

MARC N°60947
F/61586

ST
A694i
2012



FACULTAD DE HUMANIDADES
INSTITUTO DE SOCIOLOGÍA
CARRERA DE SOCIOLOGÍA

La investigación crítica en la escuela:

**Estudio de caso de la incorporación de la asignatura de
Metodología de la Investigación para el desarrollo del
pensamiento crítico en estudiantes de enseñanza media del
colegio Mar Abierto de Valparaíso**

Memoria de Grado para optar al Grado de Licenciada en Sociología y
Título Profesional de Socióloga

María Jesús Arriagada Lagunas

Profesor Guía:
Gonzalo Ojeda Urzúa

MARZO, 2012

*Metodología de la
Investigación*

en enseñanza media

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a la comunidad del colegio Mar Abierto por haberme brindado la calidez y cercanía para conocer la vida de su escuela, especialmente a “la tía Yasna”, gran mentora de los aprendizajes significativos de la que fui testigo y a “la tía Sara” por el coraje de construir el proyecto educativo que lidera con tanto compromiso. A mi profesor guía Gonzalo Ojeda, por acompañarme todos estos años de la carrera en mi trabajo y por entregarme los elementos centrales para seguir creciendo en la sociología. A mis amigos Marco y Ely, por empujarme a tomar las decisiones importantes y motivarme a confiar en mis pasos. A Aroldo, Gaby y Javiera, por estar constantemente presentes con su energía fraterna. A Felipe: por ser un gran maestro. Y especialmente a mi familia por compartir conmigo sus reflexiones, su escucha y por ser los mejores cómplices de mis aprendizajes.

RESUMEN

La presente tesis de investigación sociológica corresponde a un estudio de caso realizado en el colegio Mar Abierto de Valparaíso que toma los años 2008 y 2009 de vida de la escuela, correspondiente a sus primeros dos años desde su fundación.

Por medio de la técnica cualitativa de la investigación participativa, se propuso explorar una práctica curricular específica que esta escuela desarrolla a partir de una larga trayectoria pedagógica, inserta en la cultura del profesorado, práctica que corresponde a la incorporación de la asignatura de Metodología de la Investigación al currículo de la enseñanza media. A través de un marco teórico que compila diversas perspectivas sociológicas del enfoque crítico de la educación, se elaboró un análisis respecto a cómo influye este tipo de currículo en el desarrollo de una actitud crítica en los estudiantes secundarios y qué tipo de habilidades reflexivas logran incorporar ellos en sus análisis sobre la sociedad y la escuela. El foco del análisis está puesto en la experiencia de los estudiantes, en su reflexión crítica a partir de una práctica concreta que éstos realizan en el colegio Mar Abierto: se trata de la experiencia curricular de producir una tesis de investigación en cuarto medio, práctica pedagógica que forma parte del proceso final de la formación del estudiante de esta escuela y que es el trabajo culmine que le permite egresar de la enseñanza media una vez que aprueba la producción escrita y la defensa expositiva de su tesis ante una comisión evaluadora de profesores.

Se analiza la importancia de la generación pedagógica de agentes de cambio social, la importancia de la construcción de un pensamiento crítico e interdisciplinario en las juventudes en conjunto con los profesores, los aprendizajes de aquello para la sociología crítica y la influencia de la cultura investigativa-científica para el desarrollo de la cultura de la comunidad escolar.

Palabras claves: pensamiento crítico – metodología de investigación – agentes de cambio – producción cultural del conocimiento – comunidad educativa – interdisciplinariedad

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
<u>CAPÍTULO 1: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</u>	
1.1. PROBLEMATIZACIÓN.....	10
1.2. RELEVANCIA DEL ESTUDIO.....	10
<u>CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO</u>	
2.1. PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA.....	11
2.2. TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN Y LA RESISTENCIA.....	16
2.3. PEDAGOGÍA Y CURRÍCULUM CRÍTICO.....	30
2.4. PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO CRÍTICO.....	36
<u>CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO</u>	
3.1. EL ESTUDIO DE CASO.....	41
3.2. MUESTREO CUALITATIVO.....	41
3.3. DISEÑO CUALITATIVO ORIENTADO A LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA.....	42
3.4. CONDICIONES ÉTICAS.....	43
3.5. TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE DATOS.....	43
3.6. TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS.....	49
<u>CAPÍTULO 4: ESCENARIO HISTÓRICO Y CULTURAL DEL COLEGIO MAR ABIERTO</u>	
4.1. TRAYECTORIA DE LA CULTURA EDUCATIVA.....	51
4.2. TENSIONES Y CONSENSOS EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR.....	60
4.3. PROPÓSITOS INSTITUCIONALES DE LOS ACTORES EDUCATIVOS.....	70
<u>CAPÍTULO 5: CULTURA INVESTIGATIVA DEL COLEGIO MAR ABIERTO</u>	
5.1. EL TALLER DE PERIODISMO.....	82
5.2. ASIGNATURA DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	88
5.3. TESIS SOBRE LOS LÍMITES DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR.....	101
5.4. TESIS SOBRE LA EDUCACIÓN POR EL ARTE.....	105
5.5. TESIS SOBRE LA SINERGIA SOCIAL.....	109

5.6. TESIS SOBRE LA EDUCACIÓN POPULAR.....114
5.7. TESIS SOBRE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....117

**CAPÍTULO 6: PERSPECTIVA CRÍTICA DE LA PRODUCCIÓN CULTURAL DE
CONOCIMIENTO DEL COLEGIO MAR ABIERTO**

6.1. LOS ACTORES EDUCATIVOS COMO AGENTES DE CAMBIO SOCIAL.....122
6.2. APRENDIZAJES PARA UNA SOCIOLOGÍA DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD.....125

CONCLUSIONES.....130

BIBLIOGRAFÍA.....142

ANEXOS.....146

INTRODUCCIÓN

En el contexto del sistema educativo, se entiende que el proceso de selección de contenidos y objetivos curriculares de las escuelas, ponen en juego importantes cuotas del poder al interior de las relaciones entre los actores sociales, resultando el currículum un acto no solo técnico, sino también político que distribuye los grados de poder y de saber de los grupos en la sociedad (Magendzo, 2008).

La Reforma Curricular en Chile optó por un enfoque curricular denominado “de colección” (Bernstein, 2005) designando una clasificación significativamente rígida entre las asignaturas, con límites marcadamente separados entre enfoques y materias, lo cual hace que, por un lado, los objetivos curriculares estén claramente definidos, pero por otro lado los niveles de control del conocimiento ante propiedades emergentes, transformaciones o diseños colectivos innovadores y representativos queden relegados a situaciones excepcionales de nuestro sistema educativo, como por ejemplo a las escuelas o liceos experimentales o centros que tienen autonomía de recursos para realizarlo. El hecho de que las asignaturas educativas permanezcan aisladas entre sí es una realidad que prevalece en la educación chilena, cuya función es responder a las demandas globalizantes del sistema neoliberal que busca alinear identidades de mercado y de consumo, fortalecer perfiles laborales específicos y diferenciados, así como excluir a las identidades locales y comunitarias (Pinto, 2008). La lógica de mercado que subyace en el sistema educativo chileno se cruza con este fenómeno curricular del conocimiento fragmentado, dando por resultado un sistema social en que se reproducen las diferencias de las relaciones sociales, perpetuando la lógica de una sociedad a su fragmentada a futuro. El problema del currículum de colección como hegemonía del conocimiento implica que el sistema educativo está formando ciudadanos para una sociedad que se piensa así misma fragmentada, que forma a una juventud que desarrolla menos la autonomía y más la correspondencia productiva y que facilita más formación de un agente social dependiente al mercado y que da buenas respuestas al mercado, pero sabe menos de plantear buenas preguntas al mismo. La facultad crítica, como herramienta de base de las luchas sociales y herramienta social de las transformaciones ciudadanas, se ve desplazada por este escenario

educativo, pierde legitimidad al estar ausente como valor en el currículum, problema social que combina un trasfondo basado en la hegemonía del currículum de colección y la lógica de mercado del sistema educativo.

En la actualidad, la promesa educativa para la generación de proyectos de vida en los estudiantes se ha visto cada vez más vulnerada, al menos en la variable de “el poder del sujeto” para transformar su vida hacia su propio proyecto educativo y productivo (Pinto, 2008). Menos aún se le da cabida políticamente al desarrollo de una cultura educativa que genere proyectos de vida comunitaria, que valore a un sujeto colectivo, quedando en la lucha de la educación popular o en la autonomía relativa de los proyectos educativos institucionales esta posibilidad. Las propuestas de los currículum integrales (Bernstein, 2005) como modo opuesto o complementario al currículum de colección, queda generalmente recluido a instituciones de tipo experimentales, alcanzando una capacidad de impacto menor que la del currículum de colección en la sociedad chilena. Sin embargo, conocer experiencias de currículum integrales puede ser significativo si metodológicamente se ahonda en él desde una perspectiva crítica, cuestionadora, creativa. Este es el caso de la investigación que se presenta a continuación, que se desarrolló en base a un estudio de caso realizado en el colegio Mar Abierto de Valparaíso durante los años 2008 y 2009, colegio que, por sus prácticas curriculares y por la visión que tienen los sujetos que integran esta comunidad escolar puede considerarse como un caso de currículum integral.

A partir de un enfoque de investigación participativa se buscó responder a la pregunta por cómo el aprendizaje del método científico, que particularmente se desarrolla en esta escuela como parte fundamental del currículum de la enseñanza media, influye en el desarrollo del pensamiento crítico que los estudiantes de enseñanza media de este colegio logran incorporar respecto a cómo comprenden la realidad social. A la base de este caso educativo, hay una propuesta implícita de trabajo metodológico interdisciplinario, el cual pretende ser rescatado en base a la mirada sociológica de la realidad escolar. Dado el tipo de cultura con la que cuenta el profesorado de esta escuela, asociada a una trayectoria común con las metodologías experimentales de enseñanza y la investigación-acción, se observó una práctica educativa específica con la que esta escuela cuenta desde sus inicios; se trata de la experiencia que tienen los estudiantes de enseñanza media de este colegio con

la investigación científica y el desarrollo de producciones investigativas en la escuela traducidas en tesis de investigación de los estudiantes que cursan el cuarto año medio, experiencia que forma parte de la asignatura de Metodología de la Investigación que el currículum de esta escuela imparte para la enseñanza media y que es la base del planteamiento integral de su currículum. El colegio Mar Abierto ha producido diversas investigaciones científicas donde los estudiantes han sido sus autores y los profesores sus guías de investigación, generando entre ellos una relación que configura una cultura investigativa en la escuela, la cual se fundamenta en esta tesis que corresponde a un caso de cultura que practica la pedagogía crítica desde la ciencia.

Esta tesis se construyó en base a tres etapas: 1) La primera, es la etapa de *exploración en el campo de estudio*, esta etapa se desarrolló a partir de la técnica de la documentación y la observación no participante realizada entre los meses de junio y agosto del año 2009 en la escuela, 2) la segunda, es la etapa de *participación en la cultura escolar*, donde se llevó a cabo, por medio de la observación-participante, la incorporación de la investigadora de esta tesis a un taller de periodismo realizado por una profesora y un grupo de estudiantes, llevado a entre los meses de septiembre y noviembre del año 2009 en horarios extra-programáticos de la escuela, 3) La tercera, es la etapa de *reflexión crítica del sujeto colectivo*, etapa de análisis sistemático realizado durante el año 2010, donde se analizaron 5 tesis de estudiantes egresados que habían vivido la experiencia de hacer investigación en la escuela, donde sus tesis fueron seleccionadas como las más representativas de la cultura investigativa de la escuela.

En amplio aspecto, esta tesis busca reflexionar desde la sociología de la educación sobre cómo se puede enseñar a investigar temáticas sociales en la escuela secundaria desde una perspectiva crítica, tomando algunas reflexiones como estas: ¿qué problemáticas sociales desarrollan los estudiantes secundarios de esta escuela cuando se les pide que investiguen a la sociedad?, ¿qué enfoques de conocimiento aplican los estudiantes secundarios en sus investigaciones?, ¿cómo dialogan los profesores con los estudiantes?, ¿cómo fundamentan la relevancia social que tienen sus investigaciones y cómo eso nos permite ver un tipo de observador social?, ¿qué soluciones plantean ante las problematizaciones sociales que articulan? Son algunas de las reflexiones que se abren en

esta investigación y que se cierran en el objetivo general de conocer cómo influye esta metodología en el desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes de esta escuela respecto a los juicios que construyen de social y lo escolar. En los primeros hallazgos del estudio se plantea que en esta escuela, el tipo de enfoque que desarrollan los estudiantes, dado el tipo de enseñanza crítica que los profesores les entregan, corresponde al desarrollo de una perspectiva crítica para el aprendizaje sobre lo social y lo escolar desde una cultura de retroalimentación, evaluación compartida y énfasis en la autonomía del estudiante, constituyéndose en una plataforma de análisis sociológico que es posible de observar bajo las propuestas que integran las perspectivas críticas de la “nueva sociología de la educación” como Henry Giroux (1997), Michael Apple (1998) y Paulo Freire (1998).

CAPÍTULO 1: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

PROBLEMATIZACIÓN

¿Cómo influye la incorporación de la asignatura de Metodología de la Investigación en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de enseñanza media del colegio Mar Abierto de Valparaíso?

OBJETIVOS

General:

Conocer la influencia de la incorporación de la asignatura de Metodología de la Investigación en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de enseñanza media del colegio Mar Abierto.

Específicos:

1. Explorar en los procesos históricos que describen la importancia de la metodología de la investigación en la escuela por parte de los actores educativos del colegio Mar Abierto.
2. Indagar en las prácticas metodológicas de investigación que los estudiantes de enseñanza media realizan a partir de sus experiencias de aprendizaje en la escuela.
3. Comprender el sentido crítico que le dan los estudiantes de enseñanza media a la práctica metodológica de construir investigaciones a partir de sus experiencias de aprendizaje en la escuela.

RELEVANCIA

La relevancia teórica de este estudio se basa en la búsqueda de conocimiento a partir de la experiencia de los actores sociales, por lo cual se convierte en un estudio exploratorio que busca rescatar, desde el enfoque teórico sociocrítico, las narrativas de una comunidad educativa específica. Su relevancia metodológica tiene relación con la estrategia de investigación asociada a la investigación participante, la cual permite generar información en el campo mismo por medio de la experiencia directa con el objeto de estudio. La relevancia práctica está asociada a que el estudio puede contribuir a fortalecer la asignatura de metodología de la investigación del colegio Mar Abierto.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1. PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA

La *teoría crítica* fue un concepto acuñado por el trabajo interdisciplinario de la Escuela de Frankfurt, guiado especialmente por Max Horkheimer, que se caracterizó, entre sus diversas propuestas, por adscribir a un tipo de reflexión especialmente crítica en torno a la actividad científica moderna y que tuvo por objeto el develar aquella función social y dialéctica que subyace en el quehacer científico (Horkheimer, 2009). El contexto del siglo XX en el que los teóricos de la Escuela de Frankfurt vivieron, significó para las ciencias sociales el heredar la impronta dejada por la ciencia moderna, que se sustentaba en la idea de que el ser humano, al ser de naturaleza racional, está dotado de una infinidad progresiva para el conocimiento, por lo cual el conocimiento y la productividad progresiva habían de ser los fines del sujeto moderno. Idea y materia confluían en un común denominador el cual irrumpió en el quehacer científico que hasta nuestros días vivimos a diario: la mirada del progreso. Esta idea repercutió de manera profunda en una concepción de tipo individual del progreso humano, como una forma de argumentar que el sujeto por sí mismo y sus facultades puede lograr su emancipación, así como en el plano económico repercutió en una mentalidad mercantilista de la sociedad respecto al crecimiento de la producción de riquezas y de las fuerzas productivas, de modo que los autores de la escuela de Frankfurt, especialmente T. Adorno, H. Marcuse y M. Horkheimer, cuestionaron la función impulsora de la ciencia moderna al observar que el quehacer científico finalmente se transforma en un instrumento ideológico que no responde a las necesidades auténticas de los grupos sociales, de las comunidades, ni entrega las bases para un orden social más satisfactorio y democrático. Más bien, la ciencia moderna es caracterizada por el positivismo y se articula respondiendo fundamentalmente para conocer aquellos elementos que facilitan el manejo instrumental tanto de la física como de los mecanismos económicos y sociales que optimizan a la sociedad capitalista (Galafassi, 2002). Desde esta perspectiva, la teoría crítica empieza a configurarse como una fuente de cuestionamiento epistemológico profundo de las formas de saber y de poder de las sociedades modernas. M. Horkheimer,

postula que la tradición de la actividad científica moderna divide a la teoría de la praxis, divide al sujeto de la realidad social, fragmenta a la ciencia de la vida social y por ende, escinde las fuerzas dialécticas involucradas en el acto científico de conocer y transformar la realidad. Por un lado el ser humano hace ciencia, por otro lado es un sujeto social. La reivindicación de la emancipación humana, como el foco que iluminará a estos autores a realizar la crítica a la ciencia moderna, estaba viéndose obstaculizada y deformada por las formas de dominio del saber científico según sus análisis de la época, por lo cual la educación se asentaba como la institución encargada de transmitir, por debajo de su discurso de progreso de las sociedades, este obstáculo a la vida social, política y cultural.

Estos autores reflexionaban respecto a que, si bien la época de la Ilustración estuvo marcada por la convicción de que los sujetos ilustrados habrían de liberarse de los obstáculos del misticismo propio de la cosmovisión medieval, gracias a la fuerza de la razón, la ciencia y la educación, la Ilustración como tal inculcó también al pensamiento científico, a través de la idea objetividad de la ciencia, unas categorías dogmáticas de pensamiento propias de la sociedad burguesa, asentadas en la división de clases, por lo cual esta idea del sujeto ilustrado, tendría a la base a un sujeto escindido, aunque oculto, quedando bajo el dominio de la racionalidad instrumental. Es por esto que, para M. Horkheimer, la ciencia no puede producirse al margen de una teoría crítica de la sociedad, ya que la ciencia, como elemento social poderoso, origina y refuerza muchas de las contradicciones que en la que la sociedad capitalista se constituyen. El postulado del sujeto como un componente activo del conocimiento, que interactúa con el objeto más que moldearlo o estar a su servicio, es en gran parte una de las críticas que este enfoque profundiza y rescata, pues en la mirada positivista, el sujeto mermaba el trabajo instrumental con la realidad, quedando deslegitimada su participación en el proceso científico. Aparece aquí el análisis de la tensión dialéctica entre política y ciencia, entre poder y conocimiento, entre derecho y verdad, por lo cual el fin político de la ciencia de constituirse en una herramienta de dominación social ha sido una tarea de esclarecimiento que la teoría crítica ha emprendido como una de sus fundamentales aportaciones a las ciencias sociales.

La teoría crítica desarrolló, especialmente a través de Jürgen Habermas, una teoría del conocimiento sobre cómo el ser humano es capaz de expandir su conocimiento sin aislarse de la base social que lo constituye, esto lo desarrolló en base a lo que definió como “los tres elementos de socialización” (Habermas y Husserl, 1995): el trabajo, el lenguaje y la interacción social. Para este autor, cada elemento de socialización tiene respectivamente un interés de conocimiento: uno técnico, uno pragmático y uno emancipatorio. El autor observa que en este último elemento, el interés emancipatorio del conocimiento, se concentra la semilla histórica de la ciencia, en la cual ha estado la posibilidad de hacer uso público de la razón con el fin de generar relaciones humanas emancipadas, cuestión muy distinta a la mirada de la razón en el positivismo, donde la razón libera al mundo únicamente objetivo, no al de la experiencia humana. En Habermas, la razón está al servicio de la emancipación humana, por lo cual la ciencia es un arte, una construcción, no como el pensamiento positivista donde el arte, o la técnica están al servicio de la razón.

Habermas, entiende a la educación a partir de esta función emancipadora del conocimiento, puesta especialmente en la actividad científica, en tanto la ciencia es una acción que corresponde al empeño de la especie humana de auto-constituirse por encima de las limitaciones del mundo exterior y las relaciones sociales (Habermas y Husserl, 1995). Este último punto es de significativa importancia en el pensamiento de Habermas, pues al afirmar que la ciencia es una acción que se desempeña por encima de las limitaciones del mundo exterior y de las relaciones humanas, no quiere decir que no las incluya, al contrario, las incluye, pero las expone creativamente en la construcción de la experiencia humana. Esta síntesis entre epistemología de la ciencia y fenomenología que Habermas y Husserl (1995) generaron con el intercambio de sus miradas, apunta a la capacidad constantemente transformadora de la vida humana, a la creación de espacios sociales legítimos que coexisten con las formas limitadas por los sistemas de relaciones sociales y defiende una tesis distinta de progreso y desarrollo que tenía la ciencia moderna, pues apunta especialmente al carácter democrático del fenómeno científico. Ejemplos de aquello son las artes en las escuelas artísticas o centros culturales, la educación popular, el desarrollo de la investigación social crítica en organismos no gubernamentales y las nuevas

formas de las tecnologías de la comunicación, todas éstas bajo el común denominador de la participación democrática y la organización relativamente autónoma.

De los tres elementos de socialización anteriormente citados, (técnico, pragmático y emancipatorio), Habermas define tres tipos de saberes para la educación, respectivamente: los empírico-analíticos, los histórico-hermenéuticos y los crítico-sociales. Habermas enfatiza que los saberes crítico-sociales se tratan de aquellas ciencias que buscan develar el carácter ideológico del conocimiento, así como dismantelar la idea de la neutralidad del saber científico y el lograr la emancipación del educando, específicamente de las condiciones que limitan su racionalidad y la actividad social ligada a ella. Con esto, Habermas recupera para las ciencias sociales una racionalidad autónoma, un paso más allá de la crítica a la razón realizada por sus coetáneos, que defiende la tesis de los sujetos como actores reflexivos y conferidos de una influencia práctica para reconstruir su acción social a partir de una teoría sociológica de la educación (Carr, 2002, p. 154). Habermas, entiende a la educación como una actividad discursiva, en donde se genera un proceso permanente de participación pedagógica mediada por la acción comunicativa, o sea, por ejemplo, como aquellas categorías interpretativas que intercambian los profesores y estudiantes en su relación en la escuela (Habermas, 1987). Sin embargo, la teoría crítica de la educación va más allá del acto hermenéutico-interpretativo del intercambio de significados, porque analiza las ideologías que están detrás de las interpretaciones, de manera que se revela la importancia de la teoría educativa crítica al distinguir el carácter ideológico de las acciones e interpretaciones sociales de los actores, así como de proporcionar a los estudiantes herramientas para que puedan transformar sus limitaciones ideológicas en oportunidades prácticas para ellos mismos. Esto quiere decir, que para la teoría crítica no basta con comprender el carácter interpretativo de la educación, sino que le interesa poder dismantelar el carácter ideológico de las interpretaciones y forjar herramientas para que la relación pedagógica sea más socialmente más justa y democrática (Pinto, 2008). Según la perspectiva de Habermas, la acción comunicativa entre los individuos es un fenómeno social que experimentamos los seres humanos para consensuar las diversas perspectivas y posibles perturbaciones de la comunicación, desde donde los sujetos regulamos la convivencia social de manera ética y nos relacionamos a partir de un

discurso que nos confronta y nos concilia constantemente. A partir de la teoría de la acción comunicativa de Habermas, se desarrollan dos grandes ideas: la reflexividad, que es la capacidad del sujeto de tomar conciencia del uso que hace del lenguaje y la racionalidad que es la capacidad del sujeto de argumentar la validez de su hablar (Resquejo, 2003, p. 143). Ambos elementos constituyen una abertura en el lenguaje que hace que, como seres comunicativos, podamos transformar la realidad, cambiar el sentido de las palabras, construir nuevas posibilidades desde nuestro lenguaje.

El carácter emancipatorio de la teoría de la acción comunicativa se basa en la liberación de las premisas individualistas de la razón moderna, la integración de los “mundos de vida” de los actores, con la praxis cotidiana donde éstos interactúan, a través de los valores compartidos que tiene el sujeto con la organización social a la que pertenece y que se sostienen en base a la identidad del acuerdo común que construyen (Habermas y Husserl, 1995), así como en base a la competencia que adquieren los sujetos particularmente respecto al lenguaje y su práctica intersubjetiva (Resquejo, 2003). El tema del lenguaje, su giro en la interpretación de cómo los seres humanos vemos la realidad y su incidencia en el carácter social de la vida humana, se asientan de forma significativa en Habermas, que logra articular educación, lenguaje, ciencia y emancipación.

En el registro histórico de la pedagogía encontramos, asociado al tema de la emancipación, una vertiente pedagógica denominada “pedagogía social con orientación crítica”, también denominada “pedagogía social comunitaria”, “sociopolítica” o “emancipadora” (Pérez, 2004) la cual, así como nos permite mirar el tema de la emancipación, nos aporta en específico el análisis de la relación entre teoría y praxis. El desarrollo de la pedagogía social con orientación crítica es un tipo de pedagogía social, la cual ha sido difundida por los pedagogos alemanes K. Mollenhauer y H. Gieseck (en Pérez, 2004), vinculados ideológicamente con la Escuela de Frankfurt, quienes proponen analizar el tema de la pedagogía desde la emancipación humana, entendida como la base científica de la teoría crítica. Postulan que la teoría crítica está comprometida con el cambio social y que es una teoría que “no puede ser prescrita, sino que teoría y práctica se van contrastando y mejorando dialécticamente” (Pérez, 2004: p. 231). Estos autores rescatan el paradigma

crítico para hacer una reflexión sobre la relación teoría y praxis, en la medida que explican que en el paradigma científico, el resultado termina siendo un trabajo de *la teoría por sobre la práctica* y, por otra parte, en el paradigma hermenéutico *las teorías son construidas desde la práctica*. Sin embargo, ni una ni la otra compone una teoría para transformar la práctica. La finalidad de la práctica crítica es guiar las prácticas de los estudiantes de forma que puedan verse a sí mismos, o sea *ser auto-reflexivos y críticos de la sociedad*, y de esta forma ser capaces de resolver sus inquietudes, al mismo tiempo busca eliminar las condicionantes que obstaculizan el logro de objetivos de los estudiantes.

En general, el pensamiento crítico tiene diversas formas de ser comprendido en términos teóricos, sin embargo hay un foco que caracteriza al pensamiento crítico de la educación por encima del pensamiento únicamente científico o únicamente hermenéutico que es el carácter transformativo del conocimiento y la responsabilidad en materia educativa de otorgar herramientas liberadoras y transformadoras a los estudiantes en sus diversas realidades sociales. A juicio de la socióloga E. Cebotarev (2003) la ciencia crítica es transformativa en la medida que busca empoderar a los individuos de las nociones de realidad significativas para la transformación de sus formas de vida social, confrontando dialécticamente lo ideal con lo empírico (Cebotarev, 2003). En esto se basa esencialmente la pedagogía crítica: en que el sujeto que conoce lo haga por medio de su participación en el conocimiento, así como con quienes se relacionan socialmente en el acto de producir conocimiento estén al servicio de la liberación de los obstáculos del sujeto oprimido (Freire, 1993).

2.2. TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN Y LA RESISTENCIA

La pedagogía crítica tiene como referente teórico el devenir de una génesis histórica puesta en la teoría crítica de la escuela de Frankfurt y en la pedagogía social, sin embargo el desarrollo del tema de las escuelas y la vida cotidiana al interior de éstas, en específico la implicancia de los planes estudio y la distribución del conocimiento en la sociedad, fueron temas que se desarrollaron especialmente a partir del trabajo de aquellos educadores

radicales que durante los años 60 y 70, principalmente en Francia, Estados Unidos y posteriormente en América Latina, introdujeron a la teoría educativa el análisis de la relación entre sociedad, trabajo y escuela. Estos autores radicales, vieron a las escuelas como instituciones sociales reproductoras de un poder que se articula en códigos sociales y mensajes ocultos integrados al currículum, que apuntan directamente a fortalecer las funciones productivas del sistema económico y que se corresponden con las funciones escolares: la división en primaria y secundaria, la división por áreas de las ciencias, las humanidades y las artes, etc. En específico, estos autores reflexionaron sobre la relación entre las contradicciones sociales que se producen al interior del sistema capitalista y la función de reproducción que cumplen las escuelas a la hora de imprimir en los estudiantes los comportamientos necesarios para que éstos se adapten a la fuerza de producción de la economía mercantil. Autores como L. Althusser (1968) en Francia, S. Bowles y H. Gintis (1981) en Estados Unidos, impulsados por el enfoque marxista, aportaron las primeras nociones al debate educativo respecto a la crítica al funcionamiento social de las escuelas bajo el sistema capitalista (Giroux, 1997), quienes cuestionaron radicalmente el supuesto de que la educación genera movilidad social, igualdad de oportunidades y poder político a las clases más desposeídas. A este enfoque teórico crítico se le conoce como las *teorías de la reproducción* que conforman un conjunto de teorías desarrolladas en el contexto de la sociología de la educación. Los teóricos de la reproducción en general se inspiraron en aquella tesis de Marx que establece que todo proceso de producción social es, a su vez, un proceso de reproducción social, donde no solo se producen y reproducen las mercancías, sino también la relación entre el capitalista y el trabajador (Marx, 2001, p. 101). Este postulado que es el eje de los teóricos de la reproducción, nos invita a la pregunta sobre ¿cómo el sistema capitalista efectivamente asegura la reproducción de la fuerza de trabajo? es decir, ¿cómo el sistema de producción capitalista ha conservado la mano de obra que necesita para acumular el capital y sostener una relación social de desigualdad? la respuesta que dio Marx fue: el salario, pues dándole un medio de producción mínimo al trabajador, el capitalista ya obtiene lo que requiere de él, que es que cubra sus necesidades de un mínimo biológico únicamente, dejándole al capitalista la diferencia de su fuerza de trabajo en el cúmulo de ganancias de la mercancía final. Sin embargo, el proceso histórico de

acumulación de capital, dado el aumento de la capacidad de inversión, amplió también la diversidad técnica en la industria, por lo tanto amplió en el sistema la necesidad de diversificar el trabajo de forma cada vez más especializada y más calificada. Entonces, ¿cómo el sistema capitalista de producción pudo asegurar que esta calificación diversificada se generara y reprodujera en todo el sistema? Es aquí donde los teóricos de la reproducción revelaron que la respuesta del sistema a esta nueva necesidad son: las escuelas, ya que toman un rol relevante en la reproducción social y productiva, pues ya no se hace efectivo, para el capitalismo y su expansión, que el aprendizaje de las nuevas tecnologías en el mundo industrial sea en el propio lugar de trabajo. El capitalismo requiere de un sistema educativo que forme de manera diferenciada a los futuros trabajadores y futuros capitalistas en las diversas funciones tanto manuales como directivas-intelectuales, a su vez, que forme a los ciudadanos que tengan un determinado rol a partir de las diversas funciones de clase de la vida social y política (Brígido, 2006).

En los estudios de los franceses Baudelot y Establet (1976), se desarrolla la *teoría de las dos redes escolares*: una red primaria-profesional, que prepara a los hijos de la clase obrera destinada a los trabajos manuales y a los puestos de menor jerarquía en la producción y otra red secundaria-superior que opera para la preparación de altos puestos de mando, administrativos y gerenciales. Los estadounidenses Bowles y Gintis (1981) por su parte, observaron cómo los estudiantes de clase obrera aprenden de puntualidad, aseo, respeto a la autoridad y otros elementos de la formación que los habilitan para ser trabajadores cualificados o no cualificados, mientras que los estudiantes de clases más altas aprenden el mundo de la apertura intelectual, la solución de problemas, la flexibilidad y las aptitudes para actuar como administradores y profesionales (Apple, 1997). De esta forma estos autores estadounidenses instalaron en la sociología de la educación lo que se conoce como la *teoría de la correspondencia*, acercándose mucho más a la relación escuela-trabajo, a partir del análisis que expone que la división del trabajo productivo se ve reflejado en las líneas de autoridad vigentes en las escuelas, así como la alienación del trabajador con su producto de trabajo tiene correspondencia con la alienación entre el alumno y el contenido, el método y la motivación de su aprendizaje (Brígido, 2006, p. 56).

A partir de los análisis de la teoría de la reproducción aplicados a la educación, los educadores radicales integraron una mirada distinta a la mirada conservadora y liberal que anteriormente primaba en la educación; despojaron el supuesto de la inocencia política de las escuelas, constituyéndose así el concepto de reproducción en el sustento teórico de estos autores quienes postularon estar articulando la *ciencia crítica de la educación* (Giroux, 1997). Sin embargo esta aseveración sobre una ciencia crítica de la educación sería fuertemente cuestionada por los teóricos de la resistencia, posteriores a los teóricos de la reproducción y sería una crítica reformulada posteriormente por Henry Giroux (1997). Como lo explica este autor, la síntesis que hacen los diversos autores de las teorías de la reproducción se expresa en que demostraron que las escuelas reproducen las desigualdades sociales al menos en tres sentidos básicos: 1) en que las escuelas proporcionan a las diferentes clases sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para éstas se ubiquen respectivamente en el lugar de la fuerza productiva que a cada una le corresponde por su origen de clase – y aquí figuran especialmente autores como Althusser (1968), Baudelot y Establet (1976) y Bowles y Gintis (1981) -, 2) en que las escuelas reproducen un sentido cultural donde se legitiman los valores, creencias y prácticas que legitiman a los grupos sociales dominantes –aquí figura especialmente P. Bourdieu (1997)- y 3) en que las escuelas son parte constitutiva de los imperativos ideológicos y represivos del Estado – aquí figuran autores como A. Gramsci y M. Apple (1997)-. En esta misma línea en los estudios de Bourdieu (1997) en Francia se evidencia que los estudiantes de clase obrera tienen más accesibilidad y destreza en asignaturas prácticas como artes industriales o culinarias, mientras que los estudiantes de clase media y alta tienen mayor accesibilidad y destreza en asignaturas de corte teóricas y que son las que proporcionan la piedra de toque para una carrera profesional por la vía de la educación superior (Giroux, 1997). Por tanto, el conocimiento escolar ratifica un nivel de conocimiento cultural de clase, un capital cultural, el cual está ordenado jerárquicamente en el plan de estudios hegemónico (Bourdieu, 1997).

