


Las narrativas en el desarrollo de deliberaciones, sistematizaciones y validaciones en contextos comunitarios: una propuesta metodológica para un Proyecto Educativo Territorial en el centro-norte de Chile

 Ana Arévalo Vera y Mauricio Núñez Rojas

Resumen

El presente artículo da cuenta de una experiencia desarrollada durante el año 2017 con actores educativos de comunidades escolares y territoriales de una localidad del centro-norte de Chile, conducido por un equipo de académicos y profesionales de la Universidad de Chile y patrocinado por el Ministerio de Educación, en alianza con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. El propósito fue desarrollar las bases de un *Proyecto Educativo Territorial* –como alternativa al modelo atomizador, competitivo y segregador de la educación de mercado imperante–, sustentado en la participación colectiva de las comunidades, con pertinencia y arraigo social y cultural e inspirado en la idea de educación pública presente en el proyecto de Ley 21040, que crea el nuevo Sistema de Educación Pública chilena.

Palabras-claves:

Comunidad, territorio, educación pública, narrativa, corporalidad.

Narratives in the development of deliberations, systematization and validations in community contexts: a methodological proposal for a Territorial Educational Project in north-central Chile

Abstract

This article summarizes an experience developed in 2017 with educational actors from schools and territorial communities in the centre-north of Chile. This experience was conducted by a team of academics and professionals from the University

Keywords

Community, territory, public education, narrative, corporality.

of Chile and sponsored by the Ministry of Education in partnership with the United Nations Development Programme. The purpose was to develop the foundations of a Territorial Educational Project –as an alternative to the atomizing, competitive and segregating model of the prevailing market education–, based on the participation of communities, with relevance and socio-cultural roots and inspired by the notion of public education, present in the Law 21040, which creates the new Chilean Public Educational System.

Introducción

El artículo tiene como propósito dar cuenta de una experiencia desarrollada a lo largo de tres meses durante el año 2017 con docentes y actores educativos de comunidades escolares y actores territoriales de una localidad del centro-norte de Chile, en el marco del desarrollo del denominado *Proyecto Educativo Territorial* (PET), proyecto del Ministerio de Educación (MINEDUC) en alianza con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y elaborado y conducido por un equipo de académicos y profesionales de la Universidad de Chile.

El proyecto tiene su origen e inspiración en un suceso histórico, entre otros, que marcó las últimas décadas de la educación en Chile, consistente en la desarticulación del sistema educativo estatal. Esta transformación estructural, detonada a comienzos de la década de 1980, tiene que ver con el desmantelamiento del Estado Docente y el desarrollo, como contrapartida, de un mercado educacional. La consecuencia de aquello, desde el punto de vista de las instituciones escolares, es que estas se transformaron en “actores” claves de un mercado, adquiriendo un rol central en la oferta educativa. En tanto participantes de ese mercado educativo, se vieron compelidos a competir por matrícula y recursos económicos que les dieran sostenibilidad en el tiempo. Es por esto que no debe extrañar que escuelas de un mismo sostenedor (municipal o privado) busquen, hasta el día de hoy, diferenciarse y en lo posible ganar posición respecto de quienes potencialmente, desde otra perspectiva, podrían ser actores sinérgicos, es decir, actores articulados y coadyuvantes entre sí. De este modo, se instala la competencia entre las instituciones escolares, a través de mecanismos encaminados a promover y mostrar, por ejemplo, resultados de la oferta educativa, como el Simce (prueba de medición estandarizada de la calidad de la educación) o a utilizar el copago como mecanismo de “mejora” (y segmentación) de la oferta institucional.

La consecuencia central de la instalación de esta lógica impulsada por casi cuatro décadas, es la preeminencia de una cultura de la competitividad y la diferenciación jerárquica de los centros educativos, expresada en comunidades escolares presionadas a demostrar logros o resultados académicos; y en el caso de las familias, se trata de que ponderen el valor de los centros educativos en función del análisis de la oferta “local”, desde la lógica de la “libre elección” y en función de la búsqueda de diferenciación (de tomar distancia y no identificarse) de quienes poseen menos recursos económicos y culturales (Bellei, 2015).

Entonces, como contrapartida a esta racionalidad ideológicamente impuesta y con tendencia a asentarse hegemónicamente en el sistema educativo, con los consecuentes efectos de segregación social y cultural que este genera, surge ahora la posibilidad de construir participativamente un PET, como oportunidad para activar procesos más o menos inéditos de construcción colectiva de un ideario y de una ruta común y a la vez situada para las escuelas públicas de un mismo territorio, y así apostar a dotar de significado y relevancia social y cultural a la educación

impartida en los espacios compartidos, de administración delegada en la figura de los Servicios Locales de Educación Pública. Uno de los principios más significativos, presente en el proyecto de ley que fuera finalmente promulgada al término de la segunda administración Bachelet¹ y que crea el nuevo Sistema de Educación Pública chilena (NEP), viene a ser el sello de lo colaborativo, principio que favorece la creación de redes, de desarrollo comunitario, de intercambio de buenas experiencias, al interior de las escuelas, entre ellas y con la comunidad circundante, “promoviendo el desarrollo de estrategias colectivas para responder a sus desafíos comunes” (MINEDUC, Ley 21041).

1. Ley 21040 (promulgada el año 2017).

El Proyecto Educativo Territorial tendría, entonces, como propósito promover un proceso participativo que pusiera como núcleo central la relación escuela-comunidad, favoreciendo la apertura de la escuela a la sociedad civil, cuya expresión concreta sería la construcción de un diálogo abierto con la comunidad local, con las instituciones públicas y otros actores del mundo cultural, social y productivo de la región. Si bien su focalización actual se centra en una determinada zona del centro-norte del país, denominando algunas experiencias ahí instaladas como *territorios de anticipación*, se espera que, como principio, los proyectos territoriales se multipliquen a lo largo del país (al menos en sus matrices fundamentales de generación participativa y de orientación situada) transformando, en su totalidad, al actual sistema público de educación en un plazo de seis años.

