



Ciudadanía y educación

¿Utopía o realidad?

EDITORAS

Silvia Redon Pantoja

Camila Belaustegui

Natalia Vallejos

Editoras

Silvia María Redon Pantoja
Camila Andrea Mariana Belaustegui Iribarra
Natalia Francisca Vallejos Silva

© Autores, 2024

Silvia María Redon Pantoja
Camila Andrea Mariana Belaustegui Iribarra
Natalia Francisca Vallejos Silva
Katherine Andrea Malhue Vásquez
María Belén Montalva Redon
Cristian Darío Vargas Millalonco

Ilustración y material gráfico

Rodrigo Alejandro Urzúa Faúndez

CIUDADANÍA y EDUCACIÓN ¿Utopía o realidad?

Registro de Propiedad Intelectual N° 2024-A-606

ISBN: 978-956-17-1116-7

Derechos Reservados

Ediciones Universitarias de Valparaíso
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Av. Errázuriz 2930, Valparaíso

euvs@pucv.cl

www.euv.cl

facebook.com/euv.cl

twitter.com/euv_cl

instagram.com/euv.cl

Diseño: Alejandra Larraín Ruz

Corrección de pruebas: Ana Figueroa Cáceres

Tirada: 100 ejemplares

Impresión: Gráfica LOM

HECHO EN CHILE

Ciudadanía y educación

¿Utopía o realidad?



EDITORAS

Silvia Redon Pantoja
Camila Belaustegui Iribarra
Natalia Vallejos Silva

 EDICIONES
UNIVERSITARIAS
DE VALPARAÍSO
PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE VALPARAÍSO

índice





Educación y Ciudadanía: ¿Utopía o realidad?

Silvia Redon Pantoja / Camila Belaustegui Irribarra / Natalia Vallejos Silva **/19**

// PRIMERA PARTE

El denso y complejo significado del concepto Educación en el marco de la educación para la ciudadanía: algunas aproximaciones

/ Silvia Redon Pantoja **/17**

1. Introducción	/17
1.1. ¿Desde cuándo comienza el proceso educativo?, ¿para qué?, ¿su sentido?	/18
1.2. La educación institucionalizada y sus falsas promesas	/21
1.3. Las grandes problemáticas de la educación y sus tres pilares.	/26
1.3.1 <i>El tercer pilar que responde a la gran problemática: La idea de los fines</i>	/28
1.3.2 <i>La problemática filosófica-antropológica: la idea del sujeto</i>	/31
1.3.3 <i>La problemática técnica de los medios: ¿cómo lo hacemos?</i>	/35
1.4. El poder del currículum como ideología reproductora	/36
2. ¿Qué comprendemos por el concepto de ciudadanía? ¿Por qué asociamos dicho concepto con lo político y lo común?	/37
3. La ciudadanía y su vínculo con lo común	/42
4. El neoliberalismo como el contexto en el que danza la ciudadanía	/45
5. La democracia en la escuela: ¿es posible?	/51
6. Epílogo	/55
7. Referencias	/56

II SEGUNDA PARTE

Ciudadanía e Inclusión:

La escuela como morada de lo común

CASO DE ESTUDIO 1. Centro Educativo Reino de Suecia

<i>/ Camila Belaustegui Iribarra</i>	/67
1. Introducción	/68
2. El CERS y su contexto	/72
3. ¿Cómo se vive la ciudadanía desde la inclusión? El ejemplo del CERS	/77
3.1. Foco en las y los estudiantes y sus procesos de aprendizaje	/78
3.2. Dirección que trabaja como equipo, colegio que trabaja como comunidad	/80
3.3. Experiencias de vida que marcan la visión y práctica profesional	/82
4. La importancia de la inclusión y la ética del cuidado para la vida democrática	/85
5. Reflexiones finales	/90
6. Referencias	/94

La ciudadanía como convivencia democrática

CASO DE ESTUDIO 2. Escuela Ciudad de Berlín

<i>/ Natalia Vallejos Silva</i>	/97
1. Presentando a la escuela	/97
2. Tomar contacto. El relato de los primeros pasos	/100
3. La escuela Ciudad de Berlín: un proyecto educativo pertinente e integral	/101
4. La importancia del territorio	/104
5. Trabajo docente coordinado	/106
5.1. Innovación pedagógica	/106
5.2. Autonomía docente	/113
5.3. Relaciones horizontales	/115

6. Participación.....	/117
6.1. Dar voz al estudiantado	/122
6.2. Involucrar a madres, padres y apoderados/as.....	/124
6.3. Escuchar y considerar al profesorado.....	/126
7. Reflexiones finales	/127
8. Referencias.....	/131

Ciudadanía e interculturalidad:

Infancias que danzan al sol

CASO DE ESTUDIO 3. Jardín Infantil y Sala Cuna “Inti Raymi”

/ Katherine Malhue Vásquez / Belén Montalva Redon

/ Cristian Vargas Millalonco..... /133

1. ¿Por qué seleccionar al centro educativo?.....	/134
2. El caso y su contexto	/136
3. Sellos de la Comunidad Educativa Inti Raymi	/143
3.1. Enfoque de derechos y mirada de las infancias.....	/143
3.2. Democracia y participación desde el liderazgo distribuido.....	/148
3.3. Comunidad y sentido de pertenencia	/152
3.4. Educación indígena e intercultural: El proyecto político de re-culturización de las raíces ancestrales.....	/155
3.5. Currículum: propuesta metodológica y ambientes educativos	/159
4. Reflexiones finales	/163
5. Referencias	/170
6. Palabras al cierre	/173

Educación y Ciudadanía: ¿Utopía o realidad?

Silvia Redon Pantoja /
Camila Belaustegui Iribarra /
Natalia Vallejos Silva

En estas últimas décadas mucho se ha hablado de Educación y Ciudadanía. Son diversos y múltiples los ensayos y producciones teóricas con relación a estos dos ejes temáticos densos y sustantivos para la vida en común; por tanto, al presentar un nuevo libro en Educación y Ciudadanía, cabe preguntarse: ¿Qué hay de nuevo?

No pretendemos con este escrito, arrogarnos un cierto privilegio de “novedad” y menos una obra innovadora como resultado de un descubrimiento original respecto a la temática; lisa y llanamente solo deseamos visibilizar algunas ideas que venimos discutiendo hace más de 20 años y que han surgido precisamente de los libros de la vida: de la voz de los/las que no la tienen, la gente común y sabia, los niños y niñas que disfrazan en palabras sencillas la profundidad insondable de estas temáticas. Son cuerpos, sujetos, profesores y profesoras, personas concretas, que encienden las luces para explicar de mejor manera estas grandes teorías.

* Este libro es producto de la investigación desarrollada en el marco del proyecto FONDECYT 1221625 titulado “Ciudadanía y democracia: Desafíos para los Servicios Locales de Educación y las comunidades educativas a partir de la pandemia”.

Por otra parte, quisiéramos enfatizar cuestiones que no hemos encontrado en otros escritos sobre ciudadanía y educación, a saber: la educación institucionalizada como hecho político, el correlato o la equivalencia del concepto de ciudadanía con lo político y la praxis instituyente de “lo común” como matriz explicativa y sustentadora de la ciudadanía. Lo que más nos llama la atención en los escritos de educación para la ciudadanía es la omisión de los supuestos epistemológicos en la construcción del concepto, la importancia del territorio y su pertinencia con la riqueza patrimonial indígena, y el neoliberalismo como razón normativa y escala de valoración, que permea y determina las formas de convivir en el espacio común. En general, se observa en los documentos oficiales que trabajan la educación para la ciudadanía, una herencia grecolatina como única realidad y verdad en la cosmovisión de mundo, que da por hecho el orden instituido (político, epistémico, ético, estético) desde una racionalidad ideal, alejada de los contextos históricos, espaciotemporales y culturales (Santos, 2009a, 2009b, 2013). Por otra parte, se exagera el foco en la democracia y la participación, ocultando sus falacias y contradicciones. Dicho de otra manera: el exceso de “iluminación” de esta matriz teórica encandila y enceguece mirar sus antinomias. Por ello, dedicamos especial atención al concepto de democracia, heredado de la modernidad como estandarte de igualdad, libertad y fraternidad, que aparece como un manto que nos arropa con el pseudo poder de la participación y la representación, como una mordaza que enmudece la soberanía popular y la democracia densa.

El libro se organiza en dos apartados claves. Una primera parte dedicada a situar los conceptos de Ciudadanía y Educación desde perspectivas críticas y situadas, en torno al recurrente y manoseado concepto de ciudadanía en las políticas educativas, y al denso y complejo significado que tiene el concepto de educación y su equivalencia con lo político.

El primer apartado se inicia con una reflexión crítica repasando algunas ideas en torno a los conceptos de educación y su distinción con el de escolarización. Para explicar el proceso educativo, desarrollamos los tres pilares del proceso educativo formal y la equivalencia semántica entre el tercer pilar referida al *telos* educativo con la educación para la ciudadanía, comprendida ésta cómo una acción y hecho político. Aludimos también al currículo como una selección cultural que opera como aparato ideológico

y, por ende, contiene una impronta de lo político que es relevante en el proceso educativo institucionalizado. En este apartado discutimos el concepto de ciudadanía desde una perspectiva situada y epistemológicamente antropológica-cualitativa, que encuentra su parangón y significado con el concepto de lo político y “lo común”, en contrapunto a concepciones normativas y estancas, que comprenden el concepto de ciudadanía como la estructura básica del Estado y sus poderes. Dedicamos una atención especial a los contextos políticos, sociales y culturales neoliberales, que destruyen el horizonte crítico por lo común en la vida, la sociedad y el espacio escolar. Nos llama profundamente la atención que, tanto documentos oficiales como libros de textos, ignoran e invisibilizan el contexto neoliberal como el espacio que contiene y configura a la ciudadanía, determinando las valoraciones, normas, y motivaciones que condicionan la forma de convivir en un territorio común y, por tanto, el espacio en el que la ciudadanía se forja. Por último, reflexionamos sobre el concepto de democracia y su correlato con la vivencia cotidiana en la escuela; en contraste o contrapunto con la lógica heredada de la democracia normativa y representativa, traducida en una estructura de gobierno que radica en el voto numérico y que se aparta habitualmente del poder que la constituye.

La segunda parte de este libro, y la más relevante, está vinculada con experiencias vitales de escuelas públicas. Junto con agradecer al profesorado, las familias, directivos/as y la comunidad escolar que forma parte de dichas comunidades y, por tanto, son responsables, actores y autores/as de lo que estás páginas plasman, aludimos a las experiencias educativas que retratamos en tres estudios de caso, que nos muestran cómo es posible educar para la ciudadanía construyendo una cultura escolar coherente con el discurso, con relaciones simétricas que tejen redes vinculares respetuosas de profundo reconocimiento al otro distinto y diverso. Son centros escolares que han hecho de la participación una forma de vida, conectados con su territorio en alianzas con los distintos ámbitos institucionales que sostienen la vida cotidiana de sus actores y que colaboran con la mejora de la calidad de vida de estos. Estos centros han sido seleccionados por su autonomía y valentía por liderar proyectos pedagógicos innovadores, en los que el foco es el estudiantado como sujetos de derecho. Por último, queremos destacar que todo cambio y transformación educativa, comienza en y con el profesorado y su trama biográfica. Son cuerpos, vidas e historias personales

las que posibilitan y alojan todos estos cambios en la escuela, haciendo de la utopía una realidad.

El caso 1 se titula **Ciudadanía e inclusión: la escuela como morada de lo común**, y comparte el proyecto del Centro Educativo Reino de Suecia, ubicado en el cerro Playa Ancha (Valparaíso). Esta comunidad nos enseña la importancia de la inclusión y la valoración de la diversidad, no sólo como principios de lo público, sino también como forma de cuidar el común que une a la comunidad educativa. La ética del cuidado permite generar vínculos de pertenencia en una escuela que se preocupa -y ocupa- de su comunidad, quienes la describen como un espacio democrático porque todas, todos y todes, desde sus contextos, subjetividades e historias, son parte. Nos enseña de la importancia de abordar la educación ciudadana desde los vínculos, las historias, las vivencias. Nos enseña que la diversidad es parte de la comunidad política, por tanto, es relevante que esté presente en la escuela no sólo como contenidos, sino que como vida.

El caso 2 que lleva por nombre **La ciudadanía como Convivencia Democrática**, retrata el proyecto educativo de la escuela Ciudad de Berlín (Valparaíso) que -en las voces de sus propios actores- se define como *una escuela atípica en el servicio público*. En las páginas destinadas a abordar este centro educativo, se destacan tres elementos sustanciales en la articulación de un proyecto educativo pertinente e integral para la educación ciudadana y la convivencia democrática: 1) la importancia de la territorialidad como elemento sustantivo en la articulación de la pertenencia e identidad de la comunidad escolar; 2) el trabajo docente coordinado, autónomo, innovador y sustentado en relaciones horizontales; y 3) la participación de todos/as sus miembros. Todos estos elementos resultan relevantes en términos de la posibilidad que ofrecen para construir tejido colectivo y un relato compartido, y fortalecer la ciudadanía concebida como convivencia al interior de un espacio común.

El caso 3 denominado: **Ciudadanía e Interculturalidad: Infancias que danzan al sol**, del centro educativo y Jardín Infantil “Inti Raymi”, atiende a niños de seis meses a cuatro años de edad, como parte de la oferta pública estatal al alero de la fundación INTEGRA. “Inti Raymi” significa en lengua quechua “fiesta del sol”. Esta corresponde a una celebración incaica que se perpetúa en la mayoría de los pueblos indígenas andinos, quienes le rinden

tributo al solsticio de invierno, celebrando la llegada del “nuevo sol”. Este centro educativo ha generado formas de la vida en común, de vivir el tiempo, de vida buena o vivir bien, con los valores de los pueblos originarios. El currículo opera como patrimonio sustantivo y vital para permear la cultura occidental, penetrando en las formas subjetivas de existencia por ser, pensar y hacer una nueva escuela de sumaqamaña. Estos temas y contenidos son muy relevantes en la educación para la ciudadanía y prioritarios en la política educativa por resaltar, acentuar, enfatizar o visibilizar. Los currícula de la primera infancia son cruciales para generar las bases de una sociedad más justa, junto con avanzar hacia una que pueda resguardar los derechos de niños y niñas, y permitirles su desarrollo pleno, dado que estos aprenden a ser ciudadanos y ciudadanas desde los primeros meses de vida al experimentar y vivenciar la colaboración, el compromiso y la participación democrática entre las familias, las educadoras y educadores, el barrio y el entorno, aunados por un proyecto común de bienestar y vida buena.

primera

SILVIA REDON PANTOJA

parte

El denso y complejo significado del concepto Educación en el marco de la educación para la ciudadanía: algunas aproximaciones

Silvia Redon Pantoja¹

1. Introducción

¿Qué entendemos por educación?, ¿educar y escolarizar explican los mismos procesos?, ¿desde cuándo surge el proceso educativo en la humanidad?, ¿la educación y su proceso institucionalizado han conllevado al desarrollo y progreso de la especie humana?, ¿qué sentido tiene la educación? Estas interrogantes,

¹ Los temas abordados en esta primera parte son, en gran medida, recopilaciones de documentos de trabajo, reformulaciones de capítulos de libros y artículos publicados en inglés junto a discusiones esbozadas en diversas intervenciones desagregadas. Véase: Capítulo 5. Ciudadanía y Educación. En “Conceptos para disolver la educación capitalista” (2020), Eds. Espinoza y Angulo, Barcelona: Editorial Terra Ignota; Redon, S. (2018). La pedagogía crítica como la pedagogía en sí misma. En: R. Vázquez (Comp.), Reconocimiento y bien común en educación. (pp. 231-257). Morata; Redon, S., Vallejos, N., y Belaustegui, C. (2023). Nebulosa de lo público en una escuela chilena: Un estudio de caso. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 31(29); Redon, S.; Vallejos, N. y Angulo Rasco, J.F. Education for Citizenship: The Meanings Chilean Teachers Convey in the Neoliberal Context. Sustainability. 2021, 13(23), <https://doi.org/10.3390/su132313390>; Redon, Silvia: Transversalidad en el currículo: ¿de qué valores estamos hablando? Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, núm. 46, 2005, pp. 73-84; Redon, Silvia, Significados de la transversalidad en el currículum. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) n.º 43/2 -10 de junio de 2007. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

y especialmente la pregunta por el sentido de la educación, se conecta con el núcleo del concepto de ciudadanía y lo político, pues reivindica la dimensión teleológica del proceso educativo. Por tanto, explicaremos qué se entenderá por dimensión teleológica o axiológica del proceso educativo y los valores que se priorizan en el discurso curricular en la institución llamada escuela. Sin embargo, no podemos utilizar indistintamente los conceptos de educación y escolarización. Es necesario discutir en este apartado los conceptos de educación como proceso de socialización y su particularidad con la educación como espacio institucionalizado en la escuela, la que cobija y sostiene a este proceso a través de la escolarización, muchas veces confundida con el concepto de instrucción. Comenzaremos situando el concepto de educación en el contexto socio-histórico, circunscribiéndolo al espacio socializador de la escuela.

1.1. ¿Desde cuándo comienza el proceso educativo?, ¿para qué?, ¿su sentido?

Tenemos una certeza aproximada de la aparición del “Homo sapiens” y sus formas de hacer cultura, socialización y educación (Morin, 2001). Podemos afirmar que su origen antropológico-cultural es consustancial al lenguaje que surge en la interrelación de la vida humana en común con otros seres humanos, hace más de 100 mil años atrás (Valdebenito, 2007). En el año 2021 fue descubierta una posible nueva especie de humano arcaico a partir de un cráneo datado de unos ciento cuarenta y seis mil años, descubierto en Harbin, al noreste de China. Lo más probable es que hace más de ciento cincuenta mil años la especie Homo sapiens ya poseía un potencial intelectual similar al de hoy en día, pero para activar y desarrollar todo ese potencial, tardaron milenios. Existe un registro arqueológico artístico de hace unos 75.000 años de grafismos netamente simbólicos y tan solo hace 40.000 años, evidencia de lenguaje hablado.

En el paleolítico superior, el homo sapiens, expresa un modo de vida cultural complejo a través de sus ritos, orfebrería, cestería, expresiones diversas vinculadas a la alimentación y sobrevivencia de lo humano (Carbonell, Eudald & Sala, 2000, 2002, 2007; Cela, Camilo y Ayala, 2005).

El modo de vida cultural complejo, desde los albores de la humanidad, seguirá una trayectoria ininterrumpida de creaciones, invenciones y lengua-

jes que permiten ordenar, organizar y representar el contexto vital, que va desde pueblos nómades, que no requerían de una simbología tan exacta por medir el tiempo, por ejemplo, ya que vivían de la caza, la pesca, encender fuego, recoger frutos, migrar en las estaciones más frías tras sus manadas y animales, hasta una súper construcción artificial de medidas, orden y tiempo en nuestras sociedades de complejidad tecnológica hoy en día. El proceso de educación es inherente al proceso de “interrelación humana”; por tanto, la educación entendida como proceso de socialización, conferida a la tribu, progenitor, u otro/a ligada a la madre y a la comunidad próxima, tiene la misma data de la humanidad en nuestro planeta (Angulo, 2015a).

A este proceso de adquisición por parte de las nuevas generaciones de sus conquistas sociales, a este proceso de socialización, suele denominarse genéricamente como proceso de educación.() en las sociedades primitivas, el aprendizaje de los productos sociales, así como la educación de los nuevos miembros de la comunidad han tenido lugar como socialización directa de la generación joven, mediante la participación cotidiana de los niños/as en las actividades de la vida adulta (Pérez Gómez, 1994, p. 17).

Esta relación consustancial entre individuo y comunidad, sujeto y sociedad, se transmite a través del lenguaje, de la cultura como tejido de significados compartidos, de los procesos simbólicos inherentes a la vida social. En nuestro continente existen antecedentes de estas manifestaciones a través de ritos, prácticas y artefactos que reflejan sistemas culturales diversos. En Chile, se han encontrado las momias más antiguas del mundo, pertenecientes a la cultura Chinchorro, con procesos de momificación más antiguos que las momias egipcias. El trabajo de cestería, telar y alfarería que estas culturas realizaban, refleja un sistema organizado social-cultural complejo, que implicaba cosmovisiones míticas-rituales que respondieron a lo más propio del ser humano en su carácter de “mamífero-consciente”, lo que les permitió preguntarse por la realidad que les rodeaba y no solamente atenerse a los “hechos” que enfrentaban, sino intentar darse respuestas ante lo que les acontecía. Estas características propias de nuestra especie explican y fundamentan el proceso educativo no formal. Sin

embargo, hoy cabe preguntarse si la educación formal, aquella que está institucionalizada y es intencionada, está cumpliendo su función como salvaguardia de la especie: “Que la educación cumplió en el pasado un rol decisivo en la supervivencia de nuestra especie, no es aspecto a debatir, el aspecto discutible es sí todavía lo sigue jugando en nuestro presente, en el ámbito del desarrollo científico y tecnológico que caracteriza nuestro tiempo” (Díaz, 2000, p.46). Más aún hoy en día, en contextos y naturales de profunda destrucción por la abusiva expoliación de nuestra especie, no pinta bien un futuro en el planeta. Y más aún en el contexto social y político en el que el egoísmo mezquino, no nos permite convivir en una sociedad justa e igualitaria (Béjar, 2018; Mélich, 2021; Naredo, 2022)

Hemos dicho que la educación es inherente o consustancial al lenguaje y por tanto es sinónimo de los procesos de socialización. A medida que la humanidad se vuelve más compleja en sus estructuras sociales, políticas, económicas, tecnológicas y mediáticas, el proceso de socialización se disemina en las distintas instituciones sociales, haciendo los límites muy difusos de la escuela en su impacto por preparar a los sujetos para el mundo del trabajo y para formarlos como ciudadanos/as que intervendrán en la vida pública, especialmente cuando estos/as penden de una estructura política capitalista neoliberal y de modelos socialmente dominantes, contradictorios a los principios y valores de colaboración, altruismo, solidaridad, cooperación que caracterizaron los albores de la humanidad y a pueblos originarios amerindios (Federici, 2020). Especialmente la convivencia armónica con la naturaleza, como un “otro” sujeto que habita el planeta sentí-pensante (Xavier Albó, 2011). En los procesos de socialización, todo cabe en la transmisión cultural; en el proceso educativo formal se decide y recorta o selecciona la parte de la cultura valorada, por tanto, privilegiada por ser transmitida y perpetuada.

Los procesos de escolarización y educación formal son intencionados, se asientan en valores e ideologías respecto a la sociedad que se desea construir desde la escuela. Supone un entramado curricular que visibiliza lo “importante”, “lo valioso” y “lo verdadero” para ser enseñado y aprendido. Por ello, es tan importante preguntarnos si la escuela en su proceso de educación formal e institucionalizada está entregando el cimiento ético-político que nos permitirá convivir en una sociedad más justa, más igua-

litaria, y de una mejor vida en común con los seres vivientes que habitan el planeta. La educación institucionalizada o formal debe hacerse cargo de esta condición formativa que, explícita o implícitamente, contiene una idea de sujeto, sociedad y cosmos, que se desea perpetuar. Esta condición sustantiva del proceso educativo institucionalizado, intencionado y selectivo de la cultura valiosa, asume un componente político en el marco de la formación para la ciudadanía. Por tanto, todo proceso educativo es político, lo que no quiere decir, partidista, ni mucho menos proselitista. Pareciera que, en educación, hay vertientes pedagógicas asépticas, neutrales y tecno-científicas (Habermas, 1984), y otras ramas, por ejemplo, la pedagogía crítica, fuertemente ideologizada. Lo que no se dice, y por ello se invisibiliza, es la falsa neutralidad de las métricas, los test, los corpus disciplinares y el poder reproductor que tiene la educación institucionalizada para transmitir una determinada selección cultural, que implica y supone naturalizar lo cierto, lo bello y lo bueno, sin cuestionamientos (Apple, 1979, 1982; Apple, Au y Gandin, 2009). Por último, no podemos olvidar que la educación formal e institucionalizada, tal como nos lo recuerda Honneth:

() es uno de los espacios que queda a la sociedad democrática para -regenerar sus propios fundamentos morales-. La escuela pública “es la fuente de las capacidades culturales y morales del individuo con cuya ayuda puede existir y desarrollarse un orden estatal republicano en el que la ciudadanía tome parte en la emancipación política también del pueblo llano”. (Honneth, 2013, p. 378)

1.2. La educación institucionalizada y sus falsas promesas

El itinerario histórico de la humanidad y su necesidad por extender y formalizar los procesos de socialización en colectivos de creciente complejidad, junto al aumento exponencial de la población, exigirán del estado-nación, la creación de normas y políticas para institucionalizar el proceso educativo al alero republicano de los ideales de igualdad postrevolución francesa. Este proceso de institucionalización de la educación es un camino largo, recorre un camino que al inicio estará consagrado a la elite, la iglesia y los particulares, para instalarse luego de la lucha popular en la modernidad, en un espacio común denominado “escuela pública”.

Desde el espacio “formal” intencionado que otorga una direccionalidad determinada, en un “tiempo”, “espacio” y “lugar” denominado institución educativa, existen documentos históricos que permiten conocer la existencia de escuelas en Egipto del Imperio antiguo, unos 2.500 años antes de nuestra era (Esteve, 2003, p.35). Cabe destacar que, en la antigüedad, el proceso educativo formal surgió como un privilegio de la elite o vinculado al poder de la Iglesia y/o a particulares. Son tan sólo dos siglos el recorrido que hará el Estado-nación emergente, en su deber por masificar el proceso educativo a toda la población, como derecho ciudadano de igualdad en el marco de los derechos fundamentales post revolución francesa. Sin embargo, la declaración de los ideales de igualdad, libertad y fraternidad proclamados como bandera de lucha en 1789, no son suficientes para iniciar un cambio cultural-social. Ello queda en evidencia, tal como señala Esteve (2003) en que, desde los inicios del parlamento inglés, en el 1807, no se compartía la idea de instruir a la clase obrera:

En teoría, el proyecto de dar educación a las clases trabajadoras es ya bastante equívoco y, en la práctica, sería perjudicial para su moral y felicidad. Enseñaría a las gentes del pueblo a despreciar su posición en la vida en vez de hacer de ellos buenos servidores en agricultura y en los otros empleos a los que les ha destinado su posición. (Esteve, 2003, p. 64)

Lo mismo acontece en las colonias y particularmente en nuestro país. Bello y Domeyko, fundadores de la Universidad de Chile en el año 1840, declaran un currículo diferenciado: la universidad para la clase oligarca y dirigente ilustrada del país, y una formación básica para la clase obrera que prepare a la mano de obra, tal como lo señala Ruiz Schneider (2010, p. 23)

Habiendo en Chile, como en todas las naciones del mundo, dos clases, que son:

1° La clase pobre que vive del trabajo mecánico de sus manos i a la cual ni el tiempo, ni el retiro en que vive, ni sus hábitos, costumbres i ocupaciones permiten tomar parte efectiva en los negocios públicos, aunque la Constitución les diese facultad para esto.

2° La clase que desde la infancia se destina para formar el Cuerpo Gubernativo de la República i que por eso influye directa-

mente en todo lo que puede suceder de bueno i de malo a la Nación.

La instrucción pública debe también dividirse en dos ramos que son: Instrucción primaria para la primera; Instrucción superior para la segunda clase. (Domeyko, 1842 p. 478)

Desde el siglo XIX, en diferentes territorios europeos, se promulgan leyes para hacer de la educación un derecho para “todos/as”; sin embargo, algunos países y/o monarquías se resisten. La educación, lejos de ser un derecho para todos/as, ha debido transitar un largo camino desde la exclusión hacia la inclusión; ya sea por sus mecanismos selectivos desde la estratificación social (en un inicio como privilegio de algunas elites), o por la estructura curricular de expulsar a los que no cumplen con las exigencias de un sistema estandarizado y selectivo, lo que se ha traducido para los más desfavorecidos en ser apartados/as del acceso al conocimiento.

Desde el sistema educativo chileno esto se ve reflejado en que el mismo año que se funda la Universidad de Chile, se crean las escuelas Normales (1842). La primera institución tendrá la tarea de formar a los líderes del país, y las escuelas normales son las que formarán a las maestras y maestros de primaria, cuya tarea enfatizará la condición “moralizante” y “disciplinadora” de la enseñanza. Al respecto, Nugent sostiene que:

Las sociedades latinoamericanas han sido el teatro de formas particulares de tutelajes, cuyas figuras mayores habrían sido el Ejército y la Iglesia. En los dos casos, Nugent subraya una característica común: la voluntad de ordenar de manera jerárquica, y sin discusión, la forma como los ciudadanos deben vivir sus vidas. Un orden que, en ambos casos, se apoyaría en la jerarquía de las posiciones ocupadas, más que en la universalidad de la ley. (Martuccelli 2010, p.31)

En el siglo XIX los valores de obediencia y sumisión como ejes axiológicos de la estructura política y social del país se sirvieron del aparato educativo para consolidarse. El proceso educativo se institucionaliza en la escuela con la idea de “escolaridad masiva” para la población. Este mandato estatal que conlleva a la obligatoriedad de socialización y humanización intencionada, arraigada en el clamor de un pueblo por salir de la tiranía y el despotismo,

y depositar en la educación la esperanza de libertad, igualdad, plenitud y felicidad para los seres humanos -luego de recorrer más de dos siglos- requiere volver a preguntarse: ¿es la institución escolar la “guardiana” de la especie; el seguro de justicia social y el camino de felicidad para el desarrollo pleno de sus actores? La fe y la esperanza en la educación escolarizada también cuenta con su particular historia acerca de la falsedad de sus promesas, su decadencia, su inutilidad y sus efectos perniciosos (Gimeno, 2000). El Estado-nación ya no es capaz de recuperar su sitio para regular, normar y asegurar las garantías del derecho a la educación para una vida plena; no logra imponerse a la supremacía del mercado que se introyecta en las instituciones y en las personas en su devenir cotidiano. A ello se suman las transformaciones vinculares de la familia y grupos primarios de socialización, la explosión del conocimiento en la plataforma virtual de interconexión global, la exposición a las pantallas intergeneracional, provocando un desdibujo de la función socializadora e instruccional de la escuela, despojándola de su protagonismo como un referente único de “saberes”.

Existe una cierta creencia mítica-redentora en la escuela y por depositar en el proceso educativo todas las esperanzas de “salvación” para los sujetos y la sociedad, en los supuestos que con la educación se alcanza el mayor bienestar y plenitud para los individuos y la sociedad y, por ende, la cultura. Gimeno (2000), agrupa en la dimensión teleológica de la educación cuatro grandes fines: “la fundamentación de la democracia; el estímulo al desarrollo de la personalidad del sujeto; la difusión e incremento del conocimiento y de la cultura en general; y la inserción de los sujetos en el mundo” (Gimeno, 2000, p.21). Sin embargo, este fin educativo y mandato estatal de responsabilidad social, adentrado en la carta magna de nuestra educación moderna y al alero de la declaración de los DDHH, ha avanzado y ha retrocedido; en otras palabras, no ha seguido un camino nítido de sentido, pues si bien, no se puede desconocer los logros sustantivos en materia de alfabetización temprana, la escuela sigue reproduciendo la cuna de origen y ha sido ineficiente para compensar las diferencias excluyentes de las clases sociales.

Por otra parte, la escuela no ha logrado revertir o dejar de reproducir, el modelo social imperante de estratificación y selectividad, pues el discurso ético-legitimador de la educación, como mecanismo de movilidad, no ha

logrado plasmar ascensos masivos y significativos en la estructura social de posiciones de la población más desfavorecida y precaria (Gentili, 2011). En esta misma línea, Peña (2004) nos señala:

Cada uno de nosotros es portador de una cierta cantidad de capital social, simbólico o directamente económico, de cuyo monto y manejo dependerá nuestro lugar en la escala social y la posibilidad de llevar a cabo una vida de autorrealización o, en cambio, de sometimiento y subordinación. La naturaleza y la historia, para decirlo en otras palabras, introducen diferencias entre los seres humanos, diferencias en recursos, en prestigio y en poder. La naturaleza y el mundo social, el azar natural y la historia, nos dotan de oportunidades o nos privan de ellas. (p. 26)

Por otra parte, también Connell (1993), al desarrollar el tema de educación y justicia social, reafirma la correlación entre clase social, grupo étnico, región, y los “resultados” en el acceso a la educación superior. Hace más de medio siglo, se viene discutiendo que el sistema educativo formal reproduce las desigualdades de la estructura social (Bourdieu, 1999; Coleman, 1966). Los conceptos de progreso y desarrollo económico vinculados al proceso de escolarización masiva, en la década de los años 60 en adelante, están íntimamente ligados a los ingresos económicos y/o niveles de “desarrollo-productivo” que posee cada país, pues es el presupuesto económico el que gobierna y, por tanto, incide directamente en los procesos educativos de nuestras sociedades capitalistas neoliberales.

Una vez más la relación existente entre escuela y capitalismo constituye un principio de explicación: las clases dominantes relegaron el proyecto democrático de la educación para la igualdad en beneficio de la formación de un ethos capitalista en las jóvenes generaciones. Se explica así la importancia que adquirieron la imposición de una disciplina semi-militar, la sumisión, el orden, el respeto a las jerarquías y las ceremonias de degradación del yo de los escolares en los centros de enseñanza. (Álvarez-Uría, 1995, p.94)

Al parecer, el dominio económico de la clase oligarca, requiere de fábricas que controlen los cuerpos y garanticen la sujeción constante de sus fuer-

zas para configurar sujetos dóciles y útiles, muy bien disciplinados en la escuela (Foucault, 2009). De este modo, el fin educativo pierde su norte al reproducir un orden instituido de vigilancia control y castigo, que, en la vorágine mecanicista, ha olvidado lo que hizo prevalecer al *homo sapiens sapiens* de las otras especies: “**pensar-amar sabiamente**”.

La educación se encapsula y encarcela en un proceso de escolarización, en un espacio que alberga la ritualidad, la repetición y reproducción conservadora de la cultura dominante, transitando por un camino contradictorio en la concreción de los anhelos republicanos. Tampoco es nítida en la vivencia de los ideales pedagógicos de plenitud, sentido y felicidad humana. ¿Por qué esta fractura?, ¿qué factor incide en que se imponga un modelo por sobre otro?, ¿qué paradigma inspira y orienta la comprensión de la realidad educativa?, ¿qué valores se priorizan y concretan en la consecución de sus fines?

Para responder estas preguntas, desarrollamos a continuación los pilares de la educación, que nos ofrecen un orden o mapa para comprender la relación de la educación institucionalizada, con su sentido último, sus fines y, por ende, la ciudadanía y lo político. El proceso educativo, dada su naturaleza social y consustancial a la naturaleza humana se pregunta y reflexiona: ¿a quién educar?, ¿para qué educar?, ¿cómo educar?, ¿dónde?, ¿qué? Cada una de estas preguntas configura un pilar del proceso educativo y genera diferentes corpus teóricos en la Pedagogía: currículum; didáctica; estrategias de enseñanza y aprendizaje; fundamentos socio antropológicos de la educación; filosofía de la educación y sus fines; el espacio físico como lenguaje educativo; la cultura escolar desde sus interrelaciones y el ejercicio del poder, entre otros, que pueden ser abordados desde diferentes paradigmas según sus racionalidades y epistemes. Utilizaremos la idea desarrollada en un inicio por Mantovani (1968) para explicar, desde los pilares de la educación, su relación con la ciudadanía, su sentido y la dimensión intrínsecamente política que subyace al hecho educativo.

1.3. Las grandes problemáticas de la educación y sus tres pilares

El proceso educativo formal o institucionalizado es un proceso complejo, pues confluyen en él múltiples variables humanas (biológicas, sociales, cul-

turales, psicológicas, políticas, económicas, pedagógicas, etc.). Todas ellas se pueden organizar en tres grandes matrices explicativas, a saber: la primera matriz o pilar, se ocupa del sujeto que aprende y del sujeto que enseña, es decir, fundamentos antropológicos de la educación para responder a las preguntas: ¿quién aprende?, ¿quién enseña?

Sin duda esta matriz de contenidos reúne disciplinas biológicas, psicológicas, filosóficas, antropológicas, sociológicas y pedagógicas para definir, explicar y configurar, al sujeto que aprende y al sujeto que enseña, enfatizando la dimensión contextual, espaciotemporal y vital, como la más relevante a la hora de conocer al sujeto que interactúa en un aula para conducir y concretar el acto educativo y el proceso de enseñar y aprender. Por ello, la cuestión epistemológica es relevante a la hora de definir al sujeto educativo; no solamente desde las disciplinas auxiliares de la pedagogía para construir dicho concepto genéricamente, sino desde las trayectorias biográficas particulares que explican al sujeto en un “aquí y un ahora”.

La segunda matriz explicativa del proceso educativo, o segundo pilar, alude a los medios: la técnica que tiene por objetivo y función concretar los fines u objetivos en el sujeto que aprende y la responsabilidad en el sujeto que enseña. En este pilar o matriz disciplinar se ubican la didáctica, la evaluación y la diversidad de modalidades curriculares, recursos y técnicas pedagógicas para el logro de los objetivos educativos.