La mirada de los teóricos de la reproducción asumía una postura crítica muy distinta del discurso sociológico progresista de finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, porque al contrario, los pioneros de la sociología como Saint Simon, Comte y Durkheim (en Bonal, 1998) veían en la educación, especialmente en las instituciones escolares, la oportunidad de

las sociedades para la integración moral que éstas requerían para su progreso productivo y la estabilización de la diferenciación social. Esta ruptura epistemológica en la teoría de la educación, mirada desde la reflexión sociológica, planteó nuevos desafíos para las políticas públicas relacionadas a la educación en el mundo y amplió en diversos campos el debate entre la función integradora y la función reproductora de la relación entre educación, trabajo y sociedad (Bonal, 1998). Los inicios de las teorías de la resistencia aparecen cuando ciertos estudios, como por ejemplo los de Baudelot y Establet (1976), observan que, si bien la dominación se manifiesta en la imposición de la ideología burguesa en los conocimientos que se les entrega a los estudiantes, ocurre que los estudiantes de clase obrera logran ejercer cierta resistencia a esta imposición, especialmente cuando cursan la enseñanza obligatoria. A partir de sus estudios, podemos observar el caso de la existencia de algunos estudiantes de clase obrera que son capaces de rechazar cualquier forma de aprendizaje que tenga que ver con la capacidad de leer y escribir. Podemos decir que esta reacción se remite a un comportamiento subversivo de liberación de los estudiantes de clase obrera contra la ideología que les oprime en términos de conducta, sin embargo ocurre la contradicción de que el estudiante que es hijo de clase obrera se cierra a la posibilidad de desarrollar una capacidad de cultura crítica la cual podría ser más efectiva para su ejercicio de liberación (Giroux, 1985). Aparece entonces un fenómeno ideológico contradictorio en las reacciones de los estudiantes de las escuelas, que tiene que ver con que las escuelas son sitios políticos que están en constante lucha de clases, por lo tanto los efectos del ejercicio de dominio puede responder desde diversas realidades, desde diferentes tipos de prácticas, de diversas formas. Las ideologías de los grupos dominantes por un lado y las ideologías de los grupos subordinados por el otro, de forma paralela, se proyectan en la formación de la conciencia de los estudiantes. Las teorías de la resistencia se van abriendo camino, a partir de estos cuestionamientos, sobre las contradicciones que se viven al interior de las escuelas y es así como los teóricos entienden que son sitios sociales de conflicto, de lucha de clases y resistencia que se manifiestan en las prácticas cotidianas de los estudiantes en la escuela. Por otra parte, encontramos a Michael Apple (1997) quien postulaba que, tanto el modelo económico como el modelo cultural de reproducción, no son suficientes para describir el problema sociológico de las escuelas, pues las escuelas no son solamente aparatos

ideológicos del Estado (al modo de entender de Althusser), sino que las escuelas cumplen una función más compleja aún, porque la escuela y el Estado son más que espacios en función del poder del capital, también son una arena de conflicto de clases y el lugar en donde la hegemonía se pone en juego (Apple, 1997). De esta forma, autores como M. Apple comprenden a las escuelas y al Estado como espacios donde el poder está en movimiento y se legitima en base a prácticas que buscan la conservación o recuperación de la hegemonía, es decir, del poder para incidir en las políticas que sustentan a las sociedades.

Acercándose más a las teorías de la resistencia, M. Apple veía que el poder que atraviesa a las escuelas se da de forma más dinámica que la forma directa y estática como las veían L. Althusser y P. Bourdieu. El término hegemonía, profundizado por Antonio Gramsci (en Giroux, 1998), corresponde a la habilidad de las clases dominantes de reunir y agrupar a las otras clases en su cúmulo lógico de intereses y necesidades haciéndolos parecer comunes a todos los grupos. La hegemonía es entendida por A. Gramsci como un ejercicio de control mediante el liderazgo intelectual y moral de una clase sobre las otras clases. Dado que la hegemonía es una forma de poder que genera estabilidad entre las clases y se forja desde la dominación moral e intelectual, es que A. Gramsci entendía que toda relación que fuese hegemónica era necesariamente una relación pedagógica (Torres, 1995, p. 56). En general, uno de los temas principales de los teóricos del modelo hegemónico-estatal de la reproducción es el estudio de la relación entre poder y conocimiento, específicamente cómo el Estado, mediante la producción de lo legítimo, impone su poder. Esto lo podemos observar por medio de los planes de estudio que el Estado define para la educación; la forma en que se separa el trabajo manual del intelectual, la subvaloración de las materias humanistas por sobre las científicas “difíciles” y cómo esto se refleja en la forma en que las escuelas valoran y subvaloran los tipos de conocimiento en la práctica. La poca valoración del trabajo manual, observado en el aula y en las relaciones sociales al interior de la escuela, tiende a ser funcional a la exclusión y devaluación de la historia y la cultura de la clase obrera. Los modos en que las escuelas abordan los problemas en base a ciertos conocimientos, también refleja el modo en que el Estado

monopoliza el conocimiento de tal manera que quedan excluidas las masas populares de la habilidad para la toma de decisiones.

La teoría educativa de la reproducción, en todos sus modelos en general, significó un importante aporte para comprender la naturaleza de la escolarización y su relación con la ideología dominante de la sociedad. Sin duda, esta teoría es el origen fundamental para el debate sobre la pedagogía crítica de la educación. Sin embargo, en la evaluación de Henry Giroux, este enfoque en su versión tanto económica, cultural como hegemónica-estatal, quedó en deuda con su propuesta inicial respecto de convertirse en una *ciencia crítica comprensiva de las escuelas*, ejemplo de ello es que no responde a la pregunta sobre la influencia de la acción humana en los conflictos y en la reproducción, por ejemplo, respecto a ¿qué hacen los profesores y los estudiantes que reproducen las relaciones de producción capitalista? y ¿qué diferentes efectos se observan en los diversos contextos históricos y sociales en que se desarrolla la escolarización? Estas brechas son para Henry Giroux producto de que este enfoque de la reproducción recalcó en demasía el postulado estructural-funcionalista al observar solo los mecanismos de desigualdad social a partir del rol que cumplen los profesores y los estudiantes en la estructura, ignorando sus acciones de resistencia locales, sus creaciones autónomas, sus luchas, los conflictos y las eventualidades históricas en determinados contextos, cuestión que hace difícil la emergencia de miradas alternativas de resistencia a la reproducción. La idea de que *los sujetos hacen la historia* fue descuidada por los teóricos de la reproducción, por ende al ignorar las luchas y contradicciones que existen en las escuelas, estas teorías no sólo disuelven la intervención humana, sino también, sin saberlo, facilitan una justificación para no examinar a profesores y estudiantes en el ámbito de sus prácticas dentro de la escuela (Giroux, 1985). Las teorías de la resistencia tienen en común el ver que las escuelas son agentes activos de construcción, pues así como P. Bourdieu escribió un famoso ensayo sobre "la escuela como conservadora" (Bourdieu, 1997) hace falta avanzar hacia un desarrollo teórico-práctico que ponga un igual énfasis en *la escuela como constructora*. Para poder observar a las escuelas como constructoras es esencial tener presente el concepto de la cultura en la teoría de la resistencia;

“La cultura es, sin embargo, tanto el sujeto como el objeto de la resistencia; la fuerza direccional de la cultura no sólo está en cómo funciona para dominar a los grupos subordinados, sino también en el modo como los grupos oprimidos sacan de su propio capital cultural un conjunto de experiencias para desarrollar una lógica de oposición” (Giroux, 1985, p. 38).

Por lo tanto, para hablar de la educación como una oportunidad transformadora, es imprescindible conocer cabalmente las teorías de la reproducción, sin embargo, la posibilidad de estudiar el surgimiento de resistencias y contra-culturas en las escuelas y, sobre todo, en las experiencias de los estudiantes desde sus luchas, se ve limitada desde esta perspectiva si no es acompañada y analizada desde los aportes de las teorías de la resistencia.

¿Cuáles son los elementos teóricos que permiten desarrollar una pedagogía radical que funde la tesis de la escuela como constructora y no solo como reproductora? El cómo los maestros y los estudiantes viven su vida cotidiana al interior de las escuelas, fue considerado por mucho tiempo como una “caja negra” en los análisis tanto de los conservadores como por los radicales, los primeros porque veían el comportamiento de oposición bajo la categoría psicológica del comportamiento inadaptado y los segundos por instalar el análisis crítico únicamente al nivel de la estructura y los diversos determinismos sobre los sujetos. Con el objeto de esclarecer la dinámica de lo que ocurre con los grupos contraculturales que, a partir de complejos procesos de acomodo, resistencia y mediación cultural han ejercido en la experiencia escolar (Apple, 1997), los teóricos de la resistencia han articulado un cuerpo teórico para analizar aquellos contextos escolares donde la acción de los sujetos ha generado cambios significativos en las escuelas. Al respecto, destacan en su mayoría aquellos estudios de tipo etnográficos que han integrado las teorías neo-marxistas en sus análisis, recopilando así una serie de experiencias culturales demostrativas de los temas de la resistencia escolar. Michael Apple destacó la importancia teórica de este trabajo al decir:

“sin entrar dentro de la escuela, sin ver cómo los estudiantes rechazan el currículum expreso y oculto, sin unir esto de nuevo con concepciones no mecanicistas de la reproducción y la contradicción, seríamos incapaces de comprender la complejidad del trabajo que las escuelas realizan como lugares de producción ideológica.” (Apple, 1986, p. 45)

Un renombrado estudio etnográfico al respecto, es el que realizó Paul Willis (1983) en Estados Unidos en una escuela de hombres en sus últimos años de enseñanza obligatoria, donde analizó cómo los estudiantes de clase obrera no son el producto de un proceso pasivo dentro del proceso de reproducción que genera la educación, sino que gran parte del resultado reproductor depende del comportamiento del estudiante, por lo cual en la escuela ocurren no solo procesos de legitimación, el caso de los estudiantes hijos de obreros refleja una producción cultural importante en el ejercicio de resistencia a la autoridad de estos estudiantes, lo que configura el estudio de lo que la escuela realmente posibilita como campo de producción social: la lucha entre la reproducción y la resistencia (Willis, 2005). Para P. Willis, la teoría de S. Bowles y Gintis sobre la correspondencia, no alcanza a dar oportunidad para mirar la producción cultural de los estudiantes de clase obrera, pues omite la posibilidad de resistencia concreta, asumiendo la realidad escolar como un *espacio sin acción humana*. En síntesis, han sido tres las grandes críticas hacia las teorías de la reproducción: 1) la poca preocupación por la producción cultural de los dominados, puesta en el proceso de reproducción ideológica de los dominantes, 2) el determinismo económico de la relación escuela y sociedad y 3) la no-contemplación de la lógica del conflicto en las escuelas (Fernández, 1985). En el estudio etnográfico llevado a cabo por P. Willis, despliega la tesis de que la escuela es un espacio de producción cultural es una arena social de contradicciones entre los mandatos escolares de la ideología dominante y la lucha que se articula por parte de las resistencias al interior de las escuelas. La cultura es entendida por P. Willis como la “experiencia vivida” (Willis, 2005) por los actores educativos, la cual constituye un proceso de aprendizaje en los actores a partir de un proceso autónomo y no un reflejo mecánico. En este sentido, P. Willis considera al estudiante desde su naturaleza activa y transformativa en la cultura, pues dice de la producción cultural que es

“el proceso del uso colectivo y creativo de los discursos, significados, materiales, prácticas y procesos de grupo, a fin de explorar, entender y ocupar creativamente determinadas posiciones, relaciones y series de posibilidades materiales” (Sapkus, 2001, p. 21).

La noción de *producción cultural* se manifiesta de forma material en la cultura y se expresa como proceso en tanto “esta producción cultural se desenvuelve en un campo de

luchas, donde los grupos subordinados desarrollarán diversas formas de oposición” (Sapkus, 2001: 22). Interesante para la sociología de la educación y la antropología es en este contexto el conocer cómo los grupos sociales, al interior de las escuelas, aprenden ciertas formas de resistencia y lucha, y desde qué discursos y prácticas traducen el conflicto social en oportunidades de transformación y legitimación ciudadana. A partir de este concepto de producción cultural, M. Apple desarrolla la noción de “cultura vivida” para sus análisis, aludiendo a que el concepto de reproducción no agota el conjunto de relaciones entre personas e instituciones, si bien es esencial en el análisis de las escuelas, existen acciones educativas que son “genuinamente contradictorias” y que permiten ver el carácter dinámico que existe entre educación y economía: la mediación de la cultura (Apple, 1997).

Las teorías neomarxistas de la resistencia han buscado integrar en las metodologías y teorías de la investigación educativa a las posibilidades emancipadoras para las culturas escolares, espacialmente referido a los planes de estudio como discursos complejos que no solo sirven para los intereses de la dominación, sino también para la emancipación. El avance más significativo de la teoría de la resistencia ha sido la integración entre las estructuras sociales y la actividad del sujeto humano como modo de interacción dialéctica. El estudio de cómo los conflictos median las relaciones entre escuela y familia, o entre escuela y lugar de trabajo, es fundamental en la teoría de la resistencia. Ejemplo de ello es lo que hace P. Willis en su estudio respecto a cómo los estudiantes de clase obrera, al ejercer rechazo a los valores ocultos de los planes de estudio negándose al trabajo intelectual, constituyen una resistencia cuyas raíces forman parte de la cultura de las fábricas que se transmite en sus familias. A partir de esto aparece una de las grandes preguntas que ha estado presente en las teorías de la resistencia, que es “¿cómo es que la lógica que promueve diversas formas de resistencia queda finalmente implicada en la lógica de la reproducción?” (Giroux, 1985, p. 40), es decir, ¿cómo aquella lógica que posibilita la resistencia termina por reproducir las condiciones de clase de igual manera? Esto, dado el caso de los estudiantes de clase obrera que estudia P. Willis, que al rechazar el trabajo intelectual y resistir a la inculcación del plan de estudios oficial, si bien resisten a una ideología, pierden la posibilidad de reforzar su habilidad para la crítica y la transformación

social y en lugar de eso, el resultado de su acción es que reproducen su condición de clase. Una pregunta similar sería ¿cómo ejercer la resistencia estudiantil en la escuela, sin perder las posibilidades de aprender herramientas para la transformación social?, ¿es posible que la escuela pueda hacerse cargo de esta dialéctica entre la resistencia a la ideología de los planes de estudio y la transformación social por medio del conocimiento escolar y la producción cultural? Como dice Giroux, hay una cierta ironía en el fenómeno que ocurre con los estudiantes subversivos, como ocurre en la resistencia de los estudiantes hijos de clase obrera del estudio de P. Willis, que demostraron tener una gran capacidad para identificar la injusticia en lo social y en la escuela:

“aunque estos estudiantes fueron capaces de desafiar la ideología dominante de la escuela, no supieron reconocer los límites de su propia resistencia. Al abandonar la escuela, estos estudiantes se pusieron en una posición estructural en donde se aislaban de los caminos políticos y sociales conducentes a la tarea de la reconstrucción radical.” (Giroux, 1985, p. 41)

P. Willis ve a los sujetos educativos como activistas, sujetos con la posibilidad para desarrollar la producción cultural a partir de sus experiencias colectivas e individuales y abiertos a la posibilidad de combinar, en base a sus características de clase y cultura, bosquejos para una política cultural. ¿Cómo proporcionar las bases para el desarrollo de una fuerza política viable en la escuela? La teoría de la resistencia se ocupa de identificar aquellos espacios en donde los grupos subordinados se encuentran y logran desafiar la cultura dominante. Para identificar estos espacios la teoría de la resistencia asigna el término de “autonomía relativa” a aquellas situaciones o lugares en donde ciertos atributos ideológicos generan contradicciones y posibilitan el desarrollo de fuerzas de resistencia y transformación. Ante este propósito, H. Giroux y otros teóricos de la resistencia se hacen la pregunta sobre cómo “los grupos subordinados encarnan y expresan una combinación de comportamientos reaccionarios y progresistas” (Giroux, 1985, p. 43) es decir cómo identificar aquellos comportamientos que responden a una posibilidad de resistencia que subyace en la ideología dominante. La inquietud de fondo a esta pregunta tiene que ver con la observación que hace H. Giroux respecto a que si bien las reacciones contestatarias y de resistencias que los grupos de estudiantes suelen tener son considerados actos emancipatorios, difícilmente constituyen una forma contundente de crítica. Ejemplo de ello

Lo vemos en el estudio de Angela McRobbie en 1995 (en Giroux, 1985) acerca de unas estudiantes del sexto año de bachillerato en Inglaterra que, por reaccionar contra el discurso oficial de la escuela referente a la sexualidad y especialmente sobre la feminidad sumisa, se oponen usando maquillaje, ajustando sus vestimentas, escribiendo los nombres de sus novios en las bancas y buscando relacionarse con hombres más maduros. El análisis de A. McRobbie es que este tipo de reacción se acerca mucho más a una lógica dominante que liberadora, pues más que una resistencia cultural de fondo, Parece primar el principio social organizador que resulta ser el alcanzar un matrimonio exitoso. Uno de los aspectos en que la teoría de la resistencia ha tenido dificultades, tiene que ver con el hecho de no considerar que los estudiantes puedan ser totalmente indiferentes con la ideología de la escuela, pues la escuela utiliza diversos agentes estatales coercitivos, para inducir la asistencia obligatoria, como la policía o los tribunales. El comportamiento de los estudiantes en la escuela puede estar fomentado por imperativos ideológicos que expresan inquietudes que tienen poco que ver con la escuela directamente” (Giroux 1985, p. 44), por lo que la escuela se convierte en un lugar donde diversas inquietudes posibles se expresan, se oponen, se ponen en juego.

Finalmente, lo que nos expresa H. Giroux es que, para comprender la naturaleza dialéctica de la resistencia, es importante observarla en un contexto más amplio (sociológico), para ver cómo está mediada y articulada en la cultura de dichos grupos de oposición. En este sentido, la dominación no es, para los teóricos de la resistencia, ni estática ni completa. La naturaleza dialéctica de la resistencia habla de la dominación como un fenómeno más bien complejo y dinámico y la observamos al mirar el carácter contradictorio de la conciencia de los maestros y los estudiantes en las diversas posiciones que toman dentro de la experiencia escolar. La tensión entre la realidad que viven los estudiantes en la escuela y sus proyecciones a futuro como ciudadanos activos, se genera en la conciencia del estudiante lo cual produce un liderazgo político en potencia (Giroux, 1985). Sin embargo, muchas veces los estudiantes no saben que hay un fundamento político que subyace en sus posiciones sobre la escuela, aunque sí saben generar proyecciones progresistas de sus trayectorias educativas. Aparece aquí la importancia de cómo los estudiantes declaran y se hacen cargo de sus necesidades personales y colectivas,

desafiando las estructuras enajenantes de necesidad. Esto a partir de cómo identifican las necesidades en ellos mismos y qué hacen para satisfacerlas,

“específicamente, necesitamos entender cómo es posible poner necesidades radicales organizadas en torno al deseo de un trabajo significativo, de solidaridad, de una sensibilidad estética, del eros y de las libertades emancipatorias en el lugar de la voracidad egoísta, agresiva y calculable de los intereses capitalistas.” (Giroux, 1985, p. 48)

Para los teóricos de la resistencia, hay una gran tarea de parte de los educadores en indicar cuáles son las posibilidades para el desarrollo de “necesidades radicales que al mismo tiempo desafíen el sistema actual de intereses y de producción y apunten hacia una sociedad emancipada” (Giroux, 1997, p. 143). H. Giroux postula que éste es el punto más importante para el desarrollo de una pedagogía radical, pues si los educadores no apuntan en sus investigaciones y aportes a alumbrar las posibilidades del desarrollo de necesidades radicales para los estudiantes, difícilmente se establezcan las bases para el desarrollo del pensamiento crítico.

Las teorías de la resistencia han significado un medio importante para comprender la relación entre escuela y sociedad, así como también para comprender los modos complejos en que grupos subordinados experimentan el fracaso escolar, señalando nuevos modos de concebir y reestructurar la pedagogía crítica. Sin embargo, es imprescindible tener presente que la teoría de la resistencia por sí sola no es suficiente para comprender las contradicciones, restricciones y posibilidades que se abren para los grupos humanos en las escuelas. Para ello, es fundamental que, a la mirada tradicional funcionalista y psicológica, se integre o traslade la mirada del fenómeno educativo hacia los aportes de las ciencias políticas y la sociología, lo que significa trasladar la explicación psicológica-funcional de la oposición estudiantil como falta de adaptación a la comprensión de la indignación moral y política. La manera en que el ser humano media entre su propia conexión en la experiencia y las estructuras de dominio no es pasiva, es más bien activa en su naturaleza de resistencia. Para ello, la atención en los conceptos teóricos de: significados comunes, producciones culturales, culturas vividas, prácticas creativas, autonomía de los contextos y el ejercicio del poder como dialéctica entre dominio y resistencia son claves para el desarrollo de la

teoría de la resistencia desde una mirada más sociológica. El concepto de resistencia ha de estar al servicio de la observación de aquellos componentes que subyacen a las formas de dominio social y que hablan de espacios de libertad y rechazo de las formas de dominio social por parte de los actores sociales. Para definir a un comportamiento de oposición como resistencia es importante profundizar en las condiciones históricas y culturales de los comportamientos, como explica H. Giroux, si un profesor se retira inmediatamente a su casa después del término de la jornada o si no prepara adecuadamente las clases, no necesariamente estamos frente a un acto de resistencia, podemos estar frente a un acto de poco profesionalismo o falta de ética, sin embargo los comportamientos por sí mismos no son de resistencia, es el análisis basado en la interpretación de los sujetos mismos y el análisis histórico y cultural lo que define a un comportamiento como de resistencia o no. El concepto de resistencia debe convertirse en un instrumento analítico que permita elevar la conciencia radical y la acción crítica colectiva. En la perspectiva de Giroux, “todas las formas de comportamiento de oposición, sean verdaderamente de resistencia o no, deben ser examinadas para determinar la posibilidad de que se utilicen como base para el análisis crítico” (Giroux, 1985, p. 52). Por lo tanto, los comportamientos de oposición no son necesariamente interpretados como resistencia, pues no son observados desde su producción inmediata, sino dentro de un marco analítico sociológico. Finalmente, la teoría de la resistencia permite vincular lo político con lo personal, con el objetivo de entender cómo el poder es mediado, resistido y producido en la vida cotidiana de las escuelas. La pregunta con la que termina Giroux y con la que se abre nuestro análisis de campo es la siguiente: “¿Cómo podemos desarrollar una pedagogía radical capaz de otorgar a las escuelas un sentido que las haga críticas, y de qué manera deben ser críticas como para volverse emancipadoras?” (Giroux, 1985, p. 55).

2.3. PEDAGOGÍA Y CURRÍCULUM CRÍTICO

El año 2006 el Consejo Asesor para la Calidad de la Educación defendió la tesis de que era necesario reformar las modalidades curriculares de las escuelas, con el objetivo de ser más coherentes con las necesidades del estudiantado respecto al desarrollo del conocimiento. Esto se reflejó en el siguiente argumento:

“La integración curricular se considera necesaria y requiere que el currículum esté estructurado en una secuencia acorde al desarrollo etario de los alumnos que facilite el diálogo entre disciplinas. En el plano de las prácticas pedagógicas, se plantea la necesidad de promover espacios formales de integración de áreas o sectores de currículum, apoyándose en actividades tales como la resolución de problemas y la metodología de proyectos” (Magendzo, 2008, p.155)

En la historia de Chile, han existido diversos educadores que han colocado su esfuerzo intelectual y pragmático en la construcción de una educación con perspectivas críticas, los llamados “testigos” o “secretarios”, quienes han imprimido en la historia social un devenir crítico. Nos referimos por ejemplo a Valentín Letelier, quien en 1902 tuvo una participación destacada en el Congreso General de Educación Pública exigiéndole al Estado igualdad de oportunidades para la educación de los chilenos, así como también a Darío Salas y Amanda Labarca (en Cavieres, 2010), por ser igualmente reconocidos por formar parte de los primeros educadores en informar sobre la precariedad del sistema educativo chileno y cómo ciertos sectores quedaban bajo la exclusión. Junto con esta tarea, la pedagogía crítica apela al cuestionamiento del estatus investigativo de los especialistas entorno a las ciencias de la educación, quienes alejan las investigaciones de las realidades concretas y materiales que sufren las escuelas:

“De allí que exista la necesidad de invertir los roles en el trabajo investigativo, para que no sean los “investigadores” los que dictaminen lo que ha de realizarse en los establecimientos educativos, sino que sean sus actores los que orienten y alimenten el saber teórico y práctico desarrollado a través de la investigación.” (Cavieres, 2010, p. 5)

Es a partir de la concepción sobre los actores educativos como investigadores, que los teóricos de la pedagogía crítica describen como “secretarios” a aquella actividad educativa cuya función es retransmitir el quehacer y el saber pedagógico por los propios

actores educativos, al mismo tiempo que con esta actividad los actores educativos invitan a reflexionar críticamente las implicancias políticas y pedagógicas de su quehacer cotidiano.

Paulo Freire, pedagogo nacido en Brasil, ha tenido una importante influencia en la filosofía de la historia de la educación a nivel latinoamericano y especialmente a nivel brasileño y chileno. Sus más conocidas investigaciones son referentes a la alfabetización de los adultos y los campesinos y el enfoque político que propone para mirar la educación. En esta investigación tomaremos una mirada sintética de su perspectiva crítica de la enseñanza y sobre todo del concepto de autonomía de los alumnos. Freire, como autor representante de la teoría de la educación como praxis liberadora (Freire, 1997), desarrolla una crítica histórica profunda a la educación bancaria. A partir de esta crítica Freire busca rescatar “la identidad socio-cultural naturalmente pedagógica que tiene la sociedad latinoamericana, en la perspectiva de contribuir a la liberación de sus pueblos.” (Pinto, 2008, p. 174) lo cual deja en evidencia que su compromiso no va en dirección a la liberación del sujeto como ente individual, sino al proceso político que permite la liberación de las clases populares. Por lo tanto, su propuesta responde a la pregunta sobre “¿qué tipo de acción pedagógica se requiere implementar para desarrollar la conciencia crítica hasta un estado de conciencia de clase liberadora?” (Pinto, 2008, p. 175). El punto de mediación en la educación entre los individuos, está representado por el acto político constante que es la educación en la perspectiva de Freire y entiende al acto político como la potenciación del sujeto social colectivo. Significa definir al sujeto como un ser histórico, protagónico y para definirlo como tal es preciso conocer su fuerza social, su capacidad cultural y su capacidad de darle significado al mundo y situarse históricamente; de esta capacidad de situarse histórica-social-culturalmente es de donde radica la fuerza transformativa de la educación. Es la capacidad de generar espacios que posibiliten la organización social por medio del diálogo lo que potencia la transformación social de las clases, porque si al contrario, esos espacios se fragmentan, se promueve la cultura del silencio donde los individuos se aíslan y se silencia la posibilidad social contestataria de los pueblos oprimidos (Pinto, 2008, p. 177). A partir de esto, Freire desarrolló la noción de la esperanza, heredada de la teología de la liberación, como forma de proseguir en la lucha revolucionaria que después de los años 70 se silenció dadas las dictaduras militares en Latinoamérica, definiendo que la esperanza no

es una utopía, sino una acción organizada que posibilita a las clases populares participar democráticamente en la construcción de la sociedad (Freire, 1993). Para Freire, en el desarrollo de sus reflexiones llega a la conclusión de que el rol del educador es fundamental para posibilitar la transformación, a partir de ello expone que las transformaciones educativas están intrínsecamente conectadas con las transformaciones sociales e históricas, lo cual implica comprender el acto de la enseñanza como un trabajo cultural que permite transformar la identidad de los educandos. Empoderar tanto al educador como al educando se hace imprescindible. En su propuesta teórica se desarrolla la concepción educativa de que el educando y el educador, en conjunto, tienen tanto el derecho como la responsabilidad de contribuir al contenido curricular. Uno de los dilemas que se genera en torno al tema del currículum se refiere a la disyuntiva entre lo que el Estado establece para los currículos educativos y la aplicación y recontextualización que desarrollan los profesores en la práctica escolar que corresponde a la falta de diálogo y co-construcción de las experiencias escolares y las políticas educativas. (Magendzo, 2008). En la perspectiva freireriana de la acción pedagógica, se propone que los programas de las educación sean elaborados dialógicamente, a partir de una perspectiva de carácter humanista y científico que introduzca el diálogo entre profesores y estudiantes en todas las etapas de la educación: en la planificación, en la experiencia de aprendizaje y en la evaluación (Freire, 1997).

La importancia para Freire de este enfoque pedagógico y curricular es que mientras antes el sujeto formador trate como sujeto al otro ser formándose, y no como objeto, más posible será la transformación, tanto el docente como el educando son sujetos de la educación. El autor expone que “enseñar” es un verbo transitivo-relativo y más que eso, transitivo porque requiere necesariamente de un “objeto a enseñar” que se comportaría en un estado transitorio respecto a la enseñanza que recibe, pues al combinarse con su realidad histórica como sujeto que aprende se relativiza su estado pasivo y se transforma en activo (Freire, 1998). Una de las bases que declara Freire para generar la creatividad en el alumno es a través de la capacidad del docente de encender en el aprendiz la curiosidad, ya que “cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender tanto más se construye y desarrolla lo que vengo llamando “curiosidad epistemológica”, sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto” (Freire, 1998, p. 26). La conciencia tiene un lugar

preponderante en la teoría de Freire, dado que la define como parcialmente condicionada, hay un grado de autonomía en la formación colectiva de la conciencia de los sujetos el cual Freire propone que se desarrolla cuando la conciencia es subvertida, problematizada y socialmente cuestionada. Para P. Freire la investigación también constituye un objetivo importante de la práctica de la educación crítica. Al ver la importancia de la “historicidad” de nuestra forma de ver el mundo expresa que el conocimiento y su estudio son una forma para expandirnos y ser tolerantes a la vez, por lo cual se hace tan importante conocer el conocimiento existente y saber que estamos abiertos y aptos para la producción del conocimiento aún no existente. Con esto se esboza lo que Freire llama “ciclo gnoseológico”, es decir el estudio y la práctica de la producción de conocimientos desde la perspectiva crítica, histórica, creativa y constructiva. En la siguiente cita podemos apreciar la idea del ciclo, en palabras del autor:

“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.” (Freire, 1998, p.30)

En específico, Freire habla de la importancia puesta en que el profesor esté en constante investigación y aprendizaje, pues reconoce que cualquier estudiante tiene pensamiento propio y el profesor debe facilitar, a través del diálogo, que la ciencia comience a circular en la cultura de la escuela (Freire, 1998). Si bien Freire se centra en el estudiante, no reduce el rol del docente, al contrario, lo empodera, especialmente en su función curricular. En el quehacer curricular están comprometidas una serie de múltiples decisiones, referidas a las selección de conocimiento, organización y estructuración del currículum, distribución de los tiempos, la jerarquización, continuidad e integración de los aprendizajes, el rol de los profesores y los estudiantes y los énfasis de las metodologías de enseñanza y sistemas de evaluación (Magendzo, 2008). En Chile, el tema del control de las decisiones curriculares tiene un carácter descentralizado, donde se dan diversas formas de autonomía y control. En el año 1990, la Reforma Curricular en Chile debía responder a ciertos desafíos dejados por el quiebre histórico de la dictadura militar, siendo uno de ellos

la entrega de herramientas que permitieran construir proyectos de vida, de modo que sea para los estudiantes una experiencia de sentido integral el pasar por la escuela. Junto con ello “la Reforma Curricular se planteó como una palanca de la equidad que distribuyera conocimiento de manera equitativa entre todos los sectores de la sociedad sin distinción de ninguna naturaleza” (Magendzo, 2008, p. 12). Los profesores, como actores educativos, son actores sociales fundamentales a la hora de articular diseños curriculares, así lo han demostrado los estudios sobre las reformas educativas en América Latina, siendo el profesorado el cuarto de otros tres actores sociales involucrados en el tema: los funcionarios estatales, los expertos (investigadores profesionales) y los actores políticos (Braslavsky y Cosse, 2006), sin embargo los profesores son los últimos actores a considerar a la hora de diseñar e implementar currículos, lo cual hace que sus propuestas de trabajo se desarrollen generalmente “entre las grietas” (Cavieres, 2010). El devenir histórico del tema de la participación de los profesores en el diseño del currículum, emana en la década de los 40’ en Europa y Estados Unidos, cuando comenzó a desarrollarse lo que se conoce como la aplicación de la “investigación-acción” en el ámbito educativo, impulsada en primera instancia por el psicólogo social Kurt Lewin (en Elliot, 2000) que definía a esta metodología como una práctica social reflexiva que integra la teoría con la práctica enfocada a generar transformaciones en ámbitos específicos de estudio, donde su particularidad es que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación mismo, produciéndose un proceso en espiral (Elliot, 2000). La investigación-acción en la educación tomó varios rumbos, uno de ellos fue el abarcado por Stenhouse respecto al papel de los profesores como investigadores como una reacción en contra de la visión instrumental del trabajo docente, donde explica la noción de “profesional amplio” como aquel profesor que cuenta con la capacidad de un desarrollo profesional autónomo y de un sistemático autoanálisis mediante el diálogo con la labor de otros profesores y mediante procedimientos de investigación en el aula (Stenhouse, 1987). En América Latina, el concepto de investigación-acción, como forma de investigación participativa surgió a fines de los años sesenta en Brasil, Colombia y Argentina, principalmente, en el marco de la educación popular, entendiéndola como una herramienta política de las clases populares, especialmente gracias al trabajo de Orlando Fariñas

(1998). En este enfoque, la incorporación de los nuevos actores sociales, los profesores, como constructores del conocimiento en sus determinados contextos sociales e históricos se transforma en una importante innovación pedagógica, a partir de ello la producción de conocimiento se entiende como contraria a la educación bancaria de la cual Freire también discutía. El intento más característico de la investigación-acción desde la perspectiva freireriana aplicada en América Latina se relacionó a la práctica de alfabetización de adultos en sectores rurales y al intento por integrar la cultura popular con el conocimiento científico. “Mientras que la propuesta anglosajona se centró en la educación formal, en Latinoamérica se aspiró a constituir la en una práctica social enmarcada en un proyecto de transformación y liberación” (Bravin y Pievi, 2008, p. 187).

