reorganización de la vida cotidiana en espacios de hacinamiento. El foco de la demanda de las madres está en la búsqueda de apoyo para enfrentar esta condición de vida con sus hijos e hijas, considerando las relaciones de cuidado necesarias para no transmitirles inseguridades y pérdida de confianza sobre su medio natural, el mar. Esto deja en evidencia, como indican los estudios de género (Yus, 1997), que para la mujer chilena y especialmente para aquellas de sectores populares, la maternidad es el elemento en torno al cual se construye su identidad. Les otorga reconocimiento social y sentido a su vida. En medio de condiciones de vida caracterizadas por la pobreza y la violencia la maternidad es lo que dignifica a estas mujeres.

Por lo tanto, en este caso, el currículo construido con las madres dio prioridad a aprendizajes socio-afectivos incorporando actividades de expresión lúdica donde niños y niñas pudieran expresar lo vivido a través de dibujos, canciones, juegos etc. También se trabajó como eje transversal, los hábitos de higiene, fortaleciendo conductas preventivas, como el lavado de manos, el uso de

los baño químico, etc. Las estudiantes se enfrentan a que parte de su labor pedagógica también era dar apoyo a las familias sobre estos aspectos.

2.1 Didáctica interactiva en el trabajo comunitario: Las madres como colaboradoras de aprendizaje

El trabajo pedagógico didáctico realizado en conjunto con las madres se focalizó en la *didáctica interactiva* que propone la pedagogía dialógica Enlazando Mundos. Los fundamentos teóricos de este trabajo, señala que el eje central de las decisiones didácticas se orientan a partir de la diversificación de referentes sociales presentes en el aula (Aubert et al., 2004; Elboj et al. (2002); Ferrada y Flecha, 2008). Con ello, se abre una amplia variedad de formas de enseñar y formas de aprender, dada la multiplicidad de experiencias que portan los sujetos. Como producto de estas interacciones, a través del diálogo es como se crean significados y se aprende.

En la organización operativa de este trabajo se consideraron diversos aspectos, entre ellos, espacio físico disponible, cantidad de participantes, creación de materiales didácticos, etc. Específicamente se trabajó con 25 niños preescolares con rangos etarios entre 1 y 7 años, lo que definió un grupo altamente heterogéneo. El equipo de colaboradoras se constituyó por cuatro madres de la comunidad, y por las 14 estudiantes en práctica que componían cada sección de práctica, durante el primer semestre. Las estudiantes distribuían sus labores entre coordinar acciones, preparar materiales y trabajo directo con los estudiantes.

En términos operativos el trabajo se desarrolló con siete grupos de trabajo compuestos por tres o cuatro estudiantes preescolares²⁰ a cargo de una o dos estudiantes en práctica (dependiendo de la naturaleza de la actividad) y una madre de la comunidad como colaboradora de aprendizaje. Durante el trabajo pedagógico, cada grupo enfrentaba una experiencia de aprendizaje distinta. Los materiales y estrategias variaban dependiendo de la creatividad de las colaboradoras. Por lo tanto, los niños y niñas se enfrentan a diversas formas de aprender, de acuerdo a sus habilidades, intereses y a la relación empática-intersubjetiva (Varela, 2001) que logran con las colaboradoras. Los grupos tenían un tiempo de 10 a 15 minutos para realizar la actividad, luego iban rotando a la actividad siguiente. Como el espacio físico era insuficiente, se propuso que las colaboradoras fueran trasladándose de un grupo a otro. El objetivo era que todos los niños y niñas vivenciaran las distintas experiencias pedagógicas a través del diálogo intersubjetivo de todos quienes formaron parte de la actividad pedagógica. Esto es de gran relevancia, sobre todo cuando se trabaja con estudiantes que provienen de familias no académicas. Respecto a la participación en el trabajo de colaboración, las estudiantes expresaron:

(20) Cabe recordar que estos niños y niñas en su mayoría asistían a jardines formales (previo al terremoto). La pérdida de estos espacios educativos fue el motivo por el cual comienzan a asistir a la escuela comunitaria.

A mí lo que me impacto más es el trabajo colaborativo. Porque en los jardines siempre es uno la que hace las actividades y nada más. Pero acá, uno colabora con los papás, colabora con la educadora, nos ponemos de acuerdo para hacer la actividad nosotras, quien guía... EP1.

Bien, no tenemos nada que decir, las mamás son súper colaboradoras, responsables y aplicadas. Nada que decir, por ejemplo, las mismas mamás que estaban con sus hijos en la sala, no solamente se preocupan de sus hijos, sino de todos. Los peinan, están pendientes de ellos, de la colación, de enseñar buenos hábitos, de recordar el gracias y el por favor, recordarles que se tienen que despedir de las tías, que falta esto... EP2.

Tal como indican, el trabajo colaborativo-interactivo caracterizado por la solidaridad y la toma de decisiones compartida entre todos los participantes fue el elemento que favoreció la superación de las problemáticas. Esta experiencia contrasta con el rol tradicional y altamente conflictivo que se le atribuye a la participación de familiares en la escuela formal. Una estudiante relata:

Sí, ellas [las madres trabajadoras] se van rotando también, como nosotros nos rotamos. Porque pensamos que algunas mamás tienen hijos aquí. Entonces la idea es que no estén siempre con sus hijos, para que sean más autónomos después los niños. Por ejemplo, las mamás que siempre están ahí, sus hijos están como muy apegados, y las cambiamos, ellas trabajan en los talleres con los más chicos. Después con los más grandes y después llega el otro al otro día con el más grande y así va, con los más chicos y ella se queda con los más grandes. EP2.

La reflexión de la estudiante permite reconocer como las decisiones didácticas consideraron el respeto a la heterogeneidad y fluidez en las interacciones entre colaboradores y estudiantes. De esta manera, se resguarda que todos tengan oportunidades de desarrollo, propiciando autonomía, no relaciones de dependencia. También se respeta la heterogeneidad en las etapas de desarrollo del grupo de estudiantes. Para resguardar la posibilidad de aprendizaje para todos/as se decidió agrupar a los estudiantes de acuerdo a su ciclo de desarrollo en el trabajo interactivo, ofreciendo alternadamente actividades donde se integraran todos los estudiantes que asistían a la escuela. Las relaciones de colaboración fueron el eje desde el cual se articuló el trabajo didáctico.

3. APRENDIZAJES SOCIALES ALCANZADOS EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN ESCUELAS COMUNITARIAS

Para comprender el alcance de esta experiencia y los aprendizajes que aportó a los participantes, se desarrollaron conversaciones dialógicas con madres trabajadoras, estudiantes de los distintos niveles de práctica y profesoras supervisoras que guiaban el taller reflexivo. Con cada grupo se produjeron encuentros en distintos momentos: de implementación, desarrollo y finalización. A continuación se presentarán relatos de conversaciones realizadas al inicio del primer y segundo semestre del año 2010. Las conversaciones se desarrollaron en el entorno natural de los participantes, para las madres fue la escuela comunitaria; para las estudiantes la escuela comunitaria y el taller reflexivo, y para las supervisoras el taller reflexivo. El análisis de estas conversaciones

facilitó la construcción y rescate de los significados colectivos desarrollados en la cotidianidad del trabajo colaborativo en este espacio comunitario.

3.1 La escuela comunitaria como espacio de contención para la comunidad

El trabajo desarrollado en la escuela comunitaria congregó a un colectivo social con fuerte orientación de servicio. Al comienzo, las participantes enfrentaron temores e inseguridades frente a esta nueva realidad vivida en los campamentos. Es importante recordar que se seguían enfrentando situaciones de emergencia, tales como réplicas del terremoto, problemas sanitarios, fuertes lluvias, posibles brotes de enfermedades, etc. Al mismo tiempo, muchas personas presentaban signos de una fuerte condición traumática producto de las vivencias recientes, dado que se enfrentaron momentos de escases de alimentos y de agua, supuestos saqueos y pérdidas humanas. Respecto a ello, una madre relata como la escuela comunitaria le entregó un espacio de seguridad:

Porque es algo que... uno aquí está bien y nos sentamos a tomar un cafecito, y hablar, y qué te pasó, o me pasó esto, me pasó esto otro en la casa, fui a tal parte, uno en la casa no tiene ese espacio para poder conversar con el marido, porque el marido pasa muchas veces preocupado de su trabajo y muchas veces preocupado que tiene que dar las platas, que tengo que ampliar-me, tengo que comprar esto... MA1.

Este relato deja en evidencia la valoración del espacio simbólico que constituyó la escuela comunitaria. Más allá de su condición material, se caracterizó como un espacio de encuentro afectivo y emocional. Por tanto, emerge un primer nivel de reconocimiento, la confianza y reciprocidad de quienes ofrecen un momento para escuchar, atender y expresarse respecto a sus vivencias y problemáticas. En este sentido, el espacio social comunitario aportó a la superación del trauma a partir de los lazos sociales que crea cotidianamente la vida en común. Destaca la valoración al acompañamiento activo por parte de voluntarios, y la posibilidad de trabajar cerca de sus hogares en transición.

3.2 Aporte educativo de las madres a partir del reconocimiento

Las madres trabajadoras representaron el principal vínculo con la comunidad de los campamentos. Estas mujeres, en su mayoría “jefas de hogar²¹”, antes del terremoto realizaban labores de limpieza de las playas, y de recolección de algas en la caleta, contratadas por la Municipalidad. Posterior al terremoto, el Pro-empleo²² las reubicó y les reasignó funciones de la limpieza de las

(21) Se entiende por jefa de hogar la mujer que es económicamente activa, tiene responsabilidades familiares y es el principal sustento económico del hogar. Se incluirá además, a las mujeres que están en la condición de Trabajadora Jefa de Núcleo Secundario (mujer económicamente activa que vive al interior de un hogar que tiene un jefe o jefa distinto a ella, pero con su aporte económico mantiene cargas familiares de su núcleo). Ministerio de la Mujer y Equidad de Género, 2017.

(22) Programas de Empleo de la Subsecretaría del Trabajo que busca mejorar la empleabilidad de las personas vulnerables del país y otorgar una fuente laboral en aquellos lugares que hayan experimentado una contracción de la demanda por mano de obra a raíz de alguna emergencia. Subsecretaría del Trabajo, 2017.

sedes comunitarias. Este hecho fortuito, les dio la oportunidad de asistir diariamente con sus hijos e hijas a trabajar a la escuela comunitaria. Inicialmente limpiaban y organizaban la escuela, luego se integraron de manera activa al programa de educación preescolar. Respecto a sus vivencias, ellas reconocen sus condiciones de exclusión y de falta de oportunidades educativas que las llevan a no completar su educación escolar. Una madre relata:

Lo que uno quiere es que los hijos estudien, una no estudió, no tuvo oportunidad... yo quería estudiar, anhelaba estudiar. Yo estuve en el liceo comercial acá abajo y pasé con 6.7 promedio primer semestre y me tuve que salir porque mi mamá se enfermó y yo era la hija mayor. Tuve que salir a trabajar para que mis hermanos pudieran estudiar. MA1.

Como indica este relato, muchas de ellas vieron truncados sus sueños y oportunidades, y no quieren ese futuro para sus hijos e hijas. En la mayoría de sus historias de vida, aparece la renuncia a sus propias oportunidades de desarrollo por sacar adelante sus familias. Por lo tanto, parte de sus características identitarias es el servicio y la entrega hacia otros. Esto se corresponde con un contenido esencial de la identidad de género Yus (1997), la orientación de la mujer hacia el bienestar y cuidado de otros en desmedro de la propia individualidad, junto a la tendencia a fusionarse y depender de ellos. Esta puede ser una explicación para soportar sus precarias condiciones de trabajo.

Desde esta experiencia en la escuela comunitaria, reconocen y valoran sus nuevas condiciones laborales.

El cambio de trabajo, al menos para mí fue bueno, porque nosotras trabajábamos en la playa, barríamos las calles y limpiábamos las playas. Con el frío salíamos... yo empecé a trabajar cuando mi hijo tenía cuatro meses y salíamos en el día a trabajar. Ella igual, la chiquitita tenía un mes. Salíamos todas con las guaguas a trabajar a las playas y era complicado para nosotras. MA1.

Tal como ellas mismas relatan, este trabajo aportó a mejorar su calidad de vida, y la de sus hijos e hijas:

Un cambio para mis hijos sí, porque ahora los traigo para acá. Yo antes tenía que dejarlos encargados con cualquier persona para poder salir a trabajar, para no llevarlos, que no tomaran frío... con la vecina, que con la abuela, con el papá, con el tío, con mi papá o con mi mamá. Una confianza enorme de dejarlos...y después ya ir a buscarlos, llevarlos al trabajo era complicado. Ahora ha sido un cambio cien por ciento porque estamos calentitos aquí, no tomamos el frío. MA3.

Es interesante observar como al mejorar sus condiciones laborales se dignifica su condición de mujer trabajadora, esto produce un efecto inmediato en su calidad de vida, y en la percepción que ellas tienen respecto de sí mismas.

En el transcurso de este programa de educación preescolar, las madres asumieron diversas labores, especialmente aquellas que iban planificando con las estudiantes en práctica. Por lo tanto, cumplieron un rol educativo fundamental, que dio continuidad al trabajo pedagógico en la escuela. Al comienzo, su labor presentaba una fuerte orientación a los servicios menores, expresado en funciones de mantener la limpieza, el orden y la organización de la sede comunitaria. Al mismo tiempo, durante la jornada escolar se encargaban de asistir a niños y niñas en sus necesidades de cambio de pañales, abrigo y comida. En esta perspectiva, se sostiene un rol materno, conocimiento práctico que permitió configurar un espacio educativo que pese a las circunstancias, ofreció contención y seguridad a sus propios hijos y a los niños y niñas más pequeños de toda la comunidad. En una segunda etapa, las madres van alcanzado seguridad y comienzan a tener protagonismo como colaboradoras de aprendizaje.

Respecto a la valoración que este trabajo tuvo desde la comunidad y sus familiares, las madres expresan:

...antes trabajábamos limpiando las playas, nosotras trabajamos para la Municipalidad y este trabajo ha sido pero un cien por ciento un cambio súper radical. Ahora uno se siente como más importante porque ahora como que la gente nos mira como las tías del Jardín, nos miran distintos y en cambio allá estábamos abajo, nos complicaba salir a trabajar con los niños, éramos una persona más de ahí, de todos. Ahora no, porque ahora somos las tías del Jardín. Ahora nos tratan como tías. MA2.

Igual se puso contento, cuando yo iba a trabajar aquí, porque él prefería que estuviera aquí, que estar trabajando en las playas, igual a él le daba pena que yo estuviera en la playa, porque sabía que eso no era mi ilusión, yo quería salir más adelante, yo soy joven y le dolía que estuviera trabajando en la playa. MA1.

Desde esta perspectiva, se aprecia el significado que tiene para estas mujeres trabajadoras el reconocimiento social de su comunidad y familias. En este caso, se modifica su estatus como trabajadoras, abriendo posibilidades de participación como iguales en la realidad del campamento. Esto modifica positivamente la imagen de sí mismas. Algunas investigaciones (Yus, 1997) han sistematizado los beneficios que obtienen las mujeres al participar en acciones comunitarias, entre ellos, fortalecimiento de la seguridad personal, superación de la timidez, desarrollo de capacidades de defender ideas, ruptura del aislamiento y encierro que implica el hogar, establecimiento de vínculos solidarios y compañerismo.

En síntesis, el trabajo en la escuela comunitaria implica salir de precarias condiciones laborales y constituirse en agentes de participación social y política. Tal como señala la perspectiva del reconocimiento de Honneth (1997), las personas únicamente puedes desarrollar una relación sin distorsión consigo mismas a partir de interacciones de calidad. En tal sentido, el reconocimiento afectivo aporta autoconfianza, el reconocimiento jurídico autorrespeto y el reconocimiento soli-

dario proporciona autoestima (pp. 114-159). El trabajo en la escuela comunitaria favorece estas interacciones de calidad.

3.3 Vinculación universidad y comunidad desde la perspectiva de las madres

Durante el desarrollo de este trabajo el diálogo entre madres, estudiantes y profesoras va cambiando los significados que la comunidad tiene respecto a la Universidad. Al comienzo se percibe la condición de estatus y exclusión, como un espacio para los ricos, no una posibilidad para sus propias familias.

La universidad era para nosotros algo que no podíamos alcanzar, era algo que uno solo podía ver desde afuera, era algo como que a la universidad iban las personas de mucha plata, esa era la universidad para nosotros, al menos para mí. MA1.

Por fuera no más, daba miedo entrar, daba miedo hasta de mirarla. MA2.

En el trabajo cotidiano con las estudiantes universitarias estas experiencias van resignificándose, dado que se reconoce que la Universidad también está presente en la comunidad, abriendo expectativas y recuperando el rol social frente a las comunidades.

Yo creo que la Universidad, nos va a seguir ayudando, yo espero eso, que van a ver gestiones, así como nos están gestionando que nosotros nivelemos los estudios, yo creo que van a seguir gestionándose, pienso yo. MA3.

Aquí hay harta gente que no ha terminado la enseñanza media y que quiere sacarla, ya no es solo la pesca, en realidad uno tiene otras expectativas, otros sueños. MA1.

Las expectativas que las madres expresan frente a la participación y aporte de la Universidad, representado en las oportunidades de desarrollo que ofrecen las estudiantes, demuestran la recuperación de la confianza en la labor que estas instituciones desarrollan frente a comunidades sociales excluidas del sistema educacional. De alguna manera, se rompe la posición de poder y se afianza un posicionamiento de servicio. Respecto a las múltiples posibilidades que ofrece la escuela comunitaria, una madre relata:

Por ejemplo al trabajar acá hemos tenido hartas posibilidades, ya que aquí nos están haciendo cursos y tiramos para arriba en grupos, lo pasábamos bien, nos reímos harto, algo de amistad, compartimos harto. Necesitamos salir adelante. MA3.

3.4 Aporte del trabajo solidario a la formación de futuras educadoras de párvulo

Las estudiantes que participaron en este trabajo en la escuela comunitaria cursan tercero y cuarto año de la carrera de educación de párvulos de una universidad tradicional de la región del Biobío. El primer semestre, el trabajo fue liderado por 28 estudiantes en práctica intermedia. El segundo semestre, se integraron dos estudiantes de práctica profesional que permanecían toda la semana en la escuela.

Respecto al reconocimiento que las madres otorgan al trabajo realizado por las estudiantes en práctica, refleja los aprendizajes producidos desde un vínculo de reciprocidad. Las estudiantes relatan:

Yo hablaba con una mamá y me decía que para ellas fue muy importante que nosotros fuéramos, porque como nosotros solo íbamos los lunes y miércoles, los otros días ellas no sabían qué hacer, entonces cuando íbamos les alivianábamos un poco la carga. Entonces, como ella decía, aprendió mucho de nosotras porque, por ejemplo, ya hacían actividades con los niños y las mamás. A lo mejor, no como lo hacíamos, con los aprendizajes esperados y cosas así, sino que hacían la experiencia a partir de la observación que hacían de nosotras. Interesante escuchar una mamá que dijera que le gustó que uno fuera, “las esperamos el otro semestre... ojalá que vengan, ojalá que se decidan por venir acá porque fue muy gratificante”. EP3.

Este reconocimiento está construido desde el amor y el conocimiento mutuo en el compartir cotidiano. Las estudiantes expresan:

Sí, estamos totalmente encariñadas... eso hablábamos... no solamente con los niños, sino con toda la comunidad. Eso que íbamos una vez a la semana era como que su regalito a los niñitos... igual era como mucha comodidad... y ahora que nos vemos a cada rato, las mamás y abuelitos, llegamos a los pescadores. Todos saludan y todos saben que estábamos ahí y que estamos para los niños. EP2.

Yo creo que nos cambió toda la concepción que teníamos. Porque nunca habíamos vivido algo así. De trabajar, por ejemplo, nosotras estábamos acostumbradas a ir a un jardín y si queríamos trabajar con plasticina, el material está ahí... acá no. Uno tiene que ver lo que hay, tiene que ver con lo que se puede trabajar. Lo que uno puede traer o por ejemplo, si quieren hacer un trabajo con los papás, uno tiene que pensar en lo que puede haber en su casa también. EP1.

Es relevante el vínculo de confianza que se establece entre estudiantes y comunidad, dado que favorece aprendizajes respecto al conocimiento práctico que portan las comunidades.

3.5 Vinculación con la comunidad desde la perspectiva de las estudiantes

El trabajo en la escuela comunitaria transforma la percepción y el conocimiento que las estudiantes tenían sobre la experiencia de vida de las comunidades, reconociendo sus características identitarias y condiciones laborales. Esto permite romper preconcepciones y prejuicios respecto a la vida cotidiana. Las estudiantes reflexionan sobre la riqueza de estas experiencias:

Estoy de acuerdo. Antes uno iba a ver una caleta... iba a Tumbes, a Talcahuano. Pero acá al conversar con los pescadores, estamos viendo como hacen las redes. Antes veíamos que este proceso, era llegar a servirse algo en el restaurante. En cambio, uno no ve el esfuerzo que ellos hacen. Como los niños nos dicen: "No, si mi papá salió a pescar" y el otro día nos trajo pescaditos fritos a las tías. Porque la mayoría se dedica a pescador y ahora, lo que el gobierno les está dando es un trabajo en el plan de la reconstrucción. Pero la mayoría son pescadores. EP1.

Como elemento diferenciador de esta práctica, está el diálogo con la comunidad:

Sí, a mí me gusta esa capacidad de dialogar. Me gusta mucho, y no se ha dado en otras prácticas. El poder ir a la casa de un niño y poder hablar con los abuelitos y papás. Que ellos como que confíen en uno y cuentan cosas que igual uno no podría saber y uno tiene que saber dar una respuesta. Una respuesta pertinente. EP2.

3.6 Aportes a la formación de las estudiantes desde la perspectiva de las profesoras universitarias

Las profesoras y coordinadora que acompañaron estos procesos de práctica se caracterizaron como docentes/académicas encargadas de organizar, gestionar y supervisar el trabajo de las estudiantes al interior de los campamentos. Las supervisoras eran docentes part-time, que tuvieron dificultades para asistir regularmente a la escuela comunitaria, por tanto, el principal foco de reunión era el taller reflexivo y las evaluaciones realizadas a la labor en los campamentos. En la cotidianidad del trabajo pedagógico tampoco existía la figura de profesora guía de prácticas. Esto generó una condición particular que no era propia de las prácticas que a la fecha habían realizado las estudiantes. Respecto al trabajo de las estudiantes, la coordinadora relata:

Yo creo que tiene que ver con resolver in situ... con aprender a dialogar con la familia, es decir, hay una situación que yo siempre he visto en las prácticas... la escuela protege, como un escudo protector, tiene muros inexpugnables, por lo tanto, lo que ocurre adentro lo sabe solo el director, los profesores... si hay un mal profesor, por decir algo, nosotros nos encargamos de autorregularlo, no dejamos que la comunidad entre, es decir, los filtros de los muros de una escuela son tremendamente impenetrables... seleccionas qué es lo que permites que entre y salga, como información, a diferencia de esta experiencia comunitaria, todos pueden opinar y participar, es decir que aquí la expertís no está entregada en términos de verticalidad, sino que

hay una construcción conjunta, yo creo que eso es lo valioso de esta experiencia. Coordinadora del proyecto.

La coordinadora del proyecto, quien fue una colaboradora permanente en el trabajo en terreno, reconoce importantes cambios en el desempeño de las estudiantes respecto a las experiencias educativas anteriores en escuelas tradicionales. La dialogicidad y construcción conjunta con las comunidades aportan significados sociales que permiten ampliar la comprensión de las estudiantes respecto a la realidad en la cual están inmersas. Como afirman también las profesoras, esta perspectiva comunitaria ha favorecido que ellas se miren a sí mismas y se posicionen frente a su rol pedagógico.

...para mí, en realidad escucharlas y ver que en ellas existe tanto pronunciamiento respecto a la parte pedagógica, es lo que me alegra, porque no es la primera práctica que yo tomo. Entonces cuando tú las mandas a la práctica, es muy difícil para uno lograr que ellas miren la práctica desde el aspecto pedagógico, y logren visualizar algunas falencias o logren incluso visualizar cuales son las ventajas que están teniendo. Entonces que ellas estén declarando si quiera que no quieren más porque hay tantas falencias, que no lograron esto, que no lograron lo otro, que se produzca una discusión entre ellas, para mí eso indica que ellas lograron en términos de formación, lograron comprender cosas que no habían logrado en prácticas progresivas anteriores. PS2.

...hoy lo pudimos ver en la exposición de las alumnas... lo debatieron después, la capacidad que tuvieron que tener para generar y tomar decisiones solas, porque ellas en las prácticas anteriores tenían a cargo una educadora en aula y si era buena o mala daba lo mismo, pero le decían más o menos qué hacer o les recordaba si estaba mal lo que estaban haciendo. Hoy día no tenían esta persona, hoy día no tenían el modelo para seguir tampoco, por lo tanto, esa toma de decisiones que puede ser buena o mala o que es asertiva o no asertiva a ellas le generó algo importante. PS1.

Este posicionamiento profesional en el ámbito pedagógico, se relaciona con la capacidad que ellas desarrollaron para relacionarse con otros y resolver problemas en la realidad. Esto posibilita que la búsqueda identitaria/profesional de estas estudiantes sea más rica y dinámica. La experiencia de práctica en campamentos reconoce la existencia de identidades múltiples (Bengoa, 2006), en permanente interacción y construcción.

4. AMPLIACIÓN DE ACTORES RELEVANTES PARA LA FORMACIÓN PRÁCTICA: UNA PROPUESTA CENTRADA EN EL RECONOCIMIENTO RECÍPROCO CON LA COMUNIDAD

Este capítulo ha presentado una experiencia de formación práctica y algunos fragmentos de las conversaciones producidas en el marco de una investigación participativa que sistematizó dicha experiencia. La riqueza de estas interacciones sociales producidas entre universidad y comunidad, iluminan aspectos relevantes para ampliar la discusión sobre la formación de profesores. En la

búsqueda por crear diseños estandarizados, secuencias metodológicas y evaluaciones objetivas, que tecnifican cada vez más las formas de enseñanza, las universidades han perdido de vista elementos esenciales que humanizan nuestras relaciones pedagógicas.

Específicamente con relación a la formación práctica y a la pregunta por la justicia social, un primer elemento a discutir es la necesidad de ampliar los referentes sociales presentes en los procesos formativos. En general, como actores relevantes para la formación práctica, se han definido a los participantes: estudiantes, profesores guías en escuelas y profesores supervisores/tutores de las universidades, lo que conformaría una “tríada formativa”. La evidencia que emerge desde estas experiencias de prácticas en la escuela comunitaria permite afirmar la presencia de una gran riqueza de códigos, significados y saberes que portan las madres de la comunidad, ampliando los aprendizajes de todos quienes comparten la experiencia de trabajo comunitario. Esto pone en discusión la definición de tríada formativa, dado que como propuesta teórico-metodológica limita las interacciones sociales a la construcción de relaciones técnico-profesionales. Desde esta perspectiva, sería un dispositivo formativo insuficiente para avanzar hacia una transformación en los sistemas de creencias y en la resignificación de las experiencias formativas de los futuros profesores. Sobre todo en el fortalecimiento de la autonomía profesional y en el posicionamiento ético-político que requiere una formación docente para la justicia social. Entendiendo que la complejidad social a la cual se enfrentarán los futuros profesores es el reflejo de una sociedad altamente desigual que presenta una lucha permanente por el reconocimiento de sus comunidades. En este sentido, tal como explica Bengoa (2006), el reconocimiento también se constituye en un principio de acción. Sobre todo en una sociedad, donde “el otro” se ha transformado en enemigo, en la “clase peligrosa”. El reconocimiento es el principio de una relación en la que habrá respeto y valoración.

En consecuencia, la aproximación epistemológica presente actualmente en los modelos de práctica favorece la reproducción de normas y formas de organización que pertenecen naturalmente a las clases dominantes, habitualmente presentes en las universidades. Por lo tanto, desde la lógica instrumental de los procesos de formación se intenta sostener el control, la eficiencia y la estandarización de los procesos de práctica, dando poco espacio a la creatividad y a la construcción territorializada de los estudiantes para ofrecer soluciones a los problemas reales que enfrentan las comunidades. Por el contrario, la emergencia de espacios de reconocimiento recíproco desde una pedagogía comunitaria, amplía la participación a nuevos actores sociales en el diseño y la toma de decisiones pedagógicas. Estas nuevas interacciones enriquecen el posicionamiento profesional, la construcción de la identidad docente y la autonomía de las estudiantes. Por lo tanto, como parte de las interacciones pedagógicas relevantes resulta importante considerar el vínculo con las familias, con las comunidades, con profesores jubilados, con estudiantes en práctica de otras carreras y niveles, etc. Estas experiencias, tal como se demostró en el trabajo en la escuela comunitaria, favorecería construir una identidad subjetiva de forma intersubjetiva, es decir, en la calidad de las relaciones sociales expresadas en el trabajo colaborativo.