El tercer pilar o matriz explicativa responde a la pregunta del sentido; es decir, ¿para qué educamos? Este pilar es el que reúne los fundamentos teleológicos de la educación y es el que guarda estrecha relación con la educación para la ciudadanía (Redon, 2018). Por tanto, podríamos ordenar los diversos y complejos temas que sostienen al proceso educativo en estos tres pilares, a saber: a) la dimensión filosófica antropológica del sujeto que aprende y del que enseña; b) la dimensión didáctica respecto del cómo se enseña y se aprende; y c) el tercer pilar vinculado al fin y al sentido del proceso educativo, coherente con la educación para la ciudadanía en la dimensión teleológica de la educación en su objetivo último o su ideal. La dimensión teleológica de la educación, es decir, los fines de todo proceso educativo, asume un componente axiológico (valores) que obliga a declarar y conjugar una idea de bien y de sentido vinculada a la pregunta ¿para qué enseñamos?

1.3.1. *El tercer pilar que responde a la gran problemática: La idea de los fines*

El fin del proceso educativo institucionalizado es la transmisión de la cultura, lo que supone decidir desde las políticas educativas a nivel global/local, qué selección de esa cultura valiosa se desea transmitir en la escuela y en qué cosmovisión de sujeto y sociedad se asienta. Cuando afirmamos que el proceso educativo institucionalizado supone una selección y valoración de la cultura en sus ejes constitutivos, i.e. lo bueno, lo verdadero y lo bello, enfatizamos una opción ideológica por lo ético-político (lo bueno y lo justo), lo epistemológico (lo verdadero) y lo bello (la sensibilidad estética). Estos ejes que sustentan a la cultura no son unívocos, absolutos y obvios, pues en el currículum operan como fuerzas hegemónicas eurocéntricas, neocolonialistas, producto de imperialismos que se perpetúan a través del proceso educativo (Bhabha, 2002; Paraskeva, 2016).

Esta idea de “fin”, por tanto, se asienta en un marco ético y normativo respecto a lo valioso que se desea perpetuar en la escuela. La dimensión teleológica de la educación es desarrollada por Gimeno (2001), con relación a la idea de “progreso en occidente” y a la educación como “camino de logro” para concretar esos ideales, a través de las siguientes finalidades educativas:

- » La educación como instrumento de difusión, reproducción e innovación del conocimiento y de la cultura objetivada en general, que es la funcionalidad más prominente y visible de la escolarización.
- » La educación como instrumento para sentar un modo de vida en sociedad, que arranca de las funciones disciplinadoras y civilizadoras que se le han asignado y que hoy se expresan con mayor plenitud y aceptabilidad en la idea de ciudadanía democrática.
- » La educación como forma de insertar a los sujetos en el mundo que les rodea, particularmente el de las actividades sociales productivas. Esta es la dimensión más pragmática del sistema educativo.
- » La educación como cultivo del desarrollo, bienestar y felicidad de los sujetos, como una traducción del significado de la huma-

nización desde la preocupación por el bien estar de los individuos. (Gimeno, 2001, p. 56)

Esta idea de fin también instala en la sociedad, a través de la escuela, las reglas que regularán la convivencia entre los sujetos, lo que implica una dimensión de lo político intrínseca al proceso educativo. El fin último será siempre la realización de vida buena en común de los seres humanos.

El fin o *telos* de todo proceso educativo se dirige a la plenitud del ser humano, a su felicidad, de vida buena y de bienestar. Aristóteles (1981) en su *Ética a Nicómaco* insiste en que la felicidad es el objetivo de lo político encontrando su parangón con el proceso educativo. Para Aristóteles, la felicidad no es comprendida como la satisfacción de una necesidad personal o la reparación de una carencia, sino que atañe a la comunidad, aludiendo al ser humano como una realidad social que implica un bien de todos/as y para todos/as (Camps, 1990; Béjar, 2018). Este fin, en lo político, es el fin que desde la modernidad ha pregonado la educación institucionalizada y su sentido: “un bien para todos y todas”, de “vida buena”, de “felicidad” que emerge de los principios de igualdad y libertad.

Esta coherencia y equivalencia de los fines, entre el hecho educativo y el hecho político, implica asumir que toda pedagogía supone una acción política. Y es, en este punto, que la educación intencionada e institucionalizada se asume como hecho político. Esta afirmación se ha discutido a lo largo de la historia filosófica, desde Aristóteles (1981) a Dewey (1995), y ha sido recientemente retomada por Honneth (2013): “la escuela es uno de los espacios que queda a la sociedad democrática para regenerar sus propios fundamentos morales” (p.378).

Nos hemos acostumbrado a aceptar que tanto los contenidos de educación, como su proceso de enseñanza y aprendizaje en todos sus niveles son asépticos políticamente, neutrales y más aún, **deben** serlo. Hemos naturalizado como absoluta la veracidad del orden instituido (estructuras de orden y normatividad social), y con ello los corpus disciplinares heredados de occidente. Hemos reproducido en el mundo de las ciencias desde la modernidad y, producto del positivismo lógico, la falsa neutralidad de los “saberes”, como si la construcción de conocimiento científico, es decir, lo “verdadero”, fuera ajena al contexto social, temporal, espacial, político,

ético, económico, patriarcal, hegemónico y de intereses elitistas o mercantiles (Redon y Angulo, 2017). Con ello, no pretendemos adherir al relativismo epistémico y menos ético, solo visibilizar la falsa neutralidad de lo que se instituye en la sociedad como cierto, bueno y justo con su correlato en la institución escolar (Redon, 2018). También es importante distinguir el adoctrinamiento o proselitismo de la educación política. La diferencia radica en que en el primero (el adoctrinamiento) la diferencia no cabe porque la doctrina es dogmática, se arroga una verdad absoluta e incuestionable, en el segundo, la educación de lo político, todas las voces tienen cabida en una comunidad que se forja y configura en el diálogo, la convivencia democrática, la inclusión de la diversidad. Esta afirmación levanta una pregunta sustantiva: ¿todo cabe?, no todo cabe en el confuso valor de la tolerancia, sus límites y fronteras son el resguardo de la vida digna, la democracia y los Derechos Humanos, SIEMPRE.

Es esta condición sustantiva del proceso educativo institucionalizado, la que se amalgama con la formación para la ciudadanía, asumiendo que todo proceso educativo es un hecho político. Más aún, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible declarados por UNESCO (2023), y las severas y crecientes desigualdades existentes hoy en todo el mundo, las alteraciones climáticas que afectan a diferentes regiones y poblaciones del planeta nos exigen conocer, valorar y adherir a una idea de sociedad justa y responsable, ya no solamente en la convivencia social sino también en la relación y convivencia con la naturaleza.

El informe de la UNESCO (2021) propone un nuevo pacto social en educación, señalando que: *“La educación aún no está cumpliendo su promesa de ayudarnos a forjar un futuro pacífico, justo y sostenible”* (p. 6), por tanto, propone que es necesario transformar la educación misma. El informe aborda de forma detallada las tecnologías digitales, el cambio climático, el retroceso democrático, la polarización social, y el incierto futuro de la esfera laboral. La tesis fundamental del informe, traducida en un pacto social, propone movilizar a la ciudadanía, a través de millones de actos individuales y colectivos caracterizados por su valentía, liderazgo, resistencia, creatividad y atención, para así cambiar de rumbo y transformar el ámbito educativo a fin de forjar futuros justos, equitativos y sostenibles. Comprender la educación como un contrato social supone un acuerdo implícito de cooperación para obtener un

beneficio común. Un contrato social es más que un convenio, ya que refleja normas, compromisos y principios que tienen un carácter legislativo formal y que están culturalmente arraigados en una visión común de los fines públicos de la educación. A esta declaración realizada por la UNESCO se le suma la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. El pilar fundamental de esta agenda es hacer realidad los derechos humanos de todas y todos, conseguir la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas. Una “Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible” basada en el principio de solidaridad mundial y con atención preferente por los más pobres y vulnerables (Naciones Unidas, 2015).

El contexto actual nos augura un futuro inmediato complejo, de un profundo desequilibrio en el planeta, de creciente violencia, guerras por el control de los bienes comunes que sustentan la vida, migraciones masivas de millones de desplazados, crisis ambientales, el incremento de las políticas racistas de muros y represiones a los migrantes, en una era de problemáticas ecológicas, económicas, políticas y socioculturales, cuyas magnitudes no tienen precedentes, permeando a la escuela como holograma de lo social, y por tanto, exigiéndole repensar su sentido, sus fines, una idea de bien común que incluya a todos los seres vivientes que habitan nuestro planeta, nuestra casa común.

1.3.2. La problemática filosófica-antropológica: la idea del sujeto

La problemática referida a la visión antropológica-filosófica es el primer pilar de la educación y remite a los sustentos teóricos de la concepción de sujeto, los que necesariamente están profundamente imbricados con la idea del fin o del ¿para qué?; ¿qué concepción, enfoque o visión de sujeto que aprende es la que domina en la escuela?, ¿qué teorizaciones subyacen en este sujeto que aprende, convive y participa con su trama histórica y biográfica en la escuela?, ¿quién es el profesorado que enseña?, ¿qué subyace en su trama subjetiva y biográfica? Generalmente, estas preguntas hoy en día no son abordadas en las políticas públicas en educación, en los referentes curriculares institucionales ni en las comunidades locales a través de la construcción colectiva y democrática de sus proyectos educativos institucionales. Sin embargo, hoy es relevante en educación, dialo-

gar y discutir respecto al sujeto social emergente de una sociedad líquida (Bauman, 2007), subjetivado por una forma de existencia en una sociedad neoliberal, caracterizada por la mercantilización del mundo de la vida, individualista, competitiva, consumista, violenta, interconectada y aislada en el ciberespacio, en tejidos sociales cada vez más desiguales, segmentados y discriminadores.

Nos encontramos todos y todas, niños/niñas, profesores y profesoras inmersas/os en una cultura mercantilizada, que tiñe los gustos, el deseo, la vivencia del tiempo, las valoraciones, el sentido de vida homogeneizados en la aldea global neoliberal (Berardi, 2016; Brown, 2016; Bauman, 2007; Byung-Chul, 2014; Dardot y Laval, 2013, 2015, 2017; Zemelman, 2007). Este contexto mercantilizado y neoliberal introyecta, además, una vivencia del tiempo en vidas cosificadas, que ameritan, requieren y exigen repensar la configuración subjetiva que traen hoy nuestros/as estudiantes en sus trayectorias y tramas biográficas, y que a su vez carga el profesorado.

Los y las estudiantes, profesores y profesoras, portan valores, intereses, cosmovisiones e ideologías particulares y únicas para interpretar el mundo que les rodea, otorgando significados y sentidos. A esta facultad interpretativa de lo humano la denominamos pensamiento simbólico, expresada en el lenguaje. El lenguaje como construcción de la realidad social y por tanto interpretativo, supone asumir que nada es neutro, y aunque la ciencia cuente con criterio de independencia y validez, siempre estará construida desde un contexto social y ético-político, que es interpretativo en la trama biográfica de cada sujeto que comparte la comunidad escolar. Uno de los problemas de nuestra era, se vincula, entre otros, por utilizar conceptos en los que todo cabe, generalizarlos ahistóricamente y convertirlos en corrientes de pensamiento sin contexto, tiempo y espacio vital.

Tal como evidenciamos con la ejemplificación de estudios de casos, en el segundo apartado, las prácticas pedagógicas y culturas escolares que integran la concreción de una ciudadanía de vida buena, derechos y justicias en la escuela, son posibles por el compromiso ético-político que tienen los/las docentes. Los cambios de innovaciones pedagógicas y la vivencia de los valores que se pregonan, tienen su correlato en cuerpos, vidas, biografías e historias tejidas de fibras éticas-morales de sensibilidad por el “otro” que

sustentan el cambio para una mayor justicia social, democracia y ciudadanía que comienza en el espacio de la escuela.

Sin embargo, las concepciones del sujeto que aprende y del sujeto que enseña no sólo están mediatizadas por las experiencias de vida, sino también se configuran por teorías que explican esas formas de vida. En el marco teórico, podemos comprender lo humano desde perspectivas filosóficas polares, por ejemplo, desde una lógica *hobbesiana*, el sujeto debe luchar y competir contra otros sujetos para subsistir, triunfar y lograr el éxito, en vez de colaborar, cooperar y solidarizar con otros/as. Definir y comprender al sujeto desde estas dos racionalidades es bastante más profundo que una simple opción por competir o cooperar, pues lo sustenta una noción filosófica-ontológica y ética-política de lo humano radicalmente opuesta: un ser intrínsecamente cooperador y bondadoso que trabaja por el bien común, o un ser intrínsecamente individualista, competitivo, del que se debe defender y/o atacar. Hoy en día en la escuela, se naturaliza el emprendimiento exitista individual como el gran valor de reconocimiento social, olvidando que somos lo que somos por la red vincular histórica que nos ha configurado.

Por otra parte, también la configuración de sujeto obedece a paradigmas epistemológicos que, si bien son complementarios, se manifiestan opuestos en sus significados. La realidad social se asienta en la hermenéutica que manifiesta el tránsito de la objetividad a la subjetividad, de la explicación a la comprensión, del descubrimiento a la construcción, de la generalización a la particularidad, y de la triangulación a la cristalización como formas de relacionarse con el mundo. Comprender al sujeto como una construcción social y que se constituye desde el lenguaje, expresado en la cultura, como un sistema complejo de símbolos, se opone a corrientes esencialistas, biologicistas, psicologicistas, como absolutos mecanicistas y lineales de causa y efecto para entender lo humano. Tal como lo señala Ibáñez, somos una invención simbólica transitoria y cambiante:

Según el lenguaje que utilizo, percibo, porque mi percepción está mediatizada por mi lenguaje. Así, pues, el mundo que yo construyo depende de mi capacidad de percepción y de mi capacidad lingüística. Por eso los científicos, cuando cambian los paradigmas, ven un mundo completamente diferente, por-

que las palabras y los conceptos han cambiado. Si los seres vivientes construyen un mundo real, los seres hablantes construimos mundos imaginarios y simbólicos. (Ibáñez, en Valles, 1997, p.50)

Configurar al sujeto que aprende y enseña como un ser cultural-social, que teje su comprensión del mundo a través de los códigos reproductivos de la cultura en la que está inserto, sitúa desde el lenguaje (como construcción de la realidad social y personal) el “prisma” por el cual se “significa” la construcción de una concepción de sujeto socio-histórica y transitoria. Todo ello repercute a la hora por determinar los medios y los fines del proceso educativo.

Hoy se ha naturalizado desde lógicas meritocráticas la competitividad y el individualismo. Un ejemplo de ello, son las concepciones de aprendizaje en la escuela, en la que sólo se mide y tiene validez el logro individual y no comunitario. Sin embargo, un sujeto logra ser lo que es gracias al “común”; desde lo más primario en su carácter biológico-evolutivo como, por ejemplo, lograr la posición “bípeda” y caminar; ello sólo es posible a través de la relación intersubjetiva (Angulo, 2012, 2104; Tomasello, 2003). En la escuela no predomina una clara noción de capacidades y cognición social sujeto-colectivo que se configura socialmente. Asumir una concepción sociocultural del aprendizaje supone afirmar que la actividad cognitiva del individuo no puede comprenderse sin tener en cuenta los contextos relacionales, culturales y de clase en el que cada sujeto con otros/as los vivencia.

Los educadores críticos tienen que poner de relieve la naturaleza social de la mente, la naturaleza ideológica de la percepción y el hecho de que la manera en que aprendemos a pensar y sentir es el producto de los grupos a los que pertenecemos y que valoramos. (Leistyna, 2004, p.71)

Somos lo que somos por el colectivo que nos constituye; no podríamos siquiera pensar y hablar si no estuvieran en la base de las complejas capacidades del pensamiento simbólico la red de conexiones emergentes de una especie que existe en la comunidad y es por excelencia cooperadora (Bowles & Gintis, 2011; Gintis, 2000; Tomasello 2010;). En las diversas

culturas prima el sentido de cooperación en la potencia del nosotros por sobre el sujeto individual, así lo demuestran los experimentos sociológicos liderados por Bowles & Gintis (2011) y, especialmente, Tomasello (2010). Pese a ello, desde la educación se sigue insistiendo en el aprendizaje como conducta observable de logro individual. Habría que preguntarse si cuando un/a estudiante repite de curso, abandona la escuela y/u obtiene una baja calificación, los/as pares y su entorno asumen la misma responsabilidad, sentimiento y pesar por el o la compañera que no logró llegar a la meta; y -viceversa- si el sujeto descendido en sus logros, se siente parte y pieza clave en el logro de sus compañeros/as. Habría que preguntarse también si la concepción de sujeto que aprende y sujeto que enseña anclada en la escuela se mueve en la convicción con el lema: “*O nos salvamos todes, o no se salva nadie*”.

1.3.3. La problemática técnica de los medios: ¿cómo lo hacemos?

El segundo pilar alude a la idea del cómo se enseña y se aprende, o los medios. Es decir, el pilar que actualmente ocupa espacio y visibilidad, el más relevante en las políticas públicas en educación. Y es comprensible ante las demandas por medir y dar cumplimiento al logro de los estándares declarados desde perspectivas epistemológicas positivistas, lineales y causales. Todo ello genera el despliegue de una retórica curricular técnica, adornada por conceptos importados del mundo empresarial y vinculada al manoseado término de “calidad” y de “competencias”. Al fracturarse de la pregunta de ¿quién? o del ¿para qué? del proceso educativo, este pilar se transforma en un mero tecnicismo y en un reduccionismo de la complejidad ético-política que involucra a la educación. Pero no sólo se produce una simplificación del proceso educativo, sino que -además- se instala en el imaginario social la confusión entre el logro de un aprendizaje medible con la calidad de todo el proceso educativo y la complejidad que ello supone.

Exacerbar solamente una racionalidad técnica en planificación y medición del aprendizaje destinada al “cómo” se enseña y se aprende, fracturada de los pilares fundamentales respecto a la idea de sujeto y sociedad y del para qué, es decir, sin la dimensión ética-política de una sociedad buena, justa y feliz, socava precisamente las concreciones de justicia y de bienes-

tar en nuestras sociedades hoy en día (Sandel, 2011; Satz, 2015; Sen, 2010). El interés por visibilizar y resaltar desde las políticas públicas únicamente el segundo pilar -el énfasis por los medios- provoca una deformación en la comprensión del hecho educativo, y una naturalización simplista que esconde y nubla la complejidad que supone la educación y el poder que tiene para transformar o reproducir el mundo en el que habitamos (Apple, 2018).

El énfasis por los medios y la centralidad que adquiere en el proceso educativo se debe, entre otras razones, a la “psicologización”, simplificación de la complejidad del proceso educativo, reduciéndolo exclusivamente al aprendizaje como conducta observable. Encapsular la calidad de la educación en técnicas para medir aprendizajes, sin duda reduce lo que Tenti Fanfani nos señala:

Por esta razón, el desafío actual consiste en subsumir el problema de la educación en el corazón de la cuestión social contemporánea. ¿Cuáles son los grandes temas donde el problema de la escuela y el conocimiento encuentran su razón de ser y su sentido? En términos analíticos, son tres: a) el tema de la producción, el trabajo y la justicia (problema de la integración social); b) el tema de la crisis de la cultura postmoderna (problema del sentido); c) el tema de la autonomía, la libertad y la política (el problema de la democracia). (Tenti Fanfani, 2004, p. 67).

El énfasis por la técnica de los medios, se traduce habitualmente en el campo de estudio del currículum por la planificación y la mecánica burocrática por redactar objetivos y competencias alineadas con las directrices de la política pública educativa, olvidando al sujeto, su contexto y su sentido.

1.4. El poder del currículum como ideología reproductora

Las tres problemáticas discutidas en el apartado anterior y que constituyen los tres pilares de todo proceso educativo formal o institucionalizado, danzan y se articulan en el currículum. El currículum es el espacio que contiene a todos los elementos que forman parte de los procesos de enseñar y de aprender (Soto, 2008). Ello quiere decir los contenidos, los objetivos,

las actividades, la sala de clases, la luz, los interruptores, las formas de evaluar, los recursos de apoyo y, muy especialmente, los sujetos que aprenden y los sujetos que enseñan en un contexto, un tiempo y espacio histórico-cultural.

Paraskeva (2016) afirma que el currículo es un contexto clave de epistemicidio, un lienzo epistemológico de ceguera apoyado por un hilo específico de conocimiento y ciencia que simultáneamente fertiliza silencios ruidosos y ausencias vergonzosas enmarcadas por el poder tradicional y los grupos de interés. Las racionalidades, las ideas, los valores, las cosmovisiones, los contenidos, los objetivos presentes en todo currículum nunca son neutros, como lo afirmamos al inicio de este apartado. Está demás insistir, reiterar o declarar que, aunque el currículum asuma una racionalidad técnica de pseudo-independencia ideológica, está transmitiendo y configurando un tipo de sujeto y sociedad (Angulo, 1994; Apple, 2008; Carr, 1995; Giroux, 2008; Gimeno Sacristán, 2010; Grundy, 1991; Kincheloe, 2008; McLaren, 2008; Paraskeva, 2016; Redon y Angulo 2015; Redon, 2015; Soto, 2003; Tadeu da Silva, 2001). Todo conocimiento organizado por el currículum se constituye en un aparato ideológico que configura subjetividades en el sujeto. El énfasis que evidencian las políticas públicas educativas en la mayoría de los países, al visibilizar únicamente la medición estandarizada de los resultados de aprendizaje como la “calidad” del proceso educativo, están transmitiendo, reproduciendo y configurando un tipo de sociedad y un tipo de sujeto. El ejercicio de selección en todos los elementos que tejen el campo del currículum operará como recorte cultural de lo que se desea visibilizar, instalar y perpetuar (Stenhouse, 1984) “Si el currículum está diseñado como la apropiación individual de parcelas de conocimiento abstracto organizado de forma jerárquica, que se mide mediante una evaluación individual competitiva, será con toda probabilidad un currículum que generará división social”. (Connell, 1999, p.50)

2. ¿Qué comprendemos por el concepto de ciudadanía? ¿Por qué asociamos dicho concepto con lo político y lo común?

A partir de la década del 90, hemos asistido a un auge teórico en torno al concepto de ciudadanía sin precedentes, a través de múltiples produccio-

nes científicas y ensayos, que se exacerbaban y explosionaban desde finales de la década de los 80 (Arnot, 2009; Balibar, 2013; Bartalomé Pina, 2002; Bolívar, 1998; Camps 2007; Cortina, 1997; Cullén, 2007; Fernández Liria, et al., 2007; Fierro, 2011; Kymlicka & Norman, 1994; Marí Ytarte, 2007; Pérez Luño, 1998; Rubio Carracero et al., 2009; entre otros).

Esta enorme producción teórica responde a diversas variables. Por una parte, se alinea con un eje sustantivo de la filosofía política y su reflexión en torno al sujeto político y su vínculo con la comunidad. Sin embargo, también existe una razón contextual que explica el énfasis por poner al centro de la política pública y producción teórica este concepto. Dicha explicación política se vincula con problemáticas derivadas del desmoronamiento de los Estados de Bienestar bajo el empuje neoliberal; los tejidos sociales se fragmentan, se vuelven complejos y violentos con las profundas brechas de desigualdad, también provocada por el neoliberalismo. El choque entre los nacionalismos y la creciente diversidad cultural producto de las migraciones, la tensión racial, la marginalidad, el fracaso de las políticas ambientalistas y el triunfo del sistema capitalista mundial, hacen del escenario político un foco candente de reflexión.

El concepto de ciudadanía y lo político comparten la misma raíz en sus versiones griegas y romanas respectivamente. El concepto de lo político proviene de *polis* que, en griego remite a la ciudad, encontrando su equivalencia romana con el de ciudadanía, concepto que a su vez emerge del vocablo latino *cives* que designa la posición del individuo en la *civitas*, la ciudad (Pérez Luño, 1989). Este marco de equivalencia entre *polis* y *cives*, es relevante para no caer en el error por desagregar el concepto de ciudadanía con el de lo político. De la relación entre *la polis* y sus participantes surge la *politeia*, concepto definido a su vez con la palabra compuesta: constitución de la ciudadanía (Balibar, 2013).

Siguiendo a Balibar (2013), quien afirma que lo político es la constitución de la ciudadanía, entonces podríamos asumirlos como equivalentes y, por tanto, al definir el concepto de ciudadanía estaríamos comprendiendo los significados de lo político. Sin embargo, aunque la herencia etimológica grecolatina encuentra su parangón en la ciudad, existen profundas diferencias respecto a los significados y prácticas en la vivencia de la ciudad para griegos o romanos. Para los romanos, la *cives* enfatizará aspectos

más jurídicos, normativos y estructurales en la organización del Estado, dando una gran importancia al senado. Por otra parte, la *polis* griega en el ágora, enfatizará dimensiones más dialógicas, vinculares, reflexivas y argumentativas como sustento de las normas y valores que rigen la vida en común.

Estas raíces permanecen presentes en el nacimiento del Estado moderno, la República y sus constituciones, con los matices de cada pueblo para organizar y normar su vida en común. Una ciudadanía con diferentes énfasis según sus recorridos histórico-culturales en los que se acentuarán, por una parte, lógicas y dinámicas con un sentido más comunitario -por el bien común- o más individualista, valores más liberales o más comunitaristas. En la tendencia liberal, primará potenciar al sujeto, con sus derechos y deberes, en el marco del contrato social y el marco jurídico constitucional (Bobbio, 2009; Cisneros, 2014; Juárez, 2010; Rawls, 2006; Rodríguez, 2010). Para los comunitaristas (convivir), el acento se pondrá en “lo común”; la ciudadanía como comunidad; el lazo y el vínculo que busca el bien colectivo o el sentido por lo común, por sobre la individualidad (Etzioni, 1999; Juárez, 2010; Rodríguez, 2010; Waltzer, 2001).

Además de aludir a las corrientes del comunitarismo y del liberalismo -las dos teorías políticas más visibles sobre la idea de ciudadanía-, se puede abordar el concepto de ciudadanía desde racionalidades que podríamos denominar epistemológicas. Una perspectiva positivista, configurará dicho concepto desde un absoluto normativo, heredado de occidente (modernidad) en su tradición grecolatina. Explicará dicho concepto desde una concepción idealista, que da por hecho una igualdad formal, abstrayéndose y alejándose de la desigualdad real. Lo mismo acontece con los derechos y la libertad, atrapados como absolutos en constituciones fuera del tiempo, la historia, la cultura y el espacio vital (Cabo Martín, 2017).

Se suele omitir y aclarar la perspectiva (supuestos ontológicos y epistemológicos) con la cual se impone una realidad como cierta y verdadera (Santos, 2009a, 2009b, 2013). Esto quiere decir que, al explicar el concepto de ciudadanía, se asume un orden instituido como verdad, desde marcos normativos ideales (generales), desconectados de las particularidades de la realidad vital. También se oculta el itinerario histórico del concepto -su genealogía-, respecto de cómo llegó a la posición semántica de impacto

social (consensual) que determinó un orden en la estructura social en los imaginarios y en las representaciones sociales (Taylor, 2006). No se explicitan los significados desde las tensiones de poder social, económico, político y cultural. Esta tensión epistemológica no se visibiliza en los libros de textos y no es neutra, ya que, al naturalizar lo instituido como un orden absoluto y normativo, la democracia y la ciudadanía se disocia del mundo de la vida. Tal como señala Fassin (2018)

El proceder antropológico, a diferencia del filosófico, no es prescriptivo. Apoyado en la investigación etnográfica, se esfuerza por decir el mundo tal como es y no tal como debería ser, incluso cuando el enfoque crítico proporciona instrumentos para alimentar la postura normativa. (p.17)

Las narrativas por las que suelen transitar los textos de la educación para la ciudadanía asumen como “verdad” única, lo que la modernidad conquistó: los valores de igual-libertad en una república democrática en la que ciudadanos y ciudadanas libres e iguales gozan de fraternidad. Asume que los representantes elegidos por el pueblo reflejan su sentir y trabajan por sus necesidades. Da por hecho que, en un Estado de Derecho, la Constitución de la república opera para todos/as por igual. Teórica o formalmente (en la generalidad) esto es así, pero no se cumple en la vida y en la particularidad, en los contextos de profunda desigualdad, de los que habitan lo social desde la exclusión, la discriminación y la ausencia de derechos, porque no tienen derecho a tener derechos y sus vidas se precarizan al punto de no valer nada (como los naufragos migrantes del mediterráneo o los pobres hacinados en guetos y suburbios); ellas y ellos no están presentes en las narrativas oficiales de educación para la ciudadanía. En este marco epistemológico, normativo, positivo, general y formal, se impone como verdad-realidad la idealización de la ciudadanía desde la cultura occidental; cultura que sentó las bases del colonialismo y neocolonialismo para generar la profunda segmentación y fragmentación en los tejidos sociales latinoamericanos (Fanon, 2009; Mbembe, 2016; Spivak, 2010). La reiteración de imperativos éticos políticos en la narrativa discursiva de los textos oficiales, desde una concepción epistemológica de absolutos normativos, entra en permanente contradicción con el mundo de la vida.

Por estos argumentos, la educación para la ciudadanía no puede estar desagregada al mundo de la vida, no puede ser ajena teórica y estructuralmente a la vivencia de los y las ciudadanas, no puede ser un significativo vacío de contenido vital. Nuestro enfoque para educar en ciudadanía y lo político requiere situar, contextualizar e historiar aquello que ontológicamente se define con lo que se vive. Por ello, la segunda parte del libro es la más relevante, ya que visibiliza en el mundo de la vida escolar, una realidad que no es discurso ni menos pura utopía.

El concepto de ciudadanía también puede explicarse desde tres dimensiones: lo jurídico, lo político y lo social. Lo jurídico se explica desde el contrato social y su condición de sujeto de derechos; lo político desde su pertenencia a una comunidad en igualdad de condiciones con la facultad por elegir a sus gobernantes; y lo social desde la condición humana que se configura a partir del lazo social, la red vincular, como cimiento no sólo de la especie, sino de la ciudadanía como vivencia de los derechos humanos de salud, recreación, educación y vida plena. Enfatizar por separado cada una de estas dimensiones de la ciudadanía, supone otorgar o negar la membresía de ciudadano o ciudadana a todo sujeto que pertenece al común o a una comunidad determinada. Limitar y reducir la condición de ciudadana y/o ciudadano por el derecho o la facultad de votar, es considerar solamente la dimensión política de la ciudadanía en su marco jurídico. Esta aproximación restrictiva del estatus del ciudadano/a es la que deja fuera erróneamente a la infancia de esta condición, sin priorizar la dimensión social que supone de ser parte del cuerpo colectivo que es la ciudadanía.

Definir la ciudadanía como una forma de vida y de vínculo, es muy distinto a encasillarla o reducirla como una estructura básica del Estado, desde lógicas normativas y estancas. Este principio fundamental del significado de la ciudadanía en su correlato con lo político es el que explica la relevancia por educar en la ciudadanía en la escuela desde la primera infancia, como pivote del lazo social y la construcción de comunidad.

Reducir la idea de ciudadanía solo a la pertenencia política y jurídica concretada en el poder del sufragio, excluye a la infancia de la membresía y al estatus de ciudadano o ciudadana. Un niño y niña aprende a ser ciudadano desde los primeros meses de vida al experimentar y vivenciar la colaboración, el compromiso, la participación democrática entre las familias, las

educadoras y educadores, el barrio y el entorno aunados por un proyecto común de bienestar y vida buena.

3. La ciudadanía y su vínculo con lo común

Definir la ciudadanía en su equivalencia con lo político supone comprender este concepto desde el mundo de la vida, el diálogo, el encuentro en el espacio público, el lazo social, las redes vinculares, como una acción desde dentro de la propia comunidad, que sólo es posible en el movimiento que comporta lo humano en su expresión intersubjetiva, colectiva o comunitaria, emergente de la diferencia o el conflicto (Balibar, 2013; Mouffe, 2012; Ranciere, 2006). Es precisamente su equivalencia con lo político lo que define a la ciudadanía desde lo común, el espacio público, el ágora del poder constituyente que es el pueblo soberano.

Lo público le pertenece al “común”, un común que se define por y para el pueblo desde el significado romano a través del reconocimiento de la *civilitas* del *populus* romano (Bobbio et al., 2002). El surgimiento del Estado moderno, cooptado por oligarquías y sistemas capitalistas, no necesariamente expresan o responden al sentir del pueblo o lo común. Por ello, no necesariamente la esfera de lo público estatal representa a la ciudadanía, como *res-pública* que conforma ese común de cuerpo colectivo, que aquí denominamos pueblo, por su equivalencia con la soberanía popular y no con identidades colectivas nacionalistas u homogeneizantes (Butler, 2014). Recordemos que el espacio público que pertenece a la soberanía popular está controlado por el Estado, en continua tensión entre poder constituido y poder constituyente (Balibar, 2013). Esta soberanía popular contribuye con su trabajo y sus recursos (impuestos, contribuciones) al fortalecimiento, protección y resguardo de lo público y de los bienes comunes que le pertenecen al pueblo (Mattei, 2013; Ostrom, 2000). La noción de lo público es un bien común material y cultural, a diferencia de los bienes procomunes como los bosques, el agua, las montañas, el mar, el sol y el aire, que no deben ser transados en el mercado, ni menos privatizarlos, porque son condición, derecho y propiedad de todo ciudadano y ciudadana (Redon, Vallejos, y Belaustegui, 2023).

Lo común se vincula con la diversidad propia de lo heterogéneo, lo diferente y lo distinto de cada particularidad que lo constituye. Lo común encuen-

tra su definición y contenido en lo no-común (Espósito, 2007); por tanto, su comprensión está vinculada con la apertura, el dinamismo que supone la inclusión de la diferencia a través del diálogo y el vínculo como práctica instituyente del común (Laval y Dardot, 2015). Si el espacio de lo público se comprende como el espacio de la soberanía popular -el pueblo en continuo devenir (Butler, 2014; Innerarity, 2006)-, como un común construido desde el diálogo, el debate argumentativo y la diferencia o lo no-común (Espósito, 2007; Laval y Dardot, 2015).

La equivalencia del concepto de ciudadanía con lo político como idea que resguarda “lo común”, la comunidad y su bienestar como convivencia justa, no se traduce en homogeneidad, totalitarismos y menos absolutos ontológicos de “verdad” respecto a un bien común homogéneo. Precisamente Balibar (2013) define lo común como lo distinto, al igual que Espósito (2007) y Agamben (2001), quienes afirman que lo común es lo no-común. Esto quiere decir, la diferencia como el pivote que constituye a la ciudadanía en un común, traducido como el valor de la diferencia. Dardot y Laval (2015) plantean que lo común surge por una ciudadanía que busca un cuerpo de contención y protección para reaccionar contra la situación de abandono que sufre del Estado, porque el viejo recurso de utilizar al Estado para oponerse a las fuerzas del mercado ya no está disponible. En la mayoría de los movimientos sociales, se ha desarrollado un cuestionamiento radical a la democracia “representativa” en nombre de una democracia “real”, vinculado en algunos casos con defensas ecológicas sobre la preservación de los “bienes comunes”. Por ello, lo común es soberanía popular, poder constituyente, tejido desde la diferencia, cuyo andamiaje es el diálogo y la aceptación de la diversidad, siguiendo con un análisis etimológico/histórico que hacen Dardot y Laval (2015) de lo común, donde afirman que, desde un inicio, su definición está atada a una condición de tiempo y lugar.

Si recordamos la etimología del término *cum-munus*, éste ha variado en su itinerario y recorrido histórico. Para los romanos en la República, la palabra *munus* significaba, ante todo, la dimensión de obligación que se imponía a los magistrados que detentaban un cargo público. Por otra parte, para los griegos, el *koinôn* es lo que resulta de la actividad de puesta en común en que se constituye la ciudadanía; actividad que implica la regla de alternancia entre gobernantes y gobernados. Hoy lo común surge como una

consigna de sentido de obligación política ante la falacia de la democracia. Por ello, Dardot y Laval (2015) concluirán que lo común son prácticas instituyentes de democracia participativa que lo fortalecen, haciéndolo fuerte y poderoso para contrarrestar a la democracia representativa que autoriza a unos/as pocos/as a hablar y actuar en nombre de la mayoría. Por ello, no podemos afirmar que todo proceso educativo institucionalizado tributa a lo común y lo político, puesto que una institución educativa que selecciona a sus participantes, en virtud de capitales culturales, sociales, cognitivos, favoreciendo el privilegio de algunos niños y niñas por sobre otras, no tributaría a un común como cohesión de soberanía popular. Tampoco la educación como hecho político podría apoyar a una institución que sirve al mercado como fin último, entrena o adiestra para la empresa y traduce a los sujetos estudiantes, niños y niñas, como valor de cambio en el mercado laboral-empresarial y capital humano. Desde este marco, el neoliberalismo como forma de existencia humana que se asienta en la competitividad sustentada en la desigualdad (exitosos y fracasados), que legitima al Estado, solo en cuanto es motor de crecimiento económico, que trasmuta a trabajadores por empresarios de sí mismos, es lo opuesto a lo común, y desvirtúa el proceso educativo (Dardot y Laval, 2013).

Los centros educativos envueltos en lógicas de selección del estudiantado para lograr subir sus posiciones en las escalas de los rankings educativos, ponderados por las métricas de pruebas estandarizadas que suponen “calidad”, segregan y no constituyen un espacio de lo político, menos de lo común. Los centros educativos que operan bajo el paradigma de la competitividad, la meritocracia, la burocratización del mundo de la vida y las competencias como principio rector al servicio del mundo empresarial, tampoco son un hecho político de lo común y del bienestar. La pérdida de autonomía y emancipación del profesorado, como agentes de transformación social, la pérdida de reflexión crítica y de la robotización automatizada obediente a lo instituido, no son hechos educativos como hechos políticos que fortalecen la ciudadanía y lo común, como bienestar y vida buena inclusiva. Obviamente un centro privado, al alero ideológico de lo privado, no estará obligado por mandato ético a construir un común inclusivo.