La perspectiva crítica del currículo, nos invita a cuestionarnos sobre el origen de la selección de los contenidos, quiénes participan de su diseño y qué enfoques se tornan legítimos, a partir de la pregunta respecto de si aquellos contenidos le permiten elaborar al estudiante significados que le faciliten el comprender las diversas posturas y posiciones acerca del conocimiento, así como si los conocimientos adquiridos se vinculan con “la capacidad para diagnosticar la sociedad, para construir la visión de una sociedad mejor de la que existe, así como para elaborar los mecanismos y estrategias para optimizarla” (Magendzo, 2008, p. 122). Otro dilema que enfrenta la Reforma curricular es que progresivamente hay una mayor distancia entre los conocimientos curriculares seleccionados y la vida cotidiana de los estudiantes, sus intereses e inquietudes que se reflejan en la cultura juvenil de su diario vivir y que es lo que da cuenta de lo irreconciliable que se pueden tornar estos dos mundos (Magendzo, 2008, p. 124). En la perspectiva de Rolando Pinto (2008), en América Latina la contradicción de base entre la educación y la construcción de la sociedad es doble: por un lado las escuelas tienden a mostrar una contradicción entre identidad propia e identidad ajena, insertando lógicas de desarrollo distintas a las que se han dado en América Latina y por otro lado la creación de dinámicas reformistas muy diversas en la región se han desarrollado como esferas independientes que no interactúan entre sí de forma integradora en la construcción teórica de la educación (Pinto, 2008). Aquí aparece el dilema de la autonomía de las escuelas, dado que en la práctica se tienden a confundir las bases ideológicas del significado e

implicancias de la autonomía, esto por los preceptos sobre autonomía con los que la reforma educativa es inaugurada para el siglo XXI; “la descentralización administrativa de los sistemas escolares, la gerencia basada en la escuela la administración delegada, la libertad de elección de escuela, el sistema de bonos educativos para las familias, etc. (PREAL, 2002). A su vez, de las grandes discusiones entorno al tema de la autonomía de las escuelas, aparece la contradicción entre el empoderamiento local de los actores en la toma de decisiones educativas (currículum, docentes, financiamiento) y la reducción de la responsabilidad del Estado en la educación respecto a estos temas y la entrega de aquellos a las fuerzas del mercado (PREAL, 2002, p. 31).

2.4. PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO CRÍTICO

La teoría del *aprendizaje significativo* forma parte de la historia de la ciencia educativa a partir de los análisis hechos principalmente por David Ausubel en Estados Unidos en la década de los 70^s y ha sido considerado uno de los teóricos más representativos del constructivismo. Sus análisis se caracterizan por desarrollar la tesis de la importante interacción entre el conocimiento previo que trae el estudiante cuando ingresa a la escuela y el nuevo conocimiento que éste aprende en la experiencia en escolar, combinación psicopedagógica que representa un proceso de construcción social complejo que se constituye en un “aprendizaje significativo” (Ausubel, 2000). Las teorías del aprendizaje que están relacionadas al aprendizaje significativo corresponden a los modelos cognitivistas y constructivistas, postulando que el verdadero aprendizaje se genera a partir de un encuentro con aquello que ya conocemos, por ende el acto de conocer no es un *tabula rasa*, porque lo que recibimos como aprendizaje siempre ha de ser percibido por un tipo particular de perceptor que porta significados previos (Moreira, 2010). El aprendizaje significativo también se caracteriza por diferenciarse del aprendizaje mecánico y memorístico, así como dentro de las descripciones de educación, está más cercano a una educación transformadora que a una educación bancaria, en términos freirerianos (Freire, 1998). El aprendiz no aprende si no es por la integración entre significados que han sido

internalizados previamente y significados nuevos que se incorporan en su experiencia de aprendizaje; el aprendiz no es sujeto pasivo, es activo (Moreira, 2010). Dado que el aprendizaje significativo es una interacción entre conocimiento previo y conocimiento nuevo, otra de sus características tiene relación, por una parte, con las formas de la enseñanza y por otra con las disposiciones al aprendizaje. Ejemplos de las formas de enseñanzas tienen que ver con los enfoques curriculares y las metodologías de enseñanza, como por ejemplo los enfoques transformadores y críticos de las escuelas o en la utilización de mapas conceptuales por parte del profesorado y su negociación en base al diálogo profesor-estudiante en el aula. Por su parte, las disposiciones al aprendizaje tienen relación principalmente con la capacidad de motivación que presenta el estudiante a la hora de aprender, lo cual está relacionado al sentido que éste le atribuye a la relevancia de los nuevos conocimientos y a su experiencia escolar en general. En los postulados de 1969 del sociólogo Neil Postman (en Moreira, 2010), podemos observar que su crítica apunta al problema de la educación en tanto se pregunta cuál es el foco del conocimiento en la educación de la sociedad contemporánea y qué efectos genera ese enfoque en el aprendizaje, es decir, se pregunta cómo el foco puesto únicamente en la transmisión de conocimientos conlleva a un tipo de enseñanza donde se desestimula el cuestionamiento por parte del estudiante; el carácter inquisitivo del conocer que éste puede construir. El llamado “aprendizaje significativo crítico” (Moreira, 2010), es una interpretación crítica del aprendizaje significativo y se define como: la adquisición de una perspectiva por parte del sujeto, la cual le permite tener la capacidad de formar parte de su cultura y estar fuera de ella al mismo tiempo. Esta definición apunta a una perspectiva antropológica del sujeto en relación a las actividades que éste realiza con su grupo social. Se trata de una perspectiva que le permite al individuo significar y participar de actividades de su cultura, pero, paralelamente, reconocer cuándo la realidad se está alejando tanto de su sentido que ya no está siendo captada por parte del grupo. Es a este fenómeno de discrepancia entre realidad percibida y sentido de pertenencia a lo que Postman y Weingartner (1969) llamaron “lo subversivo”. Lo subversivo o crítico tiene relación con la percepción de un juicio-problema que hace un observador respecto a su realidad, lo cual lo dirige al campo de la posible toma de decisiones; a cuestionarse el modo de ser de la realidad que observa y el sentido de

pertenencia a esa realidad. Podríamos decir que el sujeto subversivo sería como un informante cultural inquieto que articula su mirada y la plasma o representa hacia un status quo que de antemano, ya le resiste. Aquí la relación entre política y juventud se hace relevante, porque si observamos que el común denominador ha sido permanecer históricamente relegados a un plano dialógico secundario. El argentino José Nun (1989), refleja este hecho en el concepto de “coro” a propósito de una metáfora con el mundo griego, refiriéndose a los jóvenes como el coro que acompaña a los héroes que dialogan directamente con los dioses del Olimpo. El coro era un espacio representado por la vida cotidiana, espacio relegado a lo subalterno de la sociedad, lugar al que eran confinadas las mujeres, los mendigos, los esclavos, los ancianos y los inválidos (Nun, 1989). Similar a como expone Gabriel Salazar (2002), “Los niños y los jóvenes no figuran, normalmente, en las páginas de la Historia. Pero son lectores, escuchas y memorizadores” (Salazar, 2002, p. 9). Esta tesis de investigación sociológica enfocada a un estudio de caso en una escuela, busca dialogar, en su sentido más amplio, con aquel el hecho histórico descrito por Salazar en el cual los niños y los jóvenes difícilmente son definidos como sujetos históricos, en su lugar, tienden a ser definidos ya sea como “objetos de pedagogía” u “objetos de sospecha policial, judicial y militar” dependiendo del tipo de estabilidad institucional en el que la sociedad se encuentre (Salazar, 2002). El acto subversivo se complejiza para el caso del joven-estudiante que vive una doble sub-alteridad: ser el coro de los adultos y ser el coro de los profesores, a parte, estudios etnográficos en Chile han hecho referencia a la poca importancia puesta por los jóvenes de las generaciones de fines de los años 90’ sobre política (Assaél, Cabellos, Cerda y Sepúlveda, 2000). En este sentido, plantear una mirada crítica o subversiva desde el aprendizaje, implica legitimar el acto de observar la realidad con cierto juicio-problema, siempre desde el lugar de un observador que pertenece a una realidad que de antemano lo margina socialmente y que, sin embargo, le otorga una relativa responsabilidad de transformarla. Los modelos educativos basados en el aprendizaje crítico son aquellos que facilitan esta mirada y la desarrollan, construyendo aprendices activos y transformadores de la realidad social más que meros reproductores de la misma. El paradigma que subyace al desarrollo de este tipo de aprendizaje tiene como base la mirada interpretativa, “la idea de que el conocimiento es construcción (o invención) nuestra, que

apenas representamos el mundo y nunca lo captamos directamente” (Moreira, 2010, p. 7). El aprendizaje significativo crítico es una propuesta analítica que está compuesta de una serie de principios. A partir de esta noción del estudiante como perceptor activo y de la crítica a la enseñanza mecánica, mencionaremos algunos principios complementarios para articular en términos analíticos la perspectiva del aprendizaje significativo crítico: 1) La importancia de la no centralidad en el libro único como material de estudio y en su reemplazo el uso diversificado de materiales como formas de aprender y de trascender el simbolismo del conocimiento absoluto que genera el libro único, 2) La enseñanza de cualquier disciplina es, en último análisis, la enseñanza de un lenguaje, una forma de hablar y de interpretar el mundo, por lo tanto lo que conversan los profesores con sus estudiantes respecto al quehacer investigativo representa un discurso cultural, un lenguaje propio de un contexto común de convivencia, 3) No podemos saber de antemano, apriorísticamente, el mundo de significados de los otros si no es por un proceso de comunicación donde la escucha sea efectiva, por lo tanto el educador puede hacerse cargo de la conciencia semántica puesta en el proceso de aprendizaje, dialogando más con los significados que portan los estudiantes que con la ilusión de la receptividad neutra de éstos, 4) La enseñanza se ha caracterizado por ser un acto narrativo, expositivo, en el cual deja al estudiante como un actor pasivo de la recepción de información, ante esto el enfoque crítico propone un tipo de enseñanza donde se abandone la narrativa. Este postulado ya estuvo presente en autores como Postman en 1969 con su obra “La Enseñanza como actividad subversiva” y en Carl Rogers (en Moreira, 2019) con su obra “Libertad para Aprender” ese mismo año. A partir de esta crítica donde aparece la enseñanza y el aprendizaje centrado en el alumno y se presenta el desafío de los profesores por desarrollar nuevas miradas y estrategias, es que Don Finkel (en Moreira, 2010) postula la idea del abandono de la narrativa, como una forma de enseñanza donde el aprendizaje es el objetivo y la enseñanza un medio, por lo tanto, se pretende que sea el estudiante el que narre más que el profesor, como una metáfora ante la búsqueda de nuevas formas de enseñanza (Moreira, 2010). El ser humano aprende, primero, anclando el conocimiento nuevo que recibe con algún conocimiento previo para incorporarlo, esto es lo que Ausubel define como “proceso de integración”, sin embargo, el desafío para aprender este nuevo conocimiento y hacerlo significativo, es que se produzca

un “proceso de diferenciación” con el conocimiento de anclaje, un proceso para desaprender con el modelo previo de comprensión de las cosas (Moreira, 2010). El criterio para seleccionar lo que habría de desaprender un estudiante para poder adquirir nuevos conocimientos tiene relación con lo que éste considere relevante e irrelevante para su desarrollo. Thomas Kuhn (1962) definió el concepto de paradigma para referirse a cómo una comunidad de científicos es diferenciada a partir de cómo comparten teorías y métodos considerados por ellos legítimos, es a partir del paradigma, representado en las realizaciones científicas de las comunidades, lo que delimita el universo de modelos de problemas y soluciones a estudiar.

Esta tesis busca conocer y comprender de forma participativa cómo la experiencia de los estudiantes de enseñanza media del colegio Mar Abierto, en el proceso de aprendizaje sobre las metodologías de investigación, desarrollan un tipo de observación que puede ser analizada desde las nociones del enfoque crítico de la teoría sociológica. Tanto los componentes reproductores como de resistencia son complementarios en el análisis sociológico de la práctica científica que los estudiantes aprenden en esta escuela. A partir de una metodología participativa, se buscará conocer las prácticas pedagógicas relacionadas al aprendizaje de la metodología de la investigación donde se diferenciará en dos miradas, como práctica científica por un lado (donde el centro conceptual es la teoría crítica de la escuela de Frankfurt), como práctica política (donde el centro conceptual son los aportes integrados de G. Giroux de la reproducción y la resistencia) apuntando como unidad a observar los procesos y resultados que se producen en la escuela entorno al quehacer metodológico-investigativo y que plasman en lo que llama P. Willis la producción cultural.

Finalmente, los aportes de M. Moreira sobre el aprendizaje significativo crítico, serán fundamentales para interpretar la influencia que tienen las prácticas metodológico-investigativas que experimentan los actores sociales en la escuela en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

CAPÍTULO 3:

MARCO METODOLÓGICO

3.1. EL ESTUDIO DE CASO

Esta tesis sociológica se constituye a partir de lo que se conoce como el *estudio de caso*. En la perspectiva de Stake (2000) un estudio de caso corresponde al análisis de un fenómeno particular, en el cual se espera que el análisis abarque la complejidad del caso. Por otra parte, el criterio de investigación para la selección de un caso no está determinado por un método, sino más bien por el objeto de estudio, el cual se caracteriza por constituirse como un “sistema propio” (Stake, 2000). Los estudios de caso son estudios que no buscan generalización, sino más bien buscan conocer la particularidad de un caso estudiándolo en profundidad. Se establece como criterio para definirlo como estudio de caso el carácter “intrínseco” de su realidad educativa, basada en el hecho de que cuenta con el desarrollo de una metodología experimental aplicada a los aprendizajes de los estudiantes en el área de las metodologías de investigación y el arte, experiencia a partir de la cual la escuela ha obtenido resultados concretos en sus estudiantes. A partir de este dato es que el investigador se adentra a la escuela en modo de aprendiz de su cultura (Stake, 2007, p.16), con el objetivo de explorar las prácticas que constituyen el proyecto curricular de la escuela. La población a investigar está delimitada por la institución escolar: el colegio Mar Abierto de Valparaíso, su infraestructura, institucionalidad documentada y vida social cotidiana de la escuela.

3.2. MUESTREO CUALITATIVO

El diseño de esta tesis es de tipo cualitativo-emergente ya que está basado en las decisiones tomadas en el campo por medio de la experiencia del investigador con la realidad a estudiar, por lo cual la muestra se ajusta sobre la marcha de la investigación, constituyéndose en un muestreo no-probabilístico, dado que el objetivo técnico de la investigación se centró en encontrar buenos informantes claves a partir de la técnica de bola de nieve. La unidad de análisis corresponde a la producción cultural (Willis, 2005) que

realizaron los estudiantes de enseñanza media de la escuela durante los años 2009 y 2010, lo cual marcó el criterio de saturación de los datos a la hora de seleccionar documentos e informantes claves en el campo.

3.3. DISEÑO CUALITATIVO ORIENTADO A LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

Este estudio de caso es cualitativo porque busca interpretar, por medio de las técnicas cualitativas de la observación participante, las entrevistas y los grupos focales, cómo la experiencia pedagógica de los estudiantes de enseñanza media, respecto a la producción de investigaciones científicas, es capaz de desarrollar en ellos un pensamiento “crítico” de lo social y lo escolar. Esta tesis tiene como paradigma a la base el enfoque sociocrítico, que se caracteriza por cuestionar el supuesto del carácter neutral de las ciencias y en su contrario, defiende la existencia del carácter ideológico de las ciencias, por lo cual entiende a la investigación no como un acto descriptivo o interpretativo solamente, sino más bien emancipatorio y transformativo que tiene como función develar el carácter ideológico de los supuestos científicos. Bajo el paradigma sociocrítico se distinguen investigación de tipo participativa, la cual se constituye en la estrategia principal para esta tesis, dado que establece que mediante el proceso de investigación el sujeto busca reflexionar críticamente la realidad y transformarla mediante la praxis de su participación con el objeto de estudio. El interés científico está puesto en hacer circular el conocimiento, empoderando a los actores sociales de la ciencia de su accionar, esto en base a las herramientas de la acción reflexiva con la comunidad en que se estudia.

Es importante mencionar aquí que el paradigma sociocrítico definido para este estudio de caso, se pudo identificar solo una vez indagado en la etapa exploratoria de esta tesis, o sea una vez analizados los elementos históricos de la cultura escolar, pues al ser un estudio de caso “intrínseco” y no “instrumental” (Stake, 2000) toda relación con la teoría emana del caso mismo como un dato, es decir que la teoría es intrínseca al caso y no es pre-conceptualizado por el investigador. El investigador no busca comprobar si “es o no es” la teoría crítica la que se desarrolla en la escuela, más bien el investigador descubre como un dato que la teoría crítica es parte intrínseca del currículum de la escuela y busca conocer de

forma participativa-reflexiva cómo los actores sociales la ponen en práctica y la desarrollan.

3.4. CONDICIONES ÉTICAS

Para guardar la confidencialidad de los actores educativos, se han omitido los nombres de los informantes claves, entrevistas y focus group, con el fin de resguardar la privacidad de las personas involucradas con el estudio. Se realizaron conversaciones con la directora para acceder a las instalaciones de la escuela y ocupar tiempos.

3.5. TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE DATOS

Para sistematizar la producción de datos recopilada en esta tesis, se organizó el desarrollo de esta investigación sociológica en tres etapas, inspiradas en los llamados “pasos” propuestos por Gloria Pérez Serrano (1998) sobre la investigación participativa, que demarcan tres momentos investigativos donde las técnicas de producción aplicadas en esta tesis se organizan en una entrada, una estancia y una salida del campo de estudio. Estas etapas son:

1. Primera etapa: Exploración en el campo de estudio

En el lenguaje metodológico de Patricia Balcázar, esta etapa corresponde a “la llegada” (Balcázar, 2005, p. 113) donde se toman una serie de decisiones de investigación, especialmente relacionadas al tipo de acercamiento que el investigador habrá de tener en el campo con los actores sociales, como por ejemplo cómo el investigador se identificará públicamente en el campo y la ruta que seguirá hacia los informantes clave que habrá de encontrar. Esta primera etapa corresponde al primer acercamiento al campo de estudio, el cual se desarrolló desde el mes de junio hasta el mes de agosto del año 2009 al interior de la escuela.

a) Documentación

Se llevó a cabo la técnica de la recolección de documentación relevante por medio de la identificación de informantes clave que la proporcionaron, la cual permitió recabar

antecedentes sobre los procesos históricos de la creación de la escuela, los orígenes de su pedagogía experimental y sus proyecciones a futuro como comunidad educativa. Esta selección de fuentes documentadas se refiere al trabajo “etnohistórico” (Balcázar, 2005) de la investigación, que corresponde al conocimiento previo que ha de tener el investigador para conocer la identidad cultural del caso en estudio. Tanto los documentos como las observación que el investigador realiza preliminarmente en el terreno, articulan los pasos futuros de la investigación, su diseño y su muestra. Importante es al respecto de esto, el logro de una sintonía o “rapport” con las personas involucrada en el terreno y la confección del “mapeo” del lugar, que tiene que ver con el aprendizaje que el investigador va adquiriendo en el terreno, el cuál le será útil para saber cómo moverse en el campo identificando lugares físicos, temporalidades, rutinas, eventos e informantes claves (Galeano, 2004, p.33).

b) Entrevistas semi-estructuradas

Dado que la entrevista es una puerta de entrada al mundo narrativo de la experiencia del otro, es de vital importancia concebirla como “una técnica que resulta fundamental para rescatar la visión de los actores y su injerencia en la configuración de los procesos socio-históricos” (Flores, 2009, p. 147). La aplicación de la técnica de la entrevista fue primordial a la hora de ordenar las piezas del devenir histórico de los orígenes de la escuela y del tema de la ciencia crítica en la cultura de la escuela. La directora fue el primer informante clave al que se llegó, esto dado que desde ella se conceden los permisos y compromisos de investigación (confidencialidad y procedimientos escolares). Se desarrollaron seis entrevistas semi-estructuradas a informantes claves, identificados a partir de la observación al interior de la escuela, especialmente para el caso de los profesores observando el horario de clases y por medio de la consulta previa a la directora para solicitar el permiso de sus horarios y tener la claridad de a quién entrevistar. Se seleccionó a un apoderado, considerado muy participativo por la directora y al ex – director. Se elaboró un guión para cada entrevistado de manera diferenciada, con algunas características comunes relacionada a los ámbitos de conversación: su conocimiento de los procesos históricos de la fundación de la escuela, su descripción del trabajo metodológico que él/ella realiza y/o recibe, su

visión de la cultura e identidad de la escuela y sus aprendizajes personales con el trabajo metodológico.

c) Grupo Focal

La técnica del grupo focal o “focus group” es una herramienta que permite generar información desde la perspectiva del grupo, donde su mayor contribución a la investigación cualitativa se basa en que “propicia la exploración de un tema a partir de la interacción entre los participantes” (Flores, 2009. P. 232). Se le define como *focal* a este tipo de técnica grupal porque tiene como objetivo profundizar en algún tema específico del cual los participantes del grupo tengan alguna relación. En el focus group el moderador busca impulsar dos características de la interacción: 1) la complementaria, donde el grupo comparte experiencias que constituyen sus similitudes, y 2) la argumentativa, asociada a los cuestionamientos, las diferencias y desacuerdos entre los participantes del grupo (Flores, 2009, p. 233). Los criterios para la selección de esta técnica fueron los siguientes (Balcázar, 2005)

1) **Identificación de problemas:** cuando el objetivo del investigador es explorar en el conocimiento de algún tema o evento y se está en la fase de introducción al campo, es posible generar una situación de grupo exploratoria, dado que al tener la investigación un objetivo exploratorio, la discusión del grupo se da manera poco estructurada y da oportunidad para que el investigador pueda aprender las problemáticas que se originan desde la cultura de la comunidad en el campo de estudio.

Aplicación: La aplicación de esta técnica se desarrolló una vez que se agruparon una serie de documentos y se analizaron como “contexto etnohistórico” el cual permitió generar el devenir histórico de la comunidad escolar, proceso que terminó a fines del mes de julio del año 2009. Fue a partir de agosto que se realizaron 3 focus group con estudiantes que fueron seleccionados por haber participado en una dinámica constructiva que se realizó en la escuela. El día 3 de agosto del año 2009 el colegio Mar Abierto implementó una dinámica colectiva con el fin de que los estudiantes pudieran conversar y generar propuestas para el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que estaba en plena construcción. La escuela se propuso dividir en grupos al estudiantado desde séptimo a cuarto medio y dejarlos a cargo de monitores que fueran parte del mismo estudiantado. El focus group se desarrolló con 8

estudiantes. El objetivo declarado para el focus group de esta investigación, fue que los estudiantes compartieran su experiencia de haber sido monitores de grupos en la actividad de la construcción del PEI de su escuela y que pudieran darnos algunas directrices de cómo es, según sus perspectivas, la identidad del estudiante del colegio Mar Abierto.

2) **Planeación:** Cuando el investigador ya tiene herramientas para facilitar la conversación, puede establecer objetivos para que el grupo desarrolle alguna práctica, de manera que la conversación entre los participantes tenga una mayor estructura y contenido. De aquí se rescatan las categorías interpretativas que tienen los participantes y se alcanzan niveles más comprensivos de reflexión con ellos.

Aplicación: El día 17 de agosto, se convocó a los mismos estudiantes-monitores que habían participado de la experiencia del 3 de agosto. Esta vez llegaron 10 estudiantes. A partir del concepto de *planeación*, se generó una pauta de trabajo para el grupo la cual tenía por objetivo desarrollar dos actividades: 1) el seguimiento de la experiencia de ser monitores a partir de la pregunta “¿Qué ha pasado con el PEI?” donde todos interactuaron conversando y 2) desarrollar el tema de la propuesta estudiantil realizando una dinámica en dos grupos. La dinámica consistió en que cada grupo, en base a materiales que se les entregó (cartulinas, lápices y etiquetas plegables) hicieran un mapa conceptual de dos tópicos: Recursos y Personas. El objetivo de esta dinámica era poder observar a los estudiantes en el trabajo colectivo asociado al “producto cultural” (Willis, 1999), asociado a la observación de la organización conceptual que hacen los grupos y el desarrollo de la defensa de ideas propias asociadas al medio escolar en el que diariamente interactúan.

3) **Implementación:** A modo de explicitar lo que el conjunto de participantes ha sido capaz de elaborar como grupo tanto a nivel de consensos como disensos, el investigador puede implementar el contenido simbólico acumulado en función de una fase más reflexiva de grupo. El investigador puede pedirles que identifiquen los principales elementos de algún tópico que quiera trabajar con ellos. Aquí puede realizarse trabajo con guías o de cualquier otro tipo según los objetivos de la investigación.

Aplicación: La fase de *implementación* ya se empieza a desarrollar cuando los estudiantes-monitores que participaron del Taller PEI del día 17 de agosto, realizan sus reflexiones de grupo sobre los mapas conceptuales que hicieron y observan las diferencias y similitudes

que hay entre los resultados. Se generó la planeación de un tercer y último focus group el día 25 de agosto, donde el foco de son los temas organizativos-relacionales a partir de la pregunta “¿qué hacen los estudiantes del colegio Mar Abierto para organizarse; ponerse de acuerdo, discutir temas, resolver problemas?”. Aquí la dinámica del focus group alcanzó un grado de profundidad argumentativa en donde pudo observarse interpretaciones sobre el conflicto, la resistencia y la integración especialmente en la relación entre estudiantes y profesores.

2. Segunda etapa: Participación en la cultura escolar

En esta etapa, las narrativas y prácticas de los actores educativos aparecen significativamente ya sea por la conversación grupal, por la observación y experiencia participativa del investigador en el campo o lo que dicen los registros audiovisuales sobre la vida en la escuela. A partir de esto, la segunda etapa busca, por medio de las técnicas cualitativas, observar y ser partícipe de aquellas prácticas dentro de la escuela que muestren cómo el estudiante desarrolla su experiencia con el método de investigación científico y cómo este trabajo apunta al desarrollo de su pensamiento crítico.

a) Observación participante

La observación como técnica fue desarrollada profusamente por la antropología, entendida como la observación del investigador a un grupo cualquiera de forma sistemática, utilizada para describir la vida cotidiana de los grupos. La observación como técnica se replegó a la metodología cualitativa siendo de acceso también para el sociólogo, el psicólogo o el pedagogo. La observación participante es un tipo de observación que “exige una entrega completa a la tarea de la interpretación. El observador se hace parte del escenario natural con el objeto de sentir lo que es vivir la situación” (Flores, 2009, p.110).

En la observación participante, la interacción social entre el investigador y los informantes en el ambiente es fundamental, permitiendo recoger datos de modo sistemático. De importancia cardinal es el grado de participación que el investigador tiene al observar-interactuar, el cual puede variar, como lo describió B. Junker en 1960, desde “completo observador” a “observador participante” a “participante como observador” o “completo participante” (Flores, 2009, p. 123). La naturaleza de la observación participante

recae en la “experiencia del investigador” (Flores, 2009, p. 121) y puede ser acompañada de dispositivos mecánicos o electrónicos para registrar los acontecimientos de la experiencia, como es el caso de esta tesis. Es muy importante especificar que en los diseños de investigación con observación participante, son flexibles y emergentes en la marcha de la observación, por lo cual la formulación de hipótesis, preconceptos específicos o interrogantes suelen estar ausentes.

Aplicación: En el tiempo en que se desarrolló la estancia en la escuela, por medio de las visitas a los 3 focus group realizados en agosto del 2009, se estableció una conversación informal con una profesora que se acercó a la investigadora para hacerle una invitación de participar como invitada a un taller de periodismo realizado en horas extra-programáticas. Este taller se realiza todos los días lunes desde las 17:30 hasta las 19:00 horas. La observación a este taller que comenzó como invitada (completo observador) tuvo sus fases hasta terminar en la implicación de completo participante. El objetivo del Taller de Periodismo era realizar un documental que describiera la experiencia que tienen los estudiantes de esta escuela con la producción científica del conocimiento. A partir de este taller se pudo recoger cómo la profesora y los estudiantes, en conjunto, indagan en los elementos preliminares para dedicarse a realizar trabajo audiovisual. Para ello mezclan la indagación del método científico con la indagación de la creación audiovisual crítica y autónoma, por lo cual como observador participante se pudo experimentar el trabajo con diversos materiales de trabajo como videos, asistencia de expertos, clases interactivas, etc.

b) Focus Group

Aplicación: Para fines del taller de periodismo del año 2009 del colegio Mar Abierto, se realizó un focus group con estudiantes de cuarto medio el día 25 de octubre del 2009, donde participaron 9 estudiantes de forma voluntaria. El objetivo del focus group era conocer el avance de cada una de sus tesis, sus inquietudes con el tema, su relación con sus profesores guías, sus aprendizajes y sus formas de organización personal para el trabajo científico.

3. Tercera etapa: Reflexión crítica con el sujeto colectivo

Corresponde a la etapa en que los actores educativos reflexionan entorno a lo que han podido observar de sí mismos, de sus prácticas, de sus aprendizajes y sus proyecciones a futuro. Aquí la capacidad de generar una perspectiva crítica se analiza por parte del investigador y es un cuestionamiento que realiza por medio de la lectura de las tesis de 5 tesisistas.

3.6. TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

El tipo de análisis que se desarrolló en esta tesis fue el análisis de contenido cualitativo el cuál se caracteriza por la búsqueda de temas, descripción de particularidades, establecimiento de categorías de análisis e interpretación. Se analizaron los textos resultantes de las transcripciones hechas sobre las diversas técnicas cualitativa aplicadas, a partir de lo cual se entiende que el “contenido” del texto a analizar no está “localizado *dentro* del texto en cuanto tal, sino fuera de él, en un plano distinto de relación con el cual el texto define y revela su sentido” (Delgado y Gutiérrez, 1998, p.179).

Para analizar el contenido del texto, se elaboró el método de la división semiótica de Ch. Morris (Delgado y Gutiérrez, 1998), que distingue tres niveles: el sintáctico, el semiótico y el pragmático, método que tiene como misión establecer conexiones existentes entre el nivel sintáctico -relacionado a la forma o superficie del texto- con sus referencias semánticas y pragmáticas -asociadas a la adquisición de sentido del texto-.

En la etapa exploratoria de la investigación, se realizó una categorización en base a criterios temáticos de los orígenes y la identidad de la escuela, constituyendo así las bases para identificar el escenario histórico y cultural de la escuela que resultan claves para el seguimiento de la línea de investigación. Aquí aparecen las posibilidades de establecer hipótesis de trabajo y/o problemáticas emergentes del caso (Báez y Pérez, 2007, p. 290) La segunda etapa participativa-reflexiva se desarrolló a partir de la categorización de dos dimensiones: las prácticas científicas y las prácticas políticas, esto en base a los hallazgos interpretados de la etapa exploratoria relacionados a las posibles relaciones entre ciencia y política en la escuela, para luego hacer el contraste entre ambas en búsqueda de sus

posibilidades de integración/diferenciación. Para la etapa final, se desarrolló un análisis interpretativo a partir de la contrastación de las dos primeras etapas, dando por resultado: 1) la elaboración de las líneas de sentido correspondientes a los significados que la dan los actores educativos a la práctica metodológica-investigativa que se realiza en la escuela y 2) la reconstrucción crítica de la producción de conocimiento científico en la escuela a partir de la experiencia de los estudiantes de enseñanza media del colegio Mar Abierto de Valparaíso. Este análisis tiene como trasfondo interpretativo lo que se conoce como “las metodologías participativas en investigación social comunitaria”, donde se rescata un tipo de análisis que “asume como dinámica metodológica transversal la inserción crítica y dialógica en la realidad como ámbito y estrategia para la construcción de conocimiento social emancipador”- (Canales, 2006, p. 350).