Por lo tanto, desde la perspectiva de la justicia social el primer elemento a considerar y proponer a partir de las particularidades de este trabajo, es la necesidad de creación de espacios de

reconocimiento recíproco, para que se produzcan interacciones sociales liberadoras de prejuicios y opresiones entre mundos tan distantes como son universidad y comunidad. El reconocimiento recíproco²³ para Honneth (1997), esta concepción de justicia, se expresa en cómo y en qué calidad se reconocen los sujetos. En el caso de esta experiencia, las condiciones de exclusión de las comunidades respecto a las oportunidades y decisiones concernientes a su educación, representa el no respeto a su participación y autonomía como sujetos de derecho, objetualizando su condición. Este espacio de interacción que se crea simbólicamente y materialmente en la escuela comunitaria modifica esta condición y permite la emergencia de unas relaciones de mutuo reconocimiento. El eje fundamental que posibilita este reconocimiento, es que las madres y estudiantes desarrollan relaciones basadas en la confianza, seguridad y el bienestar.

Respecto a esta construcción de comunidad en un mundo de individuos, Bauman (2003) señala que solo puede ser posible una comunidad entretejida a partir del compartir y del cuidado mutuo: una comunidad que atienda y se responsabilice de la igualdad de derechos a ser humanos y de la igualdad de posibilidades para ejercer ese derecho. Por tanto, en este ámbito de reconocimiento afectivo los sujetos aprenden a comprenderse en sus propias necesidades, lo que Honneth (2006) define como la relación afectiva basada en el principio de atención amorosa al bienestar del otro a la luz de sus necesidades individuales. Es una relación en que se da un cuidado incondicional, que conduce a una interdependencia en la que cada uno de los polos de la relación intersubjetiva gane su propia autonomía, a partir de una huella dejada en la persona por el cuidado de los otros concretos con los que se relaciona. En esta perspectiva, el trabajo en la escuela comunitaria rompería con el asistencialismo y la dependencia, creando posibilidades.

Este último punto es fundamental para entender de otra forma las relaciones bidireccionales entre universidad y escuela. El análisis muestra que el beneficio alcanzado entre estudiantes y madres presenta como elemento constitutivo la confianza en la relación intersubjetiva. Por lo tanto, sería una construcción pedagógica a partir de la reciprocidad.

4.1 Orientaciones para la formación de profesores en espacios de reconocimiento recíproco

- 1. Reconocimiento intersubjetivo para el desarrollo creativo de soluciones.** Necesidad de superación de las propuestas teórico-metodológicas que restringen el espacio formativo a relaciones instrumentales entre estudiantes, profesores guías y profesores tutores. Es importante construir diálogo igualitario con la diversidad de actores sociales que componen un territorio escolar. Reconociendo que son sujetos con experiencias, historias de vida y saberes prácticos que aportan a alcanzar el reconocimiento y soluciones a los problemas cotidianos.

(23) La teoría del reconocimiento se inscribe en el ámbito de la filosofía política, como teoría intersubjetiva. Para Honneth (2006), uno de sus principales representantes, por reconocimiento debemos entender un comportamiento de reacción con el que respondemos de manera racional a cualidades de valor que hemos aprendido a percibir en los sujetos humanos conforme a la integración en la segunda naturaleza de nuestro mundo de la vida.

2. **Construcción pedagógica de carácter emergente.** La construcción de conocimiento en los espacios de práctica requiere que el currículo, la didáctica, la evaluación y el aprendizaje surja y se valide a través de acuerdos intersubjetivos con las comunidades, representando un aporte al desarrollo de todo el colectivo. Se necesita romper el carácter objetual y avanzar hacia espacios de participación libres de dominación.
3. **Capacidad para la toma de decisiones en la acción.** Resulta fundamental que las y los estudiantes tengan libertad de tomar decisiones en sus prácticas. Involucrarse en las demandas que presentan los contextos sociales favorece esa autonomía, y el aprendizaje necesario para gestionar cambios. En el actual currículo los profesores supervisores ejercen una labor de control, que en ocasiones limita las posibilidades de innovación y transformación en la realidad. En cambio, el contacto con las comunidades y su problemáticas presenta situaciones límites a los estudiantes, quienes aprenden a actuar y a comprender como los sujetos superan permanentemente la adversidad.
4. **Construcción de vínculos de colaboración e interdisciplinaridad.** El desarrollo de relaciones afectivas empáticas (Varela, 2001) entre estudiantes de distintos niveles de formación y especialidades resultan una riqueza de aprendizajes y experiencias compartidas. Estas diferencias favorecen la ampliación de significados pedagógicos para dar soluciones a problemas reales de la práctica.
5. **Reconocimiento de la familia y comunidad como agentes de participación.** Resulta fundamental considerar el capital social que portan las comunidades para ampliar la riqueza de las interacciones pedagógicas.
6. **Interacciones de calidad y construcción de subjetividad.** Los vínculos afectivos que se tejen en la cotidianidad constituyen redes sociales de apoyo que aportan a la construcción de la propia identidad.
7. **Definición de nuevos espacios de encuentro solidario.** Las relaciones de reconocimiento requieren espacios de encuentro social, donde la heterogeneidad aporta a ampliar los significados personales y colectivos. Es importante considerar para ello la implicancia en espacios relevantes para la comunidad. La escuela es uno de ellos; sin embargo, los futuros profesores pueden traspasar estos muros y vincularse a diversos espacios de integración, como son las sedes vecinales, el consultorio, las bibliotecas públicas, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, R., y Soler, M.** (2010). El papel de la universidad en Comunidades de aprendizaje. En J. Díez y R. Flecha (Coords.). *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 67(241), España.
- Ávalos, B.** (2002). *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Santiago: Gobierno de Chile: Ministerio de Educación.
- Baquedano, M. y Rosas, J. C.** (2012). Aspiraciones y expectativas ocupacionales de los pescadores artesanales merluceros de la región del Bío Bío, Chile. *Psicoperspectivas*, 11(1), 273-299.
- Bauman, S.** (2003). *Comunidad en busca de seguridad en un mundo hostil*. España: Siglo XXI.
- Bengoa, J.** (2006). *La comunidad reclamada. Identidades, utopías y memorias en la sociedad chilena actual*. Chile: Catalonia.
- Correa, E., Cividini, M., Fuentealba, R., y Boerr, I.** (2013). *Formación en inserción profesional: Desafíos y pistas de facilitación para la profesionalización docente*. Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Connell, R., W.** (2006). *Escuelas y Justicia Social*. Tercera edición. Madrid: Ediciones Morata.
- Fernández A.** (2013). *Hábitat Vulnerables en condiciones de emergencia por desastres naturales*. Tesis de Magíster en Habitat Residencial. Universidad de Chile, p. 23. Proyecto Fondef DO9I1058.
- Ferrada, D.** (2010). Escuelas comunitarias en campamentos postsunami en región del BíoBío: Una apuesta por la reconstrucción dialógica de la comunidad. *Revista Docencia (Colegio de profesores de Chile A. G.)*, 42, 45-54.
- _____. (2012). *Construyendo escuela, compartiendo esperanza: La experiencia del proyecto Enlazando Mundos*. Chile: RIL.
- Hirmas, C.** (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Revista Estudios Pedagógicos*, XL, 127-143.
- Honneth A.** (1997). Reconocimiento y Obligación Moral. *ARETE Revista de Filosofía*, IX(2), 235-252.
- _____. (2006). El reconocimiento como ideología. *ISEGORÍA (Universidad de Frankfurt)* 3, 129-150, ISSN: 1130-2097.
- López, C., Benedito, V., y León, M. J.,** (2016). El enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación. La perspectiva de un grupo de profesionales expertos en pedagogía. *Formación Universitaria (La Serena)*, 9(4), 11-22.
- Ministerio de Educación** (2005). *Informe Comisión sobre Formación Docente en Chile*. Serie Bicentenario. Santiago.
- Montecinos, C.** (2016). Fortalecimiento del currículum de formación práctica en las carreras de pedagogía En Chile: ¿Qué señala la experiencia empírica? En J. Manzi y M. R. García, *Abriendo las aulas, Transformación de las prácticas docentes* (Cap. 18). CIP Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Montecinos, C., y Walker, H.** *La contribución de los centros de práctica a la formación inicial docente: Perspectivas de docentes de aula y docentes directivos*. 2011-2014. Conicyt-Fondecyt 1110505.
- Schilling, C.,** (2011). La práctica pedagógica comunitaria una experiencia de reconstrucción dialógica y colaborativa desde el contexto de comunidades que viven en adversidad. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20, 75-89.
-

_____. (2016). *Significados profesionales de estudiantes de educación de párvulos que realizaron prácticas en escuelas comunitarias*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Chile.

Úcar, X. (Coord.) (2009). *Enfoques y experiencia internacionales de acción comunitaria*. España: Grao.

Yus, P. (1997) Participación comunitaria de mujeres de sectores populares y transformaciones de su identidad de género. *Psykhé* (Pontificia Universidad Católica de Chile), 6(1), 95-106.

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación de profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas de formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), pp.123-149.

_____. (2013). *Límites y posibilidades del modelo de formación práctica de profesores* Políticas de formación de profesores en Estados Unidos. Cómo y por qué ellas afectan varios países del mundo (Cap. 6). Brasil: Autentica Editorial Ltda.

Citar este capítulo como:

López, L. (2018). Reconocimiento y participación de docentes, estudiantes y padres en la construcción de la memoria escolar. A propósito de la creación del archivo histórico de la escuela San Miguel, Talca. En Ferrada, D. (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp: 173-190). Talca, Chile: Ediciones UCM.

CAPÍTULO 9

RECONOCIMIENTO Y PARTICIPACIÓN DE DOCENTES, ESTUDIANTES Y PADRES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA ESCOLAR. A PROPÓSITO DE LA CREACIÓN DEL ARCHIVO HISTÓRICO DE LA ESCUELA SAN MIGUEL, TALCA

LORENA LÓPEZ

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Universidad Católica del Maule, Chile

lplopez@ucm.cl

Dedicado a la comunidad educativa de la Escuela San Miguel, a su directora Sra. Ana María Arriola, a sus exalumnos y exapoderados que vuelven a ser parte de su historia al escribirla.

Agradezco a los estudiantes miembros del *Grupo de Investigación Poliana. Escuela & Imaginarios* de la UCM, parte determinante en la realización y éxito de este proyecto.

INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta los hallazgos y avances de una investigación en torno a la conformación del archivo histórico de la Escuela San Miguel en la ciudad de Talca, región del Maule. Lo que partió en un comienzo como una labor de levantamiento de un acervo fotográfico y documental patrimonial del establecimiento, se convirtió paulatinamente en un trabajo con la memoria a partir del encuentro y rescate de los relatos de sus exalumnos, exprofesores y expadres y apoderados, quienes vuelven a formar parte de la comunidad educativa al reencontrarse con su historia y su pasado escolar en la comunión con otros y a través de instancias de socialización y de rememoración de su experiencia escolar. Este contexto le significa ser reconocidos en tanto que su aporte contribuye a la configuración de la memoria de la escuela, expuesta en su participación e injerencia en lo que se muestra y se cuenta sobre el establecimiento. Para ello, se está realizando un acopio de material documental y gráfico de la historia y del derrotero de la Escuela San Miguel, lo que ha significado la participación activa de sus actores más cercanos. La recopilación de este acervo documental con la ayuda de los actores ya mencionados, ha permitido levantar un proyecto que se despliega en dos instancias. La primera, se articula alrededor de la configuración del imaginario en torno a la escuela, entendido como una construcción de “lo escolar” posible de ser identificada, particu-

larmente a través de la fotografía documental, y con ello visualizar el recorrido de la educación regional –y chilena– en imágenes, es decir, plasmar la memoria visual del país. La segunda, y que principalmente se abarca en este escrito, dice relación con la recuperación de la memoria de docentes, estudiantes y padres a partir de su contribución a acrecentar el archivo (visual y documental) y a la narración o reconocimiento de episodios vividos que, en algunos casos, han sido capturados en retratos escolares.

Entendemos el reconocimiento como la autorrealización de las personas y se aplica allí donde la moral ha sido dañada (Honneth, 1997). En este caso, la experiencia y la colaboración con los miembros de la comunidad educativa han significado devolverles el protagonismo y han demostrado que la convención del aporte da paso más bien a la presencia de un “ser que es mirado” y que como dice Benjamin (2008) en ese acto “levanta la vista” (p. 148). Aquellos que pasaron por la escuela y aquellos que hoy la habitan transforman el proyecto de erigir la historia y la memoria de la Escuela San Miguel como una tarea enriquecedora a través de la cual se reencuentran unos con otros en un espacio de pertenencia e igualdad.

Estas y otras lecturas permiten comprender la configuración de la memoria visual y documental de la Escuela San Miguel y posibilita observarla como un espacio dotado de vida y de historia, que depende de los sujetos que la habitan y la movilizan, pero también la muestran como una institución atravesada “por distintos tiempos históricos, medios geográficos y relaciones sociales” (Orellana, 2009, p. 23) y eso debe relatarse.

EL PROYECTO MUSEO PEDAGÓGICO UCM

Esta investigación está anclada en un proyecto de mayor envergadura cuya finalidad es la creación del Museo Pedagógico de la Universidad Católica del Maule, que tendrá como misión vincular Universidad, Escuela y Comunidad y específicamente a lo que atiende esta investigación: *reconstruir la evolución histórica de la imagen de las escuelas rurales y urbanas a través de la recuperación fotográfica*¹. El llamado de esta iniciativa universitaria mancomunada con la comunidad educativa de la región del Maule es generar en los profesores –con énfasis en los docentes en formación– un acercamiento situado al legado docente para aprovechar y salvaguardar la riqueza mnemónica que el profesorado ha construido en su itinerario educativo por casi dos siglos y que permanece registrada en diversos documentos. Esto permitirá conocer el pasado escolar de la región del Maule y reconocer el quehacer docente de antaño, del rural, del normalista, entre otros.

Esta extensión del proyecto Museo Pedagógico busca ser un aporte en la indagación de la cultura material fotográfica y documental y su contribución para visibilizar el proceso de consolidación del modelo educativo nacional, a partir de la instauración de las primeras escuelas normalistas del país (1842). El trasfondo de esta investigación es analizar, ordenar y caracterizar la configuración

(1) El Museo Pedagógico de la Universidad Católica del Maule es un proyecto que nace al amparo del PMI 1310 Fortalecimiento a la formación de profesores.

de un imaginario de lo escolar que se establece a mediados del siglo XIX y que se evidencia en la singularización de experiencias o representaciones de esa escolaridad maulina capturada en diversas imágenes fotográficas de diferentes formatos y construidas con distintas técnicas de composición. Se trata de un acervo amplio, en principio, que en cuanto a la información proyectada permitirá configurar el mundo educativo rural vs. el mundo educativo urbano; identificar la cultura material de la escuela capturada en la fotografía, entendida como artefactos de la educación (mesas, mapas, pizarras, punteros, entre otros) y la infraestructura y arquitectura que amparó y ampara a la comunidad educativa y cómo esta ha evolucionado en el tiempo, de acuerdo, además, con los vaivenes políticos, económicos y culturales de la distintas épocas en el país. En igual medida, el corpus de imágenes que se seleccione permitirá observar, analizar y comprender el derrotero del sujeto representado en la imagen, se trate de maestros, de estudiantes o de padres y apoderados. En muchas ocasiones el retrato de los sujetos ha de compartir el espacio con aquellas imágenes correspondientes a ceremonias, festejos y actos de todo tipo que vistos en conjunto, permitirán reconocer una configuración particular de la escolaridad regional. Por último, estas imágenes nos hablan del tiempo de producción, de su autor (reconocido o anónimo, material o intelectual), de las estrategias visuales utilizadas para dar sentido a la idea de escolaridad chilena a través de la confección de registros documentales, fotomontajes, retratos, panorámicas y apuestas vanguardistas. Hablan también de la fisonomía de la composición que adoptan, dependiendo del medio en el que se inserte y del diálogo (a modo de collage o de secuencia cronológica) que establecen con otros textos colindantes (discursos, decálogos, propagandas, leyes, lecturas, ordenanzas, etc.)².

LA FOTOGRAFÍA EN EL MUSEO EN CHILE

El primer recinto que responde a una idea de espacio de conservación de artefactos y documentos atinentes a la educación chilena fue el Museo Pedagógico. Fundado en 1885, fue refundado en 1902, nombrado Museo y Biblioteca Pedagógicos en 1905 y luego Museo Pedagógico de Chile en 1941, durante el gobierno de Pedro Aguirre Cerda (Orellana, 2007). Defendido casi desde sus comienzos, el profesor y político chileno Luis Galdames aseguró que este debía tener “como misión no solo resguardar material histórico relacionado con la educación, sino también organizar el existente, importarlo y distribuirlo a las distintas regiones del país” (citado en Orellana y Martínez, 2010, p. 27). Es por ello que el museo nace como una iniciativa de resguardar la historia, la memoria y los objetos de la escolaridad chilena que contarán para el futuro cómo se vivió la escuela en Chile, cómo se instauró la educación elemental, las escuelas normales, entre otros, entendiendo que lo almacenado en este espacio constituye y nutre el conglomerado de la memoria nacional. Parte de esta memoria en torno a la educación chilena ha sido registrada en imágenes positivas, en su mayoría conservadas en los fondos patrimoniales del Museo Pedagógico de Chile,

(2) El barrido del acervo fotográfico implicará la revisión de colecciones fotográficas de establecimientos educacionales de la región (cuando estas existan); de álbumes fotográficos familiares (de exapoderados y exalumnos); de afiches, informes, panfletos y publicaciones oficiales del estamento educacional de gobierno (Ministerio de Educación, Escuela Normal, entre otros), de registros fotográficos existentes en archivos consolidados (Biblioteca Nacional, Museo Gabriela Mistral, etc.) que, en la medida de lo posible, puedan dar a este proyecto indicios de la idea de lo escolar en Chile desde el siglo XIX y que, en muchos casos la enfatizan, pues colabora en la consolidación de un modelo educativo. Las distintas colecciones o series revisadas y el corpus que de estas se desprendan y se sometan a análisis, permitirán configurar el imaginario de lo escolar en Chile en los siglos XIX y XX.

hoy llamado Museo de la Educación Gabriela Mistral, y también en las bibliotecas y centros de conservación de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM)³.

La conservación de este patrimonio contribuye a la construcción de la escolaridad chilena a través de las imágenes fotográficas producidas desde el siglo XIX, caracterizando algunos ámbitos como la historiografía escolar chilena; la museología en torno a la escuela; el registro fotográfico de los objetos pedagógicos y disciplinarios –centrado en Santiago y en algunos registros de regiones que integran sus archivos–. Se consideran ámbitos relacionados con la esfera social, política y cultural del contexto en el que se hace escuela, pero, creemos, presta menor atención a algunos ámbitos levantados en esta investigación y que son igualmente relevantes al momento de hablar de la educación chilena: lo escolar en regiones y cómo se articula en los universos rurales y urbanos; la presencia del sujeto retratado; la composición del retrato escolar y el uso que de estos se hace con fines propagandísticos, de ordenanzas y de verificación de la instalación de un modelo educativo. Como señala Deborah Dorotinsky (2007), se trata de reconocer en las imágenes fotográficas una suerte de proyección de “unidad de sentido: de comunidad escolar” (p. 63).

LA CREACIÓN DEL ARCHIVO HISTÓRICO DE LA ESCUELA SAN MIGUEL

Hasta el momento me he centrado en presentar los aportes en la línea de trabajo con las imágenes fotográficas bajo la premisa de aumentar el acervo visual en torno a lo escolar y desde allí afianzar un análisis de la configuración del archivo visual de la Escuela San Miguel. A continuación, me gustaría centrarme en la segunda instancia señalada en la Introducción y que dice relación con el levantamiento de relatos que conforman la memoria del establecimiento. Estos llegan a enriquecer la sola experiencia de trabajo y lectura de las imágenes fotográficas, por tanto, dialogan con estas, en muchos casos, de forma muy explícita.

Algunos antiguos maestros, exalumnos, padres y apoderados han perpetuado su presencia en la escuela a través de nuevas generaciones de estudiantes, otros colaboran en actividades extraescolares, han asistido en reparaciones y construcciones del recinto escolar, han celebrado juntos, han compartido la vivencia de experiencias catastróficas y rememoran visitas “ilustres”. Son los que pueden detallar el paso del tiempo reflejado en las transformaciones de la fisonomía escolar a lo largo de sus casi 100 años de existencia.

La Escuela San Miguel se acerca al centenario, constituyéndose en uno de los Establecimiento Educacional más antiguos de la región (junto al Liceo Abate Molina y el Liceo Marta Donoso Espejo)⁴ y uno de los más antiguos de raigambre rural, que desde su inauguración ha atraído a una

(3) Estas imágenes fotográficas de la educación chilena forman parte de un gran acervo visual-documental que se ha dado a conocer en trabajos como *Educación: Improntas de mujer* (2007) de María Isabel Orellana; *Lucila Gabriela: la voz de la maestra* (2008) de María Isabel Orellana y Pedro Zegers; *Cultura, ciudadanía y sistema educativo: cuando la escuela adoctrina* (2009) de María Isabel Orellana, y *Educación e imagen: formas de modelar la realidad* (2010) de María Isabel Orellana y María Martínez.

(4) El Liceo Abate Molina nació como Instituto Literario de Talca en 1827, mientras que el Liceo Marta Donoso Espejo se fundó como Liceo de Niñas de Talca en 1901.

población escolar proveniente de El Sauce, Puertas Negras, San Valentín, Ramadilla, Huilquilemu, Purísima, entre otros sectores aledaños. La celebración de la centuria quiere verse coronada con el levantamiento de memorias y testimonios orales y visuales de sus miembros para su reconocimiento y puesta en valor, principalmente para sus actuales estudiantes, profesores y apoderados, que en gran medida desconocen su historia y evolución. Para ello, desde enero de 2017 se ha instaurado un régimen de acopio, revisión y sistematización de la documentación existente en el recinto. Unido a estas labores, se ha emprendido con la comunidad educativa la difusión de este proyecto para atraer su colaboración en cuanto a la entrega o préstamo de documentos para integrarlos al futuro archivo. Esta tarea ha sido y sigue siendo realizada por cuatro estudiantes de la carrera de Lengua Castellana y Comunicación⁵ de la UCM y por mí como académica responsable.

Las estudiantes se han centrado en mayor medida en extraer y sistematizar la información contenida en los registros escolares. Se trata de 42 libros que abarcan los años 1927 al 2012, con años intermedios inexistentes en algunos casos, que contienen datos acerca de la procedencia del estudiante, tipo o composición familiar, ocupación de los padres, calificaciones, asignaturas impartidas, necesidades o requerimientos de los estudiantes así como del establecimiento, entre otros (Imagen 1). También se encuentran registros de las anotaciones de reuniones escolares de padres y apoderados, las supervisiones ministeriales y las visitas de otra índole como miembros de Cema Chile y Augusto Pinochet, entre otros.

IMAGEN 1



Fuente: Fotografías Grupo de investigación.

Nota. En la imagen se observa la cubierta del registro del año 1927, el más antiguo del establecimiento.

(5) Las estudiantes en cuestión son Priscila López, Milen Urrutia, Deyanira Benavides e Ignacia Castro. A este grupo se unen Adrián Cartes, Manuel González, Francisco Mondaca, Fernanda Olivos y Walter Ravello, estos últimos se dedican a plantear aproximaciones teórico-metodológicas al objeto de estudio del proyecto, de manera de vincular los hallazgos con propuestas críticas y reflexivas en torno a lo escolar, la infancia, la escuela normalista, la lectura de las imágenes fotográficas, entre otros. Estas inquietudes son presentadas y discutidas en las sesiones del *Grupo de Investigación Escuela y Fotografía: Recogiendo la memoria y el imaginario visual de la escolaridad chilena* del que todos los estudiantes nombrados forman parte y que yo coordino desde este año.

Adicionalmente, se han realizado reuniones con el equipo técnico-directivo de la Escuela San Miguel para determinar los pasos a seguir, consolidar un proyecto que tenga sentido cooperativo entre la Universidad y la Escuela, y coordinar la participación de antiguos miembros de la comunidad educativa. A partir de esta coalición, se han realizado entrevistas a algunos de los docentes y personal administrativo, a exalumnos y exapoderados, y visitas a otros exapoderados, quienes por su avanzada edad no pueden asistir a las reuniones. La finalidad de estas acciones, que han seguido en curso toda vez que aparecen nuevos interesados por participar en el proyecto, es conocer y registrar las historias orales de los actores en las que dan cuenta de sus experiencias en la Escuela San Miguel. Este levantamiento de información se ha acompañado del registro audiovisual.

En relación al acervo fotográfico de la escuela, personalmente me he encargado de ordenarlo y fecharlo, en la medida de lo posible. Este se ha ido formando a partir de donaciones de exalumnos y exprofesores y de registros dispersos existentes en el establecimiento. Las positivas en su mayoría datan de las últimas décadas del siglo XX, para ser más precisos abarcan los años 1985 al 2015, con la excepción de algunas imágenes previas al período señalado y que por la antigüedad de su producción podría ser ubicada en los primeros años o décadas de vida del establecimiento educacional, es decir, 1918 y alrededores.

Hasta el momento se cuenta con 118 registros fotográficos, el que podría ir en aumento en la medida en que se reciban nuevas donaciones o préstamos de la comunidad educativa. He establecido algunas series, las que en su mayoría retratan ciertos momentos o acontecimientos especiales ocurridos en la escuela, como licenciaturas, celebración de Fiestas Patrias, paseos y otros eventos. El material fotográfico ha sido fichado y actualmente está en proceso de catalogación (Imagen 2).

IMAGEN 2



Fuente: Fotografías Grupo de investigación.

Nota. Esta imagen fue tomada en enero de 2017 durante el proceso de revisión del acervo fotográfico de la Escuela San Miguel para generar posteriormente el archivo.

JUSTICIA SOCIAL A PARTIR DE LA PARTICIPACIÓN Y DEL RECONOCIMIENTO

La revisión del concepto de justicia social es una tarea ardua por cuanto incorpora una reflexión en la que se presentan diferentes posturas; desde las primeras configuraciones de Sócrates con su premisa de distribución equitativa para todos hasta la identificación más actual desde la teoría crítica de Honneth en adelante, atravesando los postulados frankfurtianos de Hegel.

La justicia social ampara una búsqueda de la superación de las múltiples injusticias para pensar en una mejor sociedad y se entiende de tres tipos: justicia social como distribución, en tanto bienes, recursos materiales y culturales, y capacidades de los sujetos; justicia social como participación, en tanto la toma de decisiones que el sujeto realiza activamente en la sociedad y que afectan su vida, y por último, justicia social como reconocimiento, en tanto aceptación y respeto cultural de todas las personas y en la existencia de relaciones justas en la sociedad (Murillo, 2011).

En lo que respecta a este capítulo nos centraremos en la noción de justicia social en tanto participación y reconocimiento. En términos de una reflexión dirigida a estos aspectos es importante destacar que ambas se erigen en relación al restablecimiento de participaciones y condiciones de igualdad de los sujetos insertos en la sociedad, en este caso en la comunidad escolar.

El hecho de que participación y reconocimiento haya adquirido preeminencia en la teoría crítica que se interesa en la justicia social, guarda relación con el agotamiento de un sistema de privilegios y de historias marco dominantes que se vieron agotadas y puestas en discusión con la apertura de complejidades sociales, políticas y económicas propias del capitalismo. Estas se agudizan desde que se hacen más evidentes las desigualdades y las injusticias que caen sobre el otro de acuerdo al género, la etnia, la clase social o las situaciones de desposesión a las que muchos son sometidos. La participación busca reivindicar un trato equitativo que involucre un apoyo para que el sujeto alcance el pleno de sus derechos humanos y acceda a la distribución de los recursos disponibles en la sociedad. No se trata solo de un reparto equitativo de bienes materiales, sino también de considerar como tales a la igualdad de oportunidades, el acceso a espacios públicos y al conocimiento.

Para Axel Honneth la participación es un ámbito que es muchas veces negado al sujeto en ambientes instaurados como democráticos y que dentro de su funcionamiento le es propio resguardar el reconocimiento de sus miembros, pero no siempre opera de esa forma. El ser excluido de estos espacios de participación acentúa en el sujeto el menosprecio y merma el respeto por sí mismo. Según Murillo (2011), para el filósofo alemán “existe un vínculo claro entre la ausencia de respeto y reconocimiento y la falta de participación en la comunidad amplia y sus instituciones” (pp. 18-19). Reivindicar la integridad personal entendida como parte constituyente de la identidad del sujeto, es parte del reconocimiento. De igual modo, incrementar la participación es incrementar el reconocimiento del sujeto en todas las esferas de la sociedad en las que se mueve.