No cualquier proyecto político es un hecho educativo si asumimos que teológicamente la pedagogía tiene sentido en la convivencia plena de vida

buena de sus ciudadanos y ciudadanas, y axiológicamente se asienta en un bien (justicia) que redundaría en el reconocimiento a lo diferente y la representación de los intereses del pueblo, “el común”, y la distribución justa de la riqueza para lograr la felicidad de la comunidad.

4. El neoliberalismo como el contexto en el que danza la ciudadanía

Es preciso aclarar que desarrollar las nociones conceptuales de lo político en su equivalencia con la constitución de la ciudadanía, nos obliga a detenernos en el marco en el cual se constituye, sitúa y configura la ciudadanía: el contexto neoliberal. La ciudadanía como forma de convivir en un territorio común, está afectada y constituida por las coordenadas económicas y políticas que la ordenan e instituyen; por ello, es relevante analizar ese contexto y ese marco en el cual la ciudadanía emerge, se construye y se subjetiva.

En la actualidad Chile es el ejemplo mundial del modelo neoliberal impuesto en los años de dictadura (1973-1990). Los treinta años de gobiernos post-dictadura (1990-2021) maquillaron con rostro de democracia el modelo instalado, aprovechándose de las lógicas de privatización de los derechos sociales y bienes comunes (Ostrom, 2000), enriqueciendo de forma indecente (Margalit, 2010) a un pequeño grupo de privilegiados de poder político, por una parte, y del poder económico por otra. De la misma manera, han acentuado la desigualdad en la población a niveles que la OCDE ubica a Chile como el segundo país más desigual y segregado a nivel mundial (OCDE, 2021).

Es importante destacar que el neoliberalismo es mucho más que un modelo económico porque opera como una racionalidad rectora, penetra en el tejido subjetivo, social, institucional y estatal, destruyendo el vínculo social, la cooperación solidaria, la colaboración comunitaria y el sentido profundo por el común (Brown, 2016; Cahill, Edwards & Stilwell, 2012; Cahill & Konings, 2017; Fraser, 2019; Laval & Dardot, 2015, 2017; Sandel, 2020; Smith, Stenning & Willis (Eds), 2008; Springer, Birch & MacLeavy, 2016). En este marco, la episteme del mercado desvanece sutilmente los valores que sustentan el lazo comunitario de convivencia democrática, los derechos sociales, la dimensión de lo público y el sentido por lo común.

Abordar y reflexionar en torno al neoliberalismo y cómo éste impacta en la configuración de subjetividades y en la ciudadanía, supone comprenderlo como algo más que un simple sistema económico. Tal como lo han señalado múltiples teóricos, el neoliberalismo es un sistema mundo que se articula en un complejo entramado político y sociocultural (Brown, 2016; Dardot y Laval, 2013; Cristi, 2021). También es necesario aclarar, siguiendo a Naredo, que opera como un significante paraguas que, “se ha extendido en los últimos decenios como el fuego en un reguero de pólvora, sin haber sido definido con precisión, lo que es fuente de confusión cuando además se le atribuye gran importancia para caracterizar, y gran protagonismo para gobernar, la sociedad que nos ha tocado vivir” (pág. 143) Brown también alude a lo borroso del concepto neoliberal aludiendo que:

“También ‘neoliberalismo’ es un significante suelto y cambiante. Es un lugar común afirmar que el neoliberalismo no tiene coordenadas fijas o establecidas, que sus formulaciones discursivas tienen una variedad temporal y geográfica, lo mismo que las consecuencias de sus políticas y sus prácticas materiales”. (pág 15)

En este pequeño acápite no podemos definir con seriedad el itinerario que ha seguido este concepto compuesto por el prefijo “neo”, que surge del término liberal o liberalismo, bastante más denso, sustantivo y además contradictorio con lo que hoy en el siglo XXI significamos. Contradictorio porque hoy en día al aludir al concepto de liberalismo, pensamos en individualismo o egoísmo en su exacerbación, siendo que para los romanos la palabra liberal que deriva del latín *liber*, significaba tanto libre como generoso. “El sustantivo sinónimo de estas dos palabras libre y generoso era ‘liberalitas’, esto es, que tuvieran una manera noble y generosa de pensar y tratar a los conciudadanos.” (p.145 Naredo).

En este escueto apartado, por tanto, no aludiremos a sus confusiones o contradicciones, sólo nos referiremos a dicho concepto, aludiendo a una economía de libre mercado que sirvió de base para pensadores, políticos y caciques oligarcas, desprestigiaron el Keynesianismo y lo derrumbaron. La economía de “libre” mercado no tiene nada que ver con la libertad y menos con el mercado que ha existido de antaño junto a la vida en común y a la sociedad, pero sirvió de estandarte para que la oligarquía de siem-

pre, arremetiera nuevas formas de posesión y enriquecimiento, a través de mecanismos de privatización y mercantilización favorecidos por regímenes autoritarios y conservadores amparados por el Estado, disfrazados de adalides de la democracia, en contra de los totalitarismos comunistas (Naredo, 2022; Cristi, 2021). En definitiva al hablar de neoliberalismo, hablamos de desmoronamiento del Estado de bienestar, mercantilización del mundo de la vida y su consecuente deshumanización, desregulación del Estado para garantizar los derechos sociales y naturales con la inevitable destrucción del planeta y el triunfo de la privatización, el expolio y los saqueos de los bienes comunes (Ostrom, 2000 ; Mathei, 2013). En este marco se configura una ecuación perfecta para el *homo economicus* teñido de individualismo, competitividad y mezquindad. La forma en que esta razón de mundo (Laval y Dardot, 2013) penetra en las subjetividades, se vincula directamente con normativas y políticas que las instituciones plasman, a través de sus directrices, estructuras jerárquicas y burocráticas. Pero también el neoliberalismo penetra en todas las células del estado, en el símil biológico del cáncer, en la que un virus invasivo, utiliza el hospedaje robado, para reproducirse y crecer hasta destruir totalmente la casa albergante. El Estado como pueblo del poder constituyente, termina muriendo. Las formas en que el neoliberalismo utiliza al Estado son variadas, siempre disfrazadas de la legalidad jurídica en la que se ampara, siendo una de ellas el derecho a la propiedad privada. Este derecho pontificado, se arrastra desde la primera carta magna inglesa con su respectivo énfasis liberal tiñendo a todas las constituciones que surgirán posteriormente desde la hegemonía occidental (Redon 2020). Se trata de privilegiar y proteger al individuo y sus propiedades, por sobre otros derechos sociales o comunitarios. El marco liberal constitucional de los Estados, han sido el pivote de la construcción del orden político y orden jurídico, que ha utilizado el post-capitalismo sobre el principio de propiedad para llevar hacia un extremo, lo que es la acumulación capitalista en extremo de los privados. Y entonces, claro, el compromiso con lo público cada vez se hace más borroso, tedioso y pesado, desapareciendo lentamente de la vida cotidiana, el sentido común y las subjetividades como valores supremos. El neoliberalismo como contexto y plataforma de la vida en común, muta por el sentido común a diferencia de la constitución del común.

El sentido común de una ciudadanía se traduce en un modo de existir del

sujeto, de sentir, pensar y actuar (Brown, 2016; Dardot y Laval, 2013; Cristi, 2021). La subjetividad se tiñe por la competitividad, el individualismo y la destrucción masiva de toda forma de lo común, por ende, de lo político y la ciudadanía. El sujeto se configura como empresario se sí (Brown, 2016), en acciones y relaciones de transacción e instrumentales en lógicas de costo beneficio. La victoria del neoliberalismo como razón normativa y principio rector que configura la subjetividad de los individuos, gobierna, controla y ordena la vida cotidiana, lo que nos obliga y exige repensar las coordenadas específicas en las que se alinean los valores y sentido común en la ciudadanía neoliberal (Angulo y Redon, 2012; Brown, 2015; Harvey, 2007; Laval & Dardot, 2015, 2016; Sterger & Roy, 2010).

Por ello, trabajar la ciudadanía en la escuela implica estudiar, analizar y reflexionar el neoliberalismo como contexto económico, político y social del cual emerge la ciudadanía. Wendy Brown (2016) nos señala que:

La neoliberalización transpone los principios políticos democráticos de justicia en un léxico económico, transforma al estado mismo en un administrador de la nación sobre el modelo de la empresa () y vacía buena parte de la sustancia de la ciudadanía democrática e incluso la soberanía popular () La neoliberalización suele ser más parecida a una termita que a un león su forma de razón perfora de modo capilar en los troncos y las ramas de los lugares de trabajo, las escuelas, las agencias públicas, el discurso social y político y, sobretodo, el sujeto. (pp. 42-43)

El neoliberalismo al penetrar en las subjetividades, destruye todo horizonte del “nosotros” o de comunidad; rompe la cohesión del tejido social, porque opera como una racionalidad rectora que reconstruye a la sociedad y al sujeto mercantilizando la vida, los derechos sociales, los bienes comunes. Los compromisos del Estado democrático con la igualdad, la libertad y la fraternidad se subordinan al proyecto de crecimiento económico, posicionamiento competitivo y mejora del capital (Brown 2016). El neoliberalismo como el sentido común de la ciudadanía, destruye el común como bienestar colectivo, haciendo que los sujetos compitan en la lógica de ganadores y perdedores, legitimando la desigualdad como un principio social y político. El Estado se economiza y su reconocimiento solo se legitimará en su responsabilidad por el crecimiento económico.

La racionalidad neoliberal destruye también la médula del proceso educativo y la vacía de contenido humanista y académico, al imponer a través de la medición estandarizada una cultura homogénea al servicio del capital. El conocimiento y el pensamiento se transan por entrenamientos que contribuyen a la mejora del capital humano en sujetos emprendedores. Ello supone perder el sentido de la educación como conocimiento poderoso en sí mismo, como sustento para la participación en la vida pública y la contribución al bien público en última instancia (Brown, 2016). Se sirve de la estandarización que homogeniza la vida, reduciendo la riqueza que comporta la diferencia propia de lo humano y de las comunidades educativas locales con la riqueza que ello supone.

Una institución educativa, o un hecho educativo que se comporte de forma excluyente, selectiva, elitista, no sería un hecho político si asumimos lo político como el bien comunitario e inclusivo que hemos explicado anteriormente. La idea de lo político, que equivale al *telos* educativo, y construye el común, supone comprenderlo como un bien de la ciudadanía, en el que todos/as caben y nadie sobra, en el que el conocimiento y el pensamiento se ponen al servicio o subyacen a la vida buena, la vida justa, la vida plena, en armonía con el hábitat que la acoge y la permite. La política neoliberal vacía de sustento ético lo político y la vida en la escuela diversa y pertinente con su territorio local. Esta idea de lo político en su equivalencia con la ciudadanía supone una idea de bien inclusiva y un principio de la justicia como el que ha desarrollado Nancy Fraser (2008). Esta autora define la justicia desde el reconocimiento (aceptación de la diferencia), la representación (todos y todas son parte) y la justa redistribución (equidad e igualdad en bienes y derechos). Las políticas que destruyen lo público, comprendido como lo común, a través del debilitamiento de los derechos sociales, no constituirían desde esta premisa lo político. Las políticas educativas neoliberales no fortalecen el “común”, un bien comunitario que les pertenece a los sujetos que lo constituyen, y que siendo diversos en la diferencia trabajan en el colectivo por el bienestar de todos y todas.

Sumado a lo anterior, otros aspectos relevantes en las políticas educativas neoliberales son la reducción o simplificación del complejo proceso educativo (como lo hemos explicado en sus tres pilares filosóficos antropológicos, teleológicos y axiológicos) a la técnica de medición de los aprendizajes. La calidad se reduce a la gestión y rendición de cuentas, en

la primacía de la cuantificación como criterio de verdad y la minimización del proceso educativo a resultados de aprendizaje de conductas medibles en los y las estudiantes (Caro, 2018; Gimeno, 2010; Giroux, 1988; Torres, 2007, 2017), y a las evaluaciones del desempeño docente (Assael y Pavez, 2008). Todo ello no sólo debilita una racionalidad reflexiva en el profesorado y su autonomía e identidad profesional en la práctica (Angulo, 1994; Tardif, 2014), sino que además erosiona su comprensión como un sujeto político para la transformación social y la construcción de culturas escolares democráticas (Apple y Beane, 2005; Dewey, 1998; Wrigley, 2007), e inevitablemente condicionan sus saberes acerca de la educación para la ciudadanía en la escuela.

La consolidación del neoliberalismo en el campo educativo en Chile, en gran parte responde al proceso estructural de privatización, externalización de servicios, y la instalación de una racionalidad empresarial de Nueva Gestión Pública, que alinean a los centros educativos, en términos estructurales y funcionales, con la cultura empresarial, a través de la promoción de lógicas de (re)culturización institucional y de redefinición del trabajo educativo. Ello supone una cultura escolar pensada “desde arriba”, en las que el director/a decide, determina y gobierna con un poder absoluto centrado en la gestión, que tiñe de autoritarismo las culturas escolares. A diferencia de comunidades escolares construidas desde abajo, en dónde los/as directores/as junto con desempeñarse de forma rotativa, sean elegidos/as por su propia comunidad escolar.

Estas políticas gerencialistas y de privatización alineadas a la lógica neoliberal provocan segmentación social y racismo, rebajas en el presupuesto para la educación pública y concentración de alumnado con problemas sociales, afectivos, económicos y de bajo rendimiento cognitivo, haciendo del espacio público un reducto del desecho menospreciado por la ciudadanía (Cañadel, 2023).

También las políticas neoliberales, en el marco de su necesaria adaptación al mundo empresarial para mantener las lógicas del capital, han provocado en las directrices educativas un énfasis en la dimensión pragmática del currículo traducido en competencias, reduciendo horas de ciencias sociales y de las humanidades, y -en general- sustentos teóricos que permitan al estudiantado la reflexión crítica en la lectura del mundo neoliberal.

¿Quién piensa las necesidades de la escuela?, ¿el empresariado y el capital o las comunidades educativas? Éstas, más que prepararse y adaptarse a la sociedad actual, requieren repensarla para transformarla.

5. La democracia en la escuela: ¿es posible?

La democracia es un concepto dinámico, abierto, debatible y vital constituyente de la ciudadanía. Ello quiere decir que sin democracia la ciudadanía pierde su poder constituyente, se vuelve borrosa y difusa en sus derechos y atribuciones que la configuran. Por ello, al desarrollar los conceptos de ciudadanía y educación, no podemos omitir la discusión respecto a la democracia. Sin embargo, no es nuestra intención en este título, definir seriamente, lo que este denso y complejo término significa. Ni siquiera alcanzaríamos a nombrar las múltiples acepciones que tiene el *demos + kratos*, desde su origen etimológico, y menos abordar sus distintas acepciones: democracia social, radical, republicana o liberal, representativa, directa, participativa, deliberativa o plebiscitaria. Sin embargo, aunque su significado es polisémico, abierto y debatible, la democracia, como lo hemos dicho al inicio, sigue siendo la piedra angular de la ciudadanía y sobre la cual una comunidad se gobierna en libertad e igualdad para convivir dentro de los parámetros de la justicia. La igualdad y la libertad del sujeto para sí mismo como para su vinculación con el colectivo o la comunidad, son los pilares instituyentes de la democracia e instituidos por la democracia (Brown 2015).

La democracia como conquista política contiene en su luz declarativa, la sombra y la oscuridad que acompañan su vivencia. En efecto, basándose en la democracia se han generado genocidios, bloqueos, guerras e invasiones, estableciendo límites difusos para su ejercicio, en particular, para aquella parte de la ciudadanía que no goza del poder social, económico y político de los gobernantes. Siguiendo a Wendy Brown en el recorrido por el término democracia, vemos que esta se constituye a partir de ciertas ambigüedades:

Demos/kratía se traduce como “gobierno del pueblo” o “gobierno por el pueblo”. Pero ¿quién era el “pueblo” de los antiguos atenienses: ¿aquellos con propiedades, los pobres, los incommensurables, la gran mayoría? Eso ya se discutía en Atenas

y ésa es la razón por la que, para Platón, la democracia se aproxima a la anarquía, mientras que para Aristóteles es el gobierno de los pobres. En la teoría continental contemporánea, Giorgio Agamben identifica una ambigüedad constante -una que “no es accidental”- en torno al demos como algo que se refiere tanto a todo el cuerpo político como a los pobres. Jacques Rancière argumenta (a partir de las Leyes de Platón) que demos no se refiere a ninguno sino a quienes no están calificados para gobernar, a los inconmensurables. Por consiguiente, para Rancière, la democracia siempre es una erupción de “una parte de los que no tienen parte”. Étienne Balibar lleva más allá la aseveración de Rancière con el fin de argumentar que la igualdad y la libertad distintivas de la democracia son “impuestas por la rebelión de los excluidos”, pero después siempre “la reconstruyen los ciudadanos mismos en un proceso que no tiene fin”. (Brown, 2015, p.16)

Continuando con la línea discursiva teórica-crítica con la que hemos discutido el concepto de ciudadanía, la democracia también se puede comprender desde lógicas epistémicas normativas y estructurales, como una teoría de gobierno que asienta su poder en la representatividad del voto numérico, o como una forma de vida dialógica en la que todos caben, especialmente la diferencia y la minoría como elemento clave en la conformación de la comunidad. Por ello es necesario preguntarnos: ¿cómo somos parte desde la disidencia y la minoría?, ¿cómo abrir fisuras en las fronteras del consenso que permitan incluir la diferencia? La cultura de obediencia ciega al gobernante, de sumisión al poder de turno y anulación de la voz crítica del subalterno, mantiene atrapado a todo el aparato institucional, y por ello también a todo el sistema educativo (escuelas, institutos profesionales, universidades, centros de investigación, etc.), con un tipo de racionalidad que declara participación y simetría, pero que opera de forma autoritaria y verticalista. (Araujo, 2013, 2009). Como nos recuerda Wendy Brown.

Resulta extraordinaria la velocidad con que todos los estratos de las universidades públicas -personal, maestros, administradores, estudiantes- se han acostumbrado a la saturación de la

vida universitaria con la racionalidad neoliberal, su métrica y los principios de gobernanza. (Brown, 2015, p.245)

En Chile la democracia, continuando con la tradición moderna civilizatoria e iluminista de la constitución de la República, ha mantenido, por ejemplo, minimizadas las particularidades de los pueblos originarios a partir del ropaje de igualdad-libertad que considera la denominación de ciudadano/a pero, como sabemos, esta condición de ciudadanía esconde importantes desigualdades entre los/las que son reconocidos como *tal y los que no son parte de la parte* (Ranciere, 2006). Castoriadis acentuará la condición económica vinculada a estos términos, presentando con ello la imposibilidad de su concreción para una democracia:

El término igualdad sirvió para encubrir un régimen en el que las desigualdades reales eran de hecho peores que las del capitalismo. No podemos por ello olvidar que no hay libertad política sin igualdad política y que ésta es imposible cuando existen y se acentúan desigualdades enormes de poder económico, directamente traducido en poder político (Castoriadis, 1996, p.62).

Pareciera que la democracia envuelve -en un manto de homogeneidad declarativa- los derechos de la ciudadanía, lo que resulta profundamente desigual y contradictorio en su vivencia. Al parecer la democracia ha olvidado que lo común es justamente la aceptación de “lo no común” (Esposito, 2013). Comprender la igualdad desde la diferencia, permitiría construir una igualdad desde la desigualdades presentes, desde una “alteridad” dañada o excluida (Ranciere, 2006) que cuestiona el ideal moderno que asume la tarea de la “igualdad” como una idea cerrada y atemporal, reduciendo su condición de ejercicio en el presente y localizándola como realidad de futuro, invisibilizando con ello en la escuelas las diferencia del “aquí y el ahora”, y las posiciones de poder que acompaña la vida de los/as estudiantes y que la escuela naturaliza.

La educación para la ciudadanía, como convivencia democrática, constituye un desafío pedagógico complejo, toda vez que las políticas educativas neoliberales no hacen otra cosa que reducir y minimizar el sentido profundo y complejo de la educación. Es precisamente la red vincular como poder

constituyente lo que valida y legitima al poder constituido; el poder constituyente es quien establece el poder. Pero ¿qué sucede si el poder una vez ya instituido por el poder constituyente deja de ser representativo de ese pueblo o comunidad que le invistió de poder? Desde la democracia y lo que ella implica debemos decir taxativamente que pierde su legitimidad. Necesitamos gobernantes que no olviden que el poder de la democracia se encuentra en el pueblo soberano. Para ello es necesario escuchar permanentemente las voces de ese pueblo, indicando que el poder está encomendado; es la ciudadanía quien legitima a los gobiernos y a sus gobernantes.

Nuestro desafío es construir una propuesta de educación para la ciudadanía que considere todas las antinomias de la democracia, de modo que se transforme no sólo en una experiencia procedimental para articular un modelo de gobierno, que habitualmente se ha expresado a través del voto -su ejecución y ejercicio-, sino también insista en buscar otras formas -como la elección por sorteo- que despersonalizan el poder constituido y depositan dicho mandato en la tarea, restituyendo el poder de cuidado de la democracia que le compete a la ciudadanía, ya sea a través de la creación o mantención de mecanismos cuestionadores o incluso revocatorios de sus gobernantes (Ganuza y Mendiharat, 2020).

Sin embargo, el mayor desafío que tiene la democracia para superar sus contradicciones es transitar hacia la experiencia vincular de una democracia relacional, en la que el convivir sea el objetivo y no competir. Para ello necesitamos comunidades educativas preparadas para que la pluralidad tenga cabida, que se valoren las diferencias de epistemologías, saberes y prácticas, de modo que sea posible mirar la realidad desde lugares diversos, y dismantelar las naturalizaciones de una realidad sin conflicto y homogénea. Esta democracia relacional sustentada en el lazo social, que se asume como un cuerpo colectivo en la vida cotidiana, implica superar las dicotomías de sumisión y dominación en nuestras redes vinculares -a veces de carácter profundamente verticalistas, patriarcales y autoritarias-, que apuestan por la reproducción de un sistema y con ello con las dominaciones que porta.

La convivencia para una vida democrática supone una “nueva escuela” que ponga al centro al estudiantado como sujetos políticos que configuran el poder constituyente. Ello implica una transformación profunda en la cul-

tura escolar y en el currículum. La cultura escolar está invadida de lógicas burocráticas, mercantiles y neoliberales que anulan el sentido profundo de la escuela.

La convivencia para una vida democrática supone un currículum constituyente, que se co-construya con la comunidad educativa y cuyos contenidos disciplinares estén al servicio de la vida enraizada territorial y culturalmente. Además, implica comprender las evaluaciones como instancias de aprendizaje profundo, no como castigo o premio por constatar una conducta o estándar regulado externamente en un momento determinado. Una educación democrática supone acompañar las trayectorias reales de los estudiantes desde la vida misma que les envuelve y les configura como sujetos políticos, de aprendizajes, desde biografías en cuerpos que tienen nombres.

Necesitamos hacer de la escuela un espacio de experiencia de la democracia desde la propia comunidad, en la que el colectivo tenga un lugar en la organización política y no sigamos reduciendo el pacto social a un contrato individual, porque este contrato no sólo lo realizamos con los gobernantes sino también con los otros/as ciudadanos/as, los que en cada caso deben ser reconocidos/as desde las diferencias que los/las subjetivan.

La democracia es percibida por muchos y muchas de nuestros y nuestras jóvenes como injusta porque los representantes no representan a los representados/as, está vacía de contenido en lo que la constituye: inclusión, reconocimiento, diálogo y participación real en la construcción de una comunidad de derechos políticos, culturales, económicos y sociales. Recuperar la escuela como espacio de ciudadanía supone construir culturas democráticas como formas de vida y convivencia en la que la gran responsabilidad de los que gobiernan o detentan el poder es proteger e incluir la diferencia, el conflicto como potencia de la democracia.

6. Epílogo

Esta primera parte de discusión teórica, no tendría mucho sentido si no conectase con el mundo de la vida y la voz de los que habitualmente no la tienen. Profesores y profesoras que, en la cotidianeidad silenciosa, son los que construyen la ciudadanía en la escuela. Por ello la segunda parte

de este libro, la constituyen tres estudios de caso que muestran diferentes énfasis en la vivencia democrática de la ciudadanía, mostrándonos que aquello que pregonamos y defendemos como ideas, no son una utopía sino realidades posibles en la escuela.

7. Referencias

- Agamben, G. (2001). *La comunidad que viene*. Pretextos.
- Albó, X. (2011). Suma qamaña y convivir bien. ¿Cómo medirlo? (pág 133-145). En Farah H.I. & Vasapollo, L. (Coors.) *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* Plural editora.
- Álvarez-Uría. (1995) *Marginación e Inserción*. Ediciones Endymion.
- Angulo & Redon, (2012) La Educación Pública en la Encrucijada: la pérdida del sentido público de la escolaridad. Estudios pedagógicos v.38 n. Especial Valdivia 2012
- Angulo, F. (2015a) Un enfoque naturalista sobre los contenidos, en Gimeno Sacristán, (2015) (Comp.) *Los contenidos. Una reflexión necesaria*. Morata (pp. 103-115).
- Angulo, Félix. (2020). Standardization in education, a device of Neoliberalism. *Center for Educational Policy Studies Journal*. 18.
- Angulo, F. (1994). ¿A qué llamamos currículum? En J. F. Angulo Rasco, y N. Blanco (Comp.) *Teoría y Desarrollo del Currículum*. pp. 17- 29. Aljibe
- Angulo, J., (2016). In Search of the Lost Curriculum. En: J. Paraskeva y S. Steinberg, (Eds.), *Curriculum. Decanonizing the Field* (pp.137-155). Peter Lang Publishing.
- Apple, M. & Beane, J. (2005). *Escuelas Democráticas*. Morata.
- Apple, M. (2018). *¿Puede la Educación Cambiar la Sociedad?* LOM.
- Apple, M.; Au, W., & Gandin, Luis A. (2009). *The Routledge International Handbook of Critical Education*. Routledge.
- Araujo, K. (2009). *Habitar lo social. Usos y abusos en la vida cotidiana en el Chile actual*. LOM.
- Araujo, K. y Beyer, N. (2013). Autoridad y autoritarismo en Chile. Reflexiones en torno al ideal-tipo portaliano. *Atenea* N° 508- II Sem, pp. 171-185.

- Aristóteles. (1981). *Ética a Nicómaco*. Centro de Estudios Constitucionales.
- Arnot, M. (2009). *Coeducando para una Ciudadanía en Igualdad*. Morata.
- Assael, J.; Pavez, J. (2008). La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1, pp. 41-55.
- Balibar, E. (2013). *Ciudadanía*. Adriana Hidalgo.
- Bartolomé Pina, M. (2002). (Coord.) *Identidad y Ciudadanía. Un reto a la Educación Intercultural*. Narcea.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2001). *En Busca de la Política*. Fondo de Cultura Económica.
- Berardi, F. (2016). *Almas al Trabajo. Alienación, Extrañamiento, Autonomía*. Editorial Enclave.
- Bhabha, H. (2002). *El Lugar de la Cultura*. Manantial.
- Bobbio, N. (2009). *Teoría General de la Política*. Trotta.
- Bolívar, A. (1998). *Educación en valores: una educación de la ciudadanía*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Editorial Eudeba.
- Bowles, S. & Gintis, H. (2011). *A Cooperative Species. Human Reciprocity and Its Evolution*. Princeton University Press.
- Brown, W. (2016). *El Pueblo sin Atributos. La Secreta Revolución del Neoliberalismo*. Malpaso Ediciones.
- Byung-Chul, H. (2014). *Psicopolítica*. Editorial Herder.
- Cabo Martín, C. de (2017). *El común. Las nuevas realidades constituyentes desde la perspectiva del constitucionalismo crítico*. Trotta.
- Cahill, D.; Edwards, L.; Stilwell, F. (2012) *Neoliberalism: Beyond the Free Market*. Edward Elgar Publishing.
- Cahill, D. & Konings, M. (2017) *Neoliberalism*; Polity Press: Cambridge, UK,
- Castoriadis, C. (1996). La democracia como procedimiento y como régimen. *Revista Iniciativa Socialista*, 38, pp. 50-59.
- Camps, V. (1990). *Virtudes Públicas*. Espasa Calpe.

- Cañadell R.; Corominas, A. y Hirtt, N. (2020). *El menosprecio del conocimiento*. Icaria editorial.
- Carr, W. (1995). *For Education: Towards Critical Educational Inquiry*. Open University Press.
- Caro, M. (2018). Currículum y Aprendizaje: Una discusión desde la Pedagogía Crítica. *Educación*, (13), 11-13.
- Carbonell, E. y Sala, R. (2000). *Planeta humano*. Península.
- Carbonell, E. y Sala, R. (2002). *Aún no somos humanos. Propuestas de humanización para el tercer milenio*. Península.
- Carbonell, E. (2007). *El nacimiento de una nueva conciencia*. ARA Llibres.
- Cela C.; José, C. y Ayala, F. (2005). *Senderos de evolución humana*. Alianza.
- Cisneros, I.H. (2014). *Norberto Bobbio. De la Razón de Estado al Gobierno Democrático*. Instituto electoral y de Participación Ciudadana.
- Coleman, J. (1966). *Condición Humana*. Anthropolos.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL (2020). *Panorama social de América Latina*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46687>
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del Mundo*. Alianza.
- Cristi, R. (2021). *La tiranía del mercado: El auge del neoliberalismo en Chile*. LOM.
- Cullén, C.A. (1999). *El malestar en la ciudadanía*. Ediciones La Cruzja
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid.
- Díaz, C. (2000). *Educación en valores. Guía para padres y maestros*. Editorial Trillas.
- Esposito, R. (2009). *Comunidad, Inmunidad y Biopolítica*. Barcelona: Herder.
- Esposito, R. (2012). *Diez pensamientos acerca de la política*. Fondo de Cultura Económica.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución Educativa*. Editorial Paidós.

- Etzioni, A. (1999). *La nueva regla de oro: comunidad y moralidad en una sociedad democrática*. Paidós.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Farah H.I & Vasapollo, L (Coords.) (2011). *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* CIDES-UMSA.
- Fassin, D. (2018). *Por una Repolitización del mundo. Las vidas descartables como desafío del Siglo*. Editorial Siglo XXI.
- Federici, S. (2020). *Reencantar el mundo. Colección nociones comunes*. Tinta Limón.
- Felber, Ch. (2012). *La economía del Bien Común*. Deusto.
- Fernández, C., Fernández, P., Alegre, L. (2007). *Educación para la ciudadanía, democracia, capitalismo y estado de derecho*. Akal.
- Fierro, J. (2016). *La ciudadanía y sus límites*. Editorial Universitaria.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Morata.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de Justicia*. Herder.
- Ganuzá, E. y Mendiárat, A. (2020). *La democracia es posible*. Consonni.
- Gentili, P. (2011). *La pedagogía de la igualdad: ensayos sobre la educación excluyente*. Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y Convivir en la Cultura Global*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e Incertidumbres Sobre el Currículo*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *En Busca del Sentido a la Educación*. Morata.
- Giroux, H. (2008). Democracia, Educación y Política en la Pedagogía Crítica. En P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. (pp. 17-25). Graó.
- Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del Currículo*. Morata.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y Técnica como Ideología*. Tecnos.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Akal.

- Honneth, A. (2013). La Educación y el Espacio Público Democrático. Un Capítulo Descuidado en la Filosofía Política. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*. N.º 49, 377-395.
- Juárez, R.S. (2010). El concepto de ciudadanía en el comunitarismo. *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, 23, Julio-diciembre, pp. 153-174.
- Kincheloe, J. (2008). La Pedagogía Crítica en el Siglo XXI: Evolucionar para Sobrevivir. En McLaren, Peter y Kincheloe, Joe (Eds.) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, (pp. 25-67), Graó.
- Kymlicka, W., & Norman, W. (1994). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *La Política: Revista de estudios sobre el estado y la sociedad*. 3, pp. 5-40
- Laval, C. & Dardot, P. (2013). *La Nueva Razón del Mundo. Ensayo Sobre la Sociedad Neoliberal*. Gedisa.
- Laval, C. & Dardot, P. (2017). *La pesadilla que no acaba nunca*. Gedisa.
- Laval, C. & Dardot, P. (2015). *Común*. Gedisa.
- Mantovani, J. (1968). *La educación y sus tres problemas*. Editorial el Ateneo.
- Margalit, A. (2010). *La Sociedad Decente*. Paidós.
- Marshall, T. H & Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y Clase Social*. Editorial Alianza.
- Martuccelli, D. (2010). *Existen Individuos en el Sur*. Editorial LOM.
- Matthei, U. (2013). *Bienes comunes. Un manifiesto*. Trotta.
- Mbembe, A. (2016). *Crítica de la razón negra*. Barcelona: Futuro Anterior.
- McIntyre, L. (2018). *Posverdad*. Barcelona: Cátedra.
- McLaren, P. (2008). *El Futuro del Pasado: Reflexiones Sobre el Estado Actual del Imperio y de la Pedagogía*. En McLaren, Peter y Kincheloe, Joe (Eds.) (pp. 393-427) Barcelona: Graó.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. (eds.) *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. (pp. 17-25) Barcelona: Graó.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, México edit: Ediciones Paidós Ibérica.

- Mouffe, Ch. (2012). *Dimensiones de Democracia Radical*. Prometeo.
- Mouffe, Ch. (2014). *Agonística. Pensar el Mundo Políticamente*. Fondo de Cultura
- OECD (2018). A Broken Social Elevator? How to promote Social Mobility. Paris: OECD <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301085->
- OECD. (2021). *Income inequality (indicator)*. Recuperado de <https://data.oecd.org/inequality/income-inequality>
- Ostrom, E. (2011). *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva*. Fondo de Cultura Económica.
- Paraskeva, J. (2016). *Curriculum Epistemicides*. Routledge.
- Peña C (2004). *Informe de la Comisión de Formación Ciudadana*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14665/inf-form-ciud.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez Gómez, A. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Pérez Gómez, A. (2003). *Más allá del Academicismo*. Universidad de Málaga.
- Pérez Gómez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata
- Pérez Luño, A.E. (1989). *Ciudadanía y definiciones*. Universidad de Alicante: Espagrafic.
- Ralws, J. (2006). *Teoría de la justicia. México*. Fondo de Cultura Económica.
- Rancière, J. (2006). *El odio a la democracia*. Amorrortu.
- Ranciere, J. (2007). *El Maestro Ignorante*. Editorial Zorzal,
- Redon, S. (2016). Una Reflexión Sobre la Escuela Pública y la Ciudadanía. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1), 25-36.
- Redon, S.; Angulo, J. F. y Vallejos, N. (2015). El Sentido de lo Común como Experiencia de Construcción Democrática. Estudio de Casos en Escuelas en Contextos de Pobreza en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (13).
- Redon, S., y Angulo, J. F. (2015). Subject and Curriculum in Chile: A Historical Perspective. *The curriculum Journal*, 26(4), 534-552.

- Redon, S. (2010). La Escuela Como Espacio de Ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*. 36(2) pp.213-239.
- Redon, S., Vallejos, N., & Belaustegui, C. (2023). Nebulosa de lo público en una escuela chilena: Un estudio de caso. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(29).
- Redon, S.; Vallejos, N. & Angulo Rasco, J.F. Education for Citizenship: The Meanings Chilean Teachers Convey in the Neoliberal Context. *Sustainability*. 2021; 13(23):13390. <https://doi.org/10.3390/su132313390>
- Redon, S. (2018). La pedagogía crítica como la pedagogía en sí misma. En R. Vázquez (Comp.), *Reconocimiento y bien común en educación*. (pp. 231-257). Morata.
- Redon, S (2020) Capítulo 5: “Ciudadanía y Educación” en libro: “Conceptos para demoler la educación capitalista” coordinado por Ricardo Espinoza y Félix Angulo. Terralgnota, Barcelona.
- Rodríguez, B. R. (2010). Liberalismo y Comunitarismo: un debate inacabado. *STVDIVM. Revista de Humanidades*, 16, pp. 201-229.
- Rubio Carracedo, J; Rosales, J.M y Toscano, M. (2009). Democracia, ciudadanía y educación. Akal.
- Ruiz., C. (2010). *De la república al mercado*. LOM.
- Sandel, M. (2011). *Justicia*. Editorial Debate.
- Sandel, M. (2020). La tiranía del mérito. Penguin Random House.
- Santos, de B S. (2009). *Epistemología del Sur*. Siglo XXI.
- Santos de, B. S. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Trotta.
- Satz, D. (2015). *Por Qué Algunas Cosas no Deberían estar en Venta*. Siglo XXI.
- Sen, A. (2010). *La idea de la Justicia*. Taurus.
- Sharp, J. P. (2009). *Geographies of Postcolonialism*. SAGE.
- Sheldon, W. (2012). ¿Qué significa la acción revolucionaria, hoy?. En Mouffe, Chantal (Comp.) (2012). *Dimensiones de la Democracia Radical*, (pp.301-317). Prometeo.
- Smith, A.; Stenning, A. & Willis, K. (2008). *Social Justice and Neoliberalism: Global Perspectives*. Zed Books.