CAPÍTULO 4: ESCENARIO HISTÓRICO Y CULTURAL DEL COLEGIO MAR ABIERTO

4.1. TRAYECTORIA DE LA CULTURA EDUCATIVA

Era el mes de febrero del año 2008, el colegio Mar Abierto aún no abría sus puertas para dar inicio a su primer año escolar y el conjunto de profesores y apoderados trabajaban mancomunadamente para responder a una serie de incertidumbres sobre el estado de su nuevo proyecto educativo. Era un proyecto nuevo, pues esta comunidad educativa devino de un quiebre institucional con una experiencia anterior en la ciudad de Viña del Mar: se trata del quiebre con la administración del colegio Niños Cantores de Viña del Mar el año 2007. Para ese año, los profesores, los apoderados y la directiva del colegio Mar Abierto no existían como tal, solo existían como miembros de la comunidad educativa del colegio experimental Niños Cantores de Viña del Mar, de la cual vendrían a quebrar una trayectoria de 22 años de experiencia juntos. Por ello, antes de iniciar mi rumbo como investigadora en el colegio Mar Abierto, tuve que indagar en lo que era la trayectoria cultural de la comunidad de profesores, estudiantes y apoderados en la comunidad Niños Cantores, que es lo que presento a continuación:

El colegio experimental Niños Cantores de Viña del Mar, se fundó como establecimiento privado en 1985, sin embargo el año 2002 la administración del colegio tomó la decisión de transformarse hacia el financiamiento particular-subvencionado, debido a dificultades económicas que presentaba la administración, provocando diversos cambios en la escuela. Si bien se considera que una de las mayores problemáticas asociadas a la estructura de financiamiento y administración, en términos de equidad de la educación en Chile, se encuentra en la situación desigual que generan las escuelas de financiamiento particular-subvencionado -en la medida que éstas seleccionan a sus alumnos ahorrándose una serie de problemas de calidad y comportamiento, la administración del colegio experimental Niños Cantores de Viña del Mar no logró racionalizar con esta medida su planificación económica eficientemente, como podría haberse proyectado dada la aseveración anterior, al contrario, la gestión administrativa empeoró hasta que el año 2007,

haciéndose evidente la incoherencia de base entre la administración y el proyecto educativo representado por la dirección, los profesores y la comunidad, se produce el conflicto que pone el punto de quiebre y genera un cambio en la comunidad educativa. Explorando más atrás en la historia de lo que fue esta comunidad, antes del conflicto del 2007, busqué documentación y me entrevisté con informantes claves para conocer de dónde provenía la cultura de esta comunidad, antes de intentar conjeturar lo que había sido el conflicto del año 2007. A partir de ello pude averiguar que el colegio se crea porque en el año 1983 se creó en Viña del Mar el primer coro infantil de la V región bajo el nombre de “Niños Cantores de Viña del Mar”, a partir de lo cual, dos años más tarde, se dio forma al proyecto Colegio Niños Cantores de Viña del Mar, que comenzó su labor educativa el año 1985 desarrollándose de forma simultánea con el coro. En ese entonces, el proyecto educativo dirigió su mirada hacia un enfoque integral de la vida de la persona, por lo cual la educación era entendida en esta escuela como el proceso en el que influye la familia, los maestros y la vida cotidiana del estudiante en la escuela. Dentro de las políticas educativas que el colegio practicó desde sus inicios, estuvo la Jornada Escolar Completa (JEC), implementada con el fin de que los estudiantes permanecieran la mayor parte de su tiempo dentro de la escuela. El proyecto educativo, en su funcionamiento concreto en términos de la organización, apuntaba al fortalecimiento significativo de las instancias de participación democráticas de los estamentos: profesores, estudiantes, padres, madres y apoderados, consigna que se transformó en hito histórico para la escuela cuando se llevaron a cabo los llamados “Encuentros Lila”, desarrollados entre 1989 y 1993 con el fin de generar conversaciones sobre el proyecto educativo institucional y a partir de lo cual se tomaron las decisiones para redactar los Principios Normativos que regulan la convivencia en la comunidad del colegio. En el año 2006, el colegio Experimental Niños Cantores de Viña del Mar lanzó un video promocional sobre su misión y visión como escuela, en donde se narraban las características principales del proyecto educativo. Al inicio del video se observa una alusión al contexto histórico social de los años 80’ por parte de la directora del establecimiento, a propósito de la época en que el colegio se funda:

“en esa época, cuando los espacios de libertad estaban casi cerrados, se alza con un llamado democrático en su interior para dar las riendas sueltas a la expresión, al arte, a la ciencia. Queremos aprendizajes significativos en nuestros niños, el

desarrollo integral, de allí que nuestro proyecto se basa fundamentalmente en lo que son los niños y las niñas.” (Documento n° 1, 2006)

Una alusión parecida hace un apoderado, que fue la primera entrevista que hice en el colegio Mar Abierto, quien en su análisis de lo que había sido el quiebre y de la importancia de mirar la historia, se refiere a cómo el colegio experimental Niños Cantores de Viña del Mar se instala como institución en la conjugación de un escenario histórico, social y político que influye en cómo la comunidad educativa se identifica socialmente:

“hay otro nivel de análisis que tiene que ver con que desborda un poco el asunto, pero que tiene que ver con la democracia, es decir lo que pasó en el colegio desde el 90 y después del 90. Ahora, ese análisis es mucho más complejo, pero tiene que ver con el proceso social en general, o sea, qué va pasando con esta suerte de isla que es el colegio al interior de un proceso social más amplio que le van pasando cosas, entonces la relación entre el colegio y el entorno es la que va jugando” (Entrevista n° 1).

En la entrevista al apoderado, éste reflexiona una interesante imbricación sociológica respecto al caso al relacionar escuela y política, la cual lo lleva a plantear las imbricaciones entre escuela y sociedad, éste se pregunta “¿la fricción entre el colegio y su entorno va generando complicaciones?” a propósito de cómo él va reconstruyendo la historia del colegio experimental Niños Cantores de Viña del Mar y cómo la escuela, su comunidad, su currículum tenían al entorno político-histórico como un punto de referencia desde el cuál definirse y desde el cual apuntarse como contrario; desde la resistencia, al menos en dictadura, para luego pasar por un fenómeno sociológico sociedad-escuela en que la democracia liberal se permea en la escuela, las políticas se reordenan, el sentido radical original queda en segundo plano:

“hay un primer período que es antes del 90, que tiene que ver con que el colegio es un refugio, un refugio ideológico, no un refugio activista, ni un refugio partidario, sino un refugio en tanto que era de espacios de resistencia sin ser contestatario, era como una especie de museo que conserva. Después de los 90 el colegio empezó a revelar ciertos cambios, sobre todo relacionados al tema de ordenarse curricular y políticamente, tomar caminos, definir metodologías. (Entrevista n°1)

Entonces, surge desde este caso el problema del orden en términos del poder con el que se instituye en la comunidad, es decir ¿cómo se instituye el orden en el espacio que hay

entre la comunidad y el poder político? En ese tiempo, cuando se funda el colegio Niños Cantores de Viña del Mar, fue una época donde el quiebre social se dio en el modo de imponer un orden de cosas, de hacer política, de hacer educación, de hacer convivencia social y que desde alguna perspectiva es vista por esta escuela como imposición que no representa lo que “ordena” a este grupo humano, por lo cual busca, dentro del sistema educativo, un subterfugio de libertad bajo el cual instalar su propio orden, tal como dice el apoderado, en modo “protegido”.

En el video promocional del año 2006 se explicitan una serie de valores centrales de la escuela, dentro de los cuales se anuncian los cuatro más relevantes del proyecto: la libertad, la afectividad, la perseverancia y la autonomía. Junto con ellos se relata la visión del proyecto, asociada a “hacer del colegio experimental Niños Cantores una institución dinámica y en creciente desarrollo, reconocida como una alternativa educacional en la que el arte sea el medio para la consecución de sólidos procesos educación, con un pleno desarrollo afectivo y estético en la formación de personas, agentes de cambio.” (Documento n° 1, 2006). De gran relevancia resulta mencionar que en el proyecto de la escuela se desarrolla una “hipótesis” sobre la cual se construye la propuesta pedagógica, donde el arte y la ciencia se constituyen en los motivos principales del quehacer pedagógico, donde aparece uno de los núcleos prácticos más característicos de la cultura pedagógica de la escuela:

“como soporte metodológico y filosófico de este proyecto educativo, se plantea que en la base del proceso de aprendizaje está el arte como expresión natural del individuo. Junto al arte como medio para el aprendizaje, incorporamos otras dimensiones metodológicas, el método científico, todo la escuela investiga, desde los más pequeños hasta los más grandes, finalizando este diseño en la tesis que elaboran los alumnos y las alumnas de cuarto año medio.” (Documento n°1, 2006)

De esta forma, en la base de la cultura educativa del colegio Mar Abierto, está este archivo histórico arraigado en un proyecto educativo que fundó sus bases en las prácticas artísticas y científicas como pilares principales del aprendizaje de los estudiantes, eje central de la investigación realizada en el colegio Mar Abierto. Desde estos dos pilares, el proyecto educativo construye una dimensión política de la organización estamental y diálogo como estrategias que define como “principios irrenunciables” asociados a: el

respeto a la persona, el reconocimiento de su diversidad, diferencia, ritmos propios de aprendizaje e intereses, cultura que se plasma en que “El juego, el arte y la investigación se constituyen en el eje fundamental del proceso metodológico, éste responde a los intereses de los estudiantes, involucrados como sujetos principales de sus propios aprendizajes” (Documento n° 1, 2006) La centralidad puesta en el estudiante fija un tipo de enfoque específico en la metodología curricular de la escuela, la cual atraviesa toda su amplia gama de variantes, pues el estudiante aprende por medio de un proceso de “autodisciplina” la incorporación de las normas creadas en común con ellos mismos, haciéndolos partícipes de la construcción de su escuela por medio de sus propias reflexiones, el apoyo a sus necesidades y el acompañamiento en el logro de sus metas de vida.

Como forma de poner en evidencia el contenido cultural que forma parte de la escuela, el video promocional del año 2006 plasma un interesante cuadro que intenta simular la cotidianidad de las conversaciones de la escuela y la calidad de las habilidades de sus estudiantes. Esto ocurre en un breve diálogo de donde aparecen dos estudiantes que se encuentran en la biblioteca de la escuela y tienen una conversación en inglés. Dicha conversación deja la idea al espectador de que la enseñanza del idioma inglés en el colegio es de buena calidad, sin embargo ocurre algo interesante que, más allá de la intención evidente respecto al inglés, podría pasar desapercibido y tiene que ver con el significado del contenido en el diálogo entre estos estudiantes, y lo que es más significativo aún, con el mensaje político del diálogo de éstos. Traducido al español, el diálogo dice así:

“- Hola
- hola
- ¿cómo estás?
- no muy bien
- ¿por qué?
- porque tenemos problemas con nuestra educación
- ¿y qué vas a hacer al respecto?
- nada
- ¿pero no crees que eso está mal?
- ¿y qué puedo hacer?
- puedes salir a la calle y exigir tus derechos
- ¿pero eso no es eso peligroso?
- si tú vas con tu escuela y no eres violento, todo va a estar bien.”

(Documento n°1, 2006)

Mirando incluso más atrás en la historia del colegio experimental Niños Cantores de Viña del Mar, en medio de la lectura de documentos relevantes sobre esta escuela, me encontré con un documento llamado “La generación de un Ser Estético. Una propuesta de articulación entre lo Instrumental y lo valórico” redactado por un profesor de esta escuela en el año 2004 que exponía un importante precedente para mi investigación respecto a la columna vertebral de la enseñanza del profesorado de esta escuela; su núcleo epistemológico desde el cual su pedagogía tomaba sentido. Se trata de un documento que reúne la experiencia de 20 años de aplicación de una metodología basada en la “educación por el arte” y que este profesor intenta poner a disposición para reflexionar sobre una propuesta alternativa ante la situación problemática por la que atraviesa la educación. El profesor argumenta en sus reflexiones, desde una comprensión que podríamos considerar “dialéctica” de la sociedad, cuáles son los embates históricos por los que la educación en general ha pasado, destacándose en él una posición crítica de lo educativo al exponer que el problema profundo que enfrenta la educación aparece en tanto son “diferentes factores los que han intentado e intentan imponer sus pretensiones; factores religiosos, sociales, políticos y económicos han generado desde siempre situaciones de resistencia o desarrollo transformándose en motor o carga en la tarea de construir y alinear una concepción de educación liberadora”(Documento n° 2, 2004). Aquí se denota un fin educativo, una cualidad educativa asociada al adjetivo de “liberadora” que constituye la mirada del profesor como sujeto crítico de la educación. El profesor identifica dos tipos de posturas antagónicas en la educación que las define como: la educación del “saber hacer” por un lado y la educación del “saber ser”, a partir de las cuales, como él mismo explica, por las revaloraciones productivas y las demandas globalizadoras de la sociedad neoliberal, se ha generado una tensión entre ambas que afecta el sentido integración en la educación. Asociado al “saber hacer” el profesor de historia define a este tipo de educación como el enfoque “instrumental”, en donde se trata de una “Concepción que comparte el entendido de que los conocimientos deben ser enfatizados para principalmente lograr progreso técnico que permita mantener un nivel de crecimiento acorde con los requerimientos y demandas del entorno, entre ellas las orientadas por el mercado” (Documento n° 2, 2004). Mientras que para el caso del “saber ser” el profesor de historia define a este tipo con el nombre de

educación “valórica” la cual está caracterizada por “el cultivo prioritario de relaciones valóricas que centran su accionar en la vivencia de experiencias humanas enriquecedoras y aportadoras para una convivencia en la diversidad, la democracia, el respeto al entorno, la capacidad de reflexión, de juicio crítico de amor y de compromiso” (Documento n° 2, 2004)

A partir de la exposición de estas dos posturas en constante tensión en la educación, analizadas desde el contexto del sistema neoliberal y su influencia en el problema educativo, el profesor ofrece una reflexión alternativa desde la trayectoria de una experiencia de 20 años en el colegio Niños Cantores de Viña del Mar como una posible integración en base a “puntos de encuentro” entre ambas posturas. El profesor postula la tesis que dice que “el saber ser, desarrollado en su plenitud, puede encausar el logro necesario del saber hacer” (Documento n° 2, 2004). La integración de las dos posturas educativas descritas por el profesor se ensambla a una propuesta mayor, la de “el ser estético” que refleja un tipo de integración de pedagogía crítica:

“a la pregunta de cómo armonizar lo instrumental y lo valórico nuestro proyecto educativo ha diseñado en su propuesta la generación de un ser estético que logre integrar ambos saberes desde una respuesta humanizante y liberadora que abogue por la formación de un ser integro, un agente de cambio”. (Documento n° 2, 2004)

Respecto al desarrollo de un “ser estético” el profesor ancla la teoría de Herbert Read para fundamentar la existencia de la tesis de este autor inglés que dice que el arte debe ser la base de la educación (Read, 1994). En este sentido, la educación que proponía el colegio experimental Niños Cantores de Viña del Mar, era una educación mucho más al servicio del niño y el adolescente que a los aspectos técnicos de la vida social, puesto que al desarrollar su competencia genérica, como ser humano en desarrollo, la técnica se generaba como resultado de su desarrollo humano, cuestión que, a juicio del profesor, se dejó de lado en la educación formal, donde lo podemos observar especialmente en lo que el sistema educativo chileno entiende de las artes:

“En música se les enseñaba casi exclusivamente a cantar y a tocar algún instrumento: no se les enseñaba a *oír*. En artes plásticas se les hacía copiar las obras de los grandes maestros (estampas y esculturas) y, como es natural, sólo

los bien dotados podían trabajar con este sistema: no se les enseñaba a *ver*.”
(Documento n°2, 2004)

Dentro de los principios de la educación por el arte de Herbert Read al que el profesor alude en su texto, se denota como uno de los puntos más importantes para este estudio, el punto relacionado con la función del maestro, pues se asocia a un paradigma de educación sociocrítico que encarna a aquel educador que facilita la emancipación en el educando:

“El maestro, más que el ser "que sabe todo", debe convertirse en un buen conductor y orientador del grupo, que enseña a aprender, ya que debe ser totalmente congruente en relación con todos los elementos mencionados al contactar a sus alumnos con cualquier actividad artística. El maestro no debe imponer su criterio, debe ser flexible y tomar en cuenta las opiniones del grupo; debe ser un animador que ayude al grupo a funcionar; estar abierto.”(Documento n° 2, 2004)

En la mirada que entrega el profesor sobre la educación, se aprecia una relación entre la función artística de la educación y la posibilidad de una función política práctica, a partir de la cual se interpreta una ontología política de la pedagogía artística, en tanto éste tipo de pedagogía genera en el estudiante la capacidad de adquirir una sensibilidad y un sentido creativo de su realidad social que lo predispone a tener una postura en términos de lo que él puede crear y de lo que los medios sociales le permiten crear, creando una tensión intrínseca y un potencial subversivo, la cual profesor expone de la siguiente manera: “los seres dotados de una concepción estética del mundo rechazarán toda acción que destruya la armonía y el equilibrio de una vida sustentada en los valores de la belleza y la moral.” (Documento n° 2, 2004). Esta última frase está asociada fuertemente con la visión que logran tener los estudiantes respecto a no conformarse con la realidad como se les presenta.

Una de las principales luchas que la cultura del colegio experimental Niños Cantores de Viña del mar se propuso fue la de la autodisciplina como mecanismo de orden interno del sistema educativo. “Las experiencias estéticas integradas en la formación y desarrollo personal de cada niño o joven deben constituir formas, medios y objetivos que busquen hacer conciencia individual y colectiva del valor de la libertad para alcanzar la autodisciplina en todas las instancias del proceso educacional.” (Documento n° 2, 2004). A partir de este concepto, el sistema “colegio” funciona en base a una dinámica de

movimientos donde ha de configurar la autodisciplina, la cual se desarrolla en forma de respuesta a la libertad entregada por el profesor como espacio para el desarrollo de la autonomía del alumno. Desde el andar sin un uniforme, ir al baño sin pedirle permiso al profesor, salir al medio día, recostarse en el suelo y otras dinámicas, forman parte de este espacio que el profesor deja para la autonomía del estudiante, nunca exenta de dificultades.

El profesor reflexiona su propuesta de educación artística en la medida que explicita una serie de prácticas pedagógicas que permiten conocer en mayor detalle aquellas instancias, principios, valores y propuestas que forman parte de la esencia de la enseñanza de la escuela: el desarrollo de la autodisciplina, la Jornada escolar completa, la metodología del arte en las disciplinas, las asambleas, las olimpiadas, el círculo, la optabilidad del uniforme, las salidas integradas, la fiesta costumbrista, el tema anual, el concierto didáctico.

Debo adelantar una observación importante asociada a este profesor y por lo cual indagar en su texto se hace tan relevante; descubrí, posteriormente a la lectura de este documento escrito por el profesor, que la percepción que tienen la mayoría de los estudiantes del colegio Mar Abierto respecto a este profesor está caracterizada por una gran admiración a su enseñanza, en la medida que es observado por ellos como una autoridad que les es coherente con sus expectativas de aprendizaje, una autoridad respetable, al menos en la medida que sus quejas nunca fueron hacia él, sino más hacia los otros profesores. En los testimonios cotidianos de los estudiantes la frase “el profe fue el que más me enseñó” o “de las cosas que más me acuerdo, son las que me enseñó el profe” o “el profe nos enseñaba la mirada crítica de las cosas, a no quedarte con una sola mirada”, eran comunes en la mayoría de los estudiantes que entrevisté. Ante esto, es relevante observar cómo la perspectiva de la “educación valórica” que este profesor describe representa en gran medida lo que prima en la base de la pedagogía de esta escuela:

“La educación valórica se concibe entonces como un fruto de la reflexión individual y colectiva, como una crítica de la realidad cotidiana, la cual es permanentemente invitada a ser revisada. Pero además involucra la elaboración creativa de respuestas frente a los múltiples conflictos de valor que la realidad nos proporciona, es decir no se trata de quedarnos en la crítica por la crítica sino de llegar a una dimensión más propositiva.” (Documento n° 2, 2004)

Hay en esta aseveración del profesor un ingrediente reflexivo crítico que apunta al espíritu científico que ronda en el currículum para la enseñanza media, especialmente. Es espíritu científico tiene a su vez un “ensalzamiento” con la variante de lo artístico, plasmándose en lo que el profesor describe como “la elaboración creativa de respuestas”.

La importancia mayor para esta investigación aparece en la medida que las reflexiones de este profesor son una antesala teórica de un fenómeno pedagógico que se posibilita en la práctica del estudiante, me refiero a cómo la educación por el arte, en tanto busca la elaboración creativa de proposiciones sociales; “De igual forma aparece como objetivo formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrezca” (Documento n° 2, 2004)

4.2. TENSIONES Y CONSENSOS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

En medio de las dinámicas que se generaban en febrero del 2008, aparecían preguntas sobre el futuro de esta comunidad aún en limbo, cuáles serían sus estrategias a seguir, cuáles serían sus consensos y disensos, y sobre todo, cómo se reconstruiría el pasado. Los apoderados y profesores de esta escuela se hacían preguntas sobre qué era lo que los constituía como sujetos colectivos, como comunidad, en qué se basaba su proyecto educativo común. La pregunta por el pasado no era fácil, pues estaban en el centro de un antes y un después histórico. ¿Cuál era el impacto más cercano que la comunidad del colegio Mar Abierto debía trascender? A fines del año 2007, exactamente el día 14 de diciembre de ese año, en una asamblea extraordinaria realizada a las afueras del colegio - dado que les fue negado el ingreso a apoderados, profesores y estudiantes- la comunidad Niños Cantores de Viña del Mar tomó la decisión de declarar el quiebre definitivo con la administración del colegio, a partir de lo cual se publicó un documento que redactó la “Mesa de trabajo de profesores y apoderados” que describía las razones y proyecciones del quiebre:

“La preocupación de los apoderados también está relacionada con documentos obtenidos recientemente y de los cuales se evidencian irregularidades en cuanto a la infraestructura del Colegio, normas sanitarias, falta de rendición pública de los recursos económicos y operaciones inmobiliarias en los terrenos donde funciona el establecimiento desde hace varios años.” (Documento n°5, 2007).

La comunidad educativa Niños Cantores había empezado ya desde octubre del año 2007 a percibir que la situación entre ellos como gestores protagonistas del proyecto educativo, y la administración como encargados de sostener económicamente el proyecto, se estaba erosionando. En un momento posterior, en el mes de marzo del año 2008, un apoderado reflexiona sobre aquellos incidentes que fueron los que gatillaron a la comunidad para que se produjera el quiebre definitivo entre un actor social y otro. El primer factor que influyó en este quiebre se relaciona con “la creciente distancia que se viene produciendo, a lo largo de los últimos años, entre la administración del Colegio Niños Cantores de Viña del Mar y la dirección, los docentes y los apoderados de la misma institución.” (Documento n° 7, 2008). El segundo factor, tiene que ver con el despido de la directora que ocurre en octubre del 2007 y del cual emerge la primera reacción colectiva al agruparse un centenar de miembros de la escuela, entre ellos apoderados, estudiantes, ex – estudiantes y profesores a las afueras del colegio en manifestación de desacuerdo con el despido a la directora. Por último, el tercer evento tiene relación con un quiebre que se produce al interior de la identidad educativa, donde se separan finalmente el mundo de la gestión pedagógica y el mundo de la administración financiera:

“De algún irónico modo, analógico-literal, los dueños-sostenedores interpretan que el colegio “debe ordenarse”, entendiéndolo precisamente que lo que ha ocurrido es un proceso en la dirección contraria, donde su mayor argumentación y evidencia lo constituye la falta de responsabilidad en el pago de colegiaturas, que redundan en una permanente inestabilidad financiera. (Documento n° 8, 2008)”.

Este extracto es parte del documento que redacta un apoderado del colegio Mar Abierto, en representación de la comisión “Proyecto Educativo Institucional” (PEI) que se formó el 2008 para el colegio Mar Abierto de Valparaíso. En esta declaración, la capacidad de la comunidad educativa para definirse, para estar cohesionada en una contingencia que se cataloga como un “desorden” o caos en el grupo social se torna fundamental a la hora de proyectar su continuidad, dado que a nivel de costo económico y energético al declarar el quiebre tenía probabilidades de consecuencias negativas en términos individuales como por ejemplo fragmentarse, pero positivas si se trabajaba colectivamente, lo cual requería gran inversión de energías y recursos de parte de la comunidad. La capacidad de declarar un

“nuevo orden” como fuerza dialéctica de la comunidad se hizo fundamental en la sucesión de los eventos del caso, pues si la comunidad logró articular una clarificación de cómo la visión del proyecto educativo trasciende el conflicto y empodera a la comunidad para sostenerse desde un discurso articulado y propio, es a partir de la siguiente declaración:

“aquel “desorden” que tanto molesta a los dueños-sostenedores, que alimenta cotidianamente la distancia y que determina el quiebre definitivo, es simplemente “otro orden”, otro modo de entender y poner en práctica la educación. La gracia, como venimos afirmando, del trabajo inicial de esta “mesa” es la clarificación, para todos los actores involucrados, de la incompatibilidad de estas dos visiones y de la absoluta necesidad de su separación definitiva.” (Documento n° 8, 2008)

La “mesa” a la que hace referencia el documento, se refiere a la forma organizativa que tomó la comunidad como estrategia ante el quiebre. Era una mesa en donde sus protagonistas eran los profesores y los apoderados, quienes se reunían en asambleas y por medio de comunicados públicos informaban a la comunidad sobre sus pasos a seguir. El incumplimiento de compromisos por parte de los sostenedores generó que esta separación entre un “desorden” y un “nuevo orden” se resolviera fuera de lo conversable, fuera de algún posible acuerdo. A partir de ello durante el mes de noviembre, se levanta lo que se describe como una serie de manifestaciones sociales lideradas especialmente por los apoderados. El protagonismo y las acciones colectivas llevadas a cabo por el grupo de apoderados generan que se instale la posibilidad de pensarse “fuera del colegio” emprendiendo un proyecto independiente. La cristalización de capacidades necesarias para articular una fuerza social capaz de mantenerse cohesionada, de ser la fuerza conservadora en medio de un movimiento de transformación, tuvo su elemento central en los diferentes comunicados que intercambiaron la “Mesa de Trabajo de apoderados y profesores”, así como por la activación de intercambios virtuales por medio de correos y blogs. El sentir colectivo de un descontento común tomó forma gracias a estos mecanismos de comunicación. Si hay algo que se repite constantemente en este caso es aquella capacidad del proyecto educativo de concebir su fuerza “más allá de sus valores declarados originalmente (libertad, autonomía, perseverancia y ...), esta orientación se traduce en la práctica cotidiana en las bases de una apreciación característica, una sensibilidad especial frente a la realidad, una mirada estetizada del mundo.” (Documento n° 8, 2007). Ejemplo de esto es la declaración

articulada en el Cuarto comunicado que emitió la comunidad Niños Cantores durante el proceso de conflicto con la administración, que reflejaba el sentir colectivo el cual fue determinante en la historia de la vida cultural de la escuela. En él se denota la percepción de esta comunidad que experimenta la ruptura de las confianzas de parte de la administración con el compromiso social en el que estaba asentado el proyecto educativo, provocando la irrupción de un discurso terminal para la historia de la comunidad educativa Niños Cantores, pues para sus miembros “las irregularidades detectadas no otorgan garantías para que la implementación del proyecto pedagógico continúe durante 2008” (Documento n°5, 2007). A partir de este hecho, la comunidad educativa entra en un espacio-tiempo incierto, complejo e impactante para cada uno de los miembros que estuvieron activamente relacionados con los sucesos de conflicto entre los meses de noviembre y diciembre del año 2007. La implicación legal que alcanzó conflicto el año 2007, expresada en las acciones legales llevadas a cabo por parte de la administración hacia los apoderados y profesores – demandas por injurias y daños a la integridad física-, así como éstos últimos a los administrativos, mostraban el límite social que alcanza el problema de esta escuela, problemática que apunta a un hecho social latente en nuestra sociedad chilena, asociado a cómo las escuelas tienen un trasfondo que las devela como un campo de lucha de intereses, enfrentamiento a veces latente o, como estos casos, manifiesto entre el sector administrativo-financiero y la vida cultural y curricular en manos de los actores educativos; los profesores, los estudiantes y los apoderados. La construcción del colegio Mar Abierto, sin bien fue rápida en términos de tiempo, no fue fácil en términos de la cantidad de trabajo y de disposiciones individuales ante la tarea de forjar y materializar un nuevo proyecto. Pero así como se cerraba la puerta de un capítulo pasado, se abría otra para el futuro. La primera declaración pública que esta comunidad hace respecto a su futuro -que se encontraba en una especie de “limbo” institucional- fue en el Cuarto comunicado donde manifiestan esta posibilidad en medio de un mar de incertidumbres:

“En horas de anoche, y luego de una maratónica asamblea efectuada en locales pertenecientes a un club deportivo ubicado en las cercanías del Colegio... se abordaron distintos aspectos, entre los cuales destacaron la posibilidad de la creación de un nuevo establecimiento educacional que preserve los valores, principios y particular forma de relacionarse entre estudiantes, profesores,

apoderados y personal en general, hecho que acusa un quiebre total entre la administración del Colegio y la comunidad educativa.” (Documento n° 5, 2007).

En el contexto de la creación de un nuevo proyecto educativo, el protagonismo de los profesores y los apoderados, articulados bajo lo que llamaron un “trabajo mancomunado”, comenzaba a darse forma lo que serían las bases de una nueva escuela. El ambiente colectivo en el que se encontraban estos actores sociales en ese entonces se caracterizaba por diversas incertidumbres. En un mar espeso de aflicciones y motivaciones, la “Mesa de trabajo de apoderados y profesores” declaró en un Séptimo comunicado que “A medida que se suceden los acontecimientos, cada vez más vertiginosos, se incrementan las preguntas y las necesidades de información. Así lo constatamos a través de las comunicaciones, principalmente virtuales, que están articulando a nuestra comunidad” (Documento n° 6, 2008). La organización práctica que llevó a cabo esta comunidad de actores sociales, como forma de hacerse cargo de una experiencia de incertidumbre colectiva, se creó a partir de la identificación por parte de sus miembros de las condiciones de necesidad que el proceso histórico de la comunidad requería para su continuidad, donde se explicitaron diversas áreas que debían ser asumidas por una orgánica basada en la división del trabajo: “Este trabajo surge de la necesaria articulación que se requiere para acometer las enormes y complejas tareas que tenemos por delante en la construcción del nuevo proyecto, manteniendo simultáneamente algunos tareas que particularmente cada colectivo, en función de sus especificidades, se ha dado” (Documento n° 6, 2008). Esta articulación tomó forma a partir de la división de tareas distribuidas en comisiones, las cuales fueron asumidas por profesores y apoderados, plasmadas en documentos que reportaban los avances de cada área de trabajo, donde se incluían las siguientes comisiones: *Proyecto Educativo Institucional* (PEI), que se encargaría de avanzar en la definición de las bases conceptuales, valóricas y metodológicas para darle sustento al nuevo proyecto educativo; *Finanzas*, encargada de realizar un estudio financiero que proyectara las entradas y los gastos para los próximos tres años; *Infraestructura*, encargada de estudiar y proponer los trabajos de habilitación y mejoramiento de las instalaciones físicas del colegio; *Equipamiento*, encargada de estudiar y gestionar la habilitación del mobiliario requerido para la habilitación de las salas de clases, jardín infantil y las oficinas

administrativas y; *Legal*, encargada de estudiar y proponer los cursos de acción legales, tanto en relación a la situación laboral de los profesores como de la conformación de las figuras y entidades legales para la creación de la escuela.