En síntesis, la elaboración de un Proyecto Educativo Territorial toma su razón de ser y a la vez su apuesta en la reconfiguración de una idea de educación pública vinculada al territorio, basada en una concepción colaborativa y no competitiva (*cfr.* Ley 21040), lo que constituye un desafío político y cultural, en términos de contribuir a empoderar a las comunidades educativas a través de crecientes niveles de autonomía en la elaboración y gestión de sus idearios de educación, a valorizar sus experiencias educativas relevantes, así como a preservar la memoria vinculada al patrimonio material y simbólico de sus localidades, a la vez que cautelar que los procesos deliberativos no sean capturados por los intereses políticos y corporativos particulares tanto de sectores del territorio local como del gobierno central.

1. Los Participantes

En este contexto, se nos invitó (a algunos docentes y profesionales de la Universidad de Chile) a participar como colaboradores en la tarea de desarrollar un trabajo formativo, a través de talleres, con comunidades educativas ampliadas: profesoras/es, asistentes de la educación, apoderados/as, directivos y algunos/as estudiantes del mencionado territorio, los cuales constituirían lo que se denominó, dentro de la estructura del Proyecto, los *grupos motores* (GM), esto es, pequeñas unidades conformadas por actores educativos, integrantes y representantes de los diversos estamentos de escuelas básicas y liceos municipales² de la zona mencionada. Los GM constituirían, como su nombre lo indica, la fuerza motriz desde la cual se entraría en diálogo con otros actores sociales (representantes del mundo social, cultural y productivo), a través de procesos de deliberación, concienciación y empoderamiento acerca de los sentidos de la educación que se desea y se necesita, y de las fortalezas de aquello que se ha construido como educación en contexto en el mencionado territorio. Diálogo, cuyo producto sentaría las bases del Proyecto Educativo Territorial de dicha localidad.

2. El municipio reemplaza, desde la reforma estructural del sistema educativo de los años ochenta, al Estado, como unidad encargada de la administración de las escuelas de las distintas comunas a lo largo del país.

Tal invitación significó para nosotros (quienes suscribimos este artículo) una interesante oportunidad para trabajar con actores educativos de un territorio definido,

entre los llamados territorios de anticipación, pertenecientes a distintos estamentos de las diversas escuelas que lo componían, a fin de colaborar para potenciar sus capacidades reflexivas y toma de consciencia sobre su quehacer, sus saberes, y su percepción del contexto en que estos desarrollan su trabajo. El enfoque metodológico general a desarrollar sería el de investigación-acción participativa, que se justificaba en tanto se requería de los participantes su acción deliberativa y colectiva con orientación hacia la propuesta de un proyecto educativo territorial, cuyo eje estaría en la escuela, como interlocutor inicial que dialoga con la sociedad civil. No obstante, nuestra propuesta formativa se centraría en aquello que consideramos es condición necesaria para gatillar tales procesos: la indagación, a través del libre uso de la palabra, oral y escrita, de su vivencia en la escuela, a fin de develar la complejidad de los significados y sentidos de la experiencia tanto de docentes como del resto de los actores educativos. La puesta en marcha, entonces, del enfoque y perspectiva narrativa, constituiría el apresto necesario para habilitar a los participantes de los GM para poder *interlocutar* con los otros/as representantes del mundo social, cultural y productivo del territorio.

Entre los propósitos centrales del proyecto es interesante mencionar los siguientes:

- » Construir un diagnóstico participativo de la realidad educativa de las comunas implicadas, basado en la participación voluntaria y la inclusión de sus comunidades.
- » Desarrollar procesos participativos de reflexión conjunta con los actores del territorio a través de metodologías dialógicas que permitieran orientar sentidos y acciones para la configuración del territorio.

La participación voluntaria, la reflexión conjunta, el diálogo, la construcción colectiva y explicitación de sentidos en torno a la educación que los sujetos actores soberanamente plantearan (implícitos en los mencionados objetivos del proyecto), constituían propósitos suficientemente persuasivos e interesantes para decidirnos a colaborar, pues eran concordantes y afines con las características y propósitos del trabajo formativo que habíamos contribuido a desarrollar con comunidades docentes en otros contextos en el último tiempo. Por otro lado, el carácter de colectivos educativos ampliados con los cuales se trabajaría, los cuales tomarían un carácter protagónico, orientando su acción hacia el impacto en el territorio, a fin de apostar a sentar las bases de una nueva idea de educación pública, tenían el sello de lo incierto y utópico, pero que por esto mismo nos conmovía y a la vez nos entusiasmaba. Reconociendo que constituían motivos movilizadores, estos también cohabitaban –en nosotros– con una sensación de sospecha e inquietud, que podría expresarse en las siguientes inquietudes: ¿será posible tal proyecto, en el sentido de *ser realizable*?, ¿será factible conciliar el/los interés/es y orientación de una política pública con los genuinos intereses, deseos y sueños de comunidades situadas en un contexto específico? A pesar de estos cuestionamientos, decidimos, de todos modos, asumir el desafío personal y profesional, en función del deseo de ser observadores y también mediadores de un proceso de participación y empoderamiento de las comunidades frente al reto de construir o poner en común y colectivamente los horizontes y fundamentos de la educación que se desea, con pertinencia y arraigo local.

2. Una metodología desde la subjetividad para la construcción colectiva de un proyecto territorial

La propuesta metodológica se materializaría en lo que se denominó “curso de capacitación” (nombre utilizado habitualmente desde una lógica jerárquica, en que un pequeño grupo de expertos instruye a los/las docentes sobre saberes elaborados externamente

a las comunidades y los sujetos que las integran), pero que nosotros decididamente replanteamos como instancias de encuentro, basadas en el diálogo colectivo (y en algunas herramientas acuñadas en nuestra experiencia formativa previa), orientadas a extraer los saberes y experiencias que portan los participantes de las comunidades educativas con las cuales nos poníamos en relación.