Como parte de la definición de las esferas de reconocimiento de Honneth (1997), se encuentra aquella que indica el aspecto del reconocimiento social, que el autor elabora a partir de sus reflexiones sobre las configuraciones del tema existentes en la obra de Hegel y Mead. En la vida social se exige la validación de un reconocimiento recíproco “ya que los sujetos solo pueden acceder a una autorrelación práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales” (Honneth, 1997, p. 114).

El reconocimiento se vuelve igualmente recíproco en relación a las dinámicas que movilizan los conflictos sociales surgidos en estos escenarios, es decir, la puesta en valor de la política de igualdad y de la política de la diferencia en relación a los cambios sociales (Ramaglia, 2010). En tanto seres humanos necesitamos a otros para sentirnos apreciados, reconocidos e incorporados en una sociedad. Como Honneth (1997) respalda, el sujeto al experimentar el reconocimiento “conquista la posibilidad de concebir su obra como una exteriorización, respetada por todos, de la propia autonomía [...] engendr[a] en él la consciencia de poder respetarse a sí mismo, ya que merece el respeto de todos los demás” (pp. 145-146).

Murillo (2011), retomando los planteamientos de Nancy Fraser, presenta el reconocimiento como

...una relación recíproca ideal entre personas en las que cada uno contempla al otro como su igual y a su vez como separado de sí mismo [...] Cada uno se convierte en un ser individual solo en la medida en que reconoce al otro sujeto y es reconocido por él (p. 17).

Entonces, una noción de reconocimiento desde la justicia social nos habla igualmente de nuestra intrínseca condición de identidad e implica lo que Todorov (citado en Ramaglia, 2010) define como idea de consideración, que para el pensador significa atraer la “mirada” del otro; la alteridad asume un sentido complementario, es una forma de vínculo que responde al carácter sociable del ser humano.

En señal de que las formas de participación y reconocimiento dependen de las relaciones intersubjetivas y cualidades que se precian de valiosas, creo pertinente pensar en que las posibilidades de su articulación abundan allí donde precisamente como investigadora y como docentes en formación, los miembros del Grupo de investigación están actualmente colaborando: la configuración de un universo mnemónico e identitario que se aloja en el Archivo Histórico de la Escuela San Miguel. La escuela se ha transformado en un espacio de visibilización de conflictos, oposiciones, reencuentros, reflexiones; es un ambiente en que se puede invisibilizar o corregir posturas discriminatorias y olvidos perennes. En el caso de la Escuela San Miguel, sus miembros, como grupo minoritario que emerge en el escenario social de la participación y el reconocimiento, articulan acciones destinadas a reforzar los intentos reivindicatorios a través de la puesta en valor de sus relatos y experiencias, de sus objetos y de sus documentos visuales y escritos.

Creo que el daño al que alude Honneth (1997) en términos de menosprecio, que excluye o atenta a la integridad social, aplica allí donde los objetos de una comunidad son olvidados o poco valorados

por los ajenos a esta y refuerza la premisa de un “reconocimiento escatimado” (p. 116). Este se caracteriza por evidenciar la injuria y la estigmatización que genera este daño a la autoestima de la persona (Tello, 2011). Su reconocimiento pasa por reposicionarlo en una “vitrina” que permita emplazar sus historias y memorias.

LA COMUNIDAD ESCOLAR EN LA CREACIÓN DEL ARCHIVO

El trabajo de creación del Archivo Histórico de la Escuela San Miguel, ha sido una instancia de trabajo colaborativo, que inicialmente concentró la atención de los miembros del equipo técnico-directivo y del Grupo de investigación de la UCM. Para ello, se generaron las instancias para planificar y dialogar en relación a lo que este proyecto significaba para la escuela y sus proyecciones, no solo para la próxima conmemoración del centenario, sino también para las futuras generaciones de estudiantes del establecimiento. En la medida en que el levantamiento de la información contenida en los registros se ha ido sistematizando, al mismo tiempo que se consolida y aumenta el registro fotográfico ordenado, se han sumado al proyecto exalumnos y exapoderados, quienes son entrevistados por miembros del equipo técnico-directivo y del Grupo de investigación. Debido al terremoto de 2010, la Escuela San Miguel no cuenta con objetos significativos propios de la cultura material; queda solamente el puente, la campana y el escritorio del director. El resto fue destruido junto a la infraestructura original (Imagen 3).

IMAGEN 3



Fuente: Archivo Histórico Escuela San Miguel.

Nota. Se trata de la imagen más antigua del Establecimiento de que hasta el momento se tenga registro y data aproximadamente de principios del siglo XX, presumiblemente de los albores de la escuela (1916 o 1918). No cuenta con inscripciones en el reverso que aclaren la naturaleza del iconotexto “At home” que aparece en la parte inferior de la imagen.

Las imágenes fotográficas y las historias orales son, entonces, nuestras principales herramientas para reconstruir la historia y levantar la memoria de la escuela y se han constituido en los medios para que los miembros de la comunidad educativa se encuentren, se reconozcan a sí mismos, hablen de sus vivencias a través de lo que ven en las imágenes y las pongan a disposición del archivo para, a su vez, ser reconocidos por los actuales estudiantes y por los que vendrán.

Ya que las imágenes fotográficas establecen un franco diálogo con las historias orales de los entrevistados, se han convertido en una herramienta ventajosa para los propósitos de este proyecto, pues permiten aprehender el mundo de lo escolar de manera más precisa. Por tanto, en esta investigación se propone

...pensar en la fotografía de retrato escolar [entendida como aquella que captura a los sujetos, los espacios, los objetos, entre otros] como sistema de construcción de “lo escolar” donde se entretajan diversas figuras como los niños, los maestros y los padres en las ceremonias cívicas, las exposiciones escolares, los informes oficiales y los edificios escolares, así como las maneras en que esto contribuye al muy variado imaginario sobre la escuela (Dorotinsky, 2007, p. 59).

Entendiendo el uso y la lectura de la fotografía desde estos enfoques, es pertinente señalar su trascendencia en la definición de una visualidad de la cultura material escolar en Chile, que sirva a la comprensión y análisis de las problemáticas de la educación en Occidente. Martin Lawn e Ian Grosvenor (2005) señalan que la historia de la educación requiere ahora de una expansión horizontal para desarrollar campos intelectuales que se enfoquen en objetos, ideas y relaciones, más allá de las fronteras y los apartados reticulares/disciplinares individuales. Plantean el reconocimiento y exploración de nuevas áreas y problemáticas, a través de las cuales la historia comparativa de la educación puede tomar forma, reconociendo la heterogeneidad, los flujos de ideas y tecnologías, los diseños y redes transfronterizos y las colecciones de objetos que se consideran propios de la *cultura material* de la educación. Sus estudios tienen como objetivos incentivar los aportes de diferentes disciplinas, levantando argumentos históricos y comparativos para el estudio de problemáticas educativas y estimular acercamientos creativos que contribuyan a renovar la historiografía educativa.

Esta cultura material de la Escuela San Miguel –conformada por cuadernos, pizarrón, libros, pupitres y otros– aparece retratada en las imágenes fotográficas y está presente en las historias orales de los entrevistados.

Un hito relevante y que configura una parte importante de las historias de los exapoderados y exalumnos tiene relación con la infraestructura original; una imagen muy presente y nostálgica. Se trata del antiguo edificio que albergara a los alumnos, docentes y equipo técnico-directivo hasta el momento del terremoto.

Al preguntar a los entrevistados qué extrañan de la antigua escuela y qué recuerdan luego de su paso por ella, muchos hablaron de la antigua edificación y de cómo les gustaría que en este trabajo de recuperación de su memoria y de su historia se rescatara ese recuerdo y tal vez, a futuro, ese espacio físico. Los remanentes de concreto que quedan de esa escuela –el puente, el monolito– no hacen más que agudizar la nostalgia (Imágenes 4, 5 y 6). Los exalumnos entrevistados señalan al respecto:

...lo primero que me gustaría a mí de tener el mismo colegio que estaba. El recuerdo de la estructura del colegio, como era [...]. Yo mismo, yo me sentiría orgulloso si estuviera ese retrato acá. Lo único que tenemos es el puente (Eduardo Velis, exalumno y actual asistente de educación de la Escuela San Miguel).

Creo también lo que había antes y se echa de menos [...] el patio, el colegio rústico que estaba antes, no este moderno que hay ahora, pero que no debería faltar yo creo que la participación de todos los integrantes, alumnas, alumnos, profesores, tías, todos, deben estar todos involucrados (Nelson Rojas, exalumno y exapoderado).

Lo que nunca se me va a olvidar y siempre recuerdo y añoro es la entrada del colegio, era lo más lindo y era como llegar al frente y ver eso era como entrar a otro mundo. Era muy linda la entrada principal que era por la avenida San Miguel (Florinda Valenzuela, exalumna y exapoderada).

IMAGEN 4



Fuente: Archivo Histórico Escuela San Miguel.

Nota. Grupo de estudiantes a la salida de la escuela. Durante el proceso de elaboración del archivo se encontró una nota acompañando la imagen que señala: “niñas en bicicleta y detrás el puente de la escuela”. Probablemente la imagen sea de la década de los ochenta.

IMAGEN 5



Fuente: Archivo Histórico Escuela San Miguel.

Nota. Grupo de estudiantes disfrazadas posando frente a la escuela por Av. San Miguel. En el reverso se identifica a una de las niñas: “de negro Pamela Rojas Núñez”; hija de uno de los entrevistados, Nelson Rojas Reyes. Probablemente la imagen sea de la década de los noventa.

IMAGEN 6



Fuente: Fotografías Grupo de investigación.

Nota. Estado actual del puente ubicado en el exterior de la Escuela San Miguel por Av. San Miguel.

A este anhelo se suma el sentimiento de ser reconocidos al solicitar su participación contando sus historias personales para aumentar el archivo escolar. Independiente del rol desempeñado en la escuela, se trate de exalumnos o exmiembros del equipo técnico-directivo, cuando se les pregunta qué sienten al ser convocados a participar en esta iniciativa, sus respuestas apuntan a la emocionalidad y orgullo que reviste tal invitación, y a la valoración que adquieren sus recuerdos al ser contados:

...emoción, sí emoción y nunca pensé que alguien se iba a preocupar de eso, decirnos que nos quería juntar para hacer una reunión. Es algo bonito que quedará de recuerdo y es muy emocionante de verdad. [...] Es muy lindo de verdad, es como un privilegio que se acordaran de nosotros (Florinda Valenzuela, exalumna y exapoderada).

[Los apoderados están] contentos de participar y de hacer cosas y ahora con mayor razón porque cuando uno deja de estudiar siempre le tiene un cariño donde dio sus primeros pasos, más que en la enseñanza media, [...] es un conjunto de lindos recuerdos, sobre todo donde los profesores entregaron la formación valórica y los aprendizajes y los contenidos y todo lo que un niño necesitaba para ser un niño de bien (Leontina Loyola, exdirectora de la Escuela San Miguel).

Me gusta este trabajo que están haciendo ustedes y es muy bonito que queden estos recuerdos, que quedan para otra generación que viene de atrás. Entonces para que se den cuenta cómo era el colegio antes. [...] [La participación] es importante porque nunca se había hecho esto acá. Nunca, primera vez que este año lo están haciendo ustedes por eso uno se siente orgulloso por lo que están haciendo y mirando todas las partes para atrás. De cuando estudió uno, de cuando va a salir uno (Eduardo Velis, exalumno y actual asistente de educación de la Escuela San Miguel).

Finalmente, estas instancias de reunión, de diálogo y de preservación de sus memorias, se vuelven significativas para exapoderados y exalumnos, y aparecen en sus relatos para indicar que a partir de su participación la historia de la escuela se actualiza y puede circular para conocimiento de las nuevas generaciones de estudiantes. A esto se debe agregar que en algunos casos el exalumno se convierte en exapoderado, como paso natural en su relación con la escuela –porque vive cerca, por el cariño que siente por la institución o por otras razones–, lo que le da una perspectiva más amplia de las experiencias vividas allí y un rango mayor de dominio de recuerdos y del sentido de memoria que este proyecto busca emplazar. De esa forma, a través de su crecimiento y transformación de alumno a adulto al amparo del establecimiento se urde una mirada particular de lo que debiese preservarse y entregarse a los alumnos de hoy (Imágenes 7 y 8):

Yo pienso que la historia debe de seguir contándose, no dejarla como recuerdo solamente, que tiene que estar activa y recordar siempre lo bueno y bonito del colegio (Florinda Valenzuela, exalumna y exapoderada).

A revivir esas memorias de aquellos tiempos que yo no las he borrado, están conmigo y bueno es un poco de nostalgia por volver a estar acá, y hacer esto que estamos haciendo (Nelson Rojas, exalumno y exapoderado).

Es que los niños muchos se van a dar cuenta ahora, cuando esto salga a la luz y que lo tengan vívidamente viéndolo entonces se van a dar cuenta. Van a decir, “miren mi papá hizo esto y esto por esos años”. Entonces para que ellos tengan un recuerdo de él. Porque yo mismo voy a tener este recuerdo, cómo fue el colegio antiguo, todo, la fecha en que estamos ahora. Entonces yo voy a tener un recuerdo bonito de este colegio, igual que de ustedes (Eduardo Velis, exalumno y actual asistente de educación de la Escuela San Miguel).

IMÁGENES 7 y 8



Fuente: Fotografías Grupo de investigación.

Nota. Estas imágenes fueron tomada en la Escuela San Miguel durante una reunión a la que se convocó a exapoderados y exalumnos con la finalidad de compartir sus historias. La reunión se realizó el 10 de octubre de 2017.

Los relatos han permitido conocer el pensamiento y la disposición de parte de los miembros de la comunidad educativa, incluidos exalumnos, exapoderados y exdocentes, y las imágenes han colaborado en “mostrar” ese patrimonio material e inmaterial que alberga la historia y las memorias de la Escuela San Miguel. Asimismo, las historias orales han facilitado la sistematización de los registros escolares. Un caso ejemplar del trabajo con los relatos y los registros escolares de la escuela es el de la visita de Augusto Pinochet a la inauguración de la Ciudad de la Niña –instalación donde actualmente se encuentra el Servicio Nacional de Menores (Sename)–, acontecimiento relatado por varias de las personas entrevistadas, pero no localizado en un año específico. El trabajo que algunos integrantes del Grupo de investigación han realizado con los registros ha demostrado que el hecho sucedió en el año 1978 (Imagen 9).

En una primera instancia, en una entrevista grupal realizada el 24 de mayo de 2017, los participantes no lograron recordar el año específico en que se concretó la visita ni el motivo de esta, como se observa en la siguiente transcripción:

P1: Una vez vino ‘Pinocho’ aquí poh, vino, y nos sacaron a todos aquí en Cora con banderines ahí, y lo más emocionante de todo fue que nosotros estábamos ahí formados, y los carabineros ahí formados arriba del techo, arriba de los árboles por todos lados ahí.

Nosotros éramos chicos poh... para nosotros era como: ¿qué hacen esos compadres ahí arriba del techo?

P2: Estaban asustados (risas).

P1: Claro poh... ¿Qué año fue?

PX: No me pregunte (risas).

P3: Tiene mala memoria...

P1: No, si no tengo mala memoria.

PX: Tuvo que haber sido después del ochenta...

Más adelante se entregan algunas precisiones que permiten una aproximación mayor a la fecha de la visita:

P1: [...] Y lo otro sería cuando vino Pinochet a inaugurar la Ciudad de la Niña fue poh, y eso.

P2: Ya, y ¿cómo fue eso?

P1: Eso fue pa' nosotros como... como éramos niños era heavy poh. Los [nos] llevaron como visita nomás poh. Porque nos llevaron formaditos con una banderita, todos con una banderita.

P3: ¿Y salieron al patio?

P1: No, no, afuera en la calle donde está la avenida como era de una pura pista, ¿o de dos pistas?

P1: Dos. Nos ganábamos uno por cada lado ¿cachai? y Pinocho pasaba por ahí.

P5: ¿Y ahí los saludaba?

P1: Sí, ahí pasaba con el auto ahí y nosotros con la banderita todos felices; y lo que nos llamaba la atención era lo que le comentábamos, lleno de pacos, milicos ahí apuntando poh.

P5: ¿Y en qué año no se acuerdan más o menos?

P1: En qué año sería, no sé...

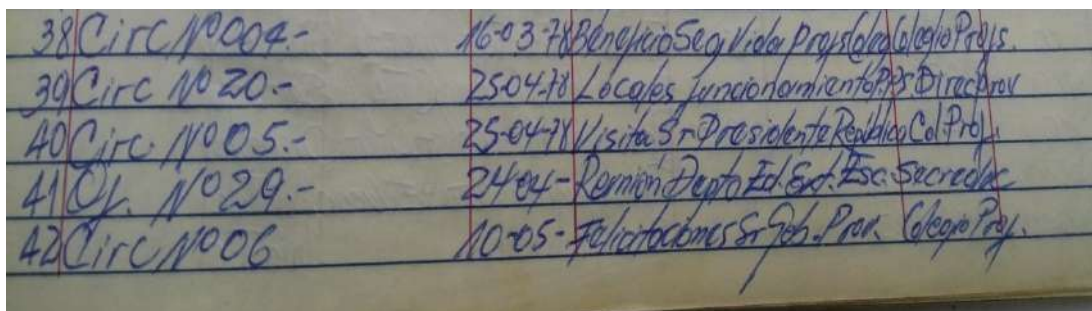
P3: Estábamos en segundo, tercero básico...

[...]

P3: Tuvo que haber sido por el 78, 79 que vino.

Los recuerdos o intuiciones de los entrevistados se ven corroboradas por los libros de registro escolar, en el cual se consignó en su momento la visita del entonces Presidente de la República, como aparece en la siguiente imagen:

IMAGEN 9



Fuente: Fotografía Grupo de investigación.

Nota. Fotografía del registro del año 1978. En la tercera línea se indica: "40 Circ. N°05.- 25-04-78 Visita Sr. Presidente República.

PARA FINALIZAR

La reivindicación o restitución se hace a partir de la representación del sujeto en las imágenes y en los diálogos que recuperan la memoria escolar, porque se trata de relatos visuales y orales que convergen en sus protagonistas. Es una suerte de visibilización de historias otras, de sujetos que se reconocen y se relatan a través de sus propias imágenes (aunque no se trate de una captura hecha por su propia mano).

Cuando Georges Didi-Huberman dice que la imagen arde, apunta a que estas están a la espera de ser miradas y reconocidas, podríamos decir, emplazadas. En este sentido, en lo escolar, la comunidad educativa que se resemantiza o se resignifica a sí misma en virtud de la incorporación de antiguos actores/miembros, da lugar a que se realcen sus imágenes a través de su correlación con los relatos personales.

De esta manera, el proceso de creación del Archivo Histórico de la Escuela San Miguel plantea nuevas alternativas de participación y representación de la sociedad escolar y de la construcción de la memoria local/nacional, incorporando memorias replegadas y marginadas del campo visual de la contingencia (política, social, económica y cultural). Es también una invitación a que exapoderados, exalumnos e igualmente el equipo técnico-directivo del establecimiento junto a los actuales estudiantes se piensen a sí mismos como actores que promueven la justicia social a partir de su propia consciencia como participantes, reconocidos en su rol de forjadores de su historia y de defensores de su memoria.

El proyecto de creación del Archivo Histórico de la Escuela San Miguel es un desafío actualmente en construcción, pero como tal, está despertando, tanto en el establecimiento como en el Grupo de Investigación UCM, nuevas inquietudes por explorar otras alternativas de colaboración y de crecimiento conjunto y también para instaurar dinámicas de trabajo interdisciplinar en las aulas de

la escuela. Estas podrían advertir de las conexiones de los contenidos de enseñanza entre historia, lenguaje, matemática y arte, por poner un ejemplo, que dé cabida a un interés de recuperación de la memoria y de la historia por medio de acciones destinadas a la creación de ambientes ricos en reflexión y diálogo. La finalidad sería usar el archivo para estimular esta tendencia e integrar este espacio contenedor de memorias en la sala de clases de forma que respalde el reconocimiento inicial de los actores que participaron directamente en su creación, traspasado a las figuras de los actuales alumnos, para que estos reconozcan sus aportes. Se trata por tanto de una oportunidad de reconocimiento mutuo en la medida que unos y otros se unan en el objetivo de alimentar el archivo y de compartir sus experiencias en torno a este. De esta manera, alumnos, docentes, exalumnos, exapoderados, exdocentes se sentirán constructores de la historia de la escuela y reconocidos como tales.

Finalmente, la apuesta es por una memoria que no pierda la afección (pathos) y se erija más bien como memorias situadas y presentes en la comunidad a través de sus propios actores, en cada una de las personas que habitan o habitaron la Escuela San Miguel.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benjamin, W.** (2008). *Sobre la fotografía*. Valencia: Pre-Textos.
- Dorotinsky, D.** (2007). Retratos escolares. *Alquimia* (30), 59-67.
- Honneth, A.** (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Lawn, M., y Grosvenor, I.** (Eds.) (2005). *Materialities of Schooling. Design-Technology-Objects-Routines*. Oxford: Symposium Books.
- Murillo, J.** (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Orellana, M.** (2007). *Educación: Improntas de mujer*. Santiago: DIBAM-Museo de la Educación Gabriela Mistral.
- _____. (2009). *Cultura, ciudadanía y sistema educativo: cuando la escuela adoctrina*. Santiago: DIBAM-Museo de la Educación Gabriela Mistral.
- Orellana, M., y Martínez, M.** (2010). *Educación e imagen: formas de modelar la realidad*. Santiago: DIBAM-Museo de la Educación Gabriela Mistral.
- Ramaglia, D.** (2010). Debates actuales en torno a las políticas del reconocimiento: constitución de los sujetos y cambio social. *Revista anual de la Unidad de Historia e Historia de las Ideas*, 12(2), 45-55.
- Tello, F.** (2011). Las esferas de reconocimiento en la teoría de Axel Honneth. *Revista de Sociología*, 26, 45-57.

Citar este capítulo como:

Carvajal, O. (2018). El desarrollo del 'darse cuenta'. Aportes de la disciplina de desarrollo personal a la educación para la justicia social. En Ferrada, D. (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp: 191-211). Talca, Chile: Ediciones UCM.

CAPÍTULO 10

EL DESARROLLO DEL 'DARSE CUENTA'. APORTES DE LA DISCIPLINA DE DESARROLLO PERSONAL A LA EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL

OLIVIA CARVAJAL

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Universidad Arturo Prat, Chile

olivia.carvajal@unap.cl

“Si hay niños como Luchín, que comen tierra y gusanos, abramos todas las jaulas pa’ que vuelen como pájaros”

(Víctor Jara)

INTRODUCCIÓN

Profundizar en la idea de “educar para la justicia social” es un imperativo que se manifiesta como urgente y fundamental, principalmente en el contexto latinoamericano en el que esta indagación es todavía incipiente.

La necesidad de educar para la justicia social obedece, por cierto, a la existencia de condiciones de desigualdad y de carencia de justicia social en nuestra sociedad contemporánea. Condiciones de carencia que constituyen el corolario de un mundo en el que el referente dominante y exclusivo del desarrollo y del bienestar individual y social es el consumismo; de un mundo dominado por las multinacionales de telecomunicación y en el que las personas están cada vez más controladas por las redes electrónicas y por una cultura dominante plagada de competitividad, violencia, prejuicios y estereotipos.

Asistimos hoy día a un escenario en el que los problemas que ha traído la modernidad y la industrialización han sobrepasado las expectativas de comienzos del siglo: desempleo, subempleo y precariedad, resultantes de la actual crisis económica y financiera, y de los cambios del mercado laboral que han aumentado la explotación y la exclusión social; nuevas formas de dominación,

sumisión y violencia, en el contexto del consumismo que promete la felicidad en los bienes materiales y en el que los robos, destrozos urbanos, luchas entre pandillas, pequeñas mafias y un variado abanico de conflictos son los síntomas de una sociedad que vive en precariedad permanente y en las fronteras de la exclusión, y que pareciera haber renunciado a soñar su futuro con justicia, dignidad y derechos. Un mundo con nuevas formas de ocio enajenante y destructivo que nos brindan las tecnologías de la comunicación y la industria de la conciencia, que nos invitan a permanecer en espacios privados, para acceder a mundos virtuales que satisfagan nuestra insaciable capacidad de consumo. Un mundo, en fin, gobernado por el mercado, que mantiene a las grandes mayorías de trabajadores del planeta en un lamentable y profundo estado de indefensión social. La situación catastrófica en la que están desapareciendo elementales derechos ciudadanos conseguidos en más de un siglo de luchas sociales es consecuencia de la avaricia y ambición desmedida de ganancias en el mercado mundial. Mientras, las clases desfavorecidas son las víctimas del juego especulativo que hace quebrar las economías nacionales, ignorando las consecuencias sociales de desamparo, desprotección y desempleo que la brutal desregulación y el modelo neoliberal han originado.

En el ámbito educativo, estamos frente a una educación domesticadora y legitimadora del actual orden social, configurada por una economía sin rostro humano y por un paradigma civilizatorio que niega la vida. Una educación incapaz de responder a las demandas ecológicas, existenciales y humanas de un planeta en el que la vida está cada vez más amenazada (Batalloso, 2011, p. 9).

Ahora bien, si nos exigimos ser cautos en nuestro análisis, debemos profundizar más allá de los efectos visibles expresados en el diagnóstico precedente. Adherimos en este sentido a la visión del historiador de la ciencia, Morris Berman (1981), según la cual gran parte de las raíces de nuestro dilema en las sociedades industrializadas de Occidente, más allá de sus ingredientes económico y político, tiene un importante componente epistemológico. Señala este autor que estamos siendo testigos de un estado de cosas que tiene su origen en la instauración del Paradigma de la Modernidad, evento ocurrido a partir de la Revolución científica de los siglos XVI y XVII.

Lo anterior nos sitúa en la necesidad de abordar el tema de la educación desde un prisma epistemológico y de encontrar una propuesta que también considere como central dicha visión. En este sentido, pensamos que, ante la urgencia de que la educación recupere su dimensión humanística, una buena estrategia es situarnos en una visión holística de la educación e incursionar en la propuesta de transformación humana que la Psicología Humanística y el Movimiento del Potencial Humano nos entregan a través del Taller de desarrollo personal e interpersonal, y conectar dicha propuesta con los propósitos de la Educación para la Justicia Social.

Nos parece que estos conceptos, de raigambre profundamente humanística: educación para la justicia social, participación y democracia, exigen un ejercicio de profundización que nos permita relacionarlos con la condición humano-existencial de ser-en-el-mundo y, a partir de ella, aportar con elementos prácticos que nos ayuden a avanzar en los propósitos educativos de transformación y desarrollo humano.

Nuestro aporte se limita a conectar ideas de diversos autores, muchas de las cuales incluso mantienen su redacción original.

EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL

De acuerdo a Belavi y Murillo (2016), "La Educación para la Justicia Social busca construir una educación –un sistema educativo, una escuela, un aula– que contribuya al desarrollo de una sociedad más justa, del futuro y actual. Una educación para la Justicia Social entendida como una educación que trabaje contra las injusticias y opresiones cambiando nuestra sociedad desde hoy en adelante, una educación en Justicia Social, con una organización y funcionamiento socialmente justos, una educación desde la Justicia Social" (Belavi y Murillo, 2016).

Para Sánchez (2015), "...una sociedad o comunidad es justa cuando sus miembros disponen de un mínimo de bienes materiales y psicosociales precisos para llevar una vida digna, son tratados (y se relacionan entre sí) de forma igual, respetando sus legítimas diferencias socioculturales y su singularidad psicológica, y los bienes y recursos sociales existentes se distribuyen de forma equitativa garantizando que, además de tener en cuenta el esfuerzo y mérito en la generación de esos bienes y recursos valiosos, todos tienen acceso a ellos de acuerdo a la respectiva necesidad y aspiración al desarrollo personal" (Sánchez, 2015, pp. 1242-1243).

Reconociendo la complejidad del concepto de justicia social, Sánchez (2015) en el ámbito del trabajo comunitario que realiza el psicólogo social, desarrolla tres de sus componentes identificados por Bellah et al. (1989 citado en Sánchez, 2015), que son pertinentes para guiar la acción comunitaria dirigida a promover la justicia social como valor: un componente sustantivo, 'de mínimos'; la redistribución de bienes y recursos sociales; y el componente procesal, de relación con los demás; el primero y el último de los cuales pueden aportar algo de claridad a nuestra reflexión.