Es interesante notar en los comunicados dedicados a los avances de cada comisión, cómo subsiste un discurso que va más allá de la planificación técnica de los procedimientos de la comunidad, se trata del discurso comunitario que hace historia, que funda una forma de conciencia de un movimiento en el que el grupo de actores se exige identidad. Se trata de los “enunciados concientizadores” que articulan en la comunidad el sentido de su fuerza social:

“Más, antes de apresurarse a buscar en el texto y conocer avances, logros y especialmente cifras, quisiéramos invitarlos a pausar el ritmo de esta vorágine, ahora de esta lectura, para mirar. Mirar por un momento lo que este proceso ha sido y ha significado para cada uno de nosotros, para todos como comunidad. Todo lo que ha sucedido, lo que NOS ha sucedido, lo que acordamos y esperamos que suceda, todo esto, es de una enorme importancia.” (Documento n° 6, 2008)

El trabajo de parar, en medio de la “vorágine” del ritmo de la organización que está en plena formación, constituye una metodología comunitaria basada en hacer explícita, mediante la reflexividad del grupo, la lucha constante por volver a la memoria histórica como elemento importante para la creación colectiva: la lucha por retornar a la conexión entre las decisiones del presente, recordando el sentido del pasado, para construir el futuro. Mezclada con esta acción del discurso sobre la memoria reflexiva, la comunidad articula otra gran aseveración para su plan de acción, que forma parte de la concientización estratégica que está desarrollando: se trata de la habilidad del grupo de actores para reforzar el modo en que construyen su realidad social por medio del lenguaje:

“Ya lo decíamos hacia fines de Noviembre en nuestro Segundo Comunicado “...cada uno deberá decidir en las actuales circunstancias, pero no sólo si se suma o se resta. También deberá decidir si lo hace a través de un proceso bien ponderado y con suficiente información, o a partir de rumores y juicios infundados o arbitrarios. No ha sido un proceso fácil...” (Documento n° 6, 2008)

Siguiendo lo que está “entre líneas” de cada comunicado emitido por la Mesa de trabajo, puede notarse un discurso sobre el aprendizaje como aquel “modus operandi” constante que encuadra a cada una de sus estrategias y planes de acción. Es el mensaje del aprendizaje el común denominador de todos los comunicados, ya sea postulando una posibilidad a futuro en un nuevo proyecto de escuela, ya sea declarando que no se saben los métodos de cómo hacer correctamente las cosas, ya sea desafiando a la comunidad a reconocerse en medio de la incertidumbre o ya sea desafiando a la comunidad a declarar el sentido de lo “común” de su existencia. Esta capacidad de aprendizaje, basada en la memoria reflexiva y en la capacidad de distinguir los valores y realidades que integran la identidad de la comunidad, comienzan a hacerse dialógicas y cotidianas entre sus miembros:

“...diría que somos un colectivo de personas (profesores, padres, apoderados, alumnos), que somos capaces de hacer algo (implementar y sostener concretamente una escuela a través del proyecto educativo y social que la articula), pero que también somos capaces de aprender de aquel proceso (como alumnos, como profesores, como apoderados y principalmente como comunidad) y transformarnos de acuerdo con aquel aprendizaje (en definitiva de evolucionar).” (Documento n° 7, 2008)

La médula de la creación de una nueva escuela radica precisamente en la capacidad de hacer circular cotidianamente la cultura del aprendizaje, de la memoria reflexiva y la construcción social de la realidad, pues “en esa práctica hay una enorme fuente de aprendizaje, la que debemos visibilizar y cultivar porque es algo importante para informar el proyecto. En caso contrario podemos arriesgar la pérdida del aprendizaje de lo que nos ha sucedido” (Documento n° 7, 2008) Los actores sociales de la comunidad, en la medida que llevan a la práctica su trabajo de comisión, comparten miradas, se plantean preguntas y crean metodologías de trabajo en la acción, lo cual observé en detalle en los correos que la comisión PEI intercambiaba en el proceso de su trabajo como comisión. Gracias a la información proporcionada por un apoderado como informante clave respecto a los intercambios de ideas que llevó a cabo la comisión PEI, pude rescatar algunas preguntas claves que describen esta práctica de aprendizaje de la memoria reflexiva, como por ejemplo la siguiente, emitida como propuesta de trabajo para discutir en grupo:

“¿Qué está sucediendo con ese conjunto de personas, toda vez que bajo ciertas circunstancias decide "despertar", tomar una posición colectiva frente a las circunstancias, que declara como inaceptables, y decidir involucrarse en un proceso, que ya no transcurre en el contexto de la institución en que ha "vivido" hasta el presente, sino que precisamente decide re-estructurarse, rompiendo con ello la institución que lo contenía y proponiendo una nueva institucionalidad, un nuevo contexto para desenvolverse?” (Documento n° 7, 2008)

La metodología de trabajo a la que invita este apoderado es fundamental no solo por la calidad reflexiva de la memoria a la que alude, sino también a que es una práctica intelectual que se corresponde con una metodología de trabajo comunitario caracterizado por tener en su núcleo cultural el espíritu de la investigación: la capacidad de plantear preguntas que faciliten el camino a respuestas enriquecedoras para transformación de la realidad social, “en la medida que es un producto colectivo, éste se observa y visibiliza a través de la conversación (se puede develar/evocar, observar e investigar simultáneamente conversando de él)” (Documento n° 7, 2008). La cultura investigativa a la que se alude que esta comunidad contiene, es una cultura que le permite sostenerse en medio de la incertidumbre y que permite conservarse en lugar de fragmentarse:

“si había algo que sellar del proceso de quiebre era esa cosa de un conjunto de personas que hace un juicio respecto a las circunstancias que vive y dice “las circunstancias que vivo no me parecen no son las adecuadas y me involucro con el proceso para cambiarlas independiente de cuál sea el costo”. Esa es una consecuencia respecto del juicio, porque el juicio mucha gente lo hace, no es difícil ver que la gente se queja de lo que pasa, pero de que toma acciones en consecuencia al nivel del riesgo que toma para seguir esas consecuencias, eso no es común.” (Entrevista n° 1)

Un año después de los sucesos que se narran acá, los miembros de la comunidad habían logrado sostenerse como un nuevo sistema. Importante para el grupo de apoderados y profesores era el poder definir algunos marcos conceptuales para asentar y consolidar el proceso vivido, con el fin de poder trascenderlo, Quise introducir, como guía conceptual para mi investigación, la interpretación del apoderado respecto a lo que él define como la diferenciación entre “los gestos” y “las prácticas”, a partir de la cual entiende que

“los gestos son más apasionados, contingentes, declarativos, rebeldes, contestatarios, abren o cierran cursos de acción, posibilidades, mientras que las

prácticas corresponden más con productos decantados, asentados, estabilizados en el tiempo y que básicamente se estabilizan desde interacciones recurrentes en un contexto relativamente estable, al que por cierto también contribuyen a estabilizar. (Documento n° 7, 2008)

El trabajo de recopilación de miradas, sueños, experiencias y todo el plan metodológico que realizó el apoderado con la comisión PEI se relacionó a la reconstrucción de los “gestos” de este caso en estudio, por lo cual esta tesis de investigación, siguiendo esta línea conceptual, se constituye en la reconstrucción de las “prácticas” de este caso en estudio, a modo de generar una complementariedad.

El apoderado, como informante clave, al integrar la comisión PEI desarrolla una reflexión en relación al pensamiento de Humberto Maturana sobre cómo las organizaciones se constituyen en base a conservación y transformación. A partir de esta noción, el apoderado plantea una idea de escuela y a la vez alude a una propuesta práctica de hacer escuela en la acción misma en la que está involucrado al reflexionar que

“La escuela es un lugar, un entorno, que siendo lo que es y manteniendo, conservando aquello, un entorno favorable, da la posibilidad (precisamente desde aquella conservación) de que sus miembros, actores, alumnos principalmente, pero también profesores, apoderados y el colectivo social cambie. De ese modo para que el sujeto, tanto individual como colectivo, evolucione, cambie, aprenda el colegio debe conservarse.” (Documento n° 7, 2008)

La importancia de compartir colectivamente la historia desde su fibra más íntima, desde la declaración de un sujeto que siente *con* el colectivo, demarca una tradicional forma de relacionarse de la escuela, la cual puede notarse en el ambiente emocional que hay los días previos a marzo del 2008 a la apertura de la escuela:

Estimadas:

Iniciando esta semana tan importante para la vida de nuestra comunidad educativa, no puedo dejar de confesar mi emoción a medida que se acerca el día del "primer día", donde tanto trabajo, tanto sueño compartido se transforme en realidad, una enorme, tangible y hermosa realidad. Mi pobre Violeta ya no da más de ganas de empezar, me pidió que ese día la despierte ¡¡a las 6 de la mañana!! para prepararse (yo creo que no va a pegar un ojo.. bueno, quizás a mi también me cueste). El Max lo vive con un poco más de distancia, la de sus 6 años. (Documento n° 7, 2008)

Después de la primera actividad que llevó a cabo la comisión PEI con los profesores donde desarrollaron el “marco temporal” que reconstruye históricamente quiénes habían sido como comunidad educativa a través de sus prácticas, se despliega un discurso en donde el proyecto educativo se levanta desde un enfoque histórico que se aleja de los modelos explicativos de “cómo son las cosas” para acercarse a modelos comprensivos de “cómo nos vivimos las cosas”, donde los hitos no son solo los hechos en sí, sino también cómo hacen sentido en la memoria del sujeto colectivo, es decir desde una “ontología de la experiencia comunitaria”:

“Las cosas son como son, como las vivimos, porque son el resultado presente de una historia de interacciones, de contingencias, de acciones, iniciativas, articuladas en momentos, desarticuladas en otros, con cosas que se aprovechan y transforman en permanente y otras que se pierden y no dejan huella. Componer, e intentar comprender el presente, como un modo colectivo de entender y poner en práctica una actividad, educativa en este caso, requiere reconstruir esa historia de interacciones, contingencia, acciones, iniciativas con el mayor nivel de detalles posible.” (Documento n° 7, 2008)

En uno de los correos, aparece la visión de una profesora exponiendo la importancia de la metodología pedagógica que atraviesa el diseño cotidiano de las prácticas sociales al interior de la escuela. Aquí vemos cómo hay líneas de la trayectoria que atraviesa la convivencia escolar, mostrando tensiones y también consensos, todos observados desde la unidad de análisis que es la vida cotidiana:

“Como digo, la identidad de práctica educativa, dependía no tan solo de teorías pedagógicas que se fortalecían en perfeccionamientos continuos, sino que también de lecturas en conjunto, de análisis de las clases de compartir y construir materiales en equipo: en resumen con mucho tiempo para la reflexión pedagógica, lo que hacía que las prácticas fueran construyendo un tejido que posteriormente se plasmara en Proyecto” (Documento n° 7, 2008)

La profesora expone que en el centro de la metodología de la construcción de la escuela se encuentra un proceso que pone en jaque el sentido democrático y comunitario del resultado educativo, pues pone de manifiesto que es responsabilidad de los miembros de la comunidad el sentirse parte como iguales ante un proyecto y que en la historia del colegio ha sido preponderante que “apareciera una directriz pedagógica donde los

postulados se discutían con la comunidad y las normas aparecían después que el proceso se hacía necesario para el diario convivir de sus propios miembros” (Documento n° 7, 2008)

A partir de estos análisis sobre la identificación a partir de la memoria histórica y la importancia de rescatar las prácticas cotidianas de la cultura pedagógica, es que se produce un análisis mayor que comprende que; si detrás de todo hecho histórico hay unas condiciones de necesidad existentes y si aquellas condiciones de necesidad dan por resultado una organización que define el modo de ser de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción, en el caso del presente estudio, los hechos históricos del día 14 de diciembre en la asamblea extraordinaria de la comunidad Niños Cantores, generaron unas condiciones de necesidad asociadas a la creación de una Mesa de Trabajo de apoderados y profesores distribuida en sus diversas comisiones, dando por resultado unas normas de convivencia y un proyecto educativo preliminar que organizarían las bases de la nueva formación social: el colegio Mar Abierto. Por lo tanto, la trayectoria histórica de la comunidad educativa, las condiciones de necesidad abarcadas en los contenidos y proyecciones curriculares de la comunidad educativa y las formas de la convivencia escolar en la vida de la comunidad representan las tres áreas de demarcación de la base cultural de nuestro estudio.

4.3. PROPÓSITOS INSTITUCIONALES DE LOS ACTORES EDUCATIVOS

Para el estudio de las prácticas sociales fue necesario rescatar desde los actores sociales aquella vida cotidiana más habitual, aquella ecología del quehacer escolar que solo la experiencia puede describir desde un foco más nítido y cualitativo del caso. Para eso, tomé lo aprendido por la primera entrevista que hice a un apoderado y su definición de “prácticas sociales” cuando me dijo que su interés era poder revisar en la historia de la escuela, las prácticas sociales

“vistas como las prácticas cotidianas, más transparentes, no tanto las más evidentes como esta cosa de la educación por el arte o lo estético, no solo eso

que está en esos documentos fundantes del colegio, sino que cómo todo eso se había traducido en el tiempo en las prácticas que caracterizaban al colegio todos los días y eso es más difícil de observar porque es transparente solo para los actores, es decir se constituye desde ese aspecto” (Entrevista n°1).

El año 2008, al introducirme en mi investigación dentro de la escuela, el día 18 de abril recibí, de manos de una de las profesora del colegio, un díptico que decía “Tsunami” y me dice “es un boletín que hicimos con los estudiantes del Taller de Periodismo del colegio, cuesta cien pesos ¿lo quieres comprar?” a lo cual respondí que sí y me lo llevé como material de tesis. El taller de periodismo del año 2008 realizó cuatro publicaciones del boletín “Tsunami” durante ese año, publicadas desde el inicio del colegio Mar Abierto de Valparaíso entre los meses de abril y octubre. Este boletín escolar, que se distribuyó bajo un costo de \$100, resume un importante cúmulo de apreciaciones, concepciones de mundo, constataciones de conflictos sociales y habilidades narrativas que los actores educativos de este colegio expresan y que a partir de ello permite conocer el ambiente de la escuela y de la forma en que recrean los acontecimientos históricos que impulsaron al colegio Mar Abierto a construirse como tal. “Tsunami” resume una especial identidad de trabajo tras las narrativas, tras las fotografías, tras los diálogos con la comunidad y tras los diseños fotográficos que componen a estos cuatro boletines. Hay en ellos un explícito afán por dialogar con el cotidiano escolar, retroalimentarse de él, y una avidez más subyacente aún por darle vida al discurso comunitario, así como por invitar al lector a levantar la mirada crítica entorno a las últimas experiencias que congregaron a toda la comunidad educativa y que la hicieron reinventarse en un nuevo colegio y en una nueva ciudad. En su primera publicación definen, en la sección llamada “Edito Mar”, sus principales características identitarias:

Entre los cerros, el puerto y el mar, emerge un grupo de estudiantes, con un movimiento desde lo hondo, vienen a jugar con las olas y seguirán nadando incesantes y cuidadosos de no dejar a nadie en el camino, quieren salir sanos y salvos del Tsunami. Somos una oleada de personas que entregan una gran cantidad de ideas para forjar identidad. Trabajamos con información dinámica y no tenemos susto a las diferencias. Hacemos hoy la invitación a participar con nosotros, a escribir a vendavales marinos, a escribirse en la piel la propia historia y reinventar los roles a construir la mirada Mar Abierto. (Documento n° 9, 2008)

En general, los boletines “Tsunami” cuentan sobre los trabajadores que llegan a la escuela, los auxiliares y practicantes, recalcan la importancia de la organización estudiantil, informan sobre los talleres disponibles para la escuela, comentan sobre sus particulares salidas a terreno y también, lo que es más interesante en nuestro análisis, experimentan un “desarrollo editorial”, expresado en los cambios que el boletín despliega en cada una de sus ediciones. El salto cualitativo y cuantitativo del boletín se observa desde las primeras dos ediciones a las dos últimas ediciones donde muestran un suceso que devela un cambio que tiene relato propio más allá del contenido de sus textos y donde la fuerza imaginativa y ascendente de sus miembros es observable en sus editoriales. En la primera edición publicada en abril, el boletín “El Tsunami” se revela como un díptico de tipo informativo-creativo, un intento por acercar la realidad de la escuela al lector y posibilitarle tanto miradas como futuras participaciones, mezclado con la libertad de expresión propia de obras narrativas de autores del colegio impresas al final del tríptico que inspiran a la apreciación artística. Un mes después, en la segunda edición, el boletín se levanta como una gran ola ante el desafío mayor de fundamentar su existencia y contagiar al lector por desarrollar una conciencia social e histórica más allá de las fronteras del colegio: “...salimos a terreno porque descubrimos que es allí donde más notamos nosotros mismos qué somos”. Ya para la tercera edición, dos meses después, la ola ya es un vendaval narrativo, ya no es un díptico, ahora son doce páginas que discurren en una red que atrapa a los estudiantes quienes “escriben UNICAMENTE Artículos de Opinión”, nadando entre los miedos de un posible naufragio y entre sus invencibles estrategias por revocar los compromisos incólumes del estudiantado. En la fotografía de la portada de esta tercera publicación, aparecen “en la marcha”, a un grupo de estudiantes sosteniendo un lienzo en una de las marchas del año 2008. En esta publicación, los participantes escriben sus opiniones sobre diversos temas, tales como: la identidad del colegio, las mejores materiales del colegio, la organización estudiantil del colegio, la cultura del reciclaje en el colegio, el taller de crítica de cine del colegio, la tendencia crítica de mirar las cosas en el colegio y la capacidad de tomar una postura como estudiantes. Al respecto de estos dos últimos puntos, la crítica y las posturas, parecieran ser parte de un mismo observador, aunque son dos estudiantes distintos, uno de tercero medio y otro de cuarto medio, parecieran formar parte

del estudiante que, dentro de la escuela, inquieta el sentir colectivo, lo desafía, lo cuestiona con el fin de incitarlo a actuar y mostrarse, develarse, revelarse así como también a comprometerse. Al respecto, hay dos reflexiones que llaman la atención:

“Se produce una contradicción enorme entre el bichito (crítica) y nuestros afectos. ¿Qué hacemos nosotros para aquello que criticamos tenga solución? Y ahí entra el cliché de la “crítica constructiva”, el “criticar con fundamentos” y no sin pensar, frases que se hacen carne viva a la hora de participar y de opinar, sobre todo en nuestro colegio... Y no digo con esto que el ojo crítico desaparezca, todo lo contrario, debe caminar más que nunca, debe avanzar con profesores, estudiantes y padres, pero caminar, necesariamente junto con el construir.” (Documento n° 9, 2008)

Aquí la estudiante del taller de periodismo que escribe su artículo titulado “A propósito de nada” incita a los miembros de la escuela a sentirse identificados, sus interlocutores son internos, busca despertar en ellos alguna respuesta, algo muy parecido a lo que hace otro participante del taller respecto al artículo que tituló “Guagua que no llora, no mama”, pero que tiene como interlocutor a un grupo más amplio, pues se refiere a los estudiantes y jóvenes en general:

“Si durante nuestra vida estudiantil no hemos optado nunca por lo que nos parece correcto, estaremos construyéndonos un camino hacia ser esclavos sin derecho a pataleo, porque mientras más jóvenes hagamos saber nuestra opinión, más experiencia tendremos contra los abusos de los que somos víctimas, y de los que seremos muchas veces más. Somos parte del problema o parte de la solución.” (Documento n° 9, 2008)

Tres meses después, en su cuarta y última edición, la ola rompe quebrando las puertas de la institucionalidad educativa y hace emerger a quien fuera la comunidad que renace en un nuevo proyecto. En conclusión, el boletín toma el cuerpo de una investigación al final de su ciclo de vida, donde la categoría ya es nítida, donde la obra de arte es realista: nos referimos al reportaje, edición que describe en base a estadísticas y relatos, los procesos, coordinadas, estrategias y emociones que experimentó la comunidad educativa para desembocar en la reconstrucción de una nueva “comunidad que aprende” afirmándole a ésta que desde ahora, habiéndose embarcado en una violenta corriente, declara que “la historia está en nuestras manos”. Esta última edición tiene un carácter mucho más histórico y reflexivo del proceso que vivió la comunidad a partir del quiebre con el colegio experimental Niños Cantores y la reinención en el colegio Mar Abierto. Tienen subtítulos

como “primer despido: primera asamblea” donde relatan el primer hito del proceso de quiebre, cuando relatan que “nuestra directora, de gran importancia en nuestro proyecto educativo, era despedida dando fin a su larga trayectoria en nuestro colegio. Esto marcó el comienzo de una gran lucha...”. O como el título que dice “Asamblea en junta de vecinos” en donde un estudiante relata su experiencia durante una de las últimas asambleas como comunidad Niños Cantores:

“Era primera vez que al colegio “se le ponía candado”... Yo entré a la sala y no se respiraba buen ambiente, me escabullí entre la gente para poder mirar algo, ahí me di cuenta que las cosas no iban bien. Todos los papás peleando y gritando... Algunos papás salían a fumar y nosotros le preguntábamos qué era lo que pasaba y nos decían que esperaríamos y con cara de pena volvían a entrar.”
(Documento n° 9, 2008)

Este *recuerdo* que el “Tsunami” levantó en su cuarta edición, muestra una cultura comunitaria que trabaja con la propia historia y la reconstrucción de eventos comunes que son significativos para la construcción de una identidad. De la seguidilla de dificultades y conflictos que se desarrollaron entre los meses de noviembre y diciembre del 2007, los profesores y estudiantes experimentaron diversas emociones y reflexiones de los acontecimientos. Parte de estas sensaciones y juicios fueron recogidos por el taller de periodismo en base a una encuesta, cuyos resultados fueron publicados en esta última educación dedicada al reportaje. El objetivo de realizar la encuesta fue “ampliar y compartir nuestra visión de lo sucedido en el relato de los acontecimientos” donde destacaron como relevantes dos hechos concretos: los despidos, tanto de la directora como de los profesores y la organización de los padres. El taller de periodismo mostraba un importante interés por destacar lo relevante de reconstruir la historia, aludiendo a que la historia es importante porque sirve para: a) no olvidar, b) no cometer los mismos errores, c) porque es un proceso fuera de lo común, d) para destacar los logros como colegio y e) porque escribir la historia construye futuro. El último título de la cuarta educación del boletín “Tsunami” se llama “La Proyección”, donde se da el primer atisbo de esta historia nueva que se construye y que apunta en gran parte a definir y reconstruir la identidad de la nueva escuela:

“No ha sido fácil llegar hasta acá, no ha sido fácil reconocerse: fuimos nosotros mismos los que ideamos, forjamos y luchamos por mantener en pie a nuestra comunidad. Donde frente a cada obstáculo presentado, fue más importante el compromiso con los lazos entre las personas del proyecto educativo que nos une,

que cualquier diferencia o desánimo. Esta fuerza, poderosa y capaz fue la que levantó el lugar donde además de formarnos hoy como estudiantes, construimos un sentido del vivir: Mar Abierto.” (Documento n° 9, 2008)

Dentro de la cultura del colegio Mar Abierto, de sus profesores especialmente y de los estudiantes que la experimentan y desarrollan, la función de reconstruir la historia, volver a darle sentido, reflexionarla más, compartirla y hacerla pública cumple una función elemental. Puede evidenciarse en las presentaciones de los Conciertos Didácticos todos los años, donde no solo se trata de una muestra sobre un “tema anual” como “Violeta Parra”, “Latinoamérica”, “La Misión”, “Las influencias culturales” o “Valparaíso”, transversal a eso hay una cultura constante que declara su identidad de manera pública y encarna en la experiencia de los estudiantes, el centro de su enseñanza, aquel aprendizaje integrado.

Hasta aquí, mi trabajo investigativo de las fuentes tanto primarias en las entrevistas como secundarias en los documentos escritos por la Mesa de Trabajo, lo que escribió el profesor sobre la educación por el arte y el video promocional del 2006, me habían reportado una mirada general, aunque rica en detalles, de los elementos principales que describen a la historia cultural de la comunidad Niños Cantores y su proceso de quiebre y reinstitucionalización en la comunidad Mar Abierto. Sin embargo, es a partir del año 2009 en donde puedo introducirme con mayor profundidad al campo de estudio, a la vida cotidiana de la comunidad Mar Abierto.

Uno de los principales datos con los que me fui encontrando desde las primeras fuentes tenía relación con las características de la convivencia escolar en el colegio Mar Abierto. Tal como me expresaba el apoderado al que entrevisté, el modelo pedagógico con el que el profesorado venía trabajando y del cual provenía su gran riqueza como grupo humano se encontraba en jaque, pues debía enfrentarse con un nuevo escenario físico y cultural, nuevos estudiantes, nueva administración, nuevos espacios que conquistar, nueva ciudad, nuevos apoderados y es aquí empezaron a surgir los primeros problemas:

“el problema para este modelo ahora era un conflicto de posturas, porque dos tercios de los alumnos eran antiguos y un tercio era nuevo, y esa proporción era distinta en cada curso... lo que cada curso tenía era un conflicto entre las prácticas de cada uno en estos dos colectivos respecto de cómo comportarse en

las salas, por ejemplo, la cuestión de la autodisciplina, o cual es el rol del profesor.” (Entrevista n°1)

Las tensiones son el entramado que está debajo de la construcción del PEI y por otro lado la conversación de la comunidad que se va entramando día a día en la convivencia cotidiana, en las contingencias diarias y las prácticas no venían solo dadas, también era parte de la un espacio que debía ser apropiado para el PEI, pues ya existía la intencionalidad de generar conversaciones al interior de la escuela que hablaran de una construcción de un ser estético.

En el mes de agosto del año 2009, tuve la oportunidad de presenciar una actividad de la escuela en la cual la comunidad completa, cada estamento (profesor, estudiante, apoderados) debía construir las bases de la Misión y la Visión del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Para llevar a cabo esta tarea, el colegio Mar Abierto buscó asesoría de un experto en metodología educativa, a quien pude entrevistar y conocer su percepción al respecto de esta experiencia. Sobre los profesores me dijo que sabía que dentro de la cultura del profesorado, el trabajo en equipo es fundamental: “eso me llamó la atención, allá tienen consejo todos los días en la mañana, antes de clases, un consejo breve, y ahí como que las decisiones se toman con todos y todas informados, por lo menos informados, no sé cómo es a nivel de toma de decisiones todavía” (Entrevista n° 2). Mientras que en el trabajo que desarrollaban los estudiantes veía más simpleza, iban más pragmáticos en el trabajo del tema: “Una de las cosas que me llama la atención es que con los chiquillos es más rápido trabajar, son más precisos y no por eso más superficiales... Con los profesores cuesta un poco más porque son buenos para discutir, reflexionar” (Entrevista n° 2). Cabe destacar aquel producto que los profesores concluyen como grupo, aquel consenso que define aquello que es su base común y de la cual construyen su compromiso educativo, me refiero a aquellos valores que los profesores enuncian como los más importante y representativos de su trabajo, destacándolos de una serie de otros valores:

“la jornada con los profes llegaron a tres valores principales un poco inesperados para mí porque en la costumbre que tengo de trabajar esto con otros establecimientos siempre se vuelve como a los mismos valores tradicionales de libertad, de autonomía, etc. y aquí fueron: afectividad, responsabilidad y, el que más me llamó la atención, emancipación.” (Entrevista n° 2)

En medio de este proceso de construcción del PEI, me encontraba observando la experiencia del asesor metodológico en la escuela y se generó una actividad en la escuela en la cual solo los estudiantes tenían que construir la misión y la visión del PEI, lo cual pude observar como investigadora desde lejos, por motivos institucionales, el proceso metodológico de ese trabajo de los estudiantes, por lo cual al día siguiente de esta experiencia, le solicité a la directora y al asesor metodológico realizar un focus group con aquellos estudiantes que habían participado como “monitores” de este trabajo, a lo cual respondieron afirmativamente.

Al realizar el primer focus group con este grupo de estudiantes pude rescatar una serie de relaciones que marcaban el tránsito entre lo oculto de la convivencia escolar (tensiones y consensos) y lo explícito de la construcción del PEI que se estaba gestando.

Pude conocer el hecho de que para los estudiantes, el tema de las oportunidades para su desarrollo bajo una metodología que respete sus diferencias es central para su aprendizaje, especialmente para la motivación en el aprendizaje:

“Yo creo que al final la cuestión depende de la motivación que a cada uno le llega de hacer las cosas, por ejemplo, hoy día mismo en la mañana tuvimos una discusión con una compañera de curso de que, aaay, es que a mí no me gusta hacer educación física, a mí sí, a mí no. Entonces... igual pasa que aquí hay gente que decían que no trabajaba en clases, tal vez tuvieron otra motivación y les gustó trabajar en esto, entonces yo creo que igual podría ir por la motivación, porque no es que ellos no sean capaces, ni que no trabajen en nada, sino que depende de los espacios y las oportunidades para motivarse a trabajar de cada uno, y son diferentes.” (Focus group nº 1)

De los resultados que los monitores pudieron observar, rescataron lo que se podría definir como el componente visible de las proposiciones para la institucionalidad educativa:

“de casi todos con los que me tocó trabajar, concordaron en que, no se po, nuestro colegio era, entre comillas, una fábrica de agentes de cambio para el futuro. Igual fue como agradable así, que hasta los más chicos se dieran cuenta de eso, de que si estamos acá es para hacer una pequeña diferencia en lo que es la sociedad y así poder hacer igual que esta cosa crezca más, el proyecto. Fue como agradable, me dio un poquito de alegría”. (Focus group nº 1)

Aquí no está explícito que el trabajo que van a realizar los estudiantes-monitores es simular la experiencia del profesor cuando trata de organizar el trabajo en el aula, sin

embargo, la escuela y su cultura respecto a las políticas de convivencia y construcción de escuela están cimentadas en un ejercicio de reciprocidad, de empatía, de poder acercarse a la experiencia del otro con el cual se enfrentan diariamente en una relación dialéctica.

Un estudiante comenta, a propósito de que la investigadora les pregunta qué aprendizajes se llevan de esta experiencia, que el hecho de que se junte a estudiantes de séptimo y octavo básico es importante para la integración del proceso de aprendizaje del estudiante:

“Por ejemplo, en un trabajo que hicimos pal MIM, tuve que hacer de monitor con la V. y los del séptimo eran un poco más inmaduros, se pegaban entre ellos, se iban y el Jota, que se junta más con nosotros, era el único que decía: oye ¿te ayudo en algo? ¿hay que hacer la guía? ¿traigo materiales? En cambio todos los otros pasaban pegándose y yo decía qué onda, por qué no trabajan” (Focus group n° 2)

Otro testimonio de lo mismo, desde la apreciación positiva de la inculcación del pensamiento social desde la infancia

“A mí me gustó igual trabajar con los de séptimo y octavo así como para que no te vean... o sea, ¡pa que se den cuenta que somos como lo mismo!, porque de repente hay cabros de octavo que te ven y te miran pa arriba, como si fuéramos seres supremos y yaaa, si tenemos casi la misma edad, a parte hay niños en esa edad que son tan inteligentes y que me gustaría que, por ejemplo mi hermano que está en otro colegio y tiene esa edad, fuera tan “open mind” como otros cabros chicos, que tuviera un pensamiento social en vez de pensar en qué mono poner en la pieza, en qué vio en la tele anoche, si yingo estaba bueno” (Focus group n° 1)

Respecto a la pregunta final que realiza la investigadora, buscando esta vez cerrar con una visión más amplia de ser estudiante, se desarrolla la pregunta sobre las ventajas y desventajas que ellos ven de estudiar en este colegio, a lo cual los estudiantes responden lo siguiente respecto a las ventajas: la libre expresión

“como este colegio espera de ti que tú di tu opinión, que te parí y que digai “sabí que eso no me parece”, a mi me han dicho que, como otros colegios no lo tienen, los niños de los otros colegios son iguales y esperan que los profes les hagan todo, esperan que los profes les pasen las fotocopias y como acá es como de tú tener la iniciativa de hacer algo” (Focus group n°1)

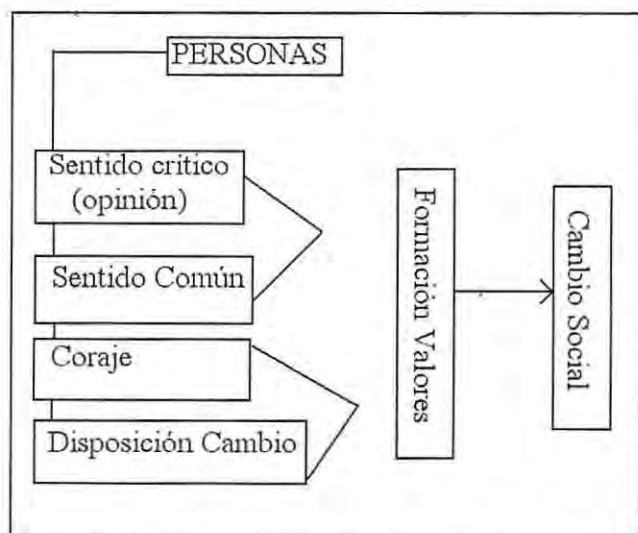
Así mismo, estos estudiantes tienen una apreciación del colegio que describe cómo los estudiantes han incorporado cierta imagen de la “autodisciplina”:

“El colegio te da las herramientas para explotar tus capacidades al máximo, para ir siempre a generar un grado de dificultad uno mismo en lo que es el aprendizaje, como plantearse metas entonces cuando uno cumple esa meta, quiere cumplir metas más grandes.” (Focus group n°1)

Sin embargo, también desarrollan una mirada de crítica a los profesores y autocrítica a sí mismos que habla de un tiempo en el sistema escolar en que la retroalimentación todavía no está instalada de manera fluida, aún está en las resistencias.

“yo creo que otro recurso, aparte del que dice A., es escucharnos profesores y estudiantes, o sea, si estamos criticando no sabemos cómo nos critican los profesores a nosotros, o sea, no sabemos qué pasa, estamos encerrados, no tenemos una comunidad porque si somos una comunidad nos deberíamos entender entre profes, entre apoderados, pero nosotros nos entendemos entre nosotros no más y no escuchamos a los profes o no sabemos qué nos dicen ellos.” (Focus group n° 2)

Como última actividad se les pidió a los estudiantes que se separaran en dos grupos, uno que estuviera integrado por los más grandes (2° a 4° medio) siendo este el grupo 1 y el otro integrado por los más chicos (de 8° a 2° medio) siendo el grupo 2. El objetivo era que realizaran 1 mapa conceptual cada uno. Estos fueron los mapas que ellos le expusieron a la investigadora y al grupo:



Fuente: Elaboración propia. Mapa conceptual sobre "Personas", grupo 1. Focus group 2.

Estos resultados constituyen una fuente muy importante para nuestros análisis, porque a partir del desarrollo de esta dinámica se conjugan aquellos elementos que están más bien ocultos en los entramados sociales de las relaciones que no necesariamente se

conocen de manera explícita, es la imbricación de las tensiones y los consensos que forman parte de los propósitos del PEI.

“el tipo de personas que queremos se define, para nosotros, en estos cuatro tipos de cualidades de las personas: son personas con sentido crítico, sentido común, coraje y disposición al cambio. Todas estas cualidades nos llevan a una formación necesariamente relacionada a los valores y esa formación en valores es lo que nos permite conseguir el cambio social” (Focus group n° 2)

Al respecto de esta definición, otra estudiante que estuvo en el grupo donde se desarrolló este cuadro, describe el siguiente análisis prospectivo de la función social que pretende seguir este mapa en el desarrollo de la vida del estudiante.

“La idea es que cada una de estas cualidades uno las pueda ir desarrollando a través de sus procesos en el colegio y al salir de este colegio ya existiría una formación de valores, entonces todo esto se va desarrollando en la medida en que uno está acá. Esto, al final lo que produce y que es lo que queremos lograr cuando salgamos del colegio que no sea “a una niña más, un niño más que salió del Mar Abierto” sino que sea algo que de verdad produzca cambios, algo que repercuta a los demás, a la sociedad.” (Focus group n° 2)

Por su parte el grupo 2 presentó el siguiente mapa conceptual, el cual desarrolla un trabajo menos estructurado, tanto en su dinámica de trabajo observada en el momento como en la presentación del producto. Sin embargo, podría decirse que en éste cuadro el nivel de códigos ocultas en un poco más profundo que el anterior, aunque con menos complejidad:



Fuente: Elaboración propia. Mapa conceptual sobre "Personas", grupo 2. Focus group 2

Posteriormente, el grupo expone lo que ha diseñado contándolo de la siguiente manera:

“Creemos que las personas que salgan de este colegio tienen que tener una disposición para aprender, lo cual les permitirá formar su propio punto de vista, un punto de vista distinto al común. Vemos como valores principales la autonomía, la empatía, la independencia, el respeto y sobre todo el inconformismo, o sea, que seamos capaces de reclamar si algo no nos parece bien. También pensábamos que esto nos permite disfrutar de ser creativos, de ser distintos, pero que hay que ponerle atención a tener mayor disposición en clases, que nos hace falta. (Focus group n° 2)

En relación a la cuestión del futuro y de cómo habrán de enfrentar el mundo del trabajo, aparece el temor y la incertidumbre al analizar cuáles son las mejores condiciones para trabajar, y se refieren a trabajar con grupos de personas que conocen, con las cuales están acostumbrados, con quienes tienen relaciones gratas y en confianza. Si observamos el diálogo entre dos estudiantes respecto a cómo ven el futuro, nos encontramos con una apreciación en la cual la capacidad de ser permeable con los grupos humanos se transforma en una variable de significativa importancia para los estudiantes, si éstos no logran desarrollar experiencias de adaptación a medios diversos, viven la percepción de no estar dotados para el dinamismo de las relaciones en el mundo productivo laboral:

“Estudiante (3° medio): No es que me muera de pánico pero igual me da un poco de miedo porque en el futuro me puedo enfrentar a un lugar donde no tenga mi espacio, porque yo sé que acá yo puedo tener mi espacio que yo misma me hice, a parte nunca he sido nueva, nunca he llegado alguna vez a un colegio nuevo.

Estudiante (2° medio): quizás vas a tener que hacerte ese espacio otra vez y otra vez y otra vez en distintas partes. Yo creo que a lo mejor esa cosa como de educarse acá y aprender acá a ser persona es como cuando uno siembra una semilla y la semilla se desarrolla antes de salir, por eso hay que tener tanto cuidado con ella. Entonces el desarrollarte acá hace que cuando después salgas socialmente igual erí súper rica, porque si bien en el fondo tú no eres la nueva, pero igual te tocó conocer a mucha gente nueva entonces igual es como un proceso inverso.” (Focus group n° 2)

El temor aparece cuando reflexionan sobre la “dependencia al ambiente” relacionado a la tendencia de los estudiantes que siempre han estado en el colegio a estar acostumbrados a un tipo de ambiente relacional y nunca haber tenido la experiencia de “ser nueva/o”, por lo cual se genera incertidumbre respecto al repertorio de acciones que habrán de tener para los diversos escenarios del mundo laboral. Este diálogo ilustra las percepciones que tienen los estudiantes a la hora de pensar en su futuro, respecto al tema de

las relaciones interpersonales, y cómo la escuela puede resultar una base de aprendizaje y de desarrollo de la sociabilidad.

CAPÍTULO 5: CULTURA INVESTIGATIVA DEL COLEGIO MAR ABIERTO

5.1. TALLER DE PERIODISMO

En la medida que iba redactando los análisis de esta investigación, descubrí que podía traducir mi experiencia investigativa en la metáfora de la música: para mí, articular el conocimiento en la marcha de esta investigación participativa, fue como revivir la experiencia de llegar a tocar la guitarra a un lugar donde hay músicos que no conozco que ya están tocando su propia música, donde la música suena y tiene su propia armonía, sus tensiones, sus tendencias, sus coordinaciones, sus ritmos, sus cadencias (su cultura musical) y donde mi tarea no es decirles a ellos cómo podrían tocar mejor, ni menos pararlos o enseñarles algo distinto, en absoluto, esto sería incoherente como músicos todos, mi fin como investigadora es aprender a tocar música con ellos desde ellos, incluso intercambiar instrumentos si es posible, aprender a tocar sus instrumentos como ellos los tocan, su lenguaje, afinar las cuerdas, conciliar los tonos, apreciando su música como espectadora primero, escuchando más desde la experiencia que desde la teoría o la crítica, para luego aprender a saber cómo, cuando y donde introducir mi música, sentir en la experiencia colectiva, poder palpar el motivo de la música con ellos, formar parte de ese sentir en comunidad, conocer aquella circulación constante del diálogo entre los músicos; un producto artesanal fruto de una comunicación intuitiva, técnica, creativa, inquieta y fluida.

El taller de periodismo fue el canal más íntimo y cercano que pude encontrar para conocer cómo se desarrollaba la metodología de investigación en el colegio, tanto porque el taller desarrollaba una metodología así como también porque sus integrantes se preguntaba y reflexionaba críticamente sobre la práctica investigativa misma. En la medida que me fui insertando en taller de periodismo como observadora primero y después como participante, fui descubriendo que de las muchas conversaciones y rituales que el grupo de estudiantes y

la profesora que lo dirigía había una discusión importante a la base de todo su quehacer y que se desarrollaba respecto al carácter crítico con el que se iba a tratar el documental que el taller estaba realizando sobre cómo se investiga en la escuela. A partir de ello me di cuenta que había una discusión más profunda aún, más profunda que el taller de periodismo y que atravesaba una problemática difícil de observar a primera vista, pero que empapaba la gran parte de la vida de la escuela: la perspectiva de la crítica. De las cuatro sesiones a las que asistí del taller, la tercera sesión fue el pick de esta conversación respecto a la crítica pues se develó claramente cómo la profesora les dice a los estudiantes del taller que no les va a permitir que usen el taller o el documental como un medio de expresión de descontento con algo que tiene sus propios canales, es decir que no permitiría que usaran el documental para plasmar una crítica frente a la asignatura de Metodología de la Investigación, sino que tenían que plantear la crítica por otros medios. A lo cual los estudiantes tratan de cuestionar a la profesora diciéndole que sí les parece legítimo usar un documental para expresar su crítica valiéndose del argumento de que “es un hecho” que la clase de metodología tiene dificultades y hay quejas que hacer, es algo evidente incluso en los testimonios de las personas a las que ellos han entrevistado. Ahí es cuando la profesora les enseña a los estudiantes el tema de los canales de expresión, el tema de la estrategia política, al exigirle que para esas quejas está el centro de estudiantes, para eso está el diálogo con el profesor directamente y que si van a plasmar la crítica en el documental, primero tiene que estar presente en la realidad, primero ellos tienen que vivirla. En el transcurso de las sesiones, los estudiantes que integraban el taller de periodismo, donde asistían en promedio 8 estudiantes de entre 8° básico hasta 4° medio, acumulaban imágenes, indagaban en los protagonistas de la historia de las tesis en el colegio, grababan a sus compañeros de cuarto medio, entrevistaban a los tesisistas y reflexionaban entre grabación y grabación sobre lo que iban recopilando. En la cuarta sesión en la que estuve con ellos, pude observar cómo se fue hilvanando la idea del documental, el cual agruparía todos los videos que tenían en un argumento común. Una estudiante de cuarto medio comenzó diciendo

“Yo creo que tenemos que darle como una estructura ya, tenemos que hacer como un guión o algo así, pero tenemos que saber qué vamos a hacer en cuanto a las imágenes, porque yo encuentro que ya no podemos seguir como, ya vamos y grabamos a la vida porque de verdad, no sé po, yo con el D. hemos grabado, la

A. igual tiene cámara y todas esas cosas... (Cuarta clase, Taller de Periodismo 2009)

A partir de esto el grupo comenzó a diseñar la forma en que seguiría el documental, cuál sería su estructura, lo que faltaba, su sentido, qué estaba haciendo cada uno que unía lo que podían hacer, qué querían hacer como taller. Este tema, sobre el sentido, aún estaba en construcción, sin embargo fue en la última sesión a la que asistí que el grupo pudo consensuar un “objetivo”. La profesora, que se caracterizaba por ser una articuladora de las ideas de los estudiantes, escuchando los diversos aportes de cada uno, los intentos de coordinación y entre medio algunos reclamos, recordaba que el camino no se había trazado en la nada, porque como objetivo inicial habían declarado

“...número uno, tener como claridad cuál era el objetivo de la tesis en el estudiante Mar Abierto y cómo eso se proyectaba al resto de la comunidad, en primer lugar hacia los profesores, o sea, cómo cada profesor podía tener un objetivo en común con el resto de los profesores para poder conseguir un lazo de articulación para todo lo que estaban desarrollando. Y habíamos hablado de un ser autónomo, de un ser que se paraba desde el otro lado de la sala, ¿no cierto?, y creaba pensamiento, construía pensamiento” (Cuarta clase, Taller de Periodismo 2009)

En esta cita podemos evidenciar que la profesora empieza a articular el tipo de estudiante es y cuál es la experiencia con la metodología tienen como punto central: la autonomía y la capacidad del sujeto de declarar públicamente su postura. Esta percepción representa una doble mirada que se constituye en una síntesis sociológica de la educación: el ser autónomo, capaz de “pararse al otro lado de la sala” refleja el proceso dialéctico por el que el estudiante del colegio Mar Abierto ha de pasar como producto de su desarrollo integral, es la capacidad de tener voz propia lo que realiza al estudiante del Mar Abierto como un ser completo en su calidad de egresado, pero no solo eso, requiere que en esa autonomía el sujeto asuma un compromiso social en tanto se coloca en el lugar de la sala de clases que es la del enseñanza y declara públicamente el estado del arte de su proceso reflexivo. La profesora prosigue recordándoles a los integrantes del taller que uno de los profesores que ellos habían entrevistado había realizado una importante declaración sobre los impactos de la tesis en tanto que veían

“...cómo él visualizaba que esto tenía éxito en los estudios a posteriori y era que tenía dos enganches, una en las herramientas como de tesis propiamente tal, el método científico y la otra de establecer mayores visiones de mundo a través de este diseño de pensamiento autónomo, porque ya no es un pensamiento guiado, si no que es un pensamiento en que yo... un pensamiento creativo en el fondo. Yo creo que ese es el objetivo.” (Cuarta clase, Taller de periodismo 2009)

Fue interesante entonces observar cómo al respecto de esto los estudiantes y la profesora comenzaron a desarrollar una conversación en base a puntos de vista divergentes, haciendo cargo de las contradicciones en las miradas al sistema-escuela, especialmente a la asignatura de metodología, conversación que denotaba una tendencia a generar un proceso conversacional que va desde la detección de unidades de contradicción por los estudiantes y construcción de unidades de consenso por parte de la intervención de la profesora:

Estudiante: yo creo que si miramos los objetivos... es que yo creo que estamos incluso contradiciéndonos porque si estamos queriendo hacer un documental que como de a luz esa visión crítica de la tesis, o sea que no hay muchos espacios, que no se están haciendo correctamente, de que no hay mucha motivación de los alumnos, de varios alumnos por la tesis, de que no hay como una profundización del tema, si queremos hacer eso y a la vez estamos creando el objetivo de resaltar este objetivo como informal de la tesis, a demás de ser crítico, como las herramientas constructivas, se contradicen porque estamos diciendo que como que o esta gente que la ve del modo como positivo de empezar la tesis...

Profesora: pero yo creo que ahí está la estructura, porque si nosotros hacemos un ensalzamiento, ensalzar lo que es, lo que podría ser una herramienta de pensamiento crítico, de pensamiento lateral, de elaborar un producto desde el estudiante estamos ensalzando y estamos tirándole flores a la tesis, por decirlo... estamos construyendo la forma de Mar Abierto de hacer las tesis y eso lo estamos dejando en el aire, y estamos además convenciendo al resto de la gente que lo mire con el bienestar que nosotros lo estamos mirando, ya, pero posteriormente, en una segunda parte... podríamos poner allí...cuales son las cosas que le faltan para que realmente sean un trabajo de esa índole, de formar seres creadores y de que este trabajo sea como un trampolín para lo que es un ciudadano realmente constructivo. (Cuarta clase, Taller de Periodismo 2009)

Dentro de las conversaciones entre la profesora y los estudiantes del taller de periodismo se definen matices de un producto analítico, reflexivo, constructivo pero que busca, en su objetivo más profundo, develar una realidad contradictoria. Esto podía notarse en los conceptos que estaban en disputa en la construcción del documental, los estudiantes decían que lo que estaban mostrando era el “under” o “la cara no bonita de la tesis, la cara de los que no son los niños símbolo o sea tanto ellos como el contraste... eso que rompe con todo el esquema del proyecto pedagógico que el colegio busca” (Cuarta clase, Taller de Periodismo 2009). Mientras que por otro lado la profesora busca el consenso en el diálogo,

la integración de las ideas y lo hace en base al concepto de “ensalzamiento” y “articulación” que es como caracteriza este contraste que están construyendo los estudiantes entre la el espacio de la crítica y el aprendizaje declarados por los estudiantes.

El foco al cual estaba apuntando el documental giraba hacia la idea de “ensalzar” aquella perspectiva crítica a una propuesta constructiva, tomando la experiencia de resistencia de los tesisistas en su acercamiento inicial con el conocimiento hasta focalizar aquel aprendizaje que los tesisistas “maduran” con la experiencia curricular de la tesis, que es cuando definen y elaboran su investigación. Acto seguido, el taller revisa los videos de entrevistas a informantes claves que había realizado y se comienza a reconstruir la historia de las tesis en tono a todos aquellos relatos, datos y sucesos que la comunidad educativa iba recopilando en la evocación de la memoria. En una de las entrevistas que los estudiantes del taller de periodismo realizan, desarrollan una indagación que, en la medida que el estudiante pregunta, va reflexionando sobre cómo éste observa su objetivo de estudio y cómo él mismo, como actor de su propio caso, comprende y se relaciona con la realidad que analiza. Es en la entrevista que realizan los estudiantes a la directora de la escuela que pude observar que en las preguntas de los estudiantes se configuraba una noción de un dilema, de una tensión que se mostraba en la pregunta misma del estudiante. La entrevista sobre las tesis realizada a la directora mostraba que gran parte de la historia de las tesis había tenido como objetivo el poder guiar al estudiante a tener un acercamiento académico más científico con lo que sería su futura vocación profesional. Sin embargo, este objetivo, si bien fue uno de los objetivos más declarados por todos los profesores involucrados, no reflejaba todo lo que representaba la tesis. La tesis en cuarto medio también desprendía un objetivo transversal, un desarrollo “oculto” o “cotidiano”. Algo de la “tesis vivida” tenía vida propia y estaba repleta de simbolismos distintos en cada experiencia y etapa. La incógnita profunda de las tesis tenía relación con aquella historia paralela que solo los actores, en la experiencia misma, iban trazando de forma no lineal. Cada generación de jóvenes estudiantes se enfrentaba desde un observador distinto a la tesis. Cada observador tenía un tema que observar y plantear como problema relevante a investigar, así como cada estudiante atravesaba diversas inquietudes como agente activo de la escuela, cuestión más difusa aún.

¿Cuál es el objetivo de la tesis?, ¿ está planteado con la uniformidad suficiente para esperar siempre los mismos resultados de su proceso en cada generación o hay una experiencia colectiva que se fuga en la construcción vivida de los actores y que, sin a veces sistematizarla, replantea constantemente al proceso de investigación mismo de forma crítica? ¿cómo reconstruir esta experiencia colectiva?

Casi al final de la entrevista que realizaron dos estudiantes a la directora, cuando el estudiante que hacía de entrevistador ya había cubierto gran parte de la indagación histórica que necesitaba sobre las tesis, éste desarrolló una pregunta reflexiva, una pregunta que invitó a la entrevistada a declarar su visión de la realidad e interpretarla de forma crítica y constructiva. Esto lo podemos observar en la siguiente pregunta donde se plasma el análisis del estudiante:

“Quizás sea muy subjetiva esta pregunta, pero, tratando de sacar alguna conclusión, de deducir algo frente a esta diferencia, usted qué diría ¿podría ser que hoy hay más motivación por cumplir una nota que por cumplir con una vocación profesional o será que en esta generación de jóvenes hay mayor necesidad de expresar una interioridad emocional, afectiva, psicológica o social en vez de relacionarlo con la vocación profesional?” (Entrevista n° 3)

El estudiante está mirando su propio caso desde un planteamiento problemático y lo pone al servicio de la indagación con terceros, lo socializa científicamente, porque ancla su propia experiencia escolar en su duda y la enfrenta con la trayectoria histórica que la precede, se cuestiona porqué el sentido histórico de las tesis choca con la motivación o sentido que en la actualidad, su actualidad, predomina. ¿Será que en la generación que él representa hay una gran fuerza asociada a querer “dejar en evidencia”¹ más una observación como agente social crítico que una observación como futuro profesional? Este es el cuestionamiento al que llega el estudiante y el taller de periodismo. El taller de periodismo del año 2009 logra un nivel de profundidad de análisis que representa un desarrollo del aspecto “vivido” de la asignatura de metodología, se trata de un proceso de

¹ Durante el proceso de tesis del posterior año 2010, ocurrió un fenómeno discursivo común entre los estudiantes tesisistas de cuarto medio de ese año quienes redactaban en sus objetivos de tesis, como forma verbal el “dejar en evidencia”, notándose un afán de esta generación por denunciar a un público determinado, generalmente la propia escuela, sobre algunos aspectos represivos, manipuladores o injustos de los subsistemas sociales, esto ocurrió con al menos tres tesis: una sobre la manipulación de los medios de comunicación masivos, otra sobre el impacto en el endeudamiento con tarjetas de créditos en los jóvenes y otra sobre la insensibilidad en el trato de los servicios públicos de salud con los pacientes.

socialización del conocimiento en la comunidad basada en la práctica de la retroalimentación de la investigación.

Comienza a observarse la importancia que tiene el testimonio y seguimiento de los estudiantes en el desarrollo de la práctica social de investigar dentro de una comunidad. En este sentido, historia y cultura se topan para dialogar en el sujeto colectivo crítico. Este aspecto “vivido” o “cultura vivida” que se desarrolla por medio de la metodología de la investigación es traducido como aquel “fondo” del que habla la directora en respuesta a la pregunta del estudiante, en respuesta a cómo la tesis tiene un objetivo vocacional, pero se expande a un objetivo mayor del estudiante que es su desarrollo creativo:

Si yo quiero estudiar psicología o la poesía, la creatividad, si yo quiero desarrollarme en eso tengo que echar fuera todo el contenido creativo que tengo y tengo que buscar un medio y puede ser la tesis ese medio. No veo ambivalencia, pero sí estoy como reactiva a asumirla como una cuestión de nota, porque, que está sumida en la nota, sí, yo lo sé, pero veamos el fondo. (Entrevista n° 3)

Con este análisis, la historia de la asignatura tomaba forma en el taller de periodismo y empezaba a develarse como un “primer piso” de la estructura oculta del estudio; la construcción de conocimiento que operaba constantemente en la comunidad escolar. La fase siguiente era poder mirar la historia, lo más crítica y descriptivamente posible, a fin de ponerla al servicio del sentido crítico actual que el debate comunitario habría de generar.

5.2 ASIGNATURA DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En la historia de la asignatura de metodología de la investigación se encuentran una serie de personas, especialmente profesores, que impulsaron esta práctica como parte fundamental de una propuesta curricular alternativa, humanista y enfocada al desarrollo científico de los estudiantes. En una entrevista a quien fuera el creador de esta práctica, quien desarrolló esta iniciativa a modo de postulación a un cargo directivo en el colegio Niños Cantores de Viña del Mar, aparece el primer objetivo, más o menos articulado, de lo que la metodología de las tesis en cuarto medio tenía como propósito:

“una de las cosas que yo postulé en ese proyecto era la tesis para estudiantes de enseñanza media que tenía un primer objetivo central que era la orientación, pero desde la práctica, o sea que no fuera tanto la orientación de tesis y cosas que te fueran abarcando las áreas que a ti te interesaban sino que una vez que tú ya lo tuvieras definido en tercero medio tú optaras por un tema en una de las asignaturas específicas del área electiva, científica, humanista o artística, cualquiera de ellas, y optabas por un tema y podías hacer una investigación.”
(Entrevista n° 4)

En otra entrevista realizada a una de las fundadoras también de esta práctica, quien es la actual directora del colegio Mar Abierto, se revela aquel fenómeno que ocurre con la asignatura asociado al cambio cultural, al encauzamiento que la práctica va teniendo con la implementación de ésta en la escuela y que se vincula con la cultura de la escuela, con el diario vivir de ella y transforma así el sentido de la práctica a un sentido renovado desde la vivencia colectiva:

“posteriormente cuando en la escuela se avanza más el tema de la investigación y se alza la investigación como el otro paradigma metodológico a parte de la educación por el arte, como el otro método de trabajo, se arma una política investigativa de escuela desde la educación infantil hasta el cuarto año medio, esta iniciativa, determinada para la enseñanza media solamente, se sistematiza y se instala desde el pre-kinder hasta el cuarto medio que es hoy la investigación en la escuela (Entrevista n° 3)

El arte y la ciencia, como pilares de la creatividad en el centro del proyecto pedagógico, se articulan, se ensalzan en un sentido mayor para los informantes claves. En la historia del desarrollo de la asignatura de metodología de la investigación, la ciencia se transforma en un eje integrador que enlaza diversos puntos de la cultura escolar y que a su vez tiene cierta autonomía relativa porque genera cambios en su misma estructura y sentido como materia educativa. La asignatura de metodología de investigación se transforma en un sistema comunicativo de desarrollo emancipador, por el nivel de creatividad y de técnica que adquiere para la comunidad educativa.

Una de las primeras dificultades con la que los profesores se encontraron al implementar la asignatura, especialmente en relación a la práctica de hacer tesis en cuarto medio, fue la negociación con los estudiantes respecto al equivalente en notas de la práctica: su sentido académico-productivo:

“hubo como 2 años de conversar con ellos porque había que convencerlos de qué se trataba si no era una cosa tan simple implementar la tesis, a parte que nosotros la formalizamos de tal forma que implicaba nota, o sea implicaba una nota coeficiente 2 en el área que ellos elegían el tema y ahí surgieron los profesores guías.” (Entrevista n° 4)

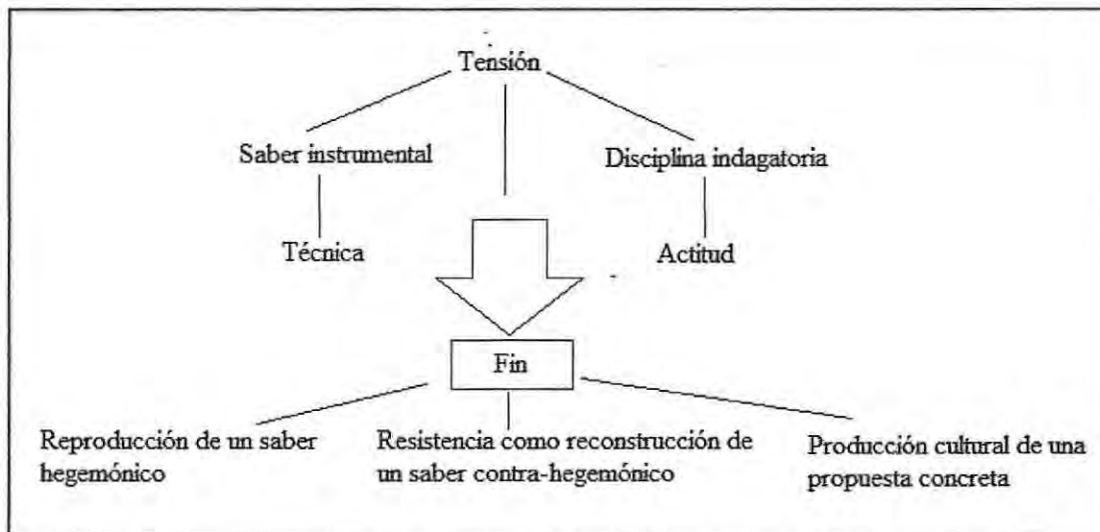
De esta forma los mismos profesores van incorporando un sentido más allá del sentido vocacional. Al parecer, se devela que el interés del profesor no está solamente reflejado en construir a ciudadanos profesionales e idóneos en sus disciplinas académicas, sino más bien ciudadanos que siendo idóneos en una metodología investigativa pudieran incorporar una actitud metodológica: se trata de una cultura investigativa, una costumbre indagatoria y transformativa de la realidad.

“Definitivamente el primer fin último era el detectar los intereses de los alumnos y que los cabros pudieran conjugarlos con sus habilidades con sus capacidades, pero después fue teniendo otro objetivo que fue ya el prepararse para un sistema de educación superior donde las condiciones de trabajo, de investigación o de estudio eran distintas, o sea no era estudiar de un día pa otro pa una prueba, teniai que prepararte, entonces los preparamos en el método científico, en procesos de observación y todo el tema aún cuando no era meramente ciencia.” (Entrevista n° 4)

La tensión al interior de la asignatura de metodología de investigación es aquella que mantiene en un dilema a resolver la relación entre el sentido productivo y el sentido crítico, que muchas veces se choca en la realidad social. En la artesanía de ir implementando un diseño de materia científica metodológica, la escuela va tomando sus propios ribetes culturales, anclando la disputa entre “saber ser” y “saber hacer”, el adquirir un conocimiento instrumental y el incorporar una disciplina indagatoria basada en la capacidad de construir buenas preguntas y desarrollar conclusiones contundentes.

La tensión entre un “saber instrumental” y una “disciplina indagatoria” en rigor forman parte de un mismo campo, que es el desarrollo del aprendizaje de la metodología de la investigación, sin embargo se diferencian en que una representa una técnica y la otra una actitud y el carácter de su enfoque crítico está dado por el fin que postule el tesista cuando construya y concluya su tesis, fin que puede estar vinculado a: 1) la reproducción de un saber hegemónico, 2) a la reconstrucción de un saber contra-hegemónico desde la resistencia o 3) a la producción cultural de una propuesta concreta. Con “producción cultural de una propuesta concreta” me refiero a aquella práctica llevada por ciertos

estudiantes en que, al desarrollar una tesis generan no solo un análisis crítico sino también un material investigativo que aporta a la sociedad, ya sea a la comunidad educativa o a algún sector de la sociedad. El siguiente esquema conceptual describe esta idea:



Fuente: Elaboración propia

Al indagar en la historia de qué tipos de tesis los estudiantes desarrollaban en la escuela, los profesores entrevistados relatan tener en la retina algunas investigaciones para ellos figurativas de lo que era el espíritu investigativo de la asignatura de metodología de investigación:

“hubieron estudiantes que se fueron a la isla Juan Fernández a hacer su investigación. Hubo un estudiante, no me acuerdo bien el nombre, que tenía que investigar algo de la isla y viajó, se consiguió el permiso con la armada de Chile viajar en un barco, viajó con un grupo de investigación” (Entrevista n° 4)

En el caso de esta tesis, a partir de un estudio exploratorio los estudiantes se proponían investigar las relaciones de producción que se generaban en la isla, qué tipo de fuerza laboral se desarrollaba en la isla y cómo eso se asociaba a la cultura de convivencia de las personas de la isla. También un profesor recuerda una de las tesis en la que él estuvo involucrado desde cerca y que representa para él que la tesis tiene un sentido que va más allá de lo académico:

“me acuerdo de la tesis de los derechos humanos de un estudiante el año 97, le trajimos hasta un pariente mío que estaba exiliado en Estado Unidos, él aparece en el libro “Los Zarpazos del Puma” que fue uno de los libros que tomó E. en su tesis sobre literatura y derechos humanos y cuando vino mi primo a Chile vino a ver a E. también porque le hicimos el contacto. Entonces habían preocupaciones

más allá de lo meramente académico, de lo meramente escuela. En música hubo hartas tesis, literatura, ciencias, etc...“(Entrevista n° 4)

En la medida que la metodología de investigación se iba plasmando en las tesis que los estudiantes desarrollaban, se iba configurando una trayectoria y un capital cultural, relacionado a que el estudiante salía de la escuela con un producto concreto que significaba un enlace entre su escuela y sus estudios posteriores, como una especie de tránsito coherente para la continuidad.

Me tocó estar con una estudiante del 97 parece, que después se fue a estudiar ingeniería a la Santa María y en una asignatura ella tenía que presentar exactamente lo mismo que había hecho en su tesis y lo presentó y quedaron pero maravillados, fue una investigación que hizo sobre el tránsito vehicular en la ciudad de Viña y estudió las medidas para implementar mejoras, cómo avanzaba y qué alternativas habían y lo presentó... (Entrevista n°4)

Una de las prácticas asociadas al desarrollo del aprendizaje investigativo que desarrollaron los profesores en los años 90, fue el de permitirle al estudiante salir a investigar en horarios de clases. Esta mentalidad forjaba la idea de que la investigación está tanto dentro de la escuela como fuera de la escuela, sin embargo, para que los estudiantes salieran a investigar tenía que haber un fuerte compromiso de parte de éstos respecto a la autodisciplina

“yo creo que la escuela, ahí adentro, ya no funciona mucho, yo creo que la escuela es para afuera y en esa perspectiva detrás de todo eso va a ir todo un proceso de autonomía de los cabros que va a ser de responsabilizarse por lo que van a salir a hacer, que es un poco a lo que se apuntaba también, los cabros en tercero me decían que querían salir y eso había que formalizarlo, se hacía una nota escrita por tu investigación y habían cabros que a mitad del día se iban.” (Entrevista n° 4)

Finalmente, de las características iniciales de las tesis y la metodología de la investigación tenía relación con abrirle el campo de posibilidades al estudiante, en donde, si bien en un principio estaba enfocado a la apertura al mundo universitario, con el tiempo los mismos profesores comenzaron a reflexionar sobre las otras funciones productivas que los estudiantes podían desarrollar:

“tú vez en un grupo de estudiantes de cualquier colegio de Chile algunos chicos que sí van a ir a la universidad que tienen el interés y las capacidades y hay algunos otros chicos que no van a ir a la universidad, entonces que una institución trabaje solo en función de aquello... ¿qué pasa con los otros?, ¿qué pasa con esa otra parte que no son tan minoría? Eso por un lado, y por el otro lado ¿cómo tú vas a tener una sociedad que solo vas a tener solo profesionales universitarios?, ¿qué pasa con los técnicos, con los mandos medios, con los artesanos, los artistas?...”(Entrevista n° 4)

De los entrevistados más antiguos, uno de ellos plantea como lección para el futuro desarrollo de la asignatura de metodología de la investigación el hecho de estar pendiente de cómo las generaciones son las que van comunicándole al sistema escolar las necesidades que necesita atender respecto a las inquietudes investigativas de los jóvenes

“yo creo que hay que buscar metodología y en esa búsqueda de metodología tienes, no sé po, al Paulo Freire que te pueden dar luces para buscar formas distintas. Yo creo que cuando uno se queda un poco en los esquemas formales las generaciones te van pasando la cuenta, yo creo que los profes, yo soy profe formado en los años 70, yo salí de la universidad el año 77, si yo no busco la forma de, y no me refiero a ese razonamiento de a ir a cursos y tener varios títulos, sino de ir adecuando mi mentalidad a las generaciones nuevas, estoy perdido.” (Entrevista n° 4)

De esta manera la tesis como una práctica final de la asignatura de metodología de la investigación fue encaminándose a cambios de sentido que eran articulados por los actores educativos, más bien por los profesores, pero estimulados por las realizaciones de los estudiantes. Así, se expresaba cómo la tesis genera resultados que van más allá del contenido, se desarrollaba como una actividad que permite adquirir habilidades que a veces lo curricular no contempla.

La creatividad, como elemento base de la inspiración y producto del trabajo del estudiante, se conjugaba no solo en la función estética de su realización, sino también en su función práctica, interpretativa, comunicativa de resolver problemas cotidianos. El sentido integrado de la metodología empieza a construirse en la medida que la función artística y científica van inculcando un modo de aprender en la escuela. La metodología como estrategia transversal rebalsa sus fortalezas, formándose puentes entre las disciplinas de los profesores, entre sus disciplinas y los diversos canales de aproximación entre una disciplina y otra.

En el colegio Mar Abierto, las aguas de la asignatura de metodología de investigación se rebalsan en sus fortalezas y debilidades, insertándose en la cultura escolar con grandes desafíos respecto a cómo re-articular la asignatura a la nueva escuela. Uno de los cambios que ve la directora tiene que ver con que hasta el año 2000, la predominancia de los temas que los estudiantes elegían tenía una relación más directa con la vocación relacionado a lo que posteriormente los estudiantes querían estudiar como disciplina, sin embargo de ahí en adelante ocurre, a su parecer, la elección por “facilidad” investigativa más que por sentido de vocación, es decir que el sentido vocacional se ve desplazado por la necesidad inmediata de realizar con facilidad una tesis que resulte cómoda y simple.

Por su lado, el profesor de metodología del colegio Mar Abierto apuntaba en una entrevista a que la mayor dificultad que enfrenta en el desarrollo de la enseñanza de la metodología de la investigación se desarrolla en cursos como en segundo y tercero medio dado que, al no estar institucionalizado, al no tener como finalidad una nota, no hay una motivación directa, no hay evaluación, por lo cual el profesor se ve frente al desafío de tener que incentivar a los estudiantes para que pongan atención y motivación al aprendizaje investigativo, cuestión que choca con la necesidad de éstos por obtener resultados concretos e inmediatos

Los profesores, respecto al aprendizaje de la metodología de investigación en el colegio Mar Abierto, están decididamente menos interesados en la consecución de notas y buenos resultados numéricos de sus estudiantes que en la capacidad de éstos de *hacer sentido* de la importancia de investigar, incorporar un hábito metodológico y no solo para la educación superior de éste, sino como herramienta para la vida.

El profesor de metodología del colegio Mar Abierto también apunta recurrentemente a la dificultad de la cultura *fast* como la dificultad cultural para inculcar en los estudiantes una valoración del aprendizaje investigativo

“en esta cultura del *fast* de las carreras cortas, ganando al tiro plata, que se yo, un magíster un año, todo tiene que ser rápido, instantánea, la sociedad llega a un estado de cosas en que todo tiene que ser rápido, el “síndrome publimetro” le llamo yo en que la gente no tiene tiempo de ver noticias entonces te dan capsulitas de noticias, en el fondo no profundizan en nada, “choco una micro y hay 10 muerto”. (Entrevista n° 5)

Y esta dificultad atraviesa no solo el caso del aprendizaje investigativo, sino todo tipo de aprendizaje escolar, puesto que para el profesor, todo aprendizaje implica el estudio de algo que es inicialmente incierto para el estudiante, en el que se desconoce con anticipación la certeza de la aplicación del conocimiento y con mayor razón se desconoce el gusto por el conocimiento. Por ello, el intentar enseñar metodología de la investigación a las generaciones actuales donde las soluciones se dan con rapidez, presenta un gran ladrillo para los profesores, que requieren de la enseñanza de la paciencia del estudiante para que éste pase por el proceso experiencial de apreciar el aprendizaje investigativo para luego ponerlo en práctica.

El colegio Mar Abierto ha rescatado de su trayectoria como cultura investigativa el desarrollar una mirada interdisciplinaria de las investigaciones, de los aprendizajes:

“por ejemplo el año pasado hicimos un trabajo con el J. (profesor de música) y la G. (profesora de inglés) con el tema de grandes compositores... entonces ahí ellas tenían que investigar sobre su vida, tenían que hacer un análisis con la película, qué de falso o de verdadero tenía la película con la historia del compositor, qué propuesta hace la película... qué podemos concluir del personajes, etc. Entonces ahí vemos que las asignaturas no son, las áreas o las disciplinas no son dispersas, o sea, es interdisciplinario en la medida que buscamos objetivos comunes y buscamos aprendizajes comunes, en este caso la observación del fenómeno, la presentación del fenómeno y la explicación del fenómeno, ese era el objetivo entorno a las tres asignaturas.”(Entrevista n° 5)

Por lo tanto, la búsqueda por una enseñanza que sea integrada requiere del desafío de procesos de retroalimentación entre los actores que generen puentes epistemológicos entre las diversas disciplinas. En el fondo, la concepción de la educación en el colegio Mar Abierto parte de la noción de cambio constante, de revisión y contribución de nuevas posibilidades, de integración, sin embargo hay algo que conserva la cultura escolar, como contrapeso a lo que transforma: la habilidad para el planteamiento crítico desde la técnica metodológica del pensamiento científico.

Las tesis que se han desarrollado en el colegio Mar Abierto desde que comenzó el año 2008 han tenido una amplia gama de temáticas, sin embargo es posible mirar, más allá de la diversidad, algunas tendencias propias de los ambientes culturales en que se desarrollan, en la vida de la escuela. En una entrevista a un profesor del colegio Mar

Abierto, protagonista del proceso de acompañamiento a los estudiantes, declaró lo siguiente:

“me ha llamado la atención de que la demanda de ocho o nueve tesis, eso da cuenta que a diferencia del año pasado, esta generación está más ligada al humanismo o está a lo mejor en un proceso que le interesa a lo mejor reflexionar porque la gama de temas que tengo que ver este año es muy diversa. Estamos hablando de tipos que se están preocupando por la relación entre el hombre y la naturaleza, otros por el sistema capitalista, otros por la relación darwiniana con la concepción de la religión, también hay una chica que está viendo el tema del bulling.” (Entrevista n° 6)

Las dinámicas conversacionales entre los estudiantes del taller de periodismo y los profesores que eran informantes claves del desarrollo del tema de la metodología de la investigación, empezaron a tomar un foco de clímax conversacional, un lugar en la conversación donde el estudiante y el profesor procesaban no solo un intercambio de miradas sobre un tema, sino que construían un análisis profundo sobre la realidad de su escuela, sobre la interpretación de la generación de tesis como agentes reflexivos de la realidad social

“El año pasado por ejemplo, los chicos de cuarto medio hicieron varias tesis que tendían a eso un poco, había una tesis de educación popular, otra sobre el tema de las represas en Aysén, otra sobre genética y todas son tesis que tienden a hacer una crítica a la situación de hoy día y que obviamente puede ser herramientas para concientizar o herramienta de transformación informativa, política, social.” (Entrevista n° 6)

Es interesante observar aquí cómo es estudiante, en calidad de entrevistador e investigador, va construyendo un análisis a partir de lo que el profesor le va contando. El estudiante le pregunta al profesor por la especialidad de la reflexión crítica en la escuela y busca, a través de su entrevistado, establecer comparaciones con otras generaciones de jóvenes tesis. El profesor le cuenta que entre las tesis universitarias y las tesis de ellos en el colegio las diferencias más fundamentales son que una se enmarca dentro de una disciplina y ellos tienen una mayor amplitud de elección. Por otra parte, el profesor reflexiona sobre la característica especial de las tesis del colegio Mar Abierto respecto a la búsqueda de explicar la realidad:

“En general hay una reflexión que tiene que ver con la realidad, más allá del punto desde donde se parte, si se parte por ejemplo desde el siglo XVII a lo mejor podemos partir con el tema del hombre y la naturaleza, otros podemos

partir desde temas del presente, más contemporáneos, en fin, los parámetros son dentro del contexto de encontrar respuestas del comportamiento que tiene el hombre hoy en día.” (Entrevista n° 6)

Luego el profesor le aclara al estudiante en su entrevista la importancia del impacto que puede tener la tesis en términos críticos o transformacionales en la reflexión y práctica del estudiante:

“no solamente por hacer una tesis de algo social, va a cambiar tu práctica social, no es lineal eso tampoco, puede haber un interés social en la temática, pero eso no va a decir que vaya a cambiar tu práctica social, pero eso sí te puede llevar a descubrir y a lo mejor si va a llevar a un cambio. O sea, alguien puede sorprenderse con la tesis, a lo mejor su hipótesis lo va a llevar a descubrir algo nuevo y lo va a llevar a tener un pensamiento distinto.” (Entrevista n° 6)

Según este profesor, al estudiante se le provoca para que sea un investigador, pero ya viene provocado por un estímulo cultural, puede ser desde su familia, desde su barrio, desde sus grupos de pares, desde los medios de comunicación, etc. En la escuela se provoca al estudiante para que sea un indagador “para que él indague sobre diversos temas de su interés y que pueda encontrar información, conocimiento y además establecer el logro de sus objetivos investigativos y personales.” (Entrevista n° 7)

Cuando se le pregunta a un profesor sobre cómo vio él el desarrollo de las tesis en comparación con el año 2008, responde un tema que es clave respecto a lo que apunta como la “apropiación” que no va solo de parte del estudiante, sino que tiene que ver con un movimiento mayor que realiza la comunidad educativa:

“este año el colegio ha estado un poco más ordenado, el tema tiempo complicó muchas veces el que se pudiera desarrollar lo pedagógico porque había todo un tema de inauguración, de inaugurar espacios, de establecer la normalidad dentro del colegio y también en la apropiación de los estudiantes hacia la tesis también fue distinta. Los chiquillos se preocuparon más que los años anteriores y yo creo que eso también propició mejores tesis.” (Entrevista n° 7)

El profesor va observando que en el proceso de “vivenciar” la tesis por parte de los estudiantes se va generando un aprendizaje también de la comunidad educativa con respecto a cómo integrar el ritmo de las tesis a la vida de la escuela.² La escuela de a poco

² Posteriormente, para el año 2011, este profesor entrevistado toma las experiencias de análisis sobre la importancia de la metodología de investigación en la escuela y especialmente la riqueza de las producciones de los estudiantes, y a partir de ello lidera la Primera Jornada Filosófica de Enseñanza Media, actividad que organizó a fines de diciembre del año 2011 el colegio Mar Abierto, encabezado por este profesor, donde se programaron “mesas de diálogo” con expositores que presentan temas. Estos expositores eran los estudiantes

va experimentando transformaciones, adaptando sus tiempos en la medida que los actores educativos evalúan la importancia de la investigación en la escuela y la riqueza de las producciones investigativas de los estudiantes de cuarto medio. La riqueza de esta apertura a la investigación en la escuela, está mediada, como decíamos, especialmente por la capacidad de los actores educativos de evaluar como importantes ciertas prácticas y darles un sentido colectivo de desarrollo, identificar su ventaja tal como el profesor nos cuenta al decirnos que

“Los chiquillos han comprendido que la tesis es una instancia rica y que más encima se presenta en la concentración de todos tus años escolares, en donde uno tiene que lidiar y demostrar lo que uno ha tratado de aprender y devolverlo, así como de enseñar y devolverlo en el acompañamiento y escucha de los tesisistas. Lo otro que también es interesante presenciar es que hay una preocupación crítica, hay una preocupación social que se muestra en la tesis, o sea, los temas que se abordaron se relacionaban mucho con cuestionamientos sociales contemporáneos, psicología, pedagogía, arquitectura, ciencia, etc.”
(Entrevista n° 7)

Finalmente, en una pregunta sobre el tipo de metodología que caracteriza a los profesores del colegio Mar Abierto, un profesor entrevistado responde que podría asociarse al método socrático, en la medida que el método de responder con preguntas termina siendo mucho más constructivo y reflexivo y para ello el profesor da el ejemplo de cuando una colega le pregunta qué responder cuando un alumno dice una respuesta equivocada, a lo cual el profesor comenta que Sócrates no le diría que está equivocado, sino que le preguntaría qué, en lugar de decirle que está en un error le preguntaría qué fue lo que lo hizo llegar a esa respuesta. El método de devolver la pregunta es clave en tanto es una práctica marca la identidad del proceso de enseñanza con la que pretende culminar los profesores, filosofía pedagógica a partir de la cual,

“...en términos teóricos, te lleva a mirar tu respuesta, más que continuar en alguna corrección de la verdad. De aquí derivan los debates, foros, la convivencia frontal, los procesos indagatorios, el reconocimiento de lo afectivo en las relaciones, la conversación de los conceptos más que la transmisión de estos” (Entrevista n° 7)

de cuarto medio que desarrollaron sus tesis en el colegio Mar Abierto. En esta jornada también se invitó a estudiantes de otros colegios, académicos universitarios y se desarrolló como una actividad abierta a todo público. En los anexos se adjunta el *flyer* que este profesor le envió a la investigadora de esta tesis como invitación.

Los tesisistas cuando están en cuarto medio, pasan por un proceso de incertidumbre que es elemental en la formación de una actitud investigativa, pues viven las contradicciones en su propio cuerpo, en sus propias habitualidades, se encuentran con dinámicas de tiempo, estructura y formalismos que perturban en un inicio aquella libertad o flexibilidad creativa de la cual estaba acostumbrados, sin embargo, esta conjugación, esta tensión entre un aprendizaje instrumental al final y el poder plasmar lo que ha sido un aprendizaje significativo durante toda la enseñanza, genera un tipo de enseñanza que devela una transformación reflexiva en los estudiantes, sin por ello habiendo pasado primero por la incomodidad de los aprendizajes transformadores:

“lo bueno de la tesis es que en esa situación de incomodidad, tanto en el ámbito de cómo tú abor das la tesis, a cómo la presentas, es bueno vivirlo en cuarto medio y no en quinto año de universidad o en un primer o segundo año de la universidad, eso es lo bueno que te sitúa en lugar en el cual tú te pruebas porque la tesis también es una muestra de carácter y personalidad, o sea, tú tienes que tener carácter para poder hacer una tesis, porque tú te estás probando si puedes someterte a un método que tú te auto-sometes.” (Entrevista n° 8)

En general, el enfoque de la enseñanza que aplican los profesores del colegio Mar Abierto, relacionada al enfoque freireriano desarrollo del pensamiento crítico con bases científicas en los estudiantes, desplaza la oposición que los estudiantes han de tener con su “autoridad” directa en la escuela a los espacios de poder que se ubican en la sociedad, es decir que, al tener los profesores una actitud de escucha y apertura al empoderamiento de un sentido autónomo y una postura crítica por parte del estudiante, la “resistencia” de éstos últimos se fuga hacia afuera de la escuela, lo que constituye el carácter de “escuela abierta” del colegio Mar Abierto. La calidad de la enseñanza y el aprendizaje en este caso se expresa en la capacidad de empoderar a los estudiantes en un sentido autónomo de crecimiento cognitivo y constructivo, el cual desarrollan en la medida que logran sentar las bases que hacen “reflotar” las relevancias de su propia generación. A partir de ello, pudimos observar que las inquietudes de los estudiantes de las generaciones 2009 y 2010 están asociadas a un incremento de las subjetividades creativas y el aprendizaje de la crítica constructiva en lo social y lo escolar.

Finalmente, la asignatura de Metodología de la Investigación florece en la medida que son los estudiantes los que logran develar el estado actual de sus problemáticas

generacionales, poniéndolas en debate por medio de las herramientas científicas que los profesores les enseñan.

Para conocer con una mayor profundidad aquella reflexividad de los estudiantes de cuarto medio, que es uno de los productos culturales que esta tesis pretende explorar, se llevó a cabo la lectura profunda a 5 tesis de estudiantes egresadas en diversas generaciones, se analizaron dos tesis realizadas en el colegio experimental Niños Cantores de Viña del Mar de los años 2003 y 2004 y las otras tres tesis analizadas fueron realizadas en el colegio Mar Abierto en los años 2008 y 2009. El criterio de selección de estas tesis fue que las temáticas desarrolladas por los tesisistas tuvieran una relación directa con la cultura escolar, esto en base a la información de un informante clave que expone que una de las regularidades temáticas de las tesis es la propia escuela como objeto de estudio. Para ello se definió el concepto de “los tesisistas” o “estudiantes-tesisistas” cuyos trabajos serán analizados a continuación.

Los denominados *tesisistas* son aquellos estudiantes que, habiendo cursado el cuarto medio, realizaron una tesis de investigación, ya sea en la institución del colegio experimental Niños Cantores de Viña del Mar o en el colegio Mar Abierto de Valparaíso, habiendo defendido su tesis frente a una comisión evaluadora y habiendo egresado o estar por egresar de la enseñanza media. Las tesis analizadas tienen los siguientes títulos:

Tesis n° 1: Los límites de la convivencia escolar (2003). Colegio experimental Niños Cantores de Viña del mar

Tesis n° 2: La democracia como metodología para la educación por el arte (2004). Colegio experimental Niños Cantores de Viña del Mar

Tesis n° 3: La sinergia puede constituirse como la base de las organizaciones exitosas (2008). Colegio Mar Abierto

Tesis n° 4: Educación popular. Análisis desde la experiencia chilena (2008). Colegio Mar Abierto

Tesis n° 5: Investigación y estudio sobre las percepciones de los alumnos, sobre la metodología aplicada para la elaboración de la tesis de 4° año medio (2009). Colegio Mar Abierto.

5.3. TESIS SOBRE LOS LÍMITES DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

La estudiante tesista que realizó esta tesis denominó a su investigación “Percepciones sobre las relaciones que establecen, distintos miembros de la comunidad educativa, entre los límites y la calidad educativa en el colegio experimental Niños Cantores de Viña del Mar”. A partir de este estudio que esta estudiante-tesista realiza el año 2003, podemos apreciar cómo esboza una descripción sobre su diagnóstico y cómo la tesis significa un espacio para la aplicación de una ciencia transformadora de la escuela.

“... decidí abordar el tema de los límites y la relación con la calidad de la educación, debido a que personalmente sentía que en el colegio las cosas que conciernen a las normas, sobre todo de convivencia, estaban siendo muy poco respetadas y sospechaba que seguramente esto tuviese algún tipo de peso sobre la calidad del establecimiento. Todo eso fue lo que en definitiva me motivó a la realización del trabajo” (Tesis n° 1, p. 4)

La estudiante de cuarto medio de aquel entonces, define una categoría respecto a lo que ella entiende por *condiciones* de los procesos educativos, definiéndola de la siguiente forma: “me refiero a las formas y técnicas, a los espacios, a las situaciones que se necesitan para generar un aprendizaje y al tipo de relación que se establece entre el educador y los educandos. Es en estas relaciones que se pueden plantear los límites y la influencia en la calidad de la enseñanza.” La calidad de la enseñanza como objeto de estudio de los estudiantes implica una posibilidad para la escuela de desarrollar cierta sistematización de cómo circula el conocimiento en la escuela, pues los procesos comunicativos pueden resultar claves a la hora de fijar los límites necesarios del sistema social que quieren construir sus miembros. Lo podemos observar en la descripción que hace esta estudiante de la importancia de su investigación, podemos ver que se trata de un enfoque práctico en términos de que la relevancia social de su estudio es su propia escuela, su entorno educativo: “Esta investigación pretende que sus hallazgos sean un aporte a la comunidad

educativa, permitiendo así a los profesores tener un instrumento más que permita conocer la perspectiva de los alumnos y apoderados respecto a la problemática planteada y otras que surjan durante el desarrollo de la misma”

Los resultados de su investigación arrojan las percepciones que los alumnos tienen respecto a los límites en la escuela, percepciones que pueden verse reflejadas en la pregunta “¿de qué modo están presentes los límites en nuestro colegio?” a la cual responden lo siguiente: “ya no podemos salir a las 13:30”/ “los profes ponen límites, pero a algunos no les resulta”/ “respetar a los compañeros y profesores, cumplir con horarios”/ “para algunos no existen, pero los que conocemos el sistema los podemos ver”/ “te dicen, “no hagas eso”, pero se queda ahí”. La estudiante investigadora interpreta, a partir de estas descripciones de los alumnos, dos tipos de percepción del límite: una externa, relacionada a aquellos límites impuestos por el colegio y otra interna que es producto de la formación de la autodisciplina del estudiante. La estudiante investigadora concluye que hay algunos alumnos que no ven los límites del colegio, por lo cual la política que apunta a que son ellos mismos los que tienen que ser capaces de autorregularse está en conflicto. Posteriormente profundiza en que este “conflicto” se da en un contexto específico que es el ingreso de una cantidad mayor de estudiantes a la escuela durante los últimos años, lo cual ha generado ciertos cambios en la percepción de los límites que afectan a la convivencia escolar, en tanto a nivel externo como interno. A nivel externo, los estudiantes ven que los profesores “tienen menos paciencia que antes” y a nivel interno, aquella percepción de libertad asociada a que a medida que creces ganas la capacidad de autodisciplinarte, se ha ido perdiendo dado que no está inculcada en aquellos estudiantes nuevos o en quienes la desconocen. Finalmente, se observa que según la estudiante investigadora, el conflicto en el que entran las percepciones sobre los límites termina afectando la calidad del aprendizaje de la escuela, donde los estudiantes, si bien califican que el tipo de enseñanza de la escuela es siempre “liberal, auto-disciplinaria” donde “depende mucho de ti aprender”, “de abertura hacia los alumnos” y donde “existen los espacios para hablar y participar”, el tema de la autodisciplina no siempre resulta efectivo dado que, como expresa la estudiante investigadora.

“ya sea porque no se cumpla de parte del alumno o de parte del profesor (en cuanto a su responsabilidad de formas esta cualidad en los alumnos)... y es aquí donde yo encuentro el mayor conflicto de este punto, ya que no todas las personas somos iguales, no todos somos capaces de asumir la obligación de aprender como nuestra principal prioridad, son entonces estos alumnos quienes en muchos momentos se salen de control perjudicando los aprendizajes propios y del grupo.” (Tesis n° 1, p. 119)

En este análisis, se denota un fenómeno sociológico al nivel de las percepciones de los estudiantes, el cual tiene relación con las dinámicas de reproducción y resistencia de cómo son experimentados y estimados los principios normativos dominantes de la escuela por los estudiantes. La estudiante-investigadora se posiciona representando al discurso cohesionado de la escuela, enfoque adherente y conservador de los supuestos que organizan la moralidad de la escuela puestos en ciertos *límites* que ella busca poner en cuestión, lo cual se expresa en la importancia que ella le da a su investigación sobre aportar a los principios normativos de la escuela. A partir de ello, la estudiante-investigadora interpreta que hay un antes y un después respecto a los límites, relacionado a un evento contextual que es la transformación a la subvención, de pasar de ser un colegio particular a un colegio particular-subvencionado, con lo cual ingresan nuevos estudiantes que desconocen los límites de la escuela, donde la autodisciplina es el filtro que éstos no ven. El que no valoren la autodisciplina es considerado para ella una acción en la que estos estudiantes “se salen de control perjudicando los aprendizajes propios y los del grupo”. El análisis de la estudiante-investigadora se encamina al reconocimiento de la influencia de la reproducción cultural que tiene lugar en la familia y que determina lo que el estudiante logra en la escuela, a saber, la estudiante-investigadora analiza que:

“el trabajo de formación puede intentarse en el colegio, pero no será fructífero si no tiene importancia en tu casa. No es casualidad que existan ciertos alumnos capaces de encajar muy bien, incluso llegando en cursos de media, y otros (se incorporen en el mismo nivel o en otro) presenten tantos conflictos con materias, reglas y relaciones.” (Tesis n° 1, p. 12)

La estudiante investigadora se refiere al “proceso de adaptación de los límites según el contexto” para referirse al suceso de la transformación a la subvención, analizando que en los focus group que ella realizó con estudiantes y profesores, la mayoría de la ellos aludía a este evento como causante de los cambios en la percepción de los límites, así como al incremento de las posibilidades de roce entre los compañeros, dice: “El colegio había

estado funcionando con las normativas que servían para regir a una comunidad de no más de 150 personas, y de pronto se ve sobrepasado en 100” (Tesis n° 1, p. 15). Aquí la estudiante-investigadora rescata diversas opiniones en un focus group, todas de personas seleccionadas como “antiguas” o que son un referente de la cultura escolar, por lo cual es posible observar cómo ciertas opiniones de este grupo representan formas de conservación de la cultura predominante de la escuela pro parte de sus miembros, como lo podemos ver en la opinión de un estudiante: “se dejó entrar a mucha gente porque se necesitaba plata y capital, y ahí entró cualquier gente, mucha de ella expulsada de otros colegios... a parte que bajó el nivel académico, bajo el nivel de persona que se estaba formando” (Tesis n° 1, p. 17). Es al respecto de este tema que surgen discrepancias entre los participantes del focus group, pues la directora alude a que el no-cumplimiento de límites de los estudiantes es un problema mucho más antiguo que la actual crisis económica y posterior subvención, al referir a los temas del consumo y micro-tráfico de marihuana en la escuela, a lo cual la estudiante investigadora concluye que los conflictos en los cursos son intrínsecos a ellos mismos y que es muy difícil que con la entrada de los estudiantes nuevo el colegio sea el mismo, por lo cual propone un territorio de aprendizaje para la escuela, dice:

“será indispensable asumir que no es un curso dividido en “nuevos” y “antiguos”, sino que es en su totalidad un nuevo grupo compuesto de hombres y mujeres, cada uno con su realidad y obviamente sus conflictos. Y luego de que seamos capaces de comprender esa realidad podemos comenzar a mirar hacia adelante.” (Tesis n° 1, p. 20)

Es a este tipo de reflexión final que hace la estudiante-investigadora lo que categorizamos como “producto cultural”, asociado a la perspectiva crítica en donde la estudiante-investigadora, pasando por la exploración de diversas miradas, enfoques de opinión respecto a su problema, habiéndose incluso encaminado hacia una tendencia conservadora del discurso escolar, en la medida que conoce y se adentra la experiencia metodológica logra generar una declaración de aprendizaje para la escuela, una mirada más sistematizada de su mirada inicial, siendo una aseveración crítica con fundamentos asentados en la mirada sobre el conflicto, el respeto a la diversidad y la aceptación de la realidad de dinámica de las relaciones sociales.

Respecto a las percepciones sobre la calidad educativa, la estudiante-investigadora se encontró con un tema de discusión que reporta, el cual, si bien es un tema que se escapó de los objetivos de su tesis, habla de una representación colectiva del aprender en la escuela. Cuando el tema de la conversación en el focus group sobre la calidad de la enseñanza se fue por el lado del tema del rendimiento académico en el colegio experimental Niños Cantores de Viña del Mar, ocurrió lo siguiente, en palabras que describe la estudiante-investigadora: “todos se fueron dando cuenta que las palabras rendimiento académico iban quedando muy cortas para todo lo que la formación dentro de este colegio influye, el lograr que los alumnos se enamoren de las materias, que les nazca de adentro las ganas de aprender, de crecer, de respetar” (Tesis n° 1, p. 23)

En este sentido, la articulación del sentido de la “calidad educativa” en esta escuela, toma en cuenta tanto el rendimiento entendido como promedio de notas, así como también los procesos de enseñanza-aprendizaje, relacionado a los momentos, las situaciones en que el profesor enseña y el alumno aprende, “pero que si nos ponemos a mirar más a fondo, en momentos resulta ser inverso y recíproco”. En síntesis, los profesores y directora demostraron estar de acuerdo en que uno de los objetivos principales de la calidad de su enseñanza tiene relación con “lograr en los alumnos y alumnas las ganas de afrontar las temáticas de la clase como un desafío personal con el cual se sientan comprometidos con el hecho de hacerse ellos mismos de los conocimientos que un profesor puede entregar” (Tesis n° 1, p. 27).

5.4. TESIS SOBRE EDUCACIÓN POR EL ARTE

Esta tesista comienza con la idea de que el carácter de la enseñanza es un reflejo de la atmósfera social, en cuanto una sociedad autoritaria contendrá formas autoritarias de enseñanza, o una sociedad democrática contendrá una enseñanza democrática. En su tesis titulada “La Democracia como metodología de Educación por el Arte.”, la estudiante de la generación del año 2004 en el colegio experimental Niños Cantores de Viña del Mar,

desarrolla el marco teórico de la historia de las escuelas, hablando de cómo las escuelas tradicionales eran un reflejo de una situación social:

“El carácter autoritario de esta enseñanza era un testimonio de la atmósfera social de la escuela: el maestro monarca de la clase, la sumisión y la obediencia eran virtudes escolares más importantes que la iniciativa e independencia del alumno. Se premiaba la pasividad del alumno y el maestro tenía como cometido mantener el orden” (Tesis nº 2, p. 3)

Destaca en esta reconstrucción histórica La importancia de la “experiencia” en la educación a partir de John Dewey como base de lo que se conoce como la “educación progresiva”. Podemos observar que el hecho que la estudiante-tesista destaque la pedagogía de Dewey no es menor, pues veremos que la experiencia es un elemento central en la asignatura de Metodología de la Investigación, a partir de cómo la cultura investigativa se sistematiza en la escuela a partir de la riqueza y testimonio de su *vivencia* en los actores educativos, experimentando un mejoramiento progresivo del currículum:

Para Dewey la experiencia tiene un doble sentido: por una parte, ensayar; por otra, experimentar. La experiencia es la clave que hace comprender la naturaleza de la realidad, pues comprende tanto la prueba como el conocimiento. La verdad o el valor de una experiencia dependen de la relación observada entre lo que se ensaya y su resultado. Modificar los ensayos futuros a la luz de los resultados anteriores es una actividad significativa e inteligente. (Tesis nº 2, p. 5)

A partir de ello la tesista describe la importancia de la integración de las ciencias en el de la educación experimental: “Ninguna disciplina puede describir de manera completa el fenómeno educativo. La ciencia de la educación reconstruye el conjunto, utilizando las informaciones disponibles. Las ciencias son las fuentes de la ciencia de la educación” (Tesis nº 2, p. 5). La defensa por una educación integral es propia de las demandas que los estudiantes logran articular, esto en base a que la escuela está diseñada como un proyecto que estimula la diversidad de enfoques, el pensamiento múltiple y la importancia de los puentes epistemológicos entre disciplinas, cuestión que los estudiantes logran captar y muchas veces buscan defender.

A propósito de este sentido de integralidad, la tesista hace alusión a Herbert Read, autor del enfoque artístico de la educación, respecto a su propuesta de “neutralidad natural” a partir de la cual la estudiante Tesista nos muestra cómo en la escuela la función socializadora, así como subjetiva, son esenciales en el aprendizaje. Es la problemática de

que somos seres subjetivos lo que la noción de “neutralidad natural” pretende desarrollar que describe que:

“El desarrollo cultural del ser humano no es el cumplimiento de una teoría sino un equilibrio entre su desarrollo individual y su compromiso social. La finalidad de la educación será entonces el desarrollo de la singularidad individual conjuntamente con la conciencia de su deber social. En la actividad lúdica y en la creación artística es donde el hombre logra su propia identidad y encuentra el camino que lo conducirá a la integración de su yo individual y su compromiso social.” (Tesis n° 2, p. 8)

Podemos apreciar en el siguiente cuadro que la tesista expone, cómo las ciencias forman parte del proceso estético de la formación del ser humano, donde el arte y el aprendizaje son disciplinas necesariamente interdependientes para el desarrollo integral del sujeto:.

Educación Sentidos	Medios	Proceso Mental	Áreas de Expresión
Visual (vista)	Dibujo	Sensación	Diseño
Táctil (tacto)	Plástica	Sensación	Diseño
Auditiva (oído)	Música	Intuición	Euritmia
Cinética (musculo)	Danza	Intuición	Euritmia
Verbal (palabra)	Drama y poesía	Sentimiento	Drama
Constructiva	Ciencia	Pensamiento	Artesanía

Fuente: Elaboración propia. Cuadro extraído de la tesis “La Democracia como metodología de Educación por el Arte” realizada por una estudiante de cuarto medio en el año 2004 en el contexto de la asignatura de Metodología de la Investigación del colegio experimental Niños Cantores de Viña del Mar.

A partir de la teoría de Herbert Read se define que la educación se desarrolla en tres niveles de actividades: la autoexpresión, relacionada a las actividades donde el estudiante puede volcar sus emociones, la observación, relacionada a las actividades donde el estudiante puede registrar sus creaciones sensorialmente y la apreciación, relacionada a la actividad donde el estudiante puede responder a las expresiones de los otros, del mundo. Estas actividades son características del modelo pedagógico del colegio Mar Abierto, por ejemplo, la autoexpresión puede observarse en los ritmos con los que funciona la escuela en todo sentido, más allá de los ritmos estructurados en horarios de entrada, de salida, rituales o calendarizaciones, hay tiempos de trabajo que solo se estipulan una vez que se realizan. Al observar cómo los estudiantes se organizan para el estudio, sobre todo al momento de

hacer la tesis, vi que se enfrentaban a grandes tensiones de auto-organización que finalmente, en el resultado, se traducían a experiencias de aprendizaje para los métodos de estudio. Algo parecido ocurre con la libertad que le dan los profesores a los estudiantes de crear cuadros para escenas de un concierto, donde los profesores proponen un concepto, por ejemplo “la conciencia y el agua” y los estudiantes hacen los enlaces creativos para la producción de un fin artístico.