- Soto, V. (2003). Reflexiones en torno a la perspectiva curricular holística. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), pp.87-99
- Spivak, G.Ch. (2010). *Crítica de la razón poscolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Akal.
- Steger, M. y Roy, R. (2011). *Neoliberalismo. Una breve introducción*. Alianza.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Morata.
- Sterger, M.B. & Roy, R.K. (2010). *Neoliberalismo. Una breve introducción*. Alianza.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de Identidad*. Octaedro.
- Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales*. Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2007) Capitulo 5: Exclusión social con escolarización masiva. Algunos dilemas de política. Del libro “La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación.” Siglo XXI.
- Tomasello, M. (2003). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Katz
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Katz.
- UNESCO. (2021). *Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación. Re-imaginar juntos nuestros futuros -un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Valdebenito, C. (2007). Definiendo al homo sapiens-sapiens: Aproximación antropológica. *Acta Bioethica*, 13 (1), 71-78.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Editorial Síntesis S.A.
- Ytarte, R.M. (2007). *¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación*. Gedisa.
- Zemelman, H. (2007). *El Ángel de la Historia: Determinación y Autonomía de la Condición Humana*. Anthropos

CAMILA BELAUSTEGUI IRRIBARRA



segunda

parte

Ciudadanía e inclusión: la escuela como morada de lo común¹

CASO DE ESTUDIO 1

Centro Educativo

Reino de Suecia

Camila Belaustegui Irribarra



Imagen 1. *Frontis Centro Educativo Reino de Suecia*

Nota. Fotografía propia

¹ Agradecimientos al equipo del CERS de los años 2021-2022, en especial a quienes colaboraron con la realización de este capítulo, al Director Juan Arturo Salas Orellana, al Subdirector y Encargado de Convivencia James Bailey Castillo, profesoras y profesores, personal de administración y servicios.

1. Introducción

En algunos centros educativos, por enfocar el trabajo en el cumplimiento de la burocracia, muchas veces se pierde el foco principal: las y los estudiantes. Generalmente, para cumplir con los indicadores, los documentos (planes, programas y protocolos) suelen exponer adornadas acciones que responden a proyectos educativos inexistentes, a escuelas de fantasía, lo que levanta las preguntas ¿qué demanda la comunidad sobre la escuela?, ¿qué escuela quieren las y los estudiantes? El Centro Educativo Reino de Suecia (CERS), ubicado en el cerro Playa Ancha de la ciudad de Valparaíso, tiene algunas respuestas. Al momento de seleccionar escuelas que presentaran vivencias particulares de la ciudadanía, el CERS aparece como un ejemplo de cómo la inclusión es fundamental para la educación ciudadana y la vivencia de la democracia en la escuela pública. Inclusión que, además, trasciende las obligaciones de leyes, trasciende el currículo nacional y las exigencias de la política pública: es una forma de ser y aprender en la escuela. No se restringe a diagnósticos médicos, sino que se realizan los apoyos que las y los estudiantes necesiten desde su individualidad, desde su historia y contexto, pero también se extiende a las demás personas que son parte de la comunidad educativa, porque es parte de prácticas pedagógicas y laborales. Por ejemplo, opera desde lo curricular, como se observa en las dos modalidades educativas (científico-humanista y especial) que planifican en conjunto, generando una articulación pedagógica entre las dos modalidades y el Programa de Integración Escolar (PIE):

Antes se hacía una articulación el día miércoles del programa de integración con los profesores de básica², dejando afuera al ciclo especial, entonces nosotros pasamos a una articulación que está el profesor de básica, el profesor de ciclo especial y el profesor de integración. Entonces se hace una articulación, como estamos todos planificando por escenarios, los conceptos o la materia que hay que pasar se asemeja, el cómo se enseña es distinto. Los tiempos son distintos, pero la materia en sí

² Profesores de “básica” se refiere a docentes de educación básica, es decir, educación primaria.

es la misma, entonces, tercero de educación básica con tercero de educación especial según decreto 83³ tiene que trabajar lo mismo, si tiene que trabajar lo mismo juntemos los profes. Entonces ahí yo encontré dos prácticas, las prácticas del profesor de educación básica que es curricularista por naturaleza () el profesor de educación básica le enseña y potencia al profesor de educación diferencial cómo se trabaja el currículum, y el profesor de educación especial le enseña de la metodología (Entrevista Director).

De esta forma, el profesorado potencia sus habilidades desde las experiencias pedagógicas que se generan con la planificación por escenarios, generando una planificación curricular reflexiva para lograr mejores resultados de aprendizaje. Así, la inclusión es parte de todo el proyecto; “los estudiantes de educación básica y modalidad educación especial comparten no sólo un marco curricular (Bases Curriculares, Reglamento de Evaluación, Manual de Convivencia Escolar) sino que todas las actividades y espacios son comunes: no existen recreos diferidos ni lugares de formación diferente” (PEI, 2021, p.15)

³ El decreto 83 es titulado “Diversificación de la Enseñanza en educación parvularia(preescolar)y básica(primaria), que aprueba criterios y orientaciones de adecuaciones curriculares para estudiantes que lo requieran”. Al respecto, el Ministerio de Educación (MINEDUC)(2015) establece que: “Los fundamentos de esta propuesta se basan en la consideración de la diversidad y buscan dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, considerando la autonomía de los establecimientos educacionales, promoviendo y valorando las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales de las poblaciones que son atendidas en el sistema escolar.” (MINEDUC, p. 9)



Imagen 2. *Centro Educativo Reino de Suecia, patio central*

Nota. Fotografía propia

Pero la vivencia de la inclusión también se observa en el trato de cada una de las personas que trabaja en el establecimiento, más allá del rol o función que cumplan. Las políticas de cuidado las aplica la dirección a estudiantes, apoderadas y apoderados, profesoras y profesores, personal administrativo, conserjes, practicantes, etc., entendiendo que cada una de esas personas merece cuidados porque es un aporte en el proceso de enseñanza de las y los estudiantes, porque es parte de la comunidad educativa y por eso es un otro importante.

Con un proyecto de educación ciudadana desde la inclusión, el CERS ha funcionado también como centro del barrio donde se ubica, fomentando la pertenencia a (y dentro de) la comunidad local. Es una escuela abierta en el sentido que ayuda a la comunidad, pero siempre recalcando su rol educativo: “hay que cuidar la casa”, menciona el Director. De esta forma, tiene vínculos con el consultorio del sector, farmacias, junta de vecinos, universidades y fundaciones, que les han permitido desarrollar investigación conjunta o han aportado incluso viviendas para las familias que no tenían un hogar propio.

Es una escuela que se hace cargo, que conversa con quienes transitan por el espacio para no perder el foco, para estar atentos a cómo ser una comunidad educativa que responda a las necesidades de su población, y para eso es necesario que sean, pero especialmente que se *sientan* parte del centro. Los resultados se observan, por ejemplo, en la participación de los y las apoderadas que ha aumentado, pasando de un 20% aproximado de asistencia en las actividades a un 70-80% (según datos entregados por el equipo directivo al 2021).

Pero los espacios de convivencia perfecta no existen, y como somos todas y todos diversos, en el centro educativo también hay conflictos respecto a la toma de decisiones, o por distintas formas de ver una misma situación. Quienes participaron de las entrevistas los mencionan sin ocultarlos, buscan aprender de ellos y van conociendo así sus fortalezas y puntos a trabajar, porque finalmente la inclusión para el CERS es la vivencia de la diferencia como un aporte a *la política* (Mouffe, 2014). Así, el CERS se presenta como un espacio que ejemplifica, o mejor dicho, trasciende los objetivos de la ley en cuanto a la inclusión. Es un espacio de convivencia democrática porque no sólo hay espacios de participación, sino que es la forma de habitar la escuela; una comunidad que trabaja por un común desde sus diferencias, donde todas/os son importantes y están unidos por un vínculo de pertenencia al espacio que es el centro educativo, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación a sus estudiantes. De esta forma, se vivencia en la escuela pública la idea de Gilligan (2013): “En un contexto patriarcal, el cuidado es una ética femenina; en un contexto democrático, el cuidado es una ética humana” (p. 9), haciendo de este espacio un lugar para relevar, ejemplo de cómo construir comunidades educativas democráticas donde la educación ciudadana se aborde a través de la inclusión como principio de vivencia en la escuela. En especial es relevante puesto que las prácticas, acciones, las formas de ser y estar en la escuela desde la inclusión y la diferencia que son representativas de este centro, no entran en documentos, protocolos o planes. Aquello que la distingue y particulariza, que puede ser inspiración para otras, es invisibilizado en la rendición de cuentas.

Por estos motivos, el caso que presentamos con el Centro Educativo Reino de Suecia es un ejemplo que puede iluminar a otros espacios educativos, para vivir la educación ciudadana desde la inclusión. En el capítulo se pre-

sentará en un primer apartado el caso y su contexto, para situar el espacio donde se ubica el CERS. Posteriormente se presentan tres dimensiones que permiten comprender cómo se vive la ciudadanía desde la inclusión, que son: el foco en las y los estudiantes y sus procesos de aprendizaje; una dirección que trabaja como equipo, un colegio que trabaja como comunidad; y cómo las experiencias de vida marcan la visión y la práctica profesional que se observa en este caso. Luego, en el apartado sobre la importancia de la ética del cuidado para la vida democrática, se presenta la relación entre la ciudadanía y la inclusión que se observa en este caso. Por último, se comentan algunas reflexiones finales respecto a los contenidos presentados en el capítulo.

2. El CERS y su contexto

El centro educativo ofrece sus servicios principalmente a niñas, niños y adolescentes del sector donde se ubica en el cerro Playa Ancha de la ciudad de Valparaíso, pero también cuenta con estudiantes de otros sectores. Muchos de sus estudiantes presentan un alto índice de vulnerabilidad y necesidades educativas especiales, lo que “afecta directamente [su] desenvolvimiento social y cultural” (Proyecto Educativo Institucional -PEI-, 2021, p.3), por lo cual, las prácticas de autonomía, confianza y cuidados cobran mayor relevancia considerando su contexto, donde el 64% de los estudiantes de educación primaria tiene entre 2 a 3 años de sobre-edad escolar, peligrando su continuidad en el sistema educativo. Por otra parte, el 82% de las y los estudiantes del mismo nivel presentan necesidades educativas especiales (permanentes y transitorias), que son atendidas por el equipo PIE estén o no ingresados en las plataformas oficiales (PEI, 2021).



Imagen 3 y 4. Pasillos de entrada, Centro Educativo Reino de Suecia

Nota. Fotografía propia

El CERS es fundado en 1973 como “Escuela N°57”, funcionaba como escuela especial “cuyas funciones principales eran el diagnóstico y tratamiento de problemas de aprendizaje y deficiencia mental” (PEI, 2021, p.5). Esa escuela funcionaba en un sector diferente al actual, al cual llega oficialmente cuando el Liceo Superior de Comercio (INSUCO) abandona una de sus dependencias en Playa Ancha. Esta modificación implicó también un cambio en su nombre, pasando a llamarse “Escuela F-507” hasta el año 1992, cuando comienza a llamarse Centro Educativo Reino de Suecia, debido a que desde 1990 había ampliado la cobertura para recibir estudiantes de enseñanza primaria, completando de 1ro a 8vo básico. Pero no es hasta 1995 donde “se concretiza el proyecto de integración escolar, convirtiendo a nuestra escuela en la primera de la región con este tipo de proyectos, siendo además la primera escuela en la zona en integrar niños con déficit afectivo” (PEI, 2021, p.5).

Actualmente, el establecimiento es parte del Servicio Local de Educación Pública (SLEP) Valparaíso, y cuenta con la modalidad de enseñanza primaria y educación especial, con 8 cursos de enseñanza primaria (1ro a 8vo bá-

sico) y 4 cursos de educación especial. Su matrícula oscila entre los 100 estudiantes y cuenta con jornada escolar completa (diurna), ubicándose en un sector compuesto mayoritariamente por familias de clase media y personas mayores.

Para la cantidad de estudiantes, las salas y espacios que posee el establecimiento son cómodas para quienes las utilizan, mientras que respecto al mobiliario “su estado no es el mejor, y en algunos casos, urge una renovación” (PEI, 2021, p.7), pero cuentan con los materiales y recursos necesarios para las clases, como también para los apoyos que necesite el estudiantado, como la sala de terapia o el Centro de Recursos del Aprendizaje (CRA).



Imagen 5. Centro Educativo Reino de Suecia

Nota. Fotografía propia

Pese a lo anterior, el establecimiento educativo se presenta espacioso, limpio, con diferentes intervenciones para hacerlo más atractivo y amigable: sus distintos lugares presentan detalles que dan vida a un espacio construido por personas que lo quieren hacer habitable, cálido. Algunos ejem-

plos son los murales en patios y pasillos, o los carteles del baño del CRA.

De acuerdo al PEI, la inclusión y la formación académica son elementos relevantes para el establecimiento como escuela pública, entendiendo la inclusión como el respeto por las características de cada estudiante, dando énfasis en los apoyos personalizados que puedan darse por parte de la comunidad, es decir, trasciende lo cognitivo.



Imagen 6 y 7. Puerta del baño y pasillo, Centro Educativo Reino de Suecia
Nota. Fotografía propia

En cuanto a la formación académica, es entendida como la orientación de habilidades, respetando la individualidad del estudiante. Parte de la visión del establecimiento es tener “una escuela que promueve la educación inclusiva y respetuosa de las diferencias individuales de cada alumno, capaces de participar activamente en la gestión de comunidades humanas más solidarias, justas y sustentables” (PEI, 2021, p.7), por eso su misión desarrollar la autonomía en sus estudiantes.

Por otro lado, los principios declarados por el centro son abordados por quienes participan de las entrevistas y ejemplificando que no son solamente letra y tinta, sino que son parte de la vida en la escuela. Estos son:

- » **Mejoramiento continuo:** “Entendido como el proceso constante de análisis y reflexión de la realidad, problemáticas, aspiraciones y desafíos” (PEI, 2021, p.10), que se pueden presentar en los distintos ámbitos del establecimiento para así avanzar en el logro de los objetivos declarados. Es generar espacios, levantar información y construir propuestas sobre la escuela.
- » **Inclusión:** Entendida desde educación como un derecho social en que todas y todos puedan acceder en igualdad de condiciones. Así, el centro educativo establece que no segrega, selecciona ni discrimina estudiantes “brindando oportunidades a todos los estudiantes en el desarrollo de sus capacidades y talentos, respetando sus intereses y su cultura de origen, generando una convivencia democrática donde todos participen” (PEI, 2021, p.10).
- » **Articulación:** “Esto supone reconocer que nuestro Centro Educativo es una organización formada por personas diversas y estamentos o unidades que son distintos entre sí y a la vez forman parte de un todo” (PEI, 2021, p.10). Es decir, este principio reconoce la diferencia e insta a vincularse desde ella, a “compartir conocimientos y experiencias, establecer vínculos y relaciones” (PEI, 2021, p.10) que contribuyan así a lograr los objetivos del centro educativo, con una mirada a una educación más amplia e inclusiva.
- » **Participación:** “Tiene que ver con el derecho y oportunidad que tienen todos los integrantes del centro educativo” (PEI, 2021, p.10), así, se reconoce la importancia de ser parte de la escuela, aportar en la construcción de comunidad, relevar las responsabilidades colectivas que son parte de un proyecto educativo, pero sobre todo con un foco claro de “construir acuerdos” (PEI, 2021, p.10).

El acercamiento al CERS comienza el año 2021 en modalidad virtual, debido a la pandemia de Covid-19, por tanto, no había asistencia presencial a los establecimientos educativos. Si bien la participación era abierta, contactamos en primera instancia a algunas personas en específico debido al rol que cumplen dentro del centro (como encargado/a de convivencia y forma-

ción ciudadana). Finalmente, tres personas participaron de forma voluntaria en las entrevistas en profundidad: director, subdirector y encargado de convivencia (que fue consultado principalmente por este último rol) y una profesora. Se suman a estas entrevistas conversaciones en terreno, cuando asistimos de forma presencial al centro en 2022.

3. ¿Cómo se vive la ciudadanía desde la inclusión? El ejemplo del CERS

En base a las fuentes de información que se consultaron para la realización de este capítulo (entrevistas, visita en terreno y análisis de documentos), emergen tres dimensiones que reflejan la escuela como morada de lo común desde la perspectiva de la inclusión. Estas dimensiones se refieren a la forma de trabajo del centro educativo y los elementos más relevantes de su proyecto desde las fuentes consultadas, que son: Foco en las y los estudiantes (como una perspectiva pedagógica), dirección que trabaja en equipo, colegio que trabaja como comunidad (que habla del sentido de pertenencia y articulación del trabajo dentro de la escuela) y experiencias de vida que marcan la visión y práctica profesional (vinculada a la participación y cómo se incluyen las vivencias biográficas en el centro). Estas dimensiones reflejan, por tanto, no sólo documentos, protocolos o planes de trabajo, sino que formas de habitar la escuela que permiten la construcción de un común desde la inclusión, como una forma de vivencia de la democracia y la ciudadanía en espacios educativos, lo que es en particular relevante en el caso de una escuela pública.

Estas dimensiones también dialogan con los principios del proyecto educativo presentados anteriormente, puesto que son las bases acordadas que permiten el desarrollo de una cultura escolar como la del CERS. Por ejemplo, el foco en el estudiantado responde a los principios de inclusión y mejoramiento continuo del centro. En cuanto al centro que trabaja como comunidad, responde a los principios de articulación y participación. De esta forma, los principios reflejan parte de la realidad que se construye en la escuela, no la define, pero sí la guía.

3.1. Foco en las y los estudiantes y sus procesos de aprendizaje

Esto implica una mirada como personas, más allá de sus resultados académicos. Al estar el foco puesto en el estudiantado, la burocracia que es tan propia de muchos establecimientos educativos debido a la presión administrativa por la rendición de cuentas, pasa a un segundo plano. Los resultados académicos son relevantes, pero lo primordial es que las y los estudiantes se sientan cómodos en el espacio, que se sientan capaces de ser lo que quieran ser, de desarrollar su autonomía, y que se sientan parte de la escuela:

Lo más potente que hemos trabajado en el Reino de Suecia es que todos trabajamos para los aprendizajes de los chiquillos⁴ hoy día, hoy día nadie trabaja para cubrir, para entregar resultados, ni a la agencia ni a ninguno de esos, sino que los chiquillos aprendan (Entrevista Director).

Como se menciona en la cita, el peso del aparato burocrático escolar es fuerte sobre todo en las escuelas públicas, puesto que la fiscalización y asignación de recursos es directa desde Servicio Local de Educación Pública -SLEP- o el Ministerio de Educación, como también por el temor al cierre de las escuelas si no cumplen con los estándares que se imponen desde la rendición de cuentas, como la baja de matrícula. En parte, son motivos por los cuales el tiempo en las escuelas se dedica a aspectos administrativos, generando agobio laboral en las y los docentes, en vez de ser tiempo dedicado al aprendizaje de las y los estudiantes (González, 2015). En el caso del CERS se menciona que:

Creo que lo que más hemos logrado es que la comunidad trabaja sin miedo, la cultura de no tener miedo, porque había una figura del director anterior que llegaba la superintendencia y “¡No! ¡llegó la superintendencia!, ¡contestemos al tiro⁵!, ¡veamos esto!” o llegó el Ministerio o la Agencia de la Calidad o “llegaron de la Corporación es que tenemos que...”, entonces

⁴ Forma coloquial de referirse a jóvenes y/o adolescentes.

⁵ Forma coloquial de decir “de inmediato”.

se estresaban y estresaban al resto, todos tenían miedo. Yo hoy no le tengo miedo ni a la Agencia, ni al Ministerio, ni a la superintendencia ni a nadie, o sea, si alguien viene y me dice “te vengo a fiscalizar” y salgo bien, que bueno, hemos hecho un buen trabajo, y si salgo mal, bueno también porque me permite mejorar, me permite darme cuenta de una evaluación objetiva que me diga esto está mal y yo poder empezar a trabajar en eso (Entrevista Director).

De esta forma, el CERS se empodera desde su proyecto educativo y se abre a la fiscalización como una herramienta más que les permite tener un diagnóstico del trabajo realizado sin miedo, puesto que es la comunidad en conjunto quienes saben qué labor se hace en la escuela, que trasciende los parámetros de la política pública, puesto que así han tenido buenos resultados:

Decidimos cuando llegamos que el foco de la escuela iba a ser siempre pedagógico. Que eso era lo importante. No era el modelar o modificar las conductas de los niños, y creíamos que a través de un buen ambiente en lo pedagógico se podía plasmar, y cuando descubrimos que cuando los niños estaban adquiriendo las competencias, nos cambiaban el niño. El huracán que venía, ya no era huracán, era el que estaba más entusiasmado, el que quería aprender más (Entrevista Encargado de Convivencia Escolar).

De todas formas, es necesario recalcar que, si bien el ámbito académico es importante dentro del establecimiento, su labor no se reduce a cumplir con estándares, puesto que la relevancia de prácticas y contenido radica especialmente en las posibilidades que les permite desarrollar a las y los estudiantes, que siguiendo la misión, visión y sellos del CERS:

Porque creía que lo primero que había que hacer con los chicos para lograr sus competencias cognitivas y curriculares era tener vínculos, que ellos pudieran creen en lo que nosotros le decíamos. Ellos pudieran creer que lo que les estábamos diciendo era correcto porque había un vínculo y yo no los iba a estar engañando (Entrevista Encargado de Convivencia Escolar).

De esta forma, los resultados académicos expresan los avances de las y los estudiantes, avances en su motivación, autoestima, autonomía. Ese es el foco del centro, una dinámica que, si bien les ha permitido mejorar sus resultados, no apunta solamente a ello, sino en especial a fortalecer la autoconfianza de las y los estudiantes desde las necesidades específicas que demandan en sus contextos.

3.2. Dirección que trabaja como equipo, colegio que trabaja como comunidad

Este es un punto relevante, puesto que es la estructura administrativa que sostiene el proyecto educativo. Para que el foco esté en las y los estudiantes, la comunidad educativa debe trabajar como un cuerpo en conjunto, cumpliendo distintas funciones que les permitan lograr su objetivo. Es una escuela que trabaja para el bienestar de su comunidad, no para responder a la política pública, puesto que la trasciende, debido a que consideran que estos instrumentos dejan partes esenciales de la vida de los establecimientos (y sus problemáticas) invisibilizada:

En el papel queda fuera todo eso. En el papel queda fuera cuando tú tienes que traerles ropa a tus alumnos, queda fuera cuando tú tienes que pagarle un tratamiento⁶ a tu alumno y a su familia. Ahí queda cuando tú tienes que ir a dejar a tu alumno, cuando tienes que ir a buscarlo en tu auto. Eso no es no más (Entrevista Encargado de Convivencia Escolar).

Para esto, el equipo directivo es primordial, puesto que se encargan también que cada miembro de la comunidad esté bien para poder cumplir con su labor: “profesores felices educan niños felices” (Director), lo que se ve reflejado en los comentarios de las conversaciones informales y observación de campo, como también en discursos de entrevistas:

Siempre fueron súper amables conmigo, aparte yo igual tengo dos niñas, súper chiquititas, entonces aparte de esto, son parte también de este centro educativo. No están matriculadas en el

⁶ Se refiere a tratamiento médico.

colegio, sino que el colegio me acoge como madre, entonces como te digo, es un ambiente laboral súper rico, yo me adapté al tiro (Entrevista Profesora).

De esta forma, es primordial el que todas y todos se sientan parte, que construyan comunidad educativa y no sólo asistan a clases o trabajo a un colegio. Para eso, según comenta el director y subdirector, es importante que cada uno sepa cuál es su rol y que cuenta con los apoyos que necesite para cumplirlos y, por tanto, que cada acción que se hace en la escuela para los y las estudiantes, es una acción importante. El respeto a los distintos roles y la simetría entre adultos/adultos o adultos/estudiantes se observó y sintió también en la visita en terreno, en los espacios de socialización, de conversación, de alimentación, de trabajo. De esta forma, la articulación de responsabilidades desde el equipo directivo traspasa a las dinámicas que tienen las demás personas (con sus roles) dentro de la escuela: todas y todos son parte. Así, se presenta el CERS como un espacio abierto, simétrico y participativo:

*Hacemos grupos, en uno está el director, la jefa de UTP, yo [subdirector], y después hacemos un plenario, todos opinan, cambiamos cosas, pero para mí el mayor trabajo, el más significativo es el face to face, el cara a cara sentados en la oficina compartiendo un café. O sea, eso para mí sigue siendo súper importante, no solamente tener empatía con los chicos, sino que también con los adultos, una vez le tuve que decir a unos profes que aquí no tenemos empleados, hay funcionarios que hacen el aseo, pero no son nuestros empleados. Entonces, para mí, la convivencia se puede reflejar en un muy buen manual, el PEI, todo un buen manual, **pero si yo eso no lo hago carne, no lo hago vida, queda en algo bonito no más** (Entrevista Encargado de Convivencia Escolar).*

Estos vínculos de cuidado entre quienes componen el centro educativo facilitan no solamente las responsabilidades laborales de cada persona, sino también el desarrollo de una estructura administrativa que es colaborativa y enfoca su energía a un objetivo específico: la educación de las y los estudiantes.



Imagen 8. *Patio, Centro Educativo Reino de Suecia*

Nota. Fotografía propia

3.3. Experiencias de vida que marcan la visión y práctica profesional

Esta dimensión es fundamental para comprender el proyecto educativo y la forma de abordar la ciudadanía en el centro, puesto que releva la importancia de las experiencias y las biografías, no sólo a la hora de construir comunidad educativa e innovaciones pedagógicas, sino saberes disciplinares. Las experiencias profesionales previas, vivencias de niñez, en la formación inicial o posterior, calaron profundamente en las y los profesores, con imágenes y roles que buscan seguir o rechazar, con experiencias que enriquecen sus prácticas. Esto se observa, por ejemplo, en cuanto a la inclusión o el trabajo con la diversidad dentro de la escuela:

Tenemos diferentes realidades. No nos caracteriza, por ejemplo, un solo contexto económico. Hay una diversidad en este colegio, eso igual me encanta, me gusta, porque no solamente

estoy trabajando con este “tipo de chicos”, sino que es variado. Cada curso es diferente, a pesar de que cada ser humano es variado, siempre hay algo que te caracteriza. Si bien, por ejemplo, lo que más me gustaba de mi liceo, yo estaba en el Eduardo de la Barra, era que todos éramos diferentes. Después cuando entré a la UPLA⁷ era lo mismo, no era como un contexto y entro acá también y es lo mismo. Somos variados (Entrevista Profesora).

Pero también sus propias experiencias han generado que busquen relaciones de simetría y diálogo con quienes componen la comunidad educativa, puesto que según explican han podido vivenciar lo que significa sentirse al margen, invisibilizados, poco relevantes o anulados en su subjetividad:

Cuando yo salí de cuarto medio dije “si yo fuese profesor, nunca sería así”, con respecto a cómo fui tratado. No me iba mal con las notas, pero era revoltoso y siempre fui castigado, siempre fui sancionado, siempre fui “no, tú no”, entonces me sentía muy mal muchas veces. () sin pensar en ese momento en ser profesor, yo declaré eso, si yo fuera profesor no sería como fueron conmigo. Y yo creo que esa fue la clave para trabajar cuando llegué al Reino de Suecia (Entrevista Encargado de Convivencia Escolar).

Por otro lado, las experiencias de las y los apoderados son fundamentales para el CERS, puesto que permiten ahondar en el vínculo escuela-comunidad, pero también porque son una parte fundamental en el proceso educativo, y se les trata como tal:

Una vez llegó un apoderado que venía saliendo de la cárcel y fue a ver al hijo y nos dicen “acá viene el apoderado y viene con la pluma parada⁸” y cuando dicen eso es que van con pintura de guerra, y cuando entra a mi oficina, lo primero que hago es ofrecer “bienvenido, entra, ¿te ofrezco un cafecito? te puedo tutear?”. Y me responde “sí, sí tío, puede”. Y empiezo con puras

⁷ Es una sigla que hace referencia a la Universidad de Playa Ancha en Valparaíso.

⁸ Expresión coloquial que se utiliza para decir que alguien está enojado(a).

*cabezas de pescado*⁹ () *Un poco de historia y después vamos al grano y gracias a Dios nunca he tenido un conflicto con nadie. Y así, porque como te decía, siempre quedé con esa sensación de lo que no quería ser como profesor* (Entrevista Encargado de Convivencia Escolar).

Las políticas y pedagogías del cuidado, enfocados en desarrollar un sentido de pertenencia dentro del centro educativo, trascienden la relación con las y los estudiantes, enfocándose así en toda la comunidad, entendiendo que al ser un centro educativo de primaria, las y los estudiantes son el foco principal. En este sentido, sus biografías son también esenciales (las que involucran, entre otros, a sus familias), sus anhelos, sus sueños, sus preocupaciones, todo aquello que trasciende el aprendizaje de una asignatura:

Pero yo creo que me jugué muy a favor la empatía, el hablar con ellos, el equivocarme muchas veces a propósito en una suma y ellos “ahí se equivocó tío” y yo les daba las gracias. A veces, me equivocaba de verdad o no podía encontrar la solución y ellos me ayudaban fui también al funeral de sus amigos que mataban en las poblaciones, ahí estaba con ellos también, los iba a ver cuando estaban enfermos, los iba a ver a sus poblaciones, a Porvenir bajo, a Puertas Negras, y de verdad que entraba con ellos a las poblaciones, porque a ellos al menos los conocían. Creo que eso fue, muy duro cuando era duro, pero apapachándolos¹⁰ al máximo también. Ellos siempre me agradecieron haber sido así (Entrevista Encargado de Convivencia Escolar).

Y precisamente la importancia de las experiencias y la integración de las distintas biografías en la escuela, es uno de los motivos por los cuales los documentos oficiales del establecimiento están en constante transformación, ya que la comunidad no siempre es la misma y la “propuesta educativa se centra en la idea que las personas son sujetos de derecho, **pertenecien-**

⁹ Expresión coloquial que se utiliza para decir que alguien habla tonterías.

¹⁰ Expresión de origen náhuatl utilizada para expresar afecto que se entrega a otra persona, dar cariño o mimar (Diccionario de americanismos, s.f, definición 1 y 2), se refiere a “abrazar con el alma”.

tes a una comunidad y por tanto a un contexto social, cultural y educativo¹¹; y que requieren de apoyos individualizados con el fin de mejorar su desempeño cognitivo, emocional, social, así como su participación activa y mejoramiento de su calidad de vida” (Plan de Formación Ciudadana, 2020, p.5).

Debido en parte a los espacios de diálogo abierto que hay en el centro, las relaciones de confianza y cuidado, la participación en el proyecto educativo y la posibilidad de incidencia en él, junto a otros elementos, el CERS se muestra como un centro que visibiliza la importancia de la experiencia personal y profesional dentro del espacio laboral, enfocado en la mejora de las prácticas pedagógicas y la comunidad educativa.

4. La importancia de la inclusión y la ética del cuidado para la vida democrática

A partir de la información que entrega este caso de estudio emergieron tres dimensiones para comprender cómo opera la educación para la ciudadanía desde la inclusión. Estas dimensiones vinculan la inclusión con la democracia y la ciudadanía, relación que discutiremos en torno a la ética del cuidado, que se observa presente en el establecimiento y es parte fundamental no sólo del proyecto, sino que también de la originalidad desde donde abordan la formación ciudadana. Esto, debido a que las políticas y prácticas vinculadas a la ética del cuidado desde la inclusión (expuestas en el establecimiento), son la expresión o la cara visible del objetivo de desarrollar la pertenencia de las y los estudiantes al centro, valorando su diversidad. No sólo para subir la matrícula o mejorar los resultados académicos, sino porque las y los estudiantes importan, y es rol de la escuela pública estar ahí para la comunidad. Estos vínculos expuestos en el centro, que generan y profundizan relaciones de pertenencia son el corazón del proyecto educativo. Es una propuesta que se construye desde la vivencia, desde las experiencias colectivas de habitar un mismo espacio, por el interés en las y los otros, por las biografías de quienes componen el CERS:

¹¹ El destacado no es parte del original.

El unirnos, el sentirnos partícipes, y sentir que esta comunidad es tuya, el sentido de pertenencia. Lograr primero eso en los estudiantes, y en nosotros mismos, porque a lo mejor te digo la tía de la cocina, ella a lo mejor me puede decir “yo trabajo, este es mi trabajo, no tengo nada que ver contigo” y es totalmente válido, pero ella al sentirse parte de la comunidad entra a formar parte de este proceso (Entrevista Profesora).

Desde una concepción comunitarista de la ciudadanía, el vínculo entre sus miembros es lo esencial, más allá del contrato social que otorga la ciudadanía política. Así, “para el comunitarismo la ciudadanía constituye un vínculo originario y necesario de relación entre la comunidad y sus miembros. Esta concepción hace de la ciudadanía el corazón mismo de nuestra vida” (Pérez-Luño, 2002, p. 10). Es decir, desde esta perspectiva, la *pertenencia* a un grupo social determinado es el vínculo desde el cual se construye lo *político* (Mouffe, 2014) con las y los otros. Por tanto, entender la pertenencia desde la inclusión abre el abanico de quienes somos parte de la comunidad política, valorando la diversidad y el diálogo en la diferencia:

Primero establecer una relación con el estudiante, lograr que el estudiante comprenda que yo soy parte de ellos. Luego lo integro, busco, trato de agruparlos con niños que tengan sus mismas características. No puedo colocarlos con alguien muy extrovertido porque se va a cohibir, trato siempre de ver ese lado, destacar las competencias que tienen. Porque a veces son tímidos porque su autoestima no está muy elevada, entonces siempre destacar lo positivo, buscar cosas donde ellos brillen y ahí se destaquen (Entrevista Profesora).

En este sentido, la política del cuidado y respeto entre quienes componen la comunidad no sólo construye y reafirma un vínculo que une al CERS, sino que genera pertenencia al centro y una forma de vivenciar lo común en la escuela. El liderazgo educativo, los procesos académicos, el sello de inclusión se vive gracias (o a través) de la ética del cuidado presente en la escuela, lo que es en sí una forma de hacer y enseñar de política:

La politeía es un sistema de relaciones que los ciudadanos mismos establecen entre ellos, porque provienen del desarrollo

de sus propios conflictos de intereses y de valores () el único principio eminente es la comunidad misma, como totalidad, la pólís a la que los ciudadanos pertenecen porque la instituyen (Balibar, 2013, pp. 35-36).

Pero respecto a lo anterior, ¿qué son entonces las prácticas de cuidado?, ¿no las tienen acaso todas las escuelas?:

Cuidar consiste en una serie de prácticas de acompañamiento, atención, ayuda a las personas que lo necesitan, pero es al mismo tiempo una manera de hacer las cosas, una manera de actuar y relacionarnos con los demás. El cuidado es un trabajo, gratuito o remunerado, pero no es un trabajo cualquiera. Cuidar implica desplegar una serie de actitudes que van más allá de realizar unas tareas concretas de vigilancia, asistencia, ayuda o control; el cuidado implica afecto, acompañamiento, cercanía, respeto, empatía con la persona a la que hay que cuidar. Una relación que debe ocultar la asimetría que por definición la constituye (Camps, 2021, p.13).

Esto no significa que no exista el conflicto o problemas dentro del centro, sino que es una forma distinta de vincularse. La ética del cuidado es una forma de vivir con otras y otros, una forma de relacionarse, el vínculo que une al común que es el CERS, y por tanto, aparece así como la base de diferenciación del centro, el corazón de su proyecto educativo, ¿qué significa realmente la inclusión si no está presente la ética del cuidado?, Desde el CERS se observa que el cuidado por otras y otros efectivamente no se entiende como prácticas de asistencia o solamente apoyos a la comunidad, sino desde lo profundo de la empatía con los otros y otras, por tanto, se comprende la convivencia como algo que trasciende la disciplina, y desde ahí se puede entender la profundidad del sello de inclusión al que se hace mención en el centro:

O sea, si la convivencia no tiene que ver con una cosa estática, con una cosa cuadrada, de verdad que creo que la vivimos en la escuela () como que “ah, tenemos la rampita para la silla de rueda” y listo, quedamos felices. Eso para mí no es inclusión, es un acceso () es el pelo de la cola, porque yo puedo tener

todas las rampas o todas las entradas en la escuela y ser un déspota, o ser un pecho frío, como dicen los argentinos. O sea, qué linda la rampa que te hice, pero el niño no puede entrar porque nadie lo ayuda (Entrevista Encargado de Convivencia Escolar).

Por otro lado, consideramos la ética del cuidado para el desarrollo de la pertenencia como un foco innovador de la formación ciudadana dentro de la escuela, entendiendo que, como se mencionaba, no se reduce a una actividad o práctica en específico, sino a una forma de convivir. En este sentido es relevante destacar que, por sus características, la ética del cuidado no está enfocada solamente a las y los estudiantes, sino a toda la comunidad educativa, tanto en el diseño del PEI, como también en su cotidianeidad, presentándose como un ejemplo de aquellos elementos fundamentales para la formación ciudadana pero cuya profundidad no se ve reflejada en los planes, manuales o informes solicitados por la política pública para evaluar a las escuelas:

*El preocuparse y de verdad, por ejemplo, preocuparte de todos los días darle un pancito a los que hacen aseo. Tenerles en la oficina, que vayan y se sirvan su tecito, porque la que nos va a hacer aseo gana creo que XX mil pesos mensuales, y el otro son XX mil pesos mensuales, no le voy a decir que hagamos una guita¹² para comprar pan () Y no es que tú los estés comprando, creo que ellos se sienten considerados, no se sienten como invisibles, incluso a profes que tienen muy pocas horitas, también. Le digo yo a una profe, y me dice “gracias, gracias, que a mi marido no le ha salido ningún pololito¹³” y así te dan explicaciones, pero yo no le pedía explicaciones. Para mí, **eso es la convivencia escolar, ser sensible a otras necesidades** (Entrevista Encargado de Convivencia Escolar).*

¹² Expresión utilizada para la acción de recaudar dinero entre dos o más personas.