La justicia sustantiva, de mínimos, es el conjunto de bienes precisos para alcanzar la humanidad y llevar una vida digna. Define un mínimo vital humano que incluiría la provisión de bienes materiales y socio-económicos (alimentación, vivienda, trabajo, salud y educación, básicas), pero también, bienes psicosociales como dignidad, seguridad personal, autoestima, autonomía personal, vinculación interpersonal, pertenencia y participación sociales.

La justicia procesal o de trato implica tratar a los demás y relacionarse con ellos de forma justa y equitativa. Aunque, como señala este autor, aquí se tropieza con la misma paradoja hallada en el tema de la equidad: ¿significa eso tratar a todas las personas de la misma manera o, teniendo en cuenta el valor de la diversidad, tratar a cada uno según sus cualidades personales y circunstancias socioculturales concretas? El criterio de tratar a todos de la misma manera en los aspectos nuclearmente humanos reconociendo aquellos que nos diferencian psicológica, social o económicamente para favorecer así a los más necesitados o desvalidos (principio de la diferencia) puede ser útil, aunque resulte probablemente insuficiente. También plantea dudas la llamada 'discriminación positiva'

que supone favorecer a los grupos más vulnerables o perjudicados. ¿Contribuye esto al progreso del grupo más perjudicado y a su igualación con los otros grupos sociales o por el contrario, contribuye a perpetuar la desigualdad al no premiar el mérito sino hacer parte de un grupo excluido o maltratado (la mujer, los 'negros', los inmigrantes, etc.)?

Tanto la Justicia Social como el Desarrollo Humano son para Sánchez (2015) valores alternativos del trabajo individual y micro-social comunitario que realiza el psicólogo social. El desarrollo humano puede entenderse, para este autor, de forma individual (desarrollo de las personas) o colectiva (desarrollo de la comunidad o la sociedad), y se refiere al despliegue armónico de las capacidades potenciales (personales o comunitarias) en interacción dinámica con el entorno material y psicosocial bajo la dirección del sujeto. No solo implica autodirección personal o colectiva (autonomía), sino también vinculación social, equilibrio –entre distintos aspectos y capacidades– e integración de esos aspectos en un proceso unitario gobernado por el sujeto, como claves constructivas del desarrollo de la humanidad (individual y colectiva) y de los procesos de toma de decisiones y actuación de los sujetos que conducen a su logro.

Es precisamente en la esfera de los bienes psicosociales y de relación con los demás que profundizamos nuestra reflexión, aunque con términos diversos a los que la psicología comunitaria emplea para referirse a ellos. La incursión en estos bienes psicosociales constituye una mirada de aquellos aspectos paradigmáticos de nuestra visión de mundo que condicionan nuestro estilo de vida y que, trascendiendo el mero “debería”, nos permite el ingreso en el terreno epistemológico, puesto que la problemática de la interacción humana puede ser considerada también como un asunto de “significados” (Berman, 1981).

Retomando nuestro diagnóstico inicial de la sociedad occidental contemporánea que la visualiza sumida en la precariedad permanente y en las fronteras de la exclusión, renunciando a un futuro con justicia, dignidad y derechos, debemos reconocer que los bienes psicosociales de dignidad, seguridad personal, autoestima, autonomía personal, vinculación interpersonal, pertenencia y participación sociales, a los que está referida la justicia social, se diluyen tenazmente. Ante este panorama bastante desolador, nos preguntamos si existe alguna luz que nos facilite el camino para alcanzar la “reconstrucción emancipatoria” que Fals Borda (2008) señalaba como pretensión de la Investigación (Acción) Participativa. ¿Será posible una razón enriquecida con el sentimiento? ¿Cabeza y corazón laborando juntos, como querían los investigadores de la participación y la metodología crítica de los años setenta y ochenta?

La respuesta a estas preguntas requiere que, como lo señaláramos también al comienzo de nuestra reflexión, profundicemos más allá de los efectos visibles expresados en el diagnóstico precedente. Adherimos en este sentido a la visión de Berman (1981), según la cual gran parte de las raíces de nuestro dilema en las sociedades industrializadas de Occidente, más allá de sus ingredientes económico y político, tienen un importante componente epistemológico. Señala este autor que estamos siendo testigos de un estado de cosas que tiene su origen en la instauración del Paradigma

de la Modernidad que, potenciando una transformación de la mente humana, trajo como consecuencia una pérdida de significado, al separar hecho y valor.

EL PARADIGMA DE LA MODERNIDAD

El cambio de paradigma que tuvo lugar merced al establecimiento de la visión científica del mundo constituyó un tránsito desde una visión de mundo “encantada”, hacia una visión “desencantada”. En la visión encantada, producto de una forma de conciencia que Berman llama “participativa”, las rocas, los árboles, los ríos y las nubes eran contemplados como algo maravilloso y con vida. Los seres humanos se sentían a sus anchas y el Cosmos era visto como un lugar de pertenencia, de correspondencia. Un miembro de este cosmos –señala Berman– participaba directamente de su drama, no era un observador alienado. Su destino personal estaba ligado al del cosmos y es esta relación la que daba significado a su vida (Berman, 1981). No obstante, desde el siglo XVI en adelante, con la filosofía mecánica, la mente fue siendo progresivamente exonerada del mundo fenoménico y los puntos de referencia de toda explicación científica moderna terminaron siendo la materia y el movimiento. No obstante que algunos desarrollos contemporáneos han puesto en tela de juicio la visión mecánica del mundo –por ejemplo la mecánica cuántica y ciertos tipos de investigación ecológica– estos no han hecho mella en la forma predominante de pensamiento. Este tipo de pensamiento, señala Berman (1981), puede describirse mejor como un desencantamiento, una no participación, debido a que insiste en la distinción rígida entre observador y observado. La conciencia científica, señala, es una “Conciencia Alienada”: no hay una asociación ectásica con la naturaleza, más bien hay una total separación y distanciamiento de ella. Sujeto y objeto siempre son vistos como antagónicos.

Yo no soy mis experiencias y por lo tanto no soy realmente parte del mundo que me rodea. El punto final lógico de esta visión de mundo es una sensación de reificación total; todo es un objeto ajeno, distinto y aparte de mí. Finalmente yo también soy un objeto, también soy una “cosa” alienada en un mundo de otras cosas igualmente insignificantes y carentes de sentido. Este mundo no lo hago yo: al cosmos no le importo nada y no me siento perteneciente a él. De hecho, lo que siento es un profundo malestar en el alma (Berman, 1981, p. 16).

En lo cotidiano, este desencantamiento, para Berman se traduce en un estado de alienación y futilidad, característicos en la vida del hombre común: los trabajos son idiotizantes; las relaciones, vacías y transientes; la huella de la política, absurda. En medio de este vacío, encontramos también algunas revitalizaciones evangélicas de tipo histérico y un gran retraimiento hacia la evasión que ofrecen las drogas, la televisión –y hoy día, las redes sociales–, y los tranquilizantes. Las estadísticas presentadas por Berman, que reflejan esta condición, aunque muestran la condición de los Estados Unidos hace 40 años, resultan alarmantes.

Hay actualmente una tasa significativa de suicidios en el grupo de niños que va de 7 a 10 años de edad y entre 1966 y 1976 los suicidios de adolescentes se triplicaron a casi treinta al día.

Más de la mitad de los pacientes en los hospitales mentales estadounidenses son menores de 21 años. Una evaluación de niños de nueve a 11 años en la Costa del Pacífico efectuada en 1977, mostró que casi la mitad de los niños eran consumidores habituales de alcohol y que un buen número de ellos llegaba regularmente a la escuela en estado de ebriedad (Berman, 1981, p. 20).

En la actualidad, señala el autor que la manipulación tecnológica del ambiente, la acumulación de capital basada en dicha manipulación, “nociones de la salvación secular que se nutrían mutuamente”, aparentemente ya han extinguido sus posibilidades. En particular el paradigma científico ha llegado a ser tan difícil de mantener a fines del siglo XX como lo fue sostener el paradigma religioso en el siglo XVII. El colapso del capitalismo, la disfunción generalizada de las instituciones, la repulsión que produce la expoliación ecológica, la incapacidad creciente de la visión científica del mundo para explicar cosas que realmente importan, la pérdida de interés en el trabajo, y el alza estadística de la depresión, la angustia y la psicosis son partes de un todo.

El panorama mostrado por Berman tiene muchas similitudes con la denuncia que los autores de la Investigación Acción Participativa llevaron a cabo hace cuatro o cinco décadas. Las relaciones entre la ciencia, el conocimiento y la razón, la tensión entre sujeto y objeto en la relación de conocimiento son también preocupaciones de Fals Borda y de los educadores comprometidos con la praxis, como los de la educación popular y de adultos, y los trabajadores sociales que, por aquel entonces siguieron el rumbo señalado por Freire y Stenhouse, sobre la necesidad de combinar la enseñanza y la investigación, y de trascender la rutina pedagógica con fines de alcanzar claridad comunicativa, justicia social y avivamiento cultural (Fals Borda, 2008).

Es también desde este frente de compromiso-acción inspirado en la praxis, que se llama a prestar tanta o más atención a la producción del conocimiento que a la producción material, a la descolonización del conocimiento, a la búsqueda de formas de producir convergencias entre el pensamiento popular y la ciencia académica, hacia la obtención de conocimientos útiles para alcanzar causas justas, enfatizando el componente ético de los procesos cognitivos.

No obstante, el examen realizado por estos intelectuales de la emancipación no profundizó hasta los intersticios del inconsciente como lo hace Berman.

EL CUERPO RELEGADO: LA CONSTRUCCIÓN DE LA CORAZA

La ciencia y la tecnología moderna no solo se basan en una actitud hostil hacia el ambiente, sino también en la represión del cuerpo y del inconsciente.

Uno de los elementos centrales de la consciencia participativa es la participación del cuerpo en la experiencia de conocimiento. A modo de ejemplo, en la sabiduría hermética el conocimiento verdadero ocurría únicamente vía la unión del sujeto y el objeto, en una identificación psíquico-emocional con imágenes, en lugar de la examinación puramente intelectual de los conceptos.

Así, el conocimiento es en este tipo de conciencia un tipo de identificación tanto sensual como intelectual, es una totalidad de experiencia, –en términos de Berman– el intelecto sensual. Como un ejemplo de este tipo de identificación en algún grado, el autor hace mención a la práctica hebrea de dibujar en una pizarra con miel las primeras letras, de modo que los niños que se inician en la lecto-escritura se “coman” las letras-conocimiento.

No obstante, según este autor, hemos perdido tanto la habilidad para efectuar esta identificación que hoy en día nos quedan solo dos experiencias que consisten en la conciencia participativa: la lujuria y la ansiedad.

En la concepción de W. Reich, la conciencia participativa es una condición natural del recién nacido (anonimato cósmico). Producto de someter al niño a la socialización o adquisición de pautas culturales mediante la represión del instinto, surge el fenómeno de la cristalización del ego y con ello, el tipo de conciencia alienada, característica de nuestra cultura.

No obstante, por muchos intentos que se haga por apagar esta conciencia originaria en cada miembro de nuestra cultura, ello es imposible, señala Berman. Jamás escapamos del impacto de la fase cósmico-anónima; la participación sigue siendo la base de nuestra percepción a lo largo de nuestras vidas.

Según Reich, este recuerdo es almacenado en el cuerpo; y ya sea en términos de la participación original (la visión ocultista del mundo) o mediante la resexualización deliberada –que Reich intentó efectuar mediante la “orgonterapia”– no hay forma de escapar de ello.

Esta continuidad de la percepción holística es lo que Reich intentó demostrar en términos científicos; y para hacerlo, mostró que el comportamiento inconsciente es esencialmente conocimiento corporal, en otras palabras, que el cuerpo y el inconsciente son una y la misma cosa.

En la concepción reichiana de la neurosis esto se hace más claro. La estructura específica de la personalidad neurótica tiene un aspecto psíquico: la neurosis, y uno muscular: la armadura del carácter. A muy temprana edad el niño se ve sometido a una severa represión de su espontaneidad, sobre todo la relativa a la desinhibición sexual y sensual. Mediante la socialización, sus padres que temen dicha espontaneidad consiguen eliminarla del mismo modo que hicieron sus padres con ellos. Esta represión da como resultado una estructura psíquica de defensa que se manifiesta también en una rigidez muscular. De este modo el niño pierde la habilidad para abandonarse a la experiencia involuntaria, la habilidad para “perder el control”, lo que va generando la formación de un carácter artificial y un miedo a la espontaneidad.

La diferencia entre el carácter sano y el neurótico es que el primero tiene control sobre su armadura, en cambio el segundo es controlado por ella. Las emociones del neurótico, incluyendo la ira, la angustia, el deseo sexual, o lo que sea, son sujetadas y contenidas rígidamente por esta tensión

muscular, y el resultado es la postura rígida o colapsada y la articulación mecánica del cuerpo, lo que es observable en casi todas partes en nuestra sociedad.

Esta armadura muscular es lo que Reich denominó la “coraza caractereológica” y está diseñada para cumplir la función de defensa y protección, o en forma alternativa, la adquisición y el engrandecimiento. Señala Berman que “...el neurótico se mueve de crisis en crisis, llevado por un deseo de éxito y orgulloso de su habilidad para soportar la tensión. Su armadura no es meramente una defensa en contra de lo demás, sino que en contra de su propio inconsciente, su propio cuerpo. La armadura puede proteger del dolor y de la ira, pero también protege de todo lo demás” (Berman, 1981, p. 172).

En estrecha conexión con lo anterior, Berman cita el trabajo de R. D. Laing, en el que muestra cómo llega a dividirse la psiquis, creando falsos sí mismos, en un intento de protegerse de las manipulaciones del sistema tecnológico y burocrático, característico de nuestra época.

En un tipo de interacción sana, el sí-mismo se relaciona con el otro de un modo inmediato en una interacción directa. Como resultado, la percepción es real, la acción es significativa y el sí-mismo se siente corporalizado, vital. No obstante, señala Laing que tal interacción casi nunca ocurre. Para nadie somos “enteros”, menos aún para nosotros mismos. Más bien nos movemos en un mundo de roles sociales, de rituales interaccionales y juegos complejos que nos obligan a proteger el sí-mismo, desarrollando lo que Laing denomina el “falso sistema de sí-mismo” (false self system).

En la interacción esquizoide, el sí-mismo se ha dividido en dos: el sí-mismo “interior” se retira de la interacción, permaneciendo como un observador científico, mientras que el cuerpo –que ahora es percibido como falso o muerto– es el que se relaciona, en forma falsa o simulada con el otro.

Manifiesta Berman que en el trabajo –y en el “amor”– nos retraemos hacia la fantasía y establecemos un falso sí-mismo (identificado con el cuerpo y sus acciones mecánicas), el cual ejecuta los rituales necesarios para que tengamos éxito en nuestras tareas. Este proceso comienza en algún momento del tercer año de vida, es reforzado en el jardín infantil y en los años de educación básica, sigue adelante hasta la educación media, y finalmente se convierte en el destino diario de nuestra vida de trabajo.

El hombre moderno, con su estilo de vida ha reforzado de modo sistemático el establecimiento de un falso sí-mismo, relegando el cuerpo y sus sentidos a las regiones más oscuras de su mente. Hemos olvidado nuestro cuerpo y con ello, minimizado nuestras capacidades para una vida más completa y más integrada. Nos hemos negado a la posibilidad de acceder a un conocimiento verdaderamente experiencial de la realidad, que nos abra a la posibilidad de sentirnos en comunión con el mundo y, desde luego, a la posibilidad de mantener interacciones humanas y amorosas más auténticas.

HACIA UNA EDUCACIÓN EN EL ENFOQUE HOLÍSTICO

Las disquisiciones precedentes pueden ser incorporadas en el marco paradigmático de la Educación Holística, desde el cual avanzamos hacia una mirada de la educación que contiene propuestas metodológicas concretas, para comenzar a trascender el paradigma que nos presenta un mundo y un ser humano desmembrados, y desde el cual se hace muy difícil “amarse los unos a los otros”, o siquiera “conocerse”, a fin de avanzar hacia una sociedad con más justicia social.

Necesitamos una educación que al menos se oriente a superar este modelo de vida en sus aspectos deshumanizantes. Una educación de la condición humana que se ocupe de lo que realmente importa a las personas; que verdaderamente se acerque en sus procesos educativos al desarrollo de todas las potencialidades humanas; que se ocupe del cuerpo y de nuestra conciencia de él, y que, principalmente, dé un lugar central a las interacciones humanas y a la calidad de estas, potenciando el conocimiento, la comprensión y la valoración de sí mismo, los otros y la naturaleza. El conocimiento mutuo nos hace capaces, no solo de derribar prejuicios y estereotipos, sino también de establecer interacciones humanas positivas y cálidas, lo que nos otorga seguridad y mejora nuestra autoestima. La justicia social no constituye una dimensión apartada de la sensibilidad humana presente en la necesidad de comprensión y afecto. Muy por el contrario, nosotros apostamos a que en la medida que nos conozcamos de modo directo, mayor será nuestra posibilidad de apreciarnos y, por tanto, nuestra actitud mutua será de una mayor consideración, respeto y horizontalidad.

La Disciplina del Desarrollo Personal, en su modalidad del “Taller de desarrollo personal e interpersonal”, es una alternativa metodológica que cumple con varias de las condiciones mencionadas.

Esta disciplina, que se ubica en la frontera entre la educación y la terapia, nace del llamado “Movimiento del Potencial Humano”; se nutre de la Psicología Humanística y Transpersonal; y adhiere a principios y directrices de una visión holística del universo y del ser humano, paradigma en el cual se sustenta.

El Taller de desarrollo personal puede ser caracterizado como un ‘laboratorio’ acerca de la interacción humana, cuyo propósito es mejorar la calidad de esta. Este laboratorio, en términos prácticos, propicia ambiente y oportunidades para que sus participantes satisfagan sus necesidades interpersonales, entendidas estas como aquellas que se muestran y desarrollan en la interacción humana, y surgen del contacto y vida con el otro (Varas, 2001).

LA DISCIPLINA DEL DESARROLLO PERSONAL: SU FILOSOFÍA, PRINCIPIOS Y POSTULADOS

‘Desarrollo Personal’ es un término que apareció en los años cincuenta y desde entonces se ha venido desarrollando, especialmente en terapia, educación y en los llamados Grupos de Encuentro o de Crecimiento Personal. Causantes de él han sido y son, en gran medida Carl Rogers, Abraham

Maslow, Fritz Perls, Rollo May, William Schutz y todos aquellos que conforman hoy el movimiento de psicología humanística, cuyos principios y raíces van más allá del conductismo y el psicoanálisis (Varas, 1986).

La influencia de los talleres de crecimiento personal en educación es cada día más sustantiva, pues, sin confundirse, ambos quehaceres han descubierto formas concretas y felices de complementación en la búsqueda de un hombre íntegro e integrado. El aporte de esta disciplina puede ser y está siendo significativo, tanto para quienes se educan como para quienes educan (Varas, 1986).

De acuerdo a Varas (1986), el desarrollo personal e interpersonal posee grandes postulados, los cuales enmarcan su trabajo grupal. Ellos son:

- Confiar en el ser humano y en su capacidad de autodirección constructiva, basada en el organismo.
- Dar más importancia al potencial de la persona que a sus limitaciones.
- Subrayar la responsabilidad personal por sobre un determinismo fatalista.
- Explorar la naturaleza del hombre como positiva y tendiente a valores.
- A la vez, los principios que orientan el trabajo en grupos para el desarrollo interpersonal son:
- Unidad del organismo: el hombre es al unísono, corporal, psicológico, espiritual y social.
- Honestidad: la apertura de un canal fluido y directo entre el interior del ser humano y el mundo de personas y cosas que le rodean.
- Darse cuenta: la apertura de la propia conciencia a su propia comprensión y a la comprensión de sí mismo, de los otros y del universo.
- Libertad: la valoración de la ineludible capacidad y derecho de elegir de cada persona.
- Responsabilidad: la valoración del ejercicio de la capacidad de responder y hacerse cargo de las elecciones y decisiones asumidas.
- Naturalidad: el desarrollo de la capacidad de fluir con sencillez por la vida.

- Forma de vida: el trabajo grupal no es meramente una técnica o método, sino una forma de vida desde la cual se valora la interacción como la clave para mejorar la calidad de ella. Una forma de “cultura” que privilegia la cooperación en vez de la competición, el encuentro y no la pugna, la acogida, el amor y el respeto a la vida.

Agrega Varas que estos principios y postulados aplicables al trabajo grupal para el desarrollo interpersonal tienen sentido, en la medida que se manifiestan efectivamente en su metodología, en sus técnicas y en la realización de sus ejercicios y experiencias de trabajo. De manera que el facilitador o monitor del trabajo grupal permanentemente confronta este cuerpo de postulados y principios con las acciones y actividades que lleva a cabo con su grupo. Así, evalúa y retroalimenta con acuerdo a esta comparación su trabajo, el quehacer del grupo y la calidad de la interacción generada. Las experiencias y técnicas no tienen valor en sí mismas, sino en la medida que satisfacen principios. El mero activismo es inoficioso; lo esencial es que efectivamente el trabajo grupal genere un verdadero desarrollo interpersonal.

CONCIENCIA Y DARSE CUENTA

Un elemento central que se trabaja en el Taller de desarrollo personal es, en los términos de F. Perls, el “darse cuenta”, definido por él como “la melliza desdibujada de la conciencia”.

La conciencia es uno de los mecanismos primarios y fundamentales que toman forma durante los primeros años de la vida. Nacemos con sistemas sensoriales –ojos, oídos, nariz, piel y lengua– que perciben el mundo exterior con algunas limitaciones. Además, tenemos una necesidad biológica para nuestra supervivencia, de distinguir en todo momento lo que es importante de lo que es accidental. A este mecanismo es al que la Psicología de la Gestalt denomina “principio figura-fondo” y define nuestra propensión a situar ciertas percepciones en un primer plano y otras, en segundo.

Desde el punto de vista corporal, el inconsciente físico corresponde a las sensaciones que no percibimos, las que no encajamos. Es, al igual que el tradicional modelo mental del inconsciente, una rica fuente de información, memoria y vida inhibida, accesible a través de la fase de conciencia, con la cual aprendemos a concentrar nuestra atención en aquello que habitualmente habíamos dejado fuera de nuestro campo de atención.

Señala Caldwell (1999) que la experiencia de nuestros primeros años de vida, la familia, la religión y la cultura son los responsables de moldear nuestra conciencia para que encaje en los sistemas de pensamiento y de conducta existentes. Los sistemas humanos están diseñados para proporcionar y transmitir los hábitos automáticos necesarios para asegurar nuestra supervivencia. La transmisión de estos sistemas es una de las funciones primarias de ser padres. Tenemos que enseñarles a nuestros hijos cómo funciona el mundo, ya que la programación genética con la que vienen a él no basta para que lo aprendan por sí mismos. Otra de estas funciones primarias como padres es la de preservar y alimentar la capacidad de actuar creativamente de nuestros hijos. Los niños se convierten en

adultos con disfunciones cuando han sido programados en exceso o no se les ha orientado o cuidado lo suficiente como para que adquieran unos hábitos saludables.

En este sentido, los roles aprendidos juegan un papel importantísimo a la hora de “darse cuenta” o poner atención. Así, tendemos a desarrollar ciertas corazas de atención que no nos permiten ver en nosotros mismos o en los otros aquello que está fuera del rol esperado.

Nuestra atención puede oscilar entre dos estados: en el primero centramos la atención en nuestros sentidos y en el momento presente (“aquí y ahora”). Esto nos proporciona una experiencia directa. Pero también hay una vía para acceder a la mente y concentrar la atención de manera que utilizemos nuestra energía mental de forma satisfactoria. En la experiencia directa podemos percibir el mundo con claridad. En la mente, el proceso que equivale a esto es la percepción.

La percepción es una sensación que ha sido procesada por la mente. Nos dice Caldwell (1999) que las señales sensoriales viajan por nuestra médula espinal y entran en nuestro cerebro, donde se contrastan con nuestros recuerdos para ver si ya hemos tenido una experiencia parecida, con anterioridad. Es propio de nuestra naturaleza hacer que la sensación que nos llega encaje en unas coordenadas con sentido para que el mundo no resulte caótico.

El ‘darse cuenta’ (awareness) es un concepto acuñado por los cultores de la Terapia Gestalt y se refiere –como lo señala Perls– a ‘la melliza desdibujada de la conciencia’. ‘Darse cuenta’ es, en realidad, una atención relajada de los eventos internos y externos. No obstante con frecuencia ambos términos, ‘conciencia’ y ‘darse cuenta’ tienden a ser utilizados como sinónimos.

Para Perls (1976), el ‘darse cuenta’ corresponde al estado en que concentramos nuestra atención en el aquí y ahora, lo que nos permite tener una experiencia directa del mundo en la exploración fenomenológica. En cambio, el estado más mental, manifestado en la imaginación o en el pensamiento es lo que él denomina imaginación. La imaginación recurre a las coordenadas de sentido y, como tal, incorpora conceptos previos que concentran datos prefijados, los que, desde un punto de vista fenomenológico, ocultan ‘la cosa misma’ e impiden avanzar en el conocimiento nuevo, puesto que tienden a repetir lo que otros ya han conceptualizado. La práctica fenomenológica consiste precisamente en cultivar esta capacidad del ‘darse cuenta’ de un modo radical.

Dado que, para la concepción gestáltica, nuestro contacto con el mundo está basado en el darse cuenta sensorial, especialmente ver, oír y tocar; cobran importancia fundamental tanto los sentidos como medios para contactar con el objeto-externo, como el sistema propioceptivo interno en el auto-darse-cuenta. Y, puesto que toda sensación toma lugar en el aquí y ahora, el tiempo presente es el tiempo del ‘darse cuenta’.

Para este autor, nuestro sentir no es pasivo y mecánico, sino que es, a la vez, activo y selectivo y denomina al aparato sensorial nuestro medio de orientación, y al aparato motor nuestro medio de manipulación. En esta perspectiva, los sentidos, lejos de ser medios puramente mecánicos

destinados a transportar ondas acústicas y demás, pasan a ser un aspecto de la personalidad misma, son los medios de la capacidad del darse cuenta (awareness), de la conciencia y de la atención.

El fenómeno del 'darse cuenta' cobra relevancia en relación con la maduración. La teoría básica de la terapia gestáltica es que la maduración es un proceso de crecimiento continuo en que el apoyo ambiental se transforma en autoapoyo. En un desarrollo sano o -en términos holísticos- integrado, el niño moviliza y aprende a usar sus propios recursos. Un equilibrio adecuado entre apoyo y frustración lo capacita para llegar a ser independiente, libre para utilizar su potencial innato. Desde luego que el desarrollo de esta capacidad para utilizar el potencial innato dependerá en gran medida del desarrollo de nuestra capacidad de darnos cuenta.

Un recurso fundamental para el desarrollo del 'darse cuenta' es la consideración del propio cuerpo como fuente de exploración no solo en el nivel afectivo, sino también cognitivo. En efecto, el estar en contacto con mi cuerpo me abre al desarrollo de mi conciencia sensorial. Conocer los procesos y límites individuales que involucra el contactar el mundo interno y externo con mis sentidos me permite comprender cómo interacciono con ambas dimensiones de la experiencia y, desde luego, el descubrimiento de mis propios modos de conocer.

Así, la necesaria apertura a la experiencia en Rogers (1986) requiere del desarrollo de la capacidad de 'darse cuenta', como recurso central de exploración fenomenológica y, por tanto, de acceso al descubrimiento de sus propios contenidos en el aprendizaje significativo. Explorar el mundo suspendiendo el juicio previo, que es lo que el método fenomenológico aconseja, implica una postura en la que perdemos el miedo a la exploración misma y a lo que podemos descubrir en ella; abrir nuestros sentidos, dejando de lado nuestras corazas de atención para avanzar autónoma y creativamente en dicha exploración. A su vez, abrirse a la experiencia implicaría, conjuntamente, perder el miedo a contactar el propio cuerpo, con el propósito de acercarnos a la experiencia interna directa que nos provea información sobre nuestro cuerpo y sus procesos.

Una educación integradora debe comenzar con el fortalecimiento de nuestro cuerpo-presencia-en-el-mundo, mediante el desarrollo y sensibilización de nuestros sentidos y fundamentalmente, de nuestra conciencia sensorial y corporal. Aprender a escuchar, a oler, a gustar, a ver, a sentir en el contacto con otros cuerpos deben constituirse como experiencias de aprendizaje desde los primeros días de escolaridad. Y, paralelamente, el desarrollo en los niños de su capacidad para comunicar las sensaciones, emociones y sentimientos que surgen producto de este 'darse cuenta', permitiría instalar en ellos una actitud de apertura a la experiencia. Dolor o placer, sea cualquiera la experiencia que surja, el niño estará en condiciones, ahora sí, de controlar sus sensaciones, emociones y sentimientos, porque ahora puede, a voluntad, elegir la experiencia que va a formar parte de su rol vital y de las relaciones que establezca con su mundo natural y social.

Cuando puedo sentir a voluntad, cuando puedo expresar lo que realmente siento y pienso; cuando por mi conciencia corporal soy capaz de sentir verdaderamente en el contacto con otro ser humano,

puedo llegar a comprender que mi naturaleza esencial la comparto con otros; que mi dolor es también tu dolor y mi alegría es también la tuya. De este modo, el mundo de la comprensión se abre ante mis ojos y, con él, el sentimiento de pertenecer y de dar. En pocas palabras, el sentimiento del amor entra en mi vida; de ese amor que es esencialmente aceptación del otro 'en' las diferencias y en las similitudes y no 'a pesar' de ellas. De ese amor que, puesto que acepta estas diferencias, no necesita manipular al otro para que este haga lo que 'yo' quiero que haga, hasta un grado tal que lo violento y lo agredo para tener el control, porque 'solo yo sé lo que es bueno para él'. En fin, de ese amor que, comenzando desde mi cuerpo y mi conciencia de él, me invita a crecer, a expandirme en múltiples niveles, a crear y experimentar nuevas conexiones, haciéndome parte de mi propio mundo, tanto como del de los demás.

Al respecto, Lowen manifiesta que "Al aumentar su conciencia e intensificarse sus contactos, la persona va desarrollando círculos cada vez más anchurosos de relaciones. Acepta y se identifica con el mundo de las plantas y de los animales, con la comunidad en que vive, que se convierte en la suya, lo mismo que él se hace su miembro, etc., etc. Así, continúan ampliándose los círculos, al ir aumentando el individuo en edad. Si no se cercena este importante vínculo, sentirá que pertenece al gran orden natural de nuestra Tierra. Y lo mismo que él pertenece a ella, ella le pertenece a él. En otro nivel de pensamiento, la pequeña comunidad va ensanchándose hasta abarcar a la nación y luego al mundo de la humanidad. Más lejos quedan las estrellas y el universo" (Lowen, 1965, p. 65).

El aporte fundamental del darse cuenta a la función formativa del organismo se relaciona estrechamente con el desarrollo de nuestra capacidad para contactar nuestra naturaleza interna en nuestro cuerpo. En el decir de Perls, nuestra cultura, al enfatizar y recompensar el desarrollo intelectual del individuo (llama al intelecto 'la computadora incorporada'), le enseña a pasar por alto sus propios sentimientos, deseos y emociones, separándose también de la naturaleza.

La recuperación del cuerpo y de nuestra conciencia de él se manifiesta como una urgente tarea de la educación, si queremos avanzar hacia el logro de personalidades más unificadas y más capacitadas para una vida en común.

EL TALLER DE DESARROLLO PERSONAL E INTERPERSONAL

Algunos antecedentes de su práctica en Chile

El Taller de desarrollo personal e interpersonal se enmarca en lo que Varas denomina "trabajo grupal para el desarrollo interpersonal", con características educativo-terapéuticas. En él confluyen la filosofía, principios, métodos y técnicas de la Psicología Humanística y Transpersonal, ya referidos.

En Chile, Patricio Varas Santander, terapeuta gestalt y educador de profesión, desde la década de los setenta ha venido desarrollando una línea de trabajo en esta disciplina. Desde inicios de la década de los ochenta, Varas ha ofrecido formación sistemática en “Facilitación del desarrollo personal e interpersonal”. Un programa al que han accedido innumerables profesionales, tanto de la educación, como de la psicología y ciencias sociales en general, de Chile y varios países latinoamericanos así como también de otras latitudes.

El programa inicialmente se desarrolló al alero del CPEIP, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, del Ministerio de Educación en Chile, lo que significó que un número importante de profesores del sistema escolar accediesen a él. Sin embargo, no ha habido un seguimiento sistemático que pudiera arrojar algo de claridad respecto de su impacto en el sistema escolar, por lo menos hasta que el programa cesó de entregarse por esa vía.

En las universidades, principalmente en la formación inicial de profesores, desde la primera década de este siglo, existieron (y en algunas universidades aún persisten) asignaturas enfocadas al desarrollo personal e interpersonal de los estudiantes, no obstante que en muchas de ellas se tiende a menospreciar su práctica, debido a que muchos de los docentes que la sirven no tienen formación suficiente en la disciplina, y desconocen su naturaleza y su metodología.

El programa de Formación de Facilitadores del Desarrollo Personal e Interpersonal, desarrollado por Varas, que forma Terapeutas Grupales de Enfoque Humanístico-Transpersonal, comprende las siguientes áreas de formación, las cuales se desarrollan en tres etapas, de Experienciación, Comprensión Teórica, y Aplicación y Dominio Metodológico:

- Área Corporal. Métodos y Técnicas Cuerpo-Mente (Focusing Corporal, Selver, Feldenkrais, Masaje Bioenergético, Biodanza).
- Área Emocional. Métodos de Exploración, Desbloqueo y Expresión Emocional (Bioenergética, Terapia Reich y Neo-Reich, Rebirthing).
- Área Integradora y de Lenguaje. Métodos de Reestructuración e Integración (Psicodrama, Terapia Gestalt, Terapia Hakomi, PNL, Logoterapia, Creatividad)
- Área Transpersonal. Constelaciones, Arquetipos, Meditación, Chamanismo.
- Área Interactiva. Metodología de los Grupos de Encuentro (Schutz).
- Área Comunitaria. Aplicación en Sistemas Residentes y de Vida y Trabajo Comunitario (Organización, Liderazgo, Resolución de Conflictos).

El acervo de principios, directrices, métodos y técnicas comprendido en la formación aportan, desde luego, al trabajo que el facilitador desarrolla en el taller, llamado también “Taller de Encuentro” o “Grupo de Encuentro”.

LA METODOLOGÍA

En el modelo desarrollado por Varas encontramos como sus bases, la metodología de los Grupos de Encuentro de William Schutz y su Teoría Tridimensional del Comportamiento Interpersonal, el Aprendizaje Experiencial y la Relación de Ayuda de Carl Rogers, los principios y directrices de la Psicología de Enfoque Humanístico y Transpersonal, particularmente, los de la Terapia Gestalt y Terapia Hakomi, entre otros.

En la teoría de Schutz, tres conceptos permiten comprender el proceso de interpersonalidad que todo ser humano sigue: inclusión, confrontación y afecto. Es en el grupo, como fenómeno análogo al individuo, donde la teoría tridimensional cobra toda su eficacia. Pero estos conceptos no tienen sentido si no se encarnan en la acción. Esa acción es el Grupo de Encuentro.

El trabajo grupal para el desarrollo interpersonal tiene como principal propósito explorar, descubrir, identificar, reconocer, desarrollar y satisfacer las necesidades interpersonales. En coherencia con ello, las etapas que sigue un grupo en su proceso son también las de inclusión, control y afecto.

Desde el punto de vista de las necesidades, Varas señala que los seres humanos, somos personas con necesidades intrapersonales, interpersonales y transpersonales.

Si bien estas necesidades no son separables, podemos decir que las necesidades intra-personales están referidas a aquellos aspectos más internos de la persona, en síntesis, la necesidad de conocerse, comprenderse y aceptarse a sí mismo.

Las necesidades trans-personales engloban las grandes aspiraciones del ser humano de trascender, de alcanzar planos místicos, religiosos y de gran profundidad; en algún sentido, la necesidad de la propia conciencia de abrirse más allá de sí misma y en un estado o nivel, llamémoslo, superior.

Las necesidades interpersonales son aquellas que se muestran y desarrollan en la interacción humana, las que surgen del contacto y vida con el otro. Paradojalmente, estas necesidades nacen y se satisfacen solo en la interacción. Ahora bien, el ser humano nunca deja de estar consigo mismo y nunca deja de estar en interacción con el mundo, las cosas y otros seres.

Son necesidades interpersonales la necesidad de Inclusión, la necesidad de confrontación o control y la necesidad de afecto, las que se manifiestan de manera interdependiente.

Señala Varas que, desde el ámbito psicológico e íntimo de un ser humano, la necesidad interpersonal de la inclusión puede ser satisfecha de mejor o peor manera. Puede generar en él un sentimiento de satisfacción o de insatisfacción. Si así ocurre con el ser humano al ingresar a la vida y el universo, así también ocurrirá, puntualmente, cada vez que ingresa o quiera ingresar a algo; una familia, el colegio, un grupo, un lugar, etc. La necesidad de inclusión, sentirse y ser incluido en algún grupo, lugar, institución o situación implica poseer la capacidad de mostrar la propia identidad, en alguna medida y ser reconocido como “aceptable” para el grupo.

En este ámbito, el contacto, es decir, la capacidad de ser, estar y sentir a otro ser indica el primer peldaño de la satisfacción de las necesidades interpersonales de inclusión. Posiblemente, la experiencia de tocar corporalmente a otra persona sea la más simple y rápida para identificar los propios sentimientos de inclusión. Incluir e incluirse significa ser capaz de mirar y de ser mirado, escuchar y ser escuchado, tocar y ser tocado, respirar ampliamente, sentirse corporalmente grato y relajado.

En relación a la necesidad de control o confrontación, Varas indica que el ser humano una vez que pertenece a algún grupo (habitualmente a varios, simultáneamente) ve surgir en él una nueva necesidad interpersonal. Esta se refiere a la distribución de la influencia de unos y otros entre sí, del poder, del conocimiento cabal entre ellos y de la ubicación que se le reconoce grupalmente a cada individuo.

El control implica equilibrio entre dominación y sumisión, relaciones democráticas. Patrones musculares y de conducta que son capaces de alejarse, simultáneamente, de lo ofensivo y lo defensivo. Naturalidad, confianza y seguridad en sí mismo para estar en el mundo y estar con otros.

La cuestión clave, para cada persona, al estar interaccionando, puede ser planteada así: ¿en lo que atañe al control, influencia y responsabilidad en este grupo o con estas personas, cómo me siento más cómodo, fluido y entusiasmado?

En cuanto a la necesidad de afecto, Varas manifiesta que, si en sus interacciones una persona logra satisfacer sus necesidades interpersonales referidas a la inclusión y el control, entonces tendrá lugar la aparición de las necesidades interpersonales que llamamos de afecto. Necesidades que incluyen: ser aceptado con simpatía, ser reconocido, ser acogido, ser amado, ser apreciado, ser valorado.

El ser humano puede tornarse ansioso cuando en cambio y como producto de sus interacciones observa que es recibido con hostilidad, con recelo, despectivamente, con indiferencia o lejanía. También, desde este punto de vista el ser humano busca alcanzar un lugar (en sus grupos) en el cual se sienta afectivamente cómodo.

Desde el punto de vista corporal aparece natural que la cercanía corporal aumente en la medida que los afectos y aprecio aumenten. El amor de pareja, por ejemplo, implica una cercanía espiritual y corporal máxima.

El afecto se basa en la construcción de lazos emocionales nutritivos. Estos lazos son el producto de un proceso vivido entre las personas. Estas primero se encuentran y admiten, en ese momento de la relación y proceso comienzan a aparecer los primeros y verdaderos lazos de amistad y cercanía.

Una persona que ha vivido o vive fluida y sanamente este proceso está en condiciones de desarrollar relaciones interpersonales verdaderas, francas, cálidas y nutritivas, sin temor.

Los grupos de encuentro suelen encuadrar su quehacer dentro del marco de un taller, que enfatiza la experiencia integrada cuerpo-mente y considera de modo central el 'darse cuenta', como recurso básico para un aprendizaje experiencial.

Si bien una descripción general de lo que acontece en el Taller de desarrollo personal e interpersonal puede aportar con alguna claridad al tema, su naturaleza experiencial hace que dicha descripción resulte del todo inútil, sobre todo para quien no ha tenido "la experiencia"; pues las palabras no logran expresar lo que realmente ocurre en la realidad experiencial. Y ello es efectivamente así en este contexto más que en cualquier otro.

Sin entrar en excesivos detalles que no es posible cubrir en este contexto, algunos datos descriptivos son: Un grupo de participantes, idealmente 12, sin limitantes ni condicionantes. La heterogeneidad se considera una riqueza antes que una limitación. Un espacio alfombrado o con colchonetas, de un metro cuadrado por participante como mínimo, suficiente para trabajar con libertad la corporalidad. Una propuesta de experiencias por parte del facilitador, ajustada a los principios y directrices referidos, y enfocada a explorar, descubrir, identificar, reconocer, desarrollar y satisfacer las necesidades interpersonales de inclusión, confrontación y afecto.

El taller se construye sobre cuatro grandes pilares que son la libertad del participante, la responsabilidad del participante, la interactividad y la experiencia interna, que Varas (2001) refiere como sigue:

La libertad del participante, lo que implica el respeto a las opciones que toma, como estar o no estar en el salón, participar activamente o simplemente escuchar u observar, elegir cuando iniciar, cuando interrumpir o cuando dejar una actividad. Elegir el ritmo, la velocidad y la intensidad con que se vivirá sus experiencias y procesos.

La responsabilidad del participante: dada la libertad que toma y se le otorga al participante es, igualmente, legítimo, que se haga cargo de su experiencia e interacción en el taller. El participante es libre y responsable de su experiencia y quehacer en el taller. Sus procesos son sus procesos y puede y debe hacerse cargo de ellos.

La interactividad. El taller es un trabajo en grupo y, por ende, la interacción, comunicación y convivencia entre los participantes genera y marca los contenidos de la experiencia grupal. Cada participante es un espejo que refleja a, y se ve reflejado en los demás. El conocimiento y comprensión de lo humano, la humanidad y el sentido de humanidad solo se adquieren en la interacción.

La experiencia interna. El principal objeto de aprendizaje en este proceso es el sujeto mismo. Las respuestas, soluciones y darse cuenta vitales ocurren en él mismo.

La valoración de la propia experiencia es un asunto claro. Conlleva poner la propia experiencia, el acto de experienciación, su significatividad y el conocimiento de su organicidad por sobre el conocimiento entregado por información, a través de libros, escritos o audiovisuales.

Significar y valorar la propia experiencia e interacción es significar y valorar la vida, la existencia y la inseparatividad de individuo y universo.

Si nos proponemos generar ambiente y oportunidades para una interacción de mejor calidad es clave que auspiciemos una comunicación natural, abierta, sencilla y sin estereotipos. Esta interacción comienza consigo mismo, desarrollando la capacidad de comunicarnos con nuestro propio cuerpo, nuestras sensaciones, imágenes, percepciones, etc. Esta clave o directriz que podemos enunciar como "Escucha tu cuerpo", es válida tanto para los participantes como para el facilitador, monitor o coordinador de grupo, y significa conectarnos con el punto inicial de nuestras soluciones, nuestro proceso de darse cuenta y de cambio.

Interaccionar, experimentar, comunicarse son la esencia del taller, por lo tanto, también lo es focalizarse en el presente, en el aquí y ahora de la sesión y desde ahí integrar las situaciones pasadas o futuras que requieren atención. El taller no es una conversación acerca de algo, sino una experiencia que incluye ejercicios, actividades, juegos que incluyen conversación, retroalimentación, significación, es decir, conversaciones reales.

A modo de conclusión e intentando iluminar los cuestionamientos iniciales, reconocemos en el Taller de desarrollo personal e interpersonal una herramienta de valor que facilita al participante el desarrollo de su "darse cuenta", ampliando así su conciencia, comprensión y valoración de sí mismo, de los demás, de lo "otro" y lo trascendente. Es también una invitación a los maestros para ampliar sus recursos pedagógicos, incorporando a la situación de aprendizaje nuevos métodos y técnicas de efectividad para la transformación y el desarrollo interpersonal. El aprendizaje así concebido permite al niño ampliar su visión de mundo, acercándolo a una visión más sistémica del universo, que le invita a trabajar no solo para sí mismo, sino también para la humanidad global. Propicia también un clima educativo en el que la relación profesor-alumno se establece sobre una base de confianza y empatía que tiende a desdibujar la barrera autoritarista presente en la relación educativa tradicional, contribuyendo también a la participación en condiciones de mayor igualdad y justicia social, puesto que en el taller, las barreras culturales, económicas, etarias y de género tienden a desaparecer por efecto del vínculo afectivo que se genera entre los participantes.

Así, los bienes psicosociales de dignidad, seguridad personal, autoestima, autonomía personal, vinculación interpersonal, pertenencia y participación sociales, que tienden a desdibujarse en nuestra sociedad disociada, tienden a reaparecer y fortalecerse en el Taller de desarrollo personal e interpersonal. Si bien esta metodología no asegura la transformación “de la sociedad” hacia valores de mayor peso humanístico y existencial, por lo menos nos acerca “en lo personal” a una convivencia enriquecida por el darse cuenta y el diálogo integrado cuerpo-mente.

En este sentido, este enfoque da cuenta de una fuerza embrionaria en nuestra cultura, que se ha caracterizado por sus esfuerzos para incrementar la dignidad, la fuerza y la autodeterminación del individuo. La escuela chilena y la educación para la justicia social tienen mucho que aprender de este enfoque.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berman, M.** (1981). *Cuerpo y Espíritu. La historia oculta de Occidente*. Santiago: Cuatro Vientos.
- _____. (1989). *El reencantamiento del mundo*. Santiago: Cuatro Vientos.
- Belavi, G., y Murillo, F. J.** (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 13-34. doi:10.15336/riejs2016.5.1
- Biesta, G.** (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>
- Caldwell, C.** (1999). *Habitar el cuerpo. Recuperación y transformación desde la psicología somática*. Barcelona: Urano.
- Capra, F. et al.** (1992). *El paradigma holográfico. Una exploración en las fronteras de la ciencia*. Argentina: Kairós.
- Fals Borda, O.** (2008). *Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa)*. Recuperado el 18.11.2017 de <http://xa.yimg.com/kq/groups/19326480/213823660/name/FALSBORDA.pdf>
- Lowen, A.** (1996). *Bioenergética*. México: Diana.
- Maslow, A.** (1993). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*. Argentina: Kairós.
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R.** Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Perls, F.** (1976). *El enfoque gestáltico. Testimonios de terapia*. Santiago: Cuatro Vientos.
- Reich, W.** (1963). *La estructura del carácter*. Buenos Aires: Losada.
- Rogers, C.** (1986). *EL Camino del Ser*. Editorial Kairós, S.A. Argentina
- Sánchez Vidal, A.** Nuevos valores en la práctica psicosocial y comunitaria: Autonomía compartida, auto-cuidado, desarrollo humano, empoderamiento y justicia social. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1235-1244. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.up14-4.nvpp>
- Varas, P.** (1986). *Aportes Teóricos a la Facilitación del Desarrollo Personal e Interpersonal*. Santiago: Ediciones CPEIP.
- _____. (2001). *El trabajo grupal para el desarrollo interpersonal*. Santiago: Ediciones CPEIP.
-

Citar este capítulo como:

Abarzúa Ceballos, L. (2018). Aproximaciones a la influencia de la poética de la fiesta de la tirana en la construcción de la identidad cultural: estudio de caso con niñas y niños bailarines. En Ferrada, D. (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp: 213-232). Talca, Chile: Ediciones UCM.

CAPÍTULO 11

APROXIMACIONES A LA INFLUENCIA DE LA POÉTICA DE LA FIESTA DE LA TIRANA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL: ESTUDIO DE CASO CON NIÑAS Y NIÑOS BAILARINES

LEONEL ABARZÚA CEBALLOS

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Universidad Arturo Prat, Chile

abarzuale@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

En Chile se busca que los escolares al finalizar la educación básica hayan desarrollado capacidades de imaginación, generación y relación de ideas y de cuestionamiento sobre el mundo que los rodea para contribuir en él. De este modo, la asignatura de Lenguaje y Comunicación tiene como uno de sus objetivos incorporar a los escolares a su comunidad cultural, ya que “el lenguaje es la forma que toma nuestro pensamiento, nos relaciona con los demás y nos hace parte de una comunidad cultural” (Mineduc, 2012).

La literatura ocupa un espacio central en el currículo chileno debido a que además de recrear, constituye un testimonio de la experiencia humana que abre paso a la reflexión sobre aspectos personales, valóricos, sociales y culturales. Por consiguiente, su didáctica invita a que los estudiantes elaboren su propia respuesta frente a las obras literarias –y no que identifiquen o ejemplifiquen aspectos teóricos– para que enriquezcan su mundo personal, accediendo a un imaginario compartido por una sociedad determinada.

Para el Ministerio de Educación de Chile (2012) “la enseñanza formal [de la literatura] refuerza la apropiación del patrimonio cultural oral y escrito, que forma parte de un bagaje común en que reconocemos nuestra identidad y nos abrimos a la complejidad del mundo”; sin embargo, la presencia de los textos de tradición oral en el canon escolar de obras literarias es deficiente o casi nulo, especialmente, los que pertenecen a las culturas de las zonas extremas del país.

Por tal motivo, acuñando la idea de justicia por reconocimiento (Fraser, 2006), con este estudio de caso se busca rescatar no solo los textos tradicionales de la festividad de La Tirana –que se celebra durante 10 días en el mes de julio de cada año– sino que se quiere comprobar la influencia de estos en la construcción identitaria de los niños del norte de Chile –principales herederos de esta tradición religioso-cultural– y de este modo, reforzar uno de los principales principios de la educación chilena que es “reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (Ley General de Educación, 2009).

2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico se desarrollará en torno a tres grandes temas: la identidad cultural; la relación del currículo chileno con el patrimonio cultural de la poesía popular; y la fiesta de La Tirana.

2.1. Identidad cultural

El concepto de identidad es complejo, ya que se puede definir desde diversas disciplinas como la psicología, la psiquiatría, la antropología y la sociología. Para el caso de este estudio lo definiremos desde la sociología y la antropología, pues lo vincularemos con cultura.

Al referirnos a la identidad cultural nos encontramos con dos corrientes filosóficas que marcan tendencia; por un lado, la que la define desde la oposición y, por otro, desde la participación. Definir la identidad desde la oposición significa hacerlo desde las diferencias, es decir, se descubren las características propias desde el contraste con otros. La segunda tendencia, que es la que seguiremos en este estudio, plantea que la identidad se define desde la identificación y participación con un grupo determinado, contrariamente a lo que plantea la primera tendencia, desde la mirada de la participación se busca la autodefinición desde los puntos en común con los otros (Guerreiro, 2009). El individuo al identificarse con rasgos propios de su comunidad como la historia, la raza, la lengua, las tradiciones o el folclore se vincula más al grupo, propicia la unión de este y (re)construye su sentido identitario. Por lo tanto, la identidad cultural es pertenecer a un grupo determinado que se distingue de otros y donde los integrantes de ese grupo son partícipes del desarrollo la personalidad colectiva; definido de otro modo “la identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior” (Molano, 2007).

La identidad solo es posible y puede manifestarse a partir del patrimonio cultural, que existe de antemano y su existencia es independiente de su reconocimiento o valoración. Es la sociedad la que, a manera de agente activo, configura su patrimonio cultural al establecer e identificar aquellos elementos que desea valorar y que asume como propios y los que, de manera natural, se van convirtiendo en el referente de identidad (Bákula, 2000, p. 169).

La identidad cultural se vincula con su historia, patrimonio, memoria del pasado y símbolos que le ayudan a abrirse paso hacia el futuro. Sin embargo, hay manifestaciones culturales que expresan con mayor intensidad la identidad de una comunidad, como por ejemplo las fiestas, las procesiones, la música, las canciones y el baile.

2.2. La relación del currículo chileno con el patrimonio cultural de la poesía popular

El Ministerio de Educación de Chile declara en los documentos curriculares oficiales que el principal objetivo de la asignatura de Lenguaje y Comunicación es desarrollar habilidades lingüísticas en los estudiantes que les permitan desenvolverse en una sociedad democrática, a partir del diálogo consigo mismo y los demás miembros.

En la educación básica se insta a que las niñas y niños conozcan y aprecien el legado literario del país y el resto del mundo, integrándolos a un imaginario colectivo de una sociedad que está en constante evolución. He aquí la relevancia de la literatura oral y escrita, ya que forma parte del patrimonio cultural de nuestras comunidades; en ella “reconocemos nuestra identidad y nos abrimos a la complejidad del mundo” (Mineduc, 2012). Por ello, nos parece pertinente explicar brevemente el desarrollo histórico y estilístico de la poesía popular de Chile que comparte sus orígenes con la de todo el continente latinoamericano.

Diversos estilos poético-musicales de la tradición española llegaron a América junto a los primeros exploradores que eran mayoritariamente de Castilla, Andalucía y lo que hoy conocemos como País Vasco. Las primeras composiciones realizadas en suelo americano fueron realizadas por misioneros, soldados y trovadores que escribían sus versos en papeles sueltos para narrar acontecimientos (Rojas, 2011).

De este modo, la poesía popular de América es el resultado de diversos cruces de estilos y géneros como la poesía, los romances, el arte de los juglares y trovadores medievales, la religión y la superstición. Aun así, la poesía popular americana ha ido cambiando con el tiempo porque quien la ha tomado la ha reinterpretado y recreado. Por eso, al referirnos a poesía popular hacemos mención a una forma artística de características culturales mestizas (Laplantine y Nouss, 2007), lo que se diferencia de conceptos como hibridez o sincretismo, pues no se trata de mezclar dos elementos puros y que de ellos nazca un fenómeno *impuro* o *heterogéneo*. “El mestizaje es el resultado del trabajo del tiempo y de lo múltiple, oponiéndose a los valores hegemónicos dominantes de la identidad, de la estabilidad y de la anterioridad” (Laplantine y Nouss, 2008. Facuse, 2011), se trata de que las dos partes preserven su integridad.

Al pensar en la poesía popular aplicando el concepto de mestizaje cultural surge una nueva mirada para analizar estas obras en el contexto de Chile, pues nos encontramos con binomios –como culto y popular, religioso y profano– que constantemente las retroalimentan y reinventan.

En Chile, las composiciones que más se han conservado son las que desarrollan temas piadosos y temas picarescos, estas obras son conocidas como canto a lo divino y canto a lo poeta. En los temas piadosos se trataban pasajes bíblicos o vidas ejemplares de santos cristianos y en los temas picarescos hazañas de héroes o narraciones más bien eróticas. Las obras religiosas que más tuvieron y tienen aceptación son las que se dirigen a la divinidad y a la Virgen María.

Pese a la diferencia que existe entre estos dos tipos de poesía popular, ambas se complementan y en muchas ocasiones los poetas transitan de un registro a otro, creando una transversalidad entre ambas experiencias. En el artículo *Poesía popular chilena: imaginarios y mestizajes culturales* de Marisol Facuse, la autora presenta un ejemplo en que un poeta cambia de una cuarteta del canto a lo humano al canto a lo divino, “la intención abiertamente picaresca de la cuarteta revierte su sentido adoptando el fundamento de canto por nacimiento de Cristo” (Facuse, 2011):

Una mujer lo tenía
todo cubierto de pelo,
yo lo probé y era bueno
a la hora de mediodía

Antes que aclarara el día
y el sol nos diera sus pasos,
el niño Jesús en brazos
una mujer lo tenía

Jesús, María y José
sentían un gran consuelo,
lo cuidaban con anhelo
y sentían gran contento,
y el buey le echaba el aliento
todo cubierto de pelo

Otra característica fundamental de la poesía popular es su relación con la voz. Dutheil-Pessin (2004) afirma que la canción o poesía popular “debe ser estudiada como un espectáculo vivo, como un arte de la escena considerando para ello el cuerpo del artista, los contenidos musicales, las emociones y las significaciones compartidas que reenvían a un imaginario común”, ya que la voz humana se vincula con el cuerpo y el mundo, “entre el sí y el otro, entre (el) mundo interior y (el) mundo exterior” (Dutheil-Pessin, 2004).

2.3. Fiesta de La Tirana

Antes de explicar el origen de la fiesta de La Tirana es importante señalar las características religiosas de los indígenas de la región de Tarapacá. En esta región y sus alrededores, las poblaciones indígenas –preincaicas y preeuropeas– practicaban constantemente ceremonias públicas donde danzaban, dirigidos por un chamán, con máscaras y con instrumentos como tamboriles, quenás, zampoñas, silbatos algo parecidos a ocarinas, sonajas y trompetas de madera o calabaza para

pedir a las deidades fecundidad y reproducción de las gentes y sus cosas que provenían de los tres reinos naturales de esta tierra: vegetal, animal y mineral (Núñez, 2015).

El cronista Cobo (1653) describió los rituales de la región en los siguientes términos:

Eran dados a sus taquis, que así llaman a sus bailes y cantares, que con ellos y con beber de su vino o chicha celebraban así los sucesos alegres como los tristes y lúgubres... Casi no tenían baile que no lo hiciesen cantando, y así el nombre de taqui, que quiere decir baile, lo significa todo junto, bailar y cantar; y cuantas eran las diferencias de cantares, tantas eran las de los bailes [...] De los bailes más generales y usados que hacían, es uno el que llaman de guacondes; es danza de solo hombres enmascarados dando saltos, y traen en la mano alguna piel de fiera o algún animalejo silvestre muerto y seco (Cobo, 1653).

Ahora bien, al situarnos en el pueblo de La Tirana, en la pampa del Tamarugal de la región de Tarapacá, nos encontramos con que no existen fechas exactas de sus orígenes. Los historiadores tienden a colocar los comienzos hacia 1540, incluso algunos plantean la teoría de que ya era un santuario andino precolombino como base para un proceso de cristianización con la llegada de los españoles (Van Kessel, 1988; Núñez, 2015).

Hasta ahora, los estudios sobre el santuario de La Tirana, se fundamentan en una narración más legendaria que se ha transformado en documento no cuestionado, pese a que nadie ha comprobado los vínculos históricos concretos entre el santuario actual y los supuestos hechos ocurridos en los inicios del siglo XVI (Núñez, 2015, p. 45).

Según el investigador peruano Cúneo Vidal (1977), en el año 1536, cuando Diego de Almagro –adelantado y conquistador español– regresaba por el desierto al Cuzco, Ñusta Huillac, hija del sacerdote inca Paulo Umac, huyó y buscó refugio en los bosques del Tamarugal. Ahí ella gobernó con tiranía hasta convertirse a la fe cristiana al enamorarse del minero portugués Vasco de Almeida, con quien murió después de recibir el bautismo.

En 1540 un fraile mercedario –Antonio de Rondón– descubrió la cruz en la tumba de la Ñusta y al escuchar lo ocurrido, colocó una imagen de la Virgen, en testimonio de fe cristiana. Desde ese tiempo comenzó el desarrollo progresivo de la danza y el canto religioso por parte de las comunidades andinas aymaras con el fin de venerar a la Virgen María bajo el título del Carmen de La Tirana.

En el siglo XVIII esta danza fue tomando un mayor desarrollo hasta que en el siglo XIX –con el auge del salitre que conllevó al poblamiento de la pampa– se fueron incorporando más personas a las fiestas de La Tirana. Importante influencia tuvieron los trabajadores bolivianos de la pampa y los chilenos provenientes de otras regiones de Chile que trajeron al santuario otros cantos y danzas.

Con la Guerra del Pacífico (1879-1883), el territorio quedó como dominio chileno. Esto, en el primer tiempo no significó grandes cambios, pero a inicios del siglo XX comenzó un fuerte proceso de chilenización que golpeó a la población peruana y boliviana residente, fenómeno en que tuvo gran injerencia la escolarización. Se impusieron los signos patrios chilenos y se fueron introduciendo costumbres militares en las fiestas religiosas: izamiento de la bandera, bandas de bronce, marchas militares, banderas y una banda con los colores chilenos en la imagen venerada; todos estos símbolos hoy son parte de la tradición de la fiesta.

Los bailes religiosos en esa época tuvieron que enfrentar dos grandes dificultades, primero el menosprecio de las personas más ilustradas que consideraban las danzas religiosas en La Tirana como un espectáculo decadente fruto de la ignorancia y vulgaridad, y segundo, la presión de las instituciones del Estado chileno, que buscaba eliminar todas aquellas costumbres que tuvieran un aire de peruanidad (Van Kessel, 1987).

La crisis del salitre en 1930 comenzó a producir el abandono progresivo de la pampa y los pampinos comenzaron a emigrar hacia las ciudades, llevando consigo muchas tradiciones, entre ellas los cantos y danzas de La Tirana. De este modo, la fiesta de La Tirana comenzó ser conocida y a tomar gran importancia en otras ciudades de Chile, y comenzó a recibir cada vez a más visitantes de distintas regiones chilenas y países vecinos (Núñez, 2015).

En el siglo XX los bailes religiosos experimentaron gran crecimiento y organización e influyeron en la identidad de los lugares, ya que con sus ensayos con bandas por los diversos barrios comenzaron a ser parte de las ciudades del norte de Chile.

Con relación a sus cantos, parecen remontarse al siglo pasado, algunos con rasgos arcaicos que no bajarían más allá del siglo XVIII, con levísimas excepciones, sugeridas con relación a sus similitudes con Copacabana, Bolivia (Núñez, 2015).

Dos muestras de la poesía tradicional de la fiesta de La Tirana son *Campos naturales* y el *Canto de la Aurora*. El primero es un canto común a todas las cofradías danzantes que llegan hasta el pueblo y se entona con ocasión de la llegada, manifestando la alegría que provoca, a lo lejos, la visión del pueblo y del templo. El segundo lo entonan antes del amanecer del día de la fiesta –el 16 de julio– para saludar a la Virgen María en su día.

Canto I

Campos naturales
déjanos pasar,
porque tus devotos
vienen a adorar

Ábranse las calles
dadnos el camino,
porque ya llegamos
a nuestro destino

Cansados venimos
buscando a María,
por cerros y pampas
con toda alegría

Canto II

Ya nació la aurora
por toda la tierra
dando luz celeste
claridad entera

Vamos cantando
con alegría
nuestra patrona
María, María

Diez y seis de Julio
ya va amaneciendo
por toda la calle
va resplandeciendo

3. OBJETIVOS Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La revisión bibliográfica en conjunto con nuestro interés por la relación que se establece entre la literatura y el desarrollo de la identidad, y las percepciones de niñas y niños participantes de manifestaciones religiosas de carácter popular, como es La Tirana, nos ha permitido plantearnos como objetivo el conocer la percepción de niñas y niños bailarines sobre los textos poéticos de la fiesta de La Tirana y su influencia en su identidad cultural.

A partir de este objetivo de estudio nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- I. ¿Cuáles son las percepciones de niñas y niños bailarines de La Tirana sobre las canciones de esta fiesta?;
 - II. ¿Influyen estas canciones en la construcción de la identidad cultural de las niñas y niños bailarines?
-

4. METODOLOGÍA

De acuerdo con las características de nuestro estudio, la metodología que se empleó fue de tipo cualitativo-interpretativo. Según Taylor y Bogdan (1987, p. 20) la metodología cualitativa es aquella que “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. Los investigadores cualitativos observan holísticamente a las personas y su entorno, porque todo lo que las rodea es digno de estudiar por la información que entregan. El objetivo, básicamente, es penetrar en las personas y entenderlas desde su interior.

De este modo, para conocer las percepciones de los niñas y niños bailarines respecto de los textos poéticos de la fiesta de La Tirana y su influencia en su identidad se escogió –entre los diversos instrumentos que ofrece el método cualitativo– la entrevista semiestructurada.

4.1. Los participantes

Para el desarrollo del estudio se entrevistó a tres niños bailarines de la fiesta de La Tirana, con edades que fluctúan entre los 11 y 12 años, a quienes hemos identificado como Andrea, Gabriel y Romina¹. Los tres viven en la ciudad de Iquique, región de Tarapacá y pertenecen a los bailes de diablada, kullaguada e indios, respectivamente.

4.2. Las entrevistas

Las entrevistas son un recurso de investigación que permite un acercamiento con la realidad (Creswell, 2009) y nos pareció pertinente utilizarlas debido a que nuestra investigación se centró en las percepciones de niños bailarines de la región de Tarapacá. De este modo, pudimos aproximarnos a los aspectos subjetivos que los entrevistados expusieron en sus intervenciones orales. Nos decidimos por la entrevista semiestructurada que exige tener una pauta o guía para las preguntas que se esperan exponer, pero su flexibilidad permite profundizar en el conocimiento que tiene el entrevistado y en sus pensamientos.

Las tres entrevistas se realizaron en dependencias del lugar de encuentro de los bailes religiosos de la ciudad de Iquique, previa coordinación con los dirigentes de la Pastoral de Bailes Religiosos. Primeramente, se explicó el objetivo de las entrevistas a los niños y sus padres, y se obtuvo el consentimiento informado, dando a conocer la confidencialidad de la información.

Las entrevistas las aplicó el investigador principal en forma individual con cada niño y niña. En todas se indagó tres aspectos: i) la apreciación de ellos de la Fiesta y de las canciones, ii) su participación en el Baile Religioso, iii) y su relación como bailarín con la escuela. El tiempo estimado de cada entrevista fue de 15 minutos. Al finalizar, se agradeció su participación a cada uno de ellos.

(1) Estos son nombres ficticios.

Para empezar a realizar el análisis de las entrevistas, procedimos a transcribirlas según criterios dados por Calsamiglia y Tusón (2007). Luego, se desarrolló un análisis del discurso basándose en los estudios de Kerbrat-Orecchioni (2005) que proponen tres dimensiones: la interlocutiva, la temática y la enunciativa. La dimensión interlocutiva es aquella que analiza el marco de participación de los interlocutores, qué lengua usan, si hay alternancia de lenguas, entre otros; la temática analiza el tema que desarrollan, las palabras clave y la constelación de palabras; y la dimensión enunciativa analiza el cómo se sitúan las personas respecto a lo que dicen en el discurso, si hay valoraciones y apreciaciones, entre otros. Debido a las características de este estudio, no se consideró pertinente realizar el análisis interlocutivo.

5. ANÁLISIS DE DATOS

En este apartado realizaremos el análisis de los datos obtenidos a través de las entrevistas hechas a cada niño y niña. Cada entrevista fue dividida en secciones numeradas, las cuales se realizaron de acuerdo al tema que se estaba desarrollando. En la Tabla 1 se presenta una sistematización de las palabras clave de los 3 participantes.

Tabla 1. Palabras clave de los participantes

Participante	Palabras clave
Andrea	bailar - primera vez - bonito todo - procesión - virgen cantamos - virgen - especial aprendí - cantando - participaría niños - emociones - no saben cultura - canciones llego - bailes - aprender
Gabriel	alegría - fiesta - familia - bailar extranjeros - fiesta cantamos - andina - moderno principales - procesión procesión - canciones - aprendiendo aprendiendo - importante - canciones - danzarle cultura - valores - distinto - enseña cultura - fiesta - canciones - aprender fiesta - agradecer
Romina	fiesta - virgen - platillos - bombos - caja lindas - cantamos descoordinado - cantar bailar - nosotros bailes - canciones - imagen - carnaval

5.1. Análisis de la entrevista de Andrea

De la grabación de la entrevista de Andrea se obtuvo un corpus de 927 palabras, de las cuales 507 pertenecen a ella. El discurso de Andrea se dividió en siete secciones. Andrea responde segura y con monosílabos a las primeras preguntas hechas por el entrevistador; esto se interpreta como nerviosismo, pero después va desarrollando más las respuestas.

5.1.1. Sección 1

En esta sección el tema es sobre su relación y participación con la fiesta de La Tirana. Las palabras clave son: *bailar, primera vez y bonito*.

Llama la atención que relaciona su primera vez en La Tirana con el bailar, como si las veces anteriores, que fue sin bailar, no hubiese ido, en este caso dice “sí, solamente a ver el baile”, se resalta el uso del adverbio *solamente*. Su familia participa también del baile. No recuerda que desde cuándo ha ido a la fiesta.

5.1.2. Sección 2

En esta sección se habla de aquello que más le gusta de la fiesta de La Tirana. Las palabras clave son: *todo, procesión y virgen*.

Andrea es enfática al decir que le gusta “realmente todo” en la fiesta. Destaca la belleza de la imagen de la Virgen al salir en procesión al ir esta acompañada por elementos decorativos que llaman su atención como, por ejemplo, globos, y las canciones que cantan las cofradías.

5.1.3. Sección 3

El tema que trata esta sección es sobre las canciones que se cantan al interior del baile de Andrea. Y las palabras clave son: *cantamos, virgen y especial*.

Andrea destaca lo bonito de las canciones. Relaciona, primero, esta belleza con la emoción que provoca la canción en los demás, no en ella: “es muy linda, así como que la mayoría se pone a llorar altiro”; “porque como que a todos les llega, es muy especial”. Segundo, destaca la belleza de las canciones, por el ritmo. Habla en primera persona plural: “cantamos” y en tercera persona plural: “a todos les llega”.

5.1.4. Sección 4

El tema de esta sección está relacionado con el aprendizaje y la participación que brindan las canciones del baile. Las palabras clave son: *aprendí, cantando y participaría*.

Al referirse al aprendizaje de las canciones, Andrea habla en primera persona singular, y destaca las acciones que realizó para aprendérselas: “me la aprendí sola”; “entré”; “aprendí altiro”, es decir, destaca el discurso narrativo. En cuanto a la importancia de las canciones, destaca en su discurso el destinatario de las canciones, la Virgen o la imagen “del Señor”. También destaca la importancia de participar en los actos comunes del baile. Califica el no saberse las canciones como “aburrido”.

5.1.5. Sección 5

Esta sección trata sobre los niños que participan y los que no participan de la fiesta. Y las palabras clave son: *niños, emociones y no saben*.

Andrea se presenta diferente a los niños que no participan de la fiesta, porque los otros niños “no saben lo que pasa” y “no saben la historia”, esto se interpreta como que los otros desconocen su interioridad y origen. Le da importancia, por tanto, a los actos que realiza durante los días de fiesta. Destaca una relación de especial cercanía con una amiga, porque ambas van a la fiesta y son bailarinas, a pesar de que participen en bailes distintos: “somo así como muy cercanas”. Ellas conversan de lo que hacen y de lo que “sienten” en la fiesta.

5.1.6. Sección 6

El tema de esta sección es la relación de la fiesta de La Tirana con la escuela. Las palabras clave son: *cultura y canciones*.

Andrea realiza una definición sincrética de la fiesta al vincular lo religioso y lo cultural: “es como un lugar donde hay mucho canto, mucha danza, igual es como un poco de cultura” De lo religioso destaca la imagen de la Virgen y los ritos católicos, y de lo cultural, los cantos y la danza.

Andrea manifiesta importante que se incorporen en el colegio las canciones de los bailes de La Tirana, ya que así sería más divertido y sus compañeros la conocerían más como persona. Llama la atención cómo separa el concepto Iglesia del de fiesta de La Tirana: “la Iglesia es repetitiva... y meter un poco de las canciones de La Tirana, sería así como más divertido”.

5.1.7. Sección 7

En esta sección se habla de aquello que más le gusta de las canciones de La Tirana. Las palabras clave son: *llego, bailes y aprender*.

Andrea destaca el rol de la música y de los bailes en La Tirana, es lo que la hace llamativa e interesante: “puedo salir a ver los demás bailes y aprender más”. Se siente parte del baile y quiere aprender más de ellos.

5.2. Análisis de la entrevista de Gabriel

De la grabación de la entrevista de Gabriel se obtuvo un corpus de 1.432 palabras, de las cuales 884 pertenecen a él. El discurso de Gabriel se dividió en nueve secciones.

5.2.1. Sección 1

El tema de esta sección trata sobre aquello que le gusta más a Gabriel de la fiesta de La Tirana. Las palabras clave son: *alegría, fiesta, familia y bailar*.

Gabriel habla en primera persona singular y plural y describe el ambiente de la fiesta, es enfático en destacar la alegría y las experiencias que se viven ahí: “todo es felicidad y alegría”. Habla de nosotros: “vivimos la fiesta al máximo”. Resalta, además, la importancia del encuentro familiar. Define la alegría de la fiesta a través del baile y de la diversidad de personas. Gabriel destaca la participación de la gente en la fiesta.

5.2.2. Sección 2

Esta sección trata sobre los niños que participan y los que no participan de la fiesta. Y las palabras clave son: *extranjeros y fiesta*.

A pesar de que a Gabriel le gusta la diversidad de personas que va a la fiesta, se interpreta en su discurso que le gusta más que toda la diversidad de personas, finalmente tiene un rol de participación en la fiesta. Se destaca el sentido de participación en su discurso, al igual que en la sección anterior, con un marcado sentido de vida comunitaria.

5.2.3. Sección 3

Esta sección trata sobre las canciones que se entonan en el baile de Gabriel. Las palabras clave son: *bonitas, cantamos, andina y moderno*.

Gabriel relaciona lo moderno con la música andina. Se interpreta esta comparación en relación a la música tradicional de los ritos litúrgicos de la Iglesia católica. Califica las canciones de sus bailes como “muy bonitas”.

5.2.4. Sección 4

El tema de esta sección es sobre las canciones más tradicionales de la fiesta de La Tirana. Las palabras clave son: *principales y procesión*.

Gabriel manifiesta gusto por las canciones tradicionales y destaca que se vayan adecuando a la identidad de cada baile religioso. Hay una base similar, dice, pero expresadas de manera distinta. Define estas canciones como “las principales” y las relaciona con el momento donde se cantan: “procesión”.

5.2.5. Sección 5

El tema de esta sección es el cómo Gabriel aprendió las canciones de la fiesta. Las palabras clave son: *procesión, canciones y aprendiendo*.

Habla en primera persona singular: “yo me las aprendí”; “yo desde pequeño voy a la fiesta”. Comienza respondiendo en negativo diciendo “no es que me las aprendiera”, esto debido a que relaciona el aprender como un ejercicio formal de estudio, debido a que narra que las canciones las memorizó al participar en los distintos actos de la fiesta en julio y el resto del año. Agrega que estas canciones son parte de su cultura. Al referirse a una canción canta unos versos de esta. Llama la atención, además, que menciona que estas canciones las escucha en la televisión, especificando en los reportajes.

5.2.6. Sección 6

En esta sección se habla de lo importante que es para un bailarín saberse las canciones de la fiesta. Las palabras clave son: *aprendiendo, importante, canciones y danzarle*.

Gabriel relaciona la importancia de saberse las canciones, por el sentido de oración que tienen y no por el grado de participación con el resto de integrantes del baile. Es enfático en afirmar que “es muy importante” saberse las canciones. No cree que haya personas que no se las sepan, porque el grupo mismo se las va enseñando y velando para que se las aprendan y participen: destaca que en el baile existen libretas con la letra de las canciones. Este hecho es interpretable como el sentido de pertenencia del grupo con las individualidades, que todos sean parte de ellos.

5.2.7. Sección 7

El tema de esta sección es sobre los niños que participan de la fiesta y los que no participan de ella. Las palabras clave son: *cultura, valores, distinto y enseña*.

Él se siente diferente a sus compañeros del colegio, por temas religiosos, valóricos y culturales. Habla en primera persona plural: “porque nosotros vamos a la asociación”; y en tercera persona: “uno crece en un ambiente con valores distintos”. Llama la atención cómo cambia de persona al referirse a los temas valóricos y religiosos.

5.2.8. Sección 8

Esta sección trata sobre los aspectos culturales de la fiesta de La Tirana y la presencia de esta en la escuela. Las palabras clave son: *cultura, fiesta, canciones y aprender*.

Gabriel destaca la fiesta de La Tirana como “un hito en la región”. Y destaca el sentido cultural que esta tiene. También diferencia a las personas que conocen superficialmente la fiesta de las que la conocen en profundidad al decir que estas últimas conocen todos los actos que se desarrollan en el tiempo de la fiesta y durante el año: “lo que viene después de la fiesta, todo el proceso de preparación...”. Gabriel agrega, además, que la fiesta podría explicarse en la escuela en asignaturas distintas a Religión: “en tema de Historia, porque igual tiene relación con un poco de la conquista”; “en Lenguaje como tema de leyenda... poesía, las canciones”.

5.2.9. Sección 9

Esta sección trata sobre cómo se identifica Gabriel con respecto a otras personas católicas. Y las palabras clave son: *fiesta y agradecer*.

Gabriel resalta que es distinto a otros católicos, por los cantos de La Tirana, el baile y el cansancio. Explica que en esta fiesta hay un sentido de entrega, sufrimiento y el de ayuda a los más necesitados. Relaciona las canciones con la religión católica, puntualizando que pertenecen a un catolicismo distinto al de los que no participan de la fiesta: “a través de esas canciones, el católico que no va a La Tirana también puede, eh... tener otra visión o puede aprender nuevas cosas”.

5.3. Análisis de la entrevista de Romina

De la grabación de la entrevista de Romina se obtuvo un corpus de 623 palabras, de las cuales 344 pertenecen a ella. El discurso de Romina se dividió en cinco secciones.

5.3.1. Sección 1

El tema de esta sección es sobre aquello que más le gusta a Romina sobre la fiesta de La Tirana. Las palabras clave son: *fiesta, virgen, platillos, bombos y caja*.

Romina al referirse a la fiesta la califica como “linda”, destaca que le gustan los trajes de la virgen, la gente y la música, particularmente, los platillos, los bombos y la caja. Habla en primera persona singular. Su planteamiento es claro y seguro.

5.3.2. Sección 2

Esta sección trata sobre las canciones que Romina conoce y canta en la fiesta. Las palabras clave son: *lindas y cantamos*.

Romina califica como “súper lindas” las canciones de su baile. Habla en primera persona plural al referirse a las canciones: “la cantamos”. Canta un fragmento de su canción favorita.

5.3.3. Sección 3

Esta sección trata la participación que otorgan las canciones de la fiesta en el baile. Las palabras clave son: *descoordinado y cantar*.

Para Romina es importante que todas las personas que integran el baile puedan participar en las coreografías y canciones: “si no se sabe las canciones no va a cantar y se va a descoordinar...”. El saberse las canciones permite esta integración al grupo, que además aporta a la expresión de todos: “voy a estar descoordinada, o sea no me voy a saber las canciones”.

5.3.4. Sección 4

El tema de esta sección es sobre cómo se identifica Romina en relación con los niños que no participan de esta fiesta. Las palabras clave son: *bailar y nosotros*.

Romina no cree ser distinta a los niños que no van a la fiesta de La Tirana. La diferencia la presenta en su entrevista con aquellos niños que pertenecen a otras religiones no católicas.

5.3.5. Sección 5

El tema de esta sección es la presencia de las canciones de La Tirana en la escuela. Las palabras clave son: *bailes, canciones, imagen y carnaval*.

Romina plantea que lo más importante de la fiesta es la imagen de la Virgen y las canciones. Además, dice que las canciones son las que los diferencian, a ellos como bailarines de La Tirana, de los bailes de un carnaval andino.

6. RESULTADOS

En este apartado exponemos los resultados obtenidos del análisis realizado a las entrevistas de Andrea, Gabriel y Romina. Para obedecer a los objetivos que se plantearon y para responder las preguntas de investigación, presentaremos lo que se logró extraer del análisis discursivo de los niños y niñas en relación con sus creencias sobre las canciones de la fiesta de La Tirana y sobre la influencia que estas podrían tener –o no– en la construcción de su identidad cultural.

6.1. La poética de la fiesta de La Tirana

Tras analizar los datos obtenidos de Andrea, Gabriel y Romina, las creencias más evidentes que se revelan sobre la poética de La Tirana son:

Lo más lindo de la fiesta de La Tirana es la imagen de la Virgen, las canciones y la música. Los tres niños revelan explícitamente en su discurso un gran gusto por la imagen de la Virgen, debido a los elementos decorativos que están a su alrededor. Y con relación a las canciones y música, destacan la emoción y los ritmos andinos de estas. Algunas de sus afirmaciones son:

... [me gusta] realmente todo... la procesión, me gustó porque la Virgen estaba súper linda, con globos y con muchas cosas... (Andrea, sección 2).

...toda la alegría que se vive, ya... porque son, cuando uno llega a La Tirana es la fiesta, se olvida de lo que pasó el resto del año, es una, una, una, un punto de encuentro ¿ya?... a mí me gusta mucho bailar, danzar... las canciones son bonitas, porque cada baile pone de su pinta, no son... todas tienen la misma base, pero todas son diferentes... (Gabriel, secciones 1 y 2).

...a mí me gusta cuando visten a la Virgen, la música, cuando voy a La Tirana, me gusta escuchar los platillos, los bombos, la caja... (Romina, sección 1).

...sí, me gusta todo, es que cuando los primeros días llego y no tengo que bailar y tengo libre, puedo salir a ver los demás bailes y aprender más... (Andrea, sección 7).

...lo más importante de los bailes es la imagen [de la Virgen] y las... canciones... si no [estuvieran las canciones], van a estar puro bailando y parecería carnaval... (Romina, sección 5).

Las canciones más lindas son las que se cantan grupalmente al llegar a la fiesta (canto de entrada), tanto es así que muchos de los bailarines lloran de emoción. Todos los niños participantes

tienen una canción preferida, coincidiendo en que las tres canciones los bailes las cantan en el momento ritual llamado “entrada”, que consiste en la primera canción que entona la cofradía completa al llegar al pueblo, antes de ponerse a bailar; estas canciones las cantan en la iglesia, directamente ante la imagen de la Virgen. Andrea resalta que le gusta esta canción “porque hace llorar a todos”, es una canción que impacta emocionalmente a los bailarines. Algunos fragmentos de sus intervenciones:

...la que le cantamos a la virgen porque es muy linda, así como que la mayoría se pone a llorar al tiro, como con sentimientos y todo... el ritmo es como bonito, así y es especial para la Virgen, es como muy lindo porque como que a todos les llega, por eso es muy especial... (Andrea, sección 3).

...una favorita, el canto al Señor... [la cantamos] normalmente cuando entramos a la iglesia y nos dirigimos al Señor, la cantamos... en el saludo, en la entrada... (Gabriel, sección 3).

...sí, son súper lindas, mi favorita es el “Que le que le”... La cantamos cuando, en la entrada y la despedida a la Virgen... (Romina, sección 2).

6.2. La influencia de la poética de la fiesta de La Tirana en la construcción identitaria

Con relación a la influencia que puede tener la poética de la fiesta en los participantes, se encontraron las siguientes percepciones:

Es muy importante saberse las canciones del baile, porque esto permite integrarse al grupo y formar parte de él. Los tres plantean explícitamente que la importancia de saberse las canciones radica en que los hace ser parte de la cofradía y la cofradía se preocupa, además, de que ellos se las sepan, porque es de los actos que los identifica como baile religioso.

...yo creo que estaría quieta, callada y no participaría en nada y sería como aburrido... es importante saberse las canciones... (Andrea, sección 4).

...sí, es muy importante, porque es una forma aparte de danzarle a la Virgen, es también ponerle desde el canto, alabarla... igual sería un tema igual difícil no saberse las canciones, porque uno igual va practicando, se la va aprendiendo, obviamente en todos los bailes hay libretas, entonces uno la podría leer, igual es como un tema... igual se la va a aprender, o igual te van a pasar una hojita que va a decir todas las canciones... (Gabriel, sección 6).

...voy a estar descoordinada, o sea, no me voy a saber las canciones y no voy a poder cantarle a la Virgen o a Jesús... (Romina, sección 3).

Sería conveniente que en la escuela se enseñaran las canciones de La Tirana, de esta manera, el resto de niños y niñas nos conocería más, ya que existen diferencias entre ellos y nosotros. Dos de los entrevistados sienten que tienen diferencias con sus compañeros de curso, a causa de ser bailarines de La Tirana; por esto, les gustaría que el tema de La Tirana y sus símbolos, como las canciones, se tratara en clases para que los demás aprendieran de ellos.

...yo creo que se habla en las clases de religión, pero en el otro lado... en tema de Historia, porque igual tiene relación con un poco de la conquista, que cuando llegaron los españoles... en Lenguaje como tema de leyenda y poesía, las canciones... también pueden... tener otra visión o pueden aprender nuevas cosas (Gabriel, sección 9).

...los otros niños no saben, así, de lo que pasa, no saben las emociones, no saben la historia ni nada de eso, entonces yo creo que es una mayor diferencia... mi mejor amiga, también baila y ella es como el hada de otra diablada, entonces, nosotras hacemos, somos así como muy cercanas, porque conversamos de La Tirana, de las cosas que sentimos, de los ensayos de nuestros bailes y todo eso, entonces los demás niños no sienten eso... (Andrea, sección 5).

...somos diferentes en temas religiosos, sí, también un poco de cultura, y de valores... muchos niños dicen 'sí la conozco, pasa en julio en las vacaciones de invierno', por ejemplo, el tema de cultura uno puede relatarte la leyenda, los pasos que se siguen... lo que viene después de la fiesta, todo el proceso de preparación (Gabriel, secciones 7 y 8).

7. CONCLUSIONES

La democratización del currículo escolar chileno es una prioridad para la construcción de una sociedad democrática que considera las individualidades de los niños y niñas del país. Para lograr esto se plantea necesario que no solo los objetivos de aprendizaje, sino también, los recursos y las metodologías visibilicen estas individualidades. La diversidad cultural complejiza los procesos educativos de nuestro país, sin embargo, aporta en el crecimiento valórico, cultural y democrático de la sociedad. Es así como la Ley General de Educación (2009) se enmarca en

...el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (Ley General de Educación, 2009).

A raíz de esto, la educación básica debe estar orientada al desarrollo de las potencialidades y posibilidades de los estudiantes, considerando los factores que conforman su identidad. Por tal motivo, entrevistamos a Andrea, Gabriel y Romina, para conocer en mayor profundidad su

percepción frente a uno de los elementos de su realidad cultural que trasciende durante todo el año en la región de Tarapacá.