De las reflexiones finales que realiza la tesista, observamos que en el primer título de su análisis llamado “La Educación artística como ciencia” describe los puntos de conexión entre arte y ciencia, definiendo que

“A la ciencia corresponde observar, analizar, sintetizar, elaborar las leyes que han de regir determinando tipo de fenómenos; el arte compete elevar a la categoría de obras de arte los fenómenos que la ciencia estudia... la ciencia conoce a través de la razón, el arte crea mediante el sentimiento.” (Tesis nº 2, p. 11)

A partir de lo cual la tesista prosigue definiendo cómo algunas ciencias como física, las matemáticas, la sociología, la psicología, la historia, la antropología, la filosofía y la pedagogía se han preocupado de hacer estas conexiones, especialmente bajo el dominio de lo que se define “la estética”. El segundo punto de su análisis se refiere a la importancia de la comunicación en el aprendizaje, describe cómo “lo común” es atravesado por la existencia de una comunicación que no significa la repartición de la palabra como se reparte un pastel en pedazos, sino por el intercambio de significados y la afectación de unos a otros en términos de las actitudes que cada persona toma en la comunicación. La estudiante cita a John Dewey para explicar este análisis:

“La comunicación es un proceso para compartir las experiencias hasta que se convierte en un patrimonio común. Modifica la disposición de los copartícipes... ser recipiente de una comunicación es tener una experiencia ampliada y mutuamente cambiada. Uno participa de lo que el otro ha pensado y sentido, y en esta medida, estrecha o amplia, se ha modificado su propia actitud.” (Tesis nº 2, p. 13)

En un tercer título de su análisis la tesista reflexiona sobre “la educación como práctica de la libertad” aludiendo a cómo el diálogo es esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde ningún sujeto es restringido a no decir lo que quiere decir, y donde a

su vez mantiene su compromiso social del respeto mutuo. Por lo tanto, la educación como práctica de la libertad asume que la enseñar no es transmitir directamente, sino que es una creación cultural entre el estudiante y el profesor que enriquecen su mundo. Finalmente en un último título define “la función social de la educación” a partir de la lectura que hace a Erik Fromm en “Miedo a la Libertad” rescatando la siguiente cita del autor que destaca la función crítica que los actores sociales han de vivir en la educación:

“Educar es, antes que nada, problematizar, es a través de la problematización del hombre con sus relaciones con el mundo y con los hombres, que se proporciona una profundización en la toma de conciencia de la realidad por los hombres que la viven. De aquí surgirá una constante superación de la visión del hombre y de la sociedad... Así los educandos podrán ser capaces de criticar hoy el sistema actual y comprometerse en un nuevo proyecto histórico que supere las injusticias del presente.” (Tesis n° 2, p. 14)

De esta forma la estudiante-tesista cruza algunos puntos con varios aspectos de la pedagogía del colegio Mar Abierto, destacándose la relación entre educación y sociedad, mediada por la capacidad crítica y creativa del estudiante.

5.5. TESIS SOBRE SINERGIA SOCIAL

En la tercera tesis que revisé, se trataba de una tesis realizada el primer año en que el colegio Mar Abierto se fundaba, el 2008, y al empezar a leerla pude darme cuenta que tenía la estela de la inquietud de la tesista por este proceso que el colegio estaba viviendo, su redefinición. La estudiante-tesista se plantea la hipótesis de que, así como la sinergia es un fenómeno que ocurre en la vida, sus resultados podemos verlos tanto a nivel biológico-físico como a nivel social en la medida que la sinergia, al producirse puede potenciar el logro de objetivos de los grupos humanos. Su investigación estaba inspirada en la idea profunda de que lo que había constituido la fuerza para la creación del colegio Mar Abierto era un fenómeno de sinergia social. El énfasis de su estudio está marcado por la contingencia en la que la estudiante está inmersa, es decir ella toma la realidad que vive y la lleva a la observación científica, dado que durante el quiebre con el colegio experimental Niños Cantores de Viña del Mar ella estaba en tercero medio y era presidenta del centro de alumnos en ese entonces, por lo cual el proceso de quiebre y reformulación del proyecto

educativo fue parte de su propia experiencia, donde ella fue una protagonista importante en los sucesos que acontecieron desde noviembre del 2007 y marzo del 2008. Es por esto que para esta estudiante-tesista su tesis se articula como una compilación de una vivencia en la cual ella califica como “sinérgica” al haberla experimentado y es a partir de ello que decide investigar científicamente un planteamiento que está en la percepción de lo cotidiano de su quehacer escolar. La sinergia es aquel fenómeno que ocurre en los sistemas complejos en que la dinámica de las partes que constituyen el todo del sistema da por resultado algo mayor que la suma de sus partes, generando la productividad y riqueza de los sistemas complejos.

Podemos observar que en los agradecimientos la tesis de esta estudiante, cuando se abre a la investigación, en el contexto de lo que sería una “dedicatoria”, aparece algo que demarca de entrada al tipo de observador que ella es, dado el sistema de aprendizaje en el que está inmersa. En esta dedicatoria ella dice:

“Dedicado a quien crea que a través del conocer, podemos comenzar nuestras propias revoluciones, que el saber y aprender cosas nuevas implica y otorga siempre la responsabilidad de usar ese conocimiento para algo útil, quien crea además, que las ciencias no son cerradas, por el contrario son complementarias. Y para quienes tengan siempre sed de no quedarse inmóviles, nunca.” (Tesis n° 3, p. 2)

A partir de esta tesis podemos ver que hay la relación entre la motivación del estudiante por el aprendizaje científico y la percepción de su realidad inmediata, lo cual se expresa en cómo en esta escuela se genera un tipo de aprendizaje integral, un movimiento cognitivo en el estudiante que lo hace incorporar sus conocimientos abstractos en función de una realidad que le importa y que quiere transformar. Teoría y praxis se ponen en función de las inquietudes del estudiante, inquietudes que va desarrollando progresivamente a lo largo de su experiencia por la escuela. La metodología de la investigación es una asignatura en la que los estudiantes son capaces de pensar un tema, trabajarlo y plantear soluciones haciendo puentes entre disciplinas que provienen de paradigmas muchas veces distantes, por ejemplo la biología y la sociología.

“Preguntarse cosas, y tratar de contestarlas es el aspecto básico del trabajo que se presenta a continuación, que es dueño de características únicas y de una complejidad mayor a la de un trabajo común de colegio, se trata de una Tesis, y

como tal debe tener una elevada dificultad, una estructura definida, un tema específico junto con la propuesta de Tesis e hipótesis. El tema: La Sinergia y la Integración dentro de los sistemas sociales. Puede parecer un poco complejo con solo oír el nombre, desconocido tal vez, sin embargo en el transcurso de las próximas páginas se darán a conocer muchas implicancias que tiene especialmente la Sinergia en la vida tanto biológica como social.” (Tesis n° 3)

De las posibilidades que abre esta práctica educativa, en donde el protagonismo, más que la metodología de investigación, es la habilidad de integrar sistemas de pensamiento y pensar desde ahí soluciones sociales, genera la conexión de aspectos comunes en espacios comunes, genera un tipo de conciencia comunitaria, facilita la posibilidad de resolver y ser “productivo” desde una ideología que piensa a la sociedad desde lo común y lo creativo, permite educar a sujetos colectivos en una conciencia y en unas habilidades complejas, predispone a las personas a una permeabilidad comunicativa.

La tesista describe su inquietud personal a partir de un referente sociológico primario, en el sentido de que lo que quiere estudiar lo describe como una “fuerza mística”, como algo que ella vive, que ella palta, que ella conoce, pero que no sabe su estructura profunda, ni su funcionamiento más allá de su subjetividad, por lo cual se ve impulsada a descifrar desde la mirada científica esos códigos ocultos detrás del accionar humano, sumergiéndose en una sociología integrada:

“La elección de este tema nace a partir de la sola necesidad de descubrir cómo en un tiempo tan reducido, un grupo heterogéneo de personas logra fundirse para poner en marcha una organización tan compleja como un colegio, surge de la necesidad de saber cuáles fueron los factores que incidieron en este proceso, cual fue el juego y la determinación de los roles. Es relevante mencionar, que este tema nace de la necesidad de reconocer el cómo nace Mar Abierto en su totalidad y el descubrir que “fuerza mística” contribuye en este proceso. Esa, según lo que en este trabajo se plantea no fue otra que la Sinergia antecedida por la integración de cada integrante con el otro.” (Tesis n° 3)

En uno de los objetivos específicos la estudiante establece el siguiente objetivo: “Revisar la importancia que tiene el fundir las ciencias de la Biología y de la Sociología, para comprobar que la mirada del mundo no debe ser solo una sola” colocando en un alto nivel de importancia su búsqueda por un pensamiento integral de las ciencias, una trascendencia del enfrentamiento entre los paradigmas positivistas y hermenéuticos. Así es como la estudiante-tesista nos permite observar que para ella, como protagonista de un caso social, es coherente la relación entre integración de la biología y la sociología y la

capacidad de las organizaciones sociales de desarrollarse. La tesista establece como uno de sus propósitos de intervención el

“poder contribuir a la generación de nuevas organizaciones y a mejorar las que existen, pero no cualquier tipo de organización, sino instancias que logren ser proactivas e insertarse en la sociedad chilena, o mundial como generadoras de cambios, o por lo menos, que logren sus objetivos exitosamente por medio de la empatía la integración y la suma total de sus energías; en síntesis, La Sinergia.” (Tesis n° 3, p. 10).

Presenta un desafío para la sociología y la biología, puesto en la capacidad de las organizaciones de emprender cambios significativos para la transformación social. Por ejemplo, si indagamos en aquellos conceptos que la estudiante-tesista nos enseña sobre esta relación biología-sociología nos encontramos con el concepto de “sistemas complejos”:

“Un sistema complejo está compuesto por varias partes interconectadas o entrelazadas cuyos vínculos contienen información adicional y oculta al observador. Como resultado de las interacciones entre elementos, surgen propiedades nuevas que no pueden explicarse a partir de las propiedades de los elementos aislados. Dichas propiedades se denominan propiedades emergentes.” (Tesis n° 3, p. 16)

La sinergia tiene como origen etimológico la palabra “synergia” que significa “cooperación”. En una reflexión preliminar la estudiante-tesista expone que a su parecer “La Sinergia, (haciendo un arriesgado análisis), podría entrar entonces como un elemento capaz de integrar y potenciar sistemas a nivel social, ya que el hecho de que el “Todo” o lo resultante de este “Todo”, sea mayor a la simple suma de sus componentes o actores es, sin duda un elemento que mejoraría claramente sistemas sociales” (Tesis n° 3, p. 30)

Uno de los aportes más significativos que hace esta tesista del año 2008 sobre la sinergia es la relación que hace entre la potencialidad de la sinergia de los sistemas sociales, especialmente de los sistemas complejos como la educación, con la capacidad de gestionar la mejora de la calidad educativa. La sinergia se transforma en un motor de calidad en la medida que es gestionada desde el enfoque sistémico: su relación con el entorno, su retroalimentación interna, su dinamismo, su comunicación, su autonomía relativa, etc. Finalmente, el otro gran aporte que hace la estudiante-tesista sobre la sinergia tiene que ver con sus reflexiones finales, cuando ella aparece como sujeto reflexivo que produce una propuesta, cuando desarrolla su inquietud inicial dándole forma a un concepto: el

aprendizaje social. Todos los tópicos que la estudiante-tesista toca deriva en la propuesta del “aprendizaje social” basado especialmente en uno de los objetivos específicos que ella elabora, y que de hecho los separa intencionalmente por su importancia personal; la integración de las ciencias de la vida y las ciencias sociales; la biología y la sociología. El aprendizaje que desarrolla la estudiante-tesista en que ella, al igual que los otros tesisistas, se transforma en una “denunciante” o “enunciante” de un problema, un tema que ha sido develado por su proceso de indagación y que al inicio fue su problema de investigación, pero que al final de la tesis lo vuelve a desarrollar con mucho más elaboración. Esto se observa al leer que en su tesis formula en variadas ocasiones que: “Sólo si se entiende a la sociedad como un sistema (compuesto por los variados dominios antes descritos), podremos comprender verdaderamente el cómo operar, mejorar y potenciar organizaciones sociales, para que ellas finalmente desarrollen propiedades sinérgicas.” (Tesis n° 3, p. 44), constituyéndose ésta en el desarrollo final de su proceso de enseñanza media.

“Las ciencias pueden ser tratadas como si fueran una sola” esta es la reflexión personal final de la estudiante-tesista sobre la sinergia y ante esto quiero rescatar el tema de cómo la ciencia y el arte constituyen para la cultura de la escuela los dos pilares de la creatividad, postulado que en este caso demuestra que los estudiantes son capaces de incorporar de forma metodológica.

Por último, vemos cómo en el discurso de la estudiante-tesista circula una cultura de la comunidad del colegio Mar Abierto que se identifica con el definir como importantes al menos tres cosas: la memoria, la afectividad y el conocimiento:

“Ha quedado demostrado que el conocimiento es fruto de un sistema de interacción de muchos factores (históricos, psíquicos, sociales, físicos, biológicos, antropológicos, químicos, etc.) en donde los productores y receptores son los seres humanos, o sea, somos nosotros los que producimos la dinámica. Por ello, la evolución, en todo nivel está en los sujetos que conocen y recuerdan. Pero ese conocer y recordar no se refiere únicamente a conocimientos en el dominio intelectual, sino más bien a saberes en el área social y sobre todo en el dominio emocional.” (Tesis n° 3, p. 46)

5.6. TESIS SOBRE EDUCACIÓN POPULAR

La tesis sobre Educación popular fue desarrollada el año 2008 en el colegio Mar Abierto por una estudiante de cuarto medio quien planteó su tesis desde la mirada crítica de la educación chilena, es por ello que esta estudiante-tesista denominó a su tesis “Educación popular. Análisis desde la experiencia chilena”. El problema planteado por ella, se basa en que existe un clima social crítico respecto a la educación chilena que evidencia el carácter oculto de la educación basado en un modelo conductista más que otra cosa:

“esta crítica se basa en la individualidad, inequidad, desigualdad social, económica y cultural de éste sistema, careciendo de principios sociales a la hora de definir el ser humano que se busca formar. El modelo resulta entonces conductista pues anula la participación activa en el proceso educativo del educando, cuartando la posibilidad de desarrollarse como un ser consciente y crítico, promoviendo de esta forma una educación opresora hacia el pueblo.”
(Tesis nº 4, p. 3)

La estudiante-tesista plantea sus análisis críticos desde el enfoque de educación de Paulo Freire entendido como aquel que entiende que la educación no es una transmisión de uno hacia otro, sino que la educación se construye en conjunto, es una acción de colectiva responsabilidad. Entendiéndose así a la educación popular como una educación participativa donde es la comunidad la que genera aprendizajes y conocimientos. En su hipótesis postula que es éste tipo de educación el capaz de formar a estudiantes críticos y conscientes, cuestión que no está ocurriendo dado el tipo de educación conductista que impera en Chile.

Podemos observar que el denominador común del interés que coloca el estudiante en su tesis es no solo aprender algo a nivel personal, sino aportar a la comunidad del colegio Mar Abierto:

“La finalidad de este trabajo es que sirva como aporte al proyecto educativo institucional del colegio Mar Abierto, dando una mirada más social a lo que es la educación. Además tiene una gran importancia personal, ya que el tema se vincula con el área que quiero trabajar a futuro, que en síntesis es el trabajo social y la posibilidad de cambio de esta sociedad a partir de la educación popular” (Tesis nº 4, p. 4)

La estudiante-tesista presenta a Paulo Freire desde su enfoque de la educación como práctica de la libertad, la cual sería su fin último, mientras la alfabetización corresponde a

un fin inmediato. Como bien explica, Paulo Freire expone que por medio del aprendizaje del escribir la persona se hace consciente de que es un sujeto histórico, por lo cual el aprendizaje de la escritura no debe ser un aprendizaje mecánico, sino participativo y reflexivo, especialmente liberador. En este sentido, la educación popular “coloca al educando en condiciones de replantearse críticamente las palabras de su mundo para, en el momento debido, saber y poder decir su palabra, y, así, asumir conscientemente su condición humana” (Tesis n° 4, p. 7). En el marco teórico desarrollado por esta estudiante-tesista se desprenden los conceptos de educación bancaria, opresión, liberación, la importancia del diálogo para la construcción conjunta de la educación, la importancia de la praxis como reflexión-acción y la idea de la educación problematizadora como herramienta de liberación. Posteriormente la estudiante-tesista reconstruye una mirada histórica de la educación popular en Chile describiéndola como un conjunto de acciones desarrolladas al margen de las políticas de Estado dadas las condiciones represivas de la dictadura, especialmente entre los años 1973 y 1976. Se refiere a los organismos no gubernamentales como referente de la acción colectiva llevada a cabo respecto al desarrollo de la educación popular.

Se torna importante rescatar aquí lo que la estudiante-tesista describe como el “sentido político de la educación popular”:

“Su punto de partida es la negación de la realidad existente y la intención de transformarla. El sentido político se establece entre la producción de conocimientos y la creación de un poder alternativo en la sociedad. La política aludirá así a un conjunto de prácticas que articulan diversos significados, dan pie al reconocimiento recíproco y producen identidades colectivas en la sociedad. Así la educación popular contribuye a cuestionar el sentido común y funda la posibilidad de crear sentidos e interpretaciones.”(Tesis n° 4, p. 18).

Así mismo, uno de los aspectos más relevantes de la Educación popular que la estudiante tesista rescata es el concepto de la “concientización” entendida en la medida que

“ocupa el centro de las propuestas educativas y se describe como una reflexión sobre la realidad actual para lograr una conciencia crítica, es decir, un sujeto crítico, creador y solidario. Este ser asume su capacidad en un ser dinámico para realizar una acción transformadora que le ayuda a ser protagonista de su visión de mundo.” (Tesis n° 4, p. 20)

La experiencia es la base de la metodología de la educación popular, donde se generan espacios de conversación, reflexión y acción en conjunto. Entiende que es en la actividad, mostrándose a los otros, donde se define su identidad. Es interesante este punto si lo comparamos con el momento en que el tesista no solo es capaz de cuestionar por sí mismo las palabras y darles un propio sentido, sino también tener que hacer una defensa pública de sus postulados, reflexiones, métodos y propuestas.

La historia de la educación popular en Chile ha sembrado sus frutos en sectores de mayor pobreza, buscando re-significar el sentido común que requieren los sujetos para integrar una sociedad, haciendo este trabajo desde sus propios sentidos culturales. Estas prácticas permiten dar la voz a sectores sociales muchas veces silenciados, otorgando la oportunidad de ser reconocidos socialmente desde su propia historia y no desde la marginalidad con la que los deja la historia oficial.

La estudiante-tesista se introduce en la técnica del focus group para explorar en el conocimiento de personas que han tenido una trayectoria en la educación popular. De los análisis que ella desarrolla, primero expone la diferencia entre educación popular y educación tradicional, evidenciando cómo esta última debe sus modos de existencia en la medida que se constituye en un medio para el crecimiento económico, despojando el crecimiento humano y liberador. Los participantes del focus group que ella realiza destacan que el sistema educativo tradicional se preocupa de no ejercitar la reflexión crítica de los educandos, con el fin de evitar que éstos construyan reclamos y resistencias al sistema. También, los participantes del focus group hacen referencia a la afectividad presente en la educación popular, la que hace que la relación entre profesor y estudiante sea más fraterna e igualitaria, al contrario de la educación tradicional donde el profesor representa una figura de autoridad rígida, moral y distante del estudiante. Por otra parte, de las características que la estudiante rescata del focus group, muchas de ellas se asimilan con la cultura del colegio Mar Abierto, por ejemplo,

“Otros elementos mínimos pero de gran significación a la hora de romper estructuras es el de eliminar el uniforme y la rigurosidad de la disciplina militarizada dentro de los colegios además de disminuir la cantidad de niños por sala beneficiando una relación más participativa, afectiva y amable entre las agentes educativas.” (Tesis n° 4, p. 25)

En esta tesis, la estudiante investigadora desarrolla en gran medida una descripción comparativa entre la educación popular y la educación formal o tradicional en Chile, con el fin de observar la incoherencia entre los planteamientos de la Reforma, especialmente los destinados a la calidad y la equidad, con los efectos “perversos” de la realidad educativa. Se observa que el mayor énfasis está dado más a los contenidos curriculares que a la estructura del sistema educativo, pues su crítica principal es respecto a la diferenciación entre la educación “conductista” impuesta al estudiante chileno para la reproducción de un rol productivo, en contraste con la generación de un aprendizaje que habilite al estudiante a ser un creador y transformador de su realidad social desde una perspectiva más social.

Por último, la estudiante-tesista deja entrever una visión respecto a lo “revolucionario”, donde la educación popular es fundamental, mostrando un tipo de observación que, así como Paulo Freire habla del empoderamiento de la palabra, coloca el sentido revolucionario como telón de fondo de su práctica investigativa:

“A pesar de haber comprobado la tesis y la hipótesis a nivel de modelos educativos, como conclusión personal queda la inquietud y más que eso la certeza de que la educación popular cumple el rol pedagógico que posee toda revolución social, ya que de alguna forma ese es el objetivo macro de estos planteamientos, el de lograr concientizar al pueblo oprimido para revelarse frente a su opresor a partir de la educación.” (Tesis n° 4, p. 27)

Con esta cita de las últimas conclusiones de la tesista, podemos observar con mayor nitidez la influencia que tiene el desarrollo de la experiencia investigativa en la consolidación de una mirada crítica respecto a lo social y lo escolar.

5.7. TESIS SOBRE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el año 2009, habiéndome insertado ya en el taller de periodismo, me encontré con una estudiante de cuarto medio, que precisamente integraba el taller de periodismo y que a la vez, siendo investigadora de las tesis en el colegio, no tenía total claridad sobre la tesis que realizaría para finalizar su enseñanza media. Acompañándola desde cerca en este proceso, la vi divagar por diversos temas, el primero sobre “los viajes espirituales”, bien etéreo, sin mucho poder conjugar qué pretendía estudiar, luego cambió su tema de tesis

hacia el tema de cómo las adolescentes se auto-infringían cortes, como estudio de las patologías psicológicas, pero pasaba el tiempo y no la veía cuajar el tema, ni ningún tema. Participábamos, tanto ella como yo, del taller de periodismo, por lo tanto íbamos formándonos una percepción de cómo el estudiantado del colegio Mar Abierto representaba el tema de las tesis en el colegio. En la medida que, como taller de periodismo, fuimos recopilando información, nos encontramos con la percepción de una estudiante que dijo en una entrevista “yo creo que la tesis debería ser en tercero medio”. Esta frase significó un rumbo para la estudiante de cuarto medio que aún no se decidía, ¿porqué? Por que por medio de esta exploración, decidió que su tema de tesis sería “por qué hacer la tesis en tercero medio”. De esta forma, estas dos estudiantes que no tenían tema, pero sí tenían un gran atraso en la entrega de informes y en la determinación de sus temas de tesis, decidieron hacer sus tesis juntas y emprendieron un camino cuantitativo de indagación. Elaboraron una encuesta donde buscaban conocer la opinión respecto al ramo de metodología, el desarrollo de la tesis y los modos de evaluación. Hicieron 3 encuestas distintas al interior del estudiantado de enseñanza media del colegio Mar Abierto: 1) para ex - estudiantes de enseñanza media de la generación 2008 y 2) para los de cuarto medio del año 2009 y 3) para estudiantes de 1° a 3° medio.

Por mi parte, como investigadora, ya tenía recopiladas los resultados de algunas técnicas cualitativas que había aplicado: un focus group al cuarto medio del año 2009 y dos entrevistas a informantes claves sobre las tesis: al profesor de metodología y a un ex – profesor del colegio experimental Niños Cantores de Viña del Mar. A mediados del mes de octubre del 2009, recibí una llamada telefónica de una de la estudiantes-tesistas que estaba realizando su tesis sobre “Porqué hacer la tesis en tercero medio” para solicitar mi ayuda para analizar los resultados de las encuestas que habían realizado para su tesis, lo cual accedí. Una vez que nos reunimos, acordamos que podríamos compartir la información entregándoles yo mis análisis cualitativos del caso y ellas los análisis cuantitativos, a partir de lo cual iniciamos una investigación integrada. Por medio de indagaciones continuas que realicé respecto a cuál es la relevancia de su estudio, confluimos en un proceso que dio un importante giro a su tesis, la cual apuntó a la objetivación del estudio que concluyó en que el mejor título de su tesis no era “porque hacer loa tesis en tercero medio” sino “Estudio de

las percepciones de los alumnos, sobre la metodología aplicada para la elaboración de la tesis en 4º año medio”. Otra conclusión a la que llegamos fue que la información que ellas habían recogido podía dividirse en un marco temporal de estudio, donde las percepciones correspondían a la visión del pasado, a la visión del presente y a la visión del futuro respecto al tema de las tesis desde la percepción de los estudiantes de enseñanza media del colegio Mar Abierto.

La inquietud que movía a estas estudiantes a plantear dicha problemática tenía relación con la percepción que ellas y sus compañeros en general tenían de las contingencias que el estudiante de cuarto medio debe sortear al momento de hacer la tesis y que, bajo el supuesto de ellas, complejizaban y dificultaban la realización de la misma. Estas contingencias eran: el cumplimiento de Jornada Escolar Completa, las exigencias de la carga académica anual, la preparación de PSU y las actividades extra-programáticas. La apuesta a las que las invité a indagar, resultado de las largas y ricas discusiones a las que llegamos, fue conservar el tema de la posibilidad de hacer la tesis en tercero medio, pero a modo de hipótesis, de modo que pudieran hacer un estudio tipo “balance comparativo” de las contingencias, necesidades y del sentido a rescatar que implica la realización de una tesis en cuarto medio. Respecto a la importancia del tema de su investigación, las estudiantes-tesisistas expresaron lo siguiente:

“La contingencia del tema hace que esta sea una investigación exhaustiva la cual puede que ser estudiada, analizada y puesta en debate al nivel de la comunidad educativa (profesores, alumnos y apoderados). Nos enseña a tomar una postura concreta sobre un tema que es tanto pedagógico como social. A partir de ello podemos verlo desde un punto crítico y analítico. Desde esta forma, como investigadoras nos reporta un aprendizaje recíproco dado que el trabajo de analizarlo y luego exponerlo coloca nuestra opinión y a la vez permite que los otros opinen sobre lo que se está diciendo.” (Tesis nº 5, p. 5)

Es importante mencionar aquí que las estudiantes reportan un giro en su mirada si tomamos los que fueron sus primeras perspectivas de lo que era realizar una tesis. La capacidad de generar un ordenamiento a nivel no solo personal, sino también a nivel de sistematización de una metodología, significa un salto cualitativo en el aprendizaje de estas estudiantes. La nota final que obtuvieron estas alumnas fue un 6,9. Una vez que las estudiantes defendieron su tesis se le preguntó a uno de los profesores de la comisión evaluadora “¿porqué un 6,9 y no un 7,0? ¿Qué representa esa décima menos?” a lo que los

profesores respondieron que tenía que ver con una evaluación de proceso, porque las estudiantes no habían mostrado anteriormente la misma capacidad o motivación que para esta presentación de tesis, y si algo evalúa la tesis es justamente este aspecto, su capacidad de generar saltos cualitativos. Si continuamos observando las reflexiones que alcanzaron las estudiantes como síntesis final de sus observaciones encontramos que

“Por otro lado, esta tesis posibilita la innovación educativa expresada en la relevancia de la opinión y necesidades de los estudiantes. En consecuencia a la innovación educativa propuesta en esta investigación, se daría pie a un carácter constructivo de la motivación vocacional del alumnado” (Tesis n° 5, p. 5)

A partir de la complementariedad entre los datos cuantitativos que las estudiantes recogieron y los datos cualitativos que como investigadora había recogido, las estudiantes generaron un análisis integrado donde hicieron un análisis propositivo del caso de las tesis en la escuela. Primero, dada la indagación histórica que se consolidó en la complementariedad de datos, se logró conocer algunas prácticas que la asignatura de Metodología de Investigación había descartado para el colegio Mar Abierto y que provenían de la experiencia anterior en el colegio experimental Niños Cantores. Estas prácticas eran la realización de una profesiografía en tercero medio, que tenía por objeto que el estudiante indagara en profundidad en alguna disciplina de interés para su futuro estudio superior y la otra práctica era la pre-tesis, que tenía por objetivo en tercero medio realizar un ensayo de tesis respondiendo a las etapas elementales del método científico: planteamiento del problema, objetivos, hipótesis, referencia teóricas y marco metodológico.

A través del método de la discusión en profundidad con estas estudiantes-tesis, basado en la recuperación continua por la pregunta “porqué es relevante tu tesis” se desarrolló un análisis que concluyó lo siguiente:

“Luego de finalizar los análisis de las encuestas, entrevistas y Focus Group, podemos mencionar que la hipótesis planteada al inicio de esta investigación es refutable debido a que da igual si la tesis se sitúa en 4° año medio o en 3° año medio ya que cada curso y cada generación tiene sus contingencias y presiones. Por lo tanto cabe mencionar que el problema de raíz es que la tesis debido a su contexto histórico ha sufrido pérdidas de aspectos significativos como: el estudio Profesiográfico seguido por la pre tesis realizada en 3° año Medio, lo cual significaba preparación a lo que sería la elaboración de la tesis en 4° año Medio. A esto se le puede agregar la falta de innovación en la metodología para motivar a cada generación para realizar un buen trabajo de tesis sistemáticamente. Como consecuencia las generaciones afectadas, por la falta de innovación y sistematización, han perdido el interés sobre los objetivos

principales de la tesis; la autonomía, la orientación vocacional y la formación integral del alumno.” (Tesis n° 5, p. 8)

A partir de esta conclusión que desarrollan las tesistas, logran sintetizar una serie de recomendaciones que son la base para la sistematización futura de la asignatura de Metodología de la Investigación:

Sistematizar las horas de trabajo con los profesores guías, para que esto no dependa del tiempo extra programático del alumno. Implementar más de un solo profesor para el ramo de Metodología de la Investigación, debido a las diversas áreas en que se puede desarrollar la tesis. También porque un solo profesor para un curso que en promedio tiene de 20 alumnos no es suficiente para cumplir la demanda de ellos. (Tesis n° 5, p. 12)

De esta forma las tesistas focalizan su estudio en una reflexión que apunta a ellas mismas como partes constitutivas del proceso humano de reconstrucción de una práctica educativa, dado que logran integrar aquellas observaciones que muchos de los profesores entrevistados apuntaban, pero que a su vez implica el punto de tensión de éstos, que tiene que ver con aquella “caja negra” que son las inquietudes propias de las generaciones de estudiantes. Ante esto las tesistas concluyen como focalización final:

“Si se cumpliera la restructuración de la tesis, las percepciones de los alumnos cambiarían en forma positiva, ya que los objetivos de la tesis apuntarían a los verdaderos intereses de los alumnos de forma que desarrollarían la autonomía y la sistematización a la hora de elaborar el trabajo de tesis.” (Tesis n° 5, p. 23)

Como lo explicaba la tesista sobre la sinergia, muchas veces los sistemas pueden tener “fiscalizadores”, esto asociado a cómo funcionan los sistemas cibernéticos, que permiten perfeccionar al sistema retroalimentándolo de información relevante. Algo similar hacen estas dos estudiantes-tesistas, generándose en ellas un aprendizaje significativo crítico que, siendo capaz de proponer un modelo distinto, integra los aprendizajes al definir que refuta la hipótesis y se reestructura analíticamente.

CAPÍTULO 6:

PERSPECTIVA CRÍTICA DE LA PRODUCCIÓN CULTURAL DE CONOCIMIENTO DEL COLEGIO MAR ABIERTO

6.1. LOS ACTORES EDUCATIVOS COMO AGENTES DE CAMBIO

Detrás de todo currículum, hay intereses humanos que le dan origen y detrás de todo interés humano hay algunos preceptos epistemológicos que lo definen, que lo enmarcan, es decir que existen enfoques desde los cuales los actores sociales describen lo que les interesa construir y que son posibles de analizar desde propuesta teóricas como las de Jürgen Habermas y las tres categorías de conocimiento humano: el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipatorio. El interés de la enseñanza del profesorado del colegio Mar Abierto muestra una marcada tendencia hacia la categoría emancipadora del conocimiento, sin embargo, dado su currículum integrado, la emancipación es el resultado de un proceso donde el interés técnico y el interés práctico son partes constitutivas del fin educativo. Esto no solo lo podemos ver a nivel de la actualidad del colegio Mar Abierto, sino también a través de la progresión histórica que la asignatura de Metodología de Investigación ha tenido durante los años de trayectoria de los profesores.

En el devenir de esta investigación pudo observarse que el constituirse en agentes de cambio implica ser un sujeto social que se mantiene informado, por lo cual la comunidad ha de implementar esta función como una rutina; la directora informa de los procedimientos, los procesos en los que encuentra la escuela, las posibilidades ante la toma de decisiones y las bases teóricas que cimentan la educación de la escuela, lo cual se traduce en los debates y discusiones que los profesores, incluida la directora y los administrativos, discuten y plantean como reflexiones en equipo. En términos de aquellas cosas que la comunidad expresa como producto de un cambio, o que los actores sociales perciben como distinto, se pudo observar el tema de cómo los profesores traducen como el “producto de su trabajo en común” en base a la existencia de tres valores: afectividad, responsabilidad y

emancipación. Es interesante ver cómo una educación que habilita la resistencia estudiantil, que forma en el pensamiento crítico y que facilita el ejercicio del pensamiento subversivo, brinde las herramientas para una escucha efectiva, una escucha activa, en apertura a las transformaciones. Esto ocurre porque, en el caso de la resistencