



Paulo Freire, en su libro Pedagogía de la Esperanza, afirma:

“...la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo.

No soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico. Esto no quiere decir, sin embargo, que porque soy esperanzado atribuya a mi esperanza el poder de transformar la realidad, y convencido de eso me lance al embate sin tomar en consideración los datos concretos, materiales, afirmando que con mi esperanza basta.

Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada”.



Paulo Freire

ISSN: 0717-9065

Año 13, N° 16 diciembre de 2014

CONTENIDO

- La educación de la juventud desde la pedagogía social
- Educación y género
- Experiencia y alteridad
- La intimidad educativa coexistencial
- Familia mapuche y superación de la discriminación
- Mejorando el liderazgo directivo desde la autorreflexión
- La educación de adultos desde relatos docentes
- La profesión desprofesionalizada
- El profesorado en contextos multiculturales
- Uso de mandalas en el desarrollo emocional del profesorado
- Educación emocional en la formación inicial docente
- Relatos pedagógicos de inclusión de alumnado con discapacidad



UNIVERSIDAD ACADEMIA
DE HUMANISMO CRISTIANO

Facultad de Pedagogía

Paulo Freire
Revista de Pedagogía Crítica

Año 13, N° 16, diciembre de 2014

Dirigir toda correspondencia a la directora de la revista, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Dirección Académica: Condell 506, Providencia, Santiago, Chile.
Teléfonos 27878000 - 27878085, correo electrónico: mirtha@academia.cl

ISSN: 0717-9065

Diagramación e Impresión Digital:
Gráfica LOM
Concha y Toro 25, Santiago
Fono: 2672 22 36
Fax: 2673 09 15

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los artículos sin la debida autorización, salvo para citas o comentarios.

Paulo Freire
Revista de Pedagogía Crítica

Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Facultad de Pedagogía

Año 13, N° 16, diciembre de 2014

Autoridades

José Bengoa
Rector

Loreto Hoecker
Vicerrectora Académica

Sergio Infante
Director de Administración y Finanzas

Luis Rivera
Secretario General

Jorge Urquhart
Decano de la Facultad de Pedagogía

Paulo Freire
Revista de Pedagogía Crítica

Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Facultad de Pedagogía

Año 13, Nº 16, diciembre de 2014

Directora
Mirtha Abraham Nazif

Comité Editorial Internacional

Ana Aierbe Barandiaran
Universidad del País Vasco, UPV/EHU, España

Alipio Casali
Universidad Católica de São Paulo

Isabel Echevarría Ugarte
Universidad del País Vasco, UPV/EHU, España

Ramón León
Universidad Ricardo Palma, Perú

Adriano Nogueira
Instituto Paulo Freire, São Paulo

Ilse Schimpf-Herken
Instituto Paulo Freire, Berlín

Comité Editorial Nacional

Jorge Urquhart
Decano de la Facultad de Pedagogía

Mirtha Abraham
Magister en Educación

Teresa Ríos
Escuela de Postgrado

Christián Larotonda
Vicerrectoría Académica

Manuel Rubio
Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación

Pablo Venegas
Escuela de Psicología

Iván Núñez
Investigador Educacional, consultor externo

Colaboraron en esta edición:
Isabel Guzmán, Paulina Lozano y Sergio Ojeda

Traducción inglés
Claudia Guzmán Mattos

Correspondencia
Condell 506, Providencia, Santiago de Chile
Fonos 7878000
Correo electrónico: mirtha@academia.cl

CONTENIDO

Contenido

EDITORIAL	13
ARTÍCULOS	19
La educación de la juventud iberoamericana desde la perspectiva de la Pedagogía Social <i>Eusebio Manuel Nájera Martínez y Laura Varela Crespo</i>	21
Educación y Género: una reflexión sobre los principios de igualdad y diversidad en la educación chilena en el escenario de la reforma educativa actual <i>Paloma Abett de la Torre Díaz</i>	35
Experiencia y Alteridad: El Intruso en el Espejo de la Mismidad Normalizada <i>Sergio Manosalva Mena y Carolina Tapia Berríos</i>	49
La Intimidad Educativa Coexistencial como Validación del Holoser de los Estudiantes <i>Patricio Alarcón Carvacho</i>	61
La posibilidad de superar situaciones de discriminación en la familia <i>mapuche</i> a través de la inclusión de contenidos pragmáticos para la educación formal <i>Clorinda Cuminao Rojo</i>	75
INFORMES DE INVESTIGACIÓN	87
Mejorando el liderazgo directivo a partir de la autorreflexión de actuaciones directivas en una universidad mexicana en contexto de cambio. El Caso del Bachillerato Politécnico <i>Xochiquetzalli Mendoza Molina</i>	89
La Educación de Adultos en Chile desde el Estudio de Relatos Docentes <i>Javiera Navarro Cheuquian</i>	105
La profesión desprofesionalizada: miradas femeninas sobre la vida en aulas de Santiago de Chile <i>Soledad Ramírez Flores</i>	121

El Profesorado de Historia y Ciencias Sociales frente al desafío de educar en contextos multiculturales <i>Manuel Cifuentes Zúñiga, Javiera Ebner Álvarez, Soledad Irrazábal Bastías, Tania Martínez Lobos y Camila Valdés López</i>	133
Uso de los Mandalas en el Desarrollo Emocional del Profesorado: una experiencia de investigación-acción <i>Janitze Faúndez Pinto</i>	149
EXPERIENCIAS	167
Educación emocional en la formación inicial de profesores de pedagogía en educación básica: relato de una propuesta en construcción <i>Ana María Cerda Taverne</i>	169
Tejiendo desde la experiencia, entrelazando saberes. Relatos pedagógicos de inclusión de alumnado con discapacidad <i>Beatriz Margarita Celada</i>	183
RESEÑAS	193
Reyes, Leonora (2014). La escuela en nuestras manos. Las experiencias educativas de la Asociación General de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1921-1932). <i>Franco Ripetti Mardones – Colectivo Diatriba</i>	195
AUTORES	197
Acerca de los autores.....	199
CONVOCATORIA	203
Convocatoria Revista N° 17.....	205
ADMISIÓN FACULTAD DE PEDAGOGÍA 2015	207

CONTENTS

EDITORIAL	13
------------------------	-----------

ARTICLES

The education of the Ibero-American youth from the perspective of Social pedagogy <i>Eusebio Manuel Nájera Martínez y Laura Varela Crespo</i>	21
Gender and education: a reflection about equality and diversity principles in the context of the reform of Chilean education <i>Paloma Abett de la Torre Díaz</i>	35
Experience and otherness: the intruder in the mirror of the standard sameness <i>Sergio Manosalva Mena y Carolina Tapia Berrios</i>	49
Coexistential educational intimacy as validation of the Holoser of students <i>Patricio Alarcón Carvacho</i>	61
The ability to overcome situations of discrimination in the Mapuche family through the inclusion of pragmatic content for formal education <i>Clorinda Cuminao Rojo</i>	75

RESEARCH REPORTS

Improving the director leadership from the self-reflection of managerial actions at a Mexican University in the context of change. The case of the Polytechnic high school <i>Xochiquetzalli Mendoza Molina</i>	89
The Chilean adult education through the study of teachers' stories <i>Javiera Navarro Cheuquian</i>	105
The desprofesionalizada profession: female perspectives on life in classrooms of Santiago de Chile <i>Soledad Ramírez Flores</i>	121
The History and Social Sciences teachers against the challenge of educate in multicultural contexts <i>Manuel Cifuentes Zúñiga, Javiera Ebner Álvarez, Soledad Irrazábal Bastias, Tania Martínez Lobos y Camila Valdés López</i>	133
The use of Mandalas in the emotional development of teachers: an experience of research – action <i>Janitze Faúndez Pinto</i>	149

EXPERIENCE

Emotional education in initial teacher training in basic education:
report of a proposal in construction
Ana María Cerda Taverne169

Weaving from the experience, weaving knowledge.
Teaching stories of inclusion of students with disabilities
Ana María Cerda Taverne.....183

BOOKS REVIEWS193

Reyes Leonora (2014). The Educational experience of the General
Association of Teachers and Workers Federation of Chile (1921-1932)
Franco Ripetti Mardones – Colectivo Diatriba..... 195

AUTHORS.....197

About the authors.....199

CONVOCATORY 203

Convocatory Review N° 17 205

FACULTY OF PEDAGOGY ADMISSIONS 2015 207



EDITORIAL

Editorial

Nuestro país se encuentra actualmente en una coyuntura particular en lo que refiere al ámbito educativo. El gobierno de la presidenta Michel Bachelet ha planteado la necesidad de realizar una profunda Reforma Educacional que supere los problemas de desigualdad e inequidad prevalecientes en nuestra sociedad. Se ha señalado que se trata de una reforma global, con variados proyectos, que permiten una acción gradual en el tiempo y que exceden la actual administración. Sin embargo, el diseño global se ha conocido de manera muy general y la discusión en el parlamento se ha enfrascado en uno de los primeros proyectos enviados: fin al lucro, a la selección y al copago de los establecimientos particulares subvencionados.

Diversas voces de expertos en educación señalan el error de haber enviado este proyecto en primer lugar, dejando en segundo término dos proyectos de suma importancia: el fortalecimiento de la educación pública y la carrera docente, los cuales se han anunciado para su envío el primer semestre de 2015. Se argumenta que el proyecto que desde hace meses se debate en el Congreso no conduce a mejorar la calidad de la educación, considerada piedra de tope del sistema educativo actual.

Por otro lado, algunos sectores conservadores de la sociedad cuestionan el proyecto en sus tres rasgos: observan la dificultad de no poder seleccionar alumnos, cuando se trate de un proyecto educativo de excelencia u otro de carácter religioso; en el caso del primero, se señala, que se requiere de estudiantes con altos puntajes para sostener los niveles de calidad académica demostrado en el establecimiento (es el caso de los liceos de excelencia) o en el caso del segundo, se debe contar con la adscripción de los padres al proyecto confesional o filosófico planteado por el colegio. Se ha debatido también por parte de estos sectores que el lucro no es necesariamente contrario a la calidad de la educación y por último, que el apoyo de los padres a la escuela mediante el copago favorece el mejoramiento de la misma. Por último, se ha reiterado que el proyecto coarta la libertad de enseñanza de los establecimientos educacionales y restringe a los padres la posibilidad de elegir el colegio al que desean enviar a sus hijos.

Si se hace un seguimiento de las declaraciones de personeros de este sector es posible observar que históricamente los argumentos han sido los mismos, el tema de la libertad de enseñanza es su bandera de lucha desde inicios del siglo XX cuando se debatió sobre la enseñanza primaria obligatoria y se oponían a que el Estado ofreciera educación obligatoria a todos los niños, niñas y jóvenes del país. Pero es claro que la defensa de intereses económicos y corporativos es lo que subyace a sus planteamientos.

Desde el gobierno y de sectores progresistas de la sociedad se ha contra argumentado que tal proyecto no limita la libertad de los padres para decidir sobre la educación de sus hijos y que sin embargo, es fundamental ofrecer oportunidades a todos los niños y niñas para acceder de manera equitativa a los bienes culturales. Asimismo, se busca regular la educación particular subvencionada, cuyas prácticas, no siempre han estado reñidas con la probidad de los recursos públicos. Sin duda, que no se trata de hacer generalizaciones, sin embargo, también es sabido, que muchos dueños de estos colegios, cuando emergieron en la década de los ochenta, vieron en la educación una oportunidad de negocio. Las regulaciones no fueron suficientes durante la década de los noventa y con la promulgación de la Ley General de Educación se establecieron mayores restricciones y controles a dicha actividad.

El debate sobre el proyecto ha sido extenso y prolongado y se espera que en las próximas semanas pueda ser enviado, con diferentes indicaciones, al ejecutivo. Estamos convencidos que cualquier proyecto que implique transformaciones al actual sistema educativo tendrá resistencias y detractores, no obstante, es prioritario continuar con el proceso de cambios para avanzar hacia una mejor educación, más inclusiva y participativa. También es esencial contar con las voces de sus actores principales (profesores y estudiantes) para mejorar los proyectos y viabilizar su implementación.

La presente edición de *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica* busca contribuir con este debate mediante el desarrollo de diversas temáticas, que aportan desde un pensamiento crítico, a la discusión sobre la problemática educativa. A continuación detallamos los trabajos que contiene este número de la revista.

En la sección *Artículos* se exponen cinco trabajos:

En el primero de ellos **Eusebio Nájera y Laura Varela** abordan la problemática juvenil desde una perspectiva pedagógico-social, analizan las consecuencias que la pobreza y la falta de servicios de calidad tienen en la vida cotidiana de los jóvenes y plantean desafíos importantes para la educación de los nuevos ciudadanos en pos de la construcción de un proyecto regional. En este reto, plantean la necesidad de diseñar una nueva Pedagogía Social, que incorpore la inclusión social y la participación y se innove en el campo didáctico y curricular, teniendo como referentes los contextos socioeconómicos y políticos actuales.

El trabajo de **Paloma Abett de la Torre** invita a pensar en los temas sobre segregación, igualdad y diversidad desde una perspectiva de género, en el marco de la reforma educativa actual. Señala que esta coyuntura es una gran oportunidad para generar un conjunto de acciones en las que los y las docentes participen

y se involucren para ser ciudadanas y ciudadanos responsables, activos, que se cuestionen el actual modelo de desarrollo y las formas de ser hombre y mujer.

Sergio Manosalva y Carolina Tapia, en su artículo, relevan la importancia de las lecturas de alteridad como actos experienciales, los cuales se pueden identificar y comprender, pero que, sin embargo, como experiencia misma desborda cualquier concepto y palabra, haciéndola a veces incomunicable. El trabajo surge de conversaciones en torno a una persona que ha resignificado su vida y con ella las de su entorno. Los autores esperan que sus reflexiones inviten a volver la mirada sobre el sí mismo y a mirar al otro más allá de lo evidente.

El artículo de **Patricio Alarcón** constituye una propuesta para abordar las negaciones del otro en el contexto educativo, especialmente las relacionadas con los abusos a estudiantes. El autor plantea que la intimidad coexistencial puede utilizarse como un recurso efectivo para lograr una verdadera integración escolar y como una manera de resolver los problemas de convivencia entre los diferentes actores de la comunidad educativa; pero para ello, es preciso superar los patrones relacionales psicopatológicos, que han prevalecido en el mundo escolar.

Clorinda Cuminao en su trabajo analizó, mediante experiencias concretas, situaciones de discriminación que han vivido los miembros de la familia mapuche. Señala que existe la necesidad de que la sociedad chilena conozca y comprenda a los mapuche a través de relaciones interculturales. Y que en este proceso, la educación formal cumple un papel fundamental en la posibilidad de incluir valores y principios que se conviertan en contenidos pragmáticos, porque reflejan una visión de mundo que se concreta y materializa en la práctica sociocultural.

En la sección *Informes de Investigación* se presentan cinco trabajos:

El primero es de **Xochiquetzalli Mendoza**, quien mediante un estudio cualitativo y cuantitativo, reflexiona y analiza las dificultades que enfrenta un grupo de directivos del bachillerato politécnico, pertenecientes a una institución superior en México, para transitar de prácticas de control de recursos al de agentes de cambio. La investigadora concluye que los cambios curriculares, componente fundamental del modelo educativo de la innovación politécnica, plantean diversas problemáticas que es necesario encarar de manera colectiva y participativa.

Javiera Navarro presenta el segundo estudio, cuyo carácter cualitativo le permite indagar, mediante el “estudio de relatos”, las prácticas pedagógicas de docentes que trabajan en el sistema de educación de jóvenes y adultos en la región de Valparaíso. En este artículo se presenta el relato de un profesor, que según opinión de la autora, fue particularmente interesante, dada la convicción discursiva que sostiene sobre su profesión y los compromisos sociales que lo vinculan a ella.

La tercera investigación es presentada por **Soledad Ramírez**, quien analiza las trayectorias profesionales de profesoras y profesores chilenos de Historia y Ciencias Sociales, que poseen estudios de género y que tienen intenciones de realizar cambios curriculares en sus establecimientos educacionales incorporando esta perspectiva. Se concluye que, a pesar de que los y las docentes investigados poseen las competencias profesionales necesarias

para repensar la realidad educativa, no tienen el reconocimiento institucional para generar transformaciones significativas, frente a la normativa impuesta por el programa oficial.

Manuel Cifuentes, Javiera Ebner, Soledad Irrazábal, Tania Martínez y Camila Valdés analizan las prácticas pedagógicas de profesores de Historia y Ciencias Sociales en contextos multiculturales vulnerables. Se trata de un estudio de casos múltiples, donde se examinan tres contextos distintos, en los que confluyen estudiantes peruanos, mapuches y haitianos. Se analizan estos espacios educativos acudiendo a las categorías de: multiculturalidad, interculturalidad, vulnerabilidad, inclusión/exclusión, práctica pedagógica, género y diversidad.

El trabajo de **Janitze Faúndez** da cuenta de un proceso de investigación-acción desarrollado con profesoras de primer ciclo de educación básica en torno al uso pedagógico de *mandalas* y a la problematización sobre la importancia de la conciencia del mundo emocional. La acción desarrollada posibilitó arribar a algunas conclusiones sobre la importancia de trabajar la dimensión emocional y corporal conjuntamente con el área cognitiva, equilibrando y dando igual protagonismo a los dos hemisferios cerebrales e integrándolos hacia el desarrollo de un ser completo.

En la sección *Experiencias* se presentan dos trabajos:

El primero, de **Ana María Cerda**, quien reconstruye una experiencia desarrollada con estudiantes de Pedagogía en Educación Básica, en el ámbito de la educación emocional. A partir de estas vivencias la autora sostiene que el desarrollo de esta temática en las escuelas y universidades posibilitaría la ocurrencia de cambios significativos en las prácticas pedagógicas, por la reconfiguración de los tipos de vínculos que los profesores en ejercicio, y los que se encuentran en proceso de formación construyen entre sí y con sus alumnos. Esto llevaría a producir mejoras en dos aspectos que nos preocupan como sociedad: arribar al logro de más y mejores aprendizajes en los estudiantes y mejorar la calidad de la convivencia escolar.

Por último, el trabajo de **Beatriz Celada** forma parte del Proyecto de Extensión de una Universidad Argentina, que se planteó como propósito generar mejores posibilidades para avanzar en los procesos de inclusión educativa de alumnado con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa, mediante propuestas innovadoras. A partir de la experiencia, la autora concluye que la tarea de extensión universitaria les posibilitó, en primer lugar, llevar a cabo acciones colaborativas como, retribuir a la sociedad el conocimiento que se genera en la universidad pública y en segundo lugar, generar espacios de reflexión conjunta con las instituciones educativas participantes.

Mirtha Abraham Nazif

Directora



La educación

de la juventud iberoamericana desde la perspectiva de la Pedagogía Social

*Eusebio Manuel Nájera Martínez
Laura Varela Crespo*

Resumen

La educación de los y las jóvenes constituye hoy una necesidad relevante para enfrentar la difícil tarea de construir la cuestión juvenil en el contexto iberoamericano. El documento explora, desde un enfoque pedagógico-social, la situación de la población juvenil y las consecuencias que la pobreza y la falta de servicios de calidad tienen en su vida cotidiana. Además, como parte del desarrollo integral de los y las jóvenes, se identifica al ocio como un derecho humano que debe ser garantizado por las políticas públicas de cada país. Por último, se incide en los retos que la Pedagogía Social ha de afrontar para transitar hacia una educación orientada a las nuevas ciudadanía juveniles, integradas en un proyecto regional todavía inexistente en la actualidad.

Palabras clave: pedagogía social - jóvenes - políticas públicas - educación del ocio.

Summary

The education of young people today is an important need to face the difficult task of building the youth issue in the Latin American context. The paper explores, from a pedagogical-social approach, the situation of the youth population and the implications that poverty and lack of quality services have in their daily lives. In addition, as part of the comprehensive development of young people, identifies leisure as a human right that must be guaranteed by public policies in each country. Finally, it enters the challenges that Social Pedagogy must confront to navigate towards an education oriented to the new youth citizenship, integrated in a still non-existent regional project currently.

Keywords: Social pedagogy – youth – Public policies – Leisure education

Una Pedagogía Social visible en Iberoamérica

El desarrollo de la Pedagogía Social ha ido en alza en las últimas décadas, en cuanto los problemas y desafíos por sociedades más igualitarias y justas se hacen cada vez más visibles y se reclaman actuaciones sociopedagógicas complejas. En el contexto iberoamericano, los educadores han constatado un escenario de mutaciones y transformaciones profundas en la vida cotidiana y el trabajo del mundo social, fruto de las políticas neoliberales en juego que han provocado una intensa fragmentación en la participación comunitaria, junto a la presencia de prácticas sociales ilegales y la conformación de guetos urbanos.

Además, voces cada vez más críticas expresan la necesidad de un debate en torno a las prácticas socioeducativas y el saber de los educadores, haciéndose necesaria una evaluación de la experiencia incipiente en el campo de las políticas sociales y educativas de algunos países y un mayor énfasis en la formación y profesionalización de quienes actúan educativamente en los diversos escenarios sociales. En este sentido, cabe destacar que en los últimos decenios se ha ido fortaleciendo un intercambio y producción emergente de conocimientos entre educadores que permite visibilizar políticas, espacios y prácticas significativas. Al mismo tiempo, los avances en los campos de la formación, investigación y políticas públicas que se verifican en países de la región, dibujan un escenario de nuevas potencialidades de gran interés.

Con todo, no puede obviarse que en nuestro contexto existe una profusa y no menos compleja trama de denominaciones que intentan conjugar de alguna manera la presencia en las sociedades americanas de las múltiples educaciones nombradas por la Pedagogía Social: educación social, animación sociocultural, educación de adultos y jóvenes, educación popular, animación comunitaria, educación ambiental, educación en derechos humanos, educación intercultural, capacitación social, formación transversal, ciudad educadora, escuela ciudadana, entre otras. Pero más allá de las meras etiquetas, las *otras educaciones* mencionadas por Trilla (1993), se valoran hoy como estrategias efectivas y centrales para enfrentar la realidad socioeducativa:

- De un lado, porque es en los espacios de la sociedad civil donde se generan las experiencias socioeducativas más relevantes y las que establecen algunos patrones a considerar en la construcción de respuestas institucionales a la calidad de la educación. La sistematización de estas expresiones ha permitido contar con recursos para la elaboración de políticas y programas gubernamentales efectivos.
- De otro, por cuanto la diversidad, muchas veces fragmentada de estas experiencias, produce un efecto de invisibilidad en los discursos pedagógicos y un desligamiento entre tradiciones, lo que dificulta “las inscripciones genealógicas y articulación de linajes” necesarios para proyectar un “sujeto pedagógico” americano (Puiggrós, 2005).

En consecuencia, resulta esencial enfatizar algunas re-lecturas en las cuales concurren otras propuestas con base en enfoques reflexivos y/o críticos vinculadas al resurgimiento de una concepción más amplia de sociedad educativa, donde se promueve una ciudad educadora participativa e inclusiva, se reinstala

un rol protagónico y autónomo del sujeto de la educación (para algunos en un contexto de aprendizaje permanente) y se otorga un lugar preponderante a las tecnologías sociales emergentes (educación digital y expansiva). Un proceso en el cual, según Camors (2005), se debe tomar en cuenta la historia, el contexto y los desafíos propios de nuestras sociedades, constatando las originalidades y particularidades de cada cual; a saber, la diversidad cultural, las desigualdades, pobrezas y segmentaciones sociales, la función tradicional reproductora de la educación iberoamericana, el autoritarismo y la escasa participación ciudadana, la crisis de los sistemas escolares, deben formar parte de los análisis.

Las corrientes desarrolladas en torno a la Pedagogía Social en Iberoamérica se han involucrado en las dinámicas socioeducativas de la región, contribuyendo a esclarecer algunos fundamentos pedagógicos de la práctica socio-educativa-cultural y a enriquecer los sentidos y diagnósticos de las demandas de socialidad y socialización en nuestros países. Paralelamente, cada vez más, se van desdibujando las fronteras epistemológicas y políticas de las educaciones escolares, no formales, populares, sociales, reconociendo nuevos espacios de convergencia. Se trata, según García Molina (2003), de una pedagogía que se ocupa, sin adjetivos, de pensar una educación en y para la vida pública, facilitando una lectura más integral e integradora de los procesos educativos para la transformación y renovación de las realidades sociales, con logros que sean social y éticamente estimables (Caride, 2009).

En resumen, nos referimos a una Pedagogía Social comprometida con anunciar y denunciar las lógicas excluyentes y a la vez, atender a la inclusión cultural, social y económica, dotando a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico en el que les ha tocado vivir (Núñez, 1999).

La vida de las y los jóvenes de la región: necesidades y desafíos

En nuestros países, se ha constituido una *cuestión juvenil* relevante (Liebel, 1992), toda vez que es esta porción de la población la que vive (o sufre) con mayor crudeza los efectos de los diversos proyectos políticos y de desarrollo implementados en la región. Demográficamente, es un sector que decrece en el mapa poblacional de las últimas décadas pero vive con inusitada fuerza las tendencias de modernización e hipermodernización que se imponen desde el siglo XX, pues son parte especial de los sujetos en los cuales se espera que dichas dinámicas y sus resultados impacten.

Recientes informes, como el de la CEPAL (2011) focalizado en la temática de la juventud, ponen de manifiesto la existencia de importantes brechas sociales que hacen difícil la cohesión social señalando que un 8% de las y los jóvenes iberoamericanos de 15 a 29 años no pueden al día de hoy satisfacer sus necesidades mínimas, incluidas las alimentarias. Además, se subraya que el bajo nivel educativo constituye un factor decisivo de pobreza y pobreza extrema entre la población juvenil.

En la misma línea, en el *III Informe Iberoamericano de Juventud* (2014), se reconoce que la juventud es uno de los sectores de la población donde se verifican con mayor fuerza las consecuencias de las condiciones de pobreza y ausencia de servicios de calidad, con una menor opción de integración social, una subsistencia difícil, una precaria inserción laboral y muchas dificultades en la construcción de proyectos de vida familiar. Así, los chicos y chicas se constituyen en víctimas de los ambientes sociopolíticos y culturales presentes en nuestros países; sirva de ejemplo el aumento sostenido en el consumo de drogas por parte de los adolescentes y el ingreso en redes ilegales de narcotráfico como modalidades de falsa integración, o el hecho de que el 36,6% del total de homicidios en la región tenga a un joven por objetivo (Gomariz, 2010).

A pesar de los avances en el acceso a la educación experimentados en los últimos años –alrededor del 73% de la población juvenil asiste a la escuela–, sólo un 40% se gradúan y un poco más del 50% llega al noveno año (Bassi et al., 2012). A ello se añade que un 20% de los y las jóvenes en Iberoamérica no estudia, no trabaja ni busca trabajo y se mantiene en el hogar paterno. En general, este sector poblacional presenta una baja escolaridad y es fruto de la desigualdad y discriminación educativa, alcanzando la deserción escolar alrededor del 20% e incrementándose para los y las jóvenes en situación de mayor pobreza, donde alcanza al 70%. De esta deserción, más del 80% se vuelca a la educación de jóvenes y adultos, buscando otras salidas a su situación.

A esta falta de formación, se ha unido el ejercicio del control social, estableciéndose prejuicios y estereotipos que lindan con los límites legales (a la juventud en general se le adjudica la anomia, la violencia, las adicciones y el riesgo social). Las políticas de control social construyen perfiles sobre la adicción, las conductas desviadas y la rehabilitación incorporando un conjunto de normas y preceptos legales –acompañados de nuevas estructuras materiales (cárceles juveniles, por ejemplo)– que identifican y distinguen a los y las jóvenes del resto de las poblaciones en riesgo o fuera de la ley. Entonces, se reconfiguran enfoques de exclusión, estigmatización, victimización, criminalización, segregación, infantilización y adultocentrismo, centrándose los modos de intervención en modelos ortopédicos, compensadores, penalizadores, rehabilitadores, asistenciales, autoritarios y/ o de *laisse faire*.

Desde el mundo político, se estigmatiza a las juventudes como disfuncionales a los modos de ejercicio político dominantes y se les confina a estrechos marcos de participación social articulados al influjo cultural de la sociedad de mercado y sus ofertas. Bajo esta situación, se han dañado significativamente las dinámicas de construcción de identidades en nuestra región y, por ende, las oportunidades de configurar proyectos sociales colectivos, pudiéndose hablar de una posible *crisis de época*, que se constata en los vaciamientos pedagógicos de las políticas sociales y educativas, la crisis de autoridad pedagógica en las escuelas y el debilitamiento del vínculo cultural intergeneracional.

En la actualidad, el consumismo y el presentismo forman parte de las complejas identidades de los y las jóvenes, las cuales no tiene contrapartes orientadoras en la sociedad adulta, haciéndose cada vez más necesario la

realización de estudios que posibiliten aquilatar la profundidad de los cambios culturales que allí se expresan. Así, una nueva realidad juvenil se hace visible a la sociedad en su conjunto, estableciendo requerimientos a la investigación y a la intervención educativa y sociocultural en los territorios y planteando exigencias imposterables de integración social y formación para el trabajo.

Aunque a principios del nuevo milenio, se apreciaban algunos esfuerzos institucionales para abordar la demanda juvenil regional (Latorre & Nájera, 2003), hasta la fecha continúan perviviendo un conjunto de interrogantes/desafíos que siguen no resueltos. Entre ellos:

- La pertinencia de la focalización en relación al mercado laboral
- La atención a las desigualdades y diversidades
- Los enfoques de trabajo integrado e intersectorial
- La articulación entre los diversos modos de educación
- El paso de proyectos experimentales o pilotos a programas de envergadura.
- La constitución de una institucionalidad para la formación profesional dirigida a sectores desfavorecidos

En este sentido, *“todo parece indicar que –hasta el momento– las políticas públicas (en su conjunto) no han logrado atender articuladamente la presencia evidente de jóvenes en la mayor parte de los problemas de la región, con el diseño y la implementación de respuestas integrales, pertinentes y oportunas (...) y siguen operando con lógicas tradicionales (sectoriales, centralizadas, burocratizadas) que ya no responden a los principales desafíos del siglo XXI”* (Rodríguez, 2010: 12).

Además, hay que recordar que la emergencia insoslayable del mundo de las tecnologías sociales está presente en las vivencias adolescentes y juveniles en la región, pero estas nuevas prácticas no encuentran todavía eco en las acciones socioeducativas – sean institucionales o sociales–, sino que ha sido nuevamente el mercado (como hace décadas es una constante) quien establece las alianzas para proyectar sus usos imaginarios (Nájera, 1996).

Por todo ello, cabe afirmar que el escenario regional está marcado por la presencia de sociedades de mercado compelidas a integrar la *sociedad del conocimiento*, con grandes desigualdades socioeconómicas y la presencia significativa de clases marginales (Bauman, 2011), con dinámicas relevantes de migración y nomadismo fruto de la ausencia de empleo estable y condiciones de vida adecuadas. En el campo cultural, nos encontramos con la convivencia de una identidad multicultural e híbrida, donde las culturas originarias, de género y generacionales se cruzan y entremezclan con los imaginarios del consumo y el emergente mundo digital. Uno de los retos planteados en los países de la región es precisamente éste: *“la cuestión acerca de la capacidad que cada sociedad genere para dominar esas tecnologías informacionales”* (Núñez, 1999: 157-158).

La educación de las juventudes y la pluralidad de sus significados

La educación de las juventudes es un campo complejo en cuanto confluyen escenarios e imaginarios de diverso orden institucional, social y cultural. Por un lado, tenemos las fragmentaciones pedagógicas en el orden de la acción socioeducativa antes descrita y, por otro, nos encontramos con la pluralidad de expresiones identitarias juveniles, aún no acabada de descifrar o diagnosticar en su completud.

Los discursos institucionales fragmentan la oferta educativa hacia las juventudes, de acuerdo a las coordenadas de las tradicionales políticas sociales sectoriales: educación escolar secundaria y superior; educación de jóvenes y adultos para los rezagos y deserciones; programas para jóvenes en situación de riesgo y/o infracción de ley (incluyendo la educación carcelaria); programas de asistencia dirigidos a poblaciones específicas (sectores de vulnerabilidad y poblaciones étnicas) y programas de capacitación para la inserción laboral. En la mayor parte de los casos, se manifiesta una clara tendencia al vaciamiento pedagógico y el despliegue de actividades no educativas de clasificación, disciplinamiento y control.

Los discursos sociales también presentan grados de segmentación, generalmente debido a la intencionalidad de abordar por separado las necesidades y/o demandas de las personas, grupos y comunidades destinatarias. Frente a esta situación, la Pedagogía Social propone la promoción de sentidos plurales de pertenencia en diversos ámbitos sociales, pensando la fragmentación asociada a nuevas modalidades de articulación y circulación cultural en un mundo *que hay que abrir a todos* (Núñez, 1999). Entre las iniciativas de campo que se han desplegado en las últimas décadas, podemos destacar tres tipos:

- Aquellas experiencias que plantean una *educación para los jóvenes*
- Un conjunto de iniciativas que establecen prácticas de *educación con los jóvenes*.
- Y las que surgen como una *educación entre los jóvenes o autoeducación*

En primer lugar, mencionamos las iniciativas que se plantean una *educación para los jóvenes* a través de modalidades de programas y proyectos de promoción y educación escolar y no formal, muchas veces articuladas a los programas gubernamentales. En este espacio nos encontramos con la escuela y sus intentos, con escasos resultados, por generar calidad educativa sólo mirando hacia su interior. La Pedagogía Social ofrece abrir este lugar, creando nuevos recorridos de interés para el desarrollo juvenil.

En la actualidad, los temas de inclusión, transversalidad, convivencia, formación, participación y animación juvenil pueden ser un buen punto de partida para repensar la función de la escuela y su currículum en el siglo XXI. La educación de adultos y jóvenes tiene un lugar estratégico para congregarse iniciativas de inclusión, formación para el trabajo y participación juvenil que se encuentran fragmentadas en la sectorialidad y burocracia estatal. También,

nos encontramos con aquellas acciones destinadas a abordar la atención a las realidades juveniles en riesgo y/o en situación de infracción de ley.

Es en estos espacios donde se requiere, con ciertas dosis de creatividad y gran perseverancia, generar procesos de articulación, coordinación y trabajo colaborativo que permitan revalorizar la oferta estatal de educación para jóvenes. En este marco, la Pedagogía Social permite desplegar un enfoque de sujeto de derechos que visibilice los aspectos educativos contenidos en la intervención.

Otras iniciativas establecen prácticas de *educación con los jóvenes* a través de proyectos de corta o mediana duración, mezclando el trabajo voluntario con los recursos de programas institucionales. Por ejemplo, se han realizado algunos programas no gubernamentales orientados al acompañamiento pedagógico o socioeducativo de jóvenes, a través de los cuales se pueden establecer vínculos reales a las biografías y participación juvenil. Las iniciativas de voluntariado de diverso orden, son otra expresión de esta modalidad, donde los jóvenes adquieren protagonismo.

Por último, se encuentran aquellas iniciativas que surgen como una *educación entre jóvenes* o *autoeducación*. Un ejemplo característico de este fenómeno lo dan los grupos que trabajan con la infancia o los estudiantes universitarios que realizan preuniversitarios o bachilleratos con sus congéneres de barrios populares.

Así, las tres modalidades de trabajo referidas mezclan un conjunto de denominaciones que priorizan en torno a contextos, temáticas, actorías y modelos de acción socioeducativa, que a veces confunden y generan desencuentros entre los mismos educadores y sus asociaciones. De este modo, se observa un anclaje difícil en una mentalidad instrumental que no renueva las didácticas sociales ni establece enfoques más abiertos de trabajo: para los educadores, comporta desafíos de orden epistemológico respecto al saber de las prácticas y su inclusión en un enfoque de derechos del sujeto de la educación; y, para las políticas públicas, implica organizar su sistema de gestión tomando en cuenta a los destinatarios de sus servicios y sus contextos de vida y participación.

Las políticas de juventud y el ocio como derecho humano

En las últimas décadas, en esta sociedad de continuos cambios donde la clásica distinción entre los tiempos de estudio y trabajo y los momentos de libre disposición resulta cada vez más difusa, la Pedagogía Social se ha venido ocupando del estudio de los tiempos de ocio de la juventud en sus diferentes expresiones y significados (Caride, 2012; Cuenca, 2013). Con la flexibilización de los horarios comerciales, los frecuentes desplazamientos por razones de estudio y trabajo y el número cada vez mayor de chicos y chicas nativos digitales, han surgido nuevos lenguajes, géneros y formatos que transforman las prácticas de ocio y plantean nuevos retos a las políticas de juventud promovidas por los gobiernos de los países iberoamericanos.

Cabe recordar que el ocio de las juventudes está influenciado no tanto por la cantidad de tiempo disponible como por los valores, vivencias y significados que los y las jóvenes atribuyen a las actividades en las que participan voluntariamente, de forma individual y colectiva. Sin embargo, el gusto por la novedad y por la ruptura con la rutina de las personas jóvenes, choca con la visión ampliamente extendida de la juventud como “problema” que incide en las múltiples dificultades que tienen los chicos y chicas para acceder al mercado laboral, en la escasa representación colectiva, y en la imagen generalizada que los vincula a prácticas de ocio nocivas y de riesgo –consumo de drogas, abuso de nuevas tecnologías, etc.–, con consecuencias negativas en su vida personal, familiar, escolar y/o social (Echeburúa, Labrador y Becoña, 2009).

Frente a los enfoques reduccionistas que ignoran la heterogeneidad del colectivo juvenil, la educación del ocio entendida como una educación que a nivel personal y comunitario aporta los saberes y recursos necesarios para que los chicos y chicas alcancen una vivencia más satisfactoria de su vida cotidiana, requiere ser interpretada bajo la visión integral y compleja que aporta la Pedagogía Social. Ni desde la perspectiva teórica ni desde la práctica sería aceptable “*limitar la educación para el ocio de los jóvenes a dotarlos de una serie de habilidades y recursos prácticos para que los apliquen en el ocio (...). Es algo más hondo que incluye el mundo de las actitudes, sentimientos, vivencias y tomas de decisiones personales y sociales respecto a determinadas formas de actuar y de implicarse en la realidad*” (Merino, 2001: 187).

En este marco, se ha de destacar la importancia que adquiere el reconocimiento del ocio como un derecho humano básico para la mejora de la calidad de vida de las juventudes (*Carta internacional para la Educación del Ocio*, WLRA, 1994). Su desarrollo se facilita garantizando las condiciones básicas de vida, tales como seguridad, cobijo, comida, ingresos, educación y “*se reivindica independientemente del trabajo, como espacio vital al que tenemos derecho por el hecho de existir, una experiencia que, encauzada adecuadamente, nos reporta salud, encuentro y desarrollo*” (Cuenca, 1999: 24).

Como parte de esta reivindicación del derecho al ocio, el *Programa de acción mundial para los jóvenes hasta el año 2000 y años subsiguientes* de la Asamblea General de Naciones Unidas (1996), reconoció las actividades recreativas como una de las diez esferas prioritarias en el desarrollo juvenil, constituyendo tales actividades un elemento necesario para prevenir y combatir problemas sociales (uso indebido de drogas, delincuencia, etc.) y contribuir a la realización del potencial físico, intelectual y emocional de las personas jóvenes, siempre y cuando no sean utilizadas como medio para excluir su participación en otros aspectos de la vida social o para adoctrinarlos. En el cuadro 1, se recogen las propuestas de acción para la promoción y desarrollo de experiencias de ocio en la etapa juvenil incluidas en el Programa señalado.

Específicamente, en el contexto iberoamericano, el derecho al ocio y al esparcimiento queda reflejado en el artículo 32 de la *Convención Iberoamericana*

de *Derechos de los Jóvenes*, firmada en 2005 en Badajoz (en vigor desde el 1 de marzo de 2008) y ratificada por diversos países¹. En ella se indica lo siguiente:

1. Los jóvenes tienen derecho a la recreación y al tiempo libre, a viajar y a conocer otras comunidades en los ámbitos nacional, regional e internacional, como mecanismo para promover el intercambio cultural, educativo, vivencial y lúdico, a fin de alcanzar el conocimiento mutuo y el respeto a la diversidad cultural y a la solidaridad.
2. Los Estados Parte se comprometen a implementar políticas y programas que promuevan el ejercicio de estos derechos y a adoptar medidas que faciliten el libre tránsito de los jóvenes entre sus países.

Cuadro 1

Actividades recreativas: propuestas de acción. Programa de acción mundial para los jóvenes hasta el año 2000 y años subsiguientes

Actividades recreativas como integrante de las políticas y programas para la juventud	Planificar, diseñar y ejecutar políticas y programas para la juventud con la participación activa de las organizaciones juveniles. Crear bibliotecas públicas, centros culturales y otras infraestructuras culturales en las zonas rurales y urbanas. Fomentar la participación de los jóvenes en manifestaciones turísticas y culturales internacionales, deportes y otras actividades de interés para ellos y ellas.
Actividades recreativas como elemento de los programas educativos	Dar prioridad a las actividades recreativas facilitando a las instituciones educativas recursos para desarrollar la infraestructura necesaria para realizarlas. Además, las actividades recreativas podrían formar parte de los planes de estudio ordinarios.
Actividades recreativas en la planificación urbana y el desarrollo rural	Incluir en la planificación urbana programas e instalaciones para actividades recreativas, prestando especial atención a las zonas de elevada concentración humana. Análogamente, se debería prestar la debida atención a las necesidades recreativas de los jóvenes en las zonas rurales.
Actividades recreativas y medios de comunicación	Alentar a los medios de comunicación a promover la comprensión y la conciencia de los jóvenes sobre todos los aspectos de la integración social, incluso la tolerancia y el comportamiento no violento.

Fuente: Asamblea General de Naciones Unidas (1996).

Esta Convención adquiere una especial relevancia, dado que no existe a nivel mundial ninguna otra norma que proteja y promueva los derechos de los y las jóvenes (como sí es el caso de la infancia y la adolescencia) ni trate

¹ Hasta el momento –octubre de 2014– la *Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes* ha sido ratificada por siete países: Bolivia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, España, República Dominicana y Uruguay.

específicamente el derecho al ocio en este grupo de edad². Posteriormente, la aprobación de la *Agenda de desarrollo e inversión social en juventud: una estrategia post 2015 para Iberoamérica* (OIJ, 2013) trajo consigo la delimitación de metas y objetivos específicos para las y los jóvenes, entre los cuales cabe destacar: la importancia de un cambio en la imagen social de la juventud a la que se le atribuyen connotaciones muy negativas; la necesidad de superar la sectorialización de las políticas públicas y establecer una perspectiva intergeneracional; y la necesidad de fomentar la participación de los y las jóvenes a todos los niveles, en el respaldo y fortalecimiento de la democracia.

No obstante, *“mientras los documentos de políticas públicas de juventud priorizan a los jóvenes excluidos, la inserción laboral y la construcción de ciudadanía, los recursos que se asignan a los presupuestos públicos siguen priorizando a los jóvenes integrados, la educación básica y la utilización “positiva” del tiempo libre”* (Agenda de desarrollo e inversión social en juventud, 2013: 28). Situación que puede terminar por exacerbar las diferencias entre quienes acceden a determinadas actividades culturales, deportivas, recreativas, etc., y quienes no cuentan con tales oportunidades.

Con estos argumentos, afirmamos que uno de los principales desafíos de las políticas de juventud en la región gira en torno a la educación y formación para la alfabetización en ocio, entendida como el desarrollo de los conocimientos y capacidades que permitan vivir la experiencia de ocio de forma positiva a todos los sujetos (Hutchinson y Robertson, 2012). En otras palabras, si consideramos que la socialización en ocio crea diferencias, puesto que el conjunto de saberes, habilidades e intereses que puede desarrollar una joven sin estudios secundarios y con escasos recursos económicos difiere ampliamente de las oportunidades con las que cuenta una joven universitaria que tiene el apoyo económico de su familia, las propuestas educativas en los tiempos de libre disposición resultan indispensables.

Por todos es sabido que el acceso al bienestar no se restringe al logro económico de salir del umbral de la pobreza, sino que también son necesarios momentos de ocio para que las personas puedan dedicarse tiempo a sí mismas, sin que ello signifique la exclusión de lo grupal o la falta de compromiso con sus comunidades de referencia. Una vez satisfechas las necesidades básicas que permiten a las personas vivir dignamente, la Pedagogía Social ha de servir de motor fundamental para que todos los y las jóvenes puedan disfrutar de su derecho al ocio desde la libertad, la satisfacción, la solidaridad, etc., abriendo nuevas oportunidades. Para ello resulta clave la asunción de un compromiso decidido por parte de los gobiernos que, en el marco de sus políticas públicas, han de considerar a las personas jóvenes como agentes estratégicos del desarrollo de los países iberoamericanos.

² La *Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes*, considera joven a la persona entre 15 y 24 años de edad, aunque a lo largo del artículo entendemos que la juventud comprende desde los 15 a los 29 años, siguiendo los parámetros internacionales.

A manera de conclusión

Así puestas las cosas, los desafíos en torno a la educación de jóvenes comportan varios niveles de prioridad y profundidad, en lo político, en lo pedagógico y en lo social.

Los últimos informes regionales que analizan la situación de la juventud, referenciados con anterioridad, enfatizan desafíos en torno a la necesidad de un proyecto común de sociedad, una educación de calidad que permita adquirir competencias para vivir y participar en la sociedad del conocimiento y el uso de las nuevas tecnologías. También se plantea abordar acciones que tiendan a aminorar la exclusión social y laboral y generen condiciones para un trabajo decente y el disfrute de los tiempos de ocio de manera satisfactoria.

En la misma línea, se recalca la necesidad del diseño de políticas orientadas a la igualdad con participación significativa del Estado y, asimismo, evaluar y mejorar la calidad de las políticas juveniles. Además, es necesario enfrentar decididamente las condiciones de segregación, discriminación y exclusión con que llegan los jóvenes a las múltiples ofertas socioeducativas en la región. Al mismo tiempo, se hace indispensable revertir las dinámicas de adscripción de efectos nocivos sobre los perfiles normalizadores en uso: estigmatización, victimización y “falsa protección” de las juventudes, integrando las subjetividades imaginadas desde los mismos jóvenes.

En el ámbito pedagógico-social, los desafíos centrales se orientan a considerar a las y los jóvenes como sujetos de derecho en la transmisión de la cultura de la época, ampliando la concepción de espacios sociales y educativos útiles para facilitar la construcción de identidades plurales y la participación ciudadana en el siglo XXI (considerar por ejemplo, la noción moderna de la ciudad educadora). Desde esta perspectiva, la educación de las y los jóvenes requiere reconocer –más allá de las exigencias socioeconómicas del sistema– las realidades e identidades que se están desarrollando en nuestra sociedad contemporánea, a través de modalidades menos institucionales y más abiertas a las dinámicas cotidianas de las personas y sus comunidades: las pedagogías del uso de tiempo libre, el voluntariado para el desarrollo, la animación sociocultural, la pedagogía de grupos, etc., son algunos acercamientos socioeducativos estratégicos que pueden contribuir a la mejora del ámbito escolar y social en sentido amplio.

La educación de las y los jóvenes tiene que asumir la presencia del deterioro en la formación de ciertos sectores juveniles que han tendido a transitar por caminos de ilegalidad, adicción y riesgo social, haciéndose inaplazable configurar didácticas adecuadas y respetuosas con la vida difícil que les toca sufrir. No ha de obviarse que la realidad juvenil es pluriforme y heterogénea, lo que implica reconocer las diferencias y las diversidades desde sus fronteras de encuentros y desencuentros, sin intencionar más fragmentaciones y clasificaciones prejuiciosas respecto a ciertas culturas ambientales juveniles.

Actualmente, tenemos la posibilidad de romper este ciclo de distanciamientos intergeneracionales en el que nos hallamos inmersos, generando salidas a las complejidades culturales de la época y aportando nuevas luces a la

construcción de otra sociedad posible. Los y las jóvenes son parte protagónica del diálogo y transmisión cultural que implica la educación, pero el diagnóstico de las juventudes está todavía incompleto y requiere de un esfuerzo compartido entre la investigación educativa, las prácticas sociales y las políticas públicas.

Habrá que diseñar una nueva Pedagogía Social para este siglo, estableciendo un diálogo que comprometa la inclusión social y la participación, innovando en el campo didáctico y curricular, y asumiendo los contextos socioeconómicos y políticos actuales como referentes. Se trata de transitar hacia una educación para las nuevas ciudadanía juveniles, integradas en un proyecto regional, todavía hoy inexistente. Por ello, afirmamos que la Pedagogía Social tiene entre manos un gran desafío por perfilar para nuestras realidades; una pedagogía que se reconoce potente, inclusiva y relevante para la vida de las juventudes actuales.

Referencias

Bauman, Zygmunt (2011). *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bassi, Marina et al. (2012) *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Resumen Ejecutivo. BID. Accesible en: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36702640>.

Borzese, Dana; Costas, Paula, Wagner, Lizzie (2011) “Educación social y políticas públicas. La educación social en Argentina ante el desafío de justicia educativa”. En Krischeky, Marcelo (ed). *Pedagogía social y Educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Cuadernos de Pedagogía N° 2. UNIPE, Buenos Aires.

Camors, Jorge (2005). *Educación Social. Una perspectiva desde (y para) América Latina*. Ponencia presentada al XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales. Montevideo, 15 de noviembre de 2005.

Caride, J. A. (2012). “Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social”. *Arbor*, 188, 301-313. España.

Caride, José Antonio (2009). “Elogio de la Pedagogía social: acerca de los nuevos y viejos desafíos de la educación social”. En *Revista de Educación Pública* n° 38, v.18, p. 449-468, Cuiabá.

Cuenca, M. (1999). *Ocio y formación. Hacia la equiparación de oportunidades mediante la Educación de Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Cuenca, M. (2013). Ocio valioso en tiempos de crisis. En S. Torío y otros (coords.). *La crisis social y el Estado del Bienestar: Las respuestas de la Pedagogía Social* (pp. 5-20). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Echeburúa, E.; Labrador, D. y Becoña, E. (coords.) (2008). *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes*. Madrid: Pirámide.

García Molina, José (2003). *De nuevo, la educación social*. Madrid: Dykinson.

Gomáriz, Enrique (2010). *La devastación silenciosa: jóvenes y violencia social en América Latina*. San José de Costa Rica: Flacso.

Hutchinson, S. y Robertson, B. (2011). Leisure Education: A New Goal for An Old Idea Whose Time Has Come. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 19, 127-139.

III Informe iberoamericano de juventud 2014. *Invertir para transformar. La juventud como protagonista del desarrollo*. CEPAL, OIJ, IMJUVE. Accesible en: <http://www.injuve.es/sites/default/files/2014/40/noticias/InformeInvertirparatransformar.pdf>.

Latorre, Carmen Luz & Nájera, Eusebio (2003). *Los programa de formación de jóvenes de sectores de pobreza: el papel del Estado y su relación con las Ong*. Paris, IPE-UNESCO.

Liebel, Manfred (1992). *Mala Onda*. Nicaragua: Ediciones Nicarao.

Merino, J. V. (2001). Jóvenes y educación para el ocio. El reto de las estrategias. En Familia, juventud y nuestros mayores: la actitud proactiva (pp. 169-216). A Coruña: Fundación Caixa Galicia.

Nájera, Eusebio (1996) *Reflexiones para una rediseño de los diagnósticos actuales de juventud*. Santiago de Chile: INJ.

Núñez, Violeta (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santilla.

Organización iberoamericana de juventud (2005). *Convención iberoamericana de derechos de los jóvenes*. Accesible en: <http://www.unicef.org/lac/CIDJpdf%283%29.pdf>.

Organización iberoamericana de juventud (2013). *Agenda para el desarrollo e inversión social en juventud: una estrategia post 2015 para Iberoamérica*. Accesible en: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/20131008150827_61.pdf.

Puiggrós, Adriana (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Colombia: Convenio Andrés Bello.

Resolución aprobada por la Asamblea General [sin remisión previa a una Comisión Principal (A/50/728)] 50/81 (1996). *Programa de Acción Mundial para los Jóvenes hasta el año 2000 y años subsiguientes*. Accesible en: http://www.cinu.mx/minisitio/UNjuventud/docs/Programa_accion_mundial_jovenes.pdf.

Rodríguez, Ernesto (2010). *Políticas públicas de juventud en América Latina: avances concretados y desafíos a encarar en el Marco del Año Internacional de la Juventud*. Oficina de Santiago; Oficina de Brasil: UNESCO.

Trilla, Jaime (1993). *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Antrophos.

UNFPA (2011) *Informe regional de población en América Latina y el Caribe 2011: invertir en juventud*. CEPAL.

WLRA (1994). *International Charter for Leisure Education*, ELRA (European Leisure and Recreation Association), summer, 13-16. Edición en español en Cuenca, M. (2004), *Pedagogía del ocio: Modelos y Propuestas* (pp. 315-324). Bilbao: Universidad de Deusto.

Educación y Género:

una reflexión sobre los principios de igualdad y diversidad en la educación chilena en el escenario de la reforma educativa actual

Paloma Abett de la Torre Díaz

Resumen

El sistema educativo chileno nuevamente está inmerso en una reforma en la que están en discusión los conceptos de calidad, igualdad, equidad y fin al lucro. Sin embargo, en la propuesta no se abordan aspectos sustanciales en relación a la construcción de género en la escuela y el rol que le compete al profesorado en las transformaciones de dichos constructos. Este artículo es una invitación a pensar en los temas segregación, igualdad y diversidad desde una perspectiva de género, en el marco de la reforma educacional en curso.

Palabras clave: educación - género - igualdad - diversidad - escuela co-educativa

Summary

The Chilean Education system is again immersed in a reform in which the concepts of quality, equality, equity and the end of profiting are being discussed. Nevertheless, this proposal does not address some substantial aspects relating to gender construction at schools and the role given to teachers within the implementation of these constructs. This article is an invitation to think about the issues of segregation, equality and diversity from a gender - related perspective in the context of current educational reform.

Keywords : education, gender, equality, diversity, co-educational education.

Introducción

Actualmente asistimos a un nuevo debate con respecto a la educación en Chile. Siguiendo el accionar de los últimos gobiernos, la Nueva Mayoría¹, bajo la segunda presidencia de Michelle Bachelet se propone realizar una “reforma estructural” a nuestro sistema educativo. El proyecto de ley procura crear una nueva institucionalidad de educación parvularia, poner fin al lucro en la educación, erradicar la discriminación a través de la selección escolar, establecer la gratuidad a nivel primario y secundario. El proyecto de ley manifiesta que se está iniciando un proceso de transformación profunda a nuestro sistema educativo, que tiene por objetivo asegurar calidad, gratuidad, integración y fin al lucro. Se reconoce que el país ha conseguido importantes logros en materia educativa, como son altas tasas de cobertura, alta inversión en infraestructura, equipamiento y programas focalizados. No obstante, la desigualdad educacional y la segregación continúan con tasas preocupantes² y se reconoce que la Educación Pública se ha visto especialmente afectada. De este modo, se establece que:

“La educación chilena del siglo XXI debe estar al servicio de nobles ideales, de una sociedad fuertemente cohesionada, que supere la segregación social, que promueva la formación integral, la inclusión, la solidaridad y la democracia como valores centrales para el desarrollo nacional y de cada uno de los chilenos y chilenas”(Bachelet, 2014).

Desde amplios sectores, hay un cuestionamiento a la propuesta reformista. Por una parte grupos conservadores³, en conjunto con un sector de la Iglesia Católica⁴, señalan que se atenta contra la libertad de enseñanza de las familias y

¹ Nombre de la coalición del gobierno que llegó a la presidencia el 2013 y que agrupa a los siguientes partidos políticos: Partido Socialista, Partido Demócrata Cristiano, Partido Radical, Partido por la Democracia y Partido Comunista.

² Según el propio programa de gobierno se reconoce que Chile es el segundo país con mayor nivel de segregación de los que participan en las evaluaciones del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). Esta prueba se aplica cada tres años a la población de 15 años y tiene por objeto evaluar hasta qué punto el estudiantado ha adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber, como son la motivación del alumnado por aprender, la concepción que estos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. En el año 2000 se centró en la lectura, las matemáticas (en 2003) y las ciencias (en 2006); siendo la resolución de problemas un área temática especial en PISA 2003. El programa está llevando a cabo una segunda fase de evaluaciones en el 2009 (lectura), 2012 (matemáticas) y 2015 (ciencias).

³ Para profundizar en esta visión se sugiere revisar Beyer Harald y Eyzaguirre Sylvia (2014). Fin del Financiamiento Compartido. Análisis del Proyecto de Ley y Propuestas. En Puntos de Referencia, N° 374, Centro de Estudios Públicos.

⁴ Es interesante revisar en la prensa la postura que representa el cardenal Ricardo Ezzati, frente a la propuesta de despenalización del aborto terapéutico y la reforma educacional, pues evidencia la tensión entre la Iglesia y La Moneda. Mientras otro sector, representado por el rector de la Universidad Alberto Hurtado, Fernando Montes, quien aseguró que un colegio “y mucho más si en verdad se dice católico”, no puede discriminar por el barrio donde viven, por la plata que tienen, por la raza. A su vez, el reconocido sacerdote jesuita, Felipe Berríos, en una entrevista concedida al programa “El Informante” de Televisión Nacional, señaló: “Los chilenos somos iguales a los perros cuando nos juntamos, nos olemos el trasero: ¿dónde estudiaste?, ¿de dónde eres?, para ubicarnos socialmente y encajonarnos. Por eso, ninguna reforma educacional va a resultar si no cooperamos todos (...); le pido a la Iglesia Católica, que tiene el 7% de los colegios de elite, hacer un esfuerzo. Si esos colegios no

que incluso puede contribuir a una mayor segregación, pues se podría producir una migración a los sectores privados.

Asimismo, un sector minoritario de los padres y apoderados se han agrupado en la llamada Confederación de Padres y Apoderados de Colegios Particulares Subvencionados (CONFEPa) quienes han levantado una campaña cuyo slogan es “*Así no la quiero*”, que ha contado con gran cobertura en los medios. Dicha agrupación aduce que la reforma presentada sólo está focalizada en la figura del sostenedor, el financiamiento y la compra de colegios, por tanto, a su juicio, no apunta a mejorar la calidad de la educación y atenta contra la libertad de enseñanza⁵. Por su parte, el Ministerio de Educación insiste en que el propósito de la reforma es hacer de la educación un derecho social cimentado en un marco legal que garantice la calidad, así se busca: a) establecer gratuidad en todos los colegios que reciben subvención estatal, b) terminar con la discriminación en los procesos de admisión escolar y c) poner fin al lucro en todos los colegios que reciben aportes públicos⁶. En tanto, desde los movimientos estudiantiles, sociedad civil y Colegio de Profesores, se resalta que la reforma implica sólo una reestructuración administrativa, que no mejora el quid del asunto y que nuevamente se está realizando sin sus principales actores: estudiantes y docentes⁷.

Indicado todo lo anterior, este trabajo se propone problematizar el debate con respecto a la educación desde un prisma diferente, escasamente trabajado, que dice relación con cavilar sobre el rol de la escuela para contribuir a cuestionar la construcción de género de hombres y mujeres; el rol que le compete al profesorado y por qué se considera que es necesario que forme parte del debate educacional actual.

Antes de continuar con el análisis, se considera importante definir qué se entiende por género. Hay una amplia bibliografía que señala que género es la construcción social de la diferencia sexual. No obstante, para las teorías *queer*⁸ esta noción parte del supuesto que:

abren sus puertas para mezclarse con el resto de la sociedad, esto va a fracasar”. El detalle de esta noticia se puede revisar en <http://www.elmostrador.cl/pais/2014/06/25/felipe-berrios-y-la-reforma-educacional-mientras-haya-clasismo-en-chile-cualquier-cosa-que-se-haga-saldra-mal/>

⁵ Para mayor información sobre la CONFEPa se puede visitar el sitio: <http://www.asinolaquero.cl>

⁶ Para conocer en detalle la propuesta del Ministerio de Educación se puede consultar el sitio: <http://reformaeducacional.gob.cl/>

⁷ El presidente del Colegio de Profesores, reclama “Participación efectiva y vinculante de los diversos actores del movimiento social por la educación, ya que la reforma no puede avanzar si se discute o legisla entre cuatro paredes. Por eso demandamos la generación y apertura de reales espacios para la participación”. Además recalcó “cualquier iniciativa de reforma debe estar orientada, como principio central, al fortalecimiento de la educación pública. Se debe emparejar la cancha, de manera que todos los niños, independientemente de su condición social, tengan el mismo derecho, garantizado a poder acceder a una educación pública de calidad”. Para mayor información revisar: <http://www.elciudadano.cl/2014/06/25/107751/estudiantes-y-profesores-convocan-a-paro-este-25-de-junio/>

⁸ La palabra “queer” en inglés significa “raro”. Y fue el modo en que despectivamente se denominó a los homosexuales en el mundo anglosajón. Es por ello, que el movimiento homosexual y posteriormente el colectivo de lesbianas, gays y personas trans, lo resignifican como una categoría que les permite nombrarse de forma reivindicativa y emancipatoria. Actualmente las teorías queer forman parte de las teorías postcríticas.

“existen dos cuerpos (de varones y mujeres) a los que le corresponden dos géneros (masculino y femenino) y una direccionalidad ‘correcta’, ‘normal’ del deseo por el cuerpo/género opuesto. Estas cuestiones revelan la necesidad de investigar y profundizar en el análisis de algunas dicotomías pedagógicas clásicas: normalidad/anormalidad; conocimiento/ignorancia; mente/cuerpo; razón/emoción. Pero también hacen insoslayable problematizar miradas modernas –muy instaladas– sobre los cuerpos, los géneros y las sexualidades, como lo son las esencialistas-biologicistas y las constructivistas” (Morgade, 2008: 22).

Se valora la crítica a la heteronormatividad presente que aporta la teoría *queer*. Sin embargo, es importante distinguir que en el presente artículo se comprende que podrían existir tantos hombres y mujeres como diferencias culturales.

Los indicadores de la Igualdad

La escuela puede ser una institución reproductora del orden social, pero a su vez, un espacio que nos permite practicar un nuevo modo de entender y vivir este escenario. Es por ello que, con el retorno de la democracia en los 90’, los movimientos sociales y feministas en el país realizaron una fuerte crítica y propuestas al modo en que la escuela era un espacio de reproducción de las discriminaciones que las mujeres vivenciábamos en diferentes espacios sociales. De este modo, la coalición de gobierno realizó un cúmulo de acciones en pro de superar las históricas discriminaciones hacia las mujeres, como fueron: la creación del Servicio Nacional de la Mujer en 1991 (SERNAM), las formulación de los Planes de Igualdad de Oportunidades para las mujeres, el diseño, elaboración e implementación de un marco curricular, en el cual se establecían unos Objetivos Fundamentales Transversales, que tenían como propósito el desarrollo ético, personal y social de las personas.

No se pueden desconocer los avances que estas políticas públicas generaron. Por ejemplo, mejoramiento de los textos escolares y la eliminación de sexismo más explícito en los libros, el impulso al uso de lenguaje inclusivo⁹, y la incorporación en los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) en los 90’ y los Objetivos de Aprendizaje (OA) en las bases curriculares de 2013, las cuales plantean que se deben *“respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural”* (Mineduc, 2012). De este modo, los Objetivos de Aprendizaje promueven que se reconozca la relevancia y rol que han desempeñado hombres

⁹ El uso de lenguaje inclusivo fue impulsado bajo la primera presidencia de Michelle Bachelet, posteriormente durante el mandato de Sebastián Piñera, se omitió por “no existir un acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español”, así se expuso en la contraportada de los Estándares de Aprendizaje: “En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiantes”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres”.

y mujeres en las diferentes sociedades que forman parte del plan de estudio, al tiempo que se consideren los avances conseguidos en la igualdad de derechos de hombres y mujeres en el país.

Otro punto de los Objetivos de Aprendizaje señala que se deben respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica. Al igual que sus antecesores, los objetivos transversales no son una asignatura específica dentro del currículum escolar, sino que responden a un trabajo que se debe desarrollar de manera transversal e interdisciplinaria al interior de la escuela. Como se puede observar desde los fundamentos del currículum nacional hay un reconocimiento y compromiso por salvaguardar la igualdad entre hombres y mujeres en el Chile del siglo XXI.

Desde otras aristas del mundo educativo, en los últimos movimientos estudiantiles se han destacado fuertes liderazgos femeninos¹⁰, lo que evidencia que efectivamente se están produciendo transformaciones en lo referente a la situación de las mujeres en las escuelas, pues como bien se ha mencionado, la escuela es sin duda el espacio que menos mal trata a las mujeres, comparándolo con otros ámbitos sociales, como son la salud y el mercado laboral. Esto es corroborado al analizar los indicadores de matrícula, por ejemplo en el nivel universitario, pues desde 2008 la matrícula es mayoritariamente femenina. Así lo indican las fuentes del Consejo Nacional de Educación: en 2012 se inscribieron 82.564 estudiantes del sexo femenino en algún plantel universitario, siete mil más que en el caso de los varones.

No obstante, si se analiza la construcción de género en la escuela, hay continuidades en lo que respecta al modelo de ser hombre y mujer que el sistema educativo promueve, ¿de qué modo?: mediante el conocimiento que se transmite, la mayor apreciación a los valores tradicionalmente asociados a lo masculino como son la inteligencia y competitividad, entre otros. Es por ello, que a continuación se propone revisar algunos síntomas de la desigualdad e inequidad de hombres y mujeres en nuestro sistema educativo.

Los signos de la desigualdad

Si se pretende reflexionar sobre las cifras de la desigualdad se debería cuestionar, por qué a pesar de los buenos y mejores resultados de las mujeres en su trayectoria escolar, en las pruebas de selección universitaria ellas obtienen menores puntajes. Por qué se mantiene una clara división de sexo en el momento de la selección de las carreras. Por qué las mujeres escogen mayoritariamente: educación, enfermería, psicología y periodismo, mientras los hombres se inclinan por las ingenierías¹¹.

¹⁰ A la actual parlamentaria del Partido Comunista, Camila Vallejo, hoy se agregan los nombres de Naschla Aburman, Presidenta de la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica y Melissa Sepúlveda, Presidenta de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile.

¹¹ Para una mayor información se sugiere consultar los datos de SERNAM en www.sernam.cl y Consejo Nacional de educación en www.cned.cl

Las explicaciones para esto, según diferentes estudios, radica en que una alta proporción se ha convencido (o la han convencido) de que las matemáticas no son lo suyo¹² y, por lo tanto, se inclinan por las humanidades, docencia y enfermería, es decir, por profesiones que las acercan al cuidado de otros, acciones que culturalmente son tareas asociadas a lo femenino. Por tanto, desde esta lógica deberíamos pensar entonces que a los hombres se “los convence” de sus capacidades matemáticas, de su liderazgo y habilidades, que los lleva a inclinarse por carreras que se asocian al desarrollo y éxito individual. Sin embargo, esta explicación es limitada si nos atenemos a comprender las complejas construcciones de género que además se potencian en las familias y otros ámbitos de socialización.

Cada año, al inicio de la cátedra¹³ que imparto en la universidad, les pido a mis estudiantes de pedagogía que describan a los hombres y mujeres. Estas son las categorías que se repiten.

Hombres	Mujeres
Inteligentes	Sensibles
Fuertes	Instinto
Poder	Dar vida
Simples	Delicada
Machismo	Apasionadas
Inmaduro	Sumisa
Inquietos	Feminismo

Esto es lo que mencionan hombres y mujeres, cuyas edades fluctúan entre los 18 y 22 años, futuros profesores(as) de Historia, Lenguaje, Educación Básica y Educación Diferencial. Como se puede apreciar, dichos estudiantes son una pequeña muestra de esta generación contestataria, que cuestiona todas las formas tradicionales de ejercer la autoridad y la política, pero que en cuanto a construcciones de género se refiere, siguen transmitiendo el discurso más tradicional que asocia a las mujeres al mundo de las emociones y a los varones al mundo de la racionalidad.

Es por ello que se deben problematizar las relaciones de género que subyacen en nuestra sociedad y en las diferentes instituciones educativas. ¿Cuál es la actitud que están adoptando los organismos reguladores del sistema educativo?, ¿qué rol le compete al profesorado en la transmisión de estos modelos?, ¿cómo se está trabajando en las escuelas la construcción de ser hombre y mujer?, ¿cómo develar el currículo oculto que subyace en múltiples prácticas pedagógicas que potencian este rol tradicional de género?

¹² Si se quiere conocer un análisis con respecto al currículum escolar se sugiere revisar Provoste Fernández, Patricia (Ed.) (2006) *Equidad de género y reformas educativas*, Santiago de Chile, Hexagrama.

¹³ La cátedra a la que se hace alusión la imparto desde el año 2009 en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y llevaba por nombre “Educación y Diversidad”. A raíz de la innovación curricular del 2014 se transformó en “Pedagogía y Diferencias en la Cultura Escolar”.

La educación es un campo de lucha ideológico. Recordemos que es en la escuela, donde hoy la mayor parte de la población tiene acceso, por lo menos a nivel primario, donde se transmiten los saberes socialmente valorados y legitimados por cada tipo de sociedad. Mediante el currículum y los planes y programas, el sistema educativo selecciona los saberes que se espera que las nuevas generaciones aprendan.

“El currículum, en las sociedades democráticas entendido como el proyecto cultural del Estado y de la sociedad para la formación de sus ciudadanos y ciudadanas, tiene la obligación de incluir un principio normativo que legitima su existencia y que se concreta en el término igualdad” (Rodríguez, 2006: 9).

Pero bajo el principio de igualdad, no podemos asumir que el solo hecho de asistir a un mismo establecimiento o compartir el espacio educativo, ésta se garantiza, y es de ello que deriva el cuestionamiento a la escuela mixta, como un espacio de igualdad entre hombres y mujeres. Una real búsqueda de la igualdad en educación tiene el compromiso por superar las desigualdades e inequidades sociales, de manera que se haga cargo de la opresión, exclusión o segregación que diferentes individuos o colectivos pudiesen estar sufriendo. Sobre la base de esta premisa, se considera esencial que desde una perspectiva de género demos cuenta de cuáles son los modelos de mujeres y varones que nuestro sistema está promoviendo, pues en la compleja dinámica que se genera en las diferentes desigualdades hay una estrecha relación entre conocimiento, identidad de género y poder (Rodríguez, 2006).

La autora Guacira Lopes manifiesta que una educación feminista necesita estar al tanto de las relaciones de poder, por tanto, se debe negar a un diseño binario de conducir las relaciones de género, pues se deben cuestionar, estudiar y analizar las intrincadas combinaciones de género, sexualidad, clase, raza y etnicidad. De esta forma, nos propone alejarnos de un “estudio” independiente e imparcial, pues todos y todas estamos involucrados en estas relaciones de poder a las que pertenecemos. (Lopes, 1997).

En una sociedad fuertemente patriarcal, tal vez como estrategia para impulsar el cuestionamiento podríamos revertir la clásica pregunta de por qué las mujeres nos inclinamos por la docencia especialmente de las áreas humanistas y de los niveles parvulario y básico, y nos preguntáramos ¿en qué afecta al sistema educativo la escasa presencia de varones en estas profesiones?, ¿qué transformaciones se podrían producir si contáramos con más ingenieras y más profesores parvularios? Abordar estas temáticas implica cuestionar nuestras concepciones culturales, estereotipos, prejuicios, pero también las relaciones de poder que subyacen, pues en la elección de una profesión, también están en juego el prestigio social y los salarios.

Si se evidencian las disímiles y jerarquizadas construcciones de ser hombre y mujer en la escuela, se estará contribuyendo a comprender los mecanismos de opresión o discriminación y espacios de libertad que ambos géneros tienen. En lo que se refiere a las mujeres en Chile la discriminación en la escuela se da en cuatro ámbitos principales: el sexismo en el lenguaje, en los textos escolares, en el currículum y en las interacciones entre profesorado

y alumnado (Valdés, 2013). Los cuales se acrecientan en situación de minoría étnica.

Asimismo, es necesario analizar ciertos fenómenos que se están produciendo en el sistema educativo, que son reflejo de otras problemáticas sociales que repercuten en la escuela y pueden ser estudiados desde una perspectiva de género. Por ejemplo, ¿qué pasa con nuestros varones que están desertando de nuestras escuelas?, ¿cuáles son las razones para decidir dejar esta institución e incorporarse tempranamente al mercado laboral?, ¿qué construcciones de género se esconden tras estas decisiones?, ¿por qué asistimos a una creciente manifestación de violencia en los espacios educativos? En este sentido son relevantes las investigaciones que han demostrado como la masculinidad se estructura en unos contextos institucionales y culturales, y que en una escuela sin conciencia de género, puede reafirmar una masculinidad hegemónica principalmente mediante las divisiones curriculares, sistema de disciplinamiento y deportes (Connell, 1997).

Al formular estos cuestionamientos, se puede evidenciar que las políticas anteriormente mencionadas no han tenido el impacto ni la influencia esperada, en lo que respecta a promover la igualdad entre hombres y mujeres se refiere, lo que sin duda constriñe las opciones profesionales e inserción laboral de nuestras futuras generaciones, pero que principalmente afectan las posibilidades de construir una sociedad con mayores niveles de equidad e igualdad de género.

Como bien destaca la investigadora Teresa Valdés “*son los temas de género, sexualidad y diversidad los que más dificultades han encontrado a la hora de ser incorporados en la formación inicial y también en los colegios y escuelas*” (Valdés, 2013:54). Estas ausencias y evasiones tienen implicancias en el desarrollo de la autonomía y empoderamiento de nuestros educandos, tarea en la cual como docentes tenemos un rol fundamental.

El currículo oculto y la diferencia sexual: para repensar los modelos de ser hombre y mujer en el ámbito educativo

Si se reconoce la diversidad existente y somos capaces de constatar las diferencias de clase, etnia, edad, ubicación territorial, preferencia sexual y de género, se podrá abordar educacionalmente la complejidad social y cultural actual. Si se rompe con la falacia de la homogeneización estructurada desde el mercado y la lógica patriarcal, seremos capaces de reconocer las identidades específicas que emergen de la experiencia de vida contextualizada de los distintos colectivos sociales.

Al igual que en otros países en Chile la docencia femenina representa más del 70%, por tanto es imprescindible una mejora en la formación inicial docente que permita al futuro profesorado contar con herramientas epistemológicas, metodológicas, teóricas y didácticas que lo ayuden a eliminar el sexismo

y racismo en su formación. Pero el tener estos conocimientos no implica necesariamente que se producirán cambios en las prácticas pedagógicas, pues el profesorado solo en su aula no es capaz de revertir las infinitas contradicciones que conlleva el ejercicio de la docencia en instituciones fuertemente patriarcales y sexistas¹⁴. Sin duda, que la inclusión de cátedras relacionadas con la temática puede contribuir a cuestionar estas arraigadas concepciones sobre lo que es ser hombre y mujer, pero si se está comprometido con formar seres autónomos, reflexivos y críticos de sus comportamientos, la primera tarea es autoanalizarnos en nuestro ejercicio de la docencia.

Además, debemos ser capaces de combatir el currículo oculto en este sentido, porque lo que sea una costumbre, tradición, etc., no lo hace *per se* legítimable. Para poder realizar lo anteriormente descrito es preciso entender el currículum de manera amplia, como el conjunto de experiencias (implícitas y explícitas) que constituyen las vivencias en los centros educativos, por tanto va más allá de un listado programático de contenidos o de actividades que impregna al establecimiento de manera general: pasillos, patios y salas. A modo de ejemplo las mujeres predominan en las áreas artísticas letras y humanidades, mientras los varones en ciencias y filosofía. A su vez hay prácticas que conforman parte del currículo oculto como el potenciar el liderazgo masculino, el mayor uso de los espacios públicos por parte de los varones (fútbol, básquetbol), ser más severos en los castigos cuando son hombres los que comenten las faltas, mientras en el caso femenino se destaca la exaltación de la belleza física como cualidad y la promoción de responsabilidades como sería el cobro de cuotas y la preparación de pasteles o postres para la venta en beneficio del grupo curso. Desde esta concepción el currículum no es sólo un campo restringido de la escuela, sino que debe incluir también los ámbitos de formación y actuación del profesorado.

Por tanto es fundamental entender que la diferencia sexual es un hecho biológico incuestionable, pero dicha diferencia ha sido potenciada socialmente para establecer condiciones de desigualdad entre hombres y mujeres. Siendo la escuela un espacio que si no es cuestionado y modificado puede fortalecer y reproducir diferencias concebidas como desigualdades.

Si a la diferencia sexual le agregamos, componentes étnicos, de orientación sexual y de clase, entre otras, se evidencia otro hecho incuestionable: que somos distintos y dicha diversidad es la expresión de la singularidad individual y de la pluralidad social, lo que enriquece nuestra sociedad. “*Sin embargo, esa diferencia sigue siendo, en muchas ocasiones, una diferencia de poder, de posibilidades diferentes en la participación de los bienes sociales, económicos y culturales*” (AUFOP, 2009), diferencias que se transforman en

¹⁴ Como botón de muestra sugiero revisar la tesis de Javiera Robles Recabarren y Soledad Ramírez Flores titulada “*Práctica pedagógica y perspectiva de género: dificultades, cambios y continuidades del profesorado de Historia y Ciencias Sociales*”, quienes investigaron la práctica pedagógica de un conjunto de profesores y profesoras de Historia y Ciencias Sociales que tenía estudios de especialización en género. Para tener una perspectiva de otro nivel del sistema educativo y conocer la realidad de la educación infantil en el caso español se sugiere revisar Romero Díaz, Alfons & Abril Morales, Paco (2008). *Género y la formación del profesorado en los estudios de Educación Infantil*. REIFOP, 27 vol. 11 (3). (Enlace web: <http://www.aufop.com/aufop/home/>. Consultada en fecha (25-06-2014).

desigualdades frente a las cuales el sistema educativo y en especial el profesorado no pueden permanecer ajenos.

Múltiples estudios señalan que el rol relevante en el proceso pedagógico radica en el profesorado. Si se aspira a tener un mejor sistema educativo, es imprescindible abordar las construcciones culturales sobre lo que es ser hombre y mujer, a su vez, afrontar aquellas desigualdades de nuestra sociedad que están profundamente enraizadas como son la étnica y de clase social.

“En otras palabras la masculinidad (como la feminidad) no es una esencia universal e inalterable sino un efecto de la cultura, una performance, el lastre histórico y social de una existencia humana conjugada a lo largo de la historia de lo masculino. Dicho de otra manera, las identidades masculinas y femeninas están social e históricamente constituidas y, en consecuencia, están sujetas aún a las miserias y a los vasallajes de la cultura patriarcal pero también abiertas en el futuro a la utopía del cambio y de la igualdad” (Lomas, 2004).

Si no mantenemos una postura crítica se puede perpetuar una trayectoria histórica que utiliza la diferencia como fuente de opresión y de discriminación hacia las mujeres, pero que también limita a los varones al imponerles un modelo de masculinidad hegemónica que reniega de sus emociones y su involucramiento en temas afectivos, crianza y cuidado de otros.

De esta forma, se proponen algunas líneas de acción para la formación inicial docente y los establecimientos educacionales:

“a) Reflexionar desde una perspectiva de género y en el ámbito de la educación en especial sobre la situación que actualmente viven hombres y mujeres, en los espacios públicos como en los privados; b) Sensibilizar sobre la necesidad de la participación de las mujeres y hombres en los diferentes ámbitos sociales, políticos y laborales; c) Analizar los mecanismos discriminatorios, tanto explícitos como ocultos, que subyacen en las prácticas, contenidos y materiales educativos, d) Promover acciones de intervención práctica para una educación igualitaria y equitativa” (Abett de la Torre, 2010).

Junto con estas medidas, es necesario que la escuela y el profesorado dialoguen de manera crítica con el acontecer nacional. Al momento de escribir este artículo estamos viviendo la llamada “fiebre mundialera”, fenómeno a nivel mundial en el que una vez más tenemos una excelente oportunidad para criticar el discurso sexista y patriarcal que aflora en sus expresiones más descarnadas, es así, como junto con atiborrar las ciudades con propagandas que reproducen los modelos de una masculinidad hegemónica, se acrecienta un discurso nacional que resalta los valores como “la hombría”, “fuerza”, “garra”, “valentía” y “coraje”, con imágenes de los futbolistas que se replican en cada país como su héroe nacional.

Asimismo el evento futbolístico, también expone imágenes de un tipo de femineidad, pues las mujeres en esta fiesta deportiva estamos invitadas como las “madrinas” que demuestran su “amor a la roja” con sus cuerpos

desnudos pintados, promesas y mandas de horas de amor ininterrumpido; pero también en el jolgorio aparecen las muestras más descarnadas del patriarcado y el capitalismo, y sólo algunos medios de comunicaciones se han atrevido a reportear la realidad de las llamadas “niñas prostitutas” en Brasil, las cuales en la lógica del mercado han llegado en masa desde la construcción de los estadios para atender a los clientes que por casi cinco dólares pueden satisfacer su virilidad. El gobierno de Brasil, previendo la oleada de turistas, decidió implementar una campaña para prevenir las enfermedades de transmisión sexual, cuyo slogan fue “Soy feliz siendo prostituta”, que frente a las múltiples críticas debió ser retirado¹⁵.

La invitación que hago al reflexionar sobre esto, es porque el fenómeno no emerge con el mundial: la trata de personas, el comercio sexual, el sexismo y chovinismo en la publicidad es una constante, pero se tiene un momento crucial para deliberar sobre los modelos y referentes del ser hombre y mujer que en otros espacios se socializan y que desde el ámbito educativo debemos cuestionar, si estamos convencidos de querer transformar las construcciones de género en la escuela y la sociedad.

La autora Gloria Arenas, destaca la importancia de las concepciones de autoconcepto y autoestima, claves y requisito fundamental en la construcción de un proyecto de vida, y por ello insta a que debiese ser una parte primordial de la educación (Arenas, 2006). Es así, como resulta importante analizar esos modelos que circulan sobre hombres y mujeres, pues los que transitan tienen una clara función social, mantener ideologías y prácticas, que establecen, sostienen diferencias y jerarquías en la valoración de unos y otras (Blanco, 2000), por ello es relevante preguntarse ¿quiénes son los beneficiados con este modelo?

Conclusiones

Las preguntas planteadas en este artículo son una invitación a pensar la actual reforma educativa no desde los parámetros que la política pública necesariamente está promoviendo, pues se considera que educar desde la pedagogía crítica supone primordialmente desarrollar una serie de acciones en las que docentes y discentes se involucran, no se educan para aprender unos contenidos, o rendir mejor las pruebas, se educan para la transformación, para ser ciudadanos y ciudadanas responsables, activos, que se cuestionan el actual modelo de desarrollo y las formas de ser hombre y mujer. *“Para los pedagogos críticos y feministas, la pedagogía constituye un ámbito fundamental en el que procurar el cambio educativo y social, en el que tratar de poner en práctica visiones de mundo diferentes”* (Gore, 1996: 14).

El sistema educativo es un campo en disputa, pues en él se representan ideas fundamentales que caracterizan el pensamiento de diversos sectores sociales, en el que confluyen las diferentes perspectivas y visiones de mundo

¹⁵ Para una mayor profundización se sugiere revisar los artículos aparecidos en la prensa chilena como son: <http://www.elmostrador.cl/mundo/2014/05/22/las-nina-putas-del-mundial-de-brasil/>, el cual además generó una carta al director del diario del Instituto Nacional de Derechos Humanos.

y futuro. Por tanto, implican cuestiones políticas de tipo estructural, como son las que intenta modificar la actual reforma: poner fin a la selección, al lucro y establecer la gratuidad, en un país que en su carta fundamental prioriza la propiedad privada y libertad de enseñanza. Muchas generaciones fuimos educadas en ese modelo, por ello, quizás no nos deberíamos sorprender que un importante número de familias, defienda el derechos a elegir, ¿a elegir qué?, a socializarse y educar con sus iguales, sus pares, perpetuando la segregación y el clasismo que nos caracteriza como sociedad. La estructuración de una nueva reforma educacional por tanto, tiene niveles y junto con el campo político, económico y filosófico, uno fundamental es lo que finalmente acontezca dentro de los establecimientos:

“La educación, a través de los contenidos, su organización y sus prácticas de adquisición y evaluación, contribuye a crear identidades sociales y personales. Para que esa identidad sea emancipadora –y no restrictiva– debemos tener la posibilidad de escoger entre un abanico de opciones que nos permitan situarnos como sujetos individuales con un nombre propio, una genealogía, una ocupación, un contexto de referencia en el mundo; elementos que han de ser reconocidos en un espacio público para que adquieran materialidad” (Blanco, 200: 146).

El actual escenario puede ser excelente ocasión para desarrollar un debate pedagógico e ideológico, que nos permita desarrollar propuestas, experiencias educativas, materiales curriculares, para así efectivamente llevar a cabo una escuela de mejor calidad, potenciando de este modo una verdadera escuela co-educativa, lo que significa un fuerte compromiso por romper con las relaciones asimétricas de poder en nuestro sistema educativo, y que cada sujeto pueda desarrollar su proyecto de vida. Si estamos asistiendo a una nueva reforma educativa sostenemos que es imperioso que se incluya la perspectiva de género en ella, pues sólo de este modo estaremos efectivamente construyendo una sociedad más justa y equitativa con su ciudadanía y así se cumplirá con la propuesta que la actual reforma educacional se propone “por una educación de calidad para todas y todos”.

Referencias

Abett de la Torre Díaz, Paloma (2010). “La instauración de una escuela co-educativa ¿contribuye a una escuela menos discriminatoria?: reflexiones sobre el caso chileno” En *Cuadernos Judaicos*, N°27. Santiago de Chile.

Arenas, Gloria (2006). *Triunfantes Perdedoras: La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.

Bachelet, Michele (2014). Reforma educacional. Disponible en <http://michellebachelet.cl/wp-content/uploads/2013/10/Reforma-Educacional-14-21.pdf>

Blanco, Nieves (2000). “Mujeres y hombres para el siglo XXI: el sexismo en los libros de texto”. En Santos Guerra Miguel Ángel (coord.). *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Editorial Graó.

- AUFOP Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (2009). "Género y educación". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, España.
- Connell, Robert (1997). "Enseñar a los chicos: Nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela". En *Revista Kikiriki*, N° 47. España.
- Gore, Jennifer (1996). *Controversias entre las pedagogías: discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. España: Ediciones Morata.
- Lomas, Carlos (2004). *Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*, España: Editorial Paidós.
- Lopes Louro, Guacira (1997) *Género, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- MINEDUC (2012). *Bases curriculares*, Santiago de Chile.
- MINEDUC (2013). *Estándares de Aprendizaje*, Santiago de Chile.
- Rodríguez Martínez, Carmen (comp.) (2006). *Género y currículo: aportaciones de género al estudio y la práctica del currículo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Valdés, Teresa (2013). "Género en la escuela, o la porfiada desigualdad". En *Revista Docencia*, N° 49, Santiago de Chile.

Experiencia y Alteridad:

El Intruso en el Espejo de la Mismidad Normalizada

*Sergio Manosalva Mena
Carolina Tapia Berríos*

Resumen

La finalidad de este artículo es resaltar la importancia de las lecturas de alteridad como actos experienciales que no pasan, sino que como exterioridades nos perturban singularmente en una constante dialéctica mismidad-alteridad que van transformando a las personas que se dejan inquietar por ese prójimo distante adjetivado de anormal. Este artículo surge de las conversaciones que hemos tenido y mantenido en torno a una persona que ha resignificado su vida y con ella nuestras vidas, luego de un lamentable accidente al límite de la muerte. Es de esperar que en algo, volvamos las miradas sobre el sí mismo.

Palabras clave: lectura - experiencia - alteridad - normalidad - anormalidad.

Summary

The purpose of this article is to highlight the importance of readings of otherness as experiential events that do not pass, but as externalities disturb us uniquely in a constant dialectic sameness-otherness that are transforming people who are concerned by this distant neighbor complementing of abnormal. This article stems from the conversations that we have and maintained around a person who has redefined his life and with it our lives, after an unfortunate accident at the limit of death. It is expected that on something, let's looks on itself.

Keywords: reading – experience – otherness – normality – abnormality

Experiencia y alteridad: la auto-organización personal co-existencial

Murió Rosa, nació Rosa, pero ahora de una forma donde todos, o casi todos, sólo miran espinas.

Creemos que las palabras –con las que leemos los mundos de alteridades– nos pertenecen por el sentimiento de posesión que generamos desde nuestra propia centralidad. Las palabras no solo no nos pertenecen, sino que nos constituyen; somos en las palabras construidos en una constante cambiante que nunca nos deja Ser, porque las palabras mismas no Son, y es esa cualidad lo que permite múltiples lecturas de mundos de alteridad. Pero cuando paralizamos las palabras, creamos la ilusión de normalidad en ese prójimo próximo que vemos como espejo de nuestra mismidad y apartamos los ojos y cerramos las lecturas de todo aquel que desfigura nuestra noción de normalidad.

La experiencia supone alteridades que se pueden identificar e incluso comprender, mas no así la experiencia misma que desborda las palabras que la puedan identificar; se queda allí (así) incomunicable.

La experiencia es indescifrablemente personal, objetivamente inmanente e incognosciblemente pasional. Por ello, las lecturas son mucho más que un acto mecánico o algo azaroso. Así como leemos los mundos desde nuestra propia experiencia, los mundos que habitamos se nos abren desde su propia alteridad para inquietar la frágil figura que los mira. De este modo, único modo “*a cada paso que damos se abren para nosotros infinitas lecturas. Las lecturas de los cuerpos, de las voces, del paisaje, de los pueblos y países, de los cantos, la lectura de los jardines*” (Pradelli, 2013: 167).

Así, la co-existencia experiencial se da en un espacio que va más allá de la mirada, de saberes, de reconocimientos, de sensualidades o del estar o ser-siendo con el otro; se depone el ego en el encuentro con el otro, o con lo otro; en cada espacio de existencia, la alteridad del otro nos permite ser también su alteridad. “*Todo es una lectura, y todos somos, a su vez, la lectura que los otros pueden hacer de nosotros mismos*” (Pradelli, 2013: 167). Pero en nuestra cultura esta lectura es finita, tiene sus contornos limitados a un lenguaje anclado en las palabras de los mundos que habitamos y clausuran nuestro entendimiento. No podemos leer más allá de lo que hemos recibido porque creemos que nuestras palabras son *la palabra*, que nuestro mundo es *el mundo*, que nuestras explicaciones son *la verdad* y que la alteridad no es más que el reflejo de nosotros mismos como espejos que las encarnan.

Al contrario, la alteridad del otro debe ser una posibilidad de ruptura existencial para ser-siendo en la co-existencialidad. De este modo posible, la lectura de mundos no parte desde el *sí* sino del *otro*, y con el otro se construyen nuevos significados que permiten nuevas lecturas de nuevas alteridades. Esta es una forma que nos permite conjugar la lectura desde el verbo *ser*. Así, esta lectura no se nos muestra mecánica ni inmutable. Si hiciéramos este juego lector como el que describe Cassany (1999) para referirse a los textos escritos, tal vez comprenderíamos mejor que toda auto-organización personal se limita con el

próximo prójimo y se expande con el próximo distante en una aceptación de co-existencialidad basada en la emoción del asombro, de la sorpresa y valoración de la riqueza del *otro como texto*.

Utilicemos esta metáfora para una mayor comprensión de la auto-organización personal co-existencial: *“El significado no es un mensaje completo ni inmutable, físicamente encerrado en las letras, que se ofrezca a los lectores para que lo descodifiquen como quien abre un paquete. Al contrario, sólo existe en las mentes del autor y del lector y se construye durante los actos de composición y lectura, a partir de la interacción entre el conocimiento previo y lo enunciado por el texto”* (Cassany, 1999: 29-30). Este es el verdadero diálogo de lecturas del nosotros. Un diálogo que no niega por imposición o identificación, sino que se da amorosamente holístico en y con relación al otro en su alteridad.

El sujeto de la experiencia: su singularidad en diversidad

Aun la más pequeña de las criaturas es original en sus propias experiencias, pues podemos ir por el mismo camino, pero no viviremos la misma senda.

El Yo como tantos otros, es individual; por lo tanto, el yo no es ni más ni menos que cualquier Otro en su otredad, o dicho de otra forma: el yo es tan particular como cualquiera, *más* no así su singularidad. Cada Yo es idéntico sólo a sí mismo, por lo que también podemos decir que cada Yo es singular, y todos somos individuos o todos somos –en lo común– particulares, pero no podemos decir lo mismo de lo singular, pues lo singular es tan infinitamente incognoscible que no podemos construirle un conocimiento de un mínimo común. Así, el plural de lo singular es diversidad y el singular de diversidad es la mismidad; el, ese o eso Mismo-siendo que no puede ser-siendo el, ese o eso Otro-siendo.

Somos tan únicos en la experiencia que vivimos como cuando decimos, escribimos o leemos una palabra, que en sí misma es más que la palabra, pues ella contiene la experiencia del ser-siendo en los mundos que habitamos. La palabra misma esconde los secretos que no se pueden enunciar. Tan diáfana, tan fugaz como un evento. Eso, para nosotros, es diversidad: lo irreplicable, lo improducible, lo incopiable, lo incomunicable, lo que existió y murió en el mismo momento en que acabó. De la experiencia sólo nos queda el recuerdo, que es a su vez una experiencia de lo que fue y nunca más será.

Somos, a cada instante y en cada espacio, siempre un ser-siendo-con-los-otros que también están siendo. Pura diversidad, incluso en el sí mismo que se transforma en la experiencia. Como nos dice Pradelli (2013): *“Estamos hechos también de nuestras lecturas. Las experiencias en torno a ella, para bien o para mal, nos fueron construyendo y nos erigieron sobre una plataforma que condensa nuestras expresiones lectoras. Y estamos hechos también de sus ausencias”* (Pradelli, 2013: 32).

De este modo, la lectura de mundos de alteridades no es un acto de decodificación; es más, mucho más que el *texto* que presenta la alteridad. En la lectura de mundos de alteridades construimos significados, que a la vez, nos significan y nos hacen únicos, originales. En este sentido (y tal vez el único) la lectura “*es una búsqueda de cada uno, divina y humana al mismo tiempo; una búsqueda personal pero que se expande a la vida de las sociedades y las rige*” (Pradelli, 2013: 42). Y aun en sociedades, se da la singularidad de cada uno y lo singular de cada sociedad (Izuzquiza, 1990).

La organización del significado personal: las lecturas de mundos

Nadie puede –aun si quisiera– vivir sólo una vida.

No se transforma la palabra sino en el sí mismo-con-los-otros y no se transforma el sí mismo, sino en la palabra-con-los-otros.

Cada palabra contiene (pero no determina) al sujeto-con-los-otros, y cada sujeto es la palabra (no determinante) de los otros; somos en la palabra, la ilusoria imagen y semejanza de los otros, y los otros son ilusoriamente nuestra palabra, como nosotros ilusoriamente somos de los otros; todo se transforma en la palabra y en la palabra nos transformamos como si el verso fuera nuestro ser.

En Pradelli (2013) podemos leer tan gustosamente que “*todo es una lectura, y todos somos, a su vez, la lectura que los otros pueden hacer de nosotros mismos*” (Pradelli, 2013: 19). Ella pareciera que nos está interpretando, nos confundimos en ella en lo que parece un mismo discurso. Sus palabras, parecen nuestras palabras. Así la concebimos, así la contemplamos, pues cada palabra nos significa en la significación que hacemos de ella. Tal como lo dice Cassany (1999): “*En definitiva, cualquier elección de una palabra incluye dosis sutiles de subjetividad, aunque sólo sea por haber prescindido de otras opciones posibles para la misma posición del discurso*” (Cassany, 1999: 37).

Vamos –en este acto del encuentro con la lectura de la alteridad– constituyendo nuestros propios significados que organizamos en sintonía con nuestro tono emocional. La lectura no es plana y no es neutra. “*De alguna manera, leer es leerse a sí mismo, y las lecturas que hacemos de distintos textos son interpretaciones que construimos, en primer lugar, sobre nosotros mismos. La lectura, toda, nos pone a investigarnos, a percibir las distintas variaciones de nuestro ser y de ese modo puede llevarnos al centro de nosotros mismos, en el que están a su vez, todos los otros*” (Pradelli, 2013, pág. 56). Otros significados por el sí mismo en sus propias singularidades de lo que tienen en común, pero que nunca son idénticos a sus propias alteridades que son (y seguirán siendo) incognoscibles, indescifrables, incopiables.

Nacimos desnudos –es cierto- pero aún al nacimiento ya estábamos significados por otro en su otredad. Nuestra organización del significado personal

también se hizo de lecturas de lecturas de otros. Y luego le agregamos nuestras propias lecturas con palabras resignificadas en la experiencia con la alteridad. Así, siempre leemos desde el sí mismo que muta, cambia y se transforma en la relación con los otros (que también mutan, cambian y se transforman en la relación con la alteridad).

En la lectura de mundos de alteridad, no somos extranjeros de la exterioridad, pues ella nos hace y se completa con nuestra totalidad. Somos en la lectura de mundos de alteridad, sujetos abiertos a la experiencia única y resignificada en cada instante que vivimos y explicamos con una nueva forma de operar. Esto es –como en la lectura de textos escritos– que ninguna lectura es idéntica a la anterior. Como dice Pradelli (2013): *“La lectura permite a alguien conectarse con el otro, pero es en sí mismo donde el lector encontrará las herramientas para ese abordaje. En el texto del otro, el lector reconoce marcas, huellas y surcos, pero son pistas que debe completar con contenido propio”* (Pradelli, 2013: 53). Y ese contenido propio cambia a cada instante, pues cambia la mirada del que mira, y con ella el significado de nosotros mismos. Creemos conocer a todo ser humano en el diario vivir (incluso a nosotros mismos), pero en ese día a día no se le puede conocer. Se transforma el sujeto en la palabra. A cada instante.

El intruso en el espejo: el otro atrapado en el mirar del sí mismo

Somos esclavos de una forma heredada, pero también posibilidad de una nueva elección.

Somos herederos de construcciones ensimismadas. Nos hacemos y transformamos en la relación con las alteridades de los otros con quienes coexistimos, con la experiencia de ser-siendo con otros. En esa coexistencia experiencial creamos y recreamos miradas y comprensiones sobre los mundos que habitamos, sobre los otros y sobre nos-otros. Creamos y recreamos, también, ideales de Yo, de nos-otros, al mismo tiempo que construimos ideales de no-Yo, de aquello que no queremos ser-siendo, de aquello que no deseamos representar al momento de enunciarnos desde el nos-otros. Creamos así un YO, un sí mismo con una serie de características deseadas y aceptadas en el centro del nos-otros. Características que nos dan una categoría de ser-siendo humanos “normales”.

Ese centro, como todo centro, tiene un lugar periférico constituido y creado para los no-yo, para “ellos”, para “esos” que no pueden ni deben pertenecer al nos-otros. En ese espacio de alteridades indeseadas se encuentran los intrusos que alteran, que perturban y nos asustan con su imagen, pues su imagen refleja la imperfección.

Así, el otro se presenta como imagen. Una imagen que no permite conocerlo, una imagen que existe en el mirar del sí mismo, una imagen que es la proyección de representaciones colectivamente heredadas y reconstruidas

sobre el querer y deber ser-siendo, una imagen que refleja la ceguera del sí mismo (Skliar, 2003).

El Otro que aparece como imagen, representa la alteridad negada, convirtiéndose en un Otro invisible a las miradas de los sí mismos “normales”, creando la ficción de que los miramos y los conocemos, creando la ilusión de que conocemos sus características y sus signos, creando la ilusión que son científicamente conocidos y explicados lo que permite nombrarlos a partir de categorías significantes de alteridad anormal.

En efecto, creamos una ficción semántica: sí podemos conceptualizar a los Otros y, con ello, explicarlos, creemos conocer al Otro, creemos que miramos a Otros, que coexistimos con Otros.

Justamente esta ficción es la que nos hace mirar en espejo, la que permite que nuestro mirar quede atrapado en nuestro sí mismo. Es la ficción que imposibilita deponer el ego, desprendernos de la herencia semántica cuyo poder de nombrar crea la ilusión de saber mirar. Es la ficción que hace que miremos los signos de ese Otro. “Una representación que gira en torno a un yo completo, natural, concéntrico, omnisciente, diseminado, todo-poderoso”. (Skliar, 2003:114).

El Otro así mirado, así concebido, desde la ilusión del espejo, representa la negación. Negamos su existencia para mantener la tranquilidad y serenidad que nos hace parte de un nos-otros, para ocultar el miedo que nos provoca ese Otro y sus signos, para que su presencia no se haga existencia en nuestros mundos habitados en la tranquilidad de ser-siendo “normales”. La anormalidad en definitiva nos asusta, nos asombra, nos paraliza, nos ciega. Los signos del Otro anormal nos plantea la fragilidad de los mundos, de las existencias, nos remite a nuevas y necesarias miradas y comprensiones, alterando nuestras heredadas explicaciones y conceptualizaciones sobre el cuerpo, las mentes, las inteligencias, las bellezas, las sexualidades, las culturas, las creencias. Con ello, perturba también, nuestras identidades, alterando el Sí Mismo.

“No es la pregunta la que nos perturba, sino su unilateral entonación hacia lo mismo” (Skliar, 2005: 73), al sí mismo, al sí que no es el otro, pues la pregunta ya va con esa carga de valoración negativa; lleva la palabra del silencio de la muerte, aun sin preguntar, en la esquivada mirada del que censura los cuerpos, porque no son sus cuerpos, porque en nada se parecen a la imagen y semejanza de un dios que transita libremente por las calles, sin silla de ruedas, sin bastones, sin muletas, sin máscara que perturben el paisaje de una desdichada urbanidad. *No es la pregunta la que nos perturba... sino, como se mira sin mirar o, lo que es lo mismo, mirar ensimismado la injusta normalidad.*

El Otro, anormal, es un intruso que altera nuestra anhelada normalidad. El otro, el intruso, nos perturba en la medida que nos asusta, en la medida que inquieta las certezas sobre aquellas verdades transcendentales a la que nos aferramos metafísicamente dispuestos, y nos acercan a esa *“insoportable levedad del ser”*.

Así tenemos que las certezas se fijan y se apropian de nuestras comprensiones, haciéndonos rígidos, no permitiéndonos mirar y comprender

otras posibilidades de existencias de cuerpos, de mentes, de culturas, de bellezas. Se hacen tan rígidas, que no nos permiten comprender otras formas o modos de habitar los mundos, de construir mundos. Y con ello, no nos permite preguntarnos, en un sentido ontológico antropológico, sobre nos-otros, sobre nuestras identidades, sobre nuestras existencias y, por el contrario, el otro construido como imagen, como un intruso nos plantea preguntas sobre ese otro, que habita fuera de nos-otros. En ese momento buscamos explicarnos a ese otro, buscamos definiciones, leemos sobre sus signos, lo caracterizamos, lo construimos dentro de una población, buscando pistas que nos digan o muestren qué hacer con ese otro, cómo hablar con ese otro, qué se les dice o no se les dice. Buscamos un manual de instrucciones para relacionarnos con esos otros que se alejan de nuestra experiencia de ser-siendo dentro del nos-otros. En estos ejercicios, que en palabras de Foucault (2001), representan una tecnología de anomalía humana, se entranpan toda posibilidad de devolver la mirada al nos-otros. Así mantenemos la templanza de la normalidad, dejando intacto nuestro sí-mismo.

Esta “tecnología de anomalía humana”, que científicamente construye poblaciones de anormales, claramente tipificada y significada, que pretende saber todo sobre los otros desde su etiología que lo hace anormal hasta las posibles causas de los fines de su existencia y que se obsesiona por estudiar y sistematizar sus existencias en el imaginario de la objetualización humana, nuevamente nos devuelve la tranquilidad. Esta tecnología es un esfuerzo para devolvernos la tranquilidad que nos produce lo desconocido. Pero esta tranquilidad no es aceptación del otro.

Es la añoranza por la serenidad y tranquilidad la que obstaculiza que la perturbación –que nos provoca el otro– se transforme en una oportunidad de mirar, de tocar, de oler, de escuchar al otro y no sus signos, no las interpretaciones sobre su existencia y sus mundos.

Esa tranquilidad que habita en la “normalidad” es, en definitiva, un determinante poderoso que no permite la coexistencia con la alteridad.

La ilusión del espejo

Dicen que somos a imagen y semejanza de Dios, pero entonces ¿por qué no miramos a Dios también en esos cuerpos sin piel?

La normalidad tiene una semántica que crea ilusiones sobre nuestra posibilidades de comprender-nos y mirar-nos. Esta semántica es una construcción social e ideológica que permite acceder a las comprensiones y explicaciones sobre los mundos, las realidades, los fenómenos. Nos permiten acceder al mundo de las certezas trascendentales. Conceptos de bellezas, pobrezas, capacidades, culturas, sexos, completudes, entre muchos, circulan en nuestras existencias. Cada una de estas palabras está cargada del poder explicativo, del saber construido. Así, aprendemos que cada cosa que vemos, olemos, tocamos, escuchamos tiene ya un nombre, pertenece a una categoría, por ende, responde a una historia de interpretaciones y explicaciones. Aprendemos a nombrar, al

mismo tiempo que perdemos la posibilidad de mirar. Estamos inmersos en los nombres, en las categorías. Nuestro mirar está condicionado por los nombres.

Nuestras existencias están destinadas a ser lenguajeadas en una semántica que es heredada. Lenguajeamos atrapados en conceptos que nos expresan, destinándonos a nombrar, a explicar nuestras existencia y, por supuesto, la de los otros. En esos nombres, en esos conceptos, quedamos atrapados. Nuestro mirar queda atrapado en una especie de espejo, en el reflejo de representaciones que, al mismo tiempo de ser ajenas, se hacen propias a través de la palabra.

Miramos a partir de las concepciones que se transmiten en el lenguaje a través de las palabras.

Las palabras, los conceptos nos configuran, nos hacen parte del simbolismo y de las certezas transcendentales y objetivas. A través de los nombres los mundos se hacen conocidos, se construyen serenidades. Todo lo desconocido que altera nuestra seriedad requiere pronto ser explicado, conocido y nombrado. Así se devuelve la tranquilidad y nuevamente atrapamos nuestro mirar en la ficción semántica que poder nombrar es conocer. Poder y saber que traduce nuestras existencias, experiencias y relaciones en descripciones explicativas. Es un poder y saber que no es ingenuo, que permite la construcción de miradas y formas de existencias atrapadas en la mismidad normal, en la construcción de imágenes de otros y de alteridades intrusas. Al mismo tiempo y en los mismos tiempos, atrapamos al otro en categorías, en explicaciones que lo convierten en certezas: la anormalidad, la indeseabilidad.

Miramos a partir de lo que ese otro no es o no nos representa en relación al nos-otros, construimos su ser-siendo a partir de lo que no es-siendo en relación a la mismidad. Y seguimos el circuito de la negación sin dejarnos alterar. Culminamos con el otro aniquilado y convertido en una imagen velada, en un intruso. El otro deja de ser existencia y se convierte en presencia de una lectura que no queremos hacer, de una lectura que no queremos que nos transforme, pues se tiene la ilusión del contagio de la monstruosidad que hemos creado en las significaciones de ese prójimo que desplazamos más allá de las fronteras de lo humano. Así, leemos el mundo con nuestras propias palabras que nos habitan (y que habitamos). Encarcelados en las palabras, en nuestra palabras que fueron de otros y las apropiamos, no nos permitimos ver más allá de lo evidente o apreciar que “*no se ve bien sino con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos*”¹. Pero nos empeñamos, nos forzamos en construir al otro en nuestras palabras que terminan siendo oquedad de la misma palabra. De este modo no nos permitimos que “el intruso” nos inquiete, nos devuelva la mirada a lo más profundo de lo humano que no se puede nombrar por ser sólo experiencia.

Convertimos al otro a nuestra imagen y semejanza de nuestra palabra que podemos nombrar (y también leer). Hacemos del otro nuestra lectura y de aquel que no queremos leer, que no podemos leer, que nos disgusta leer, le damos la espalda en señal de desprecio, de abominable desprecio, que se vuelve contra nuestra propia palabra del mal-decir.

¹ Fragmento de El Principito, de Antoine de Saint-Exupéry.

Nuestros cuerpos se vuelven la nada en la imagen que buscamos, que deseamos, que construimos en el cuerpo del otro como imagen nuestra. Pero si ese otro cuerpo es deforme o lo construimos inconforme, nos molesta en nuestra propia imagen interior. Como si el envoltorio del regalo fuese el regalo mismo.

Nos alejamos de los cuerpos que no tienen nuestra textura, nuestras lecturas, nuestras palabras, nuestros versos y así, “no hablamos de ciertas cosas para poder seguir hablando de ciertas otras, impunemente” (Skliar, 2005: 50).

Nos alejamos y diluimos en las mismas palabras que pretendemos sostener. La palabra no es un sostén de nuestros cuerpos, sino, tal vez sí, oquedad. La única forma, tal vez la única manera de estar con el otro, de ser-siendo con el otro, sea suspender toda palabra, toda lectura, y entregarse a la experiencia, a la pasión que se confunde en una relación total con el otro que deja de ser otro y nos convierte.

Para finalizar (aunque no del todo)

No descubrimos nuestro cuerpo. Somos descubiertos por él en la mirada mezuquina de ese otro, que se horroriza de su propia emoción encarcelada.

¡Vivan aquellas personas que callan los ojos y miran con besos!

Como nos señala Skliar (2005) (...) “*hay miradas que no son más que fáciles silogismos (mirarse en el espejo, por ejemplo; obligar al otro a ser tu propio espejo, por ejemplo). Y hay miradas que no son otra cosa que una rápida tautología (volver, otra vez, a mirarse en el espejo). Pero hay miradas que salen a buscar otras miradas, sin deshacerlas. Te miran e inauguran experiencias, asombros, cuerpos, nuevas palabras y, entonces, sólo entonces, pensamientos. Hablo de esas miradas. Miradas en apariencia sólidas, pero que se deshacen en otras miradas. Miradas en su contorno frágiles, pero que se revelan con otras miradas. Miradas, al fin, que hacen mirar las miradas*” (Skliar, 2005: 82).

Tal vez en algo, sólo en algo, eso pretendemos con este artículo. No pretendemos negar esas miradas que han sido enseñadas así, validadas así, conformadas así. Pretendemos volver las miradas a esos ojos que no miran porque están cargados de una herencia material, superficial, fatua, que nos deja en la oquedad misma, vacíos dentro de nuestra propia frontera.

Abrirse al otro necesariamente nos empuja a mirar las miradas. A mirar aquello que no nos deja ver más allá de lo evidente, más allá de nuestras propias fronteras, para mirar más allá de las fronteras del otro y poder transformarnos con su propio lenguaje, en su propio lenguaje, desde su propio lenguaje y, así, curvar en algo esas palabras heredadas.

Es la experiencia la que aflora en cada lectura de alteridad y es la experiencia la que transforma al sí mismo cuando se abre a la alteridad del otro. La deseable apertura dialógica desde la incertidumbre, desde las no certezas, desde el no control, desde no el espejo, desde el saber que no sabemos del otro, que no tenemos al otro, que no aguantamos al otro.

La lectura de mundos de alteridad no es un acto lineal y tampoco simple, sino más bien un complejo tejido, un tejido rizomático que se construye, deconstruye y recrea desde una perspectiva dialéctica experiencial. De este modo, la co-existencialidad requiere de una lectura no tradicional ni relativista, sino una lectura donde la posición reflexiva del sujeto, de cada sujeto, se sumerge o penetra el *texto* mismo de la alteridad para, en un acto de completa confianza, quedar en el vacío de palabras que explican y al mismo tiempo nos encadenan. Es, por sobre todo, esta última característica la que posibilita una permanente y recursiva transformación personal, pues no se puede volver al pasado en la experiencia con la alteridad, como no se puede volver a la experiencia del sí mismo, porque somos esclavos de la nueva palabra que explica. La experiencia es pasión que no puede reducirse a la explicación, pues, así, la palabra es sólo ruido que busca la experimentación. Nada es lo mismo en lo que fue, porque la experiencia pasó. Alteridad diluida en el recuerdo de lo que es una sombra, una fotografía velada en el presente.

Como dijo Neruda: “*Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos*”.

Referencias

- Barthes, Roland (1974). *¿Por dónde empezar?* Barcelona: Tusquets.
- Bourdieu, Pierre (2002). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Editora Nacional.
- Bruner, Jerome (2000). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Caron, Bettina (2012). *Posmodernidad y lectura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Cassany, Daniel (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Echeverría, Rafael (1998). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Ferreiro, Emilia (2000). *Cultura escrita y educación*. México: FCE.
- Ferreiro, Emilia (2001). *Pasado y Presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.
- Ferreiro, Emilia y Siro, Ana (2008). *Narrar por escrito desde un personaje*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, Michel (2001). *Los anormales*. México: FCE (2ª edición).
- Fromm, Erich (1998). *Tener y Ser*. México: FCE.
- Izuzquiza, Ignacio (1990). *La Sociedad sin Hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Manguel, Alberto (2014). *Una historia de la lectura*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Maturana, Humberto (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Hachette.
- Morin, Edgar (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Pradelli, Angela (2013). *El sentido de la lectura*. Buenos Aires: Paidós.

Salgado, Hugo (2014). *La escritura y el desarrollo del pensamiento*. Buenos Aires: FCE.

Skliar, Carlos (2003) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Argentina: Miño y Dávila Editores.

Skliar, Carlos (2005). *La intimidad de la alteridad (experiencias con la palabra)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Vigotsky, Lev (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: J.C. Esquivel editor.

Watzlawick, Paul y Krieg, Peter (2000). *El ojo del observador*. Barcelona: Gedisa.

La Intimidad Educativa

Coexistencial como Validación del Holoser de los Estudiantes

Patricio Alarcón Carvacho

“El hombre está dividido contra sí y contra Dios por su egoísmo que lo divide de sus hermanos. Esta división no puede ser sanada por un amor que se coloca solitario en uno de los dos lados de la hendidura; el amor debe alcanzar ambos lados para poder juntarlos. No podemos amarnos a nosotros mismos si no amamos a los otros; y no podemos amar a otros si no nos amamos a nosotros mismos” (Tomas Merton).

Resumen

El artículo constituye una propuesta para abordar las negaciones del otro en el contexto educativo, especialmente las relacionadas con los abusos a estudiantes. Se postula la *intimidad educativa coexistencial*, como el camino de la potenciación y protección de las identidades de los estudiantes, en cada una de sus dimensiones: biológica, socioafectiva, axiológica y óntica.

Palabras clave: Intimidad coexistencial - pseudoexistir - co-psicopatologización - pseudointimidad - intimidad nutricional - tipos de intimidad

Summary

The article constitutes a proposal for dealing with denials of the other in the educational context, especially those related to abuse students. The educational co-existential intimacy is postulated as the way of empowerment and protection of the identities of students in each of its dimensions: biological, socio-affective, axiological and ontic.

Keywords: Coexistencial intimacy – pseudoexistir – co- psychopathologisation – pseudointimacy – privacy nutricional – types of privacy

1. Introducción

Cuanto más coexistencial es la intimidad con el otro, menor es la posibilidad de daño, negación, discriminación o exclusión de ese otro, esta es la *idea brújula* que orienta el desarrollo de este texto. El tema de la discriminación, es sólo un tema de falta de cercanía holística, mientras más “teclas del piano existencial” del otro, me permito tocar y aceptar que resuenen con mis propios sonidos, menos posibilidades tengo de herir alguna de las dimensiones de su ser. Por ejemplo, bastó con la proximidad fenotípica de alemanes y norteamericanos para que éstos eligieran la opción de dejar caer la bomba atómica sobre Japón, habitada por “otros” más extraños y lejanos.

Algunos padres, como estrategia para fortalecer el respeto de los pretendientes de su hija, les muestran el álbum familiar para relatarles la vida de ésta. Conocer al otro, tejiendo entramados coexistenciales, que potencien el ser de los existentes involucrados, sólo favorece los vínculos afectivos positivos.

En el contexto educativo, la intimidad coexistencial puede utilizarse como un recurso efectivo para lograr una verdadera integración escolar, como un atajo para resolver los problemas de convivencia, entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Incluso para reducir las posibilidades de algún tipo de maltrato o abuso, en especial los relacionados con el ámbito psicosexual. El modo de abordar este tema, al parecer como una estrategia preventiva y de cuidado de imagen, ha sido establecer disposiciones de distanciamiento físico y emocional entre los estudiantes, los docentes y otros funcionarios de los colegios. Exactamente lo contrario que postula la teoría de la coexistencialidad, con total olvido de la máxima que señala, que *lo que no tomo me toma*, y de la efectividad del efecto paradójico desarrollado por la psicología sistémica. La obvedad de los resultados de la prohibición, es un argumento suficiente para explicar el pecado original, la venta clandestina de licores en Chicago o la neurosis obsesiva.

Estas disposiciones reactivas de prohibición, obedecen al principio; *lo que se resiste persiste*, porque son el mejor modo de agravar, aumentar y eternizar, en este caso estas co-psicopatologizantes prácticas, de destrucción mutua.

La intimidad coexistencial humana en general, así como la intimidad coexistencial educacional, incluye la intimidad sexual. Para comprender conceptual y valóricamente esta afirmación, es imprescindible comenzar por definir *intimidad*, en sus diferentes dimensiones.

2. ¿Qué es la intimidad?

La intimidad puede ser abordada desde múltiples enfoques teóricos, como el “yo-tú” o el “nosotros” en la filosofía dialógica buberiana, desde la biología del amor, como un acoplamiento estructural congruente sustentado en la validación al otro como legítimo otro en el dominio de esa convivencialidad, o desde un enfoque sistémico, como un encuentro fortalecedor de las identidades de los interactuantes.

Metafóricamente la intimidad puede compararse con la integración de dos colores diferentes, por ejemplo un *azul* y un *amarillo*, la integración de ambos que genera un nuevo color, en este caso el *verde* será equilibrado y sin el dominio de uno u otro, en tanto los colores legitimen el otro color tanto como el propio. Para que exista una real intimidad, el nuevo color *verde*, no sólo no les resta el *azul* o el *amarillo* a los colores interactuantes, si no que por el contrario, es a partir de esa experiencia de intimidad, que los colores señalados fortalecen su *azulismo* y su *amarillismo*; además, es este co-fortalecimiento, lo que permite que el *verde* sea más plenamente *verde*.

Por tanto, la condición de una intimidad madura está en el acto de constituir el verde; donde el azul y el amarillo no sólo no dejan de ser los colores que son, sino que por el contrario; sus colores identitarios se fortalecen, al mismo tiempo que lo hace el verde que generan.

Estos colores que son las identidades de los interactuantes, se encuentra en permanente cambio, la falta de conciencia de este dinamismo; es probablemente, una de las principales causas de las pseudointimidades o dificultades en las posibilidades reales de experimentarla. Esta multi-identidad, está directamente relacionada con las posibilidades de generar multi-intimidades.

Continuando con la metáfora cromática, puede afirmarse, que las posibilidades de tipos de intimidades son tantas, como tipos de colores pueden crearse con los colores del arco iris. El predominio del paradigma de la simplicidad que nos llena de vendas y puntos ciegos, nos limita la posibilidad de percibir la dinámica de esa policromía, y con ello a buscar y vivir, sólo unos cuantos colores, con el claro predominio monocromático de la *intimidad sexual*, que como ceguera reiterada, es usualmente descrita y vivenciada en sí, como reducida y fragmentada. Todo lo anterior, agravado por la instalación en el imaginario colectivo, de estereotipos de *intimidades románticas*, impuestas y reiteradas por los sistemas de control social, con el objeto de reducir la creatividad, libertad y multidimensionalidad de la intimidad humana, para aumentar su efectividad en el creciente desarrollo de convertir al hombre en un *animal de consumo*.

Educar la emocionalidad y sus infinitas posibilidades policromáticas, es una tarea que debe ser asumida con urgencia y responsabilidad por la educación, porque de ello depende la existencia y la plenitud que conlleva la verdadera coexistencia con los otros.

La intimidad coexistencial, es un encuentro potenciador de la intimidad y de las identidades involucradas; a continuación se describen algunas sugerencias para que esto suceda:

- a) Consciencia presente de los interactuantes, a lo menos, en las dimensiones: conciencia corporal, conciencia emocional y conciencia ontológica.
- b) Aceptación incondicional positiva del ser del otro, validándolo ontológicamente como un legítimo otro, desde la claridad de que dicha incondicionalidad no es respecto a su *hacer*, dado que la aceptación incluye la *libertad responsable* como condición entitativa del *ser*, el respeto y no involucramiento, en que el otro actúe y responda, asumiendo

la totalidad de las consecuencias de sus actos, con independencia de los prejuicios, expectativas y predicciones de su coexistente, es parte de esta aceptación incondicional.

- c) Percepción de sí y del otro como seres completos y perfectos, por tanto la intimidad para ser tal, debe constituirse en un modo de relación, en que el *yo* no sé “completa” o “perfecciona” en el *otro* y éste tampoco se “completa” o “perfecciona” en el *tú*. Sólo este rasgo fundamental de la intimidad permite que el *yo* y el *tú* accedan a la experiencia relacional de fortalecerse en sus diferencias, legitimando simultáneamente la mismidad (el ser del sí mismo) y la otredad (el ser del otro).
- d) La decisión de intimar, con el respeto absoluto de la libertad propia y del otro, generando con ello autonomía, seguridad, responsabilidad y conciencia moral.
- e) La decisión de intimar nutriciamente, fortaleciendo con ello la capacidad de amarse a sí mismo, de amar al otro y de aceptarse como merecedor del amor.
- f) Tener la capacidad de distinguir entre intimidad y pseudointimidad, la segunda a diferencia de la primera involucra algún tipo de dependencia, esclavitud o pérdida de libertad, al estar directamente vinculada con la búsqueda de alguna satisfacción afectiva de alguno de los interactuantes.
- g) Aceptar y estar disponible para explorar y experimentar diversos tipos, niveles y dimensiones de intimidad, con las competencias ontológicas suficientes de creatividad, impredecibilidad y flexibilidad, como para contextualizar la experiencia de intimidad en el dominio político.

Se incluyen a continuación, algunos ejemplos de las infinitas posibilidades de intimidades posibles de construir a partir de la identidad de los interactuantes, se relaciona en cada caso la intimidad coexistencial o *nutricia* con su correspondiente pseudointimidades o relación *conflictiva*.

Ejemplos de Tipos de Intimidades	Versiones de Intimidades Coexistentiales o Nutricias	Versiones de Pseudointimidades o Relaciones Conflictivas
Estética	Co-goce estético diferenciado y enriquecido por las identidades en intimidad.	Competir sobre la mejor elección o valoración estética.
	Experiencia estética que enriquece la relación de los interactuantes.	Influir para modificar o acrecentar el nivel de interés o goce estético.

Conflictiva	Experiencia que fortalece la relación de los interactuantes.	Experiencia que genera o aumenta la negación de <i>yo</i> o del <i>tú</i> , de los interactuantes.
	Experiencia que enriquece la capacidad de abordar de modo conjunto y proeficiente nuevos conflictos.	Experiencia que prolonga el conflicto en el tiempo al mutar las emociones (vivenciadas en el aquí y el ahora) en sentimientos (emociones racionalizadas en tanto se les agrega pensamientos que mantienen la situación de conflicto en el tiempo, eventualmente incrementándolo por la descontextualización y la atemporalidad que ello implica).
Sexual	Intimidad sexual integral u holística que incorpora el mayor número de dimensiones de los interactuantes (corporal, mental, emocional, espiritual, energética, entre otras).	Intimidad fragmentada o atomizada donde se considera solo una dimensión (como por ejemplo la corporal) o una parte de dicha dimensión (genitalidad).
	Intimidad que incorpora el respeto por la diferencia de género o de opción sexual en distintos niveles de encuentros: pupilar, verbal, corporal o combinado con cualquier otra de las infinitas posibilidades de intimidad humana.	Intimidad utilizada para satisfacer necesidades primarias no satisfechas (en un continuo que va de menos a más patológicas)
Educativa	Intimidad en que las díadas: docente-estudiante, estudiante-estudiante, u otra modalidad en la construcción del “nosotros”, opera fortaleciendo el desarrollo y madurez plena e integrada de las identidades, así como la calidad y la hologramatidad de la convivencia (favoreciendo la salud y la felicidad de los interactuantes).	Relación que por la invisibilización de algunos de los interactuantes no permiten la generación del “nosotros” en la intimidad educativa.
	Transformación integral, experimentada por educadores y educandos en la co-vivencia educativa dentro del dominio político, incorporando con ello la significatividad y transferencia a la vida de la intimidad laboral.	Relación de intimidad educativa que privilegia o niega alguna de las dimensiones de desarrollo humano de los interactuantes.

Laboral	Intimidad co-laborativa experimentada en el contexto del trabajo que fortalece la identidad y el rol de los trabajadores involucrados en la convivencia.	Relación que favorece la negación entre los trabajadores (competencias, prejuicios, discriminación, doble vínculos, entre otras muchas formas de negación).
	Intimidad laboral que fortalece el <i>yo, tú</i> y la <i>relación</i> integral.	Relación laboral que debilita o daña algunas de las tres dimensiones involucradas en ella: el <i>yo</i> , el <i>tú</i> o la <i>relación</i> .
Emocional	Intimidad empática y/o asertiva.	Comunicación que confunde, niega o no refleja la emocionalidad de los interactuantes.
	Intimidad en la holoemocionalidad / diálogos del corazón.	Comunicación que racionaliza o mecaniza los diálogos a través de la reducción o intelectualización de la emocionalidad de uno o más de los interactuantes.
Intelectual	Intimidad de <i>fusión de horizontes</i> ¹ mediante el entrelazamiento de los conceptos, ideas, argumentos o discursos de los interactuantes.	Diálogo de sordos o intentos por lograr que el otro piense como uno.
	Mediación holístico - integrativa, en que dos o más interactuantes utilizando su estructura cognitiva colaboran co-constructivamente en el desarrollo cognitivo de otro.	Relación educativa de poder o influencia social mediante la cual se oprime o somete el intelecto del otro.
Corporal	Intimidad en el dominio de la holocorporalidad, en que los interactuantes se encuentran a partir de una co-conciencia corporal en el dominio político.	Interacción en que se somete la voluntad del otro a través de hacer dócil su cuerpo.
	Intimidad en la conexión cuerpo-emociones-mente, donde la corporalidad se co-asume como el punto de referencia fundamental de la coexistencia.	Interacción en que se niega una parte o el todo corporal del otro o de sí mismo en interacciones sustentadas en “deberías”, generadoras de comparaciones negadoras del yo y el tú.
Espiritual	Intimidad de goce cósmico o conexión de la individualidad con la trascendentalidad, de la parte con el todo o de lo personal con lo trascendental.	Intimidad en que se utiliza (a modo de préstamo) la espiritualidad de otro como propia, para suplir las carencia o dificultades psicoespirituales para acceder a ella.
	Intimidad de conexión con el silencio menor ² y mayor, que permite a partir de la toma de conciencia del existir de sí mismo de lo otro y de los otros, co-alimentar el espíritu y el alma de los interactuantes.	Interacciones pseudoespirituales en las que se pierde el enraizamiento y el juicio de realidad, lo que obstaculiza el encuentro con los otros.

2.1. ¿Qué es la intimidad coexistencial?

Es el encuentro en el aquí y ahora de dos existencias, es la integración de un *yo-existente-consciente* con un *tú-existente-consciente*, experiencia generadora de una *coexistencialidad* o un *nosotros-existente-consciente*, que convierte ese contexto en el mejor y más pleno, para ser, para amar, para aprender, para hacer y para todas la multidimensionalidad posibles de la intimidad coexistencial.

2.2. ¿Qué es la intimidad educativa coexistencial?

Es sólo replicar la intimidad coexistencial, en el espacio-tiempo educativo, que en nada equivale al tiempo definido por los horarios de colegios o universidades, ni a los lugares donde se instalan físicamente esas instituciones. El espacio tiempo educativo es el contexto en que dos o más coinciden en el “momento perfecto” de *existir* para que el otro *exista*, desde la convicción de que ese coexistir es en sí suficiente, para la co-actualización en plenitud de las potenciales de los seres en coexistencia.

Los diferentes sistemas educativos están poblados por seres en distintos roles, con la capacidad natural para la coexistencia, sin embargo, el espesor del mundo que los separa de sí mismos les permite, sólo en ocasiones, sentir la nostalgia de ese origen y generar programas: de convivencia escolar, de habilidades para la vida o de autocuidado psicosocial, todos ellos con discretos resultados, porque involucran sólo algunas hebras de la maraña coexistencial de sí y los otros, frustrándose y logrando fundamentalmente experiencias de: pseudoconvivencia, pseudoexistencia o pseudofelicidad.

- a) La intimidad educativa coexistencial es un momento completo y suficiente en sí mismo; cuando se vive nada falta ni nada sobra. Es todo lo que es cuando es, es el mejor momento existencial (no se tiene otro, a no ser que se le otorgue el mismo valor a las realidades mentales o semánticas).
- b) La intimidad coexistencial implica dos procesos simultáneos, el existir en sí mismo (mismidad) y el existir para y con el otro (otredad).
- c) La intimidad coexistencial requiere de condiciones y acciones intencionadas y conscientes: de “silencio menor”, alineación, presencia presente, empatía y asertividad, validación de sí mismo y de otro como legítimo y conciencia de las necesidades afectivas primarias insatisfechas propias y en lo posible del otro.
- d) La intimidad educativa coexistencial requiere de preparación integrativa: ontológica, psicológica, sociocultural, emocional, mental, y desde una óptica más integrativa y transpersonal: energética y espiritual.
- e) El único contexto posible de aprendizaje es el contexto del aquí y el ahora en que ocurre la intimidad educativa coexistencial.

- f) El momento de la intimidad educativa es el mejor momento y mejor lugar, no existe otro para los interactuantes.
- g) Todo lo que ocurre en el contexto de la intimidad coexistencial transforma a los interactuantes como un todo, de acuerdo a la biología del amor, más allá de la propia existencia, según la psicología sistémica transgeneracional.
- h) La intimidad educativa en el dominio de la coexistencialidad opera de acuerdo a los siguientes principios: (1) existir en el dominio semántico u ontológico hermeneútico, como condición generadora de la coexistencialidad, (2) co-fortalecimiento de la mismidad y la otredad (que el accionar en la relación opere con los principios: “a mayor identidad mayor intimidad y a mayor intimidad mayor identidad); la co-liberación de los interactuantes, (3) la co-validación de los coexistentes como legítimos sí mismos y legítimos otros (co-nutrición de los vinculantes). Cualquier intimidad que opere con principios opuestos a los señalados correspondería, en el marco de estos supuestos, a una pseudointimidad, que sea posiblemente el modo más peligroso y psicopatológico de relación.
- i) El valor de la intimidad educativa como oportunidad de nutrir el desarrollo integral y reparar los daños de vínculos psicopatológicos, permite en el aquí y ahora que el docente llene el “estanco” o la “olla” (entiéndase en los dos casos “autoestima” y “soporte afectivo”) del estudiante, cualquiera sea su historia de origen psicosocioafectiva, consciente de que ese es un instante de intimidad irrecuperable, donde no existe el ayer o el mañana ni otro que no participe de ese instante.

2.3. ¿Qué es la intimidad sexual?

La intimidad sexual también es un fractal multidimensional y hologramático, que incorpora todas las dimensiones de los interactuantes, en el único contexto que la hace posible, el aquí y el ahora, donde cada parte articulada con el todo, hace de cada acción un acto de amor; que nutre el ser pleno del otro y de sí. Incluye los cinco niveles¹ de la pirámide de necesidades de Abraham Maslow (1991), cada uno de los ocho memes² definidos por Chris Cowan y Don Beck (1996), cada uno de los tres cuerpos³ que según Ismael Quiles (1983) constituyen al hombre. Desde esta descripción hologramática de la sexualidad, todas las partes caben, todas las lecturas del ser humano, todas las prioridades culturales, ninguna carta sobra o falta en la mesa siempre que el juego tenga por objetivo el ser pleno de los participantes, vale decir la potenciación o actualización (dependiendo el lente filosófico con que se mire)

¹ Los niveles de la pirámide de Maslow (1991) son los siguientes: fisiológicas, seguridad, sociales, estima, autorrealización.

² Los *memes* son definidos como niveles de conciencia en el modelo de la “Spiral Dynamics” o Espiral del desarrollo de Chris Cowan y Don Beck (1996).

³ Los tres cuerpos son: el físico, el espíritu y el alma.

de la identidad (del sí mismo o mismidad), de la otredad, de la libertad, de la salud y de la felicidad integral e integrada.

En este tema es fácil confundir oro con oropel, amor con pseudoamor y también verdadera intimidad sexual con falsa o pseudointimidad sexual, esto ocurre cuando esta intimidad es descrita y vivida, como la mayor parte de los procesos humanos, desde la negación de sí mismo y del otro, desde la fragmentación⁴ de sí mismo y del otro, desde el desamor de sí mismo y del otro, desde la restricción o anulación de la libertad de sí mismo y del otro, desde la holopatologización de sí mismo y del otro, etcétera.

3. ¿Por qué es necesario el holoser?

El prefijo “holo”, sólo es una redundancia o una exageración, todo ser es un “holón”, vale decir, parte y todo a la vez, la dificultad está en “ver” y “vincularse” con el ser propio y del prójimo desde esta realidad. Fundamentalmente por una educación que ha transmitido una cultura, que ha validado y mantenido la fragmentación del ser, como el mejor modo de conocerlo. Con ello ocurre otra paradoja, mientras más separo, simplifico o desarticulo la realidad menos puedo comprenderla, porque en ese acto la destruyo. Una bolsa que contiene todas las partes de una bicicleta, no es una bicicleta, diseccionarla y conocer en profundidad cada una de sus partes desarticuladas, no me permite saber lo que es. Es decir, no me permite acceder a su ser desde el pensamiento y menos aún desde la experiencia de viajar con ella. Con las personas sucede lo mismo, no percibir las como un todo articulado impide validar su ser y con ello se excluye la posibilidad de co-existir o de “viajar ontológicamente” con ella.

El tipo de intimidad depende de la cantidad de ser involucrado en la coexistencia, así como el tipo de identidad de los coexistentes la determina; lo co-nutricio y co-validador de la intimidad coexistenciada.

En el contexto educativo, la cantidad y el nivel de integridad óptica de los docentes y los estudiantes, tiene directa relación con la calidad de la intimidad educativa coexistencial; metafóricamente si el *holoser* se compara con la integración de todos los colores y la monocromía con la reducción del ser, a una de sus dimensiones⁵, las posibilidades cromáticas o de plenitud en la intimidad coexistencial serán muy diferentes, sobre todo si está construida con dos entidades del mismo y único color; en tal caso la indiferenciación simbiótica de la relación ni siquiera puede denominarse intimidad, es una pseudointimidad o una soledad de a dos. Esto es lo pueden lograr los profesores que intentan por todos los medios teñir con su monocromía la policromía de sus estudiantes, cuando ponen su afán en que piensen, sientan o valoren obedientes a su ontounidimensionalidad.

⁴ Es sabido que una de las características de la educación de la sexualidad, es que tiende a impartirse atomizadamente, una mezcla de partes desconectadas de información genital, y de una domesticación sexual con distintos grados de incorporación de las dimensiones afectivo sociales y espirituales (también incorporadas como partes desconectadas del holoser)

⁵ En el ámbito educativo, se tiende a la unidimensionalidad cognitiva de los estudiantes.

Para desarrollar estudiantes integrales, el profesor como condición previa debe haber alcanzado lo que pretende lograr, porque de su plenitud óptica depende el nivel de desarrollo existencial y coexistencial de sus estudiantes. La sabia recursión asegura, que la identidad del docente se desarrolle en congruencia con la de los estudiantes y la de éstos con la suya. Y dado que solo, de dos identidades legitimadas en su otredad y valoradas en su singularidad, es posible la integración, esta segunda recursión ecosistémica, asegura que la intimidad coexistencial originada, fortalezca la identidad de profesor y estudiantes, tanto como estas identidades, la intimidad por ellos generada.

En tanto las identidades de docentes y estudiantes son más expresiones de su holoser, más holo-óptica es la intimidad coexistencial que co-construyen.

4. *¿Por qué puede afirmarse, que a más intimidad educativa coexistencial, menos abusos en los contextos escolares?*

- a) Porque la intimidad educativa coexistencial interactúa con la conciencia hologramática, desde la convicción de que el *acceso al objeto forma parte de ser del objeto*. Vale decir, que lo que yo hago o dejo de hacer en el contexto del aquí y el ahora en que coexisto con el otro, será parte de todo su devenir personal, transpersonal y transgeneracional. Por ello Morin (1983) sostiene que asumir el principio de la hologramatidad activa de modo simultáneo la responsabilidad y la solidaridad. Se toma conciencia de que “no da lo mismo”, respecto a lo que se hace o se deja de hacer consigo mismo y con el otro en el contexto de la intimidad, porque todo lo hecho, por oculto, secreto, encerrado y oscuro que se haga, tendrá consecuencias en cada una de las dimensiones de los interactuantes (PsicoBioSocioEmocionalÉticoEspiritualEnergético-TranspersonalEstéticoTransgeneracional...); así como en cada uno de los componentes de su redes de interacciones (familiares, amigos, compañeros de trabajo, otros) y desde una óptica más transpersonal tendrá impacto ecosistémico a nivel planetario y universal, también en cada una de sus partes, dimensiones, niveles, esferas. En síntesis, la más pequeña *chispa* en una interacción a nivel sexual puede quemar todo el *bosque* existencial del o los interactuantes, del mismo modo, que una verdadera caricia sustentada en el amor maduro puede incidir en que el tataranieto del o los interactuantes sea más sano y feliz.
- b) Porque la intimidad educativa coexistencial es un momento completo y suficiente en sí mismo, cuando se vive, nada falta ni nada sobra, el *uno* y el *otro* se describen y operan como obras estéticas y éticas perfectas y completas, no cabe la imperfección (pérdida de la unidad, del bien, de la verdad o la belleza).
- c) Porque la intimidad educativa coexistencial implica dos procesos simultáneos, co dependientes y recursivos (de desarrollo, actualización,

madurez o sanación); el de *mismidad* y el de *otredad*. Si en determinada interacción se debilita en alguna medida o aspecto, estos procesos dejan de ser una intimidad coexistencial y puede recibir nombres como relación conflictiva, vínculos sociopatológicos o pseudointimidad.

- d) Porque la intimidad educativa coexistencial responde al requerimiento de acciones intencionadas y conscientes, tales como: “silencio menor⁶”, alineación, presencia presente, empatía y asertividad, validación de sí mismo y del otro como legítimo en la convivencia; estos requerimientos dejan fuera la posibilidad de negación o daño personal, interpersonal o transpersonal.
- e) Porque la intimidad educativa coexistencial requiere de tener conciencia respecto a las necesidades afectivas primarias insatisfechas propias y en lo posible del otro. Utilizando la terminología de Jürg Willi⁷ (1993), implica haber hecho consciente el tipo de colusión al que se tiende, a partir del tipo de estructura de personalidad que se posee, conocer el juego predominante con el que se participa con los otros (en lenguaje del análisis transaccional⁸), saber la pauta de pautas que conectan sistémicamente con los otros (de acuerdo a los postulados de la ecología de la mente⁹), o haber identificado los tipos más frecuentes de acomplamiento estructural que se tiene con los otros en el dominio de la co-vivencia¹⁰. Esta consciencia ecosistémica e intrapersonal evita la utilización del otro como satisfactor de cualquier tipo de necesidad, especialmente de las más primitivas y primarias.
- f) Porque la intimidad educativa coexistencial requiere de preparación integrativa: ontológica, psicológica, sociocultural, emocional, mental, y desde una óptica más integrativa y transpersonal: energética y espiritual (Este requisito debieran tenerlo muy presente los centros de formación de docentes, mínimo debieran tener una asignatura semestral para trabajar el desarrollo éticopsicoespiritual, con la convicción de que la principal herramienta de trabajo es la *persona* del docente y no fundamentalmente los conocimientos y las estrategias didácticas como se suele priorizar). En tanto la interacción a nivel escolar incorpore como condición la integridad o actualización¹¹ de los docentes, no habrá acción en el currículo implícito o explícito que dañe a estudiante alguno en ninguna de sus dimensiones coexistenciales.

⁶ El silencio menor que según el filósofo Ismael Quiles (1983) es uno de los alimentos del espíritu, se puede homologar a la presencia o conciencia de ser; donde y cuando se es.

⁷ Leer más en su obra, “La pareja humana: Relación y Conflicto”.

⁸ Más información en “Juegos en que participamos” de Eric Berne (1986).

⁹ De acuerdo a la teoría de Gregory Bateson (1987).

¹⁰ Buscar más información la obra de Humberto Maturana.

¹¹ Cabe recordar que para la psicología humanista experiencial de Carl Rogers, las características de un profesor actualizados son: autenticidad, aceptación incondicional positiva del otro y empatía.

- g) Porque el momento de la intimidad educativa coexistencial es el mejor momento y mejor lugar, por tanto es una instancia del todo incoherente desaprovecharla, y aún más absurdo, ensuciarla en medida o dimensión alguna.
- h) Porque la intimidad educativa coexistencial opera en el dominio político¹² (del aquí y ahora; único contexto posible del cambio, del amor y de la existencia). Como condición generadora de la coexistencialidad, este nivel de conciencia existencial inhibe el dominio de la mente y la racionalización, no existe el autoengaño ni la utilización de mecanismo alguno que permita caer en la pasividad moral o en la inconsciencia de no imputabilidad¹³.
- i) Porque la intimidad educativa coexistencial se basa en el co-fortalecimiento de la mismidad y la otredad, en la co-liberación de los interactuantes, en la co-salud integral y en la co-validación de los coexistentes como legítimos sí mismos y legítimos otros. Estas bases esenciales reducen o anulan toda posible psicopatologización o daño en una relación profesor-estudiante.
- j) Porque la intimidad educativa coexistencial constituye en sí misma una oportunidad única e irrecuperable de nutrir el desarrollo integral de los estudiantes y de reparar los daños de vínculos psicopatológicos actuales o previos. Permite en el aquí y ahora que el docente fortalezca la autoestima global y fortalezca la pertenencia y el soporte afectivo de los estudiantes, cualquiera sea su edad e historia psicosocioafectiva. Por ello nada más opuesto al abuso sexual que la intimidad educativa coexistencial, ésta en sí le otorga sentido y amor a la vida, fortalece todos los recursos para el autocuidado y educa el ser pleno del estudiante, incluido el desarrollo y madurez psicosexual, de un modo integrado y hologramático.

5. Conclusión

A mayor intimidad educativa coexistencial mayor identidad o fortalecimiento del holoser del estudiante y del docente. Mientras más nutricia es la relación estudiante-docente más actualizada, estructurada o plena es el “yo”, “sí mismo” o “self” de los interactuantes, por ello, el mejor antídoto para los vínculos psicopatologizantes, no es separar a los vinculantes, sino que por el contrario, aumentar en complejidad coexistencial dicha relación, porque es precisamente la simplificación, incompletud o fragmentación de ese vínculo, lo que la constituye en un co-vivir conflictivo, patológico o destructivo.

¹² También denominada dimensión *hermenéutico-ontológica*.

¹³ Es precisamente por la dificultad de existir en el dominio político y por la facilidad (producto del predominio de la cultura racionalista occidental) de existir en el dominio semántico o mental (vale decir en un tiempo y lugar distinto al que se está o encuentra el cuerpo) que estudios norteamericanos mostraron que el 80% tanto de hombres y mujeres mientras hacen el amor, se encuentran semántica o mentalmente en otro lugar o con otra persona.

“Al malo sólo el cariño lo vuelve puro y sincero¹⁴” (Parra, 1964), esta es la opción para la instalación permanente de conversaciones matrízicas en los contextos educativos. Toda conducta humana se puede comprender, como la expresión de una necesidad de ser valorado, “visto”, aceptado o amado, desde las más impuras a las más sacras. De modo que condenar, expulsar, castigar, estigmatizar, sólo aumentaría o perpetuaría el patrón conductual “negativo”. Las comillas intentan distinguir lo negativo en relación a las consecuencias para sí y los otros de la conducta y la legitimidad de buscar la aceptación o el amor en los otros.

Cuando a los profesores se les impide saludar afectuosamente a sus estudiantes, o conversar con ellos sin el control de una cámara o un tercero, se instala institucionalmente la desconfianza y convierte todo acercamiento en un potencial abuso o encuentro de connotación sexual. Satanizando de modo simultáneo, la sexualidad, al acotarla a la genitalidad y a lo patológico de ella, y al cargar de negatividad, el fluir de la deriva ontológica que fluye en co-vivir de docentes y estudiantes.

Lo señalado no está en contra de la prevención y el cuidado integral de los actores de la educación, de cada uno de ellos; cualquiera sea su edad, condición o rol, tienen el derecho de ser respetado en cada una de dimensiones humanas. Muy por el contrario, lo que se plantea en este texto, es la urgencia de eliminar esos patrones relacionales psicopatológicos, mediante la potenciación transversal y permanentemente de la intimidad educativa coexistencial.

Referencias

- Alarcón, Patricio (2005). Hacia una pedagogía de la coexistencia. *En Revista Paulo Freire N°3*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Alarcón, Patricio (2006) Distinciones y reflexiones sobre una integración educativa Coexistencial. *En Revista Paulo Freire N° 5*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Alarcón, Patricio (2013). Intimidad educativa coexistencial: El valor de la mismidad y la otredad en el contexto de la formación universitaria. *Tesis para optar al grado de Doctor en Educación*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Bateson, Gregory (1997). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Berne, Eric (1986). *Los juegos en que participamos*. México: Editorial Diana.
- Cowan, Chris y Beck, Don (1996) *Spiral dynamics: Mastering Values, Leadership and Change*. EE UU: Blackwell Publishers.
- Maslow, Abraham (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Maturana, Humberto (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

¹⁴ Verso de la canción “Gracias a la vida” de Violeta Parra

Morin, Edgard (1983) *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*. Barcelona: Kairós.

Quiles, Ismael (1983). *Filosofía y vida*. Buenos Aires: Editorial Depalma.

Rogers, Carl (1981). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.

Wilber, Ken (2002). *Una visión integral de la psicología*. México: Alamah.

Willi, Jurg (1993) *La pareja humana, relación y conflicto*. Madrid: Ed. Morata.

La posibilidad de superar

situaciones de discriminación en la familia mapuche¹ a través de la inclusión de contenidos pragmáticos para la educación formal

Clorinda Cuminao Rojo

Resumen

El propósito de este artículo es visibilizar algunos aspectos que tienen relación con situaciones de discriminación que han vivido los miembros de la familia *mapuche*. Además, de proponer la necesidad de incluir en la educación formal aquellos temas y contenidos pragmáticos como es el caso del *küpan*, *tuwün*, saberes, principios y valores. Incorporarlos significa una comprensión de la realidad y visión de mundo que caracteriza lo *mapuche*. La metodología utilizada se basa en los relatos de vida, conversaciones y observaciones realizadas en las familias, los cuales sirvieron de base para una reflexión en torno a la posibilidad de superar estereotipos discriminatorios a través del proceso educativo formal, permitiendo construir una sociedad intercultural.

Palabras clave: Discriminación - mapuche - indio - prejuicios - estereotipo negativo - saberes - conocimientos - küpan - tuwün - newen - educación - contenidos pragmáticos - principios - valores - intercultural.

Summary

The purpose of this article is to visualize some aspects relating to situations of discrimination against members of the *mapuche* family. In addition, propose the need to include those issues and pragmatic content in formal education such as the *küpan*, *tuwün*, knowledge, principles and values. Incorporate means an understanding of reality

¹ En el desarrollo de este artículo se ocupará la singularidad de la palabra *mapuche*, que en *mapudungun* significa gente de la tierra.

and vision of the world that characterized the mapuche. The methodology is based on life stories, conversations and observations in families, which served as the basis for a reflection on the possibility of overcoming discriminatory stereotypes through the formal education process, allowing to build an intercultural society.

Keywords: Discrimination - Mapuche - Indian - prejudices - negative stereotype - knowledge - Küpan - Tüwun - newen - Education - pragmatic content - principles - values - intercultural.

Introducción

En este artículo, se muestran algunas ideas que surgieron a partir de conversaciones realizadas en el año 2012 con integrantes de familias *mapuche* que viven en la ciudad de Santiago de Chile. De esta forma, hay diferentes narraciones que se refieren a sus experiencias en la escuela, que por lo general fueron complicadas, porque tuvieron que sufrir la discriminación y la imagen negativa de lo que significa ser *mapuche*. Además, de la nula presencia de los conocimientos y saberes *mapuche* en procesos de escolarización.

Hay diferentes aspectos que son necesarios de poner en discusión para relevar la importancia de incluir los saberes *mapuche* en el proceso escolar. Si bien, desde una perspectiva educativa el hecho de incorporar la realidad sociocultural de los niños y niñas en la escuela es considerado como un aspecto fundamental al interior de los que se llama la pertinencia cultural de los educandos, en la actualidad, en el caso de los pueblos originarios no sucede del todo así, principalmente con aquellos estudiantes *mapuche* que viven en zonas urbanas, como es el caso de la ciudad de Santiago.

La discusión tiene como punto de partida, la discriminación, es decir, esa carga negativa que conlleva ser *mapuche* y que se reproduce en la escuela y fuera de ella. De este modo, como una manera estratégica para abordar las situaciones de discriminación hacia los *mapuche*, retomo algunos planteamientos de Paulo Freire, principalmente aquellos que tienen relación con la situación desfavorable en un contexto amplio e histórico, de modo que permita a la educación entender esos procesos al interior de un diálogo problematizador de la realidad para poder erradicarlos por otra situación favorable (Freire, 2012:104-105). En este sentido, los estereotipos y prejuicios discriminatorios tienen un trasfondo histórico que tiene que ser comprendido desde el origen y su proceso de construcción.

Por eso, el interés de este escrito es plantear ideas que tienen relación con la interrogante: ¿cómo surge la imagen de ser *mapuche* en la discriminación? Discusión que forma parte de la investigación de mi tesis doctoral, titulada la *Fuerza de seguir siendo mapuche*. Pero para esta ocasión, realizaré un vínculo con el proceso de educación formal, por el cual, pasan los *mapuche* sin ser reconocidos como indígenas. Teniendo presente la importancia de la educación, surge la pregunta: ¿cuáles son aquellos contenidos *mapuche* necesarios de incluir en la educación formal? Para acercarse a algunas respuestas, metodológicamente me baso en los relatos de vida que reflejan la memoria y la experiencia de los

miembros de familias *mapuche*, también en las observaciones realizadas en distintos trabajos de campo, que tienen relación con los saberes *mapuche*.

Las situaciones de discriminación por “ser indio”

Para entender la discriminación que ocurre en la escuela hacia los niños y niñas *mapuche*, necesariamente se debe comprender en un contexto más amplio, es decir, cómo en el transcurso del tiempo se ha reproducido esa imagen negativa acerca de ser indígena. Por otro lado, estas experiencias se reproducen en distintos ámbitos de la vida; conocerlas y analizarlas desde la perspectiva pedagógica resulta crucial para lograr revertir estas situaciones desfavorables para el desarrollo de los estudiantes.

En esta ocasión, la intención sólo será mostrar algunas situaciones discriminatorias que han vivido algunos miembros de las familias *mapuche* que viven en Santiago. La idea es que está problemática se convierta en un desafío para los profesores y puedan seguir profundizando.

Para la familia *mapuche*, la educación es un factor importante porque posee una alta valoración, ya que constituye una forma para prepararse en la vida y lograr un mejor trabajo en el futuro y de cierta manera no ser un “ignorante”. Sin embargo, los migrantes *mapuche* al momento de recordar sus experiencias en la escuela, lo primero que señalan es que, cuando fueron niños les sacaron en cara que eran “indios”. También hay recuerdos que cuando surgieron peleas con otros niños en la escuela, le decían: “indio tal por cual, anda a comer yuyo, que era una planta silvestre que se hacía sopa”². Esta expresión surge como una ofensa para resaltar lo “pobre e inferiores que son los *mapuche*”.

De igual manera, existen experiencias de conflicto en la escuela cuando sobresalen y son los mejores estudiantes, como el caso de una joven *mapuche* que nació en Santiago. Ella me contó que cuando estaba cursando la enseñanza media, sus compañeras no aceptaban que se destacara en el curso, por eso un día le hicieron un bullying. Esta experiencia significó una gran humillación por las descalificaciones y agresiones físicas, situación que finalmente le provocó una crisis. La marca que causó dicha experiencia, fue que ella se dio cuenta que había un odio acumulado, por parte de sus compañeras de escuela y que tenía que ver en parte por ser “india *mapuche*”. En este caso, la familia fue un apoyo incondicional, quien la ayudó a compensar todas las carencias de la infancia y concentrarse más en su participación en la organización *mapuche* a la cual pertenece, la que constituye un espacio en que realizan una serie de actividades tradicionales.

De este modo, para los migrantes y los nacidos en la ciudad con los que conversé, la escuela fue un espacio negativo y complejo que puede traer consigo resentimientos, pero de igual forma el desarrollo de un potencial por demostrar que son los mejores estudiantes. Esta situación recuerda a lo planteado por Paulo Freire, cuando menciona que existen situaciones límites que son aplastante y

² Entrevista realizada en 2012 al señor S. Antinao, migrante *mapuche*.

no queda otra alternativa que adaptarse, pero hay que buscar soluciones para superar la situación (Freire, 2012:117-118). Por eso, en el tema de discriminación, además de ver las determinantes que lo causan, conviene detenerse en la forma con que los *mapuche* lograron sobrellevarla y en muchos casos, potenciarse frente a esta realidad adversa.

En este sentido, podría decir que en un contexto discriminatorio los niños y los jóvenes han respondido y logrado defenderse y eso depende del grado de apoyo de la familia y el proceso de reforzamiento de ser *mapuche*. Por ejemplo, cuando una mamá cuenta que un día su hija estaba jugando en la escuela, una niña le dijo: “tú no *mapuche*, anda a defender tus tierras no más”. Y la hija respondió – “sí la estoy defendiendo... te pica”³. Una respuesta así, sólo puede surgir cuando los padres han conversado y transmitido a sus hijos la importancia de reconocerse como *mapuche*.

También la discriminación aparece en el trabajo, por ejemplo, cuando un joven relata que al momento de asumir una jefatura, pudo darse cuenta que, ninguno de sus compañeros respetó el cargo que tenía, no le hacían caso, no lo tomaban en cuenta y finalmente sacan a relucir que no aceptan que un indio los mande.

Por otra parte, los relatos de las familias señalan que en la sociedad chilena existen ciertas imágenes negativas con respecto a la apariencia física de los *mapuche*, especialmente el color de piel morena. Sin embargo, hay muchas generaciones que no presentan esas características, entonces surgen expresiones que: “no pareces *mapuche*” o algunas opiniones de parientes que no son indígenas que mencionan “sí tu hijo hubiese sido moreno, no lo hubiese querido”⁴. Se podría decir, que existen estereotipos raciales que definen a los *mapuche* y que se han construido socialmente desde la sociedad chilena.

En la ciudad de Santiago los migrantes tuvieron que sobrellevar una serie de nuevas experiencias por ejemplo, cuando una señora tuvo que tomar unos cursos de capacitación y las demás mujeres al escuchar su apellido *mapuche* todas se rieron. Después esa situación le causó una depresión, debido al rechazo y las burlas por parte de sus compañeras que gran parte no eran indígenas.

Este tipo de experiencias en que los apellidos resultan risibles para los chilenos, provoca que algunos *mapuche* cambien su nombre. Las familias con las que conversé, mencionaron que conocen personas que se cambiaron el apellido *mapuche*. Por ejemplo, la situación de un médico que para tener una mayor posición en el mundo laboral se cambió el apellido de Quintrequeo por Quintanilla, acto por el cual cambió todo su pasado familiar, rechazó su ser y sus antepasados *mapuche*.

Las distintas situaciones de discriminación tienen un origen histórico que se encuentra enraizado en la condición de ser indio, con toda la significancia de la palabra. Esta construcción negativa del ser *mapuche* se tiene que erradicar, visibilizando las fortalezas de la condición de pertenecer a un pueblo originario,

³ Entrevista realizada en 2012 a la señora E. Pulquillanca, migrante *mapuche*.

⁴ Entrevista realizada en 2012 a la señora A. Antinao, nacida en Santiago.

porque el concepto de indio ha sido construido desde la negatividad, es decir, con características negativas en relación al no indio. Esto proviene desde el proceso de colonización donde estaban los “civilizados” y los indios que representaban el retraso, la inferioridad y la barbarie. Según el historiador Fernando Mires lo que ocurrió fue que: “*el indio ‘descubierto’, inventado y reinventado por el ‘no indio’, convertido en ‘el otro’ o en un simple objeto, se ha visto obligado a descubrirse a sí mismo*” (Mires, 1991: 163). Esta situación consiste en una praxis de autovaloración de ser indio, que sólo se puede realizar a través del profundo conocimiento de quiénes somos.

De esta forma, en el ámbito de la educación existe la necesidad de investigar y comprender aquellos aspectos que constituyen el ser *mapuche* en la actualidad, para poder entender el proceso histórico y las distintas dimensiones que tiene la vida *mapuche*, dado que el desconocimiento provoca prejuicios y estereotipos. Estas imágenes negativas son la base de los comportamientos racistas, que se dan por características étnicas y culturales, que surgen acerca de una persona o grupo sin un conocimiento suficiente (Essomba, 2008).

En este sentido, hay varias diferencias que distinguen al *mapuche* del chileno. Algunas de ellas intentaré explicar en los siguientes apartados y la importancia de enfocarlas desde la educación formal, la cual necesariamente se debe centrarse en la práctica sociocultural de los pueblos.

La memoria del küpan y el tuwün como un tema significativo para la educación

Existe la necesidad de comprender la realidad *mapuche* como un tema significativo y pragmático que pueda servir para el diálogo intercultural desde un proceso de educación formal. En esta perspectiva, existe un desconocimiento acerca de aquellos aspectos constitutivos que forman parte de ser *mapuche* y que según las familias son importantes al momento de autoidentificarse como *mapuche*. En este sentido, los más importantes son el *küpan* y el *tuwün* los cuales se mantienen en la memoria de las familias.

La memoria es un elemento fundamental para mantener el conocimiento del *tuwün* (lugar de la comunidad) y el *küpan* (ascendencia) al cual se pertenece, tomando en cuenta que la constitución de ser *mapuche* surge desde esos espacios y se refuerza en la memoria histórica de las propias familias, que comparten un pasado en común que las diferencia de la memoria histórica chilena.