A continuación, procederemos a responder las preguntas que nos planteamos en esta investigación:

¿Cuáles son las percepciones de niños y niñas bailarines de La Tirana sobre las canciones de esta fiesta? Los tres participantes manifiestan un gran gusto por las canciones que se entonan dentro de su cofradía. Dentro de las características que más les llama la atención está la música y los ritmos andinos, junto con el acompañamiento musical que suele ser de trompetas, bombos y cajas. Además les gusta el momento cuando se cantan estas canciones, ya sea en la procesión grande del 16 de julio o el canto ritual al llegar a la fiesta. Interpretamos que el gusto por estas canciones en particular se debe a que acompañan momentos de emotividad, los cuales son relevantes para los entrevistados, e identifican a la cofradía frente a las otras que participan en la fiesta.

¿Influyen estas canciones en la construcción de la identidad cultural de los niños y niñas bailarines? De acuerdo a los datos obtenidos de las entrevistas, las canciones influyen directamente en la identidad cultural de los niños, ya que es a través de estas que ellos se identifican con un grupo particular de personas que es su cofradía (Guerrero, 2009). La relevancia de esta identificación está dada porque la participación con la cofradía es durante todo el año, por tanto, las canciones las cantan en otras oportunidades más; no solo en el mes de julio. Tanto es así que el aprendizaje de estas canciones va impulsado por su propio interés –por pertenecer al grupo– y el del grupo mismo –para que ellos se integren–, pero también se da por interpenetración, debido a la integración de las canciones en los diversos actos que los bailarines viven como La Tirana chica (fiesta de la Octava), aniversarios, encuentros semanales y mensuales, entre otros.

Llama la atención que, dos de los tres participantes, encuentran que tienen características distintas frente a sus compañeros de curso, debido al impacto de la fiesta de La Tirana en sus vidas. Sin embargo, los tres quisieran que estas canciones, con su respectiva poética y ritmos, fueran integradas en el currículo escolar, para que sus compañeros los conozcan más y aprendan de esta fiesta que marca el ritmo de su vida, familias y región. Esta idea resulta interesante considerando que el enfoque literario del actual currículo chileno declara la enseñanza formal de los textos orales y escritos de las diversas culturas del país para el refuerzo identitario y la apertura al mundo (Mineduc, 2012).

Las respuestas, de estos tres niños bailarines, exigen mayor preocupación por el canon literario que se selecciona, ya que la escasa visibilización que tiene la poesía popular de las zonas extremas del país, de la cual estos niños son herederos y agentes activos, podría afectar la construcción de su identidad cultural, lo que mermaría en su sano desarrollo personal y social. Pensamos que por justicia el currículo debiera orientarse en el pleno desarrollo de los niños y niñas que asumirán la construcción de una sociedad nacional y mundial más justa, solidaria y democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Creswell, J.** (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Dutheil Pessin, C.** (2004). *La chanson réaliste. sociologie d'un genre*. París: L'Harmattan.
- Espín, J., Marín, M., Rodríguez, M., y Cabrera, F.** (1998). Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia. *Revista de educación* (Madrid), 315, 227-249. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosre315/re3151300463.pdf?documentId=0901e72b81270fd9>
- Facuse, M.** (2011). Poesía popular chilena: imaginarios y mestizajes culturales. *Atenea* (Concepción), 504, 41-53. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-04622011000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Fraser, N.** (2006). Reinventar la justicia en un mundo globalizado. *New Left Review*, 36.
- Fraser, N., y Honneth, A.** (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.
- Guerrero, B.** (2012). La fiesta de La Tirana en la literatura obrera. *Revista Universum*, 27(1), 71-84. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-23762012000100005
- Guerrero, B.** (2009). Sueña Tarapacá. Identidad en el desarrollo de nuestra región. Iquique: Unap - Subdere - Gore Tarapacá.
- Hermosilla, P.** (2014). Identidad y resignificación en la fiesta de la Virgen del Carmen de La Tirana: alcances psicológicos y filosóficos. Límite. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 30(9), 71-73. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/836/83642583008.pdf>
- Laplantine, F., y Nouss, A.** (2007). *Mestizajes. De archimboldo a zombi*. Buenos Aires: FCE.
- Ley 20.370.** (2009). *Ley General de Educación*. BCN de Chile. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Mineduc.** (2012). *Nuevas Bases Curriculares para la Enseñanza Básica*. Santiago: Mineduc.
- Molano, O.** (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*, 7, 69-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67500705>
- Núñez, L.** (2015). *La Tirana. Desde sus orígenes hasta la actualidad* (3ra ed.). Antofagasta: Ediciones del Desierto.
- Salinas, M.** (2005). *Canto a lo divino y religión popular en Chile hacia 1900*. Santiago: LOM.
- Turienzo, M.** (2013). Los efectos identitarios que se materializan en el alumno inmigrante a través del recuerdo y de la creación literaria (Trabajo final de Máster). Universidad de Barcelona: Barcelona, España.
- Valles, M.** (2002). *Cuadernos metodológicos. Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Van Kessel, J.** (1987). *Lucero en el desierto. Mística popular y movimiento social*. Iquique: Universidad Libre de Amsterdam-CIREN.
- Woods, P.** (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Citar este capítulo como:

Diniz-Pereira, J. E. (2018). A construção da identidade de educadoras/es militantes e suas implicações para a formação de professoras/es para a transformação social. En Ferrada, D. (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 233-246). Talca, Chile: Ediciones UCM.

CAPÍTULO 12

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE EDUCADORAS/ES MILITANTES E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

JÚLIO EMÍLIO DINIZ-PEREIRA¹

Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS)

Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil

julioemiliodiniz@yahoo.com

INTRODUÇÃO

Em primeiro lugar, eu gostaria de agradecer as/os minhas/meus colegas da Universidade Católica de Maule (UCM), em Talca, Chile, pelo convite para publicar um capítulo neste livro que comemora a criação do Centro de Pesquisa em Educação para a Justiça Social (CIEJUS) nessa Universidade. Parabéns por esta importantíssima iniciativa da UCM! Estou bastante agradecido e muito orgulhoso de participar desse extraordinário projeto político e pedagógico no Chile.

Este capítulo baseia-se nos principais achados da minha pesquisa de doutorado que eu fiz na Universidade do Estado de Wisconsin, em Madison, nos Estados Unidos, entre 2000 e 2004. Embora eu tenha defendido a minha tese há muitos anos atrás, penso que a discussão sobre os principais achados da minha pesquisa de doutorado ainda encaixa-se bem na proposta deste livro. Esta é a razão pela qual eu decidi recuperar aqui a discussão sobre aqueles achados de pesquisa para escrever este capítulo. É importante ressaltar que esta é a primeira vez que eu publico uma versão em Português deste texto e é a primeira vez que eu a publico fora dos Estados Unidos. Uma versão anterior deste texto, em inglês, fez parte do livro que eu publiquei nos EUA, em 2013 (ver Diniz-Pereira, 2013).

Gostaria de iniciar este capítulo lembrando que eu realizei a minha pesquisa de doutorado e escrevi a minha tese sob a sombra do chamado *USA Patriotic Act*². Embora eu soubesse que eu não

(1) Professor na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, Brasil.

(2) O *USA Patriot Act*, que expandiu os poderes da polícia federal ao mesmo tempo em que diminuiu os direitos privados, foi aprovado pelo Congresso Nacional estadunidense e assinado pelo Presidente George W. Bush, sem audiências ou debates públicos, apenas 45 dias após a tragédia de 11 de setembro de 2001. Sob o Ato, qualquer pessoa – mesmo cidadãos estadunidenses – poderiam ser presos secretamente sob suspeita de envolvimento com qualquer ação “terrorista”, um termo frágil de definição legal. Como

tinha nada a esconder porque eu não estava fazendo nada de errado, a aprovação dessa lei, até então, sem precedentes na história dos Estados Unidos, afetou-me conscientemente e inconscientemente. Por exemplo, me lembro que, quando eu tive que sair dos EUA – pela primeira vez desde 11 de setembro de 2001 – para ir ao Brasil coletar dados para a minha pesquisa de doutorado e voltar para aquele país para dar continuidade aos meus estudos, eu tive medo de não permitirem a minha entrada de volta nos Estados Unidos em razão do meu envolvimento acadêmico e político com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), no Brasil³. Isto pode parecer estúpido, mas o meu medo era real. Eu estava preocupado que alguém pudesse investigar o meu trabalho e me acusar de “anti-americanismo” ou mesmo de ser um “terrorista”. Talvez, isso possa marginalizar a paranóia, mas eu preservei esse sentimento de medo durante todo o tempo que eu levei para realizar o meu doutorado nos EUA. Foi realmente muito difícil, para uma pessoa como eu, permanecer tranquilamente nos EUA durante o período em que George W. Bush e seus aliados neo-conservadores estiveram na Casa Branca⁴.

Porém, devo enfatizar que eu sempre me senti seguro para realizar a minha tese na Universidade do Estado de Wisconsin-Madison e, mais especificamente, no Departamento de Currículo e Ensino. Lá, o meu orientador e outras/os professoras/es⁵ com quem eu mantinha uma relação mais próxima sempre apoiaram o meu trabalho. É realmente muito importante reconhecer isso.

Na minha pesquisa de doutorado, eu estava interessado em estudar a construção da identidade de educadoras/es militantes. Eu discuti esse tema por meio da análise de narrativas (*testimonios*) de educadoras militantes que faziam parte de um movimento social e cultural progressista no Brasil – o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o MST. Tratava-se de um dos maiores e mais importantes movimentos sociais da América Latina e do mundo. Esses *testimonios*, que eu os coletei por meio de entrevistas semi-estruturadas, procuraram revelar os principais elementos responsáveis pela construção das identidades delas enquanto “educadoras militantes”⁶.

sabemos, as pessoas que vivem nos Estados Unidos hoje passam por uma situação semelhante desde a eleição do governo ultraconservador de Donald Trump.

(3) No Brasil, em razão do compromisso político do MST e de suas lutas para a transformação do *status quo*, forças ultraconservadoras do país têm recorrentemente acusado o movimento de ser uma “organização terrorista”. Contudo, é importante enfatizar que o MST é um movimento não-violento que luta para atingir seus propósitos pacificamente; não por meio da revolução armada.

(4) Mesmo sob fortes acusações de fraude eleitoral na Flórida e em Ohio, George W. Bush e seus aliados conservadores e ultraconservadores foram declarados vencedores da corrida presidencial no dia 2 de novembro de 2004 e, infelizmente, continuaram seu regime tirano nos Estados Unidos por outros quatro anos. Naquela época, foi interessante notar que, enquanto nos EUA existia uma “onda conservadora”, muitos países da América Latina como a Argentina, a Bolívia, o Brasil, o Equador, o Paraguai, o Uruguai e a Venezuela foram liderados por governos progressistas de esquerda, todos democraticamente eleitos. Infelizmente, nós temos testemunhado hoje uma nova “onda conservadora” tanto no vizinho do norte, com a eleição de Donald Trump, como em vários países da América Latina, como o Brasil e a Argentina.

(5) Consciente do papel que a língua pode ter na reprodução de discriminações de gênero, adotarei, ao longo deste capítulo, um padrão diferente daquele usado na “norma culta” da Língua Portuguesa que adota o masculino como padrão. Todas as vezes que me referir aos profissionais da educação básica, em que as mulheres são nitidamente a maioria, partirei do feminino e farei a diferenciação do masculino: professoras/es; educadoras/es.

(6) Um dos critérios para definição dos sujeitos da pesquisa foi selecionar pessoas que se autoidentificavam como “educadores militantes”. Portanto, “educador militante” não foi um rótulo que eu coloquei nesses sujeitos. As onze participantes da minha pesquisa já se autoidentificavam como “educadoras militantes” antes mesmo da realização desta investigação acadêmica. Inicialmente, não era um critério selecionar apenas mulheres. Mas, o cruzamento deste com outros critérios – como, por exemplo, ser ou ter sido pro-

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira parte, sintetizarei brevemente os principais achados da minha pesquisa de doutorado. Na segunda parte, discutirei as implicações desses achados para o campo da formação de professores e, mais especificamente, para aquilo que eu denomino “formação de professores para a transformação social”. Ao final deste capítulo, levantarei algumas questões para futuras pesquisas sobre o tema.

PRINCIPAIS ACHADOS DE PESQUISA

A pergunta central da minha tese foi sintetizada, de uma maneira bastante poética, por uma das participantes da minha pesquisa, da seguinte maneira: “*Como nascem os sonhadores?*” Porém, estava claro para mim, desde o início, que os “sonhadores” – no caso da minha pesquisa, onze educadoras militantes do MST – não haviam, de fato, nascido como “sonhadores”. Eu já presumia – e a pesquisa realmente comprovou isto – que a construção da identidade de um educador militante – um “sonhador” – é um processo social, político e cultural longo e complexo em que estão envolvidos muitos elementos causais.

Antes de apresentar sumariamente os principais elementos ou fatores responsáveis pela construção de uma identidade como “educador militante” – o que o MST chama de “educador Sem Terra” –, por favor, permita-me explicitar o que eu entendo por “educador militante”. A minha compreensão sobre um “educador militante” é bastante parecida com a definição de uma conhecida educadora do MST, Roseli Caldart, sobre os “educadores Sem Terra” como “lutadores do povo”. Para mim, “educadores militantes” são educadores – e não apenas professores – que se engajam em lutas sociais coletivas para a transformação libertária do *status quo*. O principal propósito deles é ajudar na construção de “uma sociedade mais justa e mais humana em que os direitos de todos são respeitados e em que se cultiva o princípio de que *nada é impossível mudar*” (Caldart 2003, p. 9). Nesse sentido, educadores militantes são “sonhadores” porque eles realmente acreditam que é possível construir uma sociedade diferente – uma sociedade mais justa e mais humana. Contudo, eles não apenas sonham com a construção de uma sociedade diferente, eles participam ativamente para que esse sonho um dia se torne realidade por meio de mudanças estruturais e culturais profundas em nossa sociedade.

Além disso, as/os educadoras/es militantes que também são professoras/es em escolas devem manter seu compromisso político com as lutas sociais coletivas em que estão envolvidas/os e, ao mesmo tempo, seu compromisso político-pedagógico com os seus estudantes em sala de aula⁷, com as escolas em que trabalham e com as comunidades que estão em seu entorno. A minha pesquisa de doutorado mostrou que esse tipo de compromisso não é apenas desejável, mas também possível. Como algumas de minhas entrevistadas mencionaram, participar do MST

fessor da educação básica em escolas de assentamento do MST – fez com que apenas mulheres fossem indicadas para a participação na pesquisa.

(7) Uma de minhas entrevistadas, que era professora em uma escola urbana de periferia em Belo Horizonte, enfatizou a importância dos estudantes se apropriarem do chamado “currículo dominante” para mudarem suas realidades. Além disso, ela também discutia temas políticos e sociais com eles em sua sala de aula e sempre reforçava que a mudança e a transformação social eram possíveis.

enquanto lecionavam deu a elas um sentido mais amplo sobre o trabalho que desempenhavam nas escolas como professoras. Elas foram capazes de perceber as relações entre a militância política e o trabalho que desenvolviam nas escolas de assentamento do MST. Ambos estariam explicitamente voltados para a transformação social.

Assim, por meio da análise das narrativas (*testimonios*) das minhas entrevistadas e baseando-me em modelos crítico-integradores para o estudo da construção das identidades docentes (ver DINIZ-PEREIRA, 2008), eu discuti vários elementos relacionados à construção das identidades delas como “educadoras militantes”. Ao analisar esses dados de pesquisa, procurei organizar e discutir categorias que emergiram das semelhanças observadas entre as narrativas (*testimonios*) dessas “educadoras militantes”. Eu também enfatizei algumas diferenças e particularidades presentes nas histórias de vida dessas mulheres.

Todas as participantes da minha pesquisa de doutorado cresceram em meios marginalizados e experimentaram muitas injustiças sociais e econômicas. Elas também sofreram as consequências do patriarcalismo e da discriminação de gênero (o chamado machismo ou o sexismo) em suas vidas⁸.

Como a minha pesquisa de doutorado mostrou, as experiências de vida das minhas entrevistadas influenciaram a capacidade delas de compreender a presença da opressão em suas vidas por meio de uma perspectiva mais crítica e foram determinantes para as decisões que elas um dia tomaram de se envolverem com a militância política. As experiências vividas pelas participantes da minha pesquisa e a capacidade que elas desenvolveram para refletir sobre essas experiências instalaram nelas um forte sentimento de indignação contras as injustiças econômicas e sociais. Não há dúvidas, que essas experiências de vida também pavimentaram o caminho para a participação delas no Movimento Sem Terra no Brasil.

Contudo, um sentimento de indignação contra as injustiças econômicas e sociais não é algo inerente à condição de ser oprimido e tão pouco desenvolve-se espontaneamente. Como Caldart (2000) afirma, esse sentimento deve ser aprendido. De maneira semelhante, eu gostaria de enfatizar que tornar-se um educador militante também não é algo inerente à condição de ser oprimido. Obviamente, nem todos os educadores que crescem em meios marginalizados tornam-se educadores militantes. Assim como nem todos que se identificam como educadores militantes cresceram em condições de vida mais desafiadoras. Porém, fundamentado em Paulo Freire (1970/2000), para os educadores militantes que veem de condições sociais mais privilegiadas “buscarem autenticidade: eles devem morrer para renascem por e com os oprimidos” (p. 114). Esse processo apenas é possível por meio do desenvolvimento de uma consciência crítica que permite a eles transcenderem suas próprias identidades (ou seja, “morrer para renascer”) e, então, juntar-se às lutas dos grupos oprimidos por justiça econômica e social. Uma avaliação permanente de suas práticas políticas, tanto individualmente como coletivamente, também é necessária.

(8) Embora o MST seja bastante crítico do chamado “mito da democracia racial” no Brasil, havia, naquela época, pouca ênfase sobre as questões de raça e etnia no Movimento.

A forte influência que a religião e, mais especificamente, as ideias vindas da chamada Teologia da Libertação, tiveram em suas vidas foi um dos elementos que as participantes da minha pesquisa também enfatizaram durante as entrevistas. É evidente, por meio dos dados coletados, que a Teologia da Libertação inspirou essas mulheres a se envolverem nas lutas por transformação social.

A participação das minhas entrevistadas com sindicatos e partidos políticos foi um outro elemento importante que ajudou a elas construírem suas identidades como “educadoras militantes”. A militância nos sindicatos e nos partidos elevaram a consciência política dessas mulheres para níveis ainda mais altos.

A decisão das minhas entrevistadas de participar em um movimento social e cultural progressista que luta por justiça econômica e social no Brasil, assim como a busca constante delas em associar a militância com as práticas educacionais, também tiveram um impacto tremendo sobre a construção das identidades delas como “educadoras militantes”.

Ser um educador militante do MST no Brasil é sinônimo de ser um educador Sem Terra. Por sua vez, ser um educador Sem Terra não é muito diferente de ser um Sem Terra, ou seja, de ter um forte sentimento de pertença ao movimento e participar ativamente das suas lutas por transformação social. Sendo assim, uma questão importante nesse processo de construção de uma identidade como um educador Sem Terra é envolver-se com esse movimento social como um todo. É apenas por meio da participação no movimento “como um todo” que a identidade de Sem Terra e, mais especificamente, a identidade de educador Sem Terra, é forjada.

De acordo com as minhas entrevistadas, participar de ocupações de terras improdutivas, viver em acampamentos e assentamentos, participar das marchas e das manifestações de protesto e de reivindicações do MST estão entre as experiências que fortaleceram esse sentimento de pertença ao Movimento Sem Terra e as identidades delas como educadoras militantes.

Um outro elemento que teve um forte impacto na construção de uma identidade como educadora Sem Terra foi a participação delas no programa de formação de educadoras/es do MST, o qual, assim como todo o projeto educacional do MST⁹, estava comprometido politicamente com uma estratégia mais ampla de transformação social. Todavia, as minhas entrevistadas consideraram que participar de cursos de formação “inicial” de professoras/es do MST, os quais são apenas uma parte de todo o programa de formação de educadoras/es do MST, foi apenas “um complemento” nesse processo de tornar-se uma educadora Sem Terra. Como mencionado anteriormente, elas enfatizaram a importância de envolver-se com o movimento “como um todo” para a construção de uma identidade como educadora Sem Terra. Por sua vez, a minha pesquisa de doutorado mostrou claramente que esses cursos de formação eram mais eficientes para atingirem seus propósitos,

(9) O MST é distinto de vários movimentos sociais no mundo por desenvolver um ambicioso projeto educacional e um programa de formação de educadoras/es diretamente associados aos propósitos do Movimento. Sem dúvidas, essa é uma situação incomum e foi possível, naquela época, graças a um conjunto de fatores específicos – e contraditórios – do contexto político e educacional brasileiro naquele período.

caso eles estivessem combinados com o envolvimento das/os educadoras/es com o movimento “como um todo”. A influência de movimentos e organizações sociais progressistas em programas de formação de educadoras/es será discutida mais adiante neste capítulo.

Antes disso, é essencial esclarecer que a minha pesquisa de doutorado não sugere que os elementos que eu discuti mais detalhadamente na minha tese, e que foram brevemente resumidos neste capítulo, constituem uma lista de elementos suficientes para a construção de uma identidade de “educador militante”, independentemente de seu contexto específico. Isto poderia parecer como se eu estivesse sugerindo uma receita – “como tornar-se um educador militante” ou “os dez passos para se tornar um educador militante” – e, obviamente, seria algo extremamente simplista da minha parte. Portanto, é importante enfatizar que os elementos e os fatores responsáveis pela construção de uma identidade de educador militante podem variar dependendo dos diferentes contextos.

Também não estou sugerindo que esses são os únicos elementos responsáveis pela construção da identidade das minhas entrevistadas como “educadoras militantes”. Podem ter havido outros fatores que eu não fui capaz de observar por meio da análise dos meus dados ou que nem mesmo apareceram durante as minhas entrevistas. Em razão de restrições financeiras e de tempo, eu pude entrevistar cada uma das participantes da minha pesquisa apenas uma vez. Infelizmente, como seria bastante desejável em uma *pesquisa crítica de história de vida* (Diniz-Pereira, 2008), minhas entrevistadas também não participaram da análise dos dados coletados.

Em resumo, a minha pesquisa de doutorado mostrou que, na verdade, ninguém nasce um “sonhador” – um educador militante. As pessoas são capazes de se tornar educadoras/es militantes (“sonhadores”) por meio da combinação de um conjunto complexo de elementos e fatores que afetam e influenciam suas vidas. Todavia, o simples “encontro” com esses elementos e fatores não é suficiente para a construção de uma identidade de educador militante. É necessário também *refletir* sobre esses elementos. Por sua vez, a reflexão sobre esses elementos, sempre guiadas por estudos teóricos e por discussões coletivas, devem implicar em uma ação prática como, por exemplo, a decisão de juntar-se a uma luta social coletiva. Essa ação prática pode fomentar a reflexão dessas pessoas sobre esses elementos e, por via de consequência, ajudá-las a construir suas identidades como educadoras/es militantes. Além disso, como uma das participantes da pesquisa mencionou durante a entrevista, esse processo de tornar-se um educador militante é um processo interminável. Aquelas pessoas que se autoidentificam como educadoras/es militantes estão em processo permanente de se tornar esse tipo de educador.

O processo de tornar-se um educador militante também não é espontâneo. Além do envolvimento em lutas sociais coletivas e, conseqüentemente, toda a aprendizagem e as habilidades que são desenvolvidas por meio daquilo que Caldart (2000) chamou de “pedagogia da luta”, participar de um programa de formação de educadoras/es politicamente comprometido com a transformação social mais ampla também pode ajudar a galvanizar esse processo.

IMPLICAÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES VOLTADA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Nesta parte do capítulo, eu discutirei brevemente algumas implicações dos principais achados da minha pesquisa de doutorado para o campo da formação de professores e, mais especificamente, para aquilo que denomino “formação de professores para a transformação social”. Mesmo consciente que o termo “formação de professores para a justiça social” vinha sendo cada vez mais usado na literatura especializada nos Estados Unidos, eu preferi usar o termo “formação de professores para a transformação social”. Assim, antes de focar nas implicações propriamente ditas, gostaria de explicar brevemente as razões para essa escolha semântica e política.

Zeichner (2004), ao revisar a literatura especializada nos Estados Unidos dos últimos 75 anos, afirma que a formação de professores para a justiça social tornou-se apenas um *slogan* que tem sido usado para descrever a orientação de muitos programas de formação de professores no mundo. O autor argumenta que, assim como aconteceu com o termo “reflexão” nos anos 1980, nós chegamos em um ponto em que é difícil discernir, para além do refrão “justiça social”, o que realmente acontece em um programa de formação de professores “para a justiça social”. Embora as concepções e práticas que estão sob o “guarda-chuva” da formação de professores para a justiça social variem enormemente, Zeichner afirma que existe pouca discussão sobre essa variação na literatura da área.

Zeichner sugere que é necessário revelar o que há por detrás do *slogan* da formação de professores para a justiça social. O autor examina a variedade de modos como esse *slogan* tem sido concebido e implementado nos EUA, discute algumas contradições entre o discurso e a prática dos programas que adotaram esse *slogan*, bem como faz uma avaliação daquilo que se tem conseguido por meio dos esforços para se implantarem programas como esses.

A “justiça social” é um termo que tem sido usado por movimentos, organizações e pessoas progressistas há muito tempo e que tem sido recentemente cooptado e retoricamente adotado por instituições e indivíduos conservadores. Por exemplo, os chamados “neoliberais” têm retoricamente expressado o seu compromisso para a implantação da “justiça social” no mundo. Todavia, para os neoliberais, “justiça social” significa, na verdade, “a igualdade de oportunidades” para os “cidadãos” (também recorrentemente concebidos como “consumidores”) competirem no mercado global. O fato de que a “oportunidade”, a liberdade e a escolha estejam cada vez mais diminuindo em outras esferas de vida da maioria dos cidadãos-consumidores, sujeitas às demandas das necessidades das grandes corporações, não faz parte do discurso sedutor neoliberal.

Para mim, ser comprometido com a justiça social é uma posição política que, diferente da perspectiva neoliberal, explicitamente se opõe ao *status quo* e procura promover mudanças profundas nas relações de poder existentes nos níveis pessoal, local, nacional e internacional. Opor-se ao *status quo* significa ser simultaneamente anti-capitalista (contra a exploração de classe), anti-imperialista (contra as velhas e novas formas de colonização econômica, simbólica

e cultural), anti-patriarcal (contra a desigualdade de gênero), anti-racista (contra a opressão de raça e a chamada “supremacia branca”), anti-homofóbico (contra a discriminação por orientação sexual) e contra a exclusão social de pessoas com deficiência.

Mesmo procurando ser o mais claro e o mais explícito possível em relação ao significado do termo “justiça social”, eu preferi usar na minha tese o termo “transformação social”. Embora isto pode ser visto como se eu estivesse criando uma falsa dicotomia, na minha visão, a ênfase na “transformação social” difere conceitualmente e politicamente da ênfase de vários programas educacionais, incluindo programas de formação de professoras/es, sobre a questão da “justiça social” e/ou da “inclusão social” – esta última tem sido mais usada em programas educacionais no Brasil. Eu acredito que um programa educacional e, mais especificamente, um programa de formação de professoras/es, comprometido em promover uma profunda transformação social é também necessariamente comprometido com a “justiça social” e com a “inclusão social”. Porém, eu creio que ao usar o termo “transformação social” em vez de “justiça social” ou “inclusão social”, poderíamos evitar a cooptação intencional do primeiro termo pela direita reacionária e, no caso do segundo termo, lembrar que, dependendo da perspectiva adotada, a “inclusão social” pode ser vista como um fim em si mesma, deixando sem questionamento as verdadeiras fontes das desigualdades sociais.

O pressuposto é que a sociedade capitalista (que também é patriarcal, racista, homofóbica e discriminatória) sustenta-se na exclusão. Nesse caso, a conquista de pequenos pacotes de “inclusão social” ou de “justiça social” não pode ser comemorada prematuramente e ingenuamente. Isto porque tal “inclusão” ou “justiça” é, na verdade, cooptada. Além de ser outorgada por aqueles que detêm o poder (os opressores) como um meio de minimizar certas tensões sociais e, consequentemente, manter os seus privilégios, tal “inclusão” ou “justiça” sempre acontece de maneira marginalizada e temporária. Em outras palavras, os sujeitos socialmente, racialmente, culturalmente e economicamente excluídos e segregados (os oprimidos) devem ser os agentes principais da transformação social. Eles devem ser capazes de conquistar, por meio de lutas sociais coletivas, a sua própria liberdade. Como Freire (2000) afirma, a liberdade “é alcançada por meio da conquista, nunca como um presente. Ela deve ser constantemente e responsavelmente perseguida” (p. 29).