¹³ Expresión utilizada para referirse en este caso a un trabajo informal y ocasional, utilizado muchas veces como forma de ingreso mientras se encuentra trabajo formal o para complementar las rentas. Para Meyer (1952) es “un trabajo de poca importancia fuera de la ocupación principal”.

Por otro lado, la ética del cuidado sostiene el rol fundamental del centro: es un establecimiento público. Esto significa para el CERS “una escuela abierta, un espacio cultural, social” (Director), un espacio de encuentro de la comunidad y un vínculo entre otras instituciones para quienes lo necesiten dentro de la comunidad educativa, como se observa en la alianza con la Junta de Vecinos, Fundación Vivienda, Farmacias y consultorios del barrio, entre otros, generando un espacio de cuidado colectivo:

Entonces qué genera eso, comunidad. Nosotros hoy tenemos una alarma comunitaria, y tenemos un control, y si suena la alarma sale todo el mundo, todos, “¡que están robando en el colegio!”, entonces antiguamente no estaba eso, nadie se metía, entonces yo creo que ese ha sido un buen proceso (Entrevista Director).

En la misma línea, la escuela no sólo está abierta a la comunidad, sino que también contribuye con ella de distintas formas, por ejemplo, colaborando con la rehabilitación y limpieza de los espacios públicos cercanos, como la plaza frente al centro.



Imagen 9. Alrededores Centro Educativo Reino de Suecia

Nota. Fotografía propia

Este hacer comunidad, parte de las responsabilidades que ha asumido el CERS, implica una mirada de la escuela pública y también una posición respecto a lo público, que debería “contemplar entre una de sus obligaciones más perentorias la de dispensar directamente o proporcionar instrumentos para que los cuidados pudieran ejercerse, en el ámbito familiar o fuera de él, de forma equitativa y justa para atender a todas las necesidades” (Camps, 2021, p. 10). Así, el CERS es un espacio de encuentro social y cultural no sólo para su comunidad educativa, sino también para su contexto local y barrial, una escuela inserta en su entorno.

5. Reflexiones finales

El Centro Educativo Reino de Suecia es un establecimiento cuyos principios o sellos podrían ser considerados como bases, partes del marco legal que se establece para la enseñanza, como es el foco en las y los estudiantes, la ética del cuidado, la inclusión, el trabajo en equipo. Esta idea se la han mencionado anteriormente a miembros del CERS, la cual repiten también en las entrevistas; “no se puede poner como sello del establecimiento algo que es obligatorio legalmente”. Pero la respuesta parece ser la misma, una contra-pregunta ¿es realmente inclusión?

Luego de conocer el caso del CERS, se puede establecer que, si bien efectivamente toman conceptos que son bases para la enseñanza, los abordan con una profundidad que permite comprender cómo se interrelacionan de formas incluso sutiles, en el día a día de la escuela, no sólo en hitos específicos como la actividad de cierre del año. Desde las relaciones de cuidado y empatía en la escuela, reforzada por un equipo directivo con ganas de articular a otros, de participar, con experiencias de vida que marcan su forma de concebir la educación y la pedagogía, es que se comprende el sello del establecimiento.

Cada persona es considerada una historia diferente, y se busca conocerla, hacer vínculos, llegar a un común que es el CERS. Las biografías se integran en los procesos de enseñanza y aprendizaje del establecimiento, son relevantes para conocer a esa otra persona, que no siempre es estudiante, puesto que la comunidad educativa se preocupa de sí misma: docentes, directivos, administrativos, personal de apoyo y servicios. La inclusión, por tanto, se entiende desde el derecho a pertenecer de la diferencia. Somos

distintos y tenemos derecho a ser parte, así la escuela pública se hace cargo, desde donde puede, de lo que necesite la comunidad para estar bien y enfocarse en la educación de sus estudiantes. La inclusión es un compromiso público, no sólo hacia quienes requieren apoyos por tener necesidades educativas especiales diagnosticadas (al ser un espacio articulado entre modalidad de educación básica y especial), sino también necesidades afectivas, sociales, económicas. La diferencia es valorada y trasciende diagnósticos, puesto que es concebida desde una perspectiva más amplia. La escuela es concebida como un espacio de socialización donde te acompañan para que puedas desarrollar tus intereses.

De esta forma la ética del cuidado se hace parte de la escuela, no desde la imposición teórica, sino de la vivencia común, desde el compromiso de lo público:

Hacer del cuidado un objetivo político significa atacar los vicios que lastran el servicio público y que hacen de las administraciones organismos poco aptos para cumplir su misión más propia, la de atender y auxiliar a la ciudadanía más necesitada. Significa diseñar estructuras que propicien la redistribución de las obligaciones de cuidarnos mutuamente (Camps, 2021, p. 14).

En este sentido, parte de sus compromisos tienen que ver con la formación ciudadana de los estudiantes. Las y los hablantes comentan antes de las entrevistas que hay mucho más de lo que aparece en el Plan de Formación Ciudadana (PFC), el documento legal que deben formular las escuelas por ley. Hay más que lo trasciende, o elementos que consideran parte de las vivencias ciudadanas significativas, pero que no son valorados como indicadores en estos planes para la rendición de cuentas.

Por esto, para el CERS **la ciudadanía se observa como una vivencia comunitaria, enfocada en cuidar el común**. Primero, se habla de vivencia porque es una forma de ser con otros en la escuela, de convivir democráticamente, no son prácticas pedagógicas puntuales, ni ceremonias o salidas a terreno en específico, son eso y más. Son el saludo a cada persona que llega en la mañana, una conversación para preguntar a la profesora si le pasó algo porque se ve triste, es buscar alianzas para que las familias puedan acceder a servicios o bienes básicos:

Pinchanguear¹⁴ con ellos en los recreos y estar ahí o yo les relato los partidos. Y les gusta que les relate los partidos () son cosas que son tan significativas, el salir con ellos al museo el MIM¹⁵, llevarlos al zoológico, contratarles buses de primera cuando la plata está pero todas esas cositas, llevarlos al parque cuando la plata se empezó a acabar, llevarlos al jardín botánico, con el director cocinarle a todos un pollo asado entre los dos, quedamos hediondos a humo. Pero ellos nos vieron atendiéndonos, después la pichanga en el pasto. Entonces, eso para nosotros es como experiencia significativa. Experiencia, o no sé, a la mamita se le llovía la casa y entre todos haciendo una colecta para comprar una estufa a parafina. El año antepasado empezamos a trabajar con Fundación Vivienda para conseguirle casa a 7 familias, 7 familias en donde un chico que le hicimos una casa, estaba lloviendo y fue a la escuela y dijo “tío, ahora sí que me gusta la lluvia (Entrevista Encargado de Convivencia Escolar).

Y es que más allá de los contenidos en torno a la ciudadanía o la democracia, de las actividades o prácticas que se puedan enseñar en aula, el corazón del proyecto es el vínculo y el sentido de pertenencia que se observa en la escuela, reforzado por la ética del cuidado y la convivencia desde la diferencia, entendiéndola como inclusión.

De esta forma, se entiende la ciudadanía como praxis instituyente, como una forma de convivir en este espacio común que es la escuela (Redon, 2016), desde una mirada no sólo política (e institucional), sino que también social. Ciudadanía como una forma de convivir con otros y otras, enfatizando la convivencia desde la pertenencia, con una mirada político-social por sobre la mantención de un orden normado, como se observa en la posición que ocupa la burocracia en relación con las vivencias dentro de la escuela. Esto, porque los PFC y PEI pueden decir mucho, pero no significa que van transmitir esa estructura a la comunidad o, por otro lado, pueden adornar realidades inexistentes. Por esto, los documentos no pueden ser el foco del trabajo, sino una guía para lograr los objetivos propuestos.

¹⁴ Expresión utilizada para referirse a un partido de fútbol informal, entre pares y por ocio (Diccionario de americanismos, s.f, definición 1).

¹⁵ Museo Interactivo Mirador, ubicado en la ciudad de Santiago.

Finalmente, se puede observar desde este caso que la educación ciudadana en las escuelas puede expresarse de distintas formas dependiendo del contexto particular que caracteriza a la comunidad, pero requiere de una posición política, de democratizar el espacio educativo (Apple, 2013). Esto no omite el conflicto, puesto que es parte de la diferencia, pero desde la ética del cuidado se generan espacios que permiten generar diálogo y participación para la resolución de los mismos:

*Cuando se acude al diálogo, al debate, a la discusión con el objetivo no solo de exponer las diferencias, sino que, además, con el propósito de buscar las coincidencias, de llegar a una comprensión del otro y de llegar a consensos que permitan afrontar de mejor modo las problemáticas que nos aquejan, se produce **cohesión comunitaria e identidad**, trascendiendo todo particularismo e individualismo (Martini y Pérez, p.121).*

La escuela es parte del contexto sociopolítico, económico y cultural de su territorio, no puede vivirse fuera de este o desde la simulación del ejercicio democrático. Por consiguiente, esta posición no es meramente discursiva, sino que es vivencial, acercándose a los principios de la formación ciudadana desde una mirada maximalista (Kerr, 2002). En este centro educativo, se observa que la vivencia de la democracia y la ciudadanía se construye desde un lazo vincular basado en la ética del cuidado, que desarrolla relaciones de pertenencia en la comunidad educativa, donde cobran especial relevancia las experiencias de vida de sus distintos miembros. Desde ahí se sitúa el proyecto educativo y su particularidad para abordar la educación para la ciudadanía, basada en una estructura institucional que valora la diversidad, se interesa por los sujetos, trabaja en equipo (colaborativo e interdisciplinario) y fomenta la participación, fortaleciendo los principios de la educación pública entendiendo la escuela como un espacio de todos, todas y todes:

Podemos decir que la escuela pública tradicional es plural pero no pluralista, entendiendo por una «escuela pluralista», aquella en que no solo conviven distintas visiones de mundo, sino donde se incentiva un diálogo activo entre estas (Águila, p.53).

6. Referencias

- Águila, E. (2018). La escuela pública y el desafío de los valores controvertidos en aulas plurales. En A. Ramis y C. Rodríguez (Comp.) *Educación y democracia: Formación ciudadana para la escuela de hoy* (pp. 51-63). Instituto Nacional de Formación Docente (El Salvador).
- Apple, M. (2013). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?*. LOM Ediciones.
- Balibar, E. (2013). *Ciudadanía*. Adriana Hidalgo Editora.
- Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados. Otra forma de estar en el mundo*. ARPA.
- Centro Educativo Reino de Suecia (2020). *Plan de Formación Ciudadana*.
- Centro Educativo Reino de Suecia (2020). *Plan de gestión de la convivencia escolar 2020/2021*.
- Centro Educativo Reino de Suecia (2021). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Centro Educativo Reino de Suecia (2020). *Reglamento de evaluación*.
- Centro Educativo Reino de Suecia (2020) *Reglamento interno-Manual de convivencia escolar 2020-2021*.
- Asociación de Academias de la Lengua Española. (s.f.). Apapachar. En *Diccionario de americanismos*. Recuperado de <https://www.asale.org/damer/apapachar>
- Asociación de Academias de la Lengua Española. (s.f.). Pichanguear. En *Diccionario de americanismos*. Recuperado de <https://www.asale.org/damer/pichanguear>
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Fundació Víctor Grifols i Luc.
- González, L. E. (2015). *Arriba profes de Chile*. América en Movimiento.
- Kerr, D. (2002). An international review of citizenship in the curriculum. En Steiner-Khamsi, G., Torney-Purta, J. and Schwille, J. (Ed.) *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: An International Comparison* (pp.207-239). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1016/S1479-3679\(02\)80011-1](https://doi.org/10.1016/S1479-3679(02)80011-1)
- Martini, G. y Pérez, M. (2018). Convivencia, inclusión y enfoque de derechos. En A. Ramis y C. Rodríguez (Comp.) *Educación y democracia:*

Formación ciudadana para la escuela de hoy (pp. 109-163). Instituto Nacional de Formación Docente (El Salvador).

Meyer, W. (1952). *Voces indígenas del lenguaje popular chileno: 550 chilenismos*. Padre Las Casas.

Mouffe, C. (2014). *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. Fondo de Cultura Económica.

Pérez-Luño, A.E. (2002). Ciudadanía y definiciones. *Doxa*. (25), pp. 177-211.

Redon, S. (2016). Una reflexión sobre la escuela pública y la ciudadanía. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), pp. 25-35.

Decreto N°83/2015 [Ministerio de Educación, Chile]. *Diversificación de la enseñanza*. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. 05 de febrero de 2015.

La ciudadanía como convivencia democrática

CASO DE ESTUDIO 2

Escuela Ciudad de Berlín

Natalia Vallejos Silva

1. Presentando a la escuela

La escuela Ciudad de Berlín es un centro educativo de básica o primaria que se sitúa en la ladera solana del Cerro Placeres (Región de Valparaíso). La infraestructura original -al momento de ser fundada en el año 1964- era muy sencilla, pues se limitaba a dos viviendas que les fueron facilitadas por la comunidad y la Cooperativa Villa Berlín; la construcción actual -en cambio- nace durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva y al alero de la Alianza para el Progreso (década de los años 60'), como resultado de un convenio entre el gobierno de Chile y el de Estados Unidos. Actualmente la escuela se extiende por más de 5000 mt², en medio de árboles, patios y edificios de colores vivos y alegres. Esta escuela atiende niveles desde pre-kinder (educación preescolar) hasta 8avo año básico (último año de educación primaria); cuenta con una matrícula de 224 estudiantes y un promedio de 22 alumnos/as por curso y una planta de 33 educadores/as (entre profesorado y asistentes de la educación). Posee, además, un equipo profesional de apoyo al aprendizaje conformado por Psicopedagogo/a, Psicólogo/a; Profesor/a de educación especial/diferencial; Asistente Social y Fonoaudiólogo/a.

Parte importante de su infraestructura está conformada por un laboratorio de ciencias, sala de computación con internet, tec-

nología en el aula (proyector, computador, telón), sala audiovisual y cancha para deportes. Entre las actividades deportivas que se ofrece al estudiantado sobresale: baby fútbol, básquetbol, gimnasia artística-rítmica, tenis de mesa, ajedrez y balonmano. Precisamente esta última actividad es reconocida con gran orgullo, pues si bien la comunidad educativa no cuenta con los recursos óptimos para su desarrollo, han obtenido el segundo lugar en distintos campeonatos frente a otras escuelas que sí se enfocan en dicho deporte. Cabe destacar, que la escuela ofrece diversos talleres extraprogramáticos que se adecuan a las demandas y opinión de los estudiantes y, por tanto, pueden variar año a año.



Imagen 1. *Escuela Ciudad de Berlín*
Nota. Fotografía del centro educativo

Ciudad de Berlín tiene convenio PIE y SEP¹. La realidad socioeconómica del estudiantado y sus hogares queda graficada, de alguna manera, por el elevado índice de vulnerabilidad multidimensional (IVM) que ostenta. De un máximo de 100 (donde esta cifra representa estadísticamente la máxima vulnerabilidad posible), los índices de la escuela han sido de 93.4 el año 2018, 72.3 el año 2020, 91 el año 2021 y 92 el año 2022². La vida para los niños y niñas de esta comunidad es dura: algunos carecen del cuidado apropiado de sus familias, otros no viven con aquellas, o han pasado por el sistema judicial.

Hemos querido destacar a la escuela Ciudad de Berlín como un proyecto relevante de educación para la ciudadanía y la convivencia democrática por dos grandes razones. En primer lugar, es una escuela que -dentro de sus sellos educativos- sitúa la formación ciudadana como eje sustancial en el aprendizaje de los y las estudiantes: “Formar personas responsables de sí y de su entorno que, por medio del pensamiento crítico y la participación, sean sujetos activos de una convivencia democrática, promoviendo ciudadanos integrales” (Proyecto Educativo Institucional, p.8). En segundo lugar, pero no menos importante, elegimos esta escuela por ser un establecimiento público reconocido por la comunidad del Cerro Placeres en la Región de Valparaíso, valoración que se expresa en el aumento sostenido de matrícula que ha tenido en los últimos cinco años (tal como lo relatan docentes y directivos). No obstante lo anterior, esperamos que a lo largo de este capítulo y prestando atención a las voces de los/as entrevistados/as, el o la lectora pueda identificar -ciertamente- otros motivos que contri-

¹ Convenio PIE significa que la escuela ha implementado el Programa de Integración Escolar (PIE) para sus estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). El convenio SEP es un compromiso al que adscribe el sostenedor de una escuela que postula a la Subvención Escolar Preferencial, por medio del cual se compromete durante 4 años a: “1) Eximir a los alumnos prioritarios de cualquier cobro de financiamiento compartido; 2) No seleccionar alumnos entre Pre kinder y 6° Básico por razones socioeconómicas o de rendimiento académico; 3) Dar a conocer a la comunidad escolar el proyecto educativo institucional y su reglamento interno; 4) Retener a los alumnos entre Pre kinder y 6° Básico, pudiendo repetir hasta una vez por curso; y 5) Destinar los recursos que les entrega la SEP al Plan de Mejoramiento Educativo”. <https://www.ayudameduc.cl/ficha/convenio-sep-12>

² Véase, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. Índice de Vulnerabilidad Multidimensional (IVM), 2020, 2021 y 2022.

buyen a fundamentar la elección de este centro educativo como una comunidad escolar destacada en la vivencia de la educación para la ciudadanía y la democracia.

2. Tomar contacto. El relato de los primeros pasos

A fines del año 2020 (diciembre) tomamos contacto por mail con el director de la escuela para comunicarle nuestro interés por reconocer y destacar el trabajo que su comunidad escolar ha realizado en la vivencia cotidiana de un proyecto de educación para la ciudadanía. La respuesta del director fue inmediata y afirmativa. Sostuvimos una primera reunión con él por plataforma zoom (online), puesto que durante esa fecha y en medio de la pandemia COVID-19 la ciudad de Valparaíso se encontraba en cuarentena y las escuelas habían cerrado -siguiendo la orden del Ministerio de Educación-. En dicha reunión, explicamos al director las características de nuestro proyecto y cuestiones vinculadas a la confidencialidad de los datos que se recogieran. Considerando que la fecha de este encuentro online fue a fines de diciembre, momento en que el profesorado incrementa aún más su carga laboral en Chile debido a los procesos de cierre del año escolar, acordamos iniciar el trabajo en marzo del año siguiente.

En abril de 2021 retomamos el contacto con la escuela a través de la encargada de convivencia escolar y la jefe de unidad técnico-pedagógica (UTP), cuyos mails nos habían sido proporcionados por el director. Seguíamos en contexto de emergencia sanitaria, con períodos de avance y retroceso en la cuarentena, y -esencialmente- con escuelas haciendo clases online a sus estudiantes. Al igual como lo habíamos hecho anteriormente, nos reunimos por plataforma zoom con la encargada de convivencia escolar y la jefe de UTP, para explicarles con más detalle el proyecto, y elaborar conjuntamente un cronograma de trabajo que pudiera incluir a docentes que quisieran participar. Ambas asintieron de manera entusiasta en colaborar con nosotros.

Sabíamos que por el contexto de pandemia nos veríamos obligadas a realizar entrevistas semiestructuradas de manera online, y a solicitar toda la información que fuera posible por correo electrónico; y sabíamos también del cansancio y agobio del profesorado que multiplicó exponencialmente su jornada laboral al comenzar a desarrollar clases online desde sus hogares. Lo más importante era no incrementar el agotamiento de la comu-

alidad con nuestra recogida de información. Por ello, tomamos resguardo respecto de los tiempos de duración de las entrevistas y los contactos que establecíamos con los informantes de manera consensuada.

En abril de 2021 se formalizó el trabajo conjunto a través del envío de cartas de presentación y consentimientos del proyecto al director, jefa de UTP y encargada de convivencia escolar para su revisión y firma. El trabajo conjunto había comenzado.

Para la elaboración de este caso, las técnicas principales fueron las entrevistas semiestructuradas y el análisis documental del Proyecto Educativo Institucional y el Reglamento de Convivencia Escolar de la escuela Ciudad de Berlín. En total se aplicó tres entrevistas individuales semiestructuradas (miembros del equipo directivo) y 2 entrevistas grupales que estuvieron conformadas por profesionales del equipo PIE, profesorado y asistentes de la educación (6 personas en total). Dado el contexto de cuarentena existente mientras se desarrolló la investigación, las entrevistas individuales y grupales se llevaron a cabo online mediante plataforma zoom. Las grabaciones de las entrevistas fueron compartidas con cada informante³.

A continuación, se destacarán algunos elementos que sobresalen del proyecto educativo de Ciudad de Berlín en relación con la educación para la ciudadanía y la convivencia democrática: la pertinencia de aquel, su conexión con el territorio, el trabajo docente y la participación; los que serán complementados con los propios relatos del equipo directivo y docente. Agradecemos al Director y los/as docentes que nos brindaron su tiempo y, a través de su testimonio, nos permitieron retratar la experiencia de educar en ciudadanía en una escuela de la ciudad de Valparaíso.

3. La escuela Ciudad de Berlín: un proyecto educativo pertinente e integral

El profesorado y equipo directivo de la escuela destaca que el PEI está pensando para conectar con la realidad de los niños y niñas que asisten a ella (el/la “estudiante real”), con sus problemáticas y las problemáticas que

³ De igual forma, el informe del caso fue devuelto para su revisión por los/as informantes.

afectan a sus familias y su comunidad cercana, y, por ende, sitúa su foco en el bienestar general del estudiantado.

Veo que los profesores y las profesoras se preocupan por los estudiantes y las estudiantes de manera integral, o sea, emocionalmente, personalmente, familiarmente se preocupan por ellos. Preparan las clases pensando en el estudiante que tienen, eso fue algo que trabajamos mucho. Yo también creo que muchas de las dificultades que los profesores tenemos en la sala de clases es porque nos imaginamos un estudiante ideal y resulta que tenemos a un estudiante que llega transpirando, corriendo, con no sé qué cosa en la cabeza y que tiene dificultades. Entonces, no lo vemos, trabajamos para ese estudiante ideal y lo demás no nos cuadra y no nos sirve, y va quedando afuera y hacemos monólogos para los chiquillos⁴.

Entonces, yo pienso que los profesores hoy día ven a los estudiantes, a la persona. Mis profesores sirven al niño hoy y a la niña. Eso como característica esencial. Ocupan gran parte del tiempo en preparar las clases bien, trabajar para sus chiquillos. Eso yo diría que se hace con cariño (Entrevista Director).

En ese sentido, los discursos aluden de forma más bien crítica a la figura de un/a docente alejado/a del contexto y la realidad de sus estudiantes, cuyo foco exclusivo se sitúa en el cumplimiento de los contenidos curriculares que indica el Ministerio de Educación en Chile.

() que viene de una escuela subvencionada o particular, que trabaja a otro nivel, a otro ritmo y con otro tipo de exigencia, en virtud de la mayor cobertura posible que puedas hacer de un currículum que es súper lejano a la realidad (Entrevista Encargada Unidad Técnico Pedagógica).

El bienestar del estudiantado, en palabras de quienes trabajan en la escuela, se sintetiza en un solo concepto -felicidad-, aun cuando también se agrupa en esta idea una familia semántica de palabras y acciones desti-

⁴ En lenguaje coloquial la palabra “chiquillos” se refiere a muchachos/as.

nadas a relevar la importancia de las relaciones afectivas y prácticas de cuidado entre docentes y estudiantes en la escuela.

() yo recuerdo una frase que me quedó muy grabada del Director que dijo “un niño que no es feliz, no aprende” (sic), yo en ese momento, que fue en un concejo de profesores, en ese minuto yo me di cuenta de que el lugar en el que estaba era especial por llamarlo de cierta manera, o no sé si especial, pero como tú lo dijiste antes, que se salía un poquito de la norma de las demás escuelas (Entrevista grupal, Psicólogo).

() y la verdad lo que más nos une a la escuela Ciudad de Berlín es velar por el bienestar de nuestros estudiantes, no educativo, el bienestar ¿ya? como decía [XXXX], en algún momento el Director nos dijo “un chico triste no aprende” nosotros nos hemos esforzado mucho en que su entorno y su contexto esté tranquilo para que él pueda absorber y aprender de la mejor manera (Entrevista grupal, Educadora Diferencial).

¿Qué es lo distinto que nosotros hacemos? No sé los parámetros de las otras escuelas, pero lo que nos distingue es que nosotros nos centramos en el estudiante. Nosotros somos Nuestro bien común, nuestro principal actor es el estudiante. Desde su bienestar emocional, familiar, físico, todo. Nuestra meta, nuestro norte es el estudiante y todo su entorno que esté bien emocional, físico, alimenticio, todo, todo, todo (Entrevista Encargada de Convivencia Escolar).

Yo un aspecto contra el cual constantemente lucho es el que las conversaciones que sostienen las escuelas suelen ser adultocéntricas y empezamos a hablar de nuestros problemas de nosotros como profesores, como asistentes, como escuela. Ya, sí, es cierto, pero ¿podemos hablar de lo que les pasa a los chiquillos con esta situación? Entonces, siempre estoy tratando de poner la brújula hacia ese punto respecto de que, si bien los adultos tenemos dificultades, pero tenemos más capacidades para resolverlas, tenemos más experiencia mientras los que

tienen menos experiencia para resolver sus dificultades son los más chicos (Entrevista Director).

No, aquí los niños son todos iguales, se les da el cariño, la preocupación a todos, ya sea porque un niño más grande necesita ayuda, la tía de primero está para él. Desde prekínder hasta octavo, para ellos estamos. Sea asistente de primero, o de kínder, o prekínder, y un niño grande necesita mi ayuda, o de cualquier asistente del colegio, ahí está la respuesta, ahí está la ayuda (Entrevista grupal, Asistente de la Educación).

Los propósitos señalados y las acciones descritas forman parte de uno de los sellos educativos de la escuela Ciudad de Berlín que ha sido denominado como “buen trato”, y que en el PEI del establecimiento se define de la siguiente forma:

Promover una convivencia sana, inclusiva y participativa basada en un profundo sentido de respeto por el otro, en donde el afecto, la cordialidad y las adecuadas relaciones interpersonales de la comunidad educativa aseguren el interés superior del niño. (PEI Escuela Ciudad de Berlín, p.7)

En palabras del Director:

El buen trato está pensado desde el derecho; en el extremo, la idea del amor. No sé si sea muy revolucionaria la idea del amor, pero buscar una palabra entremedio que implique, en el fondo, que estamos hablando del diálogo, de la confianza, de la escucha, en esos elementos (Entrevista Director).

4. La importancia del territorio

Quienes trabajan en la escuela destacan la importancia del territorio donde esta sitúa -el Cerro Placeres-, y las instituciones cercanas con las que han establecido vínculos.

Como tú misma dices, desde la territorialidad, que es súper importante para nosotros vincularnos con el cerro, con las comunidades que lo veníamos haciendo hasta la pandemia, vincular-

nos entre nosotros, poder capacitarnos entre nosotros, porque las capacitaciones externas que recibimos son por parte de la Chile⁵, ahora que no estamos con la corporación y son muy esporádicas también (Entrevista Encargada Unidad Técnico Pedagógica).

La importancia del territorio queda graficada en los discursos que aluden a la historia de generaciones y familiares que se educaron en la escuela, y en la valoración del proyecto educativo por la comunidad.

La escuela goza de una tradición, las familias de mis estudiantes hoy, sus papás y abuelos ya estudiaron anteriormente en nuestra escuela. Entonces, las familias empezaron a escuchar que la escuela estaba funcionando nuevamente, como ellos la conocieron, la experiencia que ellos tuvieron, y empezaron a enviar a sobrinos, nietos, y esos son nuestros estudiantes, gente que ya tiene una tradición. Entonces, creo que hay un valor que las personas de Placeres⁶ le han dado a la escuela tradicionalmente y nosotros hemos conectado con ese valor. No es algo que haya aparecido de la nada, nosotros logramos conectarnos con las experiencias de los demás (Entrevista Director).

Entonces hay una continuidad. Muchos apoderados que estudiaron en nuestra escuela tienen a sus hijos, entonces hay un constante recorrido por la gente que ha estado. Entonces, cuando viene el período del aniversario, o nosotros subimos publicaciones a nuestras redes sociales hay muchos saludos, “oh, yo estudié ahí, recuerdo a la tía Mariela, a don Sergio, un colegio muy bueno, ojalá sigan así”. Es como la esencia (Entrevista Encargada de Convivencia Escolar).

La valoración de la comunidad hacia Ciudad de Berlín se aprecia en los discursos de quienes sueñan con que el proyecto educativo de la escuela se extienda hasta la enseñanza secundaria, para que los y las jóvenes no se

⁵ Se refiere a la Universidad de Chile.

⁶ Se alude al Cerro Placeres, donde se encuentra localizada la escuela.

vean obligados/as a estudiar en escuelas del “plan” de la ciudad de Valparaíso, y puedan continuar sus estudios en “su escuela en el cerro”⁷.

Entonces yo creo que uno de los ingredientes que podría coronar esta torta, como dices tú, podría ser dar continuidad a la educación media. () Porque aparte tenemos excelentes profesores especialistas para educación media, que de verdad sería favorable. Seríamos el primer liceo del cerro, y cerro Placeres es enorme. Entonces hay muchas escuelas que los niños tienen que bajar, entonces es complejo. Y yo me pongo en el lugar de mamá, qué va a pasar cuando mi hija tenga que ir a un liceo, entonces, yo vivo en Viña. Yo quiero que mi hija continúe en educación pública (Entrevista Encargada de Convivencia Escolar).

5. Trabajo docente coordinado

El trabajo que desarrolla el profesorado en la escuela Ciudad de Berlín se sitúa al servicio del estudiantado. Las voces del equipo directivo y docente destacan en esta dimensión tres ejes discursivos relevantes: la innovación pedagógica, donde se resalta el proyecto “escuela sin notas”; la autonomía docente y las relaciones horizontales.

5.1. Innovación pedagógica

El primer sello educativo que se declara en el PEI de la escuela es la innovación pedagógica:

Promover el diseño de prácticas pedagógicas de naturaleza innovadora y experimental que, de manera colaborativa e inclusiva, incentiven procesos de análisis y reflexión, para impactar positivamente en el desarrollo de habilidades, actitudes y

⁷ Tradicionalmente se ha conocido el plan de Valparaíso como la parte baja de la ciudad, en la que se sitúa el centro administrativo, comercial y algunos liceos y escuelas que ofrecen educación primaria y secundaria. Como contrapartida, en los cerros, es donde habita mayoritariamente la población de la ciudad. Las escuelas que se encuentran en los cerros ofrecen, a diferencia de las anteriores, principalmente educación primaria. Ello obliga a muchos estudiantes a continuar sus estudios en “escuelas del plan”.

aprendizajes de los estudiantes, propiciando en ellos la creatividad y toma de decisiones en la resolución de problemas. (p.6)

Los relatos ilustran una cultura escolar que prueba nuevas ideas pedagógicas, modifica aquello que no resulta y mejora prácticas docentes focalizadas en el aprendizaje de los y las estudiantes. Existe una convicción generalizada en directivos, profesorado y asistentes de la educación por dejar atrás el modelo tradicional de clases expositivas, centradas en la entrega de contenidos, en que el/la docente habla y el estudiantado escucha silenciosamente.

Y mi experiencia por mi trabajo anterior ahí es que las escuelas trabajan y hacen la pega, pero lo siguen haciendo de modo tradicional, tal como lo viví yo, con el profesor exponiendo, los alumnos escuchan, después resuelven algo. Entonces hay muy pocas herramientas metodológicas distintas o nuevas o que involucren mucho más al alumno. Yo siempre he sentido que a los profesores y a los alumnos les falta diálogo, no conversamos principalmente en la sala de clases. Entonces, el concepto innovación fue para nosotros una palanca de cambio (Entrevista Director).

No porque a los niños tú les pases más contenido van a estar aprendiendo más, eso es irrisorio. Si no que mientras yo le enseño habilidades que sean relevantes para formar personas con conciencia social, que se desenvuelvan, que tengan las habilidades para desenvolverse dentro de una sociedad, voy a estar haciendo bien mi trabajo, la concepción está en ese aspecto (Entrevista Encargada Unidad Técnico Pedagógica).

Acá no, tú dices algo “ya, intentémoslo, yo te ayudo” (sic), y veníamos con ese pensamiento ya, en las conversaciones de pasillo, de hacer algo distinto, de cambiar un poco la educación. Ya veníamos con ese ruido, conversándolo en el pasillo recuerdo. De hecho, teníamos una colega, se llama [XXXX], que era del PIE, y ya veníamos “oye, ¿por qué no hacemos algo distinto? Trabajemos en conjunto, trabajemos en paralelo” (sic). Y, bueno, obviamente don [XXXX] potenció este sentir que ya estaba

a lo mejor muy debajo, muy silencioso. Y él con esta idea de los ABP⁸, lo potenció más (Entrevista grupal, Profesora Enseñanza General Básica).

Las palabras del Director resultan valiosas y pertinentes para explicar y contextualizar la importancia que la escuela Ciudad de Berlín otorga a la innovación pedagógica: *“Y ahí, algo que aprendí en el magíster, es que el techo de una organización tiene que ver con la calidad de su conversación. Si estamos conversando sobre aprendizaje, sobre cómo aprenden los estudiantes, nuestra calidad debiera aumentar”* (Entrevista Director). Incluso en contextos de pandemia COVID-19, cuando las clases se desarrollaron en modalidad online en Chile debido al cierre de las escuelas, la innovación se mantuvo y la comunidad buscó adecuarse a los desafíos que les planteaba este nuevo escenario considerando los recursos disponibles en la escuela y los contextos de sus estudiantes. En efecto, el profesorado considera como algo negativo haber desarrollado sus clases online bajo un formato expositivo, cuestión que fue subsanada con una capacitación de Educación para el Aprendizaje (EPA).

1: Yo sí. El año pasado trabajamos una metodología distinta a la que estamos trabajando ahora. Comenzamos con este escenario, ¿cómo se llama, [XXXX]? Ese escenario...

2: Desafíos, después pasamos a los escenarios que tienen que ver con el EPA.

1: Exactamente. Esos desafíos eran creados por nosotros, donde involucraban todas las asignaturas, y hacíamos un trabajo en conjunto, y entregábamos este desafío a los niños, donde ellos lo tenían que realizar en la casa, no eran clases interactivas. Comenzamos así. Luego cambiamos la metodología, a una metodología, o sea, trabajando en el mismo sentido, pero ya más presencial, y entregando más los contenidos, ¿cierto, [XXXX]? Ahí ayúdame un poquito.

2: Es que el año pasado hicimos desafíos. Siempre la idea de

⁸ Aprendizaje basado en problemas.

la escuela ha sido abordar el contenido de manera diferente. De hecho, una de las grandes críticas que se hace es la clase expositiva donde el profesor realiza un monólogo, presenta un ppt⁹ o hace una guía y listo, es como una crítica fuerte y real. Entonces se intentó primero la diversificación de instrumentos o la diversificación de formas de entregar. De hecho, partimos con el ABP primero. Pero después como llegó el tema de la pandemia, no sabíamos cómo andaba la conectividad de la escuela. De hecho, nos enfrentamos que la primera parte que tocó súper duro la realidad económica. Teníamos como cerca del cuarenta por ciento de las personas de la escuela vivía con ciento cincuenta lucas entonces plata para el internet no había, no había impresoras en la escuela. Entonces lo que se buscó fue “vamos a hacer grupos de Whatsapp, y hacemos como un desafío donde hay un contenido, está este profe de Matemáticas, en Ciencias va a enseñar un huerto, pero este huerto tenemos que hacerlo haciendo cajones, viendo área y perímetro” (sic), entonces se hizo una especie de ABP el desafío ().

Entonces () pasamos al tema online, pero lo online se transformó en lo mismo, de ser el monólogo y que ellos escuchen. En Educación Física se llama “comando directo” (sic) ese tipo de clase. Pero se hizo una capacitación de EPA, de Educación para el Aprendizaje, donde se planteó qué querías aprender primero, y qué querías tú que el niño aprendiera, que se centrara en él. Entonces “queremos que él logre resolver problemas”, “¿cómo lo vamos a hacer?” (sic). Primero, describimos los indicadores, etc. Después desciframos un escenario, a mí personalmente me gustó mucho, porque dentro de mi clase uno a la clase ocho, si él fuese a uno, la actividad iba enfocada en lo mismo, por lo tanto, se podía dar cumplimiento al objetivo, que es algo que no se podía hacer con las otras, porque si se perdía la clase dos, por ejemplo, quedaba atrasado. Y eso a mí me gustó mucho, porque me permitió reunir, y alivianarles la carga de lo que estaban viviendo, porque la verdad es complejo en el tema de su

⁹ El hablante se refiere a power point (herramienta de office).

realidad y para nosotros también (Entrevista grupal, Profesora Enseñanza General Básica y Profesor de Educación Física).

Estrechamente vinculada a la innovación pedagógica y a un proyecto educativo pertinente e integral centrado en el bienestar del estudiante, emerge el plan de una “escuela sin notas” que rechaza los modelos de evaluación estandarizada existentes en Chile. La propuesta surge al alero de un sistema educativo nacional que alaba los resultados académicos traducidos en buenas calificaciones y los puntajes elevados obtenidos por el estudiantado en pruebas nacionales estandarizadas, pues los considera sinónimo de “éxito escolar”.