La experiencia formativa de la cual queremos dar cuenta la centramos en tres momentos claves:

1. La exploración individual y colectiva en torno a la pregunta: “¿qué me duele de la educación?”. La respuesta a esta pregunta correspondería al diagnóstico desde el cual partimos, en términos de enunciar a través de una expresión sintética y densa (en cuanto a significación) acerca de cómo estoy y cómo me siento en relación a la educación que vivo/vivimos.
2. La escritura individual en relación al “*disueño*”, que vendría a representar todo aquello que imagino, espero o sueño sea la educación que deseo/amos, la que se opone a aquella que “duele”.
3. La puesta en acción del *teatro foro*, como una forma colectiva de enfrentar y resolver desde diversas miradas y posibilidades los conflictos enunciados por los grupos al explicitar las dificultades o problemas vividos en sus contextos escolares.

Cada uno de estos momentos permite la conexión de los sujetos con parte de su experiencia, acrisolada y normalmente revivida desde el desencanto, la desilusión y la desesperanza. Para generar un movimiento de construcción participativa, era necesario trabajar en la deconstrucción de estas tres “d”. Aquí es donde la narrativa, como práctica escritural y oral, y la corporalidad, expresada en el teatro foro, se articulan para ofrecer desde el principio de la enacción³ (Varela, Thompson y Rosch, 1991) la movilización que surge en la conexión con las emociones. Solo desde ese espacio de enunciación de lo emocional podíamos genuinamente aspirar a diseñar las bases de un proyecto nuevo, fresco, diferente, orientado a transformar la educación pública tal como esta venía siendo vivida en las últimas décadas.

3. Concepto que surge del trabajo de Francisco Varela y que comprende nuestro mundo interior ya no como representación de algo dado, sino como el resultado de nuestras interacciones, con sus historias y sus huellas corporales. De este modo, para deconstruir lo aprehendido sobre los modos de ver la escuela, se vuelve absolutamente necesario vivirlo, actuarlo desde otros lugares, otras historias, incluida la propia, y que interrogan lo que entendemos como mundo predado.

3. El primer momento: “¿Qué me duele de la educación?”

El primer encuentro reunió cerca de setenta personas de la zona, entre docentes, directivos, asistentes de la educación y algunos estudiantes de aproximadamente quince escuelas, sumado a algunos representantes de organizaciones sociales, culturales y otras vinculadas al mundo productivo.

Como punto de partida, solicitamos a cada participante responder de un modo individual y en silencio a la pregunta: “¿Qué me duele de la educación?” Cada uno/a debía escribir en cartulina de modo sintético y expresivo acerca de su sentir respecto de su vivencia en la escuela o en relación al acontecer educativo. La siguiente imagen muestra la diversidad de respuestas, correspondiendo el tamaño de cada palabra a la recurrencia de ellas, es decir, mientras más grande, mayor frecuencia en su aparición:



La respuesta que con mayor frecuencia aparece es “desigualdad”, un concepto “sentido”, que duele, y que junto a otros afines: inequidad, abandono, desvalorización, exclusión, insensibilidad, desesperanza, constituye una lectura dolorosa, de carácter eminentemente ético, en torno a la educación que se vive, y que representa la expresión de una sociedad también desigual, segregadora y por ello injusta, sobre la cual, desde la percepción de sus actores, se construye la educación en Chile.

En términos metodológicos, partíamos desde una idea fuerza y a su vez transversal a nuestra propuesta: la noción del “senti-pensar”, acuñada por la reconocida epistemología integradora de Varela y Maturana (De la Torre y Moraes, 2002), que permitía explorar en aquellas ideas o nociones que perturban, inquietan, en definitiva, que se viven desde la emoción y la cognición integradas.

Pues bien, este primer ejercicio constituía el punto de partida de la propuesta formativa, que correspondería al *diagnóstico inicial*, de carácter “subjetivo” y participativo, uno de los puntos iniciales sobre el cual se comenzaría a cimentar las bases para un proyecto educativo territorial pertinente y con arraigo en los sujetos de las comunidades educativas, distinto (aunque complementario) al habitual diagnóstico centrado en datos externos, de carácter “objetivo” y eminentemente cuantitativo.

4. Sobre los módulos de formación. Momentos dos y tres: escritura y teatro/narrativa y corporalidad

Entre los objetivos diseñados para ofrecer una propuesta metodológica, se encontraba el manejo de fundamentos y enfoques sobre procesos participativos en contextos educativos y comunitarios, así como acercar a los grupos a técnicas de trabajo colaborativo. Habíamos partido de una noción de base, la de corresponsabilidad en el desarrollo de un proyecto que a todas luces se presentaba como un proyecto político-pedagógico. Generar las bases orientadoras, a partir de las voces de los actores y de una comunidad más amplia que la meramente escolar, implicaba un quiebre con tradiciones, estructuras

y formas de entender la gestión de los proyectos educativos, que venía no solo como herencia de la dictadura, sino de una historia más larga en la que el modelo de escuela pública decimonónica continuaba (y continúa) imperando sin muchas diferencias.

A partir de los intereses de un grupo de investigación de la Universidad de Chile, comenzamos a trabajar desde el año 2012 en la articulación de dos lenguajes que vienen siendo explorados como estrategias para abordar el problema de las subjetividades docentes: narrativa y corporalidad. En la certeza de lo que enuncia el poeta cubano Severo Sarduy (2014), para quien no hay experiencia humana que no haya quedado registrada en nuestros cuerpos, dimos inicio a una aventura de cruces entre palabra escrita y expresión corporal, en una suerte de dialéctica recursiva que buscaba hacer aflorar *los significados y los sentidos que los docentes viven en la cotidianidad de su trabajo y que han sido relevados desde lo corporal* (Arévalo et al., 2016: 227). Dicha articulación ha ido tomando la forma de talleres con profesores, donde la recursividad se expresa en un ejercicio que lleva a sus participantes desde prácticas escriturales a ejercicios corporales, en un vaivén que permite una construcción aparentemente más fina y depurada de la experiencia. Así, la palabra da paso al cuerpo y el cuerpo nuevamente a la palabra. La práctica acumulada de un dispositivo tal de investigación en la subjetividad, nos lleva a tomar este ejercicio como opción para alimentar los procesos participativos para la generación de las bases de los Proyectos Educativos Territoriales.

Por la propuesta formativa ofrecida, esperábamos poder acercar la experiencia de escritura de relatos a los miembros de los GM. Hablamos aquí de la emergencia de relatos de experiencias significativas para la nueva educación pública. Sin embargo, viendo que el tiempo para la instalación de una propuesta metodológica tal era extremadamente breve (apenas un par de días para la formación), que la apertura desde los convocantes al proyecto a una metodología de esta naturaleza sugería dudas y sospechaba resistencias y, sabiendo que se debía trabajar con un universo de participantes bastante más heterogéneo de lo que acostumbrábamos a acompañar (no solo docentes, sino directivos, padres, estudiantes y funcionarios o asistentes de la educación), se decidió transitar del relato personal al relato histórico y social, para abordar luego las tensiones que se enfrentaban en la realidad escolar y comunitaria desde un trabajo que llamaremos aquí de relato corporal. En este se incluían ejercicios de conciencia corporal, de juego de roles y finalmente de intervención en relatos teatralizados bajo el formato del teatro foro, herramienta clave del teatro del oprimido (Boal, 2001). Tratábamos, de este modo, de acercarnos lo más claramente posible a una propuesta participativa, según lo estipulado en los objetivos enunciados.

Nuestra forma habitual de trabajar el relato escrito (que no es para nada sustituido por estas formas más propias del ámbito de la educación popular), implica un ejercicio sistemático y prolongado en el tiempo, que permite en la recursividad de la escritura acceder a los sentidos más ocultos de lo que vamos definiendo como una experiencia. Si bien el desarrollo de este proceso formativo no tuvo como eje la sistematicidad y recursividad de la escritura en el tiempo, fue ganando, a través de lo que los diversos ejercicios potenciaban, un sentido colectivo traducido en la comprensión de parte de los participantes acerca de por qué fueron convocados, permitiendo un mayor compromiso ético y político de ellos/as como actores sociales con el rol que han de desempeñar en este proceso (Calvo, 2014).

Comenzamos las sesiones preguntándonos junto a los participantes por nuestras formas de escritura profesional y del propósito que dicha escritura tiene, es decir, qué, cómo y para qué escribimos cuando escribimos en la escuela. En este punto inicial aparecen todas las representaciones propias de una escritura burocrática, administrativa (informes de calificaciones, informes conductuales, comunicaciones o boletines informativos para los padres, registros en los libros de clases, planificaciones, etcétera). Sin embargo,

suelen aparecer también algunas experiencias marginales (como la poesía o el cuento) que despiertan a la conciencia de otro registro de producción profesional escrita que se comienza, desde este momento, también a validar. El objetivo de este inicio en torno a la experiencia de la escritura tiene que ver con la necesidad y la invitación que hacemos a los participantes a escribir (como una forma de desarrollo profesional), en un formato narrativo, en primera persona y dando en ello espacio a la expresión de la subjetividad (Núñez, 2015).

De este modo, los GM a cargo de un facilitador, inician un trabajo de construcción de un relato que presentamos bajo el nombre de *disueño*, es decir, el diseño que podemos hacer en nuestros sueños de la educación pública que queremos: equitativa, inclusiva, autónoma, respetuosa de los ritmos de aprendizaje y, por ende, diversa, integral, participativa, comprometida, transformadora, lúdica, etcétera. Se trata, entonces, de invitar a los participantes a soñar con su escuela ideal, dejando que corra la imaginación y la pluma... si todo fuera posible.⁴

4. Es importante destacar que este ejercicio nace, para el contexto chileno, desde un grupo de profesores de la Universidad de La Serena, vecinos inmediatos del territorio de anticipación en cuestión, liderado por el profesor Carlos Calvo, cfr.: <<http://ulsprima.blogspot.cl/>>.

El trabajo aquí propuesto es de escritura, personal y silenciosa. Es importante insistir en esto para evitar que el ejercicio se convierta en un diálogo disperso. Se da para esta escritura de quince a veinte minutos aproximadamente. A continuación, se les pide hacer un trabajo en torno a los escritos generados por este ejercicio, introduciendo una adaptación a la propuesta original del *diseño de sueños*. En este punto solicitamos subrayar todo lo que en su *disueño* consideraran posible de alcanzar. Luego, se les invita a dejar momentáneamente lo subrayado de lado, porque si lo consideraban posible, en algún momento lo podrían lograr. Se les invita, entonces, a trabajar con lo no subrayado, para lo cual se les pide leer en voz alta lo que han considerado imposible. Siempre hay alguien del grupo que anota los imposibles de los diversos sueños en un papelógrafo o una pizarra (ojalá alguien del grupo que asuma este rol para permitir al facilitador estar muy atento a lo que va surgiendo). Al final obtenemos un panorama de mucho de lo que se ve como imposible de lograr, pero que reconocemos como parte de los principios, a veces los más queridos, que llevamos en lo que consideramos debiera ser la escuela, por ejemplo, una escuela con niños felices, una escuela con diálogo profesional, entre muchos otros. Este ejercicio genera inquietud, sorpresa, a veces malestar, por la conciencia que llegamos a tener de la inconsistencia entre lo que creemos debe ser la educación y la escuela, y lo que reconocemos estamos haciendo de ella. Y es que la toma de conciencia en torno a los decires (enunciados) de los propios relatos se ha mostrado como un primer impacto significativo para el desarrollo de los proyectos territoriales.

Invitamos, luego, a mirar la Historia, partiendo de un breve texto sobre un encuentro acaecido el año 1926, entre Gabriela Mistral, poetisa chilena, y Ovidio Decroly, educador belga, uno de los promotores del movimiento de la Escuela Nueva (Mistral, 2005). Tanto el ejercicio del *disueño* como el texto de Gabriela Mistral se intencionan como cercanos a la Historia y la experiencia del territorio con el que estamos trabajando, vecino al Valle de Elqui. Se destaca, en consecuencia, el potencial de las experiencias locales, como patrimonio cultural relevante sobre el cual levantar un sueño colectivo y llevarlo a ejecución.