Para definir la comunidad de origen y la línea de ascendencia indígena, se utilizan estos dos conceptos que han sido transmitidos por generaciones. Como mencione anteriormente el término *tuwün*, se usa para indicar el lugar geográfico y cultural en que se encuentra la comunidad. Estos espacios se ubican en sectores rurales del sur de Chile, en el llamado *Gulumapu*, que es el antiguo territorio *mapuche*. Y a través del *küpan* se definen los vínculos consanguíneos de pertenencia a una familia *mapuche*, que por lo general, se ven reflejados en los apellidos.

El *tuwün* y el *küpan* constituyen un espacio geográfico territorial y social. En el caso del *tuwün* es el lugar en que se desarrolla la vida y la organización social *mapuche*, a través de las familias que se encuentran emparentadas. En este lugar surgen las autoridades *mapuche*, como el caso del *lonko* (jefe de la comunidad), *machi* (guía espiritual y sanadora) y el *ngenpin* (dueño de la palabra) que tienen como misión mantener las formas “tradicionales” de organización *mapuche*, quienes por la memoria reproducen las costumbres. Sin embargo, en torno al *tuwün* hay una concepción del territorio más amplia, que según el historiador *mapuche* José Millalén, se refiere a la procedencia geográfica individual y colectiva la cual se encuentra mediada por relaciones económicas, espirituales y simbólicas, con los cuales se construye un determinado espacio territorial que los identifica y caracteriza (Millalén, 2006: 31). De esta forma, se podría decir, que el *tuwün* y el *küpan* son la base de una organización pre hispánica que se ha mantenido en el tiempo.

Además, en el *tuwün* y *küpan* se encuentra el *newen* (fuerza) tanto en las personas de la comunidad como aquellas fuerzas que habitan en la naturaleza, por ejemplo, los *ngen* que son los dueños de diferentes lugares como una cascada, río, bosques, montaña, animales, etc. También el *newen* puede ser definido como una forma de *pvllu* (espíritu) desde el cual los *mapuche* tenemos la capacidad de adquirir fuerza y relacionarnos con nuestro propio espíritu y de los demás, siendo la finalidad última lograr el equilibrio. Pero al mismo tiempo, existen el *weza newen* que son fuerzas malas que dañan, actuadas por los *wekufe*, que son espíritus que provocan desequilibrio y enfermedad, son manipulados por los *kalku* (brujos).

Los recuerdos que provienen de la comunidad *mapuche*, resultan significativos y se mantienen en la memoria de los migrantes y son transmitidos a los nacidos en la ciudad, los cuales constituyen un referente importante para seguir siendo *mapuche*, establecer un lazo de unidad de una persona con la familia y con un pueblo originario.

En el *küpan* el *newen* se transmite a través de las generaciones de los *mapuche* emparentados consanguíneamente, que de cierto modo, define el carácter y la forma de ser de la familia. Sin embargo, como señala Armando Marileo (1995) existe un conjunto infinito de elementos que hacen a una persona ser *mapuche*. Estos elementos tienen relación con la cosmovisión, es decir, la forma en que el *mapuche* concibe la tierra y todo el entorno que lo rodea.

En el caso de los miembros de las familias con los cuales conversé, ellos hablan del *tuwün* y *küpan*, desde el espacio urbano en el cual residen, y consideran que son elementos que los definen y caracterizan como *mapuche*. En este sentido, en los relatos de las familias aparece el *tuwün* como un espacio primordial para unir a una persona *mapuche* a una familia principalmente, porque remite a un pasado común, es decir, a un mismo tronco que fueron los abuelos y los demás familiares. El mantenimiento de los recuerdos se encuentra sujeto a la memoria de aquellos que vivieron los sucesos acontecidos y también lo que han escuchado de otras narraciones que forman parte de la vida familiar (Cuminao, 2014).

Igualmente, podría señalar que, la memoria se activó mediante esquemas y pautas transmitidas tanto en la comunidad como en el espacio urbano. Esta situación se parece a lo que plantea Carlos Reynoso (1998) cuando menciona que existen esquemas que constituyen una representación en la memoria que se adquiere en base a la experiencia personal. El esquema es un mecanismo o estructura que tiene como misión reconstruir lo que se percibe, interpreta y aprende por medios de reglas o estrategias. Además, corresponde a un correlato mental que se manifiesta en las pautas culturales, formas de conductas y de transmisión, en que las personas recurren a un conjunto de medios por los cuales organizan su concepción de lo que está ocurriendo. En este sentido, dichos esquemas se usan para reproducir las rogativas y las costumbres, pero también todo esto es alentado por el *nepen*, la fuerza que unifica y equilibra la dirección de las diferentes manifestaciones de la vida *mapuche* (Course, 2012).

Debido a las vivencias que han tenido los migrantes y los nacidos en la ciudad, es que tienen una forma diferente para referirse a la comunidad. Para los migrantes corresponde al lugar en que nacieron y recibieron los primeros aprendizajes, como el caso del idioma *mapudungun* y las costumbres. En ese sentido, la comunidad, emerge como un fuerte vínculo con los antepasados que se refuerza en la medida que se tiene conocimiento de quiénes fueron.

De esta forma, el hecho de llevar un apellido *mapuche* se relaciona con un espacio geográfico y de práctica cultural que es la comunidad y estas historias familiares se prolongan hasta la ciudad. En este contexto, el mantenimiento de los lazos con la comunidad, está directamente relacionado con la transmisión de sucesos históricos vividos por la familia y por hechos sociales, como fue el caso de la guerra de pacificación del territorio, el proceso de radicación y reducción de las comunidades, que da cuenta de una historia en común distinta a la chilena (Cuminao, 2014).

Los nacidos en la ciudad tienen como referente la comunidad, para reconocerse que son *mapuche*, saben de ella por los parientes y la indican como un lugar de procedencia de la raíz familiar que es fundamental al momento de justificar su ser *mapuche* en la ciudad. A pesar de que puedan existir pocos recuerdos de la comunidad, porque los padres no contaron lo suficiente o por los escasos viajes que realizaron.

Entre el *tuwün* y la ciudad existe un lazo que une a las generaciones que se establece a través de la reproducción de acontecimientos, conocimientos y experiencias que se guardan en la memoria y que fueron transmitidas por los antepasados. Esta proyección desde la comunidad, es decir, el territorio histórico *mapuche* hacia la ciudad, se asemeja con el planteamiento de Catharine Good cuando menciona que los nahuas, pueblo indígena de Guerrero en México, usan la expresiones de *xhuel nicotonas*, *xhuel ticotoniskeh*, es decir, “no puedo romper el cordón, no podemos romper los hilos” para reiterar su compromiso de seguir con la tradición cultural y la intención de seguir con las formas “de más antes” (Good, 2004: 143).

Esto mismo sucede con los miembros de las familias estudiadas que viven en la ciudad, quienes mencionaron la importancia de seguir conservando las

ceremonias y las costumbres, igual como lo hicieron los abuelos y las formas de cómo llevar a cabo la tradición que permanece en la memoria (Cuminao, 2014).

En este contexto, considero importante retomar las ideas de Paulo Freire cuando señala que, se deben encontrar aquellos temas significativos que son la base para los contenidos pragmáticos con los cuales los educadores deben dialogar con los educandos. Estas temáticas deben representar una realidad concreta y existencial del hombre con el propósito de erradicar una situación desfavorable (Freire, 2012). Esta idea resulta relevante al momento de proponer que la educación formal debe desarrollarse en un proceso de mediación con el mundo para poder entender el contexto sociocultural de los seres humanos.

En el caso de los *mapuche*, la práctica cultural, el pensamiento y vida se convierten en contenidos pragmático para poder comprender y construir una sociedad más inclusiva que permita superar prejuicios y estereotipos discriminatorios.

La práctica de los saberes mapuche como contenido pragmático de la educación

Los saberes *mapuche* son un contenido importante para incluirlo en la comprensión del mundo *mapuche*. Para entender esta situación, primero hay que referirse a la diferencia que existe entre conocimientos y saberes. Los conocimientos se aprenden y se organizan por el intelecto a través de un razonamiento, con los cuales se trata de establecer un orden lógico de la realidad. En cambio los saberes “no son una realidad construida por objetos fuera del sujeto, sino llena de movimientos y aconteceres” (Kusch, 1977:31-32).

Estos conocimientos y saberes están arraigados en las vidas de las personas, familias y comunidades. Por ejemplo, para el pueblo *mapuche* del *kimche* es aquella persona depositaria de un saber adquirido y determinado por la costumbre que se mantiene en el tiempo a través de la oralidad. Para entender esta situación hay que concebir los saberes en una lógica distinta a la “occidental” en el sentido que: “el saber indígena no es un saber del por qué o de las causas sino de cómo o de las modalidades. Tampoco es un saber disponible que pueda ser almacenado o encerrado, y menos enajenado de un sujeto, sino que exige el compromiso del sujeto que lo manipula. En el pensamiento indígena existe una estrecha relación entre saber y rito” (Kusch, 1977:63).

Los saberes *mapuche* se reproducen a través de la experiencia y la práctica de cómo realizar una ceremonia, en el uso del *mapudungun*, la narración de *epu* que son los cuentos o historias, el *ülkantun* (cantos), *lawen* (remedios), *chalin* (saludo) *iyael* (comida), etc. Todo esto forma parte, del *kimun* que son los saberes. En este contexto existe la necesidad de investigar acerca de los saberes, para comprender las situaciones que enfrentan los profesores con los alumnos *mapuche* y las familias que demandan una escolarización más pertinente y de calidad (Quilaqueo, 2005). También para vencer prejuicios e imágenes negativas de la inferioridad de los *mapuche*.

Por lo general, estos saberes no están reconocidos y se encuentran invisibilizados en la educación formal, situación que ocurre principalmente en las áreas urbanas que se caracterizan por tener una heterogeneidad social, cultural y lingüística. Tener presente dicha realidad en el proceso de escolarización resulta relevante para el desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas. Además, es importante para preparar generaciones comprensivas de la sociedad intercultural.

En la perspectiva de la interculturalidad resulta relevante integrar los saberes y conocimientos e incorporarlos en el proceso educativo y en el currículum, donde la escuela tiene que convertirse en un espacio de encuentro de estas expresiones. Los educadores deben ser los mediadores de aquellos aprendizajes significativos de los niños y niñas, es decir, saberes y conocimientos que se encuentran en sus familias y comunidades de pertenencia.

Tanto los niños indígenas, no indígenas y migrantes extranjeros tienen que tener la posibilidad de conocer las diferencias y la similitudes que existen con aquellos con los cuales se relacionan. Estas experiencias deben estar directamente correspondidas con la realidad sociocultural de los estudiantes, al interior de una pertinencia cultural del currículum y de un criterio de calidad (Peralta, 1996:89). En este aspecto, los profesores cumplen un papel importante en dar una relevancia significativa a los contenidos transmitidos a los estudiantes.

También hay que tener presente que los niños y niñas tienen saberes, conocimientos y aprendizajes previos que provienen de la familia y que al relacionarlos con aquellos propios de la educación de la escuela, se enriquece el proceso educativo. Esto involucra investigación por parte de los profesores en la búsqueda de las particularidades culturales y el trabajo con las familias *mapuche*.

La inclusión de los saberes que pueden ser *mapuche* o no tiene como finalidad que los niños y niñas valoren sus comunidades y pueblos de pertenencia sean estos indígenas, migrantes, campesinos y urbanos. Y que estas experiencias sirvan para comprender, aceptar, respetar las diferencias y que en futuro se conviertan en herramientas para la formación y crecimiento personal.

La visión de mundo reflejada en la transmisión de principios y valores mapuche

Existen principios y valores que son fundamentales para la formación de los niños/as, los cuales se deben inculcar desde pequeños. Si bien, los valores son universales a todos los seres humanos, hay algunos que son culturalmente más importantes para los *mapuche*, especialmente aquellos que reflejan su visión de mundo, por eso se hace hincapié en ser promovidos.

En este contexto, hay que tener presente que en la realidad coexisten diferentes elementos culturales unos nuevos y adquiridos y otros que han permanecido en el tiempo, los cuales tienen su propio pasado, presente y direccionalidad, estos no se mezclan sino que persisten en las generaciones.

Por ejemplo, los valores al interior de la familia *mapuche* son directrices en la crianza de los niños, es decir, de los *pichikeche* (gente o persona pequeña). De esta manera, existen valores que reflejan la condición de la persona y la familia para ser un *norche*, es decir, gente que lleva una vida correcta (Véase a Quidel y Pichinao, 2002).

Estos valores se expresan en un lenguaje verbal del *mapudungun* transmitido al interior de las familias, el cual no tiene una tradición de escritura, pero que en tiempos actuales resulta necesario tener diferentes registros escritos que den cuenta del significado y el uso de estos valores en la crianza de los niños.

A continuación presento algunos de estos valores que mencionaron las familias como los más significativos para guiar los modos de comportamiento, principalmente si se tiene un cargo como autoridad *mapuche*, sean *lonko*, *machi*, etc.

De este modo, para ser un *norüm zugu* hay que actuar correctamente, lo que permite la mantención del equilibrio con las distintas dimensiones espaciales y espirituales. En el *mapudungun* a diferencia del español, existen varias palabras para referirse a diferentes tipos de respeto, como el *yamüwün* que es un principio de respeto frente a otra persona. El término *chetrokiwün* que se refiere a un patrón de comportamiento de respeto al interior de las relaciones cotidianas. El *ekun* es respeto y obediencia que se debe tener al *nepen*, espíritus y energías positivas que existen en el *wallmapu* (territorio *mapuche*). También en la formación de la persona *mapuche* se encuentra el hecho de ser un *kumeche* que es un principio que corresponde a una buena persona y tener un *kume rakiduan*, es decir, que todo *mapuche* debe tener un buen pensamiento. Y el *poyeichekaimi* que se refiere a que una persona debe ser cariñosa con los demás.

En ese sentido hay que tener presente que los valores son ideales que las personas persiguen en su actuar, pero esto no significa que se concreten en la vida real, porque desde una perspectiva *mapuche* depende del *pvllu* (espíritu), *nepen* (fuerza) de la persona y de la formación entregada en la familia.

En este contexto resulta fundamental que los valores y principios *mapuche* se conviertan en contenidos pragmáticos, porque reflejan una visión de mundo que se concreta y materializa en la práctica sociocultural, ya sea en una ceremonia o en la vida cotidiana. Esto permite comprender las diferencias que caracterizan ser *mapuche* en tiempos actuales.

Conclusiones

En el presente trabajo se partió analizando aquellas situaciones de discriminación que mostraran experiencias concretas que han vivido los miembros de la familia *mapuche*. Para ello, se observó que todas las experiencias apuntan al problema de las descalificaciones, las cuales parten de la concepción negativa que existe acerca de ser indio, la que se encuentra instalada en la

sociedad chilena. Por eso, el ser *mapuche* significa “ser indio” y con todos los estereotipos y prejuicios negativos que conlleva. En este sentido, en las familias prevalece la idea de que se discrimina por el desconocimiento hacia la historia, las costumbres, pensamiento y vida *mapuche*. Por eso, considero que ante esta situación negativa existe la necesidad de que la sociedad chilena conozca y comprenda a los *mapuche* a través de relaciones interculturales. Y en este proceso la educación formal cumple un papel fundamental en la posibilidad de incluir contenidos emergentes de la realidad sociocultural *mapuche*.

La educación formal cumple un papel importante al incorporar contenidos significativos *mapuche* que permitan valorar las diferencias y comprender el origen de discriminar. El hecho de lograr revertir la situación desde la perspectiva educativa significa entender la discriminación desde un origen y un contexto más amplio e histórico. Para esto la educación formal tiene que incluir los contenidos propios de la vida y pensamiento *mapuche*, como el caso del *küpan*, el *tuwün*, el *newen*, saberes, principios y valores, etc.

El *küpan* (líneas de ascendencia) y el *tuwün* (lugar de la comunidad) son referentes distintivos de ser *mapuche*. Constituyen elementos fundamentales para reproducir la práctica sociocultural; en ellos fluye el *newen* que es la fuerza espiritual, un impulso vital para el desarrollo de la vida. En esta dinámica de encuentran los saberes, que se forman en la experiencia personal y comunitaria, teniendo presente los principios y valores que dirigen el comportamiento *mapuche*.

Todos estos aspectos muestran una particular visión de mundo que necesariamente debe ser comprendida y valorada para poder erradicar aquellos prejuicios de inferioridad y la imagen negativa que ronda alrededor de ser *mapuche*. De esta forma, la educación tiene que asumir el desafío de transmitir a las nuevas generaciones, contenidos que den cuenta del valor de la diversidad que permita la construcción de una sociedad más intercultural.

Referencias

Cuminao, Clorinda (2014). “La fuerza de seguir siendo mapuche. Relatos de vida de seis familias en la ciudad de Santiago de Chile”. *Tesis para optar al grado de doctora en antropología social*. Universidad Iberoamericana. Ciudad de México.

Course, Magnus (2012) “The birth of the Word. Language, force, and mapuche ritual authority”. *Hau: Journal of ethnographic theory* 2 (1), pp. 1-26.

Essomba Miquel Ángel (2008). “Gestionar la diversidad bajo el principio de interculturalidad significa combatir el racismo en todas sus facetas”. En *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. España: Editorial Graó, pp.149-162.

Freire, Paulo (2012). *Pedagogía del oprimido*. Biblioteca Nueva. España: Siglo XXI editores.

Good, Catherine (2004). “La vida ceremonial en la construcción de la cultura: Procesos de identidad entre los nahuas de Guerrero”. En Johanna Broda y Catherine Good (coordinadoras). *Historia y vida ceremonial en las comunidades mesoamericanas: los*

ritos agrícolas. Instituto Nacional de Antropología e Historia. Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 127-149.

Kusch Rodolfo (1977). *El pensamiento indígena y popular en América Latina*. Buenos Aires: Hachette S.A.

Marileo, Armando (1995). “Autoridades tradicionales y sabiduría mapuche. Primera experiencias de trabajos con autoridades tradicionales mapuches del Lago Budi”. En ¿Modernización o sabiduría en tierra mapuche? Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea. Santiago, Chile: Ediciones San Pablo, pp. 11 – 30.

Millalén, José (2006). “La sociedad mapuche prehispánica: Kimün, arqueología y etnohistoria en ¡Escucha, winka! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epilogo sobre el futuro. Santiago de Chile: Ediciones LOM, pp.17-52.

Mires, Fernando (1991). “El redescubrimiento del indio”. En *El discurso de la indianidad*. Ecuador: Ediciones Abya Yala, pp. 163-223.

Peralta María Victoria (1996). *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Quidel, José y Pichinao Jimena (2002). “Haciendo crecer personas pequeñas en el pueblo mapuche”. Trabajo de investigación realizado para la Secretaria Ministerial de Educación IX Región. Unidad de Educación Parvularia, Ministerio de Educación, Chile, pp. 1-53.

Quilaqueo, Daniel (2005). “Introducción. Asumir la formación en educación intercultural considerando saberes y conocimientos mapunche o mapuche”. En Daniel Quilaqueo, Segundo Quintrequeo, Prosperino Cárdenas (coordinadores). *Educación, Currículum e Interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contextos mapuche*. Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Temuco. Chile.

Reynoso, Carlos. (1998) *Corrientes en antropología contemporánea*. Buenos Aires: Editorial Biblos.



Informes de
Investigación
Informes de
Investigación
Informes de
Investigación

Mejorando el liderazgo

directivo a partir de la autorreflexión de actuaciones directivas en una universidad mexicana en contexto de cambio. El Caso del Bachillerato Politécnico

Xochiquetzalli Mendoza Molina

Resumen

El artículo presenta los resultados cuantitativos y cualitativos de la reflexión realizada -en un estudio de caso único- con directivos de un bachillerato, perteneciente al Instituto Politécnico Nacional, con respecto a seis dimensiones (derivadas de la literatura) que explican la complejidad del cambio, objetivo del estudio. El reto de los directivos para transitar de prácticas de control de recursos al de agentes de cambio, ha de sostenerse en la reflexión colectiva de los significados y fines de los componentes del modelo educativo y de la reforma. La triangulación de focus group, entrevista a profundidad y evaluación 180°, confirma la distancia entre el discurso de la reforma y los referentes de los directivos; pudiendo derivar en potenciales conflictos organizativos debido a la manera como se dio la Reforma; no participativa y sin tiempo para el debate.

Palabras clave: liderazgo directivo - auto reflexión - innovación - agentes del cambio.

Summary

The article presents the quantitative and qualitative results of the reflection done -in an only study case- with the directors of a high school belonging to the National Polytechnic Institute, respect to six dimensions (derived from the literature) that explain the complexity of change, study objective. The challenge for directors to move from control practices resources to agents of change, have to hold on the collective thinking of the meanings and purposes of the components of the educational model and reform.

Triangulation of focus groups, depth interviews and 180° assessments confirms the distance between the discourse of reform and the referents of the directors, that may lead to potential organizational conflicts due by the way the reform was given: non-participatory and no time for debate.

Keywords: Director leadership – self-reflection – innovation – agents of change

Introducción

El liderazgo de tipo pedagógico ha ido constituyéndose en un tópico de interés creciente, tanto para las comunidades epistémicas como para los sistemas educativos de diferentes gobiernos de la región, lo que en parte se explica por las exigencias de acoplamiento entre los primeros y el entorno de desigualdad social, pobreza, violencia social creciente y las muestras de “hartazgo” que de una u otra forma expresan movilizaciones estudiantiles universitarias en el continente y, más recientemente en las universidades mexicanas, inclusive en instituciones tradicionalmente alineadas con las políticas del Estado.

Las políticas públicas y particularmente la Reforma Educativa emprendida por el gobierno neoliberal ha exigido indicadores, acciones y programas de acción a las autoridades universitarias. Cuando éstas no son autónomas las presiones son más directivas, respecto de los centros autónomos que adecuan o deciden sus cambios internos. En el caso de las organizaciones educativas de tipo centralista, con estructuras verticales y jerárquicas, los directivos son el canal de comunicación de los cambios decididos desde el Estado, al tiempo que son voceros de éste y han de cumplir sus funciones de gestión. Ahora que en el actual contexto educativo se les demanda liderazgo, redefinir sus roles e incluso como plantea Gairín (2013) pueden ser agentes del cambio de la cultura organizacional, de las formas de gestión curricular y administrativa. Los cambios en las prácticas directivas no parten de la nada, por el contrario, se interpretan desde los referentes empíricos, significados y de sus contextos. Para avanzar hacia el rol de agentes de cambio, primero hay que entender qué significa, para qué es, por qué es necesario y quiénes requieren someterse a fuertes procesos de reflexión para aliarse a tan compleja tarea intelectual.

Las organizaciones educativas que emprenden procesos de cambio esperan que sus directivos lo lideren, pero esto es poco probable si no pasa primero por la comprensión del liderazgo directivo escolar y significado del cambio, lo cual nos plantea de entrada dos desafíos. El primero referido a la complejidad teórica de la innovación, entendida como cambio planificado y en los términos propuestos por Foucault (como red de relaciones). El segundo, relacionado con los significados e interpretaciones –en ocasiones sin basamento teórico como es el caso del liderazgo carismático– que los directivos hacen acerca de lo que consideran que deben hacer para ser líderes del cambio educativo.

La identificación de cómo realizan sus tareas los directivos escolares en contextos de cambio, exige congruencia entre marco teórico, metodología e instrumental para provocar la reflexión acerca del curso de la acción, así como

identificar carencias y convertirlas en fuente de aprendizaje para el conjunto de la organización.

La literatura sobre el cambio educativo y el liderazgo de los directivos escolares ofrece evidencias empíricas y teóricas, desde distintas aproximaciones metodológicas, acerca de los factores intervinientes en esta articulación. Algunas ponen el énfasis en las prácticas exitosas, en los estilos, en las actuaciones o en la formación. Otro tipo de enfoques, por ejemplo los desarrollados por Elmore (2010), Leithwood (2004 y 2009), Villa y otros (2007), Fullan (2002 y 2004) y Gairín (2004), investigan las relaciones entre el liderazgo directivo y diferentes factores internos y externos a las organizaciones educativas. Con una fuerte influencia del enfoque del liderazgo transformacional, los investigadores llegan a concluir la pertinencia de un liderazgo que se apoya en el equipo y supone la redefinición de los roles tradicionalmente administrativos por otros identificados con un nuevo papel: el de agentes del cambio.

Con estos referentes teóricos el estudio se planteó la siguiente pregunta ¿Cuáles son las actuaciones de los directivos escolares en contextos de cambio educativo?, dado que se buscaba consultar a una muestra de directivos respecto de lo que hacen, cómo lo hacen y lo que se espera hagan en un marco organizativo de innovación, en este caso, el bachillerato tecnológico que se imparte en el Instituto Politécnico Nacional de México (IPN).

El Contexto

El Sistema Educativo Mexicano (SEN) es considerado uno de los más grandes y complejos de América Latina. El SEN se organiza por niveles de atención coordinados por la Secretaría de Educación Pública. El bachillerato mexicano se ubica entre la educación básica y el nivel universitario, se imparte con planes de estudios de tres tipos: propedéutico, artístico y bivalentes. Los estudios de bachillerato tienen una duración de tres años, con excepción de la reciente modalidad virtual que depende de los ritmos de aprendizaje del alumnado. Este enfrenta una problemática relacionada principalmente con la cobertura, es un hecho que de cada diez jóvenes solo seis cuentan con espacios en los centros del nivel. La calidad ha sido cuestionada si se consideran los resultados de las evaluaciones estandarizadas, México está por debajo de los países considerados pobres, sus alumnos alcanzan en promedio la mínima aprobatoria. Y existe una gran dispersión curricular, los planes de estudio que se imparten son dispares entre sí.

Tomando como base el fenómeno demográfico, en México, en el ciclo escolar 2012-2013, la demanda por mayor matrícula representa una presión social al Estado; sólo en la ciudad de México son aproximadamente 1.900.000 jóvenes los que no cursan el bachillerato.

Las cifras de la tasa de eficiencia terminal dan cuenta de una problemática profunda; de acuerdo con el informe de la OCDE (2011), menos de la mitad de los alumnos que ingresa al bachillerato concluyen sus estudios. Cabría pensar por el futuro, pero más, por el presente de estos alumnos; ellos han pasado a

engrosar la cifra de desempleo. Los datos ofrecidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en 2007 y 2008 y 2010, los resultados de diversas pruebas nacionales, muestran que el alumnado presenta escasas habilidades en diferentes áreas formativas, principalmente en matemáticas y lenguaje.

Hasta hace ocho años no se tenía un organismo rector de la educación media superior; en la actualidad cada institución tiene matrículas dispares, así la matrícula del IPN oscila en 182,000 alumnos inscritos en sus 232 carreras impartidas en 55 centros. En el bachillerato se atendía (para el 2010) a poco más de 58,000 estudiantes; no obstante esta cifra, en el futuro próximo se pronostica una demanda creciente. A casi cuatro años de distancia desde el desarrollo del estudio, la eficiencia terminal sigue estando por debajo del 50% y el abandono escolar es de alrededor de cuatro alumnos de cada diez que ingresan.

El IPN desde el 2000, optó por una Reforma para mejorar la educación que ofrecía; define dos modelos: el Modelo Educativo (ME) y el de Integración Social (MIS). Los componentes del ME son de tres tipos. El primero, se refiere a un conjunto de concepciones pedagógicas centradas en los aprendizajes autogestivos, significativos y cooperativo y la colegialidad. En un segundo tipo, se advierten las metodologías de enseñanza - aprendizaje basadas en el papel activo del alumnado. Y en un tercer componente se ubican los valores, entre ellos la formación de ciudadanía, la colaboración y el trabajo en red. En cuanto a los cambios estructurales se modificaron las tareas de los directivos, buscando habilidades orientadas a la planificación, cultura de colaboración, trabajo en equipo, innovación y trabajo en red, entre otras.

El contexto de cambio del IPN, en definitiva presenta un escenario en el cual los directivos han de redefinir sus conocimientos, habilidades, roles, tareas y principalmente sus creencias respecto de la dirección como asunto de control administrativo para reorientar su quehacer al del líder que se guía y promueve una visión compartida con los otros (alumnado, profesorado y padres de familia). Podría deducirse que ahora los directivos politécnicos deben actuar como agentes del cambio, con todo lo que ello pueda significar desde la teoría, la cual se explica en el siguiente apartado.

Marco Teórico

La articulación entre cambio educativo y liderazgo se analiza con base en dos conceptos clave: el de agentes de cambio –Fullan (2002 y 2004), Leithwood (2004), y Gairín (2008)- y el de organizaciones abiertas al aprendizaje– Senge (2007), Bolívar (2000 y 2007). La noción de las organizaciones educativas (Senge (2007) y Gairín (2004)), entienden que los escenarios organizativos demandan de los líderes la puesta en práctica de aprendizajes simples y complejos para potenciar las actuaciones de los directivos y del conjunto de la organización educativa, planificación, manejo de las personas, comunicación organizativa, por ejemplo. Por su parte, Leithwood (2004), analiza la emergencia de algunas prácticas consustanciales a la dinamización del cambio; entre ellas, el desarrollo de las personas, promoción del sentido positivo de los procesos de mejora e

innovación educativa, preocupación por la emocionalidad de las personas implicadas. En este sentido, los líderes agentes del cambio, en tanto líderes pedagógicos, contrariamente a la idea positivista de portador de cualidades individuales, por las cuales son seguidos por los liderados, procuran:

- Potenciar una Visión compartida, relacionada con la habilidad de formular un sentido aglutinador de los esfuerzos individuales en torno a una imagen común de la organización.
- Estimulación intelectual, referida a *“El aumento de capacidades y compromisos presumiblemente tienen como resultado un esfuerzo extra y más productividad”* (Leithwood, 2004: 243).
- Capacidad para estimular, potenciar las necesidades, ofrecer el apoyo intelectual y emocional necesario y *“lograr consistencia; se motiva al seguidor a llevar a cabo un esfuerzo extra, para combinar su autoconcepción con las expectativas planteadas por el líder y provocar así su propia autoestima y su satisfacción”* (Bennetts, 2008: 166).

Murillo (2006), coincide con Leithwood (2004), en cuanto al énfasis en el fortalecimiento de la cultura de colaboración y la utilización de símbolos para fortalecer los valores culturales. Mientras que Hargreaves y Fink (2008), lo caracterizan por el desarrollo de habilidades directivas para fomentar el funcionamiento colegiado; el establecimiento de metas explícitas, moderadamente desafiantes y factibles; la potenciación de una mente abierta a la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y para su personal, lo que Senge (2007) define como *metanoia*; la creación de los medios para generar mejores soluciones a los problemas del centro educativo para desarrollar compromisos y la puesta en marcha de esas soluciones; así como la visión para fomentar el desarrollo del personal con base en aprendizajes al nivel de la organización. El impulsar la capacidad de aprendizaje organizativo, supone que:

“no va unido a ocupar una posición formal en la cumbre de la pirámide, más bien el poder está distribuido entre todos los miembros de la escuela, dentro de una gestión basada en el centro... el liderazgo no tiene que estar conectado con el papel o posición si no con actividades y prácticas realizadas sobre una gente en un sistema de interrelaciones” (Bolívar, 2008: 305).

La noción de organizaciones que aprenden se sostiene en proyectos colectivos, liderados sobre la base de conocimiento, valores y ética. Supone *“descubrir cómo aprovechar el entusiasmo y la capacidad de aprendizaje de la gente en todos los niveles de la organización”* (Senge, 2007: 12). Este autor propone algunas disciplinas básicas, a saber: pensamiento sistémico, dominio personal, visión institucional, visión personal, modelos mentales y aprendizaje en equipo. Para construir equipo Senge (2007) argumenta la necesidad de actuar en un sentido compartido, es decir, en función de una visión compartida. Ésta es una especie de imagen nítida de lo que se desea generar. Es generadora de vínculos de las imágenes que la gente aporta a la organización, si no se trata de

la suma de visiones personales; en las Organizaciones Abiertas al Aprendizaje hay que construir visiones compartidas. Las visiones compartidas son imágenes, significados y símbolos que lleva la gente de una organización al desarrollo de sinergias, dan coherencia a actividades que sin ella, son dispares, brinda un sentido a los sujetos y proporciona la concentración y energías para el aprendizaje generativo.

Las visiones compartidas son importantes no sólo porque dan sentido a las acciones cotidianas, sino también porque cambian las relaciones entre las personas de una organización; es un bastión para promover la confianza y comenzar a trabajar en conjunto.

Una visión compartida brinda una guía para mantener el rumbo del proceso de aprendizaje cuando aumentan las presiones. En este sentido, estimula la experimentación y el afán de asumir riesgos y reclama un pensamiento sistémico para alentar compromisos de largo plazo. Senge (2007), enfatiza que en el diseño de la visión compartida hay que recordar que le anteceden visiones personales, la primera tarda en emerger y es resultado de interacciones entre las segundas. El conocimiento de las visiones personales, por tanto, es un primer paso en el diseño de la visión. El siguiente consiste en la planificación y desarrollo de conversaciones donde las personas se sienten en libertad para dialogar sobre sus aspiraciones y aprenden a escuchar los sueños ajenos. Senge recomienda apertura al graduar surgimiento de nuevas perspectivas relacionadas con la visión con base en procesos comunicativos.

Las aportaciones de Senge y Bolívar, confirman que las Organizaciones Abiertas al Aprendizaje ofrecen el escenario y las condiciones para que al nivel del equipo se logren Aprendizajes Organizativos. En una organización que aprende, en sentido general, “*se da un valor añadido al aprendizaje de sus miembros en una triple vertiente; aumento de las capacidades profesionales y personales (...), incremento de nuevos métodos de trabajo o saberes específicos y desarrollo de la organización*” (Bolívar, 2000: 25).

Bolívar propone que se trata de proporcionar visiones de una buena escuela, de orientar la reestructuración de concepciones de vida y de formas enraizadas de trabajo, de contar con marcos adecuados a las particularidades de los contextos educativos donde los integrantes se implican de manera comprometida con la visión compartida.

En todo caso, lo que interesa focalizar es la estrecha relación entre la pretensión de avanzar hacia escuelas abiertas al aprendizaje, en una perspectiva de planificación de las actuaciones directivas al nivel del centro y la aplicación de procesos de diálogo, discusión y reflexión entre colegas en torno a los errores, las interacciones y los hábitos de trabajo. Los directivos de las organizaciones (como el caso del bachillerato politécnico), en las que se han impulsado procesos de cambio en diferentes ámbitos (en el proyecto pedagógico o en las estructuras), enfrentan el desafío de asumirse no como transmisores de las instrucciones de los superiores (con lo cual la actitud corresponde a la del *acatamiento formal*, en palabras de Senge), lo deseable es apoyar el compromiso con el aprendizaje de los líderes “*directivos que animan, promueven, facilitan e impulsan, dinamizando e impulsando los proyectos y contribuyendo a su institucionalización*” (Gairín, 2008: 90).

Una de las habilidades de los líderes directivos como agentes del cambio es la gestión. La gestión implica diseñar, determinar y mantener pautas y reglas de juego que faciliten a cada uno hacer lo que considere y que el resultado sea bueno para todos, para la acción colectiva (Blejmar, 2007: 11). Se sitúa en el espacio de la creación, del conflicto y de las tensiones. La identificación de las actuaciones de los directivos en la perspectiva del liderazgo como agentes del cambio, y en el marco de las OAA, exige de una metodología congruente, para propiciar la autoreflexión de las interpretaciones que tienen acerca de las principales funciones que se espera cumplan en el proceso de cambio; la aproximación mixta se explica enseguida.

Aproximación mixta a las autorreflexiones de las prácticas directivas

El trabajo de campo para la identificación de las actuaciones directivas a partir de la autorreflexión, fue del tipo descriptivo y caso único, con base en una aproximación mixta (Tashakkori, y Teddlie, 2003), para obtener un cuadro más completo del objeto de estudio de haber elegido una opción cualitativa o cuantitativa separadamente, según Ruiz (2008), Denzin (2008), Barbour (2007), Bloor y otros (2001) y Schmelkes (2001). El estudio se desarrolló con la totalidad del equipo directivo de un centro formativo del bachillerato politécnico, integrado por 19 personas, el 51% varones y 49% mujeres, todos dispuestos a aportar datos. Las herramientas cualitativas incluyen sesiones de *focus group*, y una entrevista a profundidad.

La herramienta cuantitativa consistió en un cuestionario estructurado on- line, de aplicación in situ, para obtener una evaluación 180° sobre las actuaciones directivas en seis dimensiones derivadas del marco teórico. El cuestionario responde a las características del contexto educativo del caso de estudio ya que, como dice Fullan, “*aunque comprendamos las cajas negras de otras organizaciones, éstas no nos dirán exactamente lo que debemos hacer en nuestra propia situación. Los caminos particulares son siempre hasta cierto punto únicos*” (Fullan, 2002: 53).

Se evaluaron 33 variables: 5 para misión y visión, 4 para innovación, 8 para planeación, 4 para manejo de conflictos, 6 para desarrollo de las personas y 6 para trabajo en equipo. Cada variable tiene cuatro indicadores de respuesta, los cuales difieren entre sí en intensidad o calidad. Se asignó un valor ordinal del 1 al 4 en función de la intensidad o calidad de la actuación por variable.

Con la instrumentalización mixta se indaga en las siguientes seis dimensiones definidas para identificar el tipo de actuaciones de los directivos en contextos de cambio educativo. A continuación se explican las dimensiones con base en la literatura revisada en el marco teórico y adaptada a los modelos de cambio del bachillerato politécnico.

Visión compartida: se relaciona con la percepción de la organización; la formación del alumnado para ejercer una ciudadanía responsable y respetuosa de los demás y del medio ambiente; el papel de la organización en el entorno social y con la capacidad de adaptación a un contexto cambiante. Es una de las dimensiones claves de las organizaciones abiertas al aprendizaje.

Innovación: se refiere a las actuaciones que tienden interacciones horizontales, al ejercicio del cargo conseguido con el compromiso moral con la verdad; la congruencia y con el grado de identificación con el proyecto de cambio de la organización.

Planeación: se incluyen las tareas relacionadas con la organización del trabajo, la distribución equitativa entre las personas que colaboran y la previsión de los recursos de acuerdo con la temporalización institucional. Se refiere al liderazgo orientador, el que contribuye a que las personas comprendan los proyectos de cambio y se comprometan con la mejora de la educación pública.

Manejo de conflictos: se integra con las tareas asociadas al cambio de enfoque en la manera de entender las contradicciones que tienen lugar en las organizaciones. Se relaciona con la capacidad de convertir los conflictos en aliados del cambio y como fuente de aprendizaje.

Desarrollo de las personas: integra las actuaciones orientadas a la profesionalización del equipo directivo, profesorado, del personal administrativo y de los padres de familia. También considera la diseminación de los conceptos centrales del modelo pedagógico de cara a la formación integral del alumnado.

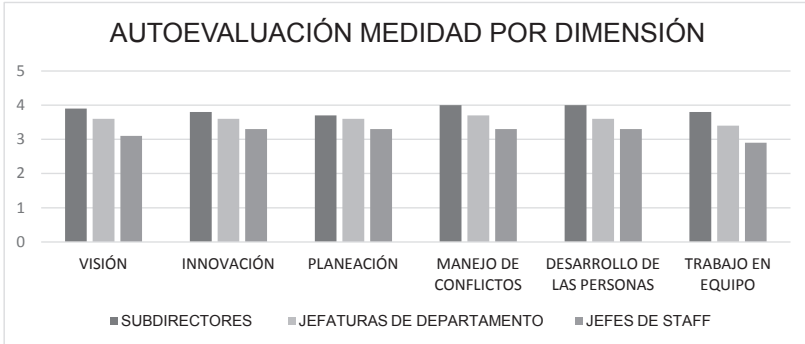
Trabajo en equipo: se estructura con las decisiones tendientes a procurar un clima de cooperación basado en el respeto y el diálogo, siendo el lenguaje un factor central de una “comunicación” que busca ir más allá de la defensa, la indagación de los contenidos de las conversaciones y la suspensión de los supuestos mentales que impiden un pensamiento estratégico.

Resultados

Los resultados con la herramienta cuantitativa llevaron a obtener una evaluación 180°; se han identificado las principales actuaciones directivas, carencias, tipos de desafíos por superar y se ha logrado constituir el estado actual de las actuaciones directivas conforme a las dimensiones planteadas.

En la autoevaluación participaron 18 informantes: 3 subdirectores, 2 jefes de *staff* y 13 jefes de departamento de unidades de aprendizaje, extensión e integración social, servicios de apoyo al alumnado y mantenimiento e infraestructura. Las aportaciones se muestran en el gráfico 1.

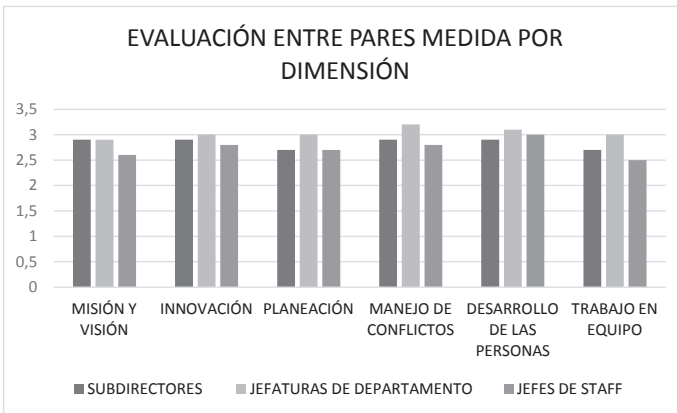
Gráfico 1



La autoevaluación tiende a ser más alta (4) en función del lugar que los directivos ocupan en la estructura organizativa, siendo los integrantes del *staff* los que obtienen la menor puntuación. No obstante, esta tendencia las dimensiones de planeación y trabajo en equipo son las menos puntuadas. Las de planeación y trabajo en equipo puntúan más bajo en todos los niveles de la estructura.

Como parte de la evaluación 180°, se efectuó la correspondiente a la realizada entre pares. Ésta ofrece una información relevante de las actuaciones directivas. Ver gráfico 2.

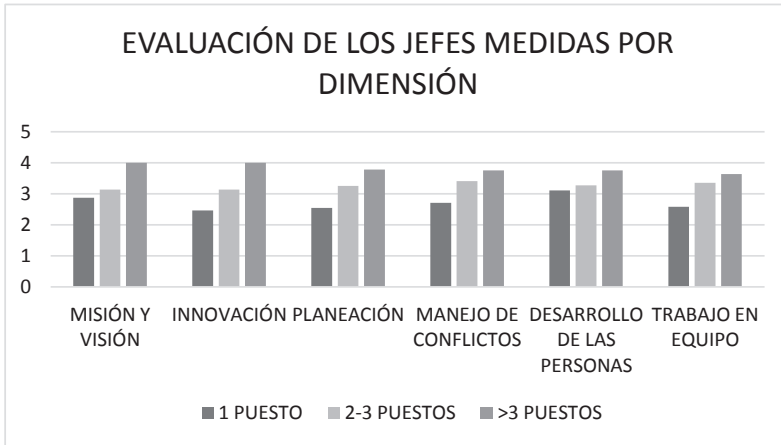
Gráfico 2.



La evaluación de pares es la que mejor refleja la percepción que los directivos tienen de sus colegas e influye directamente en la concepción del trabajo de equipo; se observa una baja drástica en la evaluación de los subdirectores comparativamente con los datos de la gráfica anterior, casi hasta alcanzar la misma evaluación que los jefes de staff en las dimensiones de desarrollo de las personas y se constata la referida al trabajo en equipo, dos de los ejes de actuación de los directivos como agentes de cambio, según se explicó en el marco teórico.

Por último, se presentan los porcentajes de la evaluación realizada por los subalternos, considerando las ocasiones en que han ocupado cargos de funcionarios. Gráfico 3.

Gráfico 3.



Cuando los subalternos evalúan a sus superiores, los que han ocupado más veces un cargo puntúan más alto. Siendo la dimensión de trabajo en equipo donde alcanzan el puntaje menos alto; entonces se puede suponer que el aprendizaje empírico es el andamiaje que sostiene las actuaciones directivas en el contexto de cambio del bachillerato politécnico en las dimensiones de misión e innovación, lo que no coincide con los datos cualitativos a los que ahora se pasa.

Pasando a los resultados recogidos con las herramientas cualitativas *focus group* y entrevista a profundidad, se llevaron a cabo 7 *grupos focales*, participaron 17 directivos organizados en tres grupos homogéneos (jefes de departamento y subdirectores); el director de la escuela declinó integrarse, por esta razón se le aplicó una entrevista a profundidad.

Los *focus group* se estructuraron a partir de las mismas dimensiones y categorías teóricas del cuestionario estructurado. La estructura original de los guiones se elaboró con temas de apertura, transición, desarrollo y cierre, se flexibilizó a medida que avanzaba el trabajo con los tres grupos integrados para dar curso a la libre expresión de las opiniones de los participantes sobre las temáticas de reflexión (Bloor y otros, 2001; Travers, 2002; Krueger y Cassey, 2000; Barbour, 2007 y Petracci, 2007).

Los siguientes son algunos resultados importantes para responder a la pregunta general del presente estudio:

- Débil visión compartida entre los integrantes del equipo directivo
- Sobrevaloración de los conocimientos y habilidades en los directivos de mayor jerarquía en la estructura organizativa.

- Subvaloración entre los jefes del staff respecto de sí mismos
- Déficit en la cultura de colaboración y de trabajo en equipo entre el grupo directivo.
- Escaso conocimiento sistemático del proyecto de cambio educativo institucional por parte de subdirectores y jefes de departamento y staff, que derivan en falta de visión en torno a la cual orientar los resultados. Se identifica una actitud de cambio con acatamiento.
- Prima la entropía entre los integrantes del equipo directivo
- Necesidad de procesos de comunicación institucional más eficientes
- Disposición a aprender en equipo y a promover una escuela abierta al aprendizaje.

Con respecto a la entrevista a profundidad, se realizó al Director del plantel, en dos charlas; identificando la percepción que tiene en el presente, acerca de su trayectoria en el Politécnico. La entrevista le permitió reflexionar respecto de su identidad con el centro escolar, donde trabaja desde 1975, en particular, y con el Instituto Politécnico Nacional (en lo general), al cual ingresa en 1970 siendo estudiante. Las aportaciones del entrevistado evidencian desconfianza y bajo sentido de pertenencia a un grupo directivo: “la traición es normal”.

El director percibe conflictos en las interacciones entre jefes de departamento y las subdirecciones y entre éstas y la dirección del centro educativo. Externa cuidado por la emocionalidad del personal de apoyo y profesorado pero menor atención a la de los directivos. Muestra disposición a favorecer una escuela abierta al aprendizaje pero participa poco en los procesos que comporta esta tendencia. Evidencia una fuerte preocupación por la infraestructura del centro: *“es la extensión de mi casa”*... *“En la práctica desempeño diferentes roles poco comunes en los directivos: barro las colillas de los cigarros que dejan los alumnos, es una manera de enseñarles con el ejemplo. He pintado el asta de la bandera”*.

Muchos otros datos identificamos en la entrevista, por sobre todo al reconstruir la estructura identitaria del Director del Plantel, quien poco después de la conclusión del estudio, ocupó un puesto donde dirigió a los 17 centros de bachillerato del Instituto Politécnico Nacional, su duración fue menor al periodo de 6 años establecidos en los reglamentos institucionales. Probablemente la solicitud de renuncia podría explicarse desde alguna de las dimensiones que propongo para la comprensión del liderazgo directivo como agentes del cambio. Un cambio en el cual mostró distancia para compartir sus actuaciones con sus colaboradores y con quienes se resistió a reflexionar las prácticas directivas en los espacios de focus group.

Reflexiones finales

La primera cuestión referida al objetivo de provocar la autorreflexión como basamento para la comprensión de los roles, tareas y valores de la innovación emprendida en el Instituto Politécnico Nacional y la posterior interpretación del Modelo de Cambio, no la compartieron algunos directivos invitados inicialmente al estudio; la reflexión en sesiones de *focus group* parecía *poco científica*. Para otros, podía dar lugar a *descalificaciones y consecuencias no esperadas (represalias)*.

Mientras que a unos pocos, les pareció que la reflexión fue una oportunidad para conocerse y mejorar la coordinación entre ellos. Referida a la aproximación metodológica, puede afirmarse que se han obtenido datos completos de un objeto de estudio complejo, las actuaciones directivas de un bachillerato politécnico al cual se ha obtenido acceso por la confianza que a la autora de este estudio, le merece al equipo dirigente del centro educativo

Los directivos del Centro tienden a actuar ante lo emergente sin poder determinar prioridades, tiempos, y en muchos casos, carecen de autonomía para tomar decisiones, ya que como el Director comentó en entrevista *“todo pasa por él”*, por lo que la dimensión de planificación es bastante débil e incluso en algunas áreas inexistentes.

La nueva generación de directivos, además, reúne otra característica asociada a los directivos con visión global, hablan una lengua extranjera, se han actualizado en una universidad del extranjero y tienden a resolver problemas no previstos pidiendo ayuda. Es decir, tienen habilidades que los de mayor edad no evidencian. Las actuaciones de los directivos noveles tienden a diluirse en esfuerzos individuales y en resultados de corto plazo, lo que probablemente se debe a que predomina una cultura de trabajo individual en el centro de estudios.

Con referencia al trabajo en equipo, es otra de las dimensiones en las cuales hay francas carencias; la mirada de los *“colegas es crucial para establecer un tono positivo y para contrapesar la vulnerabilidad que provoca el diálogo... las personas sienten que están construyendo algo, un entendimiento nuevo y más profundo... lo decisivo es la voluntad de considerarse mutuamente colegas”* (Senge, 2007: 307).

El manejo de conflictos, ha sido otra de las dimensiones en las que se obtuvo información con los *focus group*. La observación registrada en los *diarios de campo* de la investigadora permitió advertir dificultades para manejar los conflictos internos al propio equipo directivo derivado de sus interrelaciones y más marcada apareció esta incompetencia cuando se trataron asuntos con profesores o personal de apoyo. También advertí un cierto *“malestar”* en la interacción entre los participantes. *“Se aprende a suspender el registro, levantar la vista, escuchar y atender a la mirada y a los gestos [de los participantes]”* (Rockwell: 2009, 60).

La identificación de conflictos derivados de la manera de distribuir la información y de comprender los cambios curriculares dice algo sobre lo que no trata directamente; la falta de comunicación de las prioridades en las distintas áreas. Para analizar esta dimensión en la sesión de *focus group*, se incorporó un ejercicio de conversaciones generativas (Senge 2007). Decir la verdad es

una estrategia para enfrentar problemas estructurales, en congruencia con este principio se abordó el potencial conflicto.

Una tercera cuestión, se refiere a la reflexión acerca de las posibilidades de mejora en las actuaciones de los directivos escolares como agentes de cambio, de cara a la construcción colectiva de visión compartida. Siguiendo a Senge (2007) y Gairín (2008), estos directivos difícilmente lograrían aprendizajes orientados al trabajo en equipo de no atreverse a construir una visión compartida, lo que les ayudaría a ampliar la mirada de los cambios en sus roles y a comprender los correspondientes al currículo que les exigirá liderazgo pedagógico con el profesorado a su cargo.

La indagación realizada en la perspectiva del conocimiento de la autorreflexión de las actuaciones directivas con miras a su mejora, ha permitido el logro del objetivo general. Sin duda, esto ha sido posible, por la apertura al diálogo por parte de los directivos participantes en el estudio.

Finalmente, relacionado con el objetivo del trabajo de campo “*Analizar las actuaciones directivas, donde la reflexión del sujeto sobre su práctica se constituye como un eje vital*”, se puede concluir que la instrumentalización cualitativa fue un desafío por cuanto se refiere a sus características, validación y complementación. Es infrecuente trabajar con profesionistas de las ingenierías (especialidad de este centro de estudios) en procesos conversacionales para la autorreflexión de sus prácticas. Su perfil formativo al inicio del estudio parecía invalidar el de la investigadora, por lo que derivó como futura línea de estudio las tensiones derivadas de las epistemologías personales en la comprensión de los cambios curriculares.

Los cambios curriculares, componente central del modelo educativo de la innovación politécnica, plantean problemáticas en los niveles teóricos, metodológico-didácticos y en el axiológico; su complejidad hay que encararla de manera colegiada, colectiva y participativa, lo contrario llevará a escenarios de potenciales conflictos entre sus diferentes estamentos. No puede uno ser agente de cambio de lo que no comprende, menos diseminarlo y convencer a otros de seguirlo, lo que quedaría es imponer el cambio a “marcha de tambor militar” y ninguna reforma ha triunfado de este modo.

Referencias

Álvarez, M. (2007), Los estilos de dirección. En Vaello, J. (Coord.). *Equipos Directivos y Autonomía de Centros*. Col. Conocimiento Educativo. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Antúñez, S. (2001) Las actuaciones directivas. En Darder y Gairín (Coord.). *Organización de centros educativos: aspectos básicos*. Barcelona: CISSPRAXIS.

Barbour, R. (2007). *Introducing qualitative research. A student guide to the craft of doing qualitative research*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Ed. Sage Publications.

Blejmar, B. (2007). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Competencias, actitudes y dispositivos para diseñar instituciones educativas*. Buenos Aires, México: Novedades Educativas.

Bloor, M, Frankland, Thomas y Robson. (2001). *Focus Group in Social Research. Introducing Qualitative Methods*. London, Thousand Oaks y New Delhi: Sage Publications.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2008). *Avances en la Gestión e Innovación de los centros*. Villa, A. (Coord.). En *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. Ponencia presentada en V. Congreso Internacional sobre Dirección de Centro Educativos. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

Coronel, J. (2008). Liderazgo pedagógico: un reto y una posibilidad para la mejora educativa. Villa, A. (Coord.). En *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. Ponencia presentada al V. Congreso Internacional sobre Dirección de Centro Educativos. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

Creswell, W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Denzin, N. (2008). Los nuevos diálogos sobre paradigmas y la investigación cualitativa un compromiso en la relación universidad–sociedad. *Rev. Reencuentro*. No.52. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Fenwickw, E. (2005). *Handbook of educational leadership. Advances in Theory, Research and Practice*. London, New Delhi: Sage Publications. Icn.

Fullan, M (1999). *Leading in a culture of change*. Unites States of America: Jossey Bass.

Fullan, M (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

Fullan, M (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid: Akal.

Gairín y Muñoz (2008). El agente de cambio en las organizaciones. En *Revista Electrónica Dialnet*, Descargado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3054973>, No. 26. Consultado el 11.06.2012

Gairín, J. (2008). Retos y perspectivas de innovación en los centros educativos. Villa, A. (Coord.). En *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. V. Congreso Internacional sobre Dirección de Centro Educativos. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

Hargreaves, A. y Fink. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.

Instituto Politécnico Nacional. (2007a). *Programa Institucional de Mediano Plazo 2007–2009. Trayectorias para la Consolidación*. Versión Ejecutiva. México: IPN.

Instituto Politécnico Nacional. (2008). *Prioridades Institucionales*. México: IPN.

- Instituto Politécnico Nacional. (2009). Acta Sintética de Sesión Ordinaria. *Gaceta Politécnica*. AÑO XLV VOL. 11. No. 742 (extraordinario). México.
- Instituto Politécnico Nacional. (2012). *Informe Anual de Actividades 2011. Segundo Año de Gestión*. Documento Interno de trabajo. México.
- Krueguer, R. y Casey. (2000). *Focus group. A practical guide for applied research*. London, New Delhi: Sage Publications, Inc.
- Leithwood, K. (2004). El liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales. Villa, A. (Coord.). En *Dirección para la Innovación: Apertura de los Centros a la Sociedad del Conocimiento*. IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Maureira, O. (2005). *Liderazgo para la eficacia escolar: una estrategia para la calidad*. Santiago de Chile. Universidad Santiago de Chile.
- Maureira, O. (2008). Avances del liderazgo directivo. Villa, A. (Coord.). En *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. V. Congreso Internacional sobre Dirección de Centro Educativos. Bilbao. ICE. Universidad de Deusto.
- Murillo, J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Eficacia, Calidad y Cambio en Educación*. Vol.6. No. 4. No. 4. Descargado de http://www.rinace.net/arts/vol4_num4e/art2.pdf. Consultado el 20.06.09.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2011). Panorama de la Educación 2011. Descargado de <http://www.oecd.org/mexico/48667648.pdf>, consultado el 10.10.2014
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz, C. (2008). *El Enfoque Multimétodo en la Investigación Social y Educativa: Una Mirada desde el Paradigma de la Complejidad*. Descargado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2785456>. Consultado el 20.06.09.
- Schmelkes, S. (2001). La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: reflexiones a partir de tres estudios. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 3, Núm. 2. Descargado de <http://redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-schmelkes.html>. Consultado el 18.07.09.
- Senge, P. (2007). *La Quinta Disciplina. El Arte y la Práctica de la Organización Abierta al Aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.
- Tashakkori, A. y Teddlie. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. London, Thousand, Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Travers, M. (2002). *Qualitative Research. Trough Case Studies*. London, Thousand, Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Villa, Escotet y Goñi. (2007). *Modelo de Innovación de la Educación Superior*. Vicerrectorado de Innovación y Calidad. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

La Educación de Adultos

en Chile desde el Estudio de Relatos Docentes¹

Javiera Navarro Cheuquian

Resumen

Este artículo se enmarca en una investigación cualitativa que indaga en relatos de tres docentes sobre sus prácticas pedagógicas en establecimientos del sistema de educación de jóvenes y adultos en la región de Valparaíso. Originalmente el estudio contó con el análisis de los relatos de tres docentes con más de cinco años de experiencia en la modalidad, pero para efectos de este artículo se presentarán los resultados respecto al participante Emilio. El propósito central radicó en develar y visibilizar experiencias pedagógicas particulares de estos espacios; para ello se utilizó el “estudio de relatos” como base metodológica, aplicándose como técnica de recolección de datos: la entrevista en profundidad, la observación sistematizada con el diario de campo y la revisión documental.

Palabras clave: Educación para jóvenes y adultos - docente - práctica pedagógica - estudio de relatos - educación transformadora.

Summary

This article is part of a qualitative research that explores stories of three teachers on their teaching practices in youth and adults educational establishments in the region of Valparaíso. Originally the studio counts up with the analysis of accounts of three teachers with more than five years of experience, for this article has been decided showing results of one participant; Emilio. The main purpose lay in uncovering and visualize individual teaching experiences in this context; for that the “narratives study

¹ La investigación fue realizada en el marco del Seminario de Título para optar al título profesional de psicólogo(a), de la Universidad de Valparaíso (2013), bajo la guía del profesor Jorge Osorio Vargas. El equipo de investigación incluyó a Javiera Navarro Cheuquian, Camila Rojas Espinoza, Camila Rojas Covarrubias y a Yanira Zúñiga Albornoz.

“ as a methodological basis, applying as data collection technique was used in-depth interview, the systematized observation field diary and document review.

Key words: Youth and adults education – teacher - pedagogical practice - story research - freedom education.

Introducción

Los esfuerzos de la investigación estuvieron ceñidos a develar las prácticas pedagógicas de tres docentes, dedicados al contexto educacional de jóvenes y adultos. La práctica pedagógica se concibió como un proceso integral de todos los factores que atiende la actividad docente, configurándose el espacio educativo como “*un microsistema definido por unos espacios, una organización social, relaciones interactivas, como una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos*” (Zavala, 2007:14-15). Sobre estos márgenes, este artículo tiene como objeto analizar los relatos del participante Emilio, un docente con más de veinte años en el ejercicio de esta modalidad. Los relatos de este profesor resultaron particularmente atractivos a exponer, dada la convicción discursiva que sostiene sobre su profesión y los compromisos sociales que lo vincula a ella, siendo de interés la mirada que posa sobre las transformaciones en este terreno, la cual se circunscribe con perspectivas del gremio, en investigaciones recientes.

En esta línea, el estudio cobra relevancia, pues rescatar las narrativas docentes significa reivindicar su rol profesional, en una sociedad que guarda una deuda con la atención brindada a los(as) maestros(as), en especial con aquellos(as) que se dedican a modalidades alternativas, como es el caso de este contexto. Es la educación para jóvenes y adultos un escenario de altas complejidades, avances y retrocesos, al límite de la precariedad; por tanto urge la conformación de un cuerpo teórico- práctico que dote de sentido la profesionalización y especialización (Rivero, 2007). Es por ello que se hace pertinente la producción de contenidos que consigan sistematizar y problematizar criterios y visiones de los(as) propios actores en primera persona.

El conocer y visibilizar fragmentos de esta realidad, a través de los relatos de un fiel representante del colectivo docente, por tanto, se convierten en los objetivos, por antonomasia. Y para conseguir este propósito, se escoge el *estudio de relatos* como la herramienta metodológica más certera, ya que indaga en las prácticas narrativas que personas, grupos e instituciones construyen en y sobre la vida social; como técnica de recolección de datos correspondida con la estrategia metodológica, se hizo uso de la *entrevista en profundidad*, la *observación*, *diario de campo* y la *revisión documental*.

Marco Referencial

Consecuencia del fenómeno de la globalización, la actual sociedad del conocimiento ha promovido un modelo de desarrollo basado en la información

como recurso productivo, en interacción con las tecnologías y la aplicación de estas para enriquecer la generación de conocimiento, que desencadena un circuito entre la innovación y sus usos. Éste régimen que se viene gestando silenciosamente desde el siglo pasado, define la creatividad humana como la base para este tipo de capitalismo cognitivo, propiciando que multitudes de trabajadores ensamblen y elaboren nuevos productos/servicios, dispuestos a un nuevo ciclo de acumulación (Galcerán, 2007).

Las repercusiones en el terreno de la pedagogía, comprenden una transición desde el modelo de competencias sociales a uno de competencias individuales, facultando que las competencias técnicas, cognitivas y de gestión sean separadas con el fin de insertar raudamente al trabajador en las tareas de producción (Mejías, 2006). Las reformas escolares en este marco, tienen como denominador común planes homogeneizantes e instrumentales, que han fracasado en los objetivos que se proponen en cuanto al aumento de cobertura y calidad, lesionando las bases del sistema público y negando de cierta manera, la naturaleza política y moral de la educación (Torres, 2005).

El nuevo rol del docente en esta nueva organización social, según McLaren y Kincheloe (2008) tiene lugar en la construcción de una pedagogía subversiva, que supere las limitaciones del ciberespacio y parta de una línea crítica, engendrando nuevas perspectivas. El docente, en este plano tendría la responsabilidad de invitar a sus estudiantes a co-construir nuevas interpretaciones del mundo.

Tras el término de la dictadura, prevalece el estado de indeterminación de la formación para jóvenes y adultos, siendo delegada la responsabilidad de esta tarea a empresas y las necesidades que guardaban. Este sistema pasó a ser parte de la “Educación permanente”, dada la posibilidad de capacitación continua para el empleado o empleada, durante su desarrollo profesional (Corvalán, 2008).

Chile carga con el peso de una sociedad marcada por la desigualdad, la que actúa como principal obstáculo en aspectos como: la socialización temprana, el acceso a la escuela, los resultados escolares y el ingreso a la educación superior, pudiéndose sostener que las competencias para aprender a lo largo de la vida están sujetas al sistema estructural de desigualdades (Brunner, 2003).

Las desigualdades en el terreno de la educación para jóvenes se hacen visibles día tras día, a través de las distintas problemáticas que asolan a esta modalidad educativa. Como el foco de la investigación ha sido el docente dedicado a la Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA), es prudente mencionar las precarias condiciones laborales que soportan, las altas presiones institucionales en pos de lograr estándares y metas, el bajo reconocimiento social de estos educadores y la falta de pertenencia e identidad con la modalidad. Todos fenómenos característicos de esta época y que hablan de una situación crítica (Rivero, 2007; Messina, 2005).

Cabe agregar que la EPJA se ha caracterizado históricamente por albergar a personas con historias de exclusión y vulneración, que en muchas ocasiones acarrearán experiencias de fracaso escolar. Es común hoy en día, presenciar el aumento de jóvenes en estos contextos, lo que hace que los docentes deban

acomodar sus estrategias educativas a grupos multi-etéreos y heterogéneos, en un contexto ahora gobernado por la pobreza, relacionada con el trabajo precarizado y/o la cesantía (Brusilovsky, 2012; Espinoza, Castillo y González, 2013; Rivero, 2007).

En esta misma línea, podemos decir que las representaciones sociales que guardan los docentes sobre sus estudiantes se basan principalmente en el marco de sus condiciones de vida, las cuales pueden aludir a las condiciones socioeconómicas (pobres, clases bajas), laborales (situación inestable, de precariedad) o bien, responden a categorías políticas, de relaciones de clase (clases subalternas, subordinados). Brusilovsky, sostiene que estas formulaciones son significativas, por el hecho de que entregan pistas sobre las diferentes formas de pensar y sentir sobre la realidad en que las que están inmersos y a su vez, *“acerca el anclaje de esa representación en un sistema ideológico más inclusivo, que es el resulta explicativo de sus propuestas de intervención pedagógica”* (Brusilovsky, 2012:28).

Ante un escenario social cambiante, es menester promover en este artículo una pedagogía dialéctica, forjada y reformulada permanentemente, por medio de la presentación de dilemas y encrucijadas polémicas e inspiradora de la acción interpretativa de los protagonistas. Desde esta vertiente, la escuela se sitúa como una esfera pública, en la que interactúan distintos actores, a su vez también permite reconocer al docente en una faceta transformadora y reflexiva, a cargo de un saber práctico, como de un sentido de la totalidad (Osorio, 2004). Un (a) docente reflexivo, examina minuciosamente los modelos de enseñanza, siguiendo críticamente su propia práctica.

Diseño de la Investigación

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo, dada la orientación metodológica que busca interpretar los significados simbólicos subjetivos encarnados en los relatos del docente², comprendidos dentro de un contexto, en una relación interactiva con el investigador (Vallés, 1999). Este proceso dinámico supone que el investigador y el objeto de investigación están unidos por fuerzas de interacción, siguiendo una línea epistemológica transaccional y subjetivista que facilita la co-construcción negociada del relato. Por otra parte, el relativismo ontológico del que se posiciona este paradigma permite legitimar la experiencia desde lo privado y lo social (Guba & Lincoln, en Denman, 2000).

Es preciso manifestar que se consideró la interpretación de los relatos como un proceso que escapa de la apoliticidad, reconociéndose de este modo, el rol de las condiciones materiales, en relación al contexto de producción y su tradición pasado histórica en la deformación de las construcciones sociales del significado, quedando por ello frustrada la pretensión de neutralidad (Kaulino,

² La investigación original consideró el estudio a tres docentes, para efectos de este artículo se exponen los resultados de uno solo de ellos.

2007). Es por esto que se procuró establecer una relación dialógica entre el paradigma interpretativo y el paradigma crítico.

Desde esta perspectiva, la estrategia metodológica más apropiada de acuerdo a la necesidad de recoger información, a través de los relatos, resultó ser la investigación narrativa. El estudio de relatos, proporciona una base adecuada para ir descubriendo las prácticas narrativas del docente, permitiendo introducirnos en la forma en que otorga sentido a sus experiencias personales, como de las cualidades de su pensamiento (Bernasconi, 2011). Lo cual es relevante cuando la pretensión inicial de la investigación surge del interés de visibilizar al profesor dedicado a la EPJA, cumpliendo así la tarea de revalorizar al actor social como sujeto de configuración compleja y a la vez, protagonista de las aproximaciones que desde las ciencias sociales se constituyen como fragmentos de la realidad social (Pujadas, 2009).

Los relatos como dispositivos sociales, guardan relación con los códigos culturales que sostienen a quién emite el relato y como tal, tienen la capacidad de operacionalizar el rol que cumple la macro estructura en la conciencia individual y en la identidad (Riesman en Trahar, 2010). Es así como las técnicas de recolección de información que se supusieron más pertinentes en el arte de develar y construir relatos, fueron en primer lugar la entrevista en profundidad semiestructurada y como complemento se utilizó la revisión de documentos institucionales y la observación sistematizada, a través de un diario de campo.

El carácter central de esta investigación está determinado por el interés en la figura de un docente como constructor de sus decisiones en el campo de la pedagogía y la manera de afrontar su cotidiano desde su calidad de trabajador.

Desde esta línea se pretendió recoger los saberes a partir de la experiencia del docente, para poder mirar la Educación para jóvenes y adultos, desde la óptica de este docente, el cual fue seleccionado para la investigación, por su larga experiencia en el terreno de la EPJA y en particular para este artículo, por su interés en la transformación estructural de la educación.

Respecto al análisis de los datos, se llevó a cabo bajo una secuencia de pasos que contempla la reducción interpretativa del corpus de datos, usando para esto el sistema de codificación para posteriormente agrupar categorías emergentes básicas de análisis, llevándolas a un análisis relacional en que se produce un cruce categorial, tejiendo de esta manera, el argumento de una historia emergente por medio de un proceso inductivo y otro deductivo (Strauss, 2002).

Resultados más Significativos

El análisis del material recogido en la investigación da señales de la calidad de influencia de las experiencias vividas por el docente en estudio y como éstas se acoplan en su presente como profesor de adultos. Es por ello que el concepto de sincretismo, introducido por Tardif (2004) figura como el más exacto para defender una vertiente que distingue los saberes del docente, como una amalgama de concepciones de su propia práctica y que tales a su

vez, son derivadas desde su práctica biográfica, como cotidiana en distintos espacios de trabajo, como también de sus necesidades, recursos y limitaciones.

Raíces. Emilio, abre la ventana que conduce hacia sus remotas memorias de infancia y juventud. Introducirse en el relato de Emilio significa mirar la historia de un niño criado en el seno de una familia de profesionales humanistas vinculados a la educación, los cuales cumplieron la misión de estimularlo culturalmente a él y a sus seis hermanos, en tarea conjunta con el colegio privado al que asistieron. No obstante, la auspiciosa economía familiar, el barrio que lo vio crecer era popular y en él convergían como unidad distintas clases sociales. Acercándose a su juventud, un Emilio rebelde abandona el viejo barrio en La Cisterna y se traslada a Santiago Centro, portal de la escena artística en esos tiempos (como señala él), involucrándose en el mundo del teatro, en paralelo a su incursión en la enseñanza media, que le demarca nuevas posibilidades y lo prepara para su primera carrera universitaria, que comienza a los diecisiete años: Ingeniería eléctrica.

Huellas de la dictadura. El recuerdo de la dictadura militar sufrida en Chile en la década de los 70' y 80' emerge del relato del docente, permitiendo dilucidar una herida abierta que a pesar de los años no ha podido cicatrizar. Emilio en su narración nos invita a compartir la historia de un joven cuyo despertar político aparece a temprana edad, influenciado por la amplia discusión política que fluía en su entorno; miembros de su familia eran simpatizantes, o bien militantes de agrupaciones de izquierda, entre ellos el MIR y el MAPU.

Como también la experiencia directa de prácticas represivas por parte del Estado, lo llevó a adoptar un posicionamiento contestatario al orden que regía *“Teníamos todos los días y noches vigilancia, disparos, heridos y gritos. Ahí pasamos a la dictadura y cambia el país, cambia la familia, la historia, yo”* *“Mucha angustia, mucha pena. Mis compañeros de curso, mucho mayores, que volvían como autorizados para volver a estudiar y todos venían con familiares con tormentos, persecución, con exilio. Entonces toda esa cuestión seguramente influyó en mí”*. De mayor, Emilio asume un compromiso de resistencia que ya no es sólo político, sino militar *“fui preso varias veces, estuve relegado, estuve secuestrado, pasé por la CNI”*. Asegura que estos sucesos agudizaron su responsabilidad política en el quehacer educacional.

Devenir docente. Emilio, desencantado y tratando de sobrellevar una crisis existencial, abandona ingeniería eléctrica y se encamina en la carrera de Pedagogía en Castellano, sin desear ejercer como profesor; en ese período le apasionaba el teatro, la literatura, la lingüística y dentro de sus opciones, le pareció la carrera con mayor proyección. *“Mi motivación (por convertirse en docente) no viene de mi familia, son motivaciones políticas, es un compromiso político y este compromiso se visualiza en el aula, así de simple y fácil”*. Una vez concluidos sus estudios, hizo su primer acierto formal como profesor en un colegio subvencionado para varones. *“Magnífica, maravillosa experiencia, porque entré a un colegio limpio, de cabritos bien olorosos y mamás y papás preocupados”*.

Rememora con satisfacción su paso por ese colegio, aludiendo a logros que consiguió. No pasa demasiado tiempo para que se convierta en dirigente

del sindicato de profesores del establecimiento, posición que lo confronta con la dirección y bajo aquellas fricciones abandona el colegio y comienza su tránsito en la EPJA. Sus inquietudes académico-profesionales lo llevaron a pensar en perfeccionarse, es entonces cuando decide estudiar Periodismo y desde allí en adelante asegura haber optado por un tipo de formación continua, abriéndose paso en distintos espacios de reflexión y sistematización en temáticas de educación.

Los establecimientos de educación de adultos. Desde el clima del establecimiento, pasando por las maneras de abordar las complejidades diarias, se distanciarían de las formas de actuación en las instituciones regulares que trabajan con niños(as) y jóvenes, según la versión de Emilio, la cual se ve retratada también en la mirada que tienen otros docentes del centro educativo. Ante esto cabe distinguir que en el proceso de recolección de información, bajo la observación sistemática, se puede apreciar una concepción dominante sobre el rol social que desempeña el centro, en cuanto a las demandas de estudiantes, en su mayoría provenientes de origen carenciado y con historias de estigmatización.

Esta mirada inclusiva, los profesores la articulan con la construcción identitaria que ha ido desarrollando el centro desde sus inicios, abogando por un vínculo horizontal entre educador- educando, además de potenciar un ambiente de solidaridad y confianza. En este plano, confidencian que la misión por antonomasia del centro consiste más en brindar orientación psicosocial en los proyectos de vida de los estudiantes, que motivar resultados educativos³.

Emilio sostiene que la dimensión social que cultivan como gremio, es producto del aprendizaje en base al encuentro con las historias de vida de alto impacto de estudiantes que acuden al centro *“Son personas muy fortalecidas para trabajar con este tipo de alumnos (...) nosotros tenemos una respuesta muy artesanal, pero para el alumno funciona (...) Hay gente que llega con puro té, pero no lo dice y de ahí a toda la deprivación psicológica, afectiva, social”*.

Sin embargo, siente la necesidad de problematizar la fórmula institucionalizada de auxilio que se ofrece, puesto que consolidaría un sistema asistencialista, que además de no proyectar propuesta alguna, crearía una dependencia de los estudiantes hacia el centro por los motivos equívocos. *“Llegan por la colación, vienen por el espacio de cordialidad que se da aquí, por la mesa de ping pong”*. Con indignación declara que eso no es suficiente, la labor de la institución como él la comprende, debería consistir en la formación cognitiva con todos los elementos que se arraigan en esta área y por ende la contención asistencial afirma, debería estar a cargo de un organismo conectado reticularmente con ellos.

Sin garantías, no hay derechos. Desde el descontento. El maestro, dibuja una trayectoria evolutiva de los centros educativos dedicados a la EPJA, según su experiencia. Recuerda con nostalgia aquella época, hace ya 23 años, en que encaraba sus primeros encuentros con la educación para adultos, una tradición

³ La información recogida en este párrafo, fue producto de la participación de las investigadoras en la reunión convocada para la discusión acerca de los alcances del PME, efectuada el día 4 de septiembre del 2013. Participaron en esta reunión, dos profesores, el orientador, un coordinador de sede, dos estudiantes representantes del CCAA y tres de las investigadoras.

educativa cualitativamente distinta, contrastándola a la que sostiene la institución por estos días. *“Había asistencia, teníamos salas de veinte, treinta, cuarenta alumnos (...) nuestros alumnos, los mínimos eran jóvenes de 18 años, de 17 años no podían entrar por decreto (...) Se trabajaba bastante, me acuerdo que llegue a leer en un curso 17 textos en el año, leímos a escritores interesantes”*.

Es en este período en que cree haber llegado a la cúspide de su carrera, habiendo cumplido satisfactoriamente los aprendizajes esperados en sus estudiantes, labor que paulatinamente en el tiempo fue perdiendo su potencial transformador; en este sentido el escenario va cambiando, convirtiéndose el establecimiento, entre otras cosas, en un espacio punitivo en el que convergen los marginados; estudiantes parias expulsados de otras instituciones y profesores bajo castigo. *“Es una instancia de castigo, de castigados por la visión que tienen de la educación de adultos, la visión de la región y del país”*.

El análisis que nace desde Emilio frente al estado de decadencia de la educación de adultos, parte desde lo macro estructural sindicando al modelo vigente. *“Una pieza arqueológica inentendible, que no tiene pies ni cabeza”*, como el gran responsable de las falencias en educación, desprendiéndose de esto la inexistencia de un proyecto país en el tema educacional, en concordancia con la esfera política, que se desanclara de la convención segregadora y desigual que reproducimos como sociedad y para ello, argumenta que debiera existir un diálogo entre los actores experimentados en educación. *“Nosotros no sabemos quién toma decisiones y por qué toman decisiones y para que definen un programa de educación, porque el programa de educación de adultos en Lenguaje es como un ovni (...) puesto fuera de contexto de las posibilidades que puedes hacer”* y una inversión de recursos significativa. *“Sin recursos no vamos a poder experimentar, no vamos a poder buscar salidas en educación”*.

En la continuidad de su diagnóstico, se asoma una ácida crítica al proceso de “normalización de estudios”, que contempla la certificación y medición como fin último del proceso de aprendizaje. El sostenedor del establecimiento, en que trabaja Emilio aparece visiblemente en los relatos como otro gran estorbo en la consecución de fines liberadores desde las aulas, albergando a grupos herméticos que no tienen reparos en cometer fraudes; *“yo creo que hay tomarse la corporación y sacar a patadas a todos el personal de ahí y empezar a administrar el asunto nosotros, así de simple y sencillo (...) no podemos decir que estamos en contra de la corporación y seguir trabajando como obreros de la corporación (...), las Corporaciones generan un hoyo negro financiero al Estado, ya no es sustentable”*.

Por último, siguiendo una línea de denuncia, expresa su malestar frente a los colegas cuyo posicionamiento no está precisamente amparado en la defensa de los intereses del colectivo educativo, aquellos que prefieren evitar las discusiones sobre educación. Manifiesta su preocupación por el vacío que se produce cuando los profesores no valoran la sistematización de sus experiencias pedagógicas como ejercicio cotidiano. *“La praxis en docencia es una prueba continua... no se puede hablar de una estructura, un esquema claro, porque está dado por el espacio físico, las autoridades, por el sistema”* defendiendo la

autonomía y la capacidad del docente para construir un puente entre la teoría y la práctica, en definitiva un “hacedor” de conocimientos, más que un mecánico.

Táctica y Estrategia. “Una tecnología que se construye, desde la teoría y la práctica en ambientes organizados de relación y comunicación intencional, donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación del educando. La didáctica es arte en cuanto que cada docente interpreta la práctica como algo singular y contextualizado”. Así define Díaz (2002: 34-37) a la didáctica y en este plano, encontramos a un docente que logra identificar aquellas técnicas y procedimientos que considera afortunadas para conquistar la consecución de un proceso educativo.

Su práctica pedagógica la piensa desde las contingencias inmediatas, de modo que intenta realizar su clase de la manera más eficiente posible, viéndose imposibilitado de contar con una estructura o esquema “Hay alumnos que vienen a una clase y no vienen a tres, entonces yo ahí veo qué hago, yo veo que cada clase es una unidad encerrada en sí misma y esa unidad termina ahí” La planificación, como consecuencia de las circunstancias inesperadas queda relegada a un segundo plano. Él utiliza una metáfora esclarecedora “Es como ser director de teatro digamos que se da cuenta que esta cuestión no va por ahí y le cambia el ritmo, le cambia el contenido (...) Yo creo más en el trabajo que se da en mi cabeza”. Una nota de campo que registra una clase ordinaria de Emilio, logra interpretar como el profesor a pesar de haber planificado una evaluación, recibe una negativa de sus estudiantes al desconocer la prueba, el resultado de esta improvisada manifestación llevo a que reestructurará el orden y contenido de su clase en breve. El desarrollo de aquella clase lo protagonizó la atención y participación de los presentes, por lo que se puede considerar un giro exitoso⁴.

Una técnica que valora fuertemente en el desarrollo de sus clases, es la participación de todos sus estudiantes, para ello atiende el vínculo afectivo que crea con éstos, de modo que el ambiente que se produzca sea de comodidad y disfrute. Este relato se materializa si lo confrontamos a una observación en el marco de una de sus clases; aquella vez se percibió a un maestro empoderado del espacio del aula, trasladándose fila por fila, llegando a cada pupitre, haciendo parte a cada estudiante en una Gestalt completa, a la investigadora le recuerda la vertiente teatral que le influencia al docente, también pasa por su memoria, retazos de la lucha ideológica de Emilio, tras el contenido que dotaba la clase: un análisis de coyuntura sobre el movimiento estudiantil, haciendo uso de copias de un breve artículo de un indócil pasquín, el cual fue leído por todos los presentes, tejiendo y recopilando ideas de cada párrafo⁵.

En otra ocasión, organizó un foro del aborto en Chile, calificando como última nota del semestre el desempeño discursivo de los estudiantes, instancia que expresa el interés del docente por la “neo alfabetización” “Trabajar con textos que se acercan a la realidad de los alumnos para que el alumno pueda construir su propio discurso (...) Así, los sujetos se convierten en dueños de su

⁴ Nota de campo, 7 de mayo, 2013. Observación en aula, segundo nivel medio.

⁵ Nota de campo, 8 de octubre, 2013. Observación en aula, segundo nivel medio.

historia” y por la que nombra como “educación del pensamiento” que prepara al individuo para reflexionar sobre su cotidiano y en función de eso conseguir exponer un punto de vista.

Propuestas. Emilio es claro al indicar la necesidad de escribir sobre las prácticas pedagógicas, por parte del cuerpo docente; está convencido de que esta gimnasia sistemática acercaría la brecha entre teoría y práctica, enriqueciendo la didáctica en las aulas. A su vez, cree prudente la apertura de discusión en educación al interior del centro, sirviendo de conducto de aprendizaje continuo, como también de canalizador de experiencias y propuestas de transformación.

Conclusiones y Problematización

Dos momentos que se enlazan para el análisis: Primero, una mirada interna en la que mira su trayectoria en retrospectiva y otra que se posa en una cinética del establecimiento de educación para jóvenes y adultos, que esconde una mirada más profunda y global sobre la EPJA, no obstante, cabe reparar en la conexión intrínseca de ambos mundos que han dejado más de veinte años en la modalidad pedagógica.

A lo largo de su historia personal, desde niño ha interiorizado distintos saberes principalmente desde su cercanía al campo político y artístico; según Tardif (2004) esto sería un indicador de la manera en que fue estructurando un esquema específico de la práctica de su oficio a desarrollar más adelante. Precisamente se puede decir que esta influencia marca su destino como un intelectual orgánico, presentando una postura desde la figura del educador del pueblo, un educador educado por su ambiente que logra expresar las necesidades colectivas, elaborando una propuesta transformadora.

Su postura desde la memoria liberadora, pretende confrontar el sufrimiento humano vivido en dictadura, elaborando una experiencia pedagógica basada en el aprendizaje del hecho histórico del dolor, focalizando la atención en los actos de resistencia y solidaridad, como mecanismos de afrontamiento, representando así una mirada optimista sobre las posibilidades de cambio en las condiciones de sufrimiento actuales (Giroux, 1990). Es bastante probable que su larga estadía en estos centros, se deba a la continuidad de su proyecto político-educativo, gracias a las particularidades del centro, incluyéndose la autonomía en cuestiones del aula y el tipo de estudiantado al que se dirige.

No sería ésta una práctica irregular; al respecto Brusilovsky (2012) sostiene que en estos centros que acogen a las clases populares se instituyen tentativas prácticas de contrahegemonía, que involucra además de forjar procesos de resistencias al modelo educativo tradicional, un intento deliberado para crear el sustrato para la proliferación de nuevas ideas. Esto inevitablemente lleva a pensar que estos espacios pueden ser especialmente seductores para maestros

interesados en educación como praxis emancipatoria, ¿cuántos Emilios quedarán resistiendo en la EPJA?

Desde la década de los noventa, el auge económico experimentado a partir de la consolidación del modelo, fomentó el incremento en la oferta de empleo y como consecuencia, en la educación de jóvenes y adultos; las políticas se comienzan a demarcar sobre la premisa de incorporación de sus beneficiarios al mercado (Corvalán, 2008). Emilio, de cara a esta realidad comparte las voces de educadores latinoamericanos que se declaran contrarios a la reducción de la educación a términos de empleabilidad y desarrollo regional, a través de una ideología que atribuye una importancia desmesurada a los mecanismos de mercado y la mejora en la enseñanza y aprendizaje (OCDE, en Torres, 2005). La materialización de un modelo educativo basado en las competencias individuales del capital humano se visibilizaría en el sistema de certificaciones como fin último de la educación, que se vería proyectado en la forma de operar del centro, según la óptica de este docente. Cuando se refiere primero a la idea generalizada de certificación, por parte de los estudiantes, pareciera que existe una motivación extrínseca dada por una necesidad del medio, diluyéndose el interés por el aprendizaje *per se*, lo que podría explicar la alta tasa de inasistencia, deserción y/o bajos resultados (Rivero, 2007; Espinoza, Castillo y González, 2013).

Letelier (2010), asegura que el enfoque de evaluación para esta modalidad debe ser ampliada, para así evitar un enfoque de evaluación basado en la mera reproducción de contenidos. Una evaluación por competencias, en cambio, permitiría reconocer el aprendizaje por medio de la experiencia cotidiana del estudiante cuando afronta una situación desafiante.

Continuando con la lectura del sistema educativo, el maestro concuerda en que éste refuerza y reproduce los principios que constituyen la división del trabajo, lo que produce que determinados grupos puedan tener acceso a los marcos de comprensión de los medios con los que se ejerce el poder y el control. Su posicionamiento recalcitrante lo lleva a actuar como facilitador de herramientas discursivas que propicie en sus estudiantes la capacidad de elaborar discursos; cruzada de alto impacto, considerando los intentos de acercar formas cognitivas que pueden ser tildadas de ‘privilegiadas’, incorporando estrategias pedagógicas capaces de lograr el empoderamiento del estudiantado, a través de un discurso que articule propuestas de innovación de sus condiciones de existencia y el potencial transformador para con su entorno, evitando infantilizar a sus estudiantes y otorgándoles mérito y horizontalidad.

Estas prácticas son prueba fidedigna de la tenacidad aún vigente en estos espacios, para contestar a modelos conceptuales y metodológicos dominantes, independiente de las prioridades coyunturales, encarnando una idea liberadora de la práctica educativa que recuerda las directrices educativas de otrora, delineadas bajo la concientización de los sectores excluidos, los oprimidos.

Emilio, siente que el embarcarse en el trabajo como educador implica estar en un proceso permanente de actualización de forma necesaria, y si se trata de EPJA, argumenta a favor de un perfeccionamiento respecto a las complejidades particulares de esta modalidad. Percibe la formación permanente para el profesorado como una actividad que debe favorecer la comprensión en el ámbito social y cultural, albergando el conocimiento de las necesidades de poblaciones diversas, articulando experiencias pedagógicas como colectivo docente y gestando propuestas a partir de ello.

Ya en este punto, es pertinente focalizar la discusión en los estudiantes que recibe Emilio en sus aulas. El docente esboza un panorama similar al que han llegado investigaciones al respecto; reconstruyendo dos tipos de perfiles fuertemente pronunciados en estos centros, por un lado, jóvenes en transición a la adultez que caracterizan el grupo más destituido en lo material y simbólico, y junto a ellos, el segundo perfil que involucra a adultos y a adultos mayores, poseyendo ambos grupos valoraciones y representaciones de mundo cualitativamente diferentes entre sí (Espinoza, Castillo y González, 2013).

Es enfático cuando incrimina a la exclusión social y la pobreza material como fenómenos obstaculizadores de sus propósitos educativos y responsables de otros productos sociales al interior del Centro, pudiéndose aludir dos fuentes: el deteriorado autoconcepto de los estudiantes y la falta de atribuciones positivas a su calidad de estudiantes.

Dada la diversidad del estudiantado que converge en estas aulas, debería darse una interpretación intercultural del fenómeno. Intercultural, porque de esta manera se instala un principio ideológico que proyecta un imaginario distinto de sociedad, permitiendo crear condiciones diferentes de conocimiento y de existencia, renunciando al reconocimiento de estudiantes minoritarios en un sistema escolar existente.

Desarrollar esta mirada en los espacios de formación para jóvenes y adultos significa valorar la diferencia y las experiencias de quienes participan como comunidad educativa, de forma que se vayan tejiendo nuevas subjetividades locales, propias, descolonizadas.

La contención emocional de los estudiantes aparece como una práctica institucionalizada amparada por los profesores, en miras de potenciar un ambiente cálido que juegue a favor de la mantención de los estudiantes en el sistema, al igual que como herramienta paliativa de experiencias de agravio. Desde las observaciones y el relato del docente, se percibe que Emilio fiel a sus convicciones, entiende estas acciones como expresiones adultocéntricas y paternalistas, en tanto producen ciclos de mantención de un estudiantado aletargado, que frecuenta el establecimiento únicamente por las regalías.

Todo parece indicar que es meritorio el análisis de estas acciones desde distintos ejes, para establecer lineamientos institucionales y establecer la mejor manera de dignificar las experiencias de vida de los estudiantes más precarizados. Una opción plausible que menciona Emilio es la articulación activa con organismos asistenciales.

Una de las piedras de tope para avanzar en materia de propuestas en EPJA, es para Emilio el escaso presupuesto destinado a esta modalidad, sumado a la invisibilización de la misma por parte de las políticas públicas. La política de descentralización⁶ en Chile, ha sido contribuyente de un sistema basado en la estratificación educacional, actuando discriminatoriamente en la asignación de recursos para financiar la EPJA de forma que garantice una educación basada en las necesidades del grupo al que se dirige, ejerciendo una evidente diferenciación de calidades (Carnoy y McEwan en Brunner, 2003).

Es por ello que el docente apunta sus dardos a la administración regional de educación, acusando históricas negligencias en la gestión de los operarios públicos en las medidas adoptadas en el complejo educacional, las cuales se hacen presentes en el paupérrimo estado en que se encuentra la infraestructura de algunas sedes de la institución, o bien en la débil inversión en laboratorios y/o material didáctico. En este tipo de sociedad líquida, en que la estructura social se basa en la capacidad de acceso y apropiación del conocimiento, la manipulación de los nuevos recursos tecno- comunicacionales, constituye la línea divisoria entre los incluidos y los excluidos (Bauman, 2010).

Para hacer frente a este tipo de prácticas, el maestro hace un llamado a la movilización de su gremio para reclamar el control de los centros administrativos, planteamiento que sienta sus bases sobre el conocimiento que poseen los profesores sobre las necesidades y funcionamiento de sus propios ambientes educativos, de modo que, aunque parezca una alternativa radical, la autogestión de los recursos financieros podría ser la clave para impulsar mejoras estructurales, cuyos efectos podrían adoptar ribetes desde otras esferas, como la convivencia, organización y salud mental del cuerpo docente. Podría incrementar la capacidad de control sobre las situaciones cotidianas.

La EPJA como campo de complejidades propias, requiere, a juicio de Emilio un dominio distinto de habilidades pedagógicas. La forma en que él planifica sus clases y se enfrenta a las contingencias, inevitablemente parece cruzarse con el modelo de la reflexión en la acción de Schön (1998). Teniendo en cuenta la experiencia del docente en este campo, es innegable que cuenta con un vasto repertorio de expectativas, imágenes y técnicas, sabiendo que debe buscar en el momento y saber cómo debe responder oportunamente.

La reflexión como práctica de sobrevivencia en estos espacios, sin embargo, la concibe intrínsecamente enlazada a un sistema de vigilancia y sistematización, evitando así caer en una mecánica autómatas; este proyecto que él refiere por medio de la constante reflexión sobre el tejido de las experiencias pedagógicas, se centra en el rol activo de los docentes en la formulación y persecución de sus objetivos, aprendiendo a leer como colectivo los nuevos fenómenos socio culturales al que se adscriben (Messina, 2005).

⁶ La política de descentralización o municipalización delega las responsabilidades administrativas, de gestión a los órganos municipales, según la LOCE. Una de las demandas del movimiento estudiantil del año 2006 fue precisamente la derogación de esta ley.

Referencias

- Bauman, Z. (2010). *La modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bernasconi, O. (2011). “Aproximación narrativa al estudio de los fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo”. *Acta Sociológica* N° 56. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras> (Consultado el 13 de agosto de 2013).
- Brunner, J. (2003). *Informe capital humano en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Brusilovsky, S. (2012). *Pedagogías de la Educación escolar de adultos: Una realidad heterogénea*. Pátzcuaro: Centro de Cooperación Regional Para la Educación de adultos en América Latina y el Caribe.
- Corvalán, J. (2008). *Situación presente de la educación de jóvenes y adultos en Chile*. Pátzcuaro: CREFAL.
- Denman, C. (2000). *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en investigación social*. Hermosilla: El Colegio de Sonora.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: Un enfoque constructivista*. Editorial de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca.
- Espinoza, E. (2013). “Perfiles de estudiantes de las modalidades de educación de adultos: una aproximación desde las cifras”. *Documento de Trabajo CIE-PIIE N°8*. Santiago de Chile: Universidad de Humanismo Cristiano.
- Galcerán, M. (2007) “Reflexiones sobre la reforma de la Universidad en el capitalismo cognitivo”. *Revista Nómada* N° 27. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105116595008.pdf> (Consultado el 20 de agosto de 2013).
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Kaulino, A. (2007). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Editorial Madrid: Morata.
- Letelier, M. (2010). *Sistema nacional de evaluación y certificación de estudios de personas jóvenes y adultas en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Messina, G. (2005). “Formación y políticas de la memoria: Educadores de adultos”. Serna Impresos. México D.F.
- Mejías, R. (2006). “Cambio curricular y despedagogización en la globalización”. *Docencia* N° 28. Disponible en: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731204923.pdf>. (Consultado el 9 de octubre del 2013).
- McLaren, P. (2008). *Pedagogía crítica ¿De qué hablamos? ¿Dónde estamos?* Editorial Barcelona: Graó.
- Osorio, J. (2004) “Pedagogía y ética en la construcción de ciudadanía: La formación en valores en educación comunitaria”. *Revista Polis* N° 7. Disponible en: <http://polis.revues.org/6267> (Consultado el 23 de julio de 2013).
- Pujadas, J. (2000). “El método biográfico y los géneros de la memoria”. *Revista Antropología Social*. N°9 Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0000110127A/9967> (Consultado el 28 de agosto del 2013).

Schön, D (1998). *Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Editorial Paidós.

Strauss, A (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Tardif, M (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Editorial Narcea.

Trahar, S (2010). “La atracción del relato: El uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior”. *Revista Profesorado*. N° 3. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART3.pdf> (Consultado en 3 de septiembre de 2013).

Torres, R (2005). *12 Tesis para el cambio educativo*. Quito: Fe y Alegría.

Zavala, A (2007). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.

La profesión

desprofesionalizada: miradas femeninas sobre la vida en aulas de Santiago de Chile

Soledad Ramírez Flores

Resumen

El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia que buscaba visibilizar las posibilidades efectivas de transformación curricular que poseen los y las docentes dentro del sistema educativo chileno. Para ello, se analizaron las condiciones laborales que posee actualmente el profesorado chileno, lo que ha suscitado las más diversas reflexiones, y se ha considerado la variable “género” que ha logrado incorporarse efectivamente dentro de los estudios realizados desde las Ciencias Sociales. En este marco, el trabajo se aboca a analizar las trayectorias profesionales de profesoras y profesores chilenos de Historia y Ciencias Sociales, con formación continua en estudios de género y con intenciones manifiestas de realizar cambios curriculares en esta temática. Para ello se optó por utilizar una metodológica cualitativa, de corte comprensivo interpretativo.

Palabras clave: profesorado -transformaciones curriculares - desprofesionalización docente.

Summary

This work is part of a broader investigation that sought to make visible the effective possibilities for curricular transformation possess in teachers within the Chilean education system. To do this, the work conditions that currently owns the Chilean teachers were analyzed, which has raised the most diverse reflections, and also considered the variable “gender” that has effectively incorporated into the studies from the Social Sciences. In this context, work addresses to analyze the career paths of Chilean teachers of History and Social Sciences, with continuous training in gender studies and stated intentions to make curricular changes in this area. For this we chose to use a qualitative methodology, whit a comprehensive interpretive cut.

Keywords: Teachers – Curriculum transformations- teacher desprofesionalización

Introducción

La estructura educativa chilena asiste, desde hace algunos años, a un sistemático proceso de cuestionamiento; internacionalmente conocidas son las múltiples movilizaciones, que con motivo de posicionar la problemática educativa en la opinión pública, han desarrollado jóvenes, profesoras, profesores y otra multiplicidad de actoras y actores sociales en las calles de las más importantes ciudades de Chile. Muchas han sido las iniciativas desarrolladas por representantes políticos, con motivo de buscar posibles explicaciones y vías de escape a tan compleja problemática, sin embargo, éstas han olvidado considerar los aportes que el profesorado, desde el conocimiento que por medio de su práctica laboral, produce.

En suma, las transformaciones que en términos educativos, han realizado las autoridades de gobierno, desde el fin de la dictadura cívico-militar, que tuvo lugar en Chile durante 1973 y 1990, se enmarcan en lo que el pedagogo crítico norteamericano Michael Apple consigna como una “*modernización conservadora*” puesto que, a diferencia de lo que señalan los proyectos políticos post dictadura, en términos educativos, se produce una profundización de los lineamientos ideológicos que acompañaron a la política dictatorial, por cuanto, las reformas educativas realizadas durante los años 90’ se erigen sobre los cimientos ideológicos de las reformas educativas realizadas entre 1974 y 1979, desarrolladas en base a tres lineamientos principales: Neoliberalismo, Descentralización y Seguridad Social (González, 2012).

Neoliberalismo, descentralización y seguridad social, que se evidencian, por ejemplo, en los recorridos sociopolíticos, que desde aquel entonces, atraviesa el gremio del profesorado chileno. Diversos estudios hablan de la instauración de un sistemático proceso de precarización de las condiciones laborales en dicha colectividad. Antecedentes, que con el devenir del tiempo, se han profundizado, generando en las actuales cohortes de profesionales de la educación, un sistemático proceso de desprofesionalización, caracterizado por la alta tecnificación que han adquirido las funciones realizadas por profesoras y profesores, el desprestigio social que ha adquirido la profesión, el empeoramiento de las condiciones laborales y la falta de reconocimiento que posee aquel conocimiento propio del profesorado.

Ahora bien, tomando en consideración las referencias planteadas, el estudio que se presenta esperaba recoger las particularidades del proceso de *desprofesionalización* señalado, pero observado desde lo que ocurre con profesoras de Historia y Ciencias Sociales, quienes además, poseen estudios continuos en perspectiva de género y realizan sus prácticas laborales en escuelas de Chile.

En consecuencia, se esperaba comprender la crisis por la cual atraviesa el profesorado chileno, pero desde los relatos generados por dos mujeres profesionales de la educación y si, serán dos mujeres, porque esperamos

develar cómo impacta dicha crisis en las biografías de mujeres, profesoras y feministas. En suma, recogiendo aquellas reflexiones realizadas por el sociólogo austriaco Alfred Schutz (1974), a través del presente estudio, volveremos al *sujeto olvidado de las ciencias sociales*, a las biografías de aquellas mujeres, que con sus prácticas cotidianas vertebran una particular realidad social y que por medio del presente estudio intentaremos estudiar.

El profesorado chileno contemporáneo

La historia reciente del profesorado chileno, se encuentra colmada de sistemáticas políticas, a través de las cuales es posible evidenciar las profundas transformaciones que durante los últimos 40 años, han erosionado el campo laboral docente y desencadenado muchas de las problemáticas contemporáneas.

América Latina se posiciona a nivel global, como la región en la que mayor profundidad ha alcanzado la incorporación del neoliberalismo como proyecto de construcción social; macro transformaciones sociales, que desde hace 40 años, indudablemente, han tenido un fundamental impacto en el área educativa chilena.

En lo que respecta particularmente a las condiciones laborales de profesoras y profesores, las transformaciones realizadas durante dicho proceso sociohistórico, han devenido en las complejas y preocupantes condiciones, que actualmente atraviesan las trayectorias profesionales del profesorado nacional.

Tomando en consideración cifras arrojadas por el Primer Censo Docente realizado en Chile durante el año 2012, investigación por medio de la cual se intenta conocer las condiciones de vida que actualmente poseen profesoras y profesores que realizan sus actividades profesionales en Chile, es posible evidenciar la precarización que afecta al profesorado nacional. De acuerdo a antecedentes aportados por el estudio –realizado en un universo de 12.000 profesionales de la educación– se muestra que el 46% trabaja entre 41 y 45 horas semanales, por su parte, el 44% señala dedicar semanalmente, entre 10 y 20 horas de trabajo no remunerado a actividades docentes. Antecedente que tiene un impacto directo en el tiempo con que cuentan dichos profesionales para la realización de actividades asociadas a sus grupos familiares y al ocio. Así por ejemplo, un 35% del universo de investigación, señaló poseer entre 1 y 2 horas semanales para actividades relacionadas con sus familiares, por su parte, declaran dedicar un espacio de tiempo similar al esparcimiento y ocio (Eduglobal, 2012).

Estos antecedentes se corresponden con los que ya en el 2005, habían sido elevados por la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, por medio de un estudio exploratorio abocado a estudiar comparativamente las condiciones laborales que poseen profesoras y profesores en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. El estudio determina que en el conjunto de países señalados, las jornadas laborales docentes exceden las 30 horas semanales, sin embargo, en países como Perú, México y Chile, se evidencian preocupantes antecedentes, estimándose que la jornada laboral de

las y los profesionales de la educación, excede las 40 horas por semana. Por su parte, se evidencian mínimos tiempos de descanso, siendo las situaciones manifestadas por Argentina, Chile y Uruguay las más alarmantes, donde se estima que diariamente se destina un tiempo de descanso cercano a los 15 minutos (Unesco, 2005).

En suma, estudios nacionales e internacionales dan cuenta de las problemáticas condiciones en las que actualmente se encuentran las y los profesionales de la educación en Chile, situaciones que en su conjunto, permiten visibilizar el proceso de *desprofesionalización* por el cual atraviesa la profesión docente. Como se señaló, en la actualidad, las y los docentes realizan extenuantes jornadas laborales por un escaso reconocimiento económico y social, sumado al escaso valor que los proyectos políticos, actualmente discutidos, atribuyen a las condiciones laborales del profesorado. De acuerdo a lo señalado, la cuestión sobre lo educativo, continúa apareciendo como un tema relacionado con la inyección y redistribución de recursos económicos y no con las condiciones de vida que los diversos actores sociales desarrollan al interior de los contextos educativos.

Profesoras

Desde la visión de la pedagogía crítica, la educación ha sido impactada de manera permanente por la esfera económica de la sociedad, reproduciendo aspectos fundamentales de la desigualdad; desde esta mirada pedagógica el conocimiento de la escuela invisibiliza la desigual distribución del conocimiento, mediante diversos mecanismos de segregación y exclusión existentes en el aparataje constitutivo de la escuela. A través de los lineamientos ideológicos que erigen a la institución educativa, se conserva y distribuye el capital cultural y económico que caracteriza las formas de relacionamiento existentes en una determinada sociedad, motivo por el cual, dichas instituciones son estatalmente controladas, a fin de prolongar la hegemonía de ciertas entidades socioeconómicas (Apple, 2008).

Sin embargo, si bien la variable económica posee un rol trascendental dentro de las dinámicas escolares, es necesario ser cautos para no caer en un reduccionismo economicista, puesto que si bien existen profundas vinculaciones entre currículum, pedagogía, clase y Estado, ellas no son las únicas variables que interfieren en la acción educativa; la raza y el sexo constituyen también dimensiones relevantes en la conformación del saber educativo y cultural. De este modo, la crisis en la economía no solo se exporta a determinadas clases sociales, sino que tiene una especial proyección en el quehacer cultural y educativo de hombres y mujeres (Apple, 1989).

“Las estructuras patriarcales y de clase son sutiles, complejas y de alcance muy amplio, tienen su propia dinámica y son mutuamente reductibles, aunque desgraciadamente los estudiosos de izquierda insisten en afirmar que la clase es la categoría fundamental del análisis tienden a fundir los planteamientos feministas en los problemas “reales” de las relaciones de clase” (Apple, 1989).

Es correcto mencionar y tener en consideración que el profesorado posee una localización contradictoria de clase, con ello no se busca mencionar que los profesores pertenezcan por definición a las “clases medias”, ni que se hallen en una posición ambigua “entre” las clases, sino que integran al mismo tiempo dos clases sociales: comparten los intereses de la pequeña burguesía, así como los de la clase obrera; desde lo cual se comprenden las particularidades que presentan las crisis fiscales en el profesorado; cuando ellas se producen, las condiciones laborales de éstos –al igual que la de otros trabajadores- tienden a empeorar, despidos y tiempos sin cobrar; se reestructuran las particularidades de su trabajo, perdiendo control sobre el mismo (Apple, 1989).

No obstante, el profesorado no solo se ubica en una determinada posición social, sino que también son actores sexuados, aspecto sustancial que frecuentemente ha sido ignorado. En razón de lo cual, tomando en consideración estudios realizados en torno a los procesos de proletarización generados históricamente, ellos han evidenciado que las mujeres –a diferencia de los hombres- están más expuestas a la proletarización de las condiciones laborales, aspecto que se evidencia en el conjunto de categorías laborales, lo cual, a juicio de diversos autores, podría ser explicado por las “*prácticas sexistas de reclutamiento y promoción, a la tendencia general a prestar menos atención a las condiciones de las cuales trabajan las mujeres, el modo en que el capital históricamente ha colonizado las relaciones patriarcales, a la relación histórica entre enseñanza y domesticidad*” (Apple, 1989: 41).