Dentro de nuestro proyecto educativo que le llamaron “innovación pedagógica”, que tiene que ver con que el profesor esté en un constante aprendizaje y realizando innovaciones dentro de su trabajo y su función docente y dentro de eso encontrábamos que era muy contradictorio hablar de trayectoria educativa, pero seguir calificando, porque la calificación está demostrado a raíz de distintos estudios, te podría mencionar un montón de estudios que están asociados a lo denigrante y humillante que es para el estudiante y lo conflictivo que es para la autoestima académica de los estudiantes una calificación en la cual no entienden ni tanto el apoderado como el niño cuánto es lo que he aprendido y cómo mejorar ese aprendizaje. Entonces, desde ese velo, desde ese conflicto pensamos que una evaluación cualitativa es mucho más relevante para el estudiante y para la retroalimentación familiar y para ser partícipe a esta familia del proceso educativo (Entrevista Encargada Unidad Técnico Pedagógica).

Mientras la mayoría de las escuelas en Chile rinde la prueba SIMCE¹⁰ -tradicionalmente el segundo semestre del año escolar- Ciudad de Berlín -en oposición al sistema de evaluación estandarizada existente en este país-

¹⁰ El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) corresponde a evaluaciones tipo test que se aplican en Chile en diversos niveles escolares para medir los conocimientos, habilidades y actitudes del estudiantado en relación con el currículo escolar.

ha rechazado participar más de una vez de dicho proceso.

Que nosotros no trabajamos para el SIMCE, que no lo damos. De hecho, ya lo tocamos como conversación interna que no nos vamos a poder negar nuevamente a dar SIMCE, o sea, nos hemos negado por distintos factores, por paro, por pandemia, estallido social, etcétera, pero estamos claros que, en algún momento, de acuerdo como está establecida esta educación chilena, nuestro proyecto tiene que rendir frutos y tiene que hacerlo también para lo que se pide estandarizadamente (Entrevista Encargada Unidad Técnico Pedagógica).

El proyecto de “escuela sin notas” que se aplica desde educación preescolar hasta 8avo de educación primaria, conecta con prácticas pedagógicas y evaluativas de la comunidad de docentes anteriores a la llegada de la dirección actual y la promulgación, a nivel nacional, del denominado Decreto 67 el año 2018 (cuyo énfasis declarado se sitúa en que las escuelas desarrollen una evaluación con sentido pedagógico)¹¹.

También surgió un proyecto que es de evaluación sin nota, antes de que surgiera el Decreto 67, nosotros ya teníamos una concepción de evaluación formativa, eliminando la evaluación punitiva y castigadora que existe en casi un alto porcentaje de establecimientos educativos, y para llevar una evaluación que tenga un sentido con la trayectoria educativo de estudiantes, que no genere una baja autoestima en los estudiantes hacia lo académico, hacia el aprendizaje, que tenga que ver con el avance y la progresión del avance de cada estudiante y no algo estandarizado, algo con lo que estamos completamente en desacuerdo (Entrevista Encargada Unidad Técnico Pedagógica).

Este proyecto ha conducido a que sus docentes se capaciten, y a establecer contactos y vínculos con universidades del país y escuelas que tam-

¹¹ Véase Decreto 67. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los Decretos exentos N° 511 DE 1997, N° 112 DE 1999 Y N° 83 DE 2001, TODOS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>

bién se encuentran aplicando sistemas de evaluación cualitativa.

Ahí nos empezamos a capacitar todos, de hecho, aquí hay cinco profes que estamos con diplomados, con cursos de postgrado en evaluación, en donde la evaluación de las distintas universidades, salvo la de la Chile, no siguen manteniendo el mismo discurso de lo cuantitativo y dejan de lado lo cualitativo, pero nos quedamos con otras instancias, que tiene que ver con la generación de criterios evaluativos, con la generación de instrumentos, con montón de cosas que nos ayudan a sustentar este modelo pedagógico. Caímos también como anillo al dedo a una red de escuelas para la innovación pedagógica y evaluativa, que lo lleva la Universidad de Chile, a cargo del Centro de Estudios Pedagógicos; estamos en esa red. Somos como 16 escuelas a lo largo de Chile que estamos en esa red y que estamos evaluando cualitativamente, con innovación en el aprendizaje (Entrevista Encargada Unidad Técnico Pedagógica).

Ciertamente un propósito de esta naturaleza conlleva desafíos, pero las voces de la comunidad de docentes reflejan convicción en torno al modelo evaluativo que se lleva a cabo, certeza que les provee de las herramientas para seguir adelante. La preocupación no se sitúa en las otras escuelas y su modelo de evaluación estandarizada, sino que lo hace en sí mismos y en la responsabilidad por lograr mirar y reflejar de manera adecuada el aprendizaje de sus estudiantes al alero del proyecto implementado.

() yo creo que nos falta un poco, es en afinar la mirada en los aprendizajes, porque nosotros estamos trabajando por escenario de aprendizaje, estamos trabajando con un proyecto de educación sin notas, pero es necesario tener indicadores de esos aprendizajes. Porque, claro, yo sé que los chicos están bien, somos 230 estudiantes ahora, las familias están súper contentas, etcétera, pero somos una escuela y las escuelas se deben a que los chiquillos aprendan. Entonces, estamos con ese foco de que sin perder lo que nosotros estamos haciendo, pero sí tenemos que empezar a dar cuenta mejor de cuánto están aprendiendo nuestros niños. Como que eso es algo que tenemos que afinar (Entrevista Encargada Unidad Técnico Pedagógica).

5.2. Autonomía docente

Cuando los y las hablantes se refieren a la autonomía docente, lo hacen para ilustrar la libertad y confianza que entrega el Director al profesorado para proponer, experimentar y adecuar el currículum prescrito ministerial según su criterio pedagógico y en atención al estudiantado.

() soy profesora PIE, tengo tres cursos, trabajo con primero básico, cuarto básico y octavo básico. Durante este tiempo la verdad es que me he, la verdad que he ido tomándole cariño al colegio por lo mismo un poco con [XXXX] coincido harto, el mismo discurso donde me fueron motivando a hacer mejor mi trabajo, porque en el Concejo de profes llegó un momento que [XXXX] me dijo “tú tienes la libertad de enseñar como tú quieras enseñar”, eso que a mí me dijieran eso fue como alucinante, genial, donde yo dije bien, voy a meter juegos, voy a meter música, voy a meter todo lo que yo quería de cierta manera, y ahí me puse a revisar y a analizar de qué manera quería que mis estudiantes aprendieran (Entrevista grupal, Educadora Diferencial).

() como te digo el proyecto va súper bien, funciona, él nos deja trabajar libremente, no hay una presión en donde te exija, tiene la confianza en los docentes que tiene, eso es súper importante porque nos deja a nosotros actuar, tomar decisiones ¿ya? que no todos los directores dejan, yo creo que eso, esa confianza que él ha generado en estos años es donde a nosotros nos deja más tranquilos y hemos dado frutos al trabajo que él se propuso (Entrevista grupal, Profesora Enseñanza General Básica).

Mira yo creo que igual al principio costó, no, no te digo que costó entender a [XXXX] como... con el... con este trabajo que él traía, pero yo creo que él demostró la confianza en cada profesor, en cada trabajador de la escuela en donde también dio libertad como para poder trabajar y enfocarnos en este proyecto con total libertad. Entonces nosotros podíamos dar opiniones de mejora o a lo mejor de refuerzo, etc., y ahí fuimos nosotros construyendo este enfoque yo creo, en donde él lo

dice “ya, están...a lo mejor tienen la confianza de decirte por ejemplo a ver, están la selección de los OA¹², escoger los OA que yo realmente voy a ocupar este año y que son más relevantes para este año”. Ya partiendo de ahí, desde la confianza y no estar con los OA que te está pidiendo el ministerio, que tienes que pasarlos y uno se estresaba “Ay no tengo tiempo, qué hago, cómo lo paso” entonces no, él dio la confianza de decir “ustedes escojan, ustedes son dueños de su aula, ya, escojan su OA y con esos trabajan (Entrevista grupal, Profesora Enseñanza General Básica).

Resulta sumamente significativo mencionar que dicha autonomía pedagógica es vinculada con la idea de una escuela democrática. Cuando se pregunta a una de las entrevistadas si considera que en su escuela se viven relaciones democráticas, responde:

Obviamente, o sea, desde que nosotros trabajamos ...desde lo pedagógico, te voy a hablar desde lo pedagógico. Desde que el profesor tiene una libertad de aula absoluta dentro de su asignatura, dentro de lo que realiza, dentro de lo que él quiere enseñar, dentro de cómo quiere enseñar. Porque si bien nosotros estamos de alguna manera con este tipo de evaluación para el aprendizaje, en donde relevamos las trayectorias educativas de nuestros estudiantes, tenemos que casarnos con la metodología de aprendizaje que va más por el lado de la trayectoria educativa, lo vuelvo a mencionar, que ojalá todo lo que ocupemos sea en virtud de eso, por lo tanto, la libertad de aula ya implica un acto democrático, porque no en todos lados hay una libertad de aula, el poder priorizar, porque está de moda esa palabra, el poder hacer una gestión del currículum ad hoc a tus estudiantes y que hasta puedas generar tus propios objetivos de aprendizaje, eso no se ve en todas las escuelas, que tú puedas generar tus indicadores de evaluación de los estudiantes tampoco se da en todas las escuelas, que puedas tener una evaluación cualitativa de los logros de tus estudiantes, eso es impensado

¹² Objetivos de aprendizaje.

en una escuela pública e impensado en una escuela subvencionada (Entrevista Encargada Unidad Técnico Pedagógica).

5.3. Relaciones horizontales

La cooperación, confianza y cordialidad son aspectos reconocidos por la comunidad de docentes que nutren sus relaciones diariamente.

Pienso que el apoyo entre cada uno de nosotros es súper fundamental. Cada uno tiene una situación que no puede resolver, a lo mejor, estamos todos disponibles, todos disponibles para el colega. Te voy a dar un ejemplo, la evaluación docente. Los profes que ya dieron la evaluación docente, a mí me tocó el año antepasado, y se me acercaron todos mis colegas a ofrecerme ayuda. Nos hicieron clases gratuitamente, voluntariamente. Nos orientaron a cada uno de nosotros. Y tenemos los resultados que tenemos en nuestra evaluación docente, así que eso está más que claro el ambiente que nosotros vivimos entre nosotros, el compañerismo, no es que “ay, yo no quiero que te vaya bien” (sic), al contrario “quiero que te vaya bien y mejor que a mí” (sic), eso es lo que yo siento (Entrevista grupal, Profesora Enseñanza General Básica).

(...) la verdad es que desde que entré al colegio tanto como el director como la UTP como los colegas es la confianza. Esta cosa de sentirte confiado que a pesar de que te equivoques vas a tener un grupo atrás que te va a estar avalando, que te va a estar apoyando, a pesar de que tú te caigas y eso es súper potente. También en la educación es súper bonito porque en el grupo PIE y sobre todo las profes diferenciales, no sé si acá solamente lo hacemos, pero acá hacemos un trabajo súper coordinado con el perfil de asignaturas, ¿qué quiere decir? Yo trabajo mucho en lenguaje y matemáticas y además concejo de curso con las profesoras todas las semanas nos juntamos a articular y vemos qué vamos a ver, qué vamos a pasar de materiales, cómo lo vamos a pasar, quién va a intervenir en la clase, y todo lo vemos, todo (Entrevista grupal, Educadora Diferencial).



Imagen 2. *Equipo Escuela Ciudad de Berlín*

Nota. Fotografía del centro educativo

Al igual que ocurre con la autonomía pedagógica, las relaciones horizontales son mencionadas como una cualidad que les permite hablar de una escuela democrática, en la que a todos y todas se les escucha, y no se establecen diferencias entre docentes, asistentes de la educación o administrativos de la escuela (personal de aseo).

Ahora, desde cómo se conforma la escuela, la relación de los seres humanos de esta escuela de todos los que la conformamos es una relación sumamente horizontal, en donde existe un respeto por el trabajo del otro, en donde están las confianzas necesarias para entablar conversaciones (Entrevista Encargada Unidad Técnico Pedagógica).

1: En la escuela, si bien existe una jerarquía de mando, porque es una organización, la opinión de todos es válida, no hay nadie a quien se mire en menos. No sé, a mí me pasó en la otra escuela, que a los auxiliares no los pescaban para darles un regalo, nada. De verdad, tenía compañeros que pasaban y no los saludaban, “oye, ven acá a limpiarme la sala que está sucia, tengo que ha-

cer mi clase y está todo cochino” (sic). Y eso lo digo porque lo vi, y acá es diferente.

2: Sí, iba a decir justo eso mismo. Porque acá no se diferencia al personal, porque desde el director, o UTP, profesores, personal de aseo, asistentes, se separan para una actividad, no. Aquí, si vamos a celebrar algo, o compartir algo, todos, desde la persona que limpia los baños hasta el director. Aquí todos trabajamos por igual. Todos nos unimos, todos compartimos, no se hacen diferencias (Entrevista grupal, Asistente de la Educación y Profesor de Educación Física).

6. Participación

Los y las entrevistadas destacan -como parte de un sello educativo de la escuela Ciudad de Berlín- la importancia que posee la participación de los distintos miembros que componen la comunidad escolar, y las instancias existentes para llevarla a cabo. De hecho, en el (PEI) la participación aparece relevada dentro de los sellos educativos del establecimiento, específicamente, en el sello de formación ciudadana: “Formar personas responsables de sí y de su entorno que, por medio del pensamiento crítico y la participación, sean sujetos activos de una convivencia democrática, promoviendo ciudadanos integrales” (PEI Escuela Ciudad de Berlín, p.8). De igual forma, la participación emerge como un rasgo destacado en el perfil que se declara para los y las estudiantes, y también para los y las apoderadas:

Nuestros estudiantes se caracterizan por ser autónomos, responsables, respetuosos, perseverantes, alegres y participativos (PEI Escuela Ciudad de Berlín, p.13).

Nuestros apoderados se caracterizan por ser participativos, respetuosos, colaboradores, comprometidos con el proyecto educativo del establecimiento y con el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, además de ser responsables en su quehacer como adulto tutor del menor, en especial asegurando el cumplimiento de lo estipulado en la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989) (PEI Escuela Ciudad de Berlín, p.14).

Ahora bien, cabe destacar como un aspecto valioso y primordial en términos de la vivencia de la ciudadanía y la democracia en la escuela, que el propio PEI emergió de un proceso de consulta y participación que involucró a todos los actores de la comunidad educativa, como un requisito para su legitimidad, y -además- fue sometido a plebiscito durante el año 2018.

Para nuestra escuela es importante el ejercicio democrático de consultar a la comunidad sobre el Proyecto Educativo que desarrollaremos en los próximos años, consensuando acuerdos y validando, a través de un plebiscito vinculante, este documento institucional.

Por último, creemos que la escuela es una institución compleja donde distintos actores juegan roles que complementan el quehacer educativo, por lo que su voz fue una preocupación constante en este proceso, aprovechando las instancias de reuniones de apoderados, consejo de profesores, taller de formación ciudadana y consejos de cursos (para estudiantes de 5° a 8° básico) para desarrollar los instrumentos de la consulta (PEI Escuela Ciudad de Berlín, p.3).

Estamento	Nº Participantes	% Participación consulta
Apoderados	100	83%
Profesores	16	100%
Equipo directivo	7	100%
Estudiantes	56	97%
Asistentes educación	13	72%
TOTAL	192	90,4%

Tabla 1. Participación de la comunidad escolar en la elaboración del PEI Escuela Ciudad de Berlín. Fuente: PEI p.3

La Jefe de Unidad Técnico Pedagógica describe este proceso de la siguiente forma:

() nos tocaba justo la actualización de nuestro PEI, actualización y reformulación del PEI y del PME¹³ y se hizo una instancia bastante participativa, donde participaron todos los estamentos en las distintas fases. Analizando en una primera instancia el PEI que estaba anteriormente que, si bien no estaba lejano, había vacíos desde la normativa que establece la construcción de un proyecto educativo. Por ejemplo, no tenía sellos declarado, no había principios pedagógicos declarados, entonces, colaboramos en el análisis de lo que existía, en una mejor redacción y construcción del proyecto educativo con todos los estamentos: profesores, asistentes, directivos, apoderados, estudiantes. En distintas instancias, consejos de profesores, reuniones de apoderados, jornadas de análisis, etcétera. Luego, se consolidó eso a través de un proceso bastante engorroso. Te imaginas la opinión de 50 personas que trabajan, también en ese tiempo de 150 familias, 150 estudiantes. Luego, salió el consolidado y se hizo una votación, se expuso lo que había quedado en nuestro proyecto educativo y se llevó a plebiscito, si la comunidad aprobaba ese proyecto educativo que había quedado, algo muy parecido con lo que va a pasar con la nueva constitución, o no se aprobaba. Tuvo un alto proceso de aprobación y quedó este proyecto que les ha gustado mucho. Siempre se comenta el proceso democrático que hubo con el proyecto educativo (Entrevista Encargada Unidad Técnico Pedagógica).

Una escuela democrática es un espacio en el que se aprecia, práctica y existe una convicción acerca de la relevancia de la participación auténtica de sus miembros en la toma de decisiones sobre asuntos que les afectan. En el caso de la escuela Ciudad de Berlín la participación no es un elemento que figure en el PEI como letras sin vida; por el contrario, la participación se vive y se intenciona cotidianamente en la escuela.

¹³ Plan de mejoramiento educativo.

Nosotros por lo general tratamos de hacer todo muy participativo, muy democrático, porque creemos que el proyecto que tiene el director dejó de lado el paradigma de que la escuela es una institución que entrega cosas y uno como apoderado, uno como estudiante tiene que acatar solamente. No, el proyecto que tiene el director, y que es sumamente validado por todos, es un proyecto participativo. Y en general, más que el director, de todos. Porque todos nos hemos empapado del proyecto y lo hemos hecho parte de nuestra identidad. Entonces, este sentido de pertenencia que tenemos con la escuela, de que todo sea participativo, de preguntarles a los apoderados y a los estudiantes (Entrevista Encargada Convivencia Escolar).

() somos unos autoconvencidos de que cada decisión que tomemos debe ser lo más validada posible por toda la comunidad y eso se refiere a decisiones importantes. Por ejemplo, ahora con la vuelta a clases, nosotros no vamos a volver a clases porque el servicio local nos diga que volvamos a clases. Vamos a volver a clases porque la comunidad nos diga que está de acuerdo con volver a clases, porque nosotros podemos volver como empleados de un sostenedor, pero si las familias no mandan a sus estudiantes, no es responsabilidad nuestra presionarlos tampoco, porque son decisiones muy personales y particulares. Así que, por ejemplo, cuando tenga que existir el volver a clases, vamos a preguntarles a ellos, porque nosotros podemos volver y hacer las clases desde la escuela, pero sin los estudiantes. Pero esas decisiones significativas que implican e impactan en el proceso de aprendizaje de los estudiantes siempre son debatidas (Entrevista Encargada Unidad Técnico Pedagógica).

Además, la participación de la comunidad en su conjunto no es algo que se despliegue solo internamente en actividades y/o procesos formativos que planifica el propio establecimiento. También se desarrolla en instancias formales externas (como la sesión del Consejo escolar¹⁴ que se describe

¹⁴ El Consejo Escolar “Es la instancia en la cual se reúnen y participan padres,

a continuación). A contrapelo de los usos y costumbres en los que parece normal invitar y/o incluir a algunos/as representantes de las escuelas en reuniones extraescolares con autoridades educativas, Ciudad de Berlín asiste a ellas con la mayor cantidad de sus miembros.

Me llama mucho la atención que cuando se hizo el primer Consejo Escolar, con el servicio local ..Por lo general siempre nosotros en los Consejos Escolares invitamos al apoderado, el representante de los Apoderados, el representante del Centro de Alumnos¹⁵, el representante de los Asistentes, el representante de los Profesores, la coordinadora del PIE, UTP¹⁶, yo como Convivencia. Mucha gente. Entonces la primera vez que tuvimos el Consejo Escolar, como que había mucha gente, y había tres estudiantes porque eran Presidente, Secretario y Y llega el representante del servicio local y nos pregunta por qué hay tanta gente, si solamente para los Consejos Escolares son seis cupos. Y ahí el director le explicó que por lo general nosotros tenemos un grupo, porque mientras más personas sepan lo que estamos haciendo en la escuela, es mejor. Entonces se les toma mucho la opinión a los niños, a los apoderados. Entonces esa reunión me dio mucha risa porque como que el caballero “ya, pero pónganse de acuerdo quién va a estar” (sic), no, es que vamos a estar todos. Todos (Entrevista Encargada Convivencia Escolar).

madres y apoderados, estudiantes, docentes, asistentes de la educación, sostenedor u otro miembro que integre la comunidad educativa”. Sus funciones son principalmente consultivas respecto de: “El Proyecto Educativo Institucional (PEI); el programa anual y las actividades extracurriculares; las metas del establecimiento y sus proyectos de mejoramiento; el informe anual de la gestión educativa del establecimiento, antes de ser presentado por el/ la directora/a la comunidad educativa; y la elaboración y modificaciones al Reglamento Interno y la aprobación del mismo si se le hubiese otorgado esta atribución”. Véase <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/participacion>

¹⁵ El Centro de alumnos o Centro de Estudiantes es un organismo representativo de los intereses y/o demandas de los niños, niñas y jóvenes que asisten a la escuela.

¹⁶ Unidad Técnico Pedagógica. Encargado/a de apoyar y orientar el mejoramiento continuo de los procesos pedagógicos los resultados educativos al interior de las escuelas.

6.1. Dar voz al estudiantado

“Nos interesamos por el niño, ese fue el punto, nos interesamos por el alumno. Eso es fundamental, son ellos los actores en el colegio, no nosotros, ellos son los principales actores” (Entrevista Profesora Enseñanza General Básica). El 'estudiante como centro del quehacer' (que ilustra la oración anterior), no implica únicamente que el interés del mundo adulto se vuelque sobre su cuidado y bienestar; también supone que se los considere como sujetos de derechos, cuya voz y participación es relevante para la comunidad porque forman parte de esta. En tal sentido, la escuela Ciudad de Berlín ha incorporado dichos principios como parte de su Plan de Formación Ciudadana.

Pero también el hecho de la llegada del director marca un hito importante porque con él llega una camada de profesores nuevos a la escuela, que vienen con la misma idea, vienen con las mismas ganas, tienen una estructura muy similar de innovación, de garantizar al estudiante voz y voto, que sean sujetos de derechos, de opinión, de argumentación (Entrevista Encargada Convivencia Escolar).

El plan de formación ciudadana tiene puesta la mirada hoy día en hitos de participación, tiene que ver con espacios en los cuales participen los chiquillos del Centro de Alumnos, de tener delegados por curso para que participen del plan de convivencia. Entonces, los estudiantes dan sus opiniones, por ejemplo, cuando hablamos de gestión de recursos, lo que se gasta. Hay también una consulta a los chiquillos sobre los talleres para el año que viene, los evalúan, si les gustaron, qué otros talleres proponen, qué cosas hacen falta en la escuela.

Entonces, en eso tiene foco el plan de formación, en esto de la escucha, de tomar en cuenta a los estudiantes. Tiene también el foco en algunas efemérides importantes que tiene que ver con pueblos originarios, con el Día de las Familias, en los procesos eleccionarios de los mismos chicos, que sean informados, que el Centro de Alumnos tenga un período de campaña, donde

se hable, se escuche a los compañeros, que se presenten. Ese es el foco de la formación (Entrevista Director).

Si bien los y las hablantes reconocen distintas instancias participativas para el estudiantado, la elección de talleres es reiterativa en sus discursos, pues su conformación obedece a los intereses de los/as niños/as y jóvenes.

E: ¿cómo perciben ustedes la participación?

1: Es harta. Hemos ido probando distintas cosas, se hacen encuestas, cosas. De hecho [XXXX] mencionó eso, tenemos la oportunidad de ofrecer talleres, ¿cuáles quieren ustedes? No sé, cocina, deportes, etc., etc. Ya, está ese, y los chiquillos van a sus talleres (Entrevista grupal, Profesor de Educación Física).

Entonces, este sentido de pertenencia que tenemos con la escuela, de que todo sea participativo, de preguntarles a los apoderados y a los estudiantes. El tema de generar, te hablo desde la convivencia, los talleres que ellos quieren hacer, se hace una encuesta de qué les gustaría. Y de acuerdo con los resultados que los niños nos entregan, nos adaptamos con los diferentes profesionales, los profesores talleristas, para que generen talleres que vayan en función de la mayoría, de lo que quieren los chicos. No sé, taller de radio, taller de reciclaje, ellos eligen las cosas que quieren, y siempre dentro del contexto y de las posibilidades que se puedan entregar, porque si nos piden un taller de deportes acuáticos, imposible porque no tenemos las condiciones. Pero sí generar talleres en donde ellos elijan. Cuando partimos con el taller de patinaje nunca se había hecho taller de patinaje. Entonces se hace esta encuesta donde se les pregunta a ellos. Porque si bien ellos son garantes de derechos, ellos tienen voces, tienen votos, ellos tienen una participación importante. Son nuestro, como te digo, nuestra meta, nuestro norte. Y si no los tomamos en cuenta a la hora de tomar decisiones, o a la familia, o sea, de qué estamos hablando. En ese sentido nuestro sello de formación ciudadana, de convivencia, de convivencia democrática es sumamente importante (Entrevista Encargada Convivencia Escolar).

6.2. Involucrar a madres, padres y apoderados/as

La participación de los y las apoderadas importa pues se les considera una pieza vital en la educación de los y las niñas. Por tal motivo, es propósito de la escuela escucharlos e incluirlos, de tal forma que se sientan considerados como miembros importantes de la comunidad, porque su asistencia y participación en la escuela es sustancial para alcanzar los objetivos del proyecto educativo.

En un inicio pasé días enteros con entrevistas con apoderados conversando. Y fíjese que ahora converso mucho menos, porque algunos ya saben lo que les voy a responder. Antes llegaban apoderados aporreados, porque a los niños los echaban todo el rato de la sala de clases y cuando yo los llamaba a conversar, pensaban que los iba a retar o que les iba a decir algo, que les iba a sacar al chico de la escuela, lo que era antes de mi llegada una práctica común. Y yo les decía “yo sólo necesito que usted venga para que nos apoye, el resto es nuestro trabajo” (sic) (Entrevista Director).

Los apoderados participan, porque también hay una preocupación no solamente por los niños, sino también hay una preocupación por la familia. Por ejemplo, yo me voy el tiempo de escuchar a los papás, por ejemplo, si yo veo a un niño que está triste, que llegó con equis problema, yo le pregunto “¿cómo está usted, señora? ¿Cómo está la familia? ¿Cómo está el trabajo? Yo estoy para escucharla, no solamente soy la profesora de su hijo, sino también puedo ayudarla, orientarla” (sic) (Entrevista grupal, Profesora Enseñanza General Básica).

Si bien los discursos reconocen distintas instancias de participación para madres, padres y apoderados; también es cierto que históricamente no ha sido una tarea fácil involucrarlos/as en todas las actividades que propone la escuela, por lo que la comunidad reconoce que constituye un desafío pendiente.

Y en relación con los apoderados, tenemos la representación

del Centro General de Padres¹⁷, Madres y Apoderados. Tenemos también, participan en el Consejo Escolar. Siempre se hace a fin de año un recuento que se ha hecho estos últimos años, un cierre de año de las acciones que más les gustaron, qué les gustaría que nosotros trabajáramos, ese tipo de situaciones. Entonces se toma en consideración a los apoderados. ()

De hecho, antes de don [XXXX], costaba que el Centro de Padres se organizara. Pero hemos tratado desde lo administrativo, contar con profesores que sean encargados y representantes y guías de estos grupos, Centro de Padres y Centro de Estudiantes, cosa de poder acompañarlos. Porque creemos que, en el caso de los apoderados, necesitamos apoderados mucho más participativos. Si bien está la imagen del Centro General de Padres, Madres y Apoderados, como una instancia, tiene que haber en lo legal. Pero más que exista en el papel, que exista también en lo práctico, que ellos se hagan parte de nuestro proceso. Si bien hay situaciones en que la participación de los apoderados es consultiva, participativa o resolutive, dependiendo del momento que tenga la escuela, pero la idea es que sea siempre participativa, que la toma de decisiones sea consensuada, que se converse. Y falta, falta llegar a eso. Y esperamos administrativamente, ya como hay un profesor encargado, hay una estructura ya más ordenada por decirlo, porque si bien antes era un poquito desordenado, la idea de esto es que con el pasar de los meses, del tiempo, la participación de nuestros apoderados sea mucho más potente, que ellos sean Nosotros nos hemos encargado de darles un rol súper importante a los niños en cuanto a la toma de decisiones, de lo que ellos quieren, también es súper importante darle ese espacio a la familia. Entonces tenemos que trabajar (Entrevista Encargada de Convivencia Escolar).

¹⁷ Los Centros de Padres y Apoderados son la organización que representa a las familias en la escuela.

6.3. Escuchar y considerar al profesorado

La participación del cuerpo docente es un rasgo distintivo de la escuela que conecta, a su vez, con una cultura escolar que valora las relaciones horizontales entre sus miembros. A todos y todas se escucha por igual, y tienen la capacidad para tomar decisiones conjuntas.

Dentro de esos logros de la participación, el haber involucrado a la mayoría de los profesores dentro del proceso, de nuestro trabajo, a ellos hoy día les gustaría que les preguntara muchas más cosas. Hay cosas que no puedo preguntar lamentablemente, que son más bien emanadas por el sostenedor y decisiones que no tomamos nosotros, pero todas las que podamos tomar juntos, las tomamos juntos (Entrevista Encargada Unidad Técnico Pedagógica).

Y lo otro también destaco es que se escucha a todos. Si bien a veces las decisiones que se toman en general no les gustan a algunos, porque no todos pueden quedar contentos, sí se les da, se les escucha. Yo creo que ese es lo principal que ha marcado (Entrevista grupal, Profesor de Educación Física).

() al final de año se le preguntó a todos también por consulta, por encuesta para que no se sientan así como que el vox populi tiene que decir algo para la galería, si no que personalmente se le preguntó por encuesta anónima si estaban de acuerdo con continuar, de que si este año a pesar de tener que volver presencial qué hacíamos, seguir con el proyecto sin nota o con el avance progresivo que ya teníamos dentro configurado para el avance del proyecto. Unánimemente decidieron que todos querían seguir sin nota (Entrevista Encargada Unidad Técnico Pedagógica).

En el contexto de la pandemia COVID-19, el consiguiente cierre de escuelas a partir del año 2020 y la implementación de clases en modalidad online, se reconoce que no se mantuvieron los mismos niveles de diálogo y participación con el profesorado para decidir aspectos en conjunto. Tomando en consideración las horas de conexión digital que suponen las clases online,

más el trabajo que los profesores y profesoras realizan en sus hogares planificando clases, corrigiendo evaluaciones, etc.- no se quiso importunarlos y exigir nuevas reuniones online que les signifiquen más tiempo extra.

Lo que sí tenemos hoy día, algo que dije como al pasar, es más demanda por parte de los profesores de participar más, puesto que a veces se sienten menos escuchados, pero también estamos a distancia, por no importunarlos muchas veces no pregunto cosas, porque están en sus casas y es difícil establecer conversaciones fluidas, pero no es porque yo mismo tenga todas las respuestas, sino que el contexto nos obliga a ser más económicos en términos de energía. Creo que los represento (Entrevista Director).

7. Reflexiones finales

Chile ha priorizado el tema de educación para la ciudadanía a través de diversas disposiciones en su política pública educativa, las que encuentran respaldo -actualmente- en el Plan de Formación Ciudadana (PFC)¹⁸.

La libertad que establece la ley 20.911 para que los establecimientos educativos creen sus propios Planes, no hace sino confirmar y respetar el mandato de la LGE (Ley General de Educación promulgada el año 2009) sobre la libertad de enseñanza que rige en Chile: “() los establecimientos educacionales tendrán libertad para desarrollar los planes y programas propios de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos generales definidos en las bases curriculares y de los complementarios que cada uno de ellos fije” (Ley General de Educación, 2009). Acogiendo la disposición que establece la ley, la escuela Ciudad de Berlín constituye un ejemplo de una comunidad que -desde la reflexión conjunta- ha elaborado un proyecto educativo pertinente y contextualizado al territorio, a la vida de los y las estudiantes y la comunidad en general, preocupándose por

¹⁸ El año 2016 se aprobó en Chile la Ley 20.911. Esta normativa estableció la obligatoriedad de un Plan Nacional de Formación Ciudadana y Derechos Humanos para todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, que fortalecería la presencia de la Formación Ciudadana en el currículum escolar de enseñanza primaria y secundaria.

implementar una educación para la ciudadanía, que no sólo tenga sentido para cada uno de los actores de la escuela, sino que se viva y practique cotidianamente.

Tal como se ha podido observar, en el compromiso educativo de la comunidad en la educación para la ciudadanía sobresalen la territorialidad, el trabajo docente coordinado y la participación. Es importante subrayar que estos elementos funcionan de manera articulada; se cruzan entre sí y conectan. La participación se aprecia en el trabajo docente coordinado; la territorialidad genera pertenencia y participación; es difícil separarlas en términos analíticos, pues desde los relatos figuran siempre entrelazadas.

Cuando la ciudadanía se comprende desde una dimensión político-social que la asume como forma de convivir al interior de un espacio común (Redon, 2016, 2018), la territorialidad -expresada en los espacios y momentos que reúnen a los distintos miembros de la comunidad educativa- funciona como la argamasa de la educación ciudadana en la escuela. Es decir, es parte del sustrato que permite crear y alimentar los lazos que vinculan a los sujetos entre sí, acrecentando su sentimiento de pertenencia a una comunidad (Gimeno, 2002; Redon 2016). Desde esta perspectiva, la escuela Ciudad de Berlín sobresale como ejemplo de buenas prácticas de educación para la ciudadanía, puesto que no deja de considerar al estudiantado como individuo, pero al relevar la importancia de la comunidad (escolar, familiar, la del cerro Placeres, y las redes que se crean con otras escuelas y universidades), lo sitúa -siempre- en relación con otros (Gimeno, 2002) y, por tanto, interpela a los sujetos desde la subjetivación de una determinada forma de vida. En ese sentido, la territorialidad en relación con la educación para la ciudadanía enfatiza las relaciones de convivencia y la praxis de los sujetos al interior de un territorio común (Redon, 2016, 2018).

El sentido de pertenencia que genera la praxis del común en un territorio determinado se comprende, a su vez, a partir del desarrollo de un proyecto educativo que rechaza un sistema de evaluación centralizado y homogeneizante (SIMCE), orientado hacia un estudiante tipo o ideal. Poner el acento en el común -justifica a juicio de Redon (2018)- la necesidad de situar al sujeto que aprende en un contexto histórico -temporal y espacial- para responder, en primera instancia, a la pregunta ¿quién es el sujeto que aprende? Lo contrario, implica, atentar contra el derecho a la educación

“como proceso de formación integral y pertinente a los contextos y diversidades socio culturales de nuestro país” (Caro, 2018, p.13). En la escuela Ciudad de Berlín la conexión con la vida misma queda graficada desde un cambio tan simple como la eliminación del uniforme escolar, hasta la preocupación por focalizar el trabajo pedagógico en el estudiante real .

Una concepción de la educación para la ciudadanía entendida como praxis del común y no como norma de ese común que lo regula externamente (Redon, 2018), impuesta por mandatos ministeriales estandarizados y descontextualizados de la realidad de cada comunidad educativa, requiere, además, deconstruir y reconstruir las lógicas que estructuran las relaciones al interior de la escuela, marcadas -muchas veces- por relaciones de poder autoritarias, verticales y adultocentristas (Rudduck y Flutter, 2007; PNUD, 2021), y generar experiencias de aprendizaje de la democracia para los y las estudiantes al interior de la escuela. La participación estudiantil se transforma en un aspecto central para reformular espacios no democráticos al interior de cada comunidad educativa, en ambientes donde el estudiantado pueda expresar su voz y además decidir sobre asuntos de relevancia para el desenvolvimiento de la comunidad escolar (Rudduck y Flutter, 2007; PNUD, 2021).

Se ha podido apreciar que, en Ciudad de Berlín, no solo el mundo adulto docente expresa su voz para opinar y decidir sobre los asuntos comunes; el estudiantado también cuenta con espacios de participación, y resuelve sobre aspectos tan sustanciales para la escuela como la definición y votación del proyecto educativo institucional. Las prácticas de la escuela conectan con una aproximación epistemológica a la ciudadanía que releva su dimensión social y no jurídico institucional, pues conciben al estudiante (y a los niños y niñas en general) como un ciudadano y ciudadana actual, no como “ciudadanos futuros o aprendices” (Rudduck y Flutter, 2007, p.116), que son el producto o resultado asociado a una trayectoria educativa (Biesta, 2011).

Ahora bien, la educación para una ciudadanía democrática sólo puede darse en escuelas democráticas (Apple y Beane, 2005), en las que la ciudadanía y la democracia constituyan una vivencia cotidiana que impregne las experiencias diarias y relaciones que acontecen en las aulas y fuera de ellas, aspecto que obliga necesariamente a ampliar el foco de la formación ciudadana desde los y las estudiantes hacia la comunidad educativa en

general. Si bien podría afirmarse la presencia de una cultura democrática en Ciudad de Berlín, en cuanto la mayoría de sus miembros participa en la toma de decisiones, son los mismos informantes quienes reconocen algunas falencias y/o desafíos al respecto. En primer lugar, la participación familiar ha crecido con los años, pero aún no es suficiente. En segundo lugar, pareciera que la estructura administrativa que regula a la escuela -como institución- impide que ésta funcione como un espacio 100% democrático, si por ello se ha de entender un espacio completamente autónomo para decidir.

No obstante, los desafíos mencionados, además de la participación estudiantil, existen otros elementos que sí se asocian con la presencia de prácticas democráticas en la escuela, y que se desprenden del trabajo docente coordinado. Estos son: la horizontalidad en las relaciones de trabajo, la confianza y la colaboración entre docentes y la autonomía con la que cuentan para desarrollar su trabajo. Desde esta perspectiva, la escuela se distingue por lo que Bolívar (2013) denomina una “cultura profesional de aprendizaje, [de] investigación y mejora de lo que se hace” (p.68), que se ha construido a lo largo del tiempo, escuchando las voces de todo el profesorado, fomentando el diálogo y la libertad profesional para resolver sobre el aprendizaje de todos sus estudiantes. En la escuela Ciudad de Berlín los y las docentes no solo han decidido en conjunto disponer de los objetivos de aprendizaje que consideren relevantes en relación con la trayectoria educativa de sus estudiantes, también han reflexionado y resuelto colectivamente en torno a la evaluación del currículum. En ese sentido, sus prácticas superan ampliamente los ámbitos que la política educativa recomienda para fortalecer los espacios de participación democrática al interior de las escuelas. Como ejemplo de ello, pueden revisarse las recomendaciones que formula el PNUD (2021) en sus 12 Claves para fortalecer la Educación Ciudadana en Chile.

Mientras en nuestro país impera la lógica descrita - la rendición de cuentas y la presión hacia las escuelas por buenos resultados en pruebas estandarizadas como expresión de buena calidad educativa-, para la escuela Ciudad de Berlín el foco del aprendizaje y la evaluación no se sitúa en la calificación ni la rendición de la prueba SIMCE buscando obtener buenos puntajes (de hecho, en más de una ocasión la comunidad de docentes y directivos

acordó no rendir dicho instrumento de evaluación). Por el contrario, el proyecto de 'escuela sin notas' y el desarrollo de una evaluación escolar cualitativa -acordado por la comunidad de docentes en su conjunto- se sustrae de la marcha, los ritmos y las presiones de la rendición de cuentas, e instala el foco en las trayectorias educativas del estudiantado. Lo distintivo y valioso de este proyecto es que refleja el esfuerzo de la comunidad escolar por cumplir con el imperativo democrático (al que debiera comprometerse toda escuela pública) de buscar los modos más adecuados para dar cuenta y garantizar a la comunidad en general del logro equitativo en los aprendizajes de sus estudiantes (Bolívar, 2013).

En síntesis, desde diversas perspectivas, la escuela Ciudad de Berlín constituye un caso emblemático respecto de la vivencia de la ciudadanía y la democracia en la escuela, que disputa visiones normativas e instituidas sobre cómo debe entenderse y vivirse diariamente la educación para la ciudadanía en las diversas comunidades educativas.

8. Referencias

- Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas Democráticas*. Morata.
- Ayuda MINEDUC. Atención Ciudadana. (2021). *Convenio SEP*. (11 de enero de 2022). <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/convenio-sep-12>
- Ayuda MINEDUC. Atención Ciudadana. (2022). *Participación*. (11 de enero de 2022). <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/participacion>
- Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60-86.
- Caro, M. (2018). Currículum y Aprendizaje: Una discusión desde la Pedagogía Crítica. *Educación*, 13, 11-13.
- Decreto 67 de 2018. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los Decretos exentos n° 511 de 1997, n° 112 de 1999 y n° 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación. 20 de febrero de 2018.
- Gimeno, J. (2002). *Educar y convivir en la cultura global*. Morata.

- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (2022). (12 de diciembre de 2022). *Índice de Vulnerabilidad Multidimensional (IVM)*.
<https://www.junaeb.cl/medicion-la-vulnerabilidad-ivm#:~:text=El%20%C3%8Dndice%20de%20Vulnerabilidad%20Multidimensional,la%20trayectoria%20escolar%20del%20estudiante.>
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (2021). (7 de marzo de 2022). *Índice de Vulnerabilidad Multidimensional (IVM)*. <https://www.junaeb.cl/medicion-la-vulnerabilidad-ivm#:~:text=El%20%C3%8Dndice%20de%20Vulnerabilidad%20Multidimensional,la%20trayectoria%20escolar%20del%20estudiante.>
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (2020). (7 de marzo de 2022). *Índice de Vulnerabilidad Multidimensional (IVM)*. <https://www.junaeb.cl/medicion-la-vulnerabilidad-ivm#:~:text=El%20%C3%8Dndice%20de%20Vulnerabilidad%20Multidimensional,la%20trayectoria%20escolar%20del%20estudiante.>
- Ley 20.370 de 2009. Establece la Ley General de Educación. 17 de agosto de 2009.
- PNUD (2021). *12 Claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Redon, S. (2018). La pedagogía crítica como la pedagogía en sí misma. En: R. Vásquez (Coord.), *Reconocimiento y bien común en educación* (pp.231-258). Morata.
- Redon, S. (2016). Una reflexión sobre la escuela pública y la ciudadanía. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 25-35.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar usando la voz al alumnado*. Morata.

Ciudadanía e interculturalidad: infancias que danzan al sol

CASO DE ESTUDIO 3

Jardín Infantil y Sala Cuna “Inti Raymi”

Katherine Malhue Vásquez
Belén Montalva Redon
Cristian Vargas Millalanco



Imagen 1. Jardín Infantil Inti Raymi

Nota. Fotografía del centro educativo

Viaje al Inti Raymi

*“Me gusta escuchar
El cantar de los pájaros,
el olor a la tierra y menta...*

*También escuchar
el sonido de las hojas
cuando caen del árbol.*

*Veo desde mi casa,
unos lindos conejos,
comiendo en las ricas plantas
con olor a menta...*

*Y entonces puedo sentir
la madre tierra en mí”¹*

¹ Poema realizado por las niñas y los niños, por medio de la recolección de sus miradas sobre su jardín, en el marco de la semana expresión artística 2019.

1. ¿Por qué seleccionar al centro educativo?

Hemos seleccionado este caso de estudio por constituirse en un centro educativo, reconocido por sus pares y la comunidad como un espacio de pertenencia y cohesión real en su territorio. Sin embargo, los argumentos de mayor peso se conectan con dos criterios relevantes: el primero, se vincula con la primera infancia y su importancia en el reconocimiento como sujetos de derecho y educación para la ciudadanía (Mineduc, 2018). La educación en los primeros años de vida es crítica en su plasticidad neuronal, junto a cimentar su personalidad, valores y conceptualizaciones a través de las experiencias educativas que vivencien durante esta etapa. Por lo tanto, todo lo que aquí ocurra o deje de ocurrir tendrá un impacto en su vida completa. Bajo esta premisa, tal como lo expresa Peralta (2019, p. 2).

(...) debemos abogar por la verdadera educación que se requiere para nuestros niños y niñas y para la construcción de una sociedad de bienestar para todos, donde los valores, la ciudadanía, la solidaridad, la equidad, el respeto, entre otros, sean los ejes y sentidos que orienten nuestro actuar como chilenas y chilenos que amamos nuestro país y a nuestros maravillosos niños y niñas.

Los currículos de la primera infancia son cruciales para generar las bases de una sociedad más justa, junto con avanzar hacia una que pueda resguardar los derechos de niños y niñas y permitirles su desarrollo pleno, dado que estos aprenden a ser ciudadanos y ciudadanas desde los primeros meses de vida al experimentar y vivenciar la colaboración, el compromiso y la participación democrática entre las familias, las educadoras y educadores, el barrio y el entorno, aunados por un proyecto común de bienestar y vida buena (Redon, 2016).

El segundo argumento y, el más decisivo, en la selección de este caso de estudio, se vincula con su sello intercultural. Tal como lo expresamos en la primera parte de este libro, el concepto de ciudadanía es heredado de occidente y sus raíces grecolatinas permitieron bajo este concepto, borrar y aniquilar las riquezas patrimoniales de los pueblos ancestrales. No les es propio el concepto de ciudadanía a estos pueblos; puesto que, al alero de su consigna, se justificaron los genocidios hacia ellos, el exterminio de sus

lenguas, sus culturas y la expropiación de sus tierras, todo ello, apelando a la idea de ciudadanía. El Vivir Bien *Sumaqamaña* (es un paradigma propio de los pueblos andinos y representa un modo de vida fundado en principios y valores ancestrales como la relacionalidad, la complementariedad, la ciclicidad, la correspondencia y la conciencia natural para la mayoría de los pueblos andinos, supone plenitud en la dimensión espiritual, material, humana, en armonía con la naturaleza y las personas. Estermann, 2012). No se puede Vivir Bien si los demás viven mal o si se daña a la naturaleza. Como señala Albó (2011), el eje por el cual gravita la cultura, es la vida, no la acumulación, el dinero o el poder adquisitivo:

para los que pertenecemos a la cultura de la vida lo más importante no es la plata ni el oro, lo más importante es la vida. Aspiramos a ser lo que los aymaras llaman qamiris (personas que viven armónicamente), o los quechuas qhapaj (personas que disfrutan de un bienestar que no es económico sino humano-natural), o los guaraníes llaman iyambae (personas que no tienen dueño), como formas de vivir y convivir diametralmente opuestas al sistema capitalista de acumulación (Albó, 2011, p. 358).

Por tanto, la dinámica de la propiedad privada, la transacción y usufructo mercantilista de los bienes comunes como lo son la tierra, el agua, el aire, el sol y los bosques no caben en sus cosmovisiones, menos pueden ser aceptadas y legitimadas por normas y leyes de una constitución jurídica que no representa estos derechos de la naturaleza y, peor aún, destruye sus formas de existencia. Tal como señala Puente (2011),

el camino del desarrollo occidental está cerrado para nosotros, aunque sólo sea por un cálculo aritmético, y es que para alcanzar en todo el mundo el nivel de consumo energético que practican los países desarrollados se necesitaría por lo menos seis planetas Tierra. Como dijeron, en su momento, los amigos del pratec (Puno), en los Andes no podemos ni queremos aspirar al “desarrollo” sino a la des-colonización. No se trata de imitar ni emular a los países que nos han colonizado, sino de liberarnos de ellos (Puente, 2011, p. 359)

Este centro educativo ha generado formas de la vida en común, de vivir el tiempo, de vida buena o vivir bien, con los valores de los pueblos ori-

ginarios. El currículo opera como patrimonio sustantivo y vital para permear la cultura occidental, penetrando en las formas subjetivas de existencia por ser, pensar y hacer una nueva escuela de sumaqamaña. Estos temas y contenidos son muy relevantes en la educación para la ciudadanía y prioritarios en la política educativa por resaltar, acentuar, enfatizar o visibilizar.

Es así como este capítulo, reúne el estudio de caso de un centro educativo de primera infancia, que es parte de la oferta pública estatal, el cual posee características que le permiten ser un reflejo de prácticas ciudadanas poderosas que se expresan en su proyecto educativo, sus prácticas pedagógicas y la forma en que viven y se relacionan como comunidad educativa, entre todos/as quienes participan en ella. Para comenzar, presentaremos un recorrido histórico y contextual del centro educativo que permitirá visualizar el trayecto a través del cual la comunidad educativa y el centro mismo han ido transformándose en torno a este enfoque.

2. El caso y su contexto

El Jardín Infantil o sala cuna Inti Raymi es una institución educativa dependiente de la Fundación Integra, ubicado en la Región de Valparaíso, en la ciudad y comuna de Quilpué. Se encuentra situado en el sector de población las Rosas, atendiendo a otros sectores circundantes tales como la población El Esfuerzo, Sol del Pacífico, Los Pinos, Teniente Serrano, Villa Porvenir, Los Lirios y Población Textil, abarcando a los quintiles más vulnerables de la comunidad, y con una capacidad total de 72 párvulos, entre seis meses y cuatro años de edad. La modalidad de atención a las familias es según los requerimientos de cada una, brindando una flexibilidad horaria para poder responder a sus inquietudes, necesidades o situaciones particulares (PEI, 2021- 2023).

A su vez, debido a su estratégica ubicación cercana al cordón principal de acceso de la autopista troncal sur que une diversas comunas (Viña del Mar, Quilpué, Villa Alemana, Limache), y al prestigio que se ha ganado dentro del ámbito educativo, sus requerimientos de matrícula incorporan a un amplio espectro de realidades socio-económicas, muy atingentes con la política pública de acceso universal a la educación pública. Es por esta razón, que la diversidad sociocultural es una realidad cotidiana que nutre un habitar denso en cohesión social y profundamente sólido en capitales sociales y

culturales, lo que permite un espacio real de encuentro ciudadano, en una configuración comunitaria heterogénea y plural que refleja lo que debe ser el espacio público como espacio de vínculo y encuentro, permitiendo que toda infancia pueda tener acceso a un estándar educativo común.

El año 2008 nace esta comunidad educativa bajo el alero de la Fundación “Hogar de Cristo” con subvención de Fundación Integra, el cual tenía como denominación de origen “Jardín Infantil y Sala Cuna Niño Alberto”. A los tres años de existencia, comienza a incorporar el método Montessori como estrategia de enseñanza (Britton, 2017), siendo reconocido a nivel comunal por sus estrategias metodológicas no habituales en las instituciones públicas, puesto que, por lo general, estas metodologías se utilizan solo en centros educativos privados.

El año 2012 pasa a ser de administración directa de Fundación Integra, renovando el equipo pedagógico casi en su totalidad. En el año 2014, con la consolidación del equipo pedagógico, se decide incorporar a las familias y comunidad para reflexionar sobre dos temáticas específicas. En primer lugar, sobre las necesidades contemporáneas de los niños y niñas pertenecientes a la comunidad educativa, y, en segundo lugar, sobre las posibilidades reales que les permitirían entregar una educación de mayor calidad, tanto para desarrollo personal, como educativo de los párvulos. Así lo declara una educadora del centro:

Hasta que, en 2014, cuando llegó [“Directora”], empezó ya este equipo a consolidarse, comienzos, y ya luego, al correr de los años se han ido unificando, creo que todas vamos por la misma mirada, todas tenemos un compromiso detrás, queremos mucho a nuestro jardín, queremos mucho lo que hacemos y creemos también en lo que podemos lograr (Entrevista Educadora).

Desde la reflexión del equipo, se comienza una incursión en diversas metodologías para diversificar estrategias pedagógicas, considerando algunos elementos del **currículum Montessori** (Britton, 2017). Este hecho implicó un cambio en la mirada del equipo educativo, avanzando hacia aulas más inclusivas y relevando la singularidad de cada uno/a de los/as niños/as. Así lo señalan sus educadoras, quienes han profundizado una mirada hacia la diversidad más que hacía a la inclusión.

Es muy fácil hablar de inclusión desde el discurso, pero es muy complejo detener la mirada a la amplia diversidad presente en el aula. Para hablar de inclusión debemos hacernos cargo y eso implica asumir con detalle la diversidad existente (Entrevista Educadora).

Este proceso vivenciado por el equipo pedagógico implica un compromiso significativo de cada uno/a de sus miembros. Así lo describe una de las educadoras:

Yo siento que ha sido un proceso bien largo de poder encontrar una identidad para este jardín, ha sido bien arduo. Intenso, pero también bien bonito (Entrevista Educadora).

Otra de las adaptaciones curriculares que se decide implementar en el jardín infantil el año 2015 es la creación de la **sala de práctica psicomotriz**, que nace por la necesidad de las familias y el equipo por conceder un espacio donde los niños y las niñas, de manera libre y a través del juego, puedan desarrollar sus habilidades psicomotoras, respetando y valorando los procesos de aprendizaje de cada uno, basado en los postulados de Bernard Aucouturier (2015).



Imagen 2. Ceremonia, Jardín Infantil Inti Raymi
Nota. Fotografía del centro educativo

En forma paralela a estas innovaciones curriculares, la comunidad educativa comenzó una búsqueda hacia el **rescate de las raíces ancestrales**, lo que se llevó a cabo a través de diversas capacitaciones al personal y experiencias educativas para niños/as y sus familias. Esto les permitió adentrarse en la tarea de recuperar la voz de la madre tierra y las milenarias culturas que la resguardan. Desde allí, el jardín infantil ha logrado destacarse por esta labor, visualizando el fuerte impacto que tiene principalmente en los/as párvulos/as, quienes se fueron nutriendo de los saberes culturales de los pueblos originarios, tanto desde la cosmovisión andina como del pueblo mapuche.

Con el paso de los años se ha conformado un equipo educativo que busca atender las distintas necesidades de los niños/as, buscando adaptaciones a nivel curricular y reflexionando en torno a sus prácticas pedagógicas, en pro del desarrollo y la construcción de aprendizajes significativos y trascendentes de los niños/as. En este mismo marco, han atendido a niños/as con necesidades educativas diversas, empoderándose de una perspectiva inclusiva que busca tener la educación de calidad.

Por otro lado, con la finalidad de fortalecer una alianza con las familias, el año 2016 el centro se adjudicó un proyecto de innovación, donde realizaron en conjunto con la comunidad un libro denominado **“Comparte Crianza Positiva”**. Este libro reúne relatos surgidos desde las familias sobre sus estrategias de crianza, valorando la diversidad de ellas y sus propias culturas familiares. Esta alianza les permitió ser reconocidos en el congreso nacional “Comparte educación 2017”, realizado por Fundación Integra, destacándose como una experiencia exitosa a nivel nacional.

En el año 2017, el jardín infantil comenzó un proceso de reposición de su infraestructura completa. Ese año, a su vez, culminó el proceso de elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI), en donde a la luz del fortalecimiento de su sello identitario “El Rescate, Reconocimiento y Respeto de la Diversidad”, se elige en conjunto con la comunidad un nuevo nombre para el establecimiento. Tal como señala una de sus educadoras,

(...) bueno, pero y si vamos a cambiar de espacio y estamos cambiando el proyecto educativo, por qué no hacemos la solicitud de cambiar de nombre (Entrevista Educadora).

De esta forma, el día 16 de marzo del año 2018, se reinaugura oficialmente con su nuevo nombre **“Inti Raymi”**, que significa en lengua quechua **“fiesta del sol”**. Esta corresponde a una celebración incaica que se perpetúa en la mayoría de los pueblos indígenas andinos, quienes le rinden tributo al solsticio de invierno, celebrando la llegada del “nuevo sol” entre el 21 y el 24 de junio. Una educadora comenta respecto del cambio de nombre:

Raymi significa fiesta así que nos llama un poco todos los días a que esto sea un espacio de juego, de baile, de música, de bastante alegría, de comunidad también, que tiene mucho sentido, Inti Raymi es una celebración comunitaria (Entrevista Educadora).



Imagen 3. Ceremonia, Jardín Infantil Inti Raymi

Nota. Fotografía del centro educativo

En el año 2019, la comunidad elaboró un segundo libro de autoría en conjunto con las familias, al cual denominaron **“Comparte Lactancia Materna”**. En este se compartieron diversos relatos sobre la importancia de la lactancia materna y las vivencias de las familias. Este hito les permitió obtener el reconocimiento como **“Jardín infantil Amigo de la Lactancia Materna” (JIALMA)**, certificación que entrega el Ministerio de Salud, situándolos como el primer establecimiento perteneciente a Fundación Integra en la región en recibir dicha distinción.

El año 2020, en el contexto de la Pandemia covid-19 y su consiguiente política de confinamiento, debieron reinventar su desafiante propuesta educativa a distancia. Desde allí y durante los años 2020 y 2021, confeccionaron **Planes educativos para el hogar**, que continuasen con el sello pedagógico del PEI, fortaleciendo el rol de las madres, padres y cuidadores como primeros educadores, potenciando estrategias parentales y los aprendizajes cotidianos dentro del hogar bajo la línea montessoriana.



Imagen 4. Jardín Infantil Inti Raymi
Nota. Fotografía del centro educativo

Ya el año 2022, postulan y celebran la adquisición de 2 proyectos concursables: el programa **Naturalizar** de Fundación Ilumina, y el proyecto **“Suma Qamaña: el Buen Vivir en el Jardín”** del Fondo de Innovación para Educación Parvularia (FIEP).

Ambos proyectos apuntan a revitalizar el proyecto educativo hacia el fortalecimiento de los espacios exteriores como principales ambientes educativos para el aprendizaje en, desde y para la Madre Tierra, potenciando una sintonía con el sello pedagógico, y acogiendo la necesidad imperiosa tras la pandemia de reconectar con la naturaleza.

Esta revisión de la historia de la institución educativa evidencia que su equipo se encuentra comprometido con su rol de agente de cambio social, puesto que ejerce su labor con responsabilidad, colaborativamente, con gran vocación y en armonía, con la capacidad de generar una reflexión crítica, efectiva y permanentemente sobre su quehacer y sus experiencias.

El trabajo analítico, con la recogida de información proveniente de diversas fuentes (Proyecto Educativo Institucional; entrevistas en profundidad realizadas a agentes educativas, educadoras y directivos, registros de observación, entre otros) permitió levantar cinco ejes temáticos relevantes, que operan como sellos de esta comunidad educativa y se concretan en la vida a través de prácticas en su quehacer pedagógico cotidiano. Estos sellos son:

- » Enfoque de derechos y mirada de las infancias.
- » Democracia y participación desde el liderazgo distribuido.
- » Comunidad y sentido de pertenencia.
- » Educación indígena e intercultural: el proyecto político de re-culturización de las raíces ancestrales.
- » Currículum: propuesta metodológica y ambientes educativos.

A continuación, en los siguientes apartados describiremos cada uno de los que distinguen a esta institución y su mirada hacia una ciudadanía vivida.

3. Sellos de la Comunidad Educativa Inti Raymi

3.1. Enfoque de derechos y mirada de las infancias

Vemos al niño efectivamente como un legítimo otro, no solo como un legítimo niño (Entrevista Educadora).

La visión de la comunidad del Jardín se encuentra alineada con los fundamentos de la educación Parvularia en Chile, respecto los avances en el ámbito normativo, los cuales consideran los principios y compromisos de la Política Nacional de Niñez y Adolescencia, sustentada en los tratados y convenciones internacionales de derechos humanos que Chile ha ratificado (BCEP, 2018). No obstante, este centro educativo traspasa la barrera normativa y lo vivencia en la cotidianidad de su quehacer desde hace más de una década. Deja de ser un discurso llano y complaciente, y constituye -más bien- una práctica adentrada y consolidada, que se ve reflejada en cada una de sus decisiones político/educativas, haciendo mella de la declaración de educación anhelada en su Proyecto Educativo (2018, p.12)

*Anhelamos una educación que sea **SIGNIFICATIVA**, con **SENTIDO** y **TRASCENDENTE** para el mundo. Esperamos que cada acto educativo en nuestra comunidad tenga coherencia para los niños y las niñas y para su vida, nunca haciendo por hacer, sino que tenga una fuerza de **CONVICCIÓN** hacia nuestra misión educativa.*

En este centro educativo nada existe porque sí; todo conlleva situar al legítimo otro que implica la niña o el niño al centro de la toma de decisiones. La concepción de niño/a declarada en el PEI Institucional (2018), los señala como sujetos libres, protagonistas de su sociedad y capaces de transformar al mundo. Esto implica concebir al niño/a como ciudadano/a desde la primera infancia y conforme a su situación de sujeto de derechos. Para el logro de este desafío, la institución se plantea como necesidad que los párvulos deben sentirse en todo momento, seguros y amados desde su contexto familiar y, además, en el contexto educativo. Esto les permitirá reconocer la diversidad entre personas, respetando al otro desde sus diferencias, avanzando hacia la inclusión en la sociedad. Tal como lo señala su PEI (2018)

Niños y niñas que puedan cuestionarse el mundo en el que viven, no solo para su reproducción si no que para su transfor-

mación. Niños creativos, que disfrutan en la naturaleza, aprendiendo según sus propios ritmos, ejerciendo su autonomía en las actividades cotidianas, lo que refuerza la seguridad en sí mismo construyendo una autoestima positiva, tomando conciencia de su identidad por medio del reconocimiento de sus gustos, intereses y capacidades. (p.18)

Esta visión, además, se alinea con el marco curricular que releva en su propuesta educativa, basándose en referentes filosóficos-pedagógicos, como la mirada Aucouturier (2015) de la psicomotricidad que sitúa al niño/a/e como un sujeto indivisible mente-cuerpo-emociones, que debe tener plena libertad de movimiento y visualización, siendo *consciente* y protagonista de su ser indivisible. También plantean como referente el curriculum Montessori (Britton, 2011) con todo su relevo de los ritmos singulares de aprendizaje y un ambiente y actividades educativas, pensadas desde la autonomía y autorregulación de los infantes, siendo el adulto un mediador y acompañante de sus procesos educativos. A su vez, cobra vital relevancia su propuesta metodológica en los niveles de salas cunas desde el referente de Emmi Pliker (2010), quien sitúa al movimiento libre de los lactantes como crucial para su adecuado desarrollo psico-motor, respetando las posturas y el acompañamiento del adulto en los trascendentales hitos de su desarrollo.



Imagen 5. Estudiante, Jardín Infantil Inti Raymi

Nota. Fotografía del centro educativo

El desafío que se propuso el equipo pedagógico fue pensar qué podrían recoger de estas metodologías, en relación con su proyecto educativo:

(...) hay un enfoque de derechos muy potente en Integra, que da muchas herramientas para que eso se pueda también desarrollar en cuanto a protocolos, a capacitaciones, profesionales extra del jardín que apoyan en eso también, pero yo creo que el jardín particularmente, sobre todo desde su legado montesoriano, ... ven al niño efectivamente como un legítimo otro, no solo como un legítimo niño, que eso yo creo que es la diferencia". (Entrevista Directora).

Toda esta mirada curricular de niñas y niños, sumada a la propuesta de ambientes educativos en la cual profundizaremos más adelante, dan cuenta de un profundo énfasis en el respeto de los derechos de las infancias protagonistas de este espacio educativo. Esta visión de la infancia, además, potencia el desafío de reconocer a la familia como primer agente educativo, el cual es poseedor de un saber social y cultural valioso para la inserción del niño y la niña en una institución educativa. Ello implica, a su vez, comprender que dichas familias tienen características singulares entre sí, lo que se transforma en un desafío a la hora de respetar sus individualidades. Esta reflexión da pie al sello identitario de la institución, el cual busca alcanzar “el Rescate, Reconocimiento y Respeto de la Diversidad”. Esta diversidad es comprendida, entonces, como un valor no solamente positivo, sino más bien como una realidad inherente a todo grupo humano, por tanto, como una herramienta poderosa para nutrir las experiencias de aprendizaje en el jardín infantil como parte de una comunidad y de un territorio. Estos fundamentos son coherentes con las innovaciones en las Bases Curriculares de Educación Parvularia -en adelante B CEP- (2018), especialmente el énfasis en la inclusión, la diversidad social y el desarrollo de actitudes ciudadanas desde los primeros años de vida.

Por lo anterior, la convivencia a la cual aspiran para su comunidad, es una convivencia bien tratante, favorecedora de relaciones afectivas, cuidadosas y estimulantes para el aprendizaje, en la que se privilegia la participación, el respeto mutuo, la confianza, la inclusión, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos.

Para ello, la alianza con las familias se sustenta en la definición de familia de la convención de los derechos del niño y la niña, como el grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, en particular de los niños y niñas. En este mismo sentido, y según lo expresado en las BCEP (2018), el Jardín Infantil Inti Raymi considera a la familia en su diversidad como el espacio privilegiado para el desarrollo de niños y niñas, independientemente de su composición y estructura. Es valorada como poseedora de recursos, fortalezas y potencialidades. Una de las educadoras señala al respecto, que:

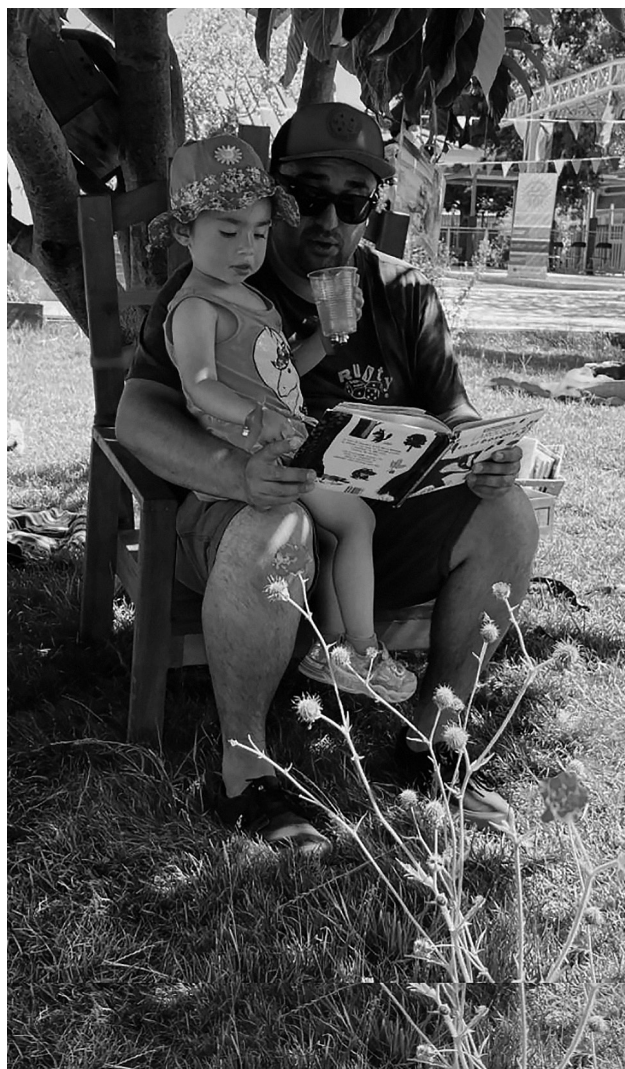


Imagen 6. *Jardín Infantil Inti Raymi*
Nota. Fotografía del centro educativo

“Yo creo que también va un poco de la mano poder transmitirles que ellos son los primeros educadores, y ellos son quienes hoy día nos pueden entregar la mayor información de sus hijos, y cómo podemos contribuir ambos en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Entrevista Educadora).

Desde esta perspectiva, la relación que el jardín establece con la familia parte desde una mirada apreciativa sobre el trabajo cotidiano hacia la crianza. Ello, puesto que relevan el potencial de cada familia en el acompañamiento al desarrollo de sus hijos/as, y buscan comenzar desde allí para fomentar buenas prácticas basadas en un modelo positivo de crianza, que permita visualizar al niño/a como sujeto de derecho, digno de ser comprendido y respetado.

(...) todos los meses tenemos un cierre de este proceso de enseñanza aprendizaje con las familias, en donde disfrutamos, compartimos, lo pasamos bien. Nos hemos acercado también, yo creo que estos momentos e instancias han enriquecido bastante la relación con las familias. También entrevistamos a todas las familias a principio de año, una por una, para conocerlos, poder ver también cómo podemos ayudar finalmente, porque yo creo que mientras construyamos esta red, y este trabajo que habla la [XXXX], es la forma en que podemos educar hoy día. Porque la familia no puede estar aparte, la familia tiene que ser participante principal de la educación de los niños, y tener estos espacios, por lo menos nosotras así lo vemos. (Entrevista Educadora)

Por otra parte, desde la relación con la comunidad circundante, el jardín busca vincularse constantemente con actores claves que les permitan coordinar acciones a favor del bienestar integral del niño/a. Para ello, trabajan con diversas instituciones que les permitan visualizar, reconocer y abordar la amplitud de diversidad en la sociedad. Dentro de ellas, pueden destacarse instituciones alusivas al ámbito de la inclusión educativa, tales como la Sala de Estimulación de la red Chile Crece Contigo, la cual les permite atender y derivar a niños/as con capacidades diversas. En esta misma lógica trabajan con SENADIS, centro INTI (Intervención temprana infantil y juvenil), Escuela Comunicame, Teletón y Escuela Germina, con coordinación y apoyo de la profesional de territorio de la Dirección Regional de INTEGRAL.

Por otro lado, requieren asesoría y acompañamiento permanente de diversas comunidades indígenas, destacando el trabajo colaborativo desarrollado con la Oficina de Asuntos Indígenas de la Municipalidad, con la cual abordan el rescate de la diversidad cultural ancestral, enlazando el trabajo directo con diversas asociaciones indígenas (Witrapurán de Peña Blanca, Pachakuti de Viña del Mar, Comunidad Colla río Jorquera, entre otras).

Además, desarrollan un trabajo con otras redes estratégicas de la localidad, tales como la Municipalidad, Carabineros, Consultorio de Quilpué, Junta de vecinos de la Población Las Rosas, Colegio Eleuterio Ramírez, la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Bomberos de El Belloto, Club Deportivo ATT, Jardines infantiles aledaños como Kumiray y Poki Tane, Fundación Ilumina y el programa SNCAE del Ministerio de Medio Ambiente (PEI, 2021-2023). Estas acciones con el entorno dan cuenta de una estrecha alianza con la comunidad.

3.2. Democracia y participación desde el liderazgo distribuido

La implementación del sello identitario de la organización ha desafiado a la comunidad educativa a reflexionar sobre su propia práctica pedagógica y, producto de ello, han diseñado una metodología de trabajo propia y auto-determinada, coherente con lo declarado en su misión institucional.

Las innovaciones que han implementado, han sido posibles puesto que el liderazgo se ejerce de manera distribuida entre todas las integrantes del equipo, relevando de esta forma el aporte que cada uno/a de ellas hace para el desarrollo integral de los niños y niñas que son parte de esta comunidad educativa. Esto se traduce en que cada decisión educativa se toma en conjunto, relevando los saberes de cada estamento, desde las asistentes de párvulos, educadoras de párvulos y directora, e incluso estamentos como el administrativo y de servicios, considerando la especialidad de cada ámbito como crucial para el ejercicio y desarrollo del proyecto educativo.

Desde que la directora ha promovido esta mirada de la interculturalidad y las culturas ancestrales, ella también ha compartido sus saberes con todas nosotras y así nosotras también a medida que nos vamos apropiando, vamos compartiéndolo con los demás y creo que, porque todas aportamos aquí de forma sú-

per distinta, pues somos todas somos muy distintas, pero cada una ha aprendido a aportar desde lo que mejor sabe hacer. Si alguien, no sé, tiene habilidades para organizar, si alguien tiene habilidades para dibujar, si alguien tiene habilidades más con la tierra, conoce las plantas, de a poco nos vamos enseñando entre todas y así construimos finalmente una comunidad en donde todas somos parte (Entrevista Educadora).

A su vez, esta mirada democrática de la construcción y transformación permanente del currículum, conlleva a involucrar -por medio de diversas estrategias de participación- la voz de las familias y de todas las infancias protagonistas dentro del centro educativo.



Imagen 7. Jardín Infantil Inti Raymi
Nota. Fotografía del centro educativo

Por ejemplo, atrás tenemos el huaca², donde ponemos las piedras de la apacheta^{3}, se les enseña también en aula y también se planifica para que ellos sepan de lo que trata. Entonces, por ejemplo, lo de las piedras del huaca, ellos trajeron sus piedritas y con las familias todas en conjunto se realizó ese proyecto. Cada espacio que se va implementando es igual, es igual en este jardín, se trabaja todo en conjunto y que ellos de qué trata (Entrevista Educadora).*

En este contexto es importante señalar que el mismo PEI se llevó a cabo por medio de diversas estrategias metodológicas participativas -con una duración de dos años- que permitieron recoger y plasmar los sueños de las niñas y los niños, de las familias, de todas las integrantes del equipo educativo y de todos los actores sociales pertinentes circundantes al centro educativo.

Los lineamientos antes señalados sitúan al equipo pedagógico en un rol de mediador de los aprendizajes, y a la directora ejerciendo un **liderazgo distribuido**, que le permitirá visualizar y potenciar las fortalezas de cada integrante y reconocer la valoración de las raíces ancestrales como eje fundamental en la legitimación del otro/a. Tomando en consideración los fundamentos del modelo curricular y los roles explicitados de los agentes educativos, una de las herramientas más poderosas de esta organización es la participación de todo el equipo en las decisiones pedagógicas.

Ha sido un estilo que me ha acompañado siempre, yo todo le pregunto a las chiquillas la verdad, y me he dado cuenta que eso no me hace peor líder, que es lo que uno puede pensar ¿cierto?, chuta yo estoy aquí de directora, cómo voy a estar pidiendo tanta opinión si yo estoy aquí para tomar decisiones, sino que al revés, me hace mejor líder y además, y no es solamente porque me haga mejor, sino que las chiquillas se empoderan mu-

² Sepulcro de los antiguos indígenas de América del Sur, especialmente de la zona andina.

³ Es un montículo de piedras colocadas en forma cónica una sobre otra, como ofrenda realizada por los pueblos indígenas de los Andes de América del Sur a la Pachamama y/o deidades del lugar, en las cuestas difíciles de los caminos.

cho cuando pueden tomar decisiones (Entrevista Directora).

Desde que la directora ha promovido esta mirada de la interculturalidad esta y las culturas ancestrales, ella también ha compartido sus saberes con todas nosotras y así nosotras también a medida que nos vamos apropiando, vamos compartiéndolo con los demás y creo que porque todas aportamos aquí de forma súper distinta, pues somos todas somos muy distintas, pero cada una ha aprendido a aportar desde lo que mejor sabe hacer. Si alguien, no sé, tiene habilidades para organizar, si alguien tiene habilidades para dibujar, si alguien tiene habilidades más con la tierra, conoce las plantas, de a poco nos vamos enseñando entre todas y así construimos finalmente una comunidad en donde todas somos parte (Entrevista Educadora)

Este tipo de liderazgo permite que el modelo se establezca en la organización y no dependa de las personas que forman parte del equipo.

Yo siento que hoy día yo soy súper prescindible del jardín, si yo no estoy, si yo me voy antes, si yo no puedo estar por ABC motivo, el jardín funciona súper bien, y eso hoy día me permite mucha libertad, individual digamos de poder no estar y también me hace sentir súper tranquila de cómo va a seguir este espacio y cómo funciona, porque ya no me necesitan tanto, y al principio cuando yo llegué este primer año que te contaba que fue difícil, pucha me necesitaban para todo, pucha no podían decidir ni dónde poner un mueble (Entrevista Directora).

Tal vez a lo mejor desde la introducción, desde la pasión, hay cositas que la [directora] nunca, yo creo que van a poder reemplazar porque es única en ese aspecto, pero también cuando tú quieres aprender y quieres que esto se mantenga vivo, le pones corazón igual. Así que hemos tratado de hacerlo posible y el tiempo que no estuvo yo creo que nos sirvió como prueba de fuego. Así que sí, porque nunca habíamos estado tan lejos de la [directora] aquí guiándonos, entonces ya llevamos hartos años y sí po, fue y aparte que también la subrogancia la tomó la [XXXX] y la [XXXX] igual y está súper empoderada también del proyecto educativo (Entrevista Educadora).

La mirada de liderazgo distribuido y su consiguiente empoderamiento con su proyecto educativo institucional, ha forjado un compromiso individual y colectivo para con la evolución de la institución.

Siento y siempre voy a sentir que [XXXX] ha sido este corazón, porque todo necesita un motor y ha sido este motor que nos nutrió y ahora nosotras cada una tiene su propia, sus propias raíces y ama este proyecto. Pero ella llegó con esto, nos impactó y nos hizo quererlo, bajando y compartiendo, que eso se agradece, lo que ella sabía. (Entrevista Educadora).

3.3. Comunidad y sentido de pertenencia

El sentido de pertenencia y arraigo al establecimiento y su proyecto educativo ha sido posibilitado gracias a un estilo de liderazgo democrático, apreciativo y distribuido en todo el equipo del establecimiento que ha fortalecido los vínculos interpersonales. Tal como lo señalan las educadoras del centro,

Lo que más destacaría del jardín, destacaría hartas cosas, es que yo amo este jardín, lo amo, es como mi segundo hogar, porque uno está todo el día acá. Entonces, me gusta la unión que tenemos como jardín, no estoy hablando de amistades o esas cosas no, como equipo, como equipo me gusta como somos todas en ese sentido del pro, de estar ahí, del querer hacer esto, ya lo hagamos, lo hacemos todas juntas y todo por el bienestar para los niños (Entrevista Asistente de párvulos).

A mí me gusta todo en realidad (risa), como que siento que tiene todo sentido. Lo que más valoro eso de que cada uno es libre de, de sentir, de hacer, porque como, por ejemplo, eso de que hablábamos de la diversidad, pero no solo cultural, sino que desde yo soy así, este soy yo y soy distinto al otro y yo siento que eso se puede ver, así como cada uno es en su propia diversidad (Entrevista Asistente de párvulos).

La pertenencia constituye un elemento sustancial en la construcción de espacios de convivencia democrática y ciudadana. Desde esta consideración, cabe señalar que aquello que mantiene unidas a las personas

entre sí y las hace ciudadanas es precisamente su pertenencia a una comunidad, de la cual se sienten miembros y pueden participar. La ciudadanía “no es otra cosa que la forma de convivir en este territorio común” (Redon, 2016, p.6). No deja de considerar al sujeto como individuo, pero lo sitúa -siempre- en relación con otros (Gimeno, 2002) y, por tanto, interpela a los sujetos desde la subjetivación de una determinada forma de vida.



Imagen 8 y 9. *Equipo y zona del patio, Jardín Infantil Inti Raymi*

Nota. Fotografías del centro educativo

Aquí nosotros venimos a trabajar en el verano, venimos a regar, venimos, hay un compromiso en equipo que quiere este espacio y que cree también lo más seguro en la educación que estamos tratando de transmitir a los niños y que eso hace que quizás sea un espacio distinto, y que hoy día nos sentimos más parte de él, que hoy día lo habitamos, que lo queremos, lo cuidamos, trabajamos para él, venimos el sábado y el domingo si hay que regar (risa) (Entrevista Educadora).

La pertenencia se expresa -por ejemplo- cuando los ciudadanos y ciudadanas -en este caso el equipo educativo del jardín infantil- se sienten responsables del bienestar y la felicidad de los/as demás miembros de una comunidad, pertenencia que demuestran participando en la vida en común.

O sea, yo siento que eso es muy de este equipo, como desde el compromiso por la educación, por lo que nos mueve y porque nuestros niños tengan lo mejor con lo que sea, porque los recursos nunca están, pero yo creo que o sea, lo que se ha hecho en este jardín es puro trabajo del equipo y siento que eso de las ganas como de estar y el compromiso, eso es lo principal (Entrevista Asistente de párvulos).

Por otro lado, la pertenencia y el compromiso con el PEI posibilita consolidar una real común-unidad, en un espacio que promueve y valoriza la diversidad, y donde todas/os pueden sentirse protagonistas. Tal como lo señalan las educadoras,

Entonces con los niños es lo mismo, cada uno es valorado, ya a este le gusta esto, al otro esto, no sé qué y vamos buscando la forma pero que llegue a todos. Entonces siento que eso es lo que más valoro, que cada uno como, como ser es valorado es único y lo apreciamos, lo apreciamos realmente. Yo siento que eso es como lo que más le doy, le doy como la importancia, porque en realidad a veces no sé por ejemplo sigo pensando en el colegio, que en realidad así el que es distinto no sirve, no sirve muchas veces. Entonces y de pronto van quedando de lado, y a esto no más porque en realidad ellos van avanzando bien y este otro, se ve mucho eso, lo he visto mucho en el colegio de mi hijo y yo siento que acá no, es como que ayudémoslo para que pue-

da avanzar con el resto, si no pudo de esta forma puede de otra. Entonces yo siento que eso se valora mucho, se visualiza mucho también, y yo creo que eso es lo que más rescato del proyecto educativo, eso, no sé qué más (Entrevista Educadora).

3.4. Educación indígena e intercultural: El proyecto político de re-culturización de las raíces ancestrales

La educación indígena que promueve el Jardín Infantil Inti Raymi apunta al reconocimiento de sus derechos, tradiciones, valores y prácticas culturales que se relacionan íntimamente con el conocimiento de su historia y presente junto a sus cosmovisiones del mundo. Abordar desde los aprendizajes de las niñas y los niños el eje de la diversidad cultural, desde el acercamiento de las diversas formas de comprender y apreciar la vida y el patrimonio de nuestros pueblos originarios, por medio de experiencias educativas en el aula con toda la comunidad.

Desde el énfasis indígena de la cosmovisión andina, se incorporan los referentes filosóficos de **Suma Qamaña: filosofía del buen vivir o “criar la vida”**, la cual se basa en una relación armónica y respetuosa entre seres humanos, y entre éstos y los otros seres vivos que cohabitan la naturaleza. En este sentido, Suma Qamaña es fundamentalmente un con-vivir armónico del género humano con su entorno natural, el mundo espiritual y las futuras generaciones (Farah, 2011).



Imagen 10. Jardín Infantil Inti Raymi
Nota. Fotografías del centro educativo

Esta propuesta se basa en siete principios fundamentales. El primero nos habla sobre la consciencia de la interrelación e interdependencia que todos los elementos del universo poseen entre sí. El segundo, visualiza a la naturaleza no desde los recursos que provee, sino más bien desde el respeto a sus ciclos (cuándo cosechar, cuándo sembrar, cuándo debe descansar, etc.). El tercero, sitúa al ser humano como un instrumento de la Pachamama en donde ambos se necesitan en el existir: “*El ser humano no produce o crea, sino que cultiva o cría para que la Pachamama produzca*” (Uraqi, 2023). El cuarto principio hace referencia a la convivencia que debe existir entre seres humanos, también entre ellos/ellas y la naturaleza. “*El Buen Vivir no es “ni riqueza ni pobreza, ni despilfarro ni escasez, ni lujo ni carencia, sino una vida en armonía con todos los demás seres, una convivencia intercultural, interbiótica e intergeneracional*” (Uraqi, 2023). El quinto principio habla de la colectividad, en donde el desarrollo humano sólo es posible desde el trabajo colaborativo de todos quienes componen una comunidad. El sexto principio alude al nido o la casa común (wasi) que compartimos y habitamos -la Pacha- en donde todos/as somos diferentes y, a su vez, responsables de su vida y permanencia. Por último, el séptimo principio habla de la concepción cíclica del desarrollo en armonía con el cosmos (PEI 2018). La base del sello educativo del jardín infantil es la **DIVERSIDAD**, la cual es definido en el PEI (2018) como,

*Las múltiples formas de ser y de hacer del ser humano, desde el **pensamiento**, la **cultura**, la **identidad**, como también las diversas **capacidades** que todos poseemos. Este sello se manifiesta y se operacionaliza por medio de 3 ejes: Primero consideramos el **RECONOCIMIENTO** a la diversidad, entendiendo que, para poder abordarla en el ámbito educativo, se hace necesario visualizarla, hacernos conscientes respecto a cómo se manifiestan las diversas identidades de nuestros niños y niñas en el aula como también en toda nuestra comunidad, es decir, identificar qué nos hace diferentes. Un segundo eje es el **RESPECTO**. Abordar la relevancia de respetarnos frente a lo que nos diferencia al uno del otro, empatizar y aceptar al otro como legítimo en la diversidad. Por último, el tercer eje sería el **RESCATE**, vale decir, el poder situar por medio del trabajo educativo a la diversidad como un valor ante la sociedad, como un factor que nos enriquece como*

cultura y que, en nuestro jardín, potencia las prácticas educativas. El enfoque hacia la diversidad se consolida como un valor transversal en la **DIVERSIDAD CULTURAL**, a través de la re-culturización de la herencia ancestral de los PUEBLOS ORIGINARIOS, con énfasis en la cultura y filosofía **ANDINA** (PEI, 2018, p. 11).

Al respecto las educadoras del jardín señalan

Nuestro proyecto educativo hoy día habla desde la diversidad, yo creo que eso creo que hace, porque en vez de la inclusión y la interculturalidad también, es que es un todo, porque finalmente todos somos muy diversos. Yo creo que eso hace y por lo menos a mí en la vida creo que me ha servido para entenderlo más, porque finalmente, claro, podemos hablar de la palabra inclusión, pero si habláramos de diversidad sería todo mucho más fácil, porque finalmente todos entendemos que todos somos distintos y todos aportamos de distinta forma, todos tenemos culturas distintas, culturas familiares, formas de creer, necesidades distintas también. Entonces yo creo que eso para mí por lo menos del proyecto educativo lo que quizás hago propio es como desde ahí, de la diversidad, lo importante que es entender la diversidad también (Entrevista Educadora).



Imagen 11. Jardín Infantil Inti Raymi
Nota. Fotografía del centro educativo

En torno a la educación intercultural, las funcionarias expresan que debe ser situada respecto a cada comunidad en la cual se inserta. Asimismo, expresan que, si bien aspectos de la educación intercultural pueden ser transversalizados a todos los establecimientos, esta no debería ser implementada en su totalidad, considerando que cada centro educativo posee sus propias identidades y esto sería beneficioso en cuanto a diversidad de enfoques. Así lo conciben los distintos miembros de la comunidad,

Cada comunidad tiene su historia, su tiempo, su realidad, sus dolores, sus cosas a favor, sus dificultades. Desde allí tiene que partir la educación intercultural, no, no puede ser algo estandarizado, no va a servir y no va a terminar siendo algo más folclórico, artificial, diría yo. Yo creo que ahí tiene que haber un trabajo más local, más local, pero eso implica mucha preparación, capacitación o experiencia, conocimientos, tiempo (Entrevista Directora)

Pero sí siento que es la diversidad es algo que, lo que te decía, que todos somos parte, que la podemos ver, vivir en cada una de las personas o de los que convivimos el día a día y que se puede mostrar en distintas formas o la podemos evidenciar de distintas formas, cultural, a través de lo que vamos viviendo con una interacción con el otro (Entrevista Educadora).



Imagen 12. Jardín Infantil Inti Raymi
Nota. Fotografía del centro educativo

Entonces he ido aprendiendo que el concepto más, que a mí me hace más sentido, es una educación para la diversidad cultural porque ni siquiera dentro de los mismos pueblos originarios hay una homogenización de saberes (Entrevista Directora).

Desde el sello de la diversidad podíamos todos aprender más de nuestra tierra un poco más prolongada llamada Latinoamérica, entonces también ahí había una cosa muy bonita de empoderamiento de las familias migrantes con su cultura, cómo la van compartiendo y cómo sus hijos (Entrevista Directora).

Yo creo que es transversal a toda la jornada, o sea desde que partimos en la mañana que nos saludamos, contamos en mapudungun, o sea con que creo que lo hemos aquí, lo hemos ido incorporando como a lo largo de la jornada, como en todos los espacios que se nos dan. De pronto vamos al patio y le pedimos permiso a la Madre Tierra, le hacemos regalo a la Pachamama para darle las gracias, porque hoy día pudimos comer nisperos del árbol, por ejemplo. Yo creo que se va dando como a lo largo de todo el día, nos despedimos del jardín o no sé, permiso arbolito te vamos a sacar una hojita, qué sé yo. Como que hemos ido incorporando eso todos los días, yo creo que se da natural, porque antes yo siento que como que se preparaba una experiencia, así como hoy vamos a hacer esto, como en ese minuto, pero siento que poco a poco hemos ido incorporando tanto esto que se da como a lo largo de toda la jornada (Entrevista Asistente de párvulos).

Como es posible evidenciar, mediante los testimonios de los miembros de la comunidad, todos han hecho parte de la cotidianidad de su quehacer.

3.5. Currículum: propuesta metodológica y ambientes educativos

Los fundamentos filosóficos-pedagógicos que sustentan las decisiones curriculares del Jardín Infantil Inti Raymi se enmarcan en diversas corrientes. En primer lugar, recogen del Método Montessori (Britton, 2011) la capacidad del educador de amar y respetar al niño/a como persona y ser sensible a sus necesidades; entendiendo -además- que es el/la niño/a quien

construye su aprendizaje a través de las experiencias que desarrolla en su ambiente, considerado como una etapa del proceso la oportunidad de equivocarse y respetar sus logros en los momentos y ritmos que estos se desarrollen (PEI, 2018). En segundo lugar, de la Metodología Pikler (2010), relevan la importancia del cuerpo y el respeto por la libertad postural y de movimiento. En tercer lugar, de la Metodología Aucouturier (2015), recogen la concepción de la psicomotricidad, donde el acto motor no se tiene en cuenta desde la segmentación, sino desde la significación en la globalidad, siendo el/la propio/a niño/a quien decide qué hacer aprendiendo de las características del entorno y encontrando las pautas para fortalecer la comunicación e integración social. Finalmente, del modelo Reggio Emilia (Malaguzzi, 2001), toman la necesidad de involucrar a los/as niños/as en el ámbito artístico y de experimentación, dándoles espacio para desarrollar y explorar todo su potencial desde la guía del equipo educativo y sus padres. Para la promoción de currículos interculturales (Peralta, 1996) asociados a pueblos originarios, es fundamental contar con espacios que les permitan a niñas y niños vincularse con la madre tierra y den paso a la justicia ecológica (Angulo, 2014). Así lo expresa la directora de la institución,

El ambiente educativo es un tercer educador para nosotros, que a través de sus símbolos muchas veces se educa más que la misma experiencia educativa, sobre todo en primera infancia es muy importante el ambiente, entonces estamos siempre revisando que este ambiente refleje esa mirada también de la diversidad". (Entrevista directora)

En sintonía con dichas miradas y junto a su mirada filosófica de la diversidad cultural y la educación indígena, han implementado recientemente el proyecto “suma qamaña, el buen vivir en mi jardín”, en donde han podido enriquecer de forma radical su espacio educativo desde la profundidad de dicha mirada filosófica, incorporando toda una didáctica acorde a la misma. Este espacio a su vez, les permite avanzar en el fortalecimiento del protagonismo infantil y la autonomía, en donde mediante el reconocimiento y apropiación del espacio le permita a los niños y niñas desplazarse y jugar, comprendiendo los procesos que vive la naturaleza, los cuidados que necesita y cómo esto también es parte de la diversidad en la cual estamos inmersos. Como cada uno desde sus propias habilidades y potencialidades

puede contribuir a este proyecto y a la sostenibilidad de aquel espacio, el cual se convierte en un espacio de encuentro que les permite el libre movimiento y por sobre todo el juego, el goce y la libertad.

Este nuevo espacio exterior le ha ido permitiendo a los niños y las niñas hacer, explorar y conocer mediante el aprendizaje que les puede entregar la madre tierra, en la conexión con ella y la filosofía de nuestros pueblos originarios, el respeto y cuidado de la naturaleza y las miles de oportunidades de aprendizaje que esta nos brinda.

Creo que, aprendiendo en la naturaleza, aprendiendo de nuestros ancestros, dejándole un regalo a la tierra, o sea creo que para ellos vivirlo y les hace sentido y les hace que también sea significativo y les quede, porque de verdad que les queda (Entrevista Agente educativa).

Este espacio no es solamente un espacio de huerta y animales más, como los comúnmente visto en las escuelas. Le permite a cada niño/a desenvolverse de forma autónoma, sistemática y de libre elección, muy parecido a cómo ellos ejecutan una “bandeja” montessori en aula. Se han ido empoderando de tal forma desde el hacer y el juego en este circuito, que paulatinamente van requiriendo cada vez menos la compañía y ayuda del adulto. Cada uno de los cubículos que conforman este circuito, están diseñados y construidos a la altura de los niños y las niñas, con materiales apropiados para su implementación, realizando actividades que les permitan el goce, el conocimiento y el juego en el trabajo con la madre tierra.

... los niños acá le hablan, disfrutan de lo simple creo yo, de hablar con las plantas, de hablarle al sol, de entender los ciclos, de cuidar la tierra. Yo creo que tienen muchas competencias desde el cuidado y desde el respeto y finalmente lo hacemos enfocados en la tierra, pero también va para la vida yo creo, cómo nos tratamos entre nosotros, como finalmente vamos entendiendo esto de que todo es un ciclo finalmente y tratamos de que los niños desarrollen esas competencias (Entrevista Educadora).

Dichos espacios son los siguientes: Lombricera, gallinero, conejera, invernadero y chakra (es el término español tomado del quechua, que significa granja, alquería, campo agrícola, tierra sembrada con semillas), casita de barro y “huaca” (espacio ceremonial andino). La creación y disposición del

circuito de *suma qamaña* les ha permitido contar con un espacio y una metodología curricular permanente que promueva en los niños y las niñas, su participación, autonomía, protagonismo y libertad, todos estos conceptos claves para una educación para la ciudadanía.

Como le digo yo a todos, yo creo que todos nos nace, nos fluye y siempre ahora estamos pensando qué más podemos hacer, que qué más podemos incluir en nuestro jardín. Ahora estamos con nuestro proyecto del patio, estamos con el proyecto de Naturalizar que ganamos, entonces vamos con las cosas nuevas. (risa) (Entrevista Asistente de párvulos)

La ceremonia de la apacheta es una práctica que llevan desarrollando como comunidad desde hace ya 7 años y es quizás el elemento presente en el establecimiento que mayormente refleja las diversas miradas expuestas en este capítulo.

*La Apacheta, es un altar que se construye generalmente en los cruces de caminos para venerar a la **PACHAMAMA** (madre tierra) como deidad que ampara los viajes, trae suerte y protege de los peligros. El viajero, al colocar una piedra en ofrenda, deja también su acuyico de coca, el pucho de cigarro, vino y expresa: **PACHAMAMA, PACHAMAMA CUSIYA CUSIYA** (madre tierra ayúdame, ampárame, que me vaya bien en el viaje). De esta manera, el altar va creciendo hasta adoptar una forma triangular, donde cada piedra tiene el fuerte simbolismo de la vida e historia de cada transeúnte del camino. Se la denominado **APACHETA** y sintetiza un fuerte vínculo de unión comunitaria entre los habitantes del cerro y del valle donde nadie está ausente (Palabras del yatiri colla, Zoilo Gerónimo Escalante, en su postulación como tesoro Humano vivo, 2010).*

El equipo ha adoptado esta práctica ancestral, en donde los diversos integrantes del establecimiento, por medio de una piedra y en el marco de una ceremonia, ofrecen a la madre tierra un deseo para la comunidad, mostrando su piedrita al tata inti, generando este “altar” que es un montículo de piedras que reflejan una comunidad unida, cohesionada por un sentir común.

La apacheta al principio era un tema, porque la apacheta, las piedras andaban pero por todos lados porque no había un sen-

tido, en cambio ahora ya saben de qué esa piedra que yo tomé es, cierto, y se lo ofrendé al sol y la puse, está ahí por algo, no es porque esté, porque se ve bonito, es una ofrenda. Entonces a algunos, no nos pasa con todo, pero hay algunos, por ejemplo, que ya ven que está todo así y empiezan y la arman hasta que dejan la torre, preocupados, otros no tanto, pero yo creo que va parte del proceso (Entrevista Educadora).

4. Reflexiones finales

Esta revisión a la práctica educativa del Jardín infantil Inti Raymi, ha evidenciado cómo desde los diversos actores y componentes de los sistemas educativos, es posible abordar la ciudadanía desde la primera infancia. No obstante, para alcanzar dicho objetivo, es necesario que el equipo educativo trabaje con responsabilidad, colaborativamente, con vocación, en armonía, y, además, con la capacidad de desarrollar una reflexión crítica, efectiva y permanente sobre su quehacer y sus experiencias. De esta forma, actualizan su mirada sobre la construcción de la otredad diversa, pero principalmente, enriquecen su labor pedagógica acorde a las necesidades específicas de los niños, niñas y sus familias.



Imagen 13. *Jardín Infantil Inti Raymi*
Nota. Fotografía del centro educativo

Respecto, de los ambientes educativos y laborales, esta institución potencia que todos los actores de la comunidad educativa (niños, niñas y adultos) establezcan relaciones afectivas positivas en un contexto de confianza, amabilidad, reconocimiento y respeto tanto por uno mismo, como por los demás. Los ambientes físicos, de este centro educativo, fueron diseñados para ser cómodos y seguros para niños, niñas y adultos, con equipamiento y materiales pertinentes, desafiantes y estéticos, los que promueven el juego y la creatividad. Estos a su vez, buscan sensibilizar a los niños y las niñas frente al mundo natural, cultural y cotidiano, con áreas verdes y espacios para el encuentro de todas y todos los actores de la comunidad educativa.

Anteayer veíamos un pajarito, se murió, haciéndole un funeral al pajarito, cantándole una, una (risa) una canción con el tambor. Entonces se hace todo un ritual con cada símbolo que tú te encuentres en el suelo, los chiquillos van al patio y encuentran coco de pino (de estos, van para allá y llenan de regalos la casa y llevan así saquito con coquitos, porque ellos los buscan. Entonces, ya no es como querer comprarle algo, sino que es recoger algo y darte cuenta de que eso tiene un sentido súper importante y eso creo que nosotros hemos formado (Entrevista Educadora).

El trabajo con las familias, que se lleva a cabo en este espacio educativo, parte del reconocimiento de su diversidad y su rol como los primeros educadores, promoviendo su participación permanente en los procesos educativos, valorando y fortaleciendo sus competencias parentales para una crianza amorosa y respetuosa de las necesidades y potencialidades de los niños y niñas. Además, desarrollan una estrecha alianza con la comunidad para desarrollar en conjunto iniciativas diversas y pertinentes que enriquezcan el proceso educativo.

Todo lo anterior, se completa con un sistema de gestión en sintonía con todos los aspectos antes mencionados, al servicio de las necesidades, integrado, eficaz, eficiente y transparente, que promueva la participación y la inclusión y que asegure la sostenibilidad.

Todos estos idearios: misión, visión, valores y los cinco sellos declarados nos permiten comprender cómo se vive la ciudadanía desde la inclusión

en el jardín Inti Raymi. Puesto que, la educación que anhelan para niños y niñas de su comunidad educativa, es una educación que sea significativa, con sentido y transparente para el mundo. Donde cada acción educativa que realizan tenga coherencia para los niños y las niñas y para su vida, la cual además sea coherente con su misión educativa.

El jardín Infantil Inti Raymi cree, además, en una educación que promueva la libertad de los niños y niñas, permitiéndoles ser y conocerse desde su propia individualidad, como también en la diversidad de cada grupo. Esto implica según la directora de la institución: “*primero, entender a la individualidad y luego reconocer la diversidad*”.

Por otro lado, buscan desarrollar una educación que aporte a la sociedad por medio del desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo. Sobre este punto la directora señala:

Creo que nunca hemos dejado de reflexionar sobre nuestras prácticas, sobre buscar otras ideas, sobre poder reinventarnos muchas veces. Hoy día que tenemos otras condiciones, un equipo más comprometido, en que todas, de cierta forma, dicho coloquialmente, remamos para el mismo lado. Creemos en la misma educación (Entrevista Educadora).



Imagen 14. Jardín Infantil Inti Raymi
Nota. Fotografía del centro educativo

Es importante destacar la labor que han llevado a cabo las funcionarias del jardín en cuanto a impulsar desde cero, en un centro educativo en condiciones críticas, un proyecto educativo con una identidad propia y un sello claro, en que el compromiso que tienen con el mismo las ha impulsado, de manera autogestionada, a formarse y hacerse parte de este, que tiene como características fundamentales y como proyección, una educación vinculada a la naturaleza, nutrida de la sabiduría ancestral de los pueblos originarios como perspectiva, que les ha permitido resignificar sus propias concepciones frente a la educación.

Desde la perspectiva de las funcionarias, el deseo expreso por aprender sobre la interculturalidad y adquirir conocimientos y experiencias respecto a los pueblos originarios como también con respecto a lo migrante, destaca como una cualidad fundamental para el avance del proyecto y su desarrollo a futuro, que debe ser complementado por insumos teóricos que permitan, desde lo conceptual, aportar en el diseño de prácticas propicias para la formación de niños y niñas, quienes serán los futuros ciudadanos interculturales. En este sentido, es importante destacar la formación local -siendo este espacio propiciado por la fundación sostenedora- que cumple un rol fundamental en la adquisición de nuevos conocimientos para las funcionarias.

Igualmente, se observa que el rol activo del liderazgo directivo dentro del centro educativo, ha permitido impulsar y mantener en el tiempo las convicciones que mueven a las funcionarias del centro, las acciones que se llevan a cabo -tanto a nivel pedagógico como de formación continua- y la permanente integración de prácticas dialógicas implícitas en el quehacer del establecimiento, reconociéndose como una fortaleza la planificación en conjunto, la inclusión de las familias en los procesos de enseñanza, validando sus voces frente a la educación que están recibiendo los niños y niñas, como también la reflexión crítica frente a lo que ellas mismas están impulsando.

Esperamos que esta síntesis respecto a la vida del Inti Raymi, pueda haber trascendido en el espíritu del lector, en torno a los sentidos que puedan haber encontrado en la descripción y discursos de los representantes del centro educativo, colaborando de alguna manera al avance de su visión institucional expresada en su PEI:

Ser un referente educativo para el mundo, contribuyendo a una educación que permita el desarrollo pleno de las infancias por medio de un modelo educativo que privilegie el goce del juego y el aprendizaje en y para la Madre Tierra, relevando el valor de la diversidad y de las raíces ancestrales de nuestros Pueblos Originarios. (PEI, 2018)

Por último, quisiéramos cerrar con una canción creada por una de las integrantes del equipo educativo, la cual se ha transformado en un himno que retumba en el corazón de cada una de las personas que forman parte de esta comunidad, canto unido al son del tambor vidalero, que esperamos les pueda transmitir su sentido más profundo.

Canción del Inti Raymi

En un día de lluvia,
Con olor a tierra moja`
Nos sentamos todas juntas
A planear este carnaval.
Queremos que otros sientan
Lo que llevamos aquí dentro,
El amor por esta tierra,
El sol y nuestros ancestros.

Coro: del Inti Raymi soy, del Inti Raymi.
Del Inti Raymi soy del Inti Raymi (bis)

Somos del Inti Raymi,
La fiesta del sol eterno,
Valoramos lo diverso
Y el rescate de nuestros pueblos.

Los collas, mapuches, aymaras
Y otros pueblos hermanos,
Que tanto no' han enseñao'
En este largo camino andao'

Coro: del Inti Raymi soy, del Inti Raymi.
Del Inti Raymi soy, del Inti Raymi (bis)

...y como hemos aprendio'
Cuando más felices estamos,
Con las manos hacia el cielo
“jallalla” juntos gritamos (bis)

Coro: del Inti Raymi soy, del Inti Raymi.
Del Inti Raymi soy, del Inti Raymi (bis)

Y pa' terminar te cuento
Que cuando te quieras ir,
No te darás ni cuenta
Y de nuevo estarás aquí.

Jenny Becerra Cancino



Imagen 15 y 16. Jardín Infantil Inti Raymi
Nota. Fotografías del centro educativo



5. Referencias

- Albó, X. (2011). De América Latina a AbyaYala: el nuevo despertar de lo indígena. *Revista del Instituto Histórico Centroamericano*, 30(354), 38-45.
- Angulo, F. (2014). Los contenidos para una visión racional del mundo: un enfoque naturalista. *Cuadernos De Pedagogía*, 447, 54-57.
- Aucouturier, B. (2015). La Práctica Psicomotriz a nivel educativo, preventivo y terapéutico. *Revista Reladay*, 4(2), 205-211.
- Britton, L. (2011). *Montessori Play and Learn*. The Random House Group.
- Estermann, J. (2012). Vivir bien: Crisis civilizatoria y Vivir Bien. En: “Vivir Bien ¿Paradigma no capitalista?”. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana. 11(33).
- Gimeno, J. (2002). *Educación y convivir en la cultura global*. Morata.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Editorial Octaedro.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2018). *Bases Curriculares de educación Parvularia*. Disponible en: https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf
- Peralta, V. (1996). *Currículos educacionales en América Latina*. Editorial Andrés Bello.
- Peralta, M. (2019). *Mi posición frente a la Sala Cuna Universal*. Disponible en: <https://opech.cl/wp-content/uploads/2019/11/Premio-Nacional-de-Educaci%C3%B3n-M.-Victoria-Peralta-contra-Sala-Cuna-Universal.pdf>
- Puente, (2011). Vivir bien y descolonización. En I. Ivonne & L. Vasapollo (Eds.), *Vivir bien paradigma no capitalista* (pp. 346-366). Plural Editores.
- Pikler, E. (2010). *Moverse en libertad, desarrollo de la motricidad global*. Narcea.
- Redon, S. (2016). Una reflexión sobre la escuela pública y la ciudadanía. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 25-35.
- Uraqi. (2023). *Suma Qamaña; El Buen Vivir de las Culturas Andinas*. Disponible en: <https://www.uraqi.cl/suma-qamana/>

palabras

al cierre

Palabras al cierre

Es difícil sintetizar la vida acumulada en tres escuelas que construyen formas de convivencia democrática densa. Sin embargo, si pudiéramos enfatizar características y elementos comunes relevantes, tendríamos que señalar la importancia que tiene para estas escuelas, el territorio y su contexto como eje de sentido curricular. Podemos hablar entonces de un currículo constituyente que se forja y construye desde los actores que participan en la comunidad escolar y no en la prescripción de un currículo externo que se impone desde arriba hacia sus actores. Son escuelas que se conectan con su entorno y hacen red con otras instituciones, otorgándoles una visión más amplia, con mayor sentido del contexto territorial donde se ubican.

Otro elemento que se puede destacar es la importancia del colectivo docente en estos proyectos. El profesorado suele estar silenciado ante la burocracia y el mandato de políticas neoliberales que se sustentan en dinámicas individualistas, mediciones estandarizadas, gobiernos escolares verticalistas y autoritarios que anulan las voces y el saber-sabio de los que son el corazón y el esqueleto de la escuela: los profesores y profesoras. Estos casos visibilizan comunidades escolares donde el profesorado participa a través de innovaciones pedagógicas y en las formas de habitar la escuela (administración y gestión), lo que permite que se genere un sentimiento de pertenencia al espacio educativo en el cual, si bien pueden existir desacuer-

dos o conflictos, en general son reconocidos como espacios de autonomía profesional que valoran prácticas de cuidado para todos(as) quienes son parte de la comunidad. En otras palabras, en las escuelas que aquí se testimonian, el profesorado figura como un sujeto político orientado hacia la transformación social y la construcción de culturas escolares democráticas, y como gestor de un currículum para la vida. Ello, entre otras razones, desde la importancia que adquiere en su actuar cotidiano el conocimiento práctico educativo al concebirse como investigadores y constructores de conocimiento educativo y pedagógico.

Quizás el valor y principio más importante en la concreción de una ciudadanía activa de convivencia democrática en la escuela, lo constituye esta participación auténtica, deliberativa y resolutoria que involucra a los diferentes colectivos: estudiantes, trabajadores(as) de la educación, madres, padres y apoderados (as), directivos (as) y, por supuesto, a las y los docentes, como el poder constituyente de soberanía popular que construye a la escuela. Esto se observa a través de espacios de diálogo y acuerdos, que involucran elementos amplios como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) hasta específicos como el código de vestimenta.

Esta mirada a las y los distintos sujetos dentro de la escuela es un aspecto característico de estos proyectos educativos, en los cuales el foco de trabajo no está solamente en el rendimiento académico, sino en contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las necesidades de la población que es parte de la comunidad educativa. Integrar a las familias, apoderados(as) y tutores(as) legales expresa cómo la mirada está puesta en el sujeto por sobre los resultados, puesto que estos son la manifestación de un proceso de acompañamiento y mediación docente. La mirada se sitúa en la educación como derecho, y la escuela pública como el espacio donde este derecho se materializa.

Sin embargo, en coherencia con los sustentos teóricos discutidos en la primera parte de este libro, no podemos aferrarnos y menos idealizar “modelos” o experiencias como “recetas” y “mandatos” de lo que es bueno hacer en la escuela. Ya sabemos que la particularidad, propia de la subjetividad, nos permite iluminar realidades semejantes, pero nunca imitar perdiendo la propia singularidad que configura a cada comunidad educativa, para hacer de la escuela un real espacio de ciudadanía.

A la luz de los casos estudiados, y la teoría revisada, deseamos concluir con las siguientes reflexiones:

1. Los seres humanos vivimos en la continua contradicción, ello quiere decir, que lo que hoy es “luz” también es “sombra”, y lo que hoy recibe aplausos muy pronto se puede convertir en su contrario, desdiciendo en la práctica aquello que se pregona. Lo que se vuelve especialmente peligroso, por la comodidad de una realidad “exitosa” que se asfixia en la rigidez de un discurso autocomplaciente que pierde visión y sentido de realidad.
2. La vida es dinámica y cambiante, por tanto, encasillarla de forma estática es imposible. La vida se mueve, cambia, muta y por ello la apertura a la diferencia, el diálogo honesto y auténtico abierto a la crítica, la comprensión del conflicto como elemento constitutivo en las relaciones y no como ruptura, son claves para que estos proyectos no mueran. Consolidar una comunidad con sus actores que impulsen los valores que subyacen a estos proyectos democráticos, es una tarea de largo alcance que no se condice con las lógicas de las asesorías, cursos y capacitaciones, necesariamente, sino con dinámicas de sentido que calan en la profundidad de historias de vidas, en los cuerpos del tejido subjetivo y social presente en una comunidad. Así se podrán acrecentar y asentar las transformaciones que se deban a las necesidades del colectivo.
3. Estos proyectos son el resultado de vidas involucradas con el conocimiento de sus comunidades, directivos que conocen a sus docentes, docentes que conocen a sus estudiantes y a sus familias junto a compromisos y organización del trabajo intra-escolar, basados en las necesidades y características de las distintas comunidades educativas. No pueden ser replicados como recetas porque responden a las características e historias propias de estas comunidades. De todas formas, sirven como inspiración, como evidencia de las distintas formas de habitar hoy los espacios educativos en Chile.

Por último, los trabajadores de la educación no son trabajadores de una empresa, sino de una institución garante de la base moral de un pueblo como el derecho social más importante conquistado desde la modernidad...el derecho a la educación, la importancia de la igualdad, y la educación como hecho político...



Este libro presenta una discusión en torno a los conceptos ciudadanía y educación, en un recorrido desde la teoría (primera parte), como a través de las experiencias de distintas comunidades escolares (segunda parte). Lo hace con una perspectiva situada, desde una epistemología hermenéutica y con foco antropológico, en contrapunto a concepciones universalistas y normativas, que definen el concepto de ciudadanía únicamente como membresía en la estructura básica del Estado, desarraigada de su historia, cultura y territorios. Por ello, enfatizamos la caracterización de los contextos políticos, económicos, sociales y culturales neoliberales que operan como razón normativa, escalas de valoración y producción de sujetos que, en gran parte, determinan y condicionan la forma de convivir en un territorio común y, por tanto, el espacio en el que la ciudadanía se constituye. En este sentido, resaltamos en la segunda parte de este libro las experiencias vitales de escuelas públicas que han logrado concretar proyectos en diferentes dimensiones de la democracia, la interculturalidad y la inclusión, que nos muestran cómo es posible educar para la ciudadanía construyendo culturas escolares que pueden ser coherentes con el discurso, territorializadas, participativas, creativas, en las que si bien, no están exentas de conflictos, sí intentan construir relaciones simétricas que tejan redes vinculares respetuosas: son espacios donde se trabaja para mirar desde un profundo reconocimiento al otro distinto y diverso.

ESCUELA DE
PEDAGOGÍA



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO

 EDICIONES
UNIVERSITARIAS
DE VALPARAÍSO
PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE VALPARAÍSO