A continuación del texto de Mistral, se hace lectura de otro relato del pasado, un relato escrito por Luis Gómez Catalán, uno de los líderes de la reforma educacional impulsada por la Asociación General de Profesores (AGP) en Chile en el año 1928 (Reyes, 2010). Por este relato, los participantes comienzan a reconocerse en la lucha de los profesores de la AGP y descubren que lo imposible de sus sueños no es tal, dado que una *escuela-vida*, abierta a la comunidad, con el mínimo de salones de clases y de libros, pues se concibe como una escuela que se nutre de la experiencia, había llegado, casi un siglo atrás, a tomar las riendas ministeriales, al menos por un tiempo.

En dicho texto se expresa el espíritu de la ley (Decreto 7500) promulgada por el Estado chileno ya el año 1927. Para reforzar lo que aparece en el escrito de Gómez Catalán se presentan algunos artículos del Decreto 7500:

Art. 61: El trabajo escolar se realizará de preferencia al aire libre, utilizándose para ello el jardín, el bosque, la montaña, la playa y todo sitio que favorezca la salud del niño.

Art. 62: El Programa de Estudios dictado por el Ministerio es considerado como “programa mínimo” y los Consejos Provinciales podrían ampliarlo, “de acuerdo con los recursos y necesidades nacionales”. Para desarrollarlo y cumplirlo se dará la necesaria libertad al profesor.

Art. 64: En las escuelas solo se usarán los textos autorizados por el Gobierno y se procurará que el material didáctico facilite la autoeducación de los niños.

Art. 68: Se ordena la supresión de exámenes y se estipula que las promociones se harán anualmente tomando en cuenta los trabajos y asistencia del alumno durante el período escolar. (Reyes, 2010: 47-48)

Para una escuela hoy sumida en el *eficientismo*, el cumplimiento de metas y las evaluaciones estandarizadas, estas voces del pasado resultan perturbadoras y a la vez profundamente esperanzadoras. En este relato encontramos ecos de nuestros *disueños*, algunas ideas que movilizaron a los miembros de la AGP en Chile y que fueron llevadas a la expresión de una reforma. Con ello buscamos mostrar que lo imposible no es siempre tal, que requiere voluntad y condiciones de posibilidad. ¿Podemos reconocer estar hoy ante condiciones que posibiliten la transformación de la educación pública? ¿Cuál es nuestra voluntad de transformación?

Volvemos a trabajar con el *disueño*. Lo que reconocemos como imposibilidad tiene que ver, generalmente, con dificultades vividas, problemas propios de la práctica docente, de la gestión institucional, de los sistemas de evaluación estandarizadas de altas consecuencias, y en todo ello, del modelo exitista e individualista que por años ha colonizado la vida escolar chilena.

Reconocemos los imposibles en relación con situaciones vividas (dificultades para confiar en la dirección de escuela, tensiones entre docentes pares que dificulta el trabajo colaborativo, profesores agotados, trabajando con un currículo que no es situado y, en consecuencia, sin pertinencia cultural, con la ausencia de los padres en el proceso de sus hijos, entre muchos otros). Por ejemplo, si soñamos con una escuela con relaciones de poder horizontales, es porque en el cotidiano de nuestra experiencia dichas relaciones son verticalistas y se considera al menos muy difícil de modificar. Entonces, nos enfrentamos al desafío: la transformación de lo dado.

Surge en este momento la posibilidad de trabajar desde la corporalidad. El reconocimiento de aquello que en el relato se ha mostrado como imposible, nos agota, nos agobia y se manifiesta como parte importante de lo que necesitamos y deseamos cambiar. Algo de esto se muestra en relación con las estructuras propias de la escuela y sus relaciones de poder, contrarias a la idea de comunidad, noción que desde temprano ha rondado el decir y el soñar de los participantes de los GM.

Un primer ejercicio propuesto, lleva a los participantes a ubicarse en duplas donde se experimentaría la conducción, el liderazgo de uno y otro. El juego consiste en seguir un punto en la palma de su compañero puesta ante nuestros ojos. El que guía mueve el cuerpo manteniendo su palma siempre frente al rostro de su par, jugando con movimientos, a veces delicados, otros más bruscos, dificultando incluso la tarea del que es

conducido. En un momento dado y sin mediar negociación, el conductor del movimiento comienza a seguir sutilmente los movimientos más mínimos de aquel que se suponía conducido hasta que ambos se ven envueltos en una nueva relación que ya no es de direccionalidad, sino de acompañamiento, entrando con ello casi en una danza. Entonces hablamos de la experiencia de liderar y de ser liderados. Este ejercicio resulta muy potente cuando nos enfrentamos en lo cotidiano a problemas con la dirección de escuela.

Un segundo ejercicio, que podríamos denominar “juego de roles”, posibilita, desde la corporalidad, abrir la dimensión de los roles en la escuela y sus diversas perspectivas. Este ejercicio pone a los participantes en un lugar que permite empatizar con los otros actores y comenzar a tratar una dificultad desde un rol distinto al que habitualmente se desempeña.

Para realizarlo, se solicita a los miembros de todos los GM, hacer una ronda. El facilitador designa a un sector del grupo un rol, por ejemplo, el grupo de los padres, el de los estudiantes, el de los profesores, el de los directivos, el de los asistentes de la educación, etcétera. Luego se propone un problema (siempre asociado a lo imposible del disueño) y se pide a cada parte pronunciarse frente al mismo desde el rol asignado. Todos se ven los rostros y se involucran en el juego. Se produce, entonces, un debate entre las partes y para facilitar la apertura a nuevas perspectivas, se pide rotar en los roles (como siguiendo las manecillas del reloj) de modo tal que cada participante pueda hablar desde al menos tres roles diferentes.

Este ejercicio, entendido como un juego escénico de roles, resulta en una propuesta de re-situacionalidad en otros roles, con sus emociones y sus problemas propios. Se trabaja en el lugar del “otro” desde el cual se despierta una cierta empatía. Al finalizarlo, se realiza una puesta en común de lo vivido como experiencia corporal al haberse situado en roles que habitualmente no desempeñamos. (Arévalo *et al.*, 2016: 232)

Propio de un enfoque enactivo, se buscaba con estas prácticas pasar la dificultad por el cuerpo (con las emociones y las sensaciones físicas que ello implicaba) y desde ahí levantar un nuevo relato.