Este modelo tiene su proyección en las relaciones de género existentes en la estructura de la institución educativa. Como se ha evidenciado, a pesar de los años de movilizaciones sociopolíticas encabezadas por mujeres, la mayor parte de ellas, prosigue ejecutando al interior de las instituciones educativas, actividades lejanas a los centros de poder, por tanto, continúa desarrollando labores de poca movilidad social y económica (Apple, 1889; Acker, 1995). Algunos autores han preferido referirse al fenómeno como una “*fractura sociológica*”, ello porque a pesar de la masiva e histórica irrupción de las mujeres en el ámbito educativo, son en múltiples oportunidades, ellas mismas quienes se autoexcluyen de ejercer dichas actividades (Santos Guerra, 2000: 55). Situación que ha sido analizada en múltiples contextos socioculturales y frente a la cual, se han desarrollado variadas explicaciones. Se ha sostenido fundamentalmente que la división sexual del trabajo se cristaliza en la estructura educativa, puesto que, dadas las particularidades de los roles de género imperantes en la sociedad contemporánea, la feminidad prosigue fuertemente vinculada a la maternidad; en este sentido, a pesar de la masiva irrupción de hombres y mujeres en la estructura productiva de la sociedad, éstas últimas prosiguen entendiéndose como las responsables del cuidado y la asistencia del *otro*, de ahí que sean sumamente recurrentes las oportunidades en las que las mujeres desarrollan dobles o triples jornadas laborales y por tanto, se explique –de cierto modo– la división sexual del trabajo que también se reproduce en la estructura de la institución educativa (Santos Guerra, 2000: 62).

Tomando en consideración lo anterior y siguiendo los postulados expuestos por Michael Apple podemos señalar que: “*El hecho de que las escuelas hayan tendido a organizarse ampliamente en torno a una dirección*

masculina y maestras mujeres no es más que eso, un simple hecho social, a menos que se advierta que eso significa que, en educación, las relaciones de autoridad han sido formalmente patriarcales” (Apple, 1989: 43).

En consecuencia, se puede sostener que este proceso de feminización evidenciado en la labor pedagógica, guarda relación con los modos en que la hegemonía se instala al interior de la institución educativa. A juicio de la pedagogía crítica, dicha situación no puede disociarse de la división sexual del trabajo y de la perspectiva estatal existente en torno a los sujetos poseedores de las competencias necesarias para desarrollar los propósitos de éste en lo relacionado con hacer más “productivo” su aparato educacional; éstas representan relaciones estructuralmente engendradas (Apple, 1989).

En el caso de Chile actualmente la gran mayoría del profesorado es femenino. Según cifras del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), de un total de 176.472 docentes el 71% son mujeres respecto al 29% de hombres. En otras palabras, 2 de cada 3 docentes del sistema escolar son mujeres (Mineduc, 2008)¹.

La Escuela: confluencia de posibilidades y resistencias

Como se ha señalado, en la actualidad las trayectorias profesionales docentes en Chile, se encuentran marcadas por las complejidades que revisten las preocupantes condiciones en las que diariamente se desempeñan laboralmente dichos profesionales. Sin perjuicio de lo anterior, tal como se señaló, para comprender de forma más precisa los modos en que se desarrollan aquellas relaciones, resulta necesario considerar las categorías de sexo y clase.

Entre el ser profesor y profesora, existen mucho más que diferencias de carácter sexual/anatómico, como se mencionó, las características que actualmente posee el contexto educativo chileno, impactan de forma diferenciada en hombres y mujeres, puesto que como demuestran los datos, al interior de las aulas de clases chilenas, continúan siendo las profesoras quienes lideran el porcentaje en presencia, por ende, es posible inferir que las particularidades del contexto analizadas, representan una realidad más recurrente en ellas, que en ellos.

Tomando en consideración relatos realizados por profesoras y profesores con estudios continuos en perspectiva de género, fue posible dar cuenta que, en su conjunto, concluyen en considerar a la escuela como una institución clave en las relaciones sociales que son establecidas por medio de los acuerdos de poder imperantes. Argumenta una de las entrevistadas de este estudio:

¹ La feminización de la docencia en Chile, es un proceso que ha sido estudiado en los trabajos de Salinas, Núñez y Egaña (2000), quienes analizaron los orígenes históricos de la educación primaria popular de niñas en el período 1860-1930.

“(…) Yo creo que todos los profesores de Chile deberían tener esta formación, debería incluirse este enfoque, porque claramente desde ahí se construyen relaciones igualitarias, ahí se forman los niños”²

Sin embargo, coinciden también en señalar lo complejo que significa –dadas las particularidades de la institución educativa– incorporar en el desarrollo de sus propias clases decisiones curriculares que se desmarquen de la propuesta.

Tomando en consideración, en un primer momento, los obstáculos que a partir de sus propias prácticas evidencia el conjunto de las entrevistadas en la escuela, podemos mencionar que, dadas las particularidades socioculturales existentes en los contextos escolares en los cuales el profesorado ha desarrollado sus prácticas profesionales, la ponderación con que cada profesora entrevistada categorizó los obstáculos que reconoce en su práctica profesional son diversos. No obstante, analizando los relatos proporcionados, podemos establecer que se encuentran reiterados puntos de encuentro al interior de la institución educativa, en relación a los nudos problemáticos que éstas señalaron.

Las entrevistadas mencionaron una serie de impedimentos que la predeterminada y rígida calendarización interpone al momento de querer implementar sus propias decisiones profesionales al interior del aula; como señalan, el efectuar dichas modificaciones significa en múltiples oportunidades, un enfrentamiento con el funcionamiento administrativo de la institución, puesto que como indicaron las docentes, en la configuración, organización e implementación curricular, el profesorado posee escasos espacios de intervención, posicionándose solo como receptores pasivos de decisiones cupulares.

Así, por ejemplo, una entrevistada detecta que los elementos curriculares (planes y programas y textos escolares –providos desde el MINEDUC–) representan una relevante limitación para que profesoras y profesores realicen una re lectura de los contenidos entregados desde el Estado. Señala la entrevistada:

“(…) Primero tenía estos obstáculos institucionales, colegio; de currículum nacional también, aunque yo creo que a nivel curricular sí existe una consciencia de que estos temas sí son importantes, no se meten muy adentro porque puede levantar resquemor en los profesores, pero también es un obstáculo a nivel macro, curricular”.

Fabiola³ profesora en un colegio Montessori de dependencia económica particular/subvencionada y de nivel socioeconómico alto, ubicado en la ciudad de Talca, concuerda en reconocer como un complejo desafío, la posibilidad de reconfigurar, desde sus prácticas cotidianas, la propuesta curricular vigente. Esto no sólo por el requerimiento de tiempos extra programáticos del profesorado para su realización, sino también por lo complejo que resulta mediar entre la calendarización generada por la propia escuela y sus propias decisiones profesionales.

² Profesora de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales con formación continua en estudios de género, entrevistada para la realización del estudio.

³ Para proteger la identidad de la entrevistada, su nombre fue modificado.

En consecuencia, dado el actual entendimiento que respecto a la profesión docente manifiesta la constitución sociocultural, el profesorado es considerado como una herramienta de reproducción de aprendizajes, a saber, sujetas/os cuya función en la institución educativa guarda relación fundamentalmente con la reproducción y no necesariamente con la transformación de los ejes estructurales del proceso educativo. De ahí que las innovaciones que en la estructura curricular pudiesen realizar éstas/os son consideradas por la organización institucional con ciertos reparos.

Dichas apreciaciones son compartidas también por Roxana⁴, quien a pesar de encontrarse realizando su práctica profesional en un colegio municipal de la comuna de Ñuñoa, establece a través de su diagnóstico, que el obstaculizador más trascendental que ella evidencia, son los objetivos hacia los cuales la labor de la escuela se encuentra enfocada. Es posible plantear, según el testimonio de la entrevistada, que los objetivos institucionales corresponden principalmente con lograr resultados óptimos en las pruebas estandarizadas y de selección universitaria, lo que se expresa en la centralización excesiva en la propuesta curricular del MINEDUC, donde se encuentran totalmente regulados los tiempos y dinámicas que constituyen la cotidianidad docente y que se ven altamente regidos por lograr los resultados requeridos por la institucionalidad.

“(...) el colegio también tiene la idea de puro contenido, el colegio prepara chicos para ir a la universidad, para la P.S.U., yo creo que hasta las pruebas de Educación Física la hacen con alternativas, todo es con alternativas. Entonces, en la medida en que el colegio necesita o busca que pase la materia, no puedes salirte mucho del rango de contenidos, solamente pasar la materia y seguir las pautas como lo dice el libro de economía”⁵

A causa de la situación expuesta, la entrevistada declara padecer cierto temor en cuanto a su futura estabilidad laboral, puesto que no le sorprendería quedar desvinculada del espacio escolar al transgredir los tiempos y objetivos institucionales, en pos de la generación de iniciativas tendientes a cuestionar la programación institucional. Sin embargo, vislumbra de forma positiva la experiencia que posteriormente espera conseguir en la escuela, puesto que, de acuerdo a sus relatos, a pesar de los obstáculos que señaló, cree fehacientemente que el vivenciar la práctica pedagógica, provee de los insumos teórico/metodológicos necesarios para sobreponerse a muchas de las problemáticas, que debido a su inexperiencia profesional, se han presentado.

También llama la atención las impresiones entregadas por otra de las entrevistadas, quien si bien concuerda con los antecedentes arrojados por el resto de las consultadas, señala que para su propia práctica profesional la generación de una relectura de los elementos curriculares, constituyó una experiencia

⁴ Estudiante practicante de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana en Educación, cuya identificación fue modificada para proteger su identidad.

⁵ Relato extraído desde la entrevista realizada a una profesora de Historia y Ciencias Sociales en Enseñanza Media, cuya identificación fue cambiada por razones de confidencialidad.

compleja y limitante para sus aspiraciones profesionales. Daniela⁶, quien ha realizado clases en dos colegios, uno de alta vulnerabilidad emplazada en la comuna de Puente Alto y el segundo, de nivel socioeconómico alto, situado en la comuna de Macul, declara la imposibilidad de reconfigurar la propuesta curricular desde una mirada más inclusiva producto de la inflexibilidad existente en la calendarización desarrollada a nivel institucional.

En este sentido, la entrevistada sostiene que los aparatos administrativos de la institución escolar, la rigurosa distribución y fiscalización que la administración realiza en torno a los tiempos y contenidos que se espera aborden durante un transcurso temporal determinado, constituyen los obstáculos más relevantes y perjudiciales para que el profesorado en Historia y Ciencias Sociales implemente los contenidos desde la perspectiva de género. Asimismo, nos plantea que como profesora se vio en múltiples oportunidades sobrepasada por las propias exigencias de la institución, lo cual a su entender, imposibilitó e imposibilitará en el futuro dicha implementación. La entrevistada así lo expresa:

“(…) te puede obstaculizar no solo con no permitirte analizar estos temas sino que te puede también anular como profesor, yo no tenía los espacios para transformar, para poder profundizar o para poder trabajar otra cosa; eso niega tu profesionalidad”.

Tomando en consideración las impresiones ya explicitadas, podemos dar cuenta que los obstáculos mencionados por las profesoras mencionadas coinciden, dando cuenta que siguen siendo los tiempos y las contradicciones ideológicas los principales obstáculos con que el profesorado de Historia y Ciencias Sociales se enfrenta al momento de implementar en la escuela estrategias de enseñanza/aprendizaje que busquen modificar ciertos aspectos curriculares.

Ahora bien, resulta importante relevar el juicio altamente desesperanzador que respecto a las posibilidades reales de inclusión detecta Daniela, puesto que el resto de las encuestadas, coinciden en considerar dificultoso la mencionada relectura curricular desde el enfoque de género, dando cuenta de las problemáticas asociadas a dicha re-significación tanto con el estudiantado, apoderados y los encargados de fiscalizar la labor ejercida por el cuerpo docente al interior de la escuela. Sin embargo, declaran poder realizar dicha labor de forma satisfactoria y evidenciando conjuntamente posibilidades de transformación en dicha re-significación. Por el contrario, Daniela sostiene la imposibilidad de implementar la incorporación del enfoque de género en la labor pedagógica. Desde las impresiones vertidas por ella, la escuela se presenta como un espacio de obstáculos, cerrado a tales posibilidades. En relación a ello argumenta:

“(…) Yo no puedo lograr transformaciones de género si tengo que pasar la materia a toda carrera, eso lo logro a través del proceso de análisis situado con las niñas, cómo logro eso si cada dos semanas tengo pruebas de 34 preguntas, debo desvivirme por entregar una cierta cantidad de contenidos, entonces ahí yo me rijo por lo que decreta la institución,

⁶ Licenciada en Historia y Educación, Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa, Universidad de Chile.

por eso para mí era rico trabajar con cursos técnicos porque no tenía el peso de la PSU”.

Un segundo punto de encuentro existente entre el conjunto de entrevistadas, guarda relación con la inexistencia de trabajo colaborativo docente en sus contextos laborales; en múltiples relatos señalan lo dificultoso que es realizar junto a sus compañeras y compañeros de trabajo discusiones profesionales, respecto a las modificaciones curriculares que posiblemente puedan ser realizadas. En este sentido, cuando se le sugiere a una de las entrevistadas que se refiera a las relaciones laborales, ella señala:

“(…) los colegas son muy intransigentes, plantean que existen temáticas mucho más importantes que trabajar o te dicen que sí, pero no se hace nada, eso igual es cansador porque siempre hay que estar motivándolos”.

Por consiguiente, un tercer nudo crítico explicitado por las entrevistadas guarda relación con las resistencias y obstáculos que respecto a la implementación de un enfoque de género generan los propios apoderados. Como se evidenció en los antecedentes teóricos que respaldan la presente investigación, de acuerdo a lo que sostiene Carmen Rodríguez, es la sociedad la que en su conjunto aplica expectativas a cada sujeto en razón de sus condicionamientos sexuales (Rodríguez, 2002). Desde dichos antecedentes, no sorprenden las resistencias evidenciadas por los entrevistados respecto a los apoderados, puesto que éstos son también parte de la estructura sociocultural e institucional que inviabiliza y niega las problemáticas de género existentes a nivel general. De acuerdo a lo mencionado por los entrevistados, estos son sujetos relevantes al interior del contexto escolar, puesto que son ellos quienes en muchas oportunidades a partir de sus propias impresiones, determinan el quehacer docente. En relación a estos obstáculos menciona Javiera:

“(…) Los apoderados son súper cerrados; en ese sentido, no quieren que los estudiantes sepan nada; también he tenido problemas por mi posicionamiento político; una vez vine con los estudiantes de segundo medio al Museo de la Memoria y los DDHH y llegó una apoderada a decirme que yo manipulaba políticamente a los niños”.

Conclusiones

Tomando en consideración los antecedentes vertidos en el presente escrito, es posible visibilizar la problemática docente desde dos dimensiones diversas pero complementarias. Como se explicitó anteriormente, las condiciones laborales en las cuales profesoras y profesores realizan sus prácticas profesionales son dramáticas y muy posiblemente impactan en el estado en el que actualmente se encuentra la educación chilena.

Resulta complejo pensar en transformaciones educativas reales si las autoridades de gobierno (a través de la serie de dispositivos con que cuenta), prosigue negando la relevancia que para la educación nacional tiene aquel saber, que a través de sus propias prácticas cotidianas desarrollan profesoras y profesores. Se continúa colmando sus jornadas de trabajo con actividades que niegan la posibilidad de tener condiciones de vida óptima para repensar un problema tan complejo y de tan larga data como es el sistema educativo chileno.

En suma, se puede señalar que tiene plena vigencia aquel concepto que hace muchas décadas atrás realizó el pensador francés Michael Foucault sobre el profesorado, en cuanto a que ellos y ellas son los “vigiladores vigilados”, es decir, profesionales para quienes el efecto panóptico se presenta de forma particular. Ello ha quedado en evidencia en las reflexiones realizadas en este artículo; el profesorado entrevistado, a pesar de poseer las competencias profesionales necesarias para poder repensar la realidad educativa en que se desenvuelven, continúan siendo reconocidos como sujetos y sujetas incapaces de generar transformaciones significativas, puesto que como ellos mismo señalaron, ya sea por directrices macro o micro estructurales, la institución educativa, con la serie de ritos y prácticas que tan naturalizadamente posee, prosigue posicionando al profesorado en su rol tradicional y con ello, negándole muy sutilmente la posibilidad de que éste o ésta, genere a través de sus prácticas, un nuevo entendimiento de su rol profesional.

Ahora bien, la idea de este trabajo no buscaba relevar únicamente las problemáticas a las que diariamente se ve enfrentado el profesorado nacional; por el contrario, parece sumamente interesante señalar que ya la sola práctica reflexiva sobre la práctica profesional docente constituye un logro, un primer momento para diagnosticar la existencia de prácticas que no solamente son nocivas para las profesoras y profesores como profesionales, sino que por el contrario, se proyectan en el conjunto de actores y actrices que configuran el espacio educativo. Es por ello, que al calor de las movilizaciones sociales que durante el último periodo ha protagonizado el profesorado chileno, parece que estas incipientes reflexiones sobre la práctica educativa, dan cuenta que posiblemente nos enfrentemos a una nueva generación de educadoras y educadores, tal vez más consciente de la trascendencia que su labor profesional posee en la macro configuración sociocultural.

Referencias

Acker, Sandra (1995). “*Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo.*” Madrid: Narcea.

Apple, Michael W. (1982). “Educación y poder”. Madrid: Paidós.

_____ (1989). “*Maestros y textos: Una economía de las relaciones de clase y sexo en la educación.*” Madrid : Paidós.

_____ (2008). “Ideología y currículo”. Madrid: Akal.

González, Fabián (2012). “Reforma educativa en la post-dictadura chilena: multitudes, mercado y protesta social”. En Con-ciencia Social N°16. Santiago: Fedicaria.

MINEDUC (2008). “Resumen de Resultados PISA 2009. Chile”. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación. MINEDUC

Santos Guerra, M. Á. (2000). *La transmisión de los modelos sexistas en la escuela. El harén pedagógico, una perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.

Unesco (2005). “*Protagonismo docente, en el cambio educativo*” en Revista Prelac N°1. Santiago: Unesco.

Schütz, Alfred (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

El Profesorado de Historia

y Ciencias Sociales frente al desafío de educar en contextos multiculturales¹

*Manuel Cifuentes Zúñiga,
Javiera Ebner Álvarez,
Soledad Irrazábal Bastías,
Tania Martínez Lobos
Camila Valdés López*

Resumen

El siguiente artículo es producto de una investigación cualitativa acerca de las prácticas pedagógicas realizadas por docentes de Historia y Ciencias Sociales en contextos multiculturales vulnerables. Asimismo, es un estudio de casos múltiples, donde se analizaron tres contextos distintos, en los que confluyen diversos sujetos, como peruanos, mapuches y haitianos. Analizamos estos espacios bajo las siguientes categorías: multiculturalidad, interculturalidad, vulnerabilidad, inclusión/exclusión, práctica pedagógica, género y diversidad, las cuales, fueron transversales durante el desarrollo de este trabajo.

Palabras clave: práctica pedagógica - multiculturalidad - diversidad - vulnerabilidad.

Summary

The following article is from a qualitative investigation of teaching practices by teachers of history and social science in vulnerable multicultural contexts. Also, a multiple case study, where three different contexts in which various subjects converge, as Peruvians,

¹ Este trabajo forma parte de la tesis de pregrado para optar al título de Profesor/a de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales y al grado de Licenciado/a en Educación, en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Haitians Mapuche and analyzed. We analyze these spaces under the following categories: Multiculturalism, interculturalism, vulnerability, inclusion / exclusion, pedagogical practice, gender and diversity, which were cross during the development of this work.

Key words: Pedagogical practices, multiculturalism, diversity, vulnerability.

La llegada a Chile de población inmigrante proveniente de diversos países del mundo, sumado a los procesos migratorios campo-ciudad que dentro de nuestras fronteras se han desarrollado en las últimas décadas, han generado (o deberían generar) nuevas prácticas pedagógicas por parte del profesorado de Historia y Ciencias Sociales. En la actualidad la globalización y el desarrollo tecnológico han contribuido a que las antiguas barreras geográficas, idiomáticas y culturales se diluyan provocando una sensación de instantaneidad en donde el ser humano con tan solo un clic puede recorrer miles de kilómetros o conocer culturas de lugares remotos. Esta fase “líquida” de la modernidad, en la cual el nomadismo ha superado al principio de territorialidad del sedentarismo (Bauman, 2012), ha desencadenado luchas sociales entre la cultura hegemónica y aquellas que no lo son. Los inmigrantes residentes en nuestro país pasaron de 105.070 personas en el año 1992 a 184.464 en el año de 2002 (Censo 2002). Este aumento en la cantidad de inmigrantes ha provocado una pugna entre la cultura nacional, que busca mantener el statu quo, y la foránea, que lucha por mantener sus tradiciones y costumbres. Por otro lado, el número de población indígena, según el censo señalado anteriormente, es de 692.192 personas de las cuales el 87,3% se reconoce mapuche (Censo 2002).

La configuración de esta nueva sociedad demanda tanto una revisión del currículum nacional como del quehacer docente, es decir, este nuevo escenario multicultural sin lugar a dudas es un desafío para el homogeneizador y excluyente sistema educacional chileno.

El objetivo de este artículo es dar a conocer los resultados que se obtuvieron en la investigación de tesis “*El profesorado de historia y ciencias sociales frente al desafío de educar en contextos multiculturales*”, desarrollada por los autores de este artículo para optar al título de Profesor/a de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales y Licenciado/a en Educación, de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

El estudio se planteó la siguiente interrogante: ¿Cómo son las prácticas pedagógicas del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en contextos multiculturales de alta vulnerabilidad? Y se estructuró bajo los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Analizar las prácticas pedagógicas que utilizan los/as docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para la enseñanza de su disciplina, en relación a aspectos multiculturales como la nacionalidad, la etnia, el género y la clase social entre otras, dentro de contextos de alta vulnerabilidad.
- Objetivos específicos:

- Reconocer el discurso que utiliza el/la docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales con relación a conceptos tales como multiculturalidad y diversidad, en contextos escolares de alta vulnerabilidad.
- Indagar sobre las prácticas pedagógicas de el/la docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que apuntan a la inclusión/exclusión considerando las variables de nacionalidad, etnia, género y clase social, en contextos escolares de alta vulnerabilidad.

En esta investigación se utilizó el enfoque cualitativo que se caracteriza por observar la realidad sin intervenir en ella. Según Vasilachis (2006) es *“un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, el estudios de caso, entre otros– que examina un problema humano o social. Quien investiga constituye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conducen el estudio en una situación natural”* (Vasilachis 2006: 2). Así mismo, es un estudio de caso múltiple² que se organizó conforme a las siguientes categorías: práctica pedagógica, multiculturalidad, interculturalidad, diversidad, inclusión/exclusión, género y vulnerabilidad, las cuales se abordaron íntegramente por cada caso. Cabe mencionar que las categorías: indígena y nacionalidad son desarrolladas en forma particular por los casos según su objeto de estudio.

Entendemos que las técnicas de investigación son determinadas por el objeto de estudio; debido a esto, permiten dar una explicación más acabada de las problemáticas sociales actuales. Esta investigación utilizó tres técnicas: cuestionarios, entrevistas y observaciones, las que permitieron profundizar y triangular la información obtenida en los diversos casos. El cuestionario permitió recabar datos acerca de las cosmovisiones que tenían los docentes, por ejemplo, respecto a la multiculturalidad, diversidad, etc. Las entrevistas, recabaron información personal de los entrevistados, como por ejemplo, opinión política, temas de actualidad, etc. Por último, gracias a la observación, se analizaron las prácticas pedagógicas del profesorado de historia en tres contextos distintos.

² Ver cuadro N° 1.

Cuadro N° 1: Presentación de los casos de estudio

Datos relevantes	Casos		
	Caso peruano	Caso mapuche	Caso haitiano
Comuna	Estación Central 2,4% Inmigrantes Peruanos.	Peñalolén 5,4% Mapuches 51,6% Vulnerabilidad	Quilicura 0,3% Haitianos 12,6% Vulnerabilidad
Colegio	67% Vulnerabilidad 19% Estudiantes Peruanos de un total de 516 alumnos.	83% Vulnerabilidad 14,4% Estudiantes Mapuches de un total de 333 alumnos.	87% Vulnerabilidad 5,4% Estudiantes Haitianos de un total de 1100 alumnos.
Curso	2° Medio A, de los cuales 6 estudiantes peruanos de un total de 38.	2° Medio A, de los cuales 2 estudiantes son peruanos de un total de 34. 2° Medio B, de los cuales 5 estudiantes son peruanos de un total de 34.	8° Básico C 3 estudiantes haitianos, de un total de 35.
Docente	Sujeto I, masculino, de un rango de edad entre 24 y 30 años. Sujeto II, femenino, de un rango de edad entre 24 y 30 años.	Sujeto III, femenino, de un rango de edad entre 24 y 30 años. Sujeto IV, masculino, de un rango de edad entre 24 y 30 años.	Sujeto V, masculino de un rango de edad de más de 50 años.

El análisis se desarrolló bajo los principios de la Pedagogía Crítica³, aquella que en opinión de las personas que están detrás de estas líneas apunta a la concientización, al empoderamiento y a la emancipación del ser humano. Es decir, con este trabajo se busca generar un debate sobre lo que está sucediendo en las aulas chilenas con la finalidad de cambiar aquellas prácticas, costumbres, ideas, etc. que les impiden a los actores educativos conocer su realidad y, por lo tanto, transformarla.

³ Ver Freire, 2006; Giroux, 2001; Gómez, 2011; Kincheloe, 2008; Ramírez, 2008.

Estudio de Caso 1: “El profesorado y el estudiantado peruano”

“El inmigrante es un héroe a veces imposible
Y olvidado por su propia tierra y gente; pero
Existe, está allí cuál mártir, reviviendo y con
Ello valorando su tierra a veces más que el
Que ha vivido toda su vida en el Perú”.

(Luis Martín Valdivieso Arista)

El profesorado de Historia y el estudiantado peruano

La comuna escogida para este caso de investigación fue Estación Central, esto obedece a que ésta presenta una alta concentración de inmigrantes peruanos. Según el Censo del año 2012 fue considerada una de las tres comunas con mayor presencia de habitantes provenientes de Perú en Chile, correspondiendo a 3.067 habitantes.

La institución educativa escogida, para ser analizada, es municipal y representa una larga tradición educativa de más de 75 años. Su elección se debe a que alberga un gran número de estudiantes extranjeros, puesto que de una totalidad de 516 alumnos, 136 son extranjeros y de estos 98 son de origen peruano, lo cual, corresponde a un 26,4% y 19% respectivamente; esto refleja que de la totalidad de educandos hay un predominio de los que tienen nacionalidad peruana. De esta forma, y debido a los nuevos contextos actuales, se constituyó como un colegio basado en la multiculturalidad. Debido a esto, una de sus mayores preocupaciones es fomentar valores que trasciendan las generaciones; asimismo, pretende desarrollar una educación integral para sus estudiantes, incentivando por un lado, el desarrollo de competencias culturales en pro del respeto y la valoración por los otros y sus culturas diferentes, y por otro lado, la mejoría de los estudiantes en la prueba de selección universitaria (P.S.U). Para ello, realiza talleres a partir de primero medio, con la finalidad de insertar a los estudiantes, tanto chilenos como migrantes a la educación superior, independiente de su nacionalidad o etnia. Además, el establecimiento cuenta con un Proyecto de Integración para estudiantes con discapacidad, o necesidades educativas especiales, con el fin de integrarlos posteriormente en la vida laboral.

El liceo escogido presenta un índice de vulnerabilidad correspondiente al 65,86% para enseñanza básica, y un 68,51% para enseñanza media, lo cual, es reflejo del contexto en el que habitan sus estudiantes y apoderados, provenientes de una clase social más baja, con altos niveles de riesgo social. El curso donde se analizaron las prácticas pedagógicas, corresponde al 2° A, compuesto por 22 hombres y 17 mujeres, de los cuales, 6 son peruanos (una mujer y 5 hombres), y una mujer colombiana.

El profesor de historia estudiado, corresponde al Sujeto N°1, es de sexo masculino, tiene dos años de experiencia laboral y no ha realizado

ningún postgrado, aunque reconoce haber tenido cátedras vinculadas con la multiculturalidad y la diversidad. En cuanto a los contenidos trabajados por el profesor, estos hacen alusión a la caracterización de las principales instituciones coloniales, basándose en la organización económica y social.

De acuerdo a los resultados obtenidos según las técnicas de investigación aplicadas, en relación con las categorías levantadas por este caso de estudio, se puede plantear que:

- Diversidad: Según el entrevistado, ésta es considerada como una ventaja que permite la integración y la convivencia de patrones culturales diferentes, en tanto que concientiza a los estudiantes chilenos y extranjeros a conocer realidades distintas, otro tipo de culturas y de personas, lo cual, permite el desarrollo de valores como el respeto hacia los otros.
- Multiculturalidad: Entendido como la agrupación de muchas culturas que conviven dentro de un contexto determinado, donde confluyen múltiples patrones culturales, es decir, la concepción que maneja el Sujeto N°1 está orientada a que sus estudiantes generen conciencia sobre su condición como ser social.
- Práctica Pedagógica: Se deben establecer relaciones entre Historia de Chile e Historia de América, con el fin de abarcar más allá de las fronteras chilenas, adaptando el currículum a los nuevos contextos multiculturales, para generar una mejor inserción de los educandos extranjeros. De esta forma, plantea que los trabajos grupales son muy importantes a la hora de trabajar en aula, puesto que permite a los estudiantes compartir y reconocer a los otros como personas, mejorando las relaciones interpersonales dentro de la misma.
- Inclusión: A juicio del entrevistado, se debe fomentar la igualdad entre los estudiantes, es decir, todos tienen los mismos derechos y deberes dentro del establecimiento. Todos los alumnos pueden realizar reclamos, sugerencias, propuestas, exigencias, entre otras, optando por la misma validez, independiente de la nacionalidad a la que pertenezcan.
- Vulnerabilidad: Esta situación se reconoce, según el docente analizado, a partir de la baja condición socioeconómica de un alto porcentaje de estudiantes que asisten al establecimiento. La vulnerabilidad hace referencia a un proceso que tiene múltiples causas y que mantienen en riesgo a individuos que han sido dañados, lesionados o heridos a causa de situación externas o internas y que pueden generar incertidumbre o inseguridad. Estas características se observan en el establecimiento analizado, el cual presenta un Índice de vulnerabilidad correspondiente al 67% aproximado.
- Interculturalidad: Para el sujeto N° 1 existe una similitud entre esta categoría y el concepto de multiculturalidad, es decir, la interacción de múltiples culturas en un contexto determinado, las cuales, tienen patrones culturales distintos.

- Nacionalismo: Se infiere, de acuerdo al análisis, que la nacionalidad es identidad según el profesor, donde confluyen diversos rasgos culturales, como la lengua, las creencias, las tradiciones, las cualidades culinarias, entre otras. Esto refleja una visión sustentada en el respeto por la misma, es decir, se incentiva a los estudiantes a que deben respetar la nacionalidad, tanto la propia, como la de los otros, ya que, ésta es parte de la identidad de cada uno. De esta forma, esta concepción del profesor responde a una concepción de nacionalidad de carácter cultural más que jurídica, en tanto que promueve el respeto por la identidad de los estudiantes.

Conclusiones del caso

El profesor analizado, presenta en su discurso, una clara y profunda concepción acerca de la multiculturalidad y la diversidad, asimismo, reconoce que existen problemáticas con respecto a la inclusión de los estudiantes provenientes de otras naciones y que es necesario seguir avanzando con respecto a estos temas.

Igualmente reconoce que realiza adaptaciones curriculares, no obstante, de acuerdo a los resultados de las observaciones de aula, se puede señalar que éstas no se ven reflejadas en su práctica pedagógica; en otras palabras, existe escasa concordancia entre el discurso y la práctica, puesto que durante las clases observadas no se evidencia una práctica inclusiva acorde al discurso presentado en entrevista. Sin embargo, el docente reconoce que esta es la antesala de una mejor práctica y que se debe seguir trabajando en la inclusión de las poblaciones inmigrantes que van en aumento.

A nuestro juicio, existe una confusión entre las categorías de multiculturalidad e interculturalidad. El Sujeto N°1 entiende ambos conceptos como análogos, es decir, como diferentes culturas que comparten un espacio y que tienen costumbres diferentes. Asimismo, el docente reconoce no poder establecer una diferenciación entre ambas.

La categoría de género aparece reflejada en el discurso docente, cuando categoriza a las mujeres como las más participativas en clases, pero las más indisciplinadas.

Estudio de Caso 2: “El profesorado de Historia y Ciencias Sociales frente a educandos mapuches”

*“Arauco tiene una pena
más negra que su chamal,
ya no son los españoles
los que les hacen llorar,
hoy son los propios chilenos
los que les quitan su pan...”*

(Violeta Parra)

El profesorado de Historia y el estudiantado mapuche

En la actualidad nuestro país se encuentra inmerso en un mundo globalizado y globalizante. La invisibilización de las luchas culturales, que históricamente han enfrentado a winkas y mapuches, ha generado una sistemática exclusión de estos últimos. Como ya se ha mencionado anteriormente, el pueblo mapuche es la etnia más numerosa de Chile; 604.349 personas dicen pertenecer a dicha cultura (INE 2003), pero ¿qué repercusiones ha desencadenado en la sociedad chilena, y más específicamente en el sistema educativo, esta alta tasa de población mapuche? Ciertamente se han promulgado leyes, como por ejemplo, la Ley Indígena N° 19.253; se ha creado la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y se han implementado diversos programas, como por ejemplo, el Programa Intercultural Bilingüe (PEIB), los cuales han emergido para integrar a las comunidades mapuches a la sociedad occidental, pero ¿qué consecuencias ha desencadenado en el quehacer docente, es decir, en las prácticas pedagógicas la llegada de estudiantes mapuche a las aulas chilenas?

Antes de responder esta interrogante es preciso señalar que se escogió la comuna de Peñalolén⁴ debido a la alta concentración de población mapuche que posee esta comuna.

Peñalolén está ubicada en el sector Sur-Oriente de la Capital. Está dividida en cinco distritos: Peñalolén Alto, Lo Hermida, San Luis, Peñalolén Nuevo y La Faena. Posee 244.903 habitantes, de los cuales 51,6% pertenece a los quintiles más vulnerables y el 5,4 se reconoce como mapuche. Según el Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO), dentro de este porcentaje un 70% de ellos pertenece a los quintiles más pobres (PLADECO, 2010). Es decir, la mayor parte de la población mapuche asentada en dicha comuna se encuentra en situación de vulnerabilidad ¿qué quiere decir esto? que están expuestos a diversos factores que ponen en riesgo su bienestar, como por ejemplo, la falta de viviendas y de espacios para desarrollar sus tradiciones ancestrales.

El establecimiento educacional escogido para desarrollar esta investigación pertenece al sector de la Faena, es municipal y posee un 83%

⁴ Peñalolén significa “reunión de hermanos” en mapudungun

de vulnerabilidad. Su matrícula es de 333 estudiantes, de los cuales 48 se reconocen mapuche (14.4%).

En las líneas que siguen intentaremos dar respuesta a la interrogante planteada anteriormente. Se desarrollará este análisis tomando en consideración las siguientes categorías: multiculturalidad, interculturalidad, diversidad, inclusión, exclusión, género, vulnerabilidad e indígena.

- *Multiculturalidad*: Los dos sujetos entrevistados en el establecimiento reconocen la existencia de la multiculturalidad. Conuerdan que es una ventaja al momento de realizar sus clases, pero difieren en su definición (para el Sujeto 3 es la “*inclusión de diversas culturas*”, mientras que para el Sujeto 4 es la “*interacción de diversas culturas*”).
- *Interculturalidad*: Los entrevistados vinculan esta categoría solamente con el contenido disciplinar que abordan en clases, es decir, hacen hincapié en el choque cultural entre españoles y mapuches (como una situación pretérita).
- *Diversidad*: Los profesores entrevistados reconocen que ésta forma parte del contexto educativo en el cual se desenvuelven diariamente, pero al momento de ingresar al aula realizan clases pensando en un solo tipo de estudiante.
- *Inclusión*: Los sujetos hacen referencia a esta categoría solo cuando trabajan a nivel curricular. La inclusión en ninguna ocasión se relaciona con el estudiantado y su cultura.
- *Exclusión*: Los docentes reconocen que existe discriminación en su contexto educativo (bullying), pero esta no se relaciona con aspectos culturales, es decir, no existe discriminación a estudiantes mapuches por pertenecer a una cultura distinta.
- *Género*: La mención a esta categoría no fue contemplada en ninguno de los dos sujetos entrevistados.
- *Vulnerabilidad*: Ambos sujetos reconocen que existe un alto porcentaje de vulnerabilidad en su contexto educativo (consumo de drogas y alcohol, maltrato físico y psicológico, delincuencia, exclusión social, etc.), sin embargo, no es un tema que se aborde directamente en el aula. Los docentes una vez que comienzan sus clases dejan fuera las situaciones que viven sus alumnos y no relevan la importancia que ello podría tener en los aprendizajes y en el reconocimiento de los otros y de sus contextos.
- *Indígena*: Esta categoría solo se vincula con el contenido escolar enseñado. Los entrevistados no poseen un posicionamiento claro sobre la lógica peyorativa que subyace en este o en sus similares (indio).

Conclusiones del caso

Durante el desarrollo de esta investigación se han establecidos dos grandes conclusiones, la primera de ellas, es que existe una disociación entre el discurso docente y las prácticas pedagógicas que los sujetos observados desarrollan dentro del aula. Así, por ejemplo, los conceptos de multiculturalidad, diversidad, inclusión y hasta de vulnerabilidad son catalogados por los entrevistados como factores que enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero cuando estos realizan su labor docente este discurso se diluye en pos del contenido escolar establecido. La segunda conclusión es que el contexto de vulnerabilidad condiciona su labor, es decir, los sujetos investigados se ven absorbidos por la realidad en la cual están inmersos.

Ampliando lo anterior, se puede señalar que las y los docentes investigados tienen un discurso crítico frente a los diversos y constantes cambios que se desarrollan en la actualidad. Son conscientes del resquebrajamiento de tradiciones, principios, valores, etc. que han edificado a las sociedades modernas, pero tienen dificultad para plasmar esta nueva realidad en el aula. Los docentes realizan clases expositivas, centradas en su protagonismo, en donde no tienen cabida formas de aprendizaje diferentes. Es decir, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje se invisibiliza la multiculturalidad presente en las aulas del establecimiento educacional de La Faena. Por su parte, el estudiantado mapuche, que se concibe como tal a través de la memoria oral, de las tradiciones y concepciones que se entregan de generación en generación a través de la familia y la comunidad, es absorbido por la racionalidad homogeneizadora que impone el currículum nacional y que el docente reproduce y transmite día a día.

Por otro lado, la vulnerabilidad es comprendida por el profesorado como el rasgo fundamental que caracteriza al establecimiento investigado. La desprotección que sufre el estudiantado, en relación a sus propias familias y a la sociedad en su conjunto es, por parte de las y los sujetos analizados, una de las causas principales del bajo rendimiento escolar. Sin embargo, esta problemática en lugar de abordarse, mediante debates y trabajos grupales, genera dentro del aula relaciones e interacciones docente-educando que tienden a reproducir y fortalecer un modelo de enseñanza centrado en el profesor y en la transmisión de contenidos plasmados en el programa de estudio. Los docentes justifican sus prácticas pedagógicas tradicionales y descontextualizadas bajo la concepción de que el colegio en el cual trabajan es un establecimiento “vulnerable” por lo cual, en su opinión, no se pueden generar nuevas estrategias y prácticas pedagógicas más innovadoras.

Estudio de Caso 3: “El profesorado de Historia frente a los estudiantes haitianos”

*“Ne m’oubliez pas.
Je suis d’Haïti
Mes yeux sont comme la vôtre
mais ne voyez pas ce que vous voyez.
Ma bouche est comme votre bouche,
mais ne mangez pas ce que vous mangez.
Mes pieds sont comme vos pieds,
mais je ne peux pas marcher...”*

(María Borrego. R.)

El estudio de caso que se desarrolla en este acápite se centra en la población haitiana que ha llegado a nuestro país. Específicamente, en la comuna de Quilicura en donde la Oficina Municipal para Migrantes y Refugiados les ha permitido, paulatinamente, insertarse en la sociedad chilena. Esto, gracias a la implementación de algunas actividades, entre otras, la ejecución de programas tendientes a que estos aprendan el idioma español; a la realización de capacitaciones impulsadas por el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE) y a diversos apoyos de la municipalidad, que tiene como finalidad lograr que el pueblo haitiano asentado en Quilicura mejore su condición de vida.

En el plano educativo, la integración de niñas y niños haitianos al sistema educacional se ha visto truncado por la barrera idiomática que separa al estudiantado haitiano del chileno. Esta problemática ha dado origen a la siguiente pregunta ¿Cómo desarrolla el docente de historia sus clases en aulas con presencia de estudiantado haitiano?

El profesorado de Historia y el estudiantado haitiano

Los datos obtenidos para el análisis de este caso se desprenden del PEI (2014) de la escuela. El establecimiento escogido para la investigación cuenta con una matrícula de aproximadamente 1100 alumnos, de los cuales 32 estudiantes son de nacionalidad haitiana. Es una escuela municipal gratuita que imparte enseñanza desde pre-kínder a octavo año básico y que posee un 87% de índice de vulnerabilidad; cuenta con Jornada Escolar Completa desde tercer año a octavo año básico. El establecimiento educacional se ha visto incrementado por estudiantes con marcadas diferencias en sus ritmos de aprendizaje en casi todos los niveles, por lo cual, se han debido aumentar las horas de educación diferencial, porque además han ido aumentando los alumnos con dificultades

específicas de aprendizajes. El establecimiento recibe subvención por tres medios: la subvención regular, la subvención por ley SEP (Subvención Especial Preferencial) y la subvención por PIE (Proyecto de Integración Educacional). Estos dineros no son administrados directamente por el establecimiento, sino que por el DEM de la comuna.

En lo que respecta al docente (Sujeto 5), éste es profesor de Historia y Ciencias Sociales en el curso de los estudiantes extranjeros, con una experiencia laboral de más de 20 años de trabajo en diferentes establecimientos educacionales. Según datos ofrecidos por él mismo, desde el año pasado ha tenido estudiantes con nacionalidad haitiana, constituyendo un verdadero desafío para el ejercicio docente, principalmente por la problemática del idioma. Según una entrevista, dada por el director de la escuela, al Diario La Hora el 10 de marzo del presente año, su establecimiento es el colegio en Chile que tiene más niños haitianos, comenzando el año 2010 con dos de ellos, hasta hoy con 32 estudiantes. De acuerdo al director, estos se han sentido acogidos e integrados a través del deporte y de las clases, aunque reconoce que el idioma es una importante barrera, pero que con el pasar del tiempo los mismos estudiantes han sido los traductores y ayudantes para sus padres e hijos.

Cabe destacar, que ante el análisis de la entrevista y las observaciones de las clases, se percibe en el docente (Sujeto 5) una contradicción entre su discurso y la práctica. Desde nuestras categorías de análisis del estudio, en lo que respecta a la diversidad, éste expresa qué es lo diferente, tal como lo señala Sagastizábal (2006), pero dentro del contexto no se valora esta definición. Destacamos que dentro de las clases, la multiculturalidad se expresa como el entendimiento de múltiples culturas (Kincheloe, 2008), pero su reconocimiento no se logra ya que los mismos estudiantes marcan despectivamente a los estudiantes haitianos como diferentes.

A pesar de que el docente los intenta integrar a través de guías traducidas al francés, para que dentro de la asignatura de historia puedan participar, si recurrimos a la concepción de inclusión expresada por la UNESCO (2005) para que se genere una mayor equidad dentro del proceso, esta solo se da cuando se les pregunta a los estudiantes sobre sus culturas a través de sus experiencias de vida.

En este caso, si bien, la exclusión no se da por parte del docente, si se observa discriminación (Castells, 1998) por los propios estudiantes, la cual se manifiesta en burlas e indiferencias, donde el profesor por más intentos que hace de llamarles la atención, no logra que se mejore la interacción entre educandos. Es posible aducir que tal discriminación obedece a la ignorancia que muchas veces prevalece sobre los extranjeros, en este caso los haitianos.

Desde nuestra visión, existen dificultades para avanzar en la interculturalidad, ya que no se cumple lo que destaca Sáez (2003) en relación a la interacción entre culturas distintas. Si bien es cierto, se reconoce al otro como diferente culturalmente, los estudiantes haitianos no se logran integrar con sus compañeros, tanto por las dificultades del idioma como por su aspecto físico diferente.

En lo que respecta a la vulnerabilidad, el contexto educacional del establecimiento ha demostrado tener un alto índice de riesgo social, por las condiciones socioeconómicas del estudiantado, además la escuela se ubica dentro de un lugar con alta complejidad en la comuna.

Conclusiones del caso

El docente reconoce que el tipo de prácticas pedagógicas incide en los procesos de enseñanza y aprendizaje, éstos, según su opinión, responden a los objetivos que se propone, creando así una educación de calidad. De esta manera, el Sujeto 5 expresa que durante sus prácticas pedagógicas se pretende entregar los conocimientos necesarios donde los estudiantes puedan abrirse paso en la vida. Sin embargo, en función de lo observado en las clases se puede señalar que esto no se sustenta en las prácticas pedagógicas que promueve el modelo de pedagogía crítica. Tal como lo plantea Gómez (2011), la pedagogía crítica entrega las herramientas necesarias para conectar a los estudiantes con el mundo que los rodea, crear una opinión personal y un juicio de valor respecto de diversas temáticas, además que permitiría generar conciencia ante la injusticia y la desigualdad. Aunque, se reconoce los intentos del docente por incluir a los estudiantes extranjeros haitianos dentro del aula, los esfuerzos no han sido suficientes. Pero esto se comprende también porque el docente no es el único agente transformador en la escuela, sino que es un trabajo conjunto con la comunidad.

Conclusiones generales

A continuación se presentan las conclusiones generales:

- Los docentes realizan principalmente clases expositivas, centradas en su figura.
- Los profesores, en general, ocupan materiales pedagógicos tradicionales, como por ejemplo: guías, power point y el libro de texto.
- Los docentes, solo en instancias extraprogramáticas, abordan temas de multiculturalidad y la interculturalidad.
- El género es un desafío para las prácticas pedagógicas de los docentes observados, ya que su inclusión no es abordada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los docentes, a pesar de que dicen considerar el contexto, cuando planifican, invisibilizan la diversidad y la vulnerabilidad presente en los cursos observados.
- Existe una dicotomía entre el discurso docente y las prácticas pedagógicas. Ellos reconocen las categorías investigadas, pero por falta

de preparación, debate y trabajo colaborativo al interior de la escuela no las trabajan íntegramente en sus clases.

Los docentes analizados en los tres casos que se abordaron en esta investigación desarrollan prácticas pedagógicas en las cuales ciertas características se repiten, a pesar de que realizan clases en establecimientos educacionales de distintas comunas y en niveles diferentes. Es importante destacar que esta situación se mantiene o trasciende al género de los docentes, a la universidad en la cual estudiaron, a sus años de experiencia en aula, a su rango etario, etc., es decir, existen concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que han trascendido el paso del tiempo.

Los docentes continúan realizando clases expositivas en donde el contexto, la cultura y el género del estudiantado son invisibilizados. Si bien, los profesores poseen un discurso consciente sobre los procesos migratorios que se han generado tanto dentro como fuera de nuestro país, aún así no han logrado relacionar esta nueva realidad con lo que sucede dentro del aula. Sin embargo, los sujetos investigados reconocen la existencia de la multiculturalidad, de la diversidad, de la interculturalidad, etc. y de la importancia de replantearse el rol docente, para incluir e integrar a nuevos actores sociales, como el pueblo mapuche o los inmigrantes que en las últimas décadas han llegado a Chile.

Referencias

- Bauman, Zygmunt (2012). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castells, Manuel. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. volumen 3*. Madrid: Alianza.
- Freire, Paulo (2006). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo veintiuno.
- Giroux, Henry (2001). *Cultura, política y practica educativa*. Barcelona: Graó.
- Gómez, Juan (2011). *Elementos teoricos y practicos de la pedagogía crítica: más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia*. Revista Praxis.
- Kincheloe, Joe (2008). *Pedagogía crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- PLADECO (2010). Centro de políticas públicas UC. Santiago de Chile.
- Ramirez, Roberto (2008). *La pedagogía crítica: un manera ética de generar procesos educativos*.
- Saez, Rafael (2006). *La educación intercultural*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Sagastizábal, M. d. (2006). "Aprender y enseñar en las sociedades actuales". En M. d. Sagastizábal, *Aprender y enseñar en contextos complejos*. Buenos Aires: Noveduc.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Santiago: Trineo.
- Vasilachis, Irene (2006). *Estrategia de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Sitios Web

Departamento de Educación Quilicura (22 de julio del 2014). *PEI 2014*. Obtenido de http://www.demquilicura.cl/www/pei_2014.pdf

La Hora (23 de julio del 2014). Los haitianos hacen patria en Quilicura. Obtenido de <http://www.lahora.cl/2014/03/10/01/noticias/pais/9-28035-9-quilicura-la-segunda-patria-de-los-haitianos.shtml>.

Uso de los Mandalas

en el Desarrollo Emocional del Profesorado: una experiencia de investigación-acción¹

Janitze Faúndez Pinto

Resumen

El presente artículo da cuenta de un proceso investigativo y de formación desarrollado con profesoras de primer ciclo de educación básica, en un establecimiento educacional de la Comuna de Ñuñoa. Tal proceso giró en torno al uso pedagógico de *mandalas* y a la problematización sobre la importancia de la conciencia del mundo emocional. Para ello, se recurrió al enfoque teórico-metodológico de la investigación-acción, incorporándose las expectativas y necesidades de las docentes y su participación permanente en el desarrollo de competencias emocionales que se generaron al trabajar en una instancia de taller experiencial con esta herramienta pedagógica. La acción desarrollada permitió arribar a algunas conclusiones sobre el significado que tiene el trabajo con mandalas en el incremento de la comprensión emocional de las profesionales.

Palabras clave: mandalas - conciencia emocional - comprensión emocional - formación continua

Summary

This article reports a research and training process developed with teachers of first cycle of basic education in an educational establishment of the Township of Ñuñoa. This process revolved around the pedagogical use of mandalas and question the importance of awareness in the emotional world. To do this, we appeal to theoretical and methodological approach of action research, incorporating the expectations and needs of teachers and their continued involvement in the development of emotional competencies that were

¹ Este trabajo forma parte de una investigación realizada en el marco de la tesis para obtener el grado de Magister en Educación Emocional, en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

generated working on an instance of experiential workshop with this teaching tool. The action developed enabled to arrive at some conclusions about the significance of working with mandalas in the increase in emotional understanding of the professionals.

Keywords: mandalas - emotional awareness - Understanding - continuous training

Introducción

En las últimas décadas nuestra sociedad está siendo afectada por profundos cambios producto de la globalización y del desarrollo económico-social. Desde las políticas educativas se han generado propuestas que han ido modificando el trabajo docente y sus condiciones (Beca y otros, 2006), focalizando el trabajo de los profesores en los resultados, entendidos como logros en los aprendizajes. En este contexto, ha emergido con fuerza la importancia de las mediciones de los aprendizajes (Casassus, 2003), lo que ha transformado el sentido y las condiciones en que se desarrolla la labor docente. Estos sistemas de medición se han planteado de forma homogénea, sin distinción para el conjunto de los estudiantes que conforman el sistema educacional; y funcionan bajo la lógica de que los niños/as se presentan en igualdad de condiciones frente a estas pruebas. No obstante, los resultados muestran diferencias sustantivas en los puntajes obtenidos por los estudiantes, mostrando grandes desigualdades en las escuelas de procedencia. Esta situación plantea una doble problemática, por un lado, la desigualdad en el acceso a la calidad y por otro, la presión que pesa sobre el profesor/a para el logro de estos resultados. Tal situación obliga a los docentes a centrar su atención en los conocimientos, en las pruebas y en los resultados, en detrimento de la dimensión emocional y social del alumno.

Desde la visión de Juan Casassus, el aula se define por el tipo de interacciones que la conforman, entre “*un sujeto en tanto que profesor con otros sujetos en tanto que alumnos*” (Casassus, 2009). Esta interacción puede darse o no desde una postura reflexiva, ésta se refiere a la toma de conciencia de la acción que se está realizando cuando sucede, en el momento presente, interrogándose constantemente sobre la práctica y desde una postura crítica. Esto, desde el punto de vista del autor, es lo que puede revertir el proceso de la desigualdad, en la medida que los docentes reflexionen en torno a su quehacer involucrando su emocionalidad, intuición y pasión (Casassus, 2009). Desde esta visión cobra sentido el perfeccionamiento constante del docente, el cual puede asumir una actitud investigativa y crítica hacia su labor y es aquí donde emerge la investigación-acción como un enfoque teórico y metodológico en que el docente se involucra en la propuesta de cambio, participando de manera activa y reflexiva.

Cada vez más se ha podido comprobar que la presencia de un clima emocional positivo dentro del aula es un factor determinante en el logro de los aprendizajes del niño, el que surge de la interacción entre los estudiantes, entre el profesor con los estudiantes y el profesor consigo mismo. Así lo demuestran diversas experiencias y estudios, como el dirigido por Juan Casassus (2003), en su calidad de especialista de la UNESCO, quien junto a un equipo de expertos realizó el Primer Estudio Internacional Comparativo en Lenguaje, Matemática

y Factores Asociados, para alumnos de Tercer y Cuarto Grado de la Educación Básica. En dicho estudio se concluyó que el clima emocional dentro del aula es el factor más relevante para mejorar los niveles de aprendizajes de los alumnos. Esto muestra la relevancia que tiene para el docente, como responsable de los aprendizajes, integrar dentro de su labor la dimensión emocional.

La presencia de competencias emocionales en el docente es necesaria para su propio bienestar personal, para su efectividad y calidad a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que resulta urgente que el profesorado se capacite en el dominio de la conciencia y comprensión de sus emociones, ya que conforman el referente para el desarrollo de competencias en sus alumnos (Palomera y otros, 2008).

Una herramienta didáctica que plantea esta investigación para explorar el mundo emocional propio y de los otros es el mandala (diseños circulares y concéntricos). La palabra mandala es de origen Sancrito, podría traducirse como *“concreción de la esencia”* (Osnajanski, 2005: 3). Este diseño se encuentra presente en la forma en que se organiza la naturaleza; desde lo macro, al observar los planetas y sistemas, como también en lo micro, encontrándose en los ojos, el átomo, la célula etc. También vemos que se encuentra en diferentes culturas a lo largo de la historia de la humanidad, en las que podemos observar que *“intuitiva o sistemáticamente, han mirado al ser humano desde parámetros holísticos: esto es, organismos vivos en los que resultan inseparables cuerpo, mente y espíritu”* (Osnajanski, 2005: 45).

Esta observación la han realizado numerosos autores en occidente, siendo Carl Gustav Jung, psiquiatra suizo, quien primeramente trabajó sobre el mandala asociándolo con el Self o si mismo, el centro de la personalidad. *“El mandala evidencia la necesidad natural de vivir a fondo nuestro potencial”* (Foster, 1994), descubriendo el poder re-equilibrante de estas imágenes *“muchas veces soñadas o creadas espontáneamente por pacientes en vías de curación”* (Prè, 2004).

En el trabajo de investigación desarrollado, a partir del año 1988, por Marie Prè, educadora e investigadora francesa, se puede comprender el potencial y las implicancias que tiene el uso de mandalas en la práctica pedagógica, dentro de las cuales se plantea como una herramienta de *“relajación dinámica y de activación cerebral”* (Prè, 2004:75).

En las experiencias desarrolladas por la propia autora de este artículo, se pudieron constatar los efectos de los mandalas en el desarrollo de una mayor conciencia de las emociones, ya que propicia el desarrollo de la inteligencia intrapersonal, que es la capacidad de verse dentro de sí mismo, *“Es la posibilidad que tiene cada uno de ver sus propios sentimientos, de percibir la gama de emociones que le ocurren a uno en un momento dado, y cómo captar de ellas la capacidad de comprender lo que “me” ocurre, y poder, a partir de allí determinar vías de acción”* (Casassus, 2007:152).

Pregunta de investigación y objetivo

Conforme a la problemática planteada anteriormente, esta investigación se propuso contribuir al desarrollo de la conciencia y comprensión emocional del docente, teniendo en cuenta la preponderancia que tiene ello dentro de su quehacer educativo y en las relaciones que establece con sus alumnos. Su importancia la podemos ver en los lineamientos dados por el Ministerio de Educación (Marco para la Buena Enseñanza), como también en los estudios de diferentes educadores e investigadores como Juan Casassus, Amanda Céspedes, Humberto Maturana, Antonio Damasio, Aldo Calcagni entre otros, los que han mostrado la relevancia del dominio emocional y afectivo en el docente, dentro de su formación inicial y continua, como un aspecto esencial en la efectividad de su labor educativa (Céspedes, 2007).

En este contexto, la investigación realizada se formuló la siguiente pregunta:

¿La experiencia de aplicación de Mandalas, a través de un proceso de investigación-acción con un grupo de docentes, permite desarrollar un trabajo pedagógico de apertura a la conciencia y comprensión emocional?

Asimismo, se planteó como objetivo general:

Desarrollar una propuesta de investigación-acción con un grupo de docentes de primer ciclo de Educación Básica, donde se utilicen los Mandalas como herramienta de trabajo pedagógico que les permita abrirse al mundo de la conciencia y comprensión emocional.

Metodología

Este estudio, de carácter cualitativo, se apoyó en la investigación-acción como referente teórico-metodológico que sustentó el trabajo indagatorio y de acción realizado en una escuela municipal. Este tipo de investigación se deriva de la ciencia social crítica, la cual busca analizar los procesos sociales e históricos que inciden en la manera cómo entendemos el mundo social y cómo nos organizamos con otros para producir los cambios requeridos (Kemmis, 1988).

A partir de la visión desarrollada por Carr y Kemmis (1988), la investigación-acción tiene por objeto la transformación de la realidad social mediante el involucramiento e interés de las personas participes de la investigación, las que indagan sobre la práctica educativa, desarrollando nuevas comprensiones, y a su vez, examinan las situaciones en las que están inmersas, ocupándose del mejoramiento de su quehacer y del entorno.

El estudio se llevó a cabo, tomando algunos elementos presentes en la investigación-acción, como son:

- Se inició el trabajo acogiendo las problemáticas presentes desde la dirección del establecimiento, como también de las inquietudes y necesidades presentes en las educadoras.
- A partir de las necesidades planteadas se elaboró un plan de acción que se desarrolló a lo largo de siete sesiones, donde las educadoras fueron desarrollando una mirada crítica hacia su labor educativa, integrando nuevas comprensiones e interviniendo en la realidad del aula, con una nueva perspectiva.
- Se buscó superar la pasividad de la práctica educativa, comprometiendo los entendimientos de las participantes, los que apuntaban hacia una transformación en sus propias prácticas.
- A partir de las problemáticas planteadas se buscó superar y mejorar el desarrollo de las prácticas educativas, aportando en el desarrollo profesional de las docentes.

Las técnicas y métodos que se utilizaron para la obtención de pruebas y datos que aportaran en el análisis fueron los siguientes:

- Diario de la investigación: las educadoras contaron con bitácoras donde registraron “observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, corazonadas, hipótesis y explicaciones” (Elliott, 1993).
- Datos fotográficos: los que fueron realizados por la facilitadora y por un observador externo.
- Grabaciones de audio y video: a lo largo de toda la investigación se realizó un registro del audio de los diálogos, los que posteriormente fueron transcritos. Con ayuda de un observador externo se realizaron tomas de video de situaciones significativas.
- Observador externo: a lo largo de todo el trabajo se contó con el apoyo de un observador externo, quien tomó notas detalladas de lo observado en clase, como también de diálogos realizados por las docentes.
- Cuestionarios: se llevó a cabo la aplicación de cuestionarios, al inicio y al término de la investigación, recogiendo impresiones y observaciones que permitieron cuantificar ciertas observaciones, interpretaciones y actitudes (Elliott 1993) de las docentes.

Descripción y Análisis de la Experiencia

En este apartado se realizará una descripción de la experiencia; simultáneamente se llevará a cabo un análisis de las vivencias de las profesoras y se interpretarán las opiniones vertidas por quienes participaron del proceso, incorporando los referentes teóricos a los que se acudió en la investigación-acción.

A partir de la información obtenida, en el siguiente análisis se dará cuenta de las principales textualidades y reflexiones que emergieron a lo largo del proceso investigativo.

La investigación-acción se desarrolló a lo largo de siete sesiones presenciales con un grupo de educadoras de primer ciclo básico. La mayoría de las sesiones se inició con ejercicios de centramiento, que involucraba poner la atención en el cuerpo, hubo en su mayoría una apertura y escucha hacia lo que sucedía en su interior, aumentando su conciencia corporal, en el momento presente, registrando sensaciones corporales de cansancio, sueño, agotamiento y dificultades para concentrarse y relajarse, dando cuenta en sus relatos, tanto de una carencia de conexión con el cuerpo, como un aumento de la conexión con este, mostrando que, el ejercicio de “ver” es personal y único, que ocurre dentro del cuerpo en donde habita la conciencia.

El trabajo experiencial se inició con el conocimiento de las expectativas y necesidades de las docentes acerca del mandala, desde el primer momento ellas manifestaron sus deseos de aprender junto con la inquietud de trabajar esta herramienta pedagógica con los niños. Pero también manifestaron que el taller constituía una instancia de liberación y reflexión, de detenerse por un momento a aprender algo diferente que les aportara nuevas miradas hacia la dimensión emocional de cada una. Las siguientes textualidades² son un ejemplo de ello:

“Soy Carolina, soy psicóloga y tengo muchas expectativas acerca de este taller, ya que me interesa un montón el tema de los mandalas, he venido a este colegio a ayudar en el tema de las emociones, pero también a aprender...”

“Soy Alejandra profesora de primero básico, antes de hablar con Soledad (encargada del Programa Habilidades para la Vida) no conocía de los mandalas, a mí me han dado hartos resultados, los niños se concentran más y por eso quiero seguir aprendiendo”.

Durante el trabajo se fue planteando a las docentes que el mandala constituye una herramienta que ayuda a la apertura de la dimensión emocional, apoyando el desarrollo de una mayor conciencia y comprensión de las emociones, para lo cual la estrategia que se utilizaría durante el proceso investigativo, consistía en hablar de sí mismo, en primera persona, donde era posible ser consciente, capaz de “darse cuenta” y “ver” lo que sucede en el interior de cada uno, reflexionar y conectarse.

En este marco, se sostuvo que el mandala, por medio del lenguaje simbólico, activa capas profundas de la afectividad y emotividad de la persona, ya sea por medio de la contemplación, coloreado y/o creación, permitiendo a través de estos medios, una apertura hacia la dimensión emocional, en una experiencia que involucra a la persona en su totalidad de cuerpo, emoción y mente. El ejercicio del mandala abre la posibilidad de vivenciar emociones, las

² Las textualidades que se presentan en todo este trabajo provienen de las voces que emitieron las educadoras en el proceso de investigación-acción. Los nombres fueron modificados para resguardar la identidad de las personas.

que a través de la conciencia o atención, vuelve la mirada “hacia adentro” y por medio del lenguaje puede ir generando un relato. En la medida que la persona va desarrollando su capacidad de distinción sobre su mundo emocional este se puede ampliar, siendo capaz de darse cuenta de una mayor gama de emociones. A su vez, el desarrollo de esta conciencia, constituye el soporte o base desde el cual se puede ir generando una mayor comprensión del ser emocional de otro, permitiendo ser afectado por otro y desarrollando, en palabras de Francisco Varela, el espacio de la “intersubjetividad” o comunicación empática.

Esta disposición a realizar un trabajo sobre sí mismas, y la apertura a desarrollar una mayor conciencia sobre sus emociones estuvo presente al consultar a las docentes sobre las necesidades que les surgían al llevar los mandalas al aula, de ahí surgieron las siguientes inquietudes:

Elisa: “tiene que partir de mí... tendría que comenzar por practicar, que voy sintiendo cada vez que trabajo con un mandala, ver mi experiencia, así puedo trabajar y obtener mayores resultados con los niños”.

Alejandra: “el mandala genera esa tranquilidad, pero uno tiene que dar esa tranquilidad”.

Lo anterior, muestra la necesidad de que el profesor desarrolle una conciencia de sus emociones y desde ahí pueda reconocer la dimensión emocional de sus alumnos estableciendo relaciones desde una legitimación y reconocimiento del otro como legítimo otro.

Como primera experiencia se invitó a las profesoras a una actividad de coloreado de mandalas; los que fueron elegidos en forma libre, desde la resonancia con los símbolos presentes en los mandalas. Luego se las invitó a colorear en silencio, lográndose en el grupo una atmósfera de introspección, posteriormente se las instó a registrar la experiencia en la bitácora donde pudimos observar registros como:

Mónica: “maravillada y relajada por lo visto... Hay cosas hermosas que no conocía... Estoy fascinada con el mandala... me siento niña...me siento ansiosa, quiero ver pronto cómo ‘cobra vida’, cómo los colores se mezclan y se entrelazan, la sensación la tengo en el estómago, es como cuando vas a ver a alguien o vas a llegar a un lugar”.

Los diferentes registros realizados por las profesoras durante la actividad de colorear un mandala nos dan una primera mirada de los procesos mentales y emocionales presentes en el coloreado, donde al llevar la atención hacia el interior, en tiempo presente, pueden dar cuenta de ciertas emociones, que están relacionadas con el momento de colorear y con los símbolos presentes en el mandala o con situaciones que se sitúan en el pasado.

Toda emoción se inscribe en el cuerpo y cuando por medio del coloreado se vuelve la atención al presente, podemos ser conscientes de esta relación, observando las diferentes sensaciones presentes en el cuerpo, ampliando la capacidad de sentir. La conciencia de las emociones se asienta en la disposición de la persona de estar atenta a su mundo emocional, mediante una apertura que le permite ir teniendo distinciones de las diferentes dimensiones del ser, como la corporal, emocional y mental,

En relación al mandala, este actúa a nivel de la mente, mediante el lenguaje simbólico, el que contiene información que representa contenidos cargados de emotividad del interior de la persona, como lo podemos ver a continuación:

Beatriz: “para mí este soy yo, este es mi mamá, este es mi papá, este es el árbol de la vida que para mí...se va abrir, y la persona que está más arriba de mí es mi hija, y estos... son... las dos personas que siempre están conmigo... dos amigas del colegio... que están más cerca. Pero... que yo me haya puesto a pensar mientras estaba pintando no... yo lo vi, lo visualice el primer día que a mí me tocó esta hoja... el arbolito es como mi vida... se va abrir algo nuevo algo distinto, es la interpretación que le doy yo”.

Facilitadora: “¿qué nombre le pusiste?”.

Beatriz: “lo que yo deseo, Libertad”.

A continuación de la experiencia de coloreado de mandalas, se invitó al grupo a participar en una vivencia de apertura, a través del cuerpo, la que tuvo por objeto generar una mayor conciencia de las emociones, dirigiendo la atención de cada una hacia su interior, en donde por medio de la auto-observación se las instó a registrar en su bitácora las diferentes sensaciones físicas y emociones surgidas con cada propuesta.

En la serie de ejercicios realizados se observó la relación presente entre el cuerpo y la emoción, al activar el cuerpo, a través de los diferentes ejercicios, se amplió la gama de emociones presentes, mediante una disposición de apertura y atención. Registrando lo ocurrido, pudimos observar que emergieron emociones como la alegría, la vergüenza, la angustia, la confianza, la paz, la seguridad e inseguridad, entre otras; también se pudo ver que frente a un mismo ejercicio, se presentaron diferentes respuestas emocionales, dando cuenta de cómo las emociones están relacionadas con condicionamientos que son parte de la historia de cada individuo, permitiendo ampliar la conciencia de sus emociones.

La siguiente textualidad de una profesora expresa las emociones que estuvieron presentes al colorear y terminar un mandala de estructura simple:

Carolina: “... lo pinte ayer...antes de acostarme... porque estaba súper acelerada... súper cargada, y mientras lo pintaba... no me gustaba como me estaba quedando... y llego un minuto en que... me entregué y dije: voy a pintar lo que salga y ... estuve tentada de borrar, pero dije no voy a borrar, voy a pintar lo que salga, no más y... cuando estuve revisando las preguntas... llegué a una que no esperaba... ¿qué mensaje tiene este

mandala para ti?... y cuando lo vi fue ¡oh!... ese fue el título que yo le puse, lo terminé y me gustó como estaba terminado y el título que le puse... no puedo hacer más de lo que soy capaz de hacer, hago lo mejor que puedo y quedé satisfecha”.

En el relato anterior, se puede observar cómo hubo un movimiento a nivel emocional y mental, primeramente de no aceptación y rechazo, a una experiencia de aceptación y satisfacción por lo experimentado; desde este relato podemos sostener que la experiencia de colorear un mandala, - símbolo que desde la psicología junguiana representa el arquetipo de la unidad e integración de la psiquis, y donde la información simbólica se organiza en torno a un centro, - activa y es capaz de movilizar emociones en el interior de la persona, aportando una experiencia de equilibrio u homeostasis emocional.

En otra sesión, la facilitadora desarrolló una experiencia sobre los juicios; desde la ontología del lenguaje los juicios son declaraciones, que al ser emitidas por una persona con autoridad, tienen el poder de generar nuevas realidades, y a su vez, cuando alguien recibe un juicio le otorga poder a quien lo declaró, por tanto, tiene la capacidad de transformar la identidad de la personas; los juicios pueden cambiar dentro de nosotros modificando el mundo que nos rodea, estos emergen de la historia de la persona y tienen la cualidad de frenar la comunicación generando una contracción, como también pueden hacer emerger la confianza y la apertura en el interior de la persona y en las relaciones.

A continuación las profesoras señalaron juicios que eran parte de su historia de vida, al ser estudiantes:

Alejandra: “es increíble como los profesores te marcan, yo...escribía con las dos manos, había en ese tiempo una mala filosofía de que había que escribir con la derecha, yo cuando no escribía con una escribía con la otra.... tanto fue que le pegaba a la mano izquierda, y los que escribían con la mano izquierda eran como tontos, y me pegaba con reglas, yo era súper tímida...tanto así que algunas veces me veo escribiendo con la surda y me digo: no es la derecha.... Entonces yo digo que las profesoras somos marcadoras en la vida de los alumnos, para bien o para mal”

La experiencia de colorear un mandala también es una oportunidad de ver cómo estos juicios habitan en nuestro interior, observando cómo surgen y reconociendo de dónde vienen, dándonos la oportunidad por medio de la conciencia de tomar distancia de estos.

Ignacia: “yo, mientras pintaba el mandala pensaba en algunos inconvenientes que tenía, pintaba... y pensaba, esto no lo voy a poder resolver, no soy capaz de... esto sí, esto no, por eso puse como diferentes posibilidades acá y después se me vino a la mente con una grata sensación el título del libro que estoy leyendo, que se llama El poder está dentro de ti, y en realidad eso es cierto, si yo me enfoco en los inconvenientes, depende solo de mí y tengo el poder para hacerlo y este color que está aquí al final, es un color súper optimista, es un color que yo recién lo estoy usando en mi vida, en mi ropa, por eso terminé el mandala con

este color... Terminé con una grata sensación, con optimismo, y con la sensación de que el poder está dentro de mí... Claro de repente surgió el juicio, no voy a..."

En el relato de Ignacia surge la emoción de tranquilidad, junto con la toma de conciencia de juicios que emite y que ha expresado, en relación al mandala y que termina realizando una narrativa de aceptación.

En otro momento Carolina verbaliza cómo el mandala es una herramienta que le permite ampliar la conciencia de sí misma a nivel de sus pensamientos y emociones, observando la autocrítica, a su vez que emerge la necesidad de aceptar los límites propios.

Carolina: "Antes del coloreado del mandala, ¿qué siento?: cansancio... pienso... no tengo ganas de hacer nada..."

Durante el coloreado: "Pienso en que me estoy aclarando de a poco, la maraña (relaciones)... las relaciones son complicadas y simples a la vez. Siento alegría y canto".

Después del coloreado: "Al verlo terminado siento armonía, y pienso que me siento como mi mandala... el mandala me eligió porque pude crear en el... la sensación física, me desconecté del cuerpo... Pensamientos y asociaciones con mi taller autobiográfico antroposófico, que me está ayudando a desenredarme. Siento entusiasmo... Mensaje: flujo de las cosas, suben y bajan. Título: "anudo y desanudo".

La docente registra la sensación física de cansancio y de agotamiento. A medida que va avanzando en el coloreado del mandala esta situación comienza a hacerse transparente, pasando a una desconexión u olvido del cuerpo, emergiendo en el coloreado el diálogo interior en la mente, acompañado al final de emociones de entusiasmo y equilibrio. Así, pudo observarse claramente como hay una conciencia y distinción de las dimensiones corporal, emocional y mental en los diferentes momentos de trabajar con el mandala.

Más adelante, se invita al grupo a compartir experiencias de aplicación de los mandalas con los niños. Carolina comparte:

Carolina: "yo lo trabajé con unos niños... en torno al lenguaje emocional, les pedí que identificaran qué emociones sentían cuando pintaban, que hubiera ese feedback y me llamó mucho la atención el sentido de imitación, el que pudieran sentir la voz de su corazón, con niños de primero, segundo y tercero, con los aprendizajes... lo poco conectados con la intuición... pero en el momento en que les digo haz un acto de confianza contigo y... trata de escuchar tu voz interna, ahí si lo logré... promover el espacio de conexión, por último, eso ya es bueno, como que uno desde afuera les diga y les genere un poco la conciencia de que hay un espacio interno, eso me llamó la atención y para trabajarlo en el lenguaje emocional, de que ellos vean la concordancia entre los colores que eligen, con lo que pintan, con lo que van sintiendo".

En el relato anterior, Carolina usa el mandala con el objetivo de contactar a los niños con sus emociones, propiciando el desarrollo de habilidades que forman parte de la inteligencia intrapersonal; en esta experiencia podemos observar la importancia de que el educador que guía la actividad haya desarrollado ciertas distinciones de su mundo emocional, transmitiéndoles a los niños en el espacio relacional estas distinciones, pudiendo desarrollar la competencia de ser consciente de sus emociones como también pudiendo identificarlas por medio del lenguaje.

En otra sesión se planteó una actividad de creación de un mandala a partir de un símbolo, se dispusieron diversos símbolos dibujados, los que se eligieron libremente, luego se les entregó un círculo blanco en el que pegaron al centro el símbolo escogido para luego desarrollar una creación a partir de este.

Alejandra señala: “a mí me pasa que con el mandala que hice, me doy cuenta que en general desde pequeña he sido bien natural para todo, en el campo, y la educación que recibí fue tan estructurada, de ser como la niñita tan perfecta en todo, que yo le comentaba cuando me tocaba hablar, que me siento... libre... siento que mis papás me criaron en una jaula y como que ya estoy aburrida de estar en la jaula, como que ya no me importa nada, como que ya hice lo que tenía que hacer y los papás ya están... como que tengo que volver a mi esencia, por eso de niña, era media hippie, scouts, naturaleza, porque era mi espacio de libertad, porque no estaban ellos, están vivos, pero ahora tengo que tomar las riendas yo, me colapsó la reja... siento libertad de volar, no de irme a otro país, pero internamente, y dejar de ser la niñita, la hija de... de ser yo, y al que le guste le guste, y al que no le guste no le gusta no más...”

En el relato de Alejandra podemos comprender cómo por medio de la creación del mandala, la profesora experimenta una toma de conciencia de sí misma, dándose cuenta del momento vital que está viviendo; en esa observación interna experimenta una necesidad de libertad, declarando una nueva visión, la que genera una gama de posibilidades, cambiando la auto-percepción que tiene de su vida.

Al solicitar a las docentes que compartan en una palabra la experiencia de crear un mandala nos encontramos con expresiones como: “paz”, “auto cuidado”, “emoción”, “libertad”, “tranquilidad”, “empatía”, “conexión”, “colapso”, “volar”.

Estas palabras son un reflejo de lo vivido por las profesoras en el trabajo con los mandalas, en donde emergen emociones que las conectan con el momento presente, muchas veces viviendo un estado emocional de mayor equilibrio, como la paz, la tranquilidad, la empatía o conexión, o con emociones que proyectan a la persona hacia nuevas posibilidades como la libertad y el sentir la necesidad de volar; en algunos casos también muestran emociones latentes en las que requieren ser escuchadas y que nos conectan con el pasado, dejando un registro, como “colapso”.

En sus palabras podemos ver reflejado que hay un conocimiento inicial sobre el impacto que tiene el uso de los mandalas dentro del aula, observando que hay una motivación por parte de las educadoras de llevar a la práctica esta herramienta. Junto con esto declaran que es una instancia de liberación de las pruebas de medición, que por contraste, nos habla de una tensión permanente y de exigencias hacia su labor como educadoras; se reconoce que la dimensión emocional es esencial para el desarrollo del quehacer educativo, pero que no se le da la relevancia necesaria, al estar en una constante experiencia de opresión frente a los diferentes mecanismos de medición.

Ignacia: "... Esta instancia ya nos libera de lo que son los puntajes y el Simce, ya que en este espacio nos detenemos a ver netamente lo que es el aspecto emocional, que es súper importante para que todo lo demás resulte".

El mandala como estrategia pedagógica favorece mediante una acción activa (como el colorear), traer la atención y la mirada hacia sí mismo, permitiendo el poder "ver", lo que sucede a nivel corporal, emocional y mental, propiciando la aceptación de su mundo emocional individual. A su vez, permite acceder a un espacio de reconocimiento y aceptación del otro, que es la base para el desarrollo de una convivencia en donde podemos experimentar intercambios que sean significativos y en que el docente puede sentar las bases para el desarrollo de su inteligencia intrapersonal e interpersonal.

Podemos ver que el mandala como símbolo, contiene el principio de un punto central, el cual contiene la fuerza expansiva y creativa, y a la vez, la fuerza implosiva, de contracción, que nos habla del movimiento perpetuo en el que deviene la vida, donde en su centro encontramos la paz, la quietud y el silencio.

En el siguiente relato podemos observar la expresión de cómo el mandala nos trae nuevamente al centro, aportando nuevas visiones y comprensiones del momento presente:

Ignacia: "este es mi mandala, yo... le puse energía, pero en realidad, le quería poner nombre y apellido, "energía de amor"; lo encontraba muy potente, hay otro y otro corazón, la energía del amor... me da la fuerza para hacer todas las cosas... hacer bien mi trabajo... ser buena mamá... ser buena persona... me sentí muy cómoda pintando, me agrada".

En estas declaraciones, por parte de Ignacia, se ve reflejado el entusiasmo y las necesidades de colorear mandalas de las educadoras. A medida que van experimentando en sí mismas estos beneficios, surge de ellas mismas el deseo de compartirlos con los alumnos e integrarlos dentro de la jornada escolar, permitiendo el desarrollo emocional en los niños, como también respondiendo a la necesidad de espacios de convivencia que sean favorables en el desarrollo de los diferentes aprendizajes.

Ignacia: "Nosotras vamos a hacer el mandala con el primer ciclo"... ¿Te gustó mi mandala?, Esto los voy a fotocopiar a todo primer ciclo... hoy día surgió de ella (directora)... y la directora dice: "toca mandala"... Tienes que acoger eso que venimos de todo el día atendiendo".

En el siguiente testimonio las docentes reafirman la visión de que trabajar con mandalas trae beneficios en el mundo emocional de las personas:

Elisa: "... en una actividad que tuvimos con los apoderados... una mamá, que estaba muy angustiada tremendamente depresiva... comenzó a conversar una cosa que me impresionó... yo me sentí como maestra en ese minuto... recomendé que ella se dedicara a dibujar mandalas, o sea lo mismo que tú nos recomiendas que hagamos, y le mandé bastantes mandalas a la señora para que pintara... estoy esperando la próxima reunión para que me cuente su experiencia... si ha sentido un cambio en su vida, si le ha significado algo, yo creo que esta puede ser una buena forma para que la señora modifique un poco su actitud y pase su pena."

Ignacia: "... la reunión de apoderados la podríamos comenzar con un mandala ya que va a ser tan tensa llena de decisiones, en torno a la competencia de los alumnos y su permanencia o no en este colegio, ya?, en primer año todas las pruebas las hemos hecho con un mandala chiquitito"

Alejandra: "Ya se ha hecho rutina y si no está los niños lo piden"

En estos diferentes relatos podemos ver cómo el mandala se ha ido avalando e instalando dentro de la realidad de la escuela, como una herramienta que puede ser ocupada de manera diversa. En un relato es sugerida por la profesora como una herramienta que puede aportar una comprensión sobre las emociones, sobre cómo las personas pueden experimentar una mayor conciencia sobre éstas, también se sugiere su uso de una forma preventiva, frente a una situación que puede traer conflictos dentro de un espacio de convivencia y por último, se observa como posibilidad de instalarse dentro de la realidad del aula, que es requerida por los alumnos, observándose aquí cómo la reacción que tuvieron en un momento las propias profesoras de solicitar mandalas para colorear, se repite en los niños.

Frente a estos beneficios que reportan los mandalas una profesora señala:

Alejandra: "... el mandala ayuda no en todos los 45 minutos, pero en algún momento en que necesitas tranquilidad si te puede ayudar bastante... es una tarea complicada lo que vivimos hoy los profesores dentro del aula, no es fácil, y todas estas herramientas vienen a ayudarnos para que estos niños aprendan lo que nosotros queremos enseñarles".

Aquí la profesora plantea una problemática que es transversal, dentro de la labor del docente, que es la dificultad de atención de los niños, acompañada a la necesidad de estrategias y herramientas que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, el mandala surge como una herramienta que aporta de múltiples formas, generando una convivencia en donde se facilita la reflexión, el respeto, la confianza y el silencio entre otras cualidades, permitiéndole tanto a los niños como a los docentes, contar con un espacio en donde emociones que merman el espacio de aprendizaje, como son el miedo, la rabia o la pena, pueden

ser acogidas, posibilitándole al alumno cultivar un estado de alerta y atención activa, sin amenazas y temores dentro de la convivencia continua del aula.

Elisa: "... la experiencia con los niños ha sido bastante significativa... los niños como se transportan y trabajan muy bien".

Aquí se reafirma la idea anterior, en donde las educadoras ven principalmente un efecto de concentración en los niños. Podemos ver que esa expresión alude al silencio que emerge naturalmente en ellos al trabajar con mandalas, que es la base para el desarrollo de la inteligencia intrapersonal.

En la actualidad donde abundan los estímulos, es necesario que tanto el profesor como los alumnos cuenten con herramientas que le permitan tener un espacio para sí mismos, como lo podemos observar en el siguiente relato:

Paulina: "a los niños les encantó pintar mandalas y a mí como profesora me gustó que a ellos les gustara hacerlos... los niños se concentraron y se preocuparon de traer sus lápices, y se hacían responsables de terminarlos, querían terminarlos, los niños querían hacerlos y pedían más".

En los diferentes relatos podemos observar principalmente que las educadoras, al compartir la experiencia de colorear los mandalas con los niños dentro del aula, pudieron observar beneficios en los niños como la concentración, la generación de silencio, la presencia de emociones que predisponen hacia mejores instancias de aprendizaje y enseñanza junto con un clima emocional favorable que se generaba al realizar la actividad.

Al finalizar las sesiones con el grupo de profesoras, se las invitó a crear un mandala colectivo que diera cuenta de lo que había significado para ellas la experiencia de ampliar su conciencia emocional por medio de los ejercicios con mandalas. A continuación, se presentan algunas de sus expresiones:

Paulina: "un camino ondulante de oscilaciones emocionales día a día, hacia el centro".

Felisa: "diferentes medios para llegar a un mismo objetivo, todos somos distintos".

Elisa: emocionalmente pareja, tengo miedo a los cambios, los cuestiono les busco el lado malo... busco una sola línea, y por eso hice una sola línea continua".

Claudia: "remolinos y flecha, hubo buenos momentos en el taller de mandalas, pero hubo momentos en que me desconectaba y me iba mentalmente".

En estas declaraciones vemos como, por medio de su expresión en la creación de un mandala colectivo, cada una expone las sensaciones y emociones presentes en ese momento, como también su experiencia a lo largo del desarrollo de las sesiones, donde podemos dar cuenta de un sentido de apertura hacia el grupo, un reconocimiento de que las emociones son cambiantes y que hay un

centro contenedor y generador en el interior de cada una, estando también la emoción del miedo, que nos habla de un temor a lo desconocido, siendo una instancia de apertura para cada una hacia el reconocimiento y entendimiento de su ser emocional.

Al realizar una contemplación final de la creación y como cierre de las diferentes instancias de trabajo con el mandala se invitó a las profesoras a expresar con que emoción se iban luego del proceso vivido:

Profesoras: “tranquilidad”, “descanso”, “dolor de estómago”, “agradecimiento”, “feliz”, “tuto”, “aprendizaje”, “esperanza”, “asombro”, “desafío”.

Conclusiones

Se puede concluir que, a partir de la presente investigación se logró:

- Desarrollar un trabajo sistemático con la herramienta educativa del Mandala, lo cual permitió promover el desarrollo de la conciencia y comprensión emocional en un grupo de profesoras de primer ciclo, de un colegio municipal de la región metropolitana.
- Enriquecer la formación de las profesoras, proporcionando nuevas miradas acerca de su rol como educadoras e incentivando el uso de nuevas estrategias de trabajo en el aula.
- Responder a una necesidad de las docentes, de contar con un espacio de reflexión y de autoconocimiento acerca de sí mismas y de su rol como educadoras.
- Reconocer, desde las propias profesoras, que un factor que dificulta el desarrollo de una mayor conciencia corporal y emocional en el aula, es la visión de una educación centrada en lo cognitivo y en los resultados.
- Reconocer la necesidad de abrir caminos en la educación, a la dimensión corporal y emocional que posibilita por medio de diferentes estrategias, el emerger de nuestro ser con sus cualidades únicas y particulares, reconociendo un sistema educativo que está transformándose y que necesita nuevos ingredientes para esta transformación.

Por esto se hace necesario que estrategias como las planteadas en la presente investigación continúen explorándose desde su posibilidad de reconectar y ampliar la conciencia de nuestro cuerpo y emociones, permitiéndonos contar con recursos para gestionar las emociones y volver al equilibrio, que es la base para una salud tanto física, emocional como mental, y a su vez, posibilita a los profesores recuperar, como en una antigüedad remota se usaron los diagramas, una estrategia para el arte de la memoria, recuperar el poder de los símbolos y color en su labor pedagógica. De este modo, se puede trabajar la dimensión emocional y corporal conjuntamente con el área cognitiva, equilibrando y dando

igual protagonismo a nuestros dos hemisferios cerebrales e integrándonos y unificándonos hacia el desarrollo de un ser completo.

Referencias

Bisquerra, Rafael (2003). "Educación emocional y competencias básicas para la vida". En *Revista de Investigación Educativa*. Barcelona.

Bisquerra, Rafael (2005). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Edit. Praxis.

Calcagni, Aldo (2001). "Aprendizaje y Emocionalidad, notas preliminares". En *Pensamiento Educativo*, Vol.28. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Carr, Wilfred, & Kemmis, Stephen (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.

Casassus, Juan (2007). "El campo emocional en la educación: implicaciones para la formación del profesor". Santiago de Chile: UMCE.

http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/218.pdf

Casassus, Juan (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Edit. Índigo/Cuarto Propio.

Casassus, Juan (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile: Edit. LOM.

Cespedes, Amanda (2008). *Educar las emociones, Educar para la vida*. Santiago de Chile: Edit. Vergara.

Damasio, Antonio (2000). *Sentir lo que sucede*. Santiago de Chile: Edit. Andrés Bello.

Echeverría, Rafael (2003). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Edit. J.C. Sáez.

Elliott, John (1993). *El cambio Educativo desde la investigación- acción*. Madrid: Edit. Morata.

Foster, Susanne (1994). *Creando mandalas*. España: Edit. Mirach.

Gardner, Howard (1993). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, Howard (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. España: Edit. Paidós Ibérica.

Jung, C.G. (1964). *El hombre y sus símbolos*. Barcelona: Edit. Caralt.

Maturana, Humberto (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Edit. J.C. Sáez.

Maturana, Humberto (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Edit. J.C. Sáez.

Milicic, Neva y Aron, Ana María (2009). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago de Chile: Edit. Andrés Bello.

Naranjo, Claudio (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago de Chile: Edit. Índigo-Cuarto Propio.

Osnajanski, Norma (2005). *El poder de los mandalas*. Buenos Aires: Edit. Devàs

Prê, Marie. (2004). *Mandalas y pedagogía*. Barcelona: Edit. MTM.

Steves, John O. (1976). *El darse cuenta*. Santiago de Chile: Edit. Cuatro Vientos.

Tucci, Giuseppe (1978). *Teoría y práctica del Mandala*. Buenos Aires: Edit. Délano.

Varela, Francisco (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Edit. Dolmen.



Educación emocional

en la formación inicial de profesores de pedagogía en educación básica: relato de una propuesta en construcción

Ana María Cerda Taverne

“Cuando distinguimos emociones en la vida diaria, distinguimos diferentes tipos de conductas relacionales, y al fluir de una emoción a otra, cambiamos de ciertas conductas a otras.”

(Humberto Maturana)

Resumen

Este trabajo presenta una reconstrucción evaluativa de la experiencia desarrollada en la carrera de Pedagogía de Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en el ámbito de la educación emocional. Se describe la experiencia realizada, las estrategias de enseñanza utilizadas, los aprendizajes de los estudiantes y se esbozan líneas posibles de seguir en la formación inicial de docentes.

Palabras clave: formación inicial docente - educación emocional - conciencia y comprensión emocional - pedagogía en educación básica

Summary

This paper presents an evaluative reconstruction of the experience developed in the career of Basic Education Pedagogy in the University *Academia de Humanismo Cristiano* in the field of emotional education. Describes the experience acquired, the teaching strategies used, the learning of students and possible lines to follow in the initial training of teachers.

Keywords: initial teacher training - emotional education - conscience and emotional understanding - teaching in basic education

La importancia de la educación emocional en la formación inicial docente

Las grandes transformaciones de la sociedad actual, que se expresan en rasgos como la alta competitividad que impone el mercado en todos los ámbitos del quehacer humano, la aceleración de los cambios que llegan a ser vertiginosos, la creciente población de migrantes en las grandes ciudades, la incertidumbre respecto al futuro, así como la masificación de la enseñanza escolar y universitaria, requieren a su vez de transformaciones urgentes en la educación de las futuras generaciones.

En diálogo con este discurso, Claudio Naranjo (2011) señala que el mundo vive una crisis profunda y que la educación está al centro del problema, pero atribuyendo este estado al hecho que no tenemos una educación para la conciencia. Naranjo plantea que en “lugar de una educación para la información, se necesitaría una educación que se ocupe del aspecto emocional y una educación de la mente profunda”. Por otra parte, Humberto Maturana (2003) señala que es necesario que exista un cambio cultural y para ello tiene que haber cambio emocional; esto significa que, si realmente queremos transformar la educación, es indispensable integrar la dimensión emocional. A su vez, Francisco Varela (2001) pone en discusión la importancia que la educación otorga al desarrollo del pensamiento abstracto, la capacidad de razonar, las matemáticas, el lenguaje, señalando que la educación emocional es tan importante -para los niños y para todo ser humano- como las otras dimensiones, y expresa su convencimiento de que gran parte de los problemas educacionales radican en que a la persona no se le han dado herramientas emocionales.

Siguiendo a estos autores, se hace evidente la necesidad de dar un lugar explícito a la educación emocional en la formación de las futuras generaciones, por ende, en la formación docente inicial y permanente. Esto, porque el ejercicio de la profesión docente implica múltiples interrelaciones con los estudiantes que necesariamente involucran compromiso emocional, el que amerita ser asumido y no invisibilizado como ocurre generalmente.

En efecto, se hace necesario que los estudiantes de pedagogía aprendan a identificar las propias emociones, a localizar sus efectos en el cuerpo, a tomar contacto con su impacto a nivel subjetivo, a darse cuenta de que a partir de ciertas emociones se tiende a tener reacciones similares y a aprender a regular y modular sus emociones. No suficiente con eso, sería importante que los futuros docentes aprendieran a hacer una lectura de las emociones de sus estudiantes y otros actores con los que interactúan a diario en la institución educativa. También, sería conveniente que desarrollaran ciertas competencias para crear ambientes propicios para convivir y aprender, lo que supone apoyar la generación de climas armónicos en los que las emociones no sean ignoradas ni reprimidas. Todo esto significa que los estudiantes de pedagogía deberían

desarrollar competencias que les permitieran educar emocionalmente a sus futuros alumnos, para favorecer la expresión de las emociones de éstos en función de una adecuada canalización respecto de lo que experimentarán en el aula frente a sus compañeros de curso u otros profesores, así como, frente al logro o no logro de sus aprendizajes.

Existe abundante literatura especializada que destaca la relevancia del clima del aula en cuanto a favorecer el aprendizaje a nivel escolar. Al respecto, cabe citar el “Primer estudio comparativo de factores asociados al rendimiento en lenguaje y matemática”, realizado en el laboratorio de calidad de UNESCO, Casassus, (2000), cuyos resultados muestran que la variable que más explica las variaciones de rendimiento entre las escuelas es el clima emocional del aula. Además, este estudio plantea que el buen clima emocional en el aula permite la construcción de espacios de respeto por el trabajo individual y colectivo, la concentración en la tarea y las relaciones de colaboración.

Desde lo señalado, es posible plantear que desarrollar una educación emocional en las escuelas y universidades posibilitaría la ocurrencia de cambios significativos en las prácticas pedagógicas, a partir de la reconfiguración de los tipos de vínculos que los profesores -en ejercicio, y los que se encuentran en proceso de formación- construyen entre sí y con sus alumnos. Esto llevaría a producir mejoras en los dos aspectos que más preocupan a toda la sociedad: alcanzar mejores logros a nivel de los aprendizajes académicos y en la calidad de la convivencia escolar.

La educación emocional en la formación de los profesores de Pedagogía en Educación Básica

En esa búsqueda la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC) ha intencionado que los estudiantes desarrollen competencias que les permitan generar relaciones empáticas y vínculos pedagógicos que potencien el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y favorezcan climas armónicos en las escuelas. Así, con la finalidad de favorecer que los estudiantes de la Carrera se preparen para responder a los desafíos reseñados, se tomó la opción de iniciar un proceso tendiente a incluir la educación emocional en el currículo de formación inicial.

El trabajo de Educación Emocional se comenzó a instalar en la línea de Desarrollo Profesional Docente, llamado informalmente como “Talleres”, que consta de tres espacios formativos: talleres de práctica, trabajo en instituciones escolares, y trabajos personales que realizan los estudiantes en relación a las prácticas pedagógicas. Esta línea es el eje central y articulador de la propuesta curricular, donde los contenidos tratados en los distintos cursos de la malla curricular de la carrera dialogan con los tres espacios formativos de la Línea de Desarrollo Profesional Docente.

A partir de la experiencia vivida en este espacio curricular se introdujeron algunos elementos de educación emocional, inspirados en las conceptualizaciones

de conciencia emocional y comprensión emocional (Casassus, 2007). Para este autor, el tema de la conciencia emocional dice relación con el conocimiento experiencial de las emociones, las formas de vivirlas, cómo se sienten en el cuerpo y cómo se actúa con ellas. La comprensión emocional es un proceso intersubjetivo donde se comprende lo que le ocurre al otro a partir del estado de conciencia personal. Inspirándonos en esta perspectiva y convencidos que las habilidades para conocer, explicar y transformar la realidad están vinculadas a la conciencia de las necesidades, emociones, sentidos y deseos presentes en cada sujeto en particular y en los colectivos, desarrollamos la experiencia que se expone a continuación

Las emociones básicas y la toma de conciencia corporal: un primer acercamiento al tema de educación emocional

En el marco de los talleres en el primer y segundo año de formación en la carrera, se incorporó en forma permanente, en horario no lectivo, una jornada semestral de educación emocional. El énfasis de las jornadas estuvo centrado en favorecer que los estudiantes se iniciaran en el reconocimiento de las emociones básicas y se sensibilizaran respecto de la toma de conciencia corporal. Se trataba de que vivieran experiencias que les permitieran incorporar o relevar los dos aspectos reseñados, la mayoría de las veces ausentes o poco presentes en las conversaciones y reflexiones pedagógicas de los estudiantes. Metodológicamente, se realizó una apuesta respecto de trabajar a partir de vivencias con el cuerpo y las emociones sin entregar elementos teóricos.

Al evaluar las experiencias vividas en estas jornadas, los estudiantes valoraron trabajar en torno a la emocionalidad y la vinculación con el cuerpo a través de ejercicios corporales. Mencionaron la dificultad que experimentaban para expresarse con el cuerpo, pues aparecían “*las vergüenzas*”. Consideraban que les faltaban herramientas para trabajar lo emocional. Como decían algunos estudiantes:

“Nunca había escuchado de educación emocional y me hizo reflexionar de cómo yo vivía mis emociones y sentimientos”. “Me di cuenta que no le daba importancia a hechos que suceden con frecuencia en nuestras vidas y que se viven emociones y uno no se conecta con ellas aunque están”. “Me di cuenta cómo la forma de caminar expresa la personalidad de otro”.

Para ellos y ellas, las jornadas contribuyeron a conocerse más, a comprender la importancia del desarrollo emocional en el ejercicio de la docencia para la creación de espacios de convivencia y bienestar que permitieran formar a los niños y niñas desde una perspectiva más integral. Asimismo, consideraron estas jornadas como una instancia para compartir, conocerse más como grupo curso, a través de un modo distinto de interacción con los compañeros que favorecía la construcción de confianzas. También plantearon que les hizo falta un marco teórico para comprender de mejor manera lo vivido.

Las emociones en las relaciones pedagógicas desde el rol docente

En el Taller de Desarrollo Profesional Docente de tercer año de la carrera se introdujo un trabajo de Educación Emocional, consistente en realizar un registro semanal respecto a un episodio protagónico donde ellos tuvieran una participación directa, que los involucrara emocionalmente con alumnos del curso de la escuela donde realizaban su práctica. Se les pidió contactarse con su subjetividad y distinguir allí su propia emocionalidad, la representación que le surgió en el momento del episodio –el juicio, la imagen– y la racionalidad pedagógica, es decir, los argumentos que tuvo para actuar como lo hizo. Debían elegir dos de estos episodios protagónicos y realizar un análisis sobre su propia corporalidad y emocionalidad, seguido de una reflexión acerca de la consecuencia de su conducta en la formación de los niños y niñas que estuvieron presentes en el episodio descrito. Con este trabajo se pretendía que los estudiantes adquirieran más conciencia de cómo las emociones y las conductas asociadas que emergen en episodios pedagógicos cotidianos, adquieren importancia en el vínculo pedagógico y en los aprendizajes de los estudiantes.

Los estudiantes plantean que el trabajo en tercer año de la carrera los ayudó a profundizar en la conciencia de su cuerpo y de sus emociones. El hecho de estar un semestre, al menos una vez por semana, preocupados de una observación y registro de episodios donde ellos eran los protagonistas, donde tenían que registrar la emoción que sentían y donde se expresaban corporalmente, les permitió un mayor contacto con lo emocional y la toma de conciencia respecto de cómo las emociones están presentes e intervienen en el vínculo pedagógico.

Si bien había un logro respecto a que los estudiantes tomaban conciencia de que las emociones están presentes e influyen en su actuar pedagógico, no lograban reflexiones en profundidad sobre cómo las emociones vivenciadas por ellos y los estudiantes estaban afectando específicamente los aprendizajes o los vínculos pedagógicos.

La mirada al otro: construyendo empatía¹

En el cuarto año de la carrera, en los Talleres de Desarrollo Profesional Docente, los estudiantes realizan la práctica profesional, y trabajan un portafolio que incluye análisis y reflexiones críticas sobre la institución escolar, el conocimiento de cada uno de los niños/as del curso, las planificaciones de clases, y las actividades extracurriculares realizadas con alumnos/as y padres y madres.

¹ La sistematización que se presenta se construyó a partir de los informes de un trabajo denominado: "Educación Emocional" realizado por 19 estudiantes que cursaron el Taller de Desarrollo Profesional Docente VII en el cuarto año de la carrera, el año 2012. Se analizaron las respuestas textuales de los estudiantes a la pregunta de reflexión que se plantea en la pauta: ¿qué te ha pasado, qué has sentido, qué has aprendido en este proceso de seguimiento al niño o niña? Interesó conservar la riqueza de las expresiones y reflexiones de los estudiantes porque dan cuenta de los procesos vividos y la diversidad de aprendizajes que se logran.

En el primer semestre del cuarto año, en educación emocional, se dio la oportunidad a los estudiantes de aplicar los conocimientos adquiridos, a través del seguimiento y observación a un alumno del centro escolar donde realizaban la práctica. La finalidad de este trabajo fue ampliar y profundizar los aprendizajes relacionados con educación emocional logrados durante su paso por la carrera, teniendo una experiencia significativa en un vínculo con el otro, desde un lenguaje no verbal, más centrado en la observación.

Específicamente, se solicitó a los estudiantes observar en forma permanente la conducta de un alumno/a en los diferentes espacios escolares que habita: aula, recreo, almuerzo, clases de educación física, actos cívicos, etc. sin que el niño o niña supiera que estaba siendo observado. Se explicitó que lo importante era poner el foco de atención en las manifestaciones corporales de los niños y niñas en cada una de las situaciones observadas. Después de observar al alumno o alumna en una determinada situación, el estudiante construía un registro de lo observado.

Para visualizar el tipo de observaciones y registro que los estudiantes construyen, se seleccionó uno que se detalla a continuación:

Episodio: “A las ocho de la mañana suena el timbre para la formación inicial en el patio central del colegio. Mientras se está en la formación y el director se dirige a los distintos actores del establecimiento, los niños y niñas del primero A se van formando a medida que van llegando, la mayoría viene bien con buen ánimo y saludan tanto a la profesora cómo a la ayudante, para posteriormente unirse al curso, formándose en su lugar.

Marco viene muy desanimado, arrastrando los pies, con la mirada en el piso, se acerca a fila y pasa sin saludar a nadie, se pone de los últimos y sigue mirando el piso, con una mirada muy triste, sus manos afirmando los tirantes de la mochila. La profesora lo observa se acerca a él y le dice: “*Caballero ¿Qué le pasa a usted, por qué no saluda? Es muy temprano para estar enojado*” Marco sigue con la mirada fija en el suelo, se tapa la cara y se pone a llorar diciendo: “*Es que no quiero estar en el colegio*”.

El sentido de pedir una observación de los movimientos y gestos de los niños dice relación con la importancia de desarrollar conocimiento a partir de la observación y la percepción, ya que ello facilita relacionarse con conocimientos vinculados a un saber más instintivo de la especie posibilitando la disminución de los estereotipos y prejuicios y permitiendo crear un vínculo desde el ser, lo que genera empatía. Como dice Varela (2000: 470), “si hay algo que todos los primates tienen en común es el colocarse en el lugar del otro. (...). Entonces la capacidad empática, la capacidad de ponerse en la posición del otro es una cuestión que tenemos en el fondo de nuestros genes”. De acuerdo a lo que este mismo autor expresa más adelante, estas instancias de observación de los otros en el plano corporal y emocional “requieren ser cultivadas”.

Por otra parte, el hecho de realizar una observación en el tiempo a un alumno o alumna implica un acercamiento desde un lenguaje no verbal que pareció importante explorar después de la lectura de los resultados del estudio de Zimmermann (1987), donde describe y analiza lo que sucede cuando una educadora observa a un niño o niña determinado desde una comunicación no

verbal. Como dice el autor mencionado, la comunicación no verbal establecida por un adulto a un niño “(...) en vez de ser equívoca o amenazadora, como la que se ejerce durante los períodos de vigilancia, resulta por el contrario benévola y valorizante” (pág. 157). En este sentido se decidió que los estudiantes realizaran la observación centrada en los movimientos y gestos de los niños, para apoyar el desarrollo de vínculos pedagógicos, experimentando el desarrollando la empatía.

Y me involucré, lo/ la comprendí y fui empático

La sistematización de este trabajo da cuenta que la mayoría de los estudiantes estuvo: “*tocado*”, “*involucrado*” “*concernido*” en el trabajo; para ellos no fue una tarea más, lo que queda de manifiesto por el nivel de involucramiento emocional con que relatan sus experiencias:

“Se me ha hecho muy extraño preocuparme de observar de manera constante a un estudiante en particular, (...), es una tarea que está llena de emociones, ya que detenerse en las actitudes y acciones de un niño te hace generar un lazo de empatía y comienzas a comprender qué es lo que le sucede”².

Para los estudiantes el hecho de realizar un seguimiento con cierta distancia, estando presente pero no interviniendo, permitió ponerse en el lugar del otro y desarrollar la empatía.

“La verdad es que sentí muchas emociones, algunas veces alegría y orgullo frente a su forma de actuar ya que es muy buen compañero, otras veces sentí unas ganas inmensas de contenerlo porque es muy expresivo y cuando él sentía pena por alguna razón, era muy notorio”.

“Me sentí muchas veces afectada por sus situaciones vividas dentro de la sala, como cuando frente a una pregunta se doblaba lo más posible para que la profesora no le preguntara a ella o la tensión que se sentía cuando la docente le llamaban la atención”.

Este involucramiento con el niño o niñas abre espacios de comprensión que permiten entender más profundamente lo que le sucede al otro y por tanto, abrirse a nuevas formas de actuar, por ejemplo, cómo involucrar al grupo curso para apoyar o potenciar a un niño o niña.

“Esta observación continua me hizo darme cuenta y comprender ciertas actitudes de Vicente (...) cuando grita para comunicarse, no las toleraba por completo, pues ahora sé el por qué de sus actos y creo poder ayudarlo a remediar situaciones, trabajando en conjunto con el grupo curso, con el fin de que comprendan la importancia de que lo integren”.

² Los registros y fragmentos de textos de los trabajos de los estudiantes no se individualizan para apoyar el anonimato de los estudiantes y niños y niñas mencionados; si hay nombres estos son ficticios.

El hecho de que los estudiantes se involucren y se pongan en el lugar del otro, facilita una toma de conciencia desde el cuerpo-emoción de ciertas prácticas pedagógicas que ellos muchas veces han cuestionado desde la razón.

“He sentido rabia de cómo se ha tratado el caso, con una docente que la juzga y reta por ser así, he sentido tristeza de que en esta escuela no se valoren las niñas por sus variadas diferencias, sino que se excluyan y humillen delante de las demás compañeras por no ser “normal”.

Probablemente, al tener esta toma de conciencia más integral sobre lo que le sucede al otro, se podría pensar que estos futuros docentes, cuando tengan cursos bajo su responsabilidad profesional, estarán en mejores condiciones de no repetirán esas prácticas que fueron vivenciadas, reflexionadas y analizadas al observar al otro. Es decir, podrán tener una experiencia vivida que les haga detenerse unos segundos en esta “inmediatez del aula” que dice (Jackson, 1975) y no repetir tan fácilmente las prácticas pedagógicas internalizadas de la cultura escolar.

En esta perspectiva del cambio de la cultura escolar, varios estudiantes reflexionan que han aprendido a no juzgar, de la necesidad de conocer a cada niño y niña en profundidad, de no homogenizar y estar atento a la comprensión del otro y abiertos a la diversidad. También, les permitió constatar que ciertos estereotipos no son necesariamente ciertos, como por ejemplo, que niños disciplinados y obedientes pueden tener un mal rendimiento y viceversa.

El trabajo de observación del cuerpo, gestos y movimientos una herramienta de trabajo

Otro aspecto que fue explicitado por varios estudiantes es que la experiencia de observación y seguimiento les brindó una “herramienta de trabajo” entendida por ellos como conocimientos y estrategias que les permiten conocer y vincularse con los niños y niñas. Sin duda, el hecho de observar los gestos y movimientos -lo que generalmente no se mira en forma consciente- el hecho de tener mayor comprensión de cómo se viven las emociones a partir de un vivencia sistemática analizada y complementada con teoría, les hace mucho sentido para su práctica profesional. Los abre al mundo emocional y se sienten con herramientas para trabajar con los niños y niñas.

“Aprendí a enfocar me en las emociones y cómo éstas son expresadas por un estudiante, con lo que creo que he adquirido una buena herramienta de trabajo, ya que es muy importante considerar las emociones como parte del trabajo al interior de la escuela, debido a que estamos trabajando con niños y niñas en formación que necesitan de nuestro apoyo y observación constante para estar atentos/as a sus señales, ya que mediante la expresión de sus emociones nos dicen mucho. Es por esto que creo que es importante que estemos conectados/as, como docentes, con nuestras emociones, pero así mismo con las emociones de nuestros/as estudiantes, para aprender más de ellos/as y canalizarlas de la mejor manera, porque somos parte importante de su crecimiento cognitivo, pero también emocional”.

La capacidad de estar abierto al mundo emocional es una de las competencias emocionales que describen tanto Bisquerra (2009) como Casassus (2007). Pero una segunda competencia que plantea Cassassus (2007) es la “capacidad de estar atento: escuchar, percibir, ponderar, nombrar y dar sentido a varias emociones”(pág.161). Competencia que implica un acto complejo de toma de conciencia y que se desarrolla al poner la intención de observar, en este caso, de prestar atención a las señales del cuerpo y vincularlas con emociones.

“También aprendí a ser más observadora y a fijarme en pequeños detalles del actuar de los estudiantes que, de cierta manera, expresan mucho, ya que el actuar de los niños y niñas está llenos de señales y expresan cosas que a simple vista no somos capaces de percibir, por lo mismo es que creo que este proceso me ha entregado una nueva herramienta de trabajo”.

“Al principio no le encontré mucho sentido al hecho de seguir a un estudiante, pero al pasar las semanas e ir registrando y teniendo el ojo puesto en Valentina, en este caso, fui entendiendo un poco más el sentido del trabajo, en lo esencial que puede ser para mi formación. (...)El hecho de seguir a un estudiante fortalece el tener en cuenta la individualidad de cada niño o niña, como persona y sujeto teniendo presente sus problemas, sus intereses, su vida familiar, lo que hay detrás de ello y cómo ese entorno repercute en su formación escolar, en sus actitudes y comportamientos, en sus emociones y la corporalidad. (...), para ello es necesario tener una reflexión constante de las prácticas en el aula, de las situaciones que ocurren en ella (...) para enriquecer la formación de los niños/as”.

En síntesis, esta “herramienta de trabajo” es una orientación para que los estudiantes pongan un foco de observación en aspectos corporales y emocionales de los niños que les permita observar con cierta distancia para objetivar, analizar lo observado y reflexionar sobre la práctica de aula lo que implica toma de conciencia y desarrollo de competencias emocionales.

Mis aprendizajes respecto al trabajo de educación emocional

Al analizar las respuestas de los estudiantes respecto de los aprendizajes logrados en este trabajo, remiten fundamentalmente a la formación en educación emocional, en el sentido de tener una mayor conciencia de las emociones en sí mismos y en los demás y cómo lo emocional influye en el actuar de cada uno y, por tanto, repercute en las relaciones pedagógicas y en los aprendizajes.

“Creo que lo esencial, que rescato de la realización de este trabajo, es la importancia de considerar las emociones de los estudiantes, como reflejos de sus personalidades y formas de enfrentarse a distintas situaciones (...). Por lo tanto, considero que es un trabajo constructivo para nuestra formación docente, ya que tenemos que tener la capacidad de estar atentos a observar y analizar las emociones de los estudiantes para conocerlos y comprenderlos, porque las emociones son parte fundamental de los seres humanos”.

Además, los estudiantes plantean que este trabajo les sirvió para conocerse más. El seguimiento a un niño en forma permanente, intentando suspender los juicios de valor, abre la posibilidad de conexión con el otro, lo que permite armonizar, sentir “con”, lo que facilita procesos de introspección analizando el propio actuar como estudiante en práctica o como persona.

“Este trabajo me ayudó a comprender que nuestros actos y nuestras concepciones son el reflejo de nuestro mundo emocional interior y cada acción que realizamos es una respuesta a un acontecimiento emocional que se está desarrollando en nuestro interior”.

“Inevitablemente el desarrollo del presente trabajo también ha llevado a que autoanalice mi actuar (...) Ha sido una experiencia muy enriquecedora, bonita, por decirlo de alguna forma, y muy útil para mí, ya que me ha servido para cuestionarme y detenerme a observar el por qué de ciertas conductas o emociones que poseen y desarrollan los estudiantes dentro de los diversos contextos educativos en los que se desenvuelven y, a su vez, sentir un mayor compromiso con ellos y con mi perfil profesional”.

Los aprendizajes logrados son diversos, pero hay dos aspectos que se reiteran en la mayoría de los informes. Uno es la toma de conciencia con más profundidad que las emociones guían y o definen el actuar de los sujetos, y el segundo aspecto se refiere a la fuerza que tiene el observar al otro para crear un vínculo que genere empatía.

A modo de cierre

El trabajo de Educación Emocional, realizado en la Carrera de Pedagogía en Educación Básica, da cuenta que la conciencia corporal y emocional es un aspecto poco desarrollado en la mayoría de los estudiantes al momento del ingreso a la universidad. A medida que van experimentando los ejercicios, van realizando los trabajos individuales y grupales propuestos en la formación, pueden empezar a hablar del tema, conectarse con las emociones, reconocerlas en el cuerpo, reconocerlas en los otros, desarrollar empatía y tener claridad que las emociones influyen en el aprendizaje y en el clima del aula. Es un proceso paulatino de conocimiento y toma de conciencia que permite a cada individuo desarrollar la conciencia y comprensión emocional de manera diferenciada.

El análisis hecho respecto de la experiencia de una cohorte de estudiantes, permite apreciar la potencia que tuvo para ellos y ellas el acercamiento a la conciencia corporal. Es una puerta a un nuevo registro que permite la vinculación con uno mismo y con los demás, que acerca la percepción al sentir, lo que posibilita una expansión de la interpretación del mundo, y esto es especialmente relevante dado que vivimos en una cultura que ha negado o ha distorsionado la relación con el cuerpo (transformándolo en objeto sexual o reprimiendo la sexualidad, por ejemplo). En este contexto, vincularse y tomar conciencia de nuestro cuerpo en el aquí y el ahora, constituye una vía de transformación cultural.

Un aspecto sobre el que merece seguir reflexionando y experimentando en vías a construir una propuesta de educación emocional pertinente a nuestra realidad cultural, se refiere al impacto que pueden tener aprendizajes surgidos de experiencias vivenciales en torno a dimensiones de la vida humana generalmente excluidas de las aulas escolares y universitarias. Se trata de aprendizajes intangibles y no medibles, al menos fácilmente, que de seguro se integran a la vida cotidiana. Además, cabe preguntarnos si el hecho de haber desarrollado mayor conciencia corporal y emocional llegará a conformar el perfil del futuro profesional.

Siguiendo el camino de búsqueda, el año 2013 se comenzó a implementar una nueva malla curricular en la Carrera de Pedagogía de Educación Básica, que incluyó la incorporación de cambios relativos a educación emocional coherentes con la mirada evaluativa de la experiencia vivida, expuesta en este artículo. En la nueva propuesta curricular se contempla un curso denominado Conciencia emocional y Bienestar Psicosocial³ (de carácter obligatorio, semestral, de 4 horas pedagógicas semanales, y destinado a los estudiantes de segundo año). Con su incorporación, se eliminan las jornadas de primer y segundo año, y los temas propios de educación emocional se van abordando en este curso y se profundizan en los Talleres de Desarrollo Profesional Docente a través de los temas emergentes que surgen en el análisis de sus prácticas como futuros profesores. Además, en tercer y cuarto año de la Carrera, se seguirá profundizando en la toma de conciencia corporal y emocional, la modulación de emociones, el desarrollo de la empatía y el vínculo con el bienestar psicosocial de profesores y estudiantes. Este último tema no se había abordado aún, pero lo consideramos necesario para un buen vivir en la escuela, ya que es de gran importancia para mejorar el clima escolar.

Para terminar los invito a leer un texto de una bitácora de práctica profesional donde semanalmente los y las estudiantes escriben una reflexión de los que le pasó durante la semana. Este texto, a mi juicio, da cuenta de las múltiples competencias que pueden ir apropiándose los estudiantes si desarrollan las competencias emocionales, las que facilitarían cambios en la cultura escolar.

Bitácora de práctica profesional

*Clase de matemática (recuperación post paro profesores)
Diez estudiantes en la sala, profesora ausente.*

“Todo iba muy bien muy bien hasta que Carla comenzó a cantar, luego se paró de su puesto, se acercó a la pizarra y no quiso realizar la actividad de geometría. Le solicité que se sentara y comenzó a lanzar sus pertenencias. Me acerqué y le pedí que por favor no lo hiciera, pero ella me comenzó

³ La Universidad Academia de Humanismo Cristiano a través de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Facultad de Pedagogía y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) están desarrollando el proyecto FONDEF N° 1061 del CONICYT: “Promoción del Bienestar psicosocial en la escuela” (2011-2013). A raíz de este proyecto, la Carrera integró el curso que se comenzará a impartir el año 2014, e incorporó el tema del bienestar psicosocial.

a insultar, me gritó garabatos, se acercó al escritorio de la profesora y botó la caja de las tijeras y los documentos que la profesora tenía encima.

En ese momento no sabía qué hacer, así que en un tono alto le advertí que la llevaría a la oficina. Ella se me acercó, me gritó garabatos y me comenzó a dar patadas, me trató de morder pero yo la detuve, así que traté de tomarla para llevarla fuera de la sala y conversar con ella. Yo estaba muy molesta y le hablaba en un tono muy golpeado, pero se comenzó a agarrar de las mesas y a lanzarle las cosas a sus compañeros, ellos se levantaron de sus puestos y trataron de afirmarla para que no me golpeará. En ese momento, cuando ya no sabía qué hacer, cuando sentí que toda la situación me estaba sobrepasando, porque Carla gritaba sin parar, comenzó a llorar y me escupió, fue en momento que me hizo detenerme y pensar: Carla está acostumbrada a que la profesora se moleste con sus actitudes, y que la saque abruptamente de la sala, porque realmente sus arrebatos son muy grandes y le falta el respeto a todos, pero yo no tengo por qué actuar de esta forma, yo sé que algo sucede con ella.

Así que la abracé fuertemente y le comencé a decir que ya estaba bien, que yo no la iba a retar, que se comenzara a calmar, que yo no soy su enemiga y que la quiero ayudar. Ella seguía muy ofuscada, seguía gritando y llorando, trataba de zafarse de mí, pero la tomé en brazos y me senté en el suelo con ella, le pedí que me mirara a los ojos y le decía que ya estaba todo bien, mientras le hacía cariño en la espalda. Ella, poco a poco comenzó a calmarse y me abrazó fuertemente, siguió llorando pero ya no gritaba. Estuvimos así durante unos cinco minutos y ella logró calmarse. Mientras esto sucedía sus compañeros recogían las cosas que estaban en el piso.

Durante el momento en que la abracé me sentí muy emocionada hasta llegar a las lágrimas, en ese instante, me di cuenta que lo que hice estuvo bien, ya que sentí que lo que ella necesitaba era contención y así fue, se calmó poco a poco. Luego le pregunté qué era lo que le había sucedido, ella me dijo que no sabía, así que le pregunté si lo que había hecho estaba bien, ella me respondió que no y le comenté que si creía que era importante pedirme disculpas a mí y a sus compañeros, ella me asintió con la cabeza. Luego de un rato se acercó a mí y me pidió disculpas y después a sus compañeros. Le dimos un fuerte aplauso por su valentía de pedirnos disculpas y entre todos le dimos un fuerte abrazo grupal, su carita cambió y me abrazó. No sé en qué momento nuestras acciones pasan un límite, en qué minuto como docentes no sabemos cómo reaccionar con situaciones como esta, pero hoy sentí que logré detenerme. Este sábado avancé mucho con Carla y aprendí mucho de mí misma.

Hoy sé que soy capaz de detenerme, pensar mi actuar y reaccionar como yo creo y quiero hacerlo, si bien sé que me falta mucho por aprender y que no siempre actuaré de la mejor manera, lo importante es reflexionar mi actuar y no naturalizar el castigo y sanción a los niños y niñas, porque el actuar de ellos tiene un motivo”.

Referencias

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Edit. Síntesis.
- Casassus, J. (2000). La escuela tiene algo que decir. En *Docencia* N° 11, Santiago, Chile: UNESCO.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Propio e Índigo, segunda edición.
- Cerda, A, M (2012). Sistematización de los trabajos de educación emocional: Mis emociones en las relaciones pedagógicas. *Documento de trabajo* de la Carrera Pedagogía en Educación Básica, Facultad de Pedagogía, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Cerda, A. M. (2013). Sistematización del Trabajo de Educación Emocional: observación de un niño o niña. *Documento de trabajo* de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Documento de trabajo (2011). Pedagogía en Educación Básica. Programa de educación emocional, Escuela de Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Jackson, Phillip (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Ed. Norova
- Maturana, H. (2003). Transcripción del programa “La Belleza de Pensar”. Disponible en: <http://elsaber.cl/interior.php?idn=466&idr=12>
- Naranjo, C. (2011). La educación que tenemos roba a los jóvenes la conciencia, el tiempo y la vida (entrevista) Disponible en: http://www.webislam.com/articulos/60921-la_educacion_que_tenemos_roba_a_los_jovenes_la_conciencia_el_tiempo_y_la_vida.html
- Varela, F; (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Varela, F. (2001). Entrevista de Cristián Warnken “La belleza de pensar” {Video} Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=3-VydyPdhhg>
- Zimmermann, D (1987). *Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil*. Madrid: Morata, S.A.

Tejiendo

desde la experiencia, entrelazando saberes. Relatos pedagógicos de inclusión de alumnado con discapacidad

Beatriz Margarita Celada

Resumen

El trabajo que se presenta forma parte del Proyecto de Extensión de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional del Comahue. El propósito que guió el proyecto fue generar mejores posibilidades para avanzar en los procesos de inclusión educativa de alumnado con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa, afianzando propuestas innovadoras. Para ello, se realizó un acercamiento a instituciones educativas de nivel medio de la ciudad de Neuquén abarcando a los actores institucionales que se comprometieron en el intercambio de experiencias de inclusión de estudiantes con discapacidad, encuadradas en la categoría de “buenas prácticas educativas” y enmarcadas en la estrategia de “relatos pedagógicos”. En dicho proyecto, de carácter interdisciplinario, se incorporaron docentes y estudiantes universitarios de nuestras carreras con orientación docente.

Palabras clave: Inclusión de alumnado con discapacidad - relatos pedagógicos - buenas prácticas educativas.

Summary

The work presented is part of Project Extension of the Faculty of Education Sciences, National University of Comahue. The purpose that guided the project was to create better possibilities to advance the processes of educational inclusion of students with disabilities and / or educational disadvantage, strengthening innovative proposals. For this, was made an approach to educational institutions midlevel in the city of Neuquen covering the institutional actors who are committed in the exchange of experiences

of inclusion of students with disabilities, under the category of “good educational practices” and framed in the strategy of “teaching stories”. In this interdisciplinary project, university teachers and students joined our careers with teacher guidance.

Keywords: Inclusion of students with disabilities - teaching stories - good educational practices

Introducción

El proyecto¹ de Extensión Universitaria fue elaborado por un equipo interdisciplinario, conformado por docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación (Carreras de Educación y Psicología), de la Facultad de Ingeniería, y por estudiantes universitarios avanzados (Carreras de Ciencias de la Educación, Psicología, Profesorado en Química e Ingeniería). Esta iniciativa, resultó una experiencia enriquecedora, tanto en sus propósitos de contribuir a la formación inicial de nuestros alumnos universitarios, como de aprendizajes mutuos en una tarea compartida entre docentes y estudiantes.

El proyecto apuntó a favorecer los proyectos institucionales de inclusión de instituciones educativas² de la ciudad de Neuquén, y abarcó a los actores que se comprometieron en el intercambio de experiencias. La propuesta se centró en una producción que, surgiendo desde una perspectiva individual, pudo ser transformada y vivenciada como construcción colectiva de “buenas prácticas educativas”.

Los propósitos que guiaron la formulación del proyecto fue (y que continuamos actualmente a partir de otras acciones como las de investigación), generar mejores posibilidades para concretar los procesos de inclusión educativa de alumnado con discapacidad y/o en situación de desventaja educativa. Asimismo, contribuir a afianzar las propuestas de las instituciones educativas que intentan avanzar en ese sentido y promover mayor conciencia y compromiso en otros actores institucionales y otras instituciones de la comunidad. Complementariamente, nos propusimos promover la socialización de saberes de los actores institucionales acerca de los procesos de inclusión educativa, a partir de vincular las experiencias educativas con espacios de formación, otorgándoles participación activa en este proceso. Entre las acciones propuestas se retoman para esta presentación los objetivos orientadores:

- Documentar las experiencias de inclusión educativa a través de narrativas de los participantes, mediante el registro en reuniones compartidas y documentos de negociación entre las partes.

¹ Proyecto de Extensión “Intercambio y sistematización de experiencias educativas de inclusión de alumnado con discapacidad. Práctica Educativa y Narrativas Docentes”. Directora Celada, B. Co-directora Musci, C. (2010-2013). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue (Argentina)

² Colegio San José Obrero y Colegio “Padre Adolfo Fernández”

- Organizar y caracterizar las experiencias a fin de elaborar una producción escrita, partiendo de registros individuales para arribar a una construcción colectiva.

El problema de la exclusión social tiene estrecha relación con el éxito o el fracaso de los sujetos en el tránsito por los circuitos escolares. Es por ello que se muestra altamente relevante la tarea de favorecer la inclusión de los estudiantes en el sistema educativo, evitando que ello implique una permanencia en la escuela a cualquier costo.

Específicamente, resaltamos la importancia de intervenir para favorecer el aprendizaje de estudiantes que presenten situaciones escolares precarias. En este sentido, la función primordial del aprendizaje humano es la de permitir a las personas tomar parte activa en las interacciones sociales. Así entendido, el aprendizaje tiene como destino habilitar a las personas a interiorizar la cultura para formar parte de ella y participar en el entramado social. La pérdida de la dicha posibilidad supone no solo la exclusión de los circuitos académicos, sino también la exclusión de la posibilidad de integrarse activamente en la sociedad y participar de los intercambios culturales.

Sin embargo, llevar a la práctica la inclusión educativa, requiere –además de la voluntad de integrar– la capacitación, el asesoramiento y el acompañamiento del docente, teniendo en cuenta aspectos metodológicos, organizativos, pero también otros elementos que apunten a la reflexión, valoración e intervención. Cada vez más, se hace necesario que los docentes puedan compartir los criterios, las situaciones que se les presentan y las implicancias personales, ya que no es tarea sencilla generar diferentes maneras para desarrollar el proceso de aprendizaje, en este caso, de los niños, niñas y adolescentes. Se trata entonces, de ubicar al docente como protagonista para que pueda hacerse cargo de estas situaciones desde su competencia pedagógica, evitando que asuma una posición pasiva ante una realidad cada vez más acuciante. Son ellos quienes desarrollan diferentes estrategias pedagógicas para realizar una adecuada atención, por tanto, es relevante su participación en los procesos de inclusión.

Pero también es preciso considerar que en esta tarea se ven involucrados todos los ámbitos y todas las personas de la comunidad educativa, aceptando las diferencias y considerando sus potencialidades.

De esta manera se contribuye a mejorar la equidad educativa y profundizar el rol de la universidad como institución fundamentalmente orientada hacia el conocimiento, en la que se construye y se aprende desde la extensión y la investigación.

La Universidad, en tanto institución educativa, se debe comprometer con acciones que difundan herramientas de inapreciable valor académico: conocimiento y experiencia. El objetivo de la propuesta está puesto en la potencialidad de generar lazos entre instituciones educativas en el marco del compromiso conjunto de docentes y de la colaboración recíproca, sobre la base de reconocer ciertas necesidades. Se busca establecer un espacio común entre la Universidad y los colectivos docentes que permitan dialogar constructivamente desde el trabajo con la experiencia y la narrativa.

De este modo, al promover encuentros de diálogo entre los docentes del sistema educativo se podrán recuperar e intercambiar experiencias educativas, contribuyendo a la reflexión sobre la práctica y a la construcción solidaria de estrategias, recursos y posibilidades frente a la diversidad del alumnado.

Los actores centrales de esta peculiar obra, participaron en tres momentos de trabajo:

- El proceso de escritura de los relatos en grupos, con sus respectivas instancias de debate y de construcción metodológica.
- Espacios de intercambio, cooperación y análisis de los argumentos presentes en los relatos producidos.
- La difusión de dichos materiales, lo que también implica instancias de debate, pero en este caso, extensivas a otros docentes y/o estudiantes.

La propuesta iniciada como una producción individual de las prácticas educativas, pudo ser transformada y vivenciada como construcción colectiva y, difundida para su aprovechamiento en otros espacios o instancias similares. Por lo tanto, se elaboró un documento que dio cuenta tanto del proceso realizado, como de lo construido a partir del trabajo conjunto.

Relatos y documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Encuadre teórico

La comprensión del mundo por parte de cada sujeto está en función de los relatos a los que tiene acceso y con los que interactúa, construyendo así su propia interpretación a partir de las prácticas que desarrolla (Rivas Flores, 2006). Este planteamiento resulta especialmente relevante en el caso de las biografías escolares, ya que permite poner de manifiesto los vínculos entre las narraciones personales y las estructuras sociales, institucionales, políticas, culturales, etc. que caracterizan la escuela. Esto tiene lugar en función de las relaciones entre pares (alumnado), en cuanto sistema referencial más cercano, así como con los docentes y el personal del centro. Como afirman White y Epston (1990:13), “las personas conceden significado a sus vidas y relaciones relatando su experiencia”. Por tanto, la biografía se constituye como un acto de conocimiento de la realidad tal como cada uno la experimenta. Los sentimientos, los afectos y lo subjetivo, se constituye en componentes relevantes en la comprensión de la realidad. Como expresa Rosaldo (1993:103), “incluso cuando más subjetivos parecen, los pensamientos y sentimientos son siempre culturalmente encuadrados e influenciados por la biografía de uno mismo, la situación social y el contexto histórico”. Con esta perspectiva se pone de manifiesto, por tanto, una visión conflictiva y crítica de la realidad, que rompe con la visión del mundo organizada que proviene del funcionalismo. La complejidad es la característica más relevante de la vida cotidiana y las narraciones biográficas se convierten en el modo de poder entrar en su mundo de significados.

En relación a la propuesta metodológica de documentación narrativa de experiencias pedagógicas encontramos antecedentes en este país a partir de acciones implementadas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina, durante el año 2001 (Suárez, 2003).

También, se hallaron registros en la organización de “Talleres de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas”, coordinados por Daniel H. Suárez, en el marco de la Secretaría de Transferencia y Desarrollo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y del Programa Memoria Docente y Documentación Pedagógica (URL: www.documentacionpedagogica.net) en el Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires.

Otras experiencias fueron desarrolladas por el equipo de Memoria Docente y Documentación Pedagógica en el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (2004), junto con educadores populares, y en el Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Santa Cruz, (2005), junto con docentes de todos los niveles de enseñanza (Ver: URL: www.documentacionpedagogica.net). Además, las experiencias de consultoría que desarrolló Daniel Suárez y su equipo durante los años 2004 y 2005, en el marco del Proyecto Materiales y Estrategias para la Retención Escolar de la OEA y el MECyT de Argentina.

Para el presente proyecto, se recuperaron tópicos desarrollados en el artículo “Fragmento del Manual de Capacitación sobre Registro y Sistematización de Experiencias Pedagógicas - La documentación narrativa de experiencias escolares” (Módulo II), escrito por Daniel Suárez, Liliana Ochoa, Paula Dávila y otros.

En relación a la investigación, se encuentran antecedentes en proyectos vinculados al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (el Proyecto UBACyT El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narrativa y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes (Suárez, D. y Andrea Alliaud). Sin ser exhaustivas con el detalle de la innumerable producción que en este momento se está generando en las universidades del país en esta línea metodológica, así como en nuestra propia universidad, se observa el interés creciente por el tema tanto en la producción de materiales de cátedra, en instancias de formación, como en actividades de formación, extensión e investigación.

Caminando juntos

La repercusión de las acciones realizadas se refleja en la posibilidad de las instituciones de generar nuevas estrategias para la inclusión de alumnos con discapacidad o desventaja educativa.

La escritura de los relatos de experiencias de inclusión, resultó altamente valorada por los docentes en cuánto a una recuperación de sus saberes y de sus experiencias en este tipo de propuestas.

Las conclusiones elaboradas a partir de este proyecto se realizaron a partir de la participación de los propios docentes en la elaboración de las narrativas de experiencias de inclusión. Ciertas condiciones incidieron en que se extendieran los plazos para concretar esta tarea, entre otros factores, la escasa práctica en este tipo de tareas por parte de los docentes, las demandas concretas propia de las actividades áulicas que obstaculizan contar con tiempos para realizar esta tarea. Sin embargo, es interesante puntualizar acerca del escaso valor que suele adjudicársele a las experiencias realizadas, y el lugar que suele atribuírsele al saber experto, en contraposición con lo que se produce a partir del saber construido en las relaciones cotidianas. En función de esto, se dedicaron tiempos de las jornadas institucionales, que forman parte de la programación anual, para acompañar en una forma más próxima la producción de los diversos grupos, favoreciendo que se produjeran avances en este sentido.

Proceso de escritura de Relatos Pedagógicos

El proceso de escritura de los relatos pedagógicos apuntó, por un lado, a recuperar las experiencias valiosas ya realizadas, y por otro, a reconstruir buenas prácticas educativas en la inclusión de estudiantes con discapacidad y/o desventaja educativa, a través del relato de sus protagonistas, tanto en los aspectos positivos como en las dificultades que se presentaron y en el modo de resolverlas. Se organizó la tarea a través de la coordinación de las Jornadas Institucionales efectivizadas en la institución, con la participación de toda la comunidad educativa.

En una primera etapa, se propuso la evocación de diferentes experiencias educativas llevadas a cabo para la atención a los alumnos con discapacidad. Estas evidenciaron resultados significativos en cuanto a la implementación de recursos y apoyos desde la perspectiva de la atención a la diversidad que reflejan los logros en cuanto a la construcción de escuelas inclusivas. Es importante aclarar, que no se orientó solo a experiencias con resultados positivos o que pudiesen ser evaluadas como satisfactorias, ya que se parte de la idea de que las dificultades u obstáculos que se hayan encontrado en el recorrido hacia la construcción de una escuela inclusiva son de gran valor para avanzar en este camino. El trabajo apuntó a recordar, recuperar y registrar en forma escrita lo realizado en grupos de docentes involucrados en la tarea, lo que implicó nombrar las experiencias y acudir a registros o documentos que pudieran enriquecer el relato.

Posteriormente, se trató de profundizar en las estrategias o acciones llevadas a cabo para alcanzar los propósitos planteados y atender a las necesidades de los alumnos y/o alumnas en los que se proponía algunas actividades como: la descripción de aquellos elementos técnico-pedagógicos o procesos innovadores que se han ido implementando, los resultados obtenidos, las dificultades más significativas que se enfrentaron durante el desarrollo de la experiencia y cómo fueron resueltas y los recursos (humanos, materiales, financieros o tecnológicos) con los que contaron.

El trabajo posterior estuvo dirigido al análisis de las experiencias reseñadas, por los mismos autores, pero también por parte de otros actores institucionales o integrantes del proyecto. A partir de dicho análisis se pusieron de relieve, las características institucionales que favorecieron el desarrollo de dichas experiencias:

- El objetivo compartido de realizar el acompañamiento de las trayectorias de los alumnos/as, con una continua búsqueda de estrategias, lo que implica la creatividad para enfrentar los desafíos, pero también dificultades para enfocar y sortear las dificultades que se van presentando.
- La intencionalidad de mantener la apertura al ingreso de nuevos alumnos, en función de distintas posibilidades de los ingresantes, con el problema de determinar a quienes incluir y porqué.
- El esfuerzo realizado desde el trabajo del docente para atender a la diversidad, aunque no siempre se evidenciaron suficientemente los resultados.
- La prioridad dada a las relaciones, a la contención, al respeto mutuo y a generar el sentido de pertenencia a la institución, así como la dificultad para lograr la autonomía de los alumnos.
- La primacía dada al trabajo en equipo, aunque esto suponga ciertas dificultades para llegar a un criterio compartido, lo que implica necesariamente ir creciendo como comunidad, en función de los diferentes recorridos de cada uno, que implican diversidad en el abordaje de las situaciones áulicas.
- La valoración de la diversidad, tanto entre alumnos como entre los docentes, propiciando la libre expresión de necesidades, ideas, deseos, aunque algunas veces esto obstaculice el logro de ciertos resultados en el aula.

El reconocimiento de estas características enmarcó la revisión realizada por los docentes en la elaboración de los relatos en base a ciertos ejes formulados por los integrantes del Proyecto de Extensión. En consecuencia, se propuso la re-elaboración de los mismos a partir de ciertos disparadores que giraban en torno a ¿Cómo reconocer al otro como un sujeto singular? Desde esta posición, fue posible visualizar y preguntarse, desde una perspectiva crítica, acerca de las estrategias, y si estas fueron formuladas ¿desde la incapacidad o desde la potencialidad? Sobre el diagnóstico se formuló la pregunta vinculante ¿sirvió para direccionar las estrategias?, así como también una arista propositiva, ¿cómo propiciar la confianza y autoestima?

La tarea continuó apuntando a la sistematización de los relatos. Para este objetivo se plantearon diversas acciones tales como la realización de un Seminario Taller sobre el eje: “El diagnóstico en la escuela, la escuela en el diagnóstico” al que se invitó a participar a otras instituciones. Partiendo de una conferencia a cargo de una especialista invitada se continuó el trabajo en

talleres en los que presentaron algunas de las experiencias sistematizadas y se promovió un análisis de las mismas.

La meta de difundir las experiencias, para favorecer el intercambio con otras instituciones, y la conformación de una red entre las y los participantes, y entre las instituciones entre sí se plasmaron en iniciativas tales como jornadas de intercambio entre las instituciones participantes en el proyecto, en la que cada una de ellas presentó las experiencias realizadas en la adecuación de la propuesta curricular a las particularidades de diversos alumnos.

Cabe mencionar que las acciones efectuadas estuvieron orientadas a minimizar o eliminar las *barreras al aprendizaje y a la participación* (Celada, 2003). Se construyeron estrategias pedagógicas, dentro de la escuela, para posibilitar la reducción de las barreras antes mencionadas. La conformación de Parejas Pedagógicas, fue uno de los dispositivos generados para cumplimentar este objetivo institucional; estas experiencias constituyen apoyos que hacen o tienden a favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de esta manera también, favorecer las prácticas docentes a partir de los discursos de la inclusión educativa. El dispositivo permite la co-construcción de estrategias novedosas para la enseñanza y el apoyo a los diversos procesos de aprendizaje que se dan en un curso, en una escuela.

A modo de cierre de este “relato” deseamos compartir parte de nuestras conclusiones. Consideramos que la tarea de extensión universitaria nos permitió, en primer lugar, llevar a cabo acciones colaborativas como, retribuir a la sociedad el conocimiento que se genera en la universidad pública; en segundo lugar, generar espacios de reflexión conjunta con las instituciones educativas participantes³.

Por ello podemos decir, que en este contexto, vivenciamos lo que Freire (2002) propone como “praxis”, entendiendo la educación como un acto político, lo que nos permitió incursionar en la experiencia concreta y además, a través de la construcción de estos relatos, favorecer la reflexión sobre nuestras prácticas desde una perspectiva de pedagogía crítica.

Referencias

Ainscow, Mel. (2005). “La mejora de la escuela inclusiva”. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 349. Barcelona.

Ainscow, Meil. (2005) “El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva” http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/documentos/Ainscow_esp.pdf.

Blanco, Rosa G. (2006) La Equidad y la Inclusión social: uno de los desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, N° 3. <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.htm>.

³ Informe Final Proyecto de Extensión Intercambio y Sistematización de Experiencias Educativas de Inclusión de Alumnado con Discapacidad. Práctica Educativa y Narrativas Docentes. (Diciembre 2012).

Baquero, Ricardo; Pérez, Andrea Verónica y Toscano, Ana Gracia (comps.) (2008). *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Belgich, Horacio (comp.) (2007). *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Bruner, Jerome (1998). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Bruner, Jerome (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Celada, Beatriz. (2009). El valor y la resonancia de las biografías de personas con discapacidad en la investigación educativa, En: Rivas Flores, J. y Herrera Pastor, D. (coord.) *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Editorial octaedro.

Eisner, Elliot (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Freire, Paulo (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores. Primera edición, 1970.

ÍNDICE DE INCLUSIÓN. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Versión original en inglés escrita por: Booth, Tony; Ainscow, Mel; Black-Hawkins, Kristine; Vaughan, Mark; Shaw, Linda - Traducción: Ana Luisa López y revisión y edición: Rosa Blanco. © Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK 2000 - UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe.

McEwan, Hunter (1998). "Las narrativas en el estudio de la docencia". En McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Rivas Flores, José Ignacio y Herrera Pastor, David (coord.) (2009). *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Editorial octaedro.

Rivas, J. I. & Calderón, I (2002). "La Escuela desde la experiencia de los alumnos. Biografías y experiencia escolar". X Simposio Interamericano de Etnografía Educativa. Albuquerque, N.M., USA.

Rivas, J. Ignacio y Leite, Analía (2006). "Narrations about University: Education and Profession from the experience as a Student". XVth Auto/Biography Summer Conference. University of Leicester (U.K.), 13-15 de julio.

Rivas, J. Ignacio y otros (2006). Biographies and Knowledge. How to Work with People Lives in Education. Ponencia presentada a la "XVth Auto/Biography Summer Conference, 2006", celebrado en Leicester (Reino Unido) los días 13 y 15 de julio de 2006.

Rivas, J. Ignacio y Sepúlveda, M. Pilar (2003): "Voces para el cambio. Las biografías como estrategias de desarrollo profesional". En: Santos Guerra, M.A. Y Beltrán Duarte, R. (Coords.). *Conocimiento, ética y esperanza*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga (pp. 367-381) (ISBN: 84-7496-989-1).

Rivas, J. Ignacio; Sepúlveda, M. Pilar y Rodrigo, M. Pilar (2005). "La Cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: un estudio biográfico". *Revista de Archivos Analíticos de Políticas Educativas (Educational Policy Analysis Archives)* 13(49).

Rivas, J. Ignacio; Sepúlveda, M. Pilar; Rodrigo, M. Pilar y González, Eduardo (2003): *La Cultura Profesional de los Docentes de Enseñanza Secundaria*. Málaga, <http://www.hum619.uma.es/CulturaProfesional/CulturaProfesional.pdf>

Suárez, Daniel (2000) “Currículum, escuela e identidad. Elementos para repensar la teoría curricular”. En: Téllez, Magaldy (comp.) *Otras miradas, otras voces. Repensando la educación en nuestros tiempos*. Buenos Aires: Novedades Educativas Ediciones.

Suárez, Daniel (2003), “Gestión del currículum, documentación de experiencias pedagógicas y narrativa docente”. En Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas del LPPUERJ. www.lpp-uerj.net/olped.

Suárez, Daniel (2005), *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de maestros*. Buenos Aires: MECyT / OEA.

Suárez, Daniel (2006), “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, etnografía de la educación e imágenes de infancia/adolescencia/juventud”. Ponencia presentada en *XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*. FFyL – UBA.

Suárez, Daniel; Ochoa, Liliana y Dávila, Paula (2004), *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Módulo 1 “Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica” y Módulo 2 “La documentación narrativa de experiencias escolares”. Buenos Aires: MECyT / OEA.

Tejeda, Patricia, (2008) *Integración Escolar y Desarrollo Cognitivo*. Córdoba: Ediciones del Boulevard.

Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. OREALC / UNESCO Santiago, Chile, mayo 2004. URL: www.documentacionpedagogica.net

Zeller, Nancy (1998). “La racionalidad narrativa en la investigación educativa”. En McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

R
Reseñas
Reseñas
Reseñas

Reseñas

Reseñas

Reyes, Leonora (2014). La escuela en nuestras manos. Las experiencias educativas de la Asociación General de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1921-1932). Colectivo Diatriba-Editorial Quimantú. Santiago de Chile.

Hay brasas que permanecen, discretas y olvidadas, bajo capas de objetos quemados, piedras y cenizas. Y así como hay brasas ardientes en los recovecos de la historia popular, también hay brisas frescas que remueven la ceniza del olvido avivando el fuego que da tibieza al ejercicio, siempre colectivo, de enfrentarse a la Historia. Habíamos sentido la suave brisa desde hace tiempo, en nuestras reuniones, en nuestros colectivos, en nuestros numerosos encuentros; pero también en nuestras rabias, nuestras frustraciones, nuestras rebeldías. La sentimos hacerse ráfaga, torbellino, huracán, en todos los momentos y lugares en que debimos enfrentarnos sin más que nuestras manos y memoria social al frío cálculo del Chile Neoliberal. Nos volvimos ventolera por allá por el 2011, en la calle y en la escuela, en el patio y en el aula, y nos desparramamos por nuestra larga región-Chile y nuestro ancho Sur-Global. Fuimos viento que atizó las brasas del pasado, para que nosotros, profesoras/es, estudiantes, trabajadores/as, pobladoras/es, niños/as, sintiéramos la necesidad de recordar la historia de nuestro fuego, emprendiendo el retorno al fogón de nuestras comunidades para oír las palabras de los que estuvieron, lucharon y propusieron antes que nosotros, y así aprender a formarnos como multitud humana, deliberante, creadora.

‘La escuela en nuestras manos’, investigación de la Historiadora Leonora Reyes Jedlicki, es la primera publicación que da inicio a la Serie Atizar de la Editorial Quimantú y el Colectivo Diatriba. Dicha serie, pretende ser un espacio de discusión centrado en el carácter político-pedagógico de experiencias

educativas transformadoras, confiando en que será una manera de avivar fuegos y otorgar mayor energía a los procesos creativos de la actualidad. Con esto no se busca idealizar el pasado ni alentar miradas nostálgicas carentes de voluntad liberadora, sino más bien, examinar críticamente los esfuerzos realizados por mujeres y hombres de otros tiempos, que frente a la complejidad de las circunstancias históricas que vivieron, sostuvieron la posibilidad de crear espacios educativos dignos de las sociedades que proyectaban hacia el futuro. Las publicaciones inauguradas con el libro de Leonora Reyes y la Serie Atizar, esperan ser un insumo para la discusión de los diversos actores sociales que luchan por mejorar sus condiciones de existencia, sus perspectivas de desarrollo y el reconocimiento de su soberanía, no sólo en materia de educación, sino también en lo relativo a su salud, trabajo, vivienda o en su derecho a vivir libremente en sus territorios y comunidades.

El libro ‘La escuela en nuestras manos’, configurado a partir de la inherente relación Pasado/Presente desde la que se va articulando el conocimiento histórico, evidencia dos contextos históricos de crisis: desde el Presente, en donde profundos debates y movilizaciones por la educación como un derecho social ensanchan las grietas del modelo neoliberal; y desde el Pasado, en el cual trabajadores/as, profesores/as y estudiantes configuraron formas organizativas que evidenciaban la crisis del parlamentarismo y del modelo oligárquico liberal. Mediante la articulación Pasado/Presente, Leonora Reyes, realiza un rescate de memoria política-pedagógica muy importante para la educación de profesoras/es, de estudiantes de pedagogía y de educadoras/es populares, dando cuenta de cómo diversas experiencias de auto-educación del movimiento popular y obrero, fueron madurando en su trayectoria histórica para ir construyendo y proponiendo sus propios proyectos educativos: las Escuelas Federales Racionalistas (1921-1926) de la Federación Obrera de Chile (FOCH) y la propuesta de reforma integral de la educación pública de la Asociación General de Profesores de Chile (1922-1932).

Atizamos a todos/as aquellos sujetos interesados por la Historia Social de la Educación o por los procesos de Auto-Educación Popular en Chile, que accedan al libro de Leonora Reyes (y a los próximos título de la Serie Atizar), lean con detención su exhaustiva investigación historiográfica y proyecten con esperanza los derroteros de una educación emergente desde las subjetividades, las comunidades y los territorios que configuran el Chile actual.

Franco Ripetti Mardones – Colectivo Diatriba



AUTORES

Acerca de los autores

Paloma Abett de la Torre Díaz: chilena. Doctora Universidad Complutense Madrid. Profesora de Historia y Geografía. Licenciada en Educación y en Historia, Universidad de Chile. Jefa de Carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Patricio Alarcón Carvacho: chileno. Psicólogo y Doctor en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Magíster en Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Profesor de Educación Básica, Universidad Católica de Chile. Es docente de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Director de la Carrera de Salud Integrativa, Universidad Pedro de Valdivia.

Jorge Fabián Cabaluz Ducasse: chileno. Magíster en Educación, Mención Pedagogías Críticas y Problemáticas Socio-educativas, Universidad de Buenos Aires. Profesor de Historia y Ciencias Sociales, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Actualmente es docente de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Beatriz Margarita Celada Scianca: argentina. Profesora en Educación Especial, Instituto de Formación y Perfeccionamiento Docente, Neuquén, Argentina. Diploma de Estudios Avanzados (D.E.A.) y Programa de Doctorado, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, España. Es Profesora Adjunta Regular e Investigadora de la Universidad Nacional del Comahue, Argentina.

Ana María Cerda Taberne: chilena. Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica, Pontificia Universidad Católica de Chile, Maestría en Ciencias en la Especialidad de Educación, DIE_CINVESTAV, México. Jefa de Carrera de Pedagogía en Educación Básica, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Manuel Cifuentes Zúñiga: Profesor de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales y Licenciado en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Trabaja actualmente como monitor de talleres para adultos mayores, en la Municipalidad de Quilicura.

Clorinda del Carmen Cuminao Rojo: chilena. Antropóloga Social, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Maestría en Ciencias Sociales con mención en Estudios Étnicos, FLACSO Ecuador. Doctorado en Antropología Social. Universidad

Iberoamericana de México. Profesora de cursos de capacitación para el emprendimiento indígena, Proyecto CONADI.

Javiera Ebner Álvarez: chilena. Profesora de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales y Licenciada en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Actualmente trabaja como docente en el Colegio Larraín.

Janitze Faúndez Pinto: chilena. Licenciada en Artes Visuales, Universidad de Chile. Profesora de Educación Media en Artes Visuales, Universidad Mayor. Magister en Educación Emocional, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Es docente de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial y Programa de Segunda Titulación en Educación Diferencial TEL, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Encargada de Asesoría al aula del Programa Habilidades para la Vida de Ñuñoa, JUNAEB.

Soledad Irrazábal Bastías: chilena. Profesora de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales y Licenciada en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Actualmente colabora en los procesos de evaluación de los alumnos en práctica en la misma Universidad.

Sergio Manosalva Mena: chileno. Doctor en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Magister en Educación y Profesor de Educación Diferencial. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Jefe de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Tania Martínez Lobos: chilena. Profesora de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales y Licenciada en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Actualmente trabaja como docente en el Liceo Industrial de Puente Alto.

Xochiquetzalli Mendoza Molina: mexicana. Doctora en Calidad y Procesos de Innovación Educativa, Universidad de Barcelona. Pedagoga, Universidad Nacional Autónoma de México. Trabaja en el Centro de Estudios Superiores en Ciencias Jurídicas y Criminalísticas, del Instituto Politécnico Nacional de México.

Eusebio Nájera Martínez: chileno. Profesor de Estado en Filosofía, Universidad de Chile. Magister en Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Actualmente trabaja como profesor en la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Es integrante del Comité Directivo de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.

Javiera Navarro Cheuquian: chilena. Psicóloga y Licenciada en Psicología, Universidad de Valparaíso. Actualmente trabaja como psicóloga educacional en el Liceo Industrial de la ciudad de Osorno.

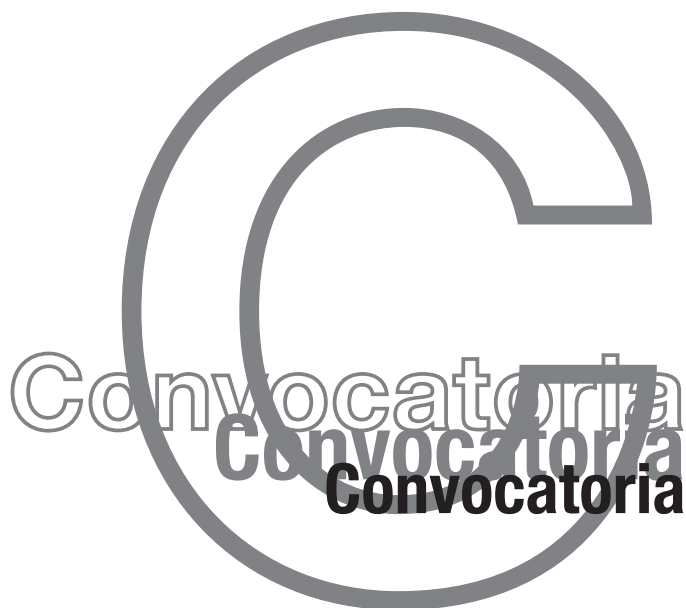
Soledad Ramírez Flores: chilena. Profesora de Historia y Ciencias Sociales y Licenciada en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Diplomada en Estudios de Género, Cultura y Educación, y candidata a Magister en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa, Universidad de Chile.

Franco Ripetti Mardones: chileno. Licenciado en Historia, Universidad Alberto Hurtado. Integrante del Colectivo Diatriba.

Carolina Tapia Berríos: chilena. Profesora de Educación Diferencial y Licenciada en Educación. Magíster (c) en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Docente de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial. Coordinadora del Centro de Mediación Psicopedagógica Integral (CEMPIN), organismo dependiente de la UAHC.

Camila Valdés López: chilena. Profesora de Enseñanza Media en Historia y Ciencias Sociales y Licenciada en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Laura Varela Crespo: española. Diplomada en Educación Social, Universidad de Coruña. Licenciada en Pedagogía y Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela. Es profesora del Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social en la Universidad de Santiago de Compostela, España.



Convocatoria Revista N°17

A través de la presente Convocatoria, se invita a todas las personas que deseen publicar en ***Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica***.

La revista pretende que sus artículos aborden temáticas educativas y pedagógicas desde una perspectiva problematizadora, buscando contribuir, con reflexiones de buen nivel académico, al debate nacional e internacional en este campo.

A finales del primer semestre de 2015 se presentará el N°17 de la revista y las colaboraciones serán recepcionadas hasta el día 15 de Mayo.

Los trabajos deberán atender las siguientes consideraciones:

1. Las colaboraciones (artículos, informes de investigación, experiencias o reseñas) enviados a la editorial deberán ser originales y no deben haber sido publicados con anterioridad en otras revistas y/o libros, excepto que el comité editorial autorice expresamente lo contrario.
2. Todos los aportes serán evaluados por el Comité Editorial de la Revista
3. Enviar una versión impresa (si es el caso) y otra digital (en formato Word).
4. La extensión no ha de superar las 15 páginas tamaño carta a espacio simple.
5. El tipo de letra debe ser Palatino Linotype. N° 12.
6. Cada colaboración, excepto las reseñas, debe venir acompañada de un resumen de no más de 10 líneas con sus respectivas palabras claves.
7. El resumen debe orientar al lector acerca de lo que se aborda en el artículo, por tanto, deberá contener los propósitos del trabajo, la metodología utilizada para el análisis de la información y los principales hallazgos o conclusiones obtenidas.
8. Las referencias bibliográficas aludidas en el texto respetarán las normas Estilo APA: esto significa que, la mención de un autor debe hacerse en el texto considerando apellido y año. Ejemplo: (Giroux 1990). En el caso que la cita sea textual debe señalarse apellido, año y número

de página. Ejemplo: (Bourdieu, 1999: 14). Las citas textuales deben aparecer entre comillas y con letra cursiva. Las notas a pie de página sólo deben incluirse para explicar o ampliar alguna idea del autor(a).

9. La bibliografía incorporada al final del artículo debe precisar: autor o autora, año de publicación entre paréntesis; título, ciudad o país de publicación y editorial (seguida de dos puntos). Los títulos de los libros y revistas mencionados, deberán ir en cursivas.
10. Asimismo, todas las contribuciones han de estar acompañadas por los datos curriculares del autor(a) o autores(as).
11. El contenido de los textos es de plena responsabilidad de sus autores(as) y no necesariamente reflejan el pensamiento de la editorial.
12. Las colaboraciones deben enviarse a la dirección de la Revista (Condell 506, Providencia, a nombre de la Directora), señalando expresamente si se trata de un artículo, un informe de investigación, una experiencia o una reseña) y por correo electrónico a: mirtha@academia.cl

Saluda atentamente a Uds.

Mirtha Abraham Nazif
Directora de “Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica”.
Agustinas 2071, Santiago Centro
Chile

mirtha@academia.cl

ADMISIÓN FACULTAD DE PEDAGOGÍA 2015

Formamos profesionales con pensamiento crítico

Pregrado:

- Pedagogía en Educación Parvularia
- Pedagogía en Educación Básica
- Pedagogía en Educación Diferencial
- Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales
- Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación
- Pedagogía en Música

Postgrados:

- Doctorado en Educación
- Magíster en Educación, Mención:
 - Didáctica e Innovación Pedagógica
 - Currículum
 - Educación Especial e Inclusión Educativa
 - Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar
- Magíster en Liderazgo y Gestión para la Transformación Pedagógica.

Programas de Segunda Titulación:

- Programa de Formación Pedagógica en Enseñanza Media para Profesionales
- Programa de Segunda Titulación en Educación Básica
- Programa de Educación Diferencial con Mención en Discapacidad Mental y Trastornos Específicos del Lenguaje Oral

Además la Escuela cuenta con el Programa de Educación Técnica y Tecnológica (PROEDUTEC) y con el Centro de Atención Psicopedagógica Integral (CEMPIN).

Condell 343 y Condell 506. Providencia
27878000 – 27878227
www.academia.cl