Permita-me focar agora nas implicações dos achados da minha pesquisa de doutorado para aquilo que eu chamo de “formação de professoras/es para a transformação social”. Minha pesquisa de doutorado mostrou que o programa de formação de educadoras/es do MST era mais eficiente para atingir os seus propósitos quando ele combinava tal formação com o envolvimento dessas/es educadoras/es com o movimento “como um todo”. Ou seja, o impacto de movimentos e organizações sociais e culturais progressistas sobre programas de formação de professoras/es para a transformação social pode ser tremendo.

Contudo, como mencionado anteriormente, a existência de programas de formação de professoras/es que são de responsabilidade direta de movimentos sociais e culturais progressistas é algo bastante raro no mundo¹⁰. Portanto, precisaríamos perguntar: como poderíamos converter programas de formação de professoras/es mantidos por universidades e por instituições de ensino superior que, via de regra, são instituições conservadoras – porém, contraditórias –, em programas de formação de professoras/es para a transformação social?

Não existe resposta simples para essa questão. De maneira similar ao que eu afirmei na seção anterior sobre a construção da identidade de educadoras/es militantes, não é minha intenção nesta parte do capítulo fornecer uma receita de “como criar um programa de formação de professoras/es para a transformação social”.

Por um lado, se um programa de formação de professoras/es tem um compromisso verdadeiro com a transformação social, aqueles que dele participam – estudantes (futuros professores), servidores técnico-administrativos e servidores docentes (formadores de professores) – devem ser capazes de encontrar soluções para os seus problemas específicos e desenvolver uma proposta curricular com essa finalidade. Além disso, eu diria que essas possibilidades dependem do nível de autonomia que cada programa tem – o que, por sua vez, depende de uma luta constante para conquistar essa autonomia – a fim de convertê-los em programas de formação de professoras/es para a transformação social.

Por outro lado, eu acredito que nós podemos aprender lições importantes da experiência do MST e das histórias de vida (*testimonios*) analisadas na minha pesquisa de doutorado sobre o desenvolvimento de programas de formação de professoras/es para a transformação social. Na minha visão, um dos maiores desafios em desenvolver programas de formação de professoras/es para a transformação social está justamente na dificuldade em construir parcerias com movimentos e organizações sociais e culturais progressistas que estão envolvidos na verdadeira transformação da sociedade¹¹. Além disso, existem, no mínimo, outros quatro aspectos desses programas que deveríamos prestar bastante atenção.

Em primeiro lugar, é impossível pensar sobre a ideia de desenvolver um programa de formação de professoras/es para a transformação social se não tivermos um grupo de formadoras/es de professoras/es que realmente acredita que “*um outro mundo é possível*”. Assim, é crucial que os formadoras/es de professoras/es envolvidas/os nesse programa compartilhem sonhos e um compromisso político com a transformação social. Em vez de uma preocupação com suas carreiras

(10) É importante esclarecer que os cursos de formação inicial de professoras/es do MST em nível superior – chamados de Pedagogia da Terra – não eram diretamente administrados pelo Movimento. O MST tinha que negociar com universidades parceiras para trazer esses cursos o mais próximo possível de seus propósitos. O Movimento Sem Terra tinha mais autonomia para desenvolver cursos de formação inicial de professoras/es de nível médio.

(11) Existiram alguns exemplos de programas de formação de professoras/es nos Estados Unidos como, por exemplo, o “*New College*” no *Teachers College Columbia University* na cidade de Nova Iorque (ver Liston e Zeichner, 1991) e a *Putney Graduate School of Teacher Education* (ver Rodgers, 1998) que mantinham ligações com movimentos sociais mais amplos que lutavam por transformação social naquele país.

individuais, essas/es formadoras/es de professoras/es deveriam demonstrar, por meio de sua *praxis*, um compromisso com esse programa, seus estudantes e o seu desenvolvimento como educadoras/es militantes.

Além disso, por não existir uma receita ou uma fórmula mágica de como desenvolver um programa de formação de professoras/es para a transformação social e de como desenvolver uma proposta curricular nessa direção, as/os formadoras/es de professoras/es envolvidas/os nesse programa devem ser capazes de criar espaços para refletir coletivamente e tomar decisões coletivas sobre o programa, bem como compartilhar e discutir suas práticas como formadoras/es de professoras/es e os desafios para a formação de educadoras/es militantes.

O segundo aspecto é a seleção das/os estudantes (futuras/os professoras/es). Os programas tradicionais de formação de professoras/es geralmente baseiam-se em critérios meramente acadêmicos para definir quem participará desses programas. Programas de formação de professoras/es para a transformação social deveriam também levar em consideração as experiências que as/os candidatas/os trazem para os programas e a capacidade que elas/es têm para refletir sobre essas experiências – mesmo que essa reflexão seja ainda embrionária. Isto porque, como Freire (2000) argumenta, a reflexão “não pode ser puramente intelectual mas deve envolver necessariamente uma ação” (p. 47), esses programas deveriam privilegiar, então, candidatas/os que estão envolvidas/os em lutas sociais coletivas e, mais especificamente, em movimentos e organizações sociais e culturais progressistas.

Idealmente, as/os estudantes (futuras/os professoras/es) deveriam chegar no programa com, no mínimo, um sentimento de que existe alguma coisa essencialmente errada com a sociedade em termos de justiça e igualdade. Portanto, o programa deveria privilegiar candidatas/os mais vulneráveis socialmente (aquelas/es que veem de famílias de classes populares ou trabalhadoras independentemente do gênero, da raça e da orientação sexual; mulheres, pessoas de cor, homossexuais e pessoas com deficiência). O pressuposto é o seguinte: enquanto seria mais fácil para as pessoas mais vulneráveis socialmente entenderem o princípio básico de que “existe alguma coisa fundamentalmente injusta na sociedade”, ao privilegiar o acesso de pessoas mais vulneráveis socialmente ao ensino superior, nós já estaríamos ajudando a promover mudanças na sociedade. Candidatas/os que veem de situações sociais mais privilegiadas poderiam, obviamente, também serem aceitas/os em programas de formação de professoras/es para a justiça social, porém elas/es devem ser capazes de mostrar que elas/es já iniciaram o processo freireano de “*morrer para renascer*” – de novo, mesmo que esse processo ainda seja embrionário. Nesse caso, autobiografias e entrevistas seriam instrumentos cruciais para o processo de seleção¹².

Um terceiro aspecto importante é a participação ativa das/os estudantes (futuras/os professoras/es) nas tomadas de decisão sobre o currículo durante seus percursos nos programas de formação

(12) Uma das primeiras atividades de programas de formação de professoras/es para a justiça social deveria ser promover a análise crítica e a reflexão coletiva das experiências das/os participantes desses programas, usando as autobiografias delas/es visando a construção nelas/es de um sentimento de indignação contra as injustiças econômicas e sociais.

de professoras/es para a transformação social. Embora o curso de formação inicial de professoras/es do MST era, em muitos aspectos, parecido com os cursos tradicionais de formação de professoras/es no Brasil, pelo menos em termos da sua estrutura formal, as/os estudantes (futuras/os professoras/es) eram muito ativos e bastante dispostos a participar da construção do currículo. De acordo com as participantes da minha pesquisa de doutorado, elas queriam negociar cada passo do curso e recusaram-se aceitar um “pacote pronto” vindo de suas/seus formadoras/es de professoras/es ou da universidade. Seria essencial que o programa não apenas permitisse mas que encorajasse esse tipo de participação no desenvolvimento de seus currículos. Nesse sentido, o aspecto anterior (a seleção das/os participantes do programa) poderia também ajudar a fomentar a participação das/os estudantes no programa. Assim como no caso dos participantes dos cursos de formação inicial de professoras/es do MST, as/os candidatas/os selecionadas/os nos programas de formação de professoras/es para a transformação social também não deveriam aceitar “pacotes prontos” vindos dos programas.

Finalmente, também seria crucial prestar atenção nas experiências práticas dos estágios supervisionados que um programa de formação de professoras/es para a transformação social oferece para as/os suas/seus participantes. De uma maneira ideal, seria importante selecionar escolas¹³ e outros locais para a realização do estágio em que as/os educadoras/es estejam envolvidas/os em lutas sociais coletivas e as/os professoras/es supervisoras/es e outras/os educadoras/es se autoidentifiquem como educadoras/es militantes. Como afirmado anteriormente, é importante enfatizar que todos esses aspectos dependerão do nível de autonomia do programa para contratar livremente formadoras/es de professoras/es, usando também critérios políticos e ideológicos em vez de critérios apenas acadêmicos – supostamente neutros; para definir os critérios e os instrumentos para a seleção das/os estudantes; para permitir e encorajar as/os estudantes participarem ativamente na tomada de decisões sobre o currículo do programa; e, finalmente, selecionar locais de realização de estágios supervisionados mais progressistas para o desenvolvimento das experiências práticas das/os estudantes.

PESQUISAS E QUESTÃO FUTURAS

A construção das identidades docentes ainda é uma linha de pesquisa em desenvolvimento no campo da formação de professores. Como uma área de pesquisa em desenvolvimento, existem muito mais perguntas do que respostas sobre as dimensões epistemológicas, teóricas, metodológicas e políticas envolvidas na construção das identidades docentes. Nós ainda sabemos pouco sobre os processos de construção de identidades docentes. De maneira semelhante, não sabemos muito sobre os processos específicos de se tornar educadoras/es militantes. Sem dúvidas, este é um campo de pesquisas e de discussões ainda em aberto¹⁴.

(13) De um modo ideal, os programas de formação de professoras/es para a transformação social deveriam favorecer o trabalho com “escolas democráticas” como as descritas e analisadas no livro organizado por Apple e Bean (1995) ou, por meio do estabelecimento de parcerias com escolas públicas, ajudá-las para que elas mesmas tornem-se mais democráticas e comprometidas com a transformação social.

(14) Por meio de uma revisão da literatura sobre formação de professoras/es e construção de identidades docentes, eu procurei

Porém, é possível destacar alguns pontos e questões que demandariam futuras pesquisas. Por exemplo, em termos dos processos de construção das identidades docentes em geral, nós poderíamos perguntar: qual o papel das *instituições* como o estado, as universidades e as faculdades, ou os programas de formação de professores, as escolas e os sindicatos, na construção das identidades docentes? Ao mesmo tempo, nós precisamos saber como as *pessoas* como, por exemplo, as/os estudantes, os seus pais e responsáveis, as/os colegas professoras/es, a direção da escola, participam da construção de tais identidades. Nós ainda precisamos saber sobre as semelhanças e as diferenças da construção dessa identidade profissional entre professoras/es que ensinam diferentes conteúdos e em diferentes níveis de ensino. Uma outra questão que requer mais pesquisa é como as dinâmicas de raça, gênero, sexo, classe etc. ajudam a construir diferentes identidades docentes?

Outras questões que demandariam mais investigações acadêmicas são as seguintes: qual seria o impacto de reformas da formação de professoras/es sobre a construção de identidades docentes? Como as condições de trabalho e as características da carreira influenciam o desenvolvimento de tais processos de identificação? Como os novos discursos, produzidos dentro de várias teorias que procuram romper com as pedagogias tradicionais, inspiram novas subjetividades, desejos e interesses entre as/os educadoras/es em programas de formação inicial e continuada de professoras/es? Ou, melhor ainda, como esses discursos, apoiados por várias teorias que privilegiam a construção do conhecimento mais do que a mera transmissão de informações, instituem novas realidades as quais, por sua vez, participam da construção das identidades docentes de novas/os professoras/es? Como as inovações que clamam pela reestruturação dos conteúdos escolares bem como a redefinição dos limites entre os diferentes campos do conhecimento levariam a mudanças na construção das identidades docentes, as quais são fortemente influenciadas por conteúdos escolares tradicionais?

Pensando mais especificamente em questões sobre a construção da identidade de educadoras/es militantes, seria interessante desenvolver mais pesquisas narrativas críticas (Diniz-Pereira, 2008) sobre as vidas de educadoras/es militantes de diferentes países e em diferentes períodos históricos para observar as semelhanças e as diferenças entre os elementos responsáveis pela construção de suas identidades como educadoras/es militantes. Assim, poderíamos perguntar: como diferentes sujeitos em diferentes lugares e em diferentes tempos constroem suas identidades como educadoras/es militantes? Como podemos usar essas semelhanças (e também as diferenças) entre as diferentes histórias de vida desses diferentes sujeitos para pensar sobre estratégias e ações concretas para a formação de novas/os educadoras/es militantes?

Além disso, seria interessante também estudar outros movimentos e organizações sociais e culturais progressistas em diferentes lugares e tempos, usando diferentes metodologias, para descobrir o impacto que esses movimentos e essas organizações têm ou tiveram na construção da identidade de educadoras/es militantes. Assim, uma questão fundamental levantada a partir

mostrar que, mesmo em se tratando de uma área de pesquisa em desenvolvimento, é possível perceber diferentes modelos epistemológicos, teóricos, metodológicos, políticos e ideológicos entre os estudos existentes. Eu defendi, nessa revisão, a necessidade de modelos crítico-integrativos para o estudo da construção da identidade de educadoras/es militantes (ver Diniz-Pereira, 2008).

das discussões da minha tese de doutorado seria: Como programas de formação de professoras/es para a transformação social construiriam parcerias como movimentos e organizações sociais e culturais progressistas que estão envolvidos na real transformação da sociedade?

Estas e outras questões que poderíamos continuar a levantar aqui mostram o quanto nós precisamos ainda de mais pesquisas sobre os processos de construção das identidades docentes e, mais especificamente, sobre os processos de construção da identidade de educadoras/es militantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. W., & Bean, J. A.** (Eds.) (1995). *Democratic schools*. Alexandria: ASCD.
- Caldart, R. S.** (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2003b). A escola do campo em movimento. *Currículo Sem Fronteiras*, 3(1), 60-81.
- Diniz-Pereira, J. E.** (2008). The Use of Critical Life History Inquiry as a Methodology for Studying the Identity Construction of Activist Educators. *Studies in Symbolic Interaction*, 30, 381-410.
- _____. (2013). *How the Dreamers are Born: Struggles for Social Justice and the Identity Construction of Activist Educators in Brazil*. New York: Peter Lang.
- Freire, P.** (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*. Westport/London: Bergin & Garvey.
- _____. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. (20th-anniversary ed.). New York: Continuum.
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M.** (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge.
- Rodgers, C. R.** (1998 Ms.). *Morris R. Mitchell and the Putney Graduate School of Teacher Education, 1950-1964*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University.
- Zeichner, K. M.** (2004, July). *Educating teachers for social justice in an era of accountability*. Keynote address presented at the Annual Meeting of the Australian Teacher Education Association, Bathurst, Australia.

DE LOS AUTORES DE LOS CAPÍTULOS

Leonel Abarzúa Ceballos, chileno, Profesor Asistente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Arturo Prat, Investigador del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS). Máster en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura por la Universidad de Barcelona. Sus áreas de especialización son el análisis del discurso, la formación de profesores, y la didáctica de la lengua y la literatura. Algunas de sus investigaciones son: Espacios Integrados en la Formación de Profesores de Educación Básica de la UNAP (2014), Análisis de la presencia curricular de los rasgos supra-segmentales en la Formación Inicial Docente de Chile (2016) y Creencias de profesores sobre niños inmigrantes y el proceso de alfabetización inicial (2016). Ha ejercido cargos de gestión como director de carrera de Pedagogía en Educación Básica (2012-2015). Actualmente, es Director de Docencia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Arturo Prat.

Francisca Cáceres Zúñiga, chilena, Profesora del Departamento de Diversidad e Inclusividad Educativa, Universidad Católica del Maule, Integrante del Centro de investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS). Doctora en Ciencias Humanas mención Discurso y Cultura. Magíster en Política y Gestión Educacional. Su experiencia docente la ha desarrollado desempeñándose como profesora de Educación Especial en contextos de discapacidad auditiva, inclusión educativa y estimulación de lenguaje. En educación superior su experiencia se ha enfocado en programas de formación de profesores de pre y posgrado. Sus líneas de investigación se

centran en estimulación y evaluación del lenguaje oral, inclusión educativa y desarrollo del juego.

Olivia Carvajal Lorca, chilena, es Profesora Adjunta de la Universidad Arturo Prat e investigadora del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS). Doctora por la Universidad del País Vasco, en Psicología asociada a la Educación, Magíster en Ciencias de la Educación, Orientadora Educacional y Consejera Vocacional, Terapeuta Gestalt, Diplomada en Terapia Gestalt Integrativa, se ha desempeñado por más de 25 años en la formación inicial de profesores, y en la formación de terapeutas Gestalt. Como profesora de Filosofía y Psicología de enseñanza media, se desempeñó durante 20 años en el sistema escolar. Ha participado también como facilitadora y relatora en cursos y talleres en el área de Gestión de Personas.

Miguel Del Pino Sepúlveda, chileno, Profesor Instructor de la Universidad Católica de Temuco, Director de Carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS) y coordinador del Núcleo de Educación Indígena del mismo centro. Doctor en Ciencias de la Educación. Desde el año 2011 desarrolla una línea de investigación en evaluación de aprendizajes para estudiantes en contextos de vulnerabilidad social y económica. Recientemente trabaja en la elaboración de planes y programas propios junto a la comunidad Mapuche de Llaguepulli en la región de La Araucanía, Chile. Ha publicado en revistas indexadas y de corriente principal sobre pedagogía dialógica Enlazando Mundos, Evaluación Comunicativa y metodología de investigación dialógica-kishu kimkelay ta che. Así también

es co-investigador de proyectos de investigación nacionales y ha dirigido tesis de pre y posgrado relacionadas con pedagogía dialógica y evaluación de aprendizajes.

Júlio Emílio Diniz-Pereira is a Full Professor at Federal University of Minas Gerais (UFMG), Brazil. He received his Ph.D. in 2004 from University of Wisconsin-Madison in Curriculum and Instruction. His major professional interests focus on sociology of curriculum and teacher education, in general, and, more specifically, on critical pedagogy and teacher education for cultural diversity and social justice. Author of the book "How the Dreamers are Born: Struggles for Social Justice in Brazil and the Identity Construction of Activist Educators" (Peter Lung, New York, 2013). He is the Editor of a book series called *Docência (Teaching)* at Autentica Publisher in Belo Horizonte, Brazil, as well as the Editor of *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores* (Brazilian Journal of Research on Teacher Education). Professor Diniz was a Visiting Associate Professor at University of Washington (2011-2012) and has also been a Short Term Scholar at University of Wisconsin-Madison (2004-2015) and at North Carolina State University (NCSU, 2016), where has been teaching a Summer course entitled "Paulo Freire and Education for Social Justice".

Maribel Granada Azcárraga, chilena, Profesora Adjunta de la Universidad Católica del Maule, integrante del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS). Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Entre sus publicaciones se encuentran artículos y capítulos de libro en la línea del lenguaje oral, disponibilidad léxica, enseñanza explícita de vocabulario

e inclusión educativa. Cuenta con experiencia en gestión universitaria, docencia en la formación de profesores a nivel de pre y posgrado, como también en la dirección de tesis de título y magíster. Actualmente ejerce docencia en la carrera de Educación Especial en la mención de Trastornos de Lenguaje y supervisión de prácticas, además de docencia y gestión en el Magíster de Educación Especial y Psicopedagogía.

Carla Guíñez-Gutiérrez, Socióloga y Licenciada en Sociología (Universidad Católica Silva Henríquez). Magíster en Educación (Universidad Católica Silva Henríquez). Realiza docencia de pregrado en Sociología. Ha colaborado en diversos proyectos financiados por Conicyt (Anillo y Fondecyt). Coinvestigadora de proyectos internos UCSH y colaboradora del Centro Interdisciplinario de Investigación en Educación (CIIEDU). Intereses principales: profesores principiantes, formación docente, prácticas pedagógicas y metodologías de investigación.

Roxana Hormazábal Fajardo, Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Licenciada en Educación (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE). Master en Investigación en Didáctica, Formación y Evaluación Educativa; Doctora en Educación y Sociedad (Universidad de Barcelona). Durante su formación doctoral colaboró como investigadora en el Grup Consolidat de Recerca Esfera de la Facultat de Educación - UB. Ha sido profesora de enseñanza media y becada por el programa Becas Chile - Conicyt para estudios en el extranjero. Ha desarrollado diversas labores en programas culturales y sociales del sector público. Actualmente se desempeña como profesora de Formación Pedagógica en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Lorena P. López Torres, chilena, académica auxiliar del Departamento de Lengua Castellana y Literatura de la Universidad Católica del Maule. Profesora de Lenguaje y Comunicación (2005) y Magíster en Literatura Hispanoamericana Contemporánea por la Universidad Austral de Chile (2009). Doctora en Literatura y Cultura Latinoamericana en el Instituto de Estudios Latinoamericanos/Colegio Internacional de Graduados "Entre Espacios" de la Freie Universität Berlin (2014). Es editora asociada de la revista Sophia Austral de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad de Magallanes. Sus áreas de investigación giran en torno a la literatura hispanoamericana contemporánea con un énfasis marcadamente transdisciplinario, colindando con la antropología, la etnografía, la fotografía, entre otros. Sus recientes intereses abarcan la manifestación de las fototextualidades en la literatura hispanoamericana actual y el estudio del imaginario visual de la escolaridad en Chile. Recientemente ha publicado el libro *Los pergaminos de la memoria. El genocidio indígena de la Patagonia austral (1880-1920)* en la obra de los poetas magallánicos Juan Pablo Riveros, Pavel Oyarzún y Christian Formoso (Cuarto Propio, 2017). Igualmente, ha publicado numerosos artículos en revistas de corriente principal y capítulos de libros.

Gabriela Manosalva, chilena, estudiante de último año de la carrera de Pedagogía Media en Ciencias Naturales y Biología, en la Universidad Católica de Temuco. Ha participado como expositora en seminarios sobre temas relacionados con educación indígena. Actualmente participa en la elaboración de planes y programas propios en conjunto con la comunidad mapuche de Llaguepulli en la región de La Araucanía, Chile.

Marta Pino, chilena, estudiante de la carrera de Pedagogía Media en Ciencias Naturales y Biología, en la Universidad Católica de Temuco. Ha participado como expositora en seminarios nacionales e internacionales sobre temas relacionados con educación indígena e interculturalidad. Actualmente participa en la elaboración de planes y programas propios en conjunto con la comunidad mapuche de Llaguepulli en la región de La Araucanía, Chile.

María Pilar Pomés Correa, chilena, Profesora de Educación Especial y Diferenciada, Licenciada en Educación Especial y Diferenciada. Magíster en Educación y Doctora en Filosofía (Ph.D.) en el área de la educación especial e intervención temprana. Profesora adjunta de la carrera de Pedagogía en Educación Especial de la Universidad Católica del Maule, ha realizado tareas de docencia, supervisión y coordinación de prácticas profesionales. Cumplió la función de Directora de la Escuela de Educación Especial. Desarrolla actividades de investigación y docencia donde ha dirigido numerosas tesis de pregrado y magíster. Su línea de investigación se sitúa en intervención temprana, especialmente en la pesquisa de riesgos de retrasos del desarrollo o discapacidad, y en la prevención de dificultades del aprendizaje en la población infantil. Actualmente es miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS).

Andrea Precht Gandarillas, chilena, Profesora Adjunta y Directora del Doctorado en Educación de la Universidad Católica del Maule. Adscrita como investigadora al Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS). Ha sido parte de varios proyectos de investigación

en las líneas de Formación docente y subjetividades escolares. Actualmente investiga la construcción de la idea de la buena parentalidad y su relación con el orden escolar. Tanto el proyecto Fondecyt 2013 de Iniciación 2013 11130035 “Estudio de las racionalidades que enmarcan la relación escuela/familia de docentes y apoderados: Aportes para el abordaje del malestar en la cultura educativa actual” como el CD /PMI UPA 1203. Ministerio de Educación – UPLA. 2014-2015 “Representaciones sobre la importancia de la Familia en la Motivación Escolar”. [2015-2018], del cual fue co-investigadora, le han permitido problematizar la construcción de la parentalidad en la escuela tensionándolo con los desafíos sociales que hoy enfrentan las familias, las escuelas y las instituciones formadoras de profesores. Es autora de varios artículos y capítulos de libros. Cuenta con una extensa experiencia en docencia en la formación de profesores a nivel de pre y posgrado, así como también dirección de numerosas tesis de Licenciatura, Magíster y Doctorado.

Emma Quiles-Fernández, Licenciada en Pedagogía y Doctora en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona, España. Es miembro del grupo de investigación consolidado ESFERA, junto con el que recientemente ha publicado el libro “Enseñar tejiendo relaciones”. En la actualidad forma parte de la comunidad de pensamiento del Centre for Research for Teacher Education and Development de la University of Alberta, Canadá. Como Horowitz Teacher Education Research Scholar, facilita talleres relacionados con la ética del cuidado y la indagación narrativa, ambas áreas vinculadas a la investigación que actualmente desarrolla junto a una maestra de educación infantil. Emma vive, comprende y estudia la educación de manera holística, y

trabaja junto con niños, niñas, jóvenes, familias, y equipos docentes de diversas comunidades educativas. Su actual investigación explora los modos en los que el cuidado educativo se da en el aula, y cómo dichos modos modifican el currículo que se crea y recrea en la clase. Sus ámbitos de trabajo son la didáctica, la educación social y la formación del profesorado.

Pía Ramírez Vásquez. Profesora en Educación Diferencial, Psicopedagoga y Licenciada en Educación (Universidad de Los Lagos, Osorno). Magíster en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa (Universidad de Chile). Ha trabajado en diferentes áreas del quehacer educativo, en acompañamiento docente, en procesos de diseño curricular en formación docente y fundamentalmente en docencia universitaria. En la actualidad se desempeña como académica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez, institución en la cual se ha dedicado por espacio de 5 años tanto a labores de diseño curricular por competencias como a la formación pedagógica en áreas como currículo y didáctica.

Bessie Rojas Rodríguez, chilena, Profesora de la Universidad Arturo Prat, miembro del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS). Educadora de Párvulos. Máster en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas. Cuenta con experiencia en docencia en la formación de profesores y en la dirección de tesis de Licenciatura. Desarrolló su carrera profesional en proyectos alternativos de educación. Se desempeñó como docente y directora en escuelas y jardines infantiles.

Caroll Alejandra Schilling Lara, chilena, Profesora Auxiliar de la Universidad Católica del Maule. Directora Ejecutiva PMI Formación Inicial de Profesores. Investigadora del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS) y Doctora en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Ha publicado artículos y capítulos de libros vinculados con la formación inicial docente. Los últimos capítulos en calidad de autora son: Construcción de nuevas interacciones entre familia y escuela: avanzando hacia una perspectiva comunicativa del espacio escolar (2015), Santiago, editorial UST. Aportes del modelo Enlazando Mundos a la formación práctica de futuros profesores (2016), Santiago Organización de Estados Iberoamericanos. Cuenta con experiencia como co-investigadora Fondecyt e imparte docencia en la formación de profesores a nivel de pre y posgrado.

Ilich Silva-Peña, Profesor de Educación General Básica y Licenciado en Educación (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE). Doctor en Ciencias de la Educación (Pontificia Universidad Católica de Chile). Ha trabajado como académico e investigador en diversas universidades en Chile. Dirigió por 6 años el Instituto de Investigaciones Pedagógicas de la Universidad Arturo Prat (sede Victoria) donde estuvo a cargo de más de veinte proyectos de asesoría e investigación. Ha sido invitado a universidades de Latinoamérica, Estados Unidos y Canadá. Autor de artículos académicos y revisor de revistas científicas. Investigador principal en proyectos financiados por Fondecyt (Conicyt Chile), Fonde (Mineduc), Unicef y OEI. Desarrolló su posdoctorado en el Centre for Research for Teacher

Education and Development, University of Alberta, Canadá. En la actualidad se desempeña como investigador del CIEJUS, Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social de la Universidad Católica del Maule.



Avanzar en prácticas de paridad en la participación en las aulas escolares, en términos de Fraser (2008), requiere de cambios profundos y complejos de las instituciones y de las personas que interactúan con ellas en diversas dimensiones, mas no imposibles. De aquí entonces, la urgencia y constancia en este tipo de investigación, que permita ir compartiendo las numerosas experiencias que los sujetos y sus comunidades van construyendo en favor de la paridad participativa, muchas de ellas presentes en nuestros contextos pero invisibilizadas frente a otro tipo de conocimiento con más estatus científico. Las reflexiones y experiencias educativas que aquí se presentan persiguen iniciar un camino para visibilizar aquello que está oculto y que sus comunidades quieren mostrar, para presentar posibilidades de construcción colaborativa más allá de la academia.

Donatila Ferrada
Editora