De este modo, los problemas enunciados, asociados a su vez a lo que en el disueño había sido identificado como imposible, comienzan a ser abordados desde múltiples miradas y lugares, enriqueciendo de ese modo el relato que se estaba construyendo en el grupo en torno a lo que se esperaba fuera la Nueva Educación Pública.

Luego pedimos escribir un segundo relato, ahora relacionado con una situación, un incidente, un episodio vivido en la propia experiencia docente, que diera cuenta del problema identificado como algo vivido. Este segundo texto es compartido al interior de los GM y es ahí donde cada uno de estos elige un problema relevante y representativo de la realidad de su escuela, con el propósito de llevarlo más tarde a un ejercicio de teatro foro. A continuación, se pide a los GM que tomen un tiempo para organizar y preparar una breve representación, de no más de cinco minutos, del problema que han seleccionado en el momento anterior.

Nos reunimos con los grupos y sus situaciones ya preparadas para su representación. En el teatro foro, dice Augusto Boal (2001), todos somos actores⁵ y la representación es una forma de ensayo de la vida real por el que buscamos respuestas, salidas, posibilidades diversas a las situaciones de opresión. Si bien inicialmente puede resultar un tanto tensionante la intervención de la representación en la situación expuesta, poco a poco, haciendo posta con los actores, los participantes se van haciendo parte activa de los problemas y su resolución. Al término de cada representación, ya intervenida

5. Boal habla de *espectadores*.

en varias ocasiones, se abre la posibilidad a poner en evidencia en el relato colectivo, lo que la dialéctica propia del teatro foro ha permitido en tanto nuevas comprensiones de lo vivido.

5. Buscando los principios orientadores para un proyecto educativo territorial

Queríamos que las escuelas cambiaran, pero nos dimos cuenta de que el cambio sería lento y que, para tener éxito, tenía que basarse en las experiencias vividas y el conocimiento profesional de los docentes.

Lieberman y Miller, 1999: XI

En su conjunto, la propuesta de Proyecto Educativo Territorial (PET) parte de un supuesto y un mandato político: es necesario transformar la educación pública chilena y el tiempo de hacerlo es ahora. Esta urgencia puesta al proyecto obedece, por cierto, a la coyuntura del inminente cambio de gobierno, y si bien existe consenso en que esta es política de Estado, pareciera haber criterios de temporalidad que buscan dejar instalado un proceso de cambio antes de la llegada de la nueva administración. No obstante, y con toda la demora que ello conlleva, el proceso de instalación de una reforma de esta naturaleza, que busca dar voz y protagonismo a los actores desde su gestación, no puede sino partir, como dicen Lieberman y Miller (1999), de la experiencia vivida y del saber docente.

Así, el levantamiento de los principios orientadores (entendido como uno de los propósitos fundamentales del proyecto) se debía realizar en función de la construcción de las bases del PET. Un conjunto de principios rectores que permitieran la conversación y el entendimiento entre los actores para la acción (Lieberman y Miller, 1999). Dicho de otro modo, las bases del PET deberían poder orientar la acción mancomunada, focalizada en transformar las escuelas y la educación pública del territorio en propuestas coordinadas y democráticas que ofrezcan equidad y calidad en la formación. “Cuando pensamos en cambiar las escuelas y la enseñanza, nos resulta útil identificar los elementos básicos que subyacen a cualquiera de estos esfuerzos” (Lieberman y Miller, 1999: 4).

Estos elementos, que según Lieberman y Miller (1999) combinan procedimientos y principios, considerarían una mirada crítica tanto del currículo y la enseñanza, para mejorar la calidad y promover la igualdad, como de la estructura de la escuela, que permitiera una mayor horizontalidad en las relaciones entre sus miembros. Por otro lado, debe resguardar un doble foco de atención y preocupación, tanto en estudiantes como en profesores. Por último, se debe procurar el establecimiento de redes con el entorno, alentando así mismo una mayor participación de los padres y la comunidad.

Desde el ejercicio del *disueño* emergen varios de estos principios orientadores que luego serían sometidos a discusión y deliberación. Los participantes, liberados de la constricción habitual de hablar de indicadores de logro, expresaban en sus relatos, de modo libre y personal, el sueño de escuela pública que los convocaba:

Una escuela en la que todos colaboremos en la construcción de la educación que queremos... donde sus profesores y todos los profesionales que estén involucrados en el proceso educativo estén comprometidos con el tipo de niño y niña que se forman en la escuela. Donde exista una relación entre las familias y la institución escolar en beneficio del desarrollo de los jóvenes (extracto de disueño).

Los *disueños* evidentemente hablaban de las dificultades y carencias presentes en el sistema público. Tomemos algunos extractos de los relatos para trazar un puente entre lo deseable y lo real.

Que seamos capaces de ser una comunidad educativa en donde nos apoyemos en los distintos desafíos que debemos abordar (extracto de *disueño*).

Entendemos pues que la comunidad educativa es habitualmente una comunidad de oficio y no de sostén. El sueño nos muestra la sed de una comunidad auténtica, de sostén (Rugira, 2005; Suárez, 2007) donde cada uno de sus miembros encuentre un nicho para desarrollarse y vivir una vida buena.

Una escuela con muchos talleres ajustados a los intereses de todos los niños y niñas... donde la cultura en todas sus manifestaciones tenga la misma importancia que las asignaturas del currículo... Donde la creatividad, el arte, el deporte, la música sean elementos tan relevantes como los demás sectores... Una escuela que logre transformar la vida de las personas (extracto de *disueño*).

Estos enunciados expresan tanto aquello que se quiere sea la escuela como lo que se rechaza de ella: se enuncia (y se denuncia) aquí el perfil de una escuela monolítica, regida por un currículo nacional que además se encuentra capturado por la dimensión evaluativa, principalmente de los estándares en lenguaje y matemáticas, ámbitos de saber privilegiados por sobre otros considerados secundarios, como el arte o los vinculados a la expresión corporal. Esta escuela reproduce, pero no transforma la vida de las personas.

Sueño con una escuela con justicia social, inclusiva, donde se puedan cimentar las bases de los verdaderos ciudadanos del mañana. Con mucho color y alegría por seguir su PEI... donde la competencia sea consigo mismo y no con el otro... Donde el tener se desplace por el ser (extracto de *disueño*).

Aparece aquí la figura del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Ciertamente este es un punto crítico ya que, si hablamos de construir un Proyecto Territorial, este no debiera desplazar a los PEI, particulares a cada escuela, sino otorgarle un piso común. El problema surge cuando el PEI (como la constitución de un país) se entiende como “ley fundamental”, monolítica, que no es sujeta a cuestionamiento ni revisión, sino cumplida a cabalidad. Ya en 1916, John Dewey veía la necesidad de la permanente apertura y redefinición de los proyectos educativos. “Las escuelas son instituciones sociales que necesitan proporcionar mecanismos para intercambiar ideas y definir visiones colectivas, siempre abiertas a negociar y redefinir estas visiones de acuerdo con las necesidades de la comunidad” (Lieberman y Miller, 1999: 1).

Y, sin embargo, los *disueños* continúan por esta senda entendiendo que los proyectos, tanto territoriales como institucionales, deben ponerse a la escucha y ser coherentes con las demandas y necesidades de sus comunidades.

Sueño una escuela que cambie cultura, que se alcance a conectar 100% con las necesidades de la comunidad... Donde la toma de decisiones no se base en sistemas estadísticos e ingenieriles... Donde los estudiantes puedan desarrollar una opinión crítica y propositiva... Donde cada uno pueda desarrollar sus capacidades en un espacio que cuente con todos los recursos físicos y profesionales para realizarlos.

Sueño una escuela con niños felices, y para ello con incorporar y dar a conocer la importancia de las emociones dentro del aula... Alumnos felices acompañados por sus familias. Sueño lograr también que todos seamos felices con lo que hacemos asumiendo en ello la idea de realización personal y de trabajo con sentido.

Sueño una escuela con muchos alumnos... con directores elegidos por los propios profesores... y profesores evaluados por sus pares... (extracto disueño)

La gestión organizada bajo la noción de Alta Dirección Pública y los sistemas de evaluación docente de altas consecuencias, forman parte de un lenguaje ingenieril con el que los docentes están profundamente reñidos. Es un modelo de gestión instalado en democracia y bajo gobiernos que presumíamos progresistas. No obstante, es el lenguaje con el que el neoliberalismo ha venido colonizando los ámbitos de la educación: evaluación, alta dirección, desempeños, índices, Agencia de calidad, etcétera. Bajo este marco, una escuela democrática, que elija a sus directores, donde los profesores se auto y coevalúen como parte de procesos de profesionalización docente, y que busque ante todo la felicidad de sus estudiantes, no tendría, aparentemente, condiciones de posibilidad, menos aún cuando estos códigos continúan estando presentes, incluso en las propuestas de reforma, generando incredulidad y una sensación de inconsistencia entre lo que estipula la ley y lo que aspiran lograr las comunidades educativas.

Y, sin embargo, estamos ahí, acompañando a forjar sueños.

6. Los principios como enunciados

La escritura del *disueño* permite dar forma de enunciados a los principios, los que constituirían las bases del proyecto y de los lineamientos para el ejercicio de la institucionalidad asociada al mismo: el Servicio Local de Educación. En efecto, un enunciado (como expresión lingüística con intención comunicativa), permite una comunicación más precisa de lo que los actores educativos consideran los valores que debieran estar a la base de la implementación del proyecto, así como de la instalación de su institucionalidad.

Es así como desde el ejercicio de escritura, en que emergen los diversos enunciados, podemos identificar rápidamente un conjunto de principios que asociaremos aquí a cuatro ámbitos:

1. *Ámbito de la comunidad educativa*: sentido de comunidad (de sostén), compromiso, coresponsabilidad, solidaridad, trabajo colaborativo, confianza, armonía, convicción.
2. *Ámbito del trabajo formativo*: equidad, justicia social, inclusividad, diversidad, justicia y equidad curricular. Coherencia y pertinencia.
3. *Ámbito sociocultural*: Cultura, cultivo de las artes, las ciencias y las humanidades. Custodia de la formación ciudadana. Belleza.
4. *Ámbito institucional*: Escuela como motor de desarrollo local. De gestión democrática y orientada a principios pedagógicos. Pedagogía crítica. Espacio propicio, infraestructura adecuada para el desarrollo de capacidades. Autonomía (sin tanta sujeción burocrática). Creatividad. Educación emocional. Innovación en las didácticas, adhesión a principios éticos y políticos. Seductora. Orientada al aprendizaje.

De este modo, frente a la atomización del colectivo en la experiencia escolar, los participantes buscan reeditar el sentido de comunidad, tan fuerte y solapadamente combatido desde la ideología neoliberal. Frente al individualismo, se valora la corresponsabilidad y el trabajo colaborativo. Frente a la burocracia, la autonomía. Frente a la gestión autocrática, buscan un giro hacia una gestión democrática y la participación. Frente a la repetición de enfoques y métodos, aspiran a una escuela orientada a la innovación para el aprendizaje. Frente a la indolencia, una escuela preocupada por la educación emocional. Frente al descompromiso, el gobierno de principios éticos y políticos convincentes y convocantes. Por último, frente a un currículo tradicional contenidista y más aún, organizado en compartimentos estancos, se propone el cruce de saberes (*donde la*

matemática se vuelva poesía), y el desarrollo de habilidades diversas (*aprender a cultivar la tierra y la mente*), para lo cual se hace necesario contar también con condiciones de realización: espacios e infraestructura adecuadas.

Por último, la evaluación de la actividad formativa, realizada por los participantes de los GM, nos da nuevas pistas en relación con cierto grado de transformación vivida por los sujetos, asociados a sus aprendizajes y compromisos personales desarrollados en las diversas instancias del curso. Aquí relevaremos solo algunos de ellos: el reconocimiento de problemáticas comunes, intervenir en problemáticas, lograr objetivos en equipo, sistematizar información a partir de lo observado y lo seguido en conversaciones grupales, calmar y transformar una situación tomando posturas más conciliadoras y menos autoritarias, reconocer la importancia de la presencia de todos los estamentos de la comunidad escolar, destacar la importancia de los valores orientadores y haber entendido para qué nos habíamos reunido.

Desde los desafíos personales explicitados por los docentes y actores educativos destacamos: el saber ponerse en el lugar del otro, comprometerse con la unidad educativa, reflexionar en torno a las prácticas pedagógicas, comprometerse con la formación permanente, analizar el proyecto educativo en cuanto a la coherencia con los principios enunciados, desarrollar la autonomía, desarrollar el principio de corresponsabilidad y trabajar por un cambio cultural. Experiencias y desafíos que nos estimulan a explicitar también los nuestros: el privilegio de mediar en el diálogo entre las subjetividades diversas de los actores educativos vinculados a un territorio, y la orientación de la política pública, la que no tiene posibilidad de realización si no se encarna en la vida, sueños y necesidades sentidas de aquellos/as; la posibilidad de haber comprendido de modo directo y concreto, que los sujetos a quienes acompañamos en este proceso son eminentemente actores políticos, que deben armarse con herramientas (que en gran medida poseen de modo potencial) para poder interlocutar con el mundo social, cultural y productivo, así como con las agencias del gobierno central, desde donde surgen infinidad de expectativas hacia ellos/as, para poder expresar con niveles cada vez mayores de empoderamiento, los significados y sentidos de la escuela y la educación que se vive y con la que se sueña, para poder sostener, en definitiva, un proyecto educativo territorial coherente y de corresponsabilidad con tales actores. Desde estos aprendizajes obtenemos una imagen cada vez más sugerente y convincente acerca de la labor que le compete a la universidad en relación con los sujetos-actores del mundo educativo y esta es, acompañar en procesos de toma de conciencia y empoderamiento como parte de un rol político que la academia debe finalmente asumir.

En cuanto a la propuesta metodológica, basada en la narrativa oral y escritural, puesta en relación con el trabajo corporal y el teatro foro, diríamos que la convergencia de estas modalidades contribuyó a movilizar emociones y disposiciones, a destrabar aquello que la sola palabra no puede explicitar, y a potenciar por esto la emergencia de un pensar situado y corporeizado, un pensar no solo sobre lo vivido, sino también sobre lo posible (contribución del disueño y del ejercicio teatral).

La indagación narrativa, tanto en su dimensión oral y escritural, individual y colectiva, constituyó una herramienta importante de indagación de la experiencia de docentes y educadores, emergiendo desde allí vivencias diversas, marcadas por la diferenciación de contextos vividos. No obstante la diversidad de contextos en que se situaba la vivencia relatada, fue posible dialogar en torno a problemas, situaciones, padecimientos o conflictos comunes, visibilizando los significados y sentidos que los participantes otorgan a la experiencia vivida en un contexto colectivo, trascendiendo sus particularidades y concretitud, constituyendo el relato escrito un vehículo para tomar distancia de estas y así, convertirlas en un objeto de reflexión y una vía hacia el cambio (McEwan y Egan, 2005).

Referencias bibliográficas

- » Arévalo, A., Fernández, B., Hidalgo, F., Lepe, Y., Miranda, C., Núñez, M. y Reyes, L. (2016). Corporalidades y narrativas docentes: un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores. En *Estudios Pedagógicos XLII*, núm. 4, pp. 223-242.
- » Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago, LOM.
- » Boal, A. (2001). *Teatro del oprimido. Juegos para actores y no actores*, ed. amp. y rev. Barcelona, Alba.
- » Calvo, C. (2014). Propensión a aprender y desescolarización de la escuela. En *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, vol. 24, núm. 1, pp. 66-74.
- » Lieberman, A. y Miller, L. (1999). *Teachers- Transforming their World and their Work*. Teachers College Press, N.Y., 104 pp.
- » McEwan, H. y Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- » MINEDUC, (24 de noviembre de 2017). Ley Crea el Sistema de Educación Pública [Ley 21040 de 2017]. En línea: <<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1111237#territorio0>> (consulta: 20-06-2017).
- » Mistral, G. (2005). *Magisterio y Niño. Selección de prosas y prólogo de Roque Esteban Scarpa*, 5a. ed., Santiago, Andrés Bello.
- » Núñez, M. (2015). ¡Profesores, a escribir! Pero... ¿para qué? La escritura de relatos como un acto de resistencia a la falta de sentidos. En *Revista DOCENCIA*, núm. 55, pp. 62-71.
- » Reyes, L. (2010). Profesorado y Trabajadores: movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. En *Revista DOCENCIA*, núm. 40, pp. 40-49.
- » Rugira, J. (otoño, 2005). Se former à l'espérance. Educational Insights, vol. 9, núm. 2. En línea: <<http://www.ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/vogno2/articles/rugira.html>> (consulta: 20-06-2017).
- » De la Torre, S. y Moraes y Moraes, M. C. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación. En *Revista Creatividad y Sociedad*, núm. 2. En línea: <<http://www.waldorfcolombia.org/seccns/Reencantando.pdf>> (consulta: 20-04-2017).
- » Sarduy, S. (2014). *El Cristo de la rue Jacob y otros textos*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- » Suárez, D. (2007). *Formación docente e indagación pedagógica del mundo escolar. La construcción social del conocimiento escolar*. Buenos Aires, Laboratorio de Políticas Públicas de Buenos Aires, UBA. En línea: <http://www.lpp-buenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/publicaciones_dhs/p_torres.pdf> (consulta: 20-04-2017).
- » Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, Cambridge, MIT.

Ana Arévalo Vera

Profesora de Filosofía (Universidad de Chile), doctora en Pedagogía (Universidad de Barcelona, España). Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile. Correo electrónico: anarevalov@gmail.com.

Mauricio Núñez Rojas

Licenciado en Educación y profesor de Historia (Universidad de Chile), magíster y doctorado en Psicopedagogía (Université Laval, Quebec, Canadá). Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile. Correo electrónico: mauricio.nunez@u.uchile.cl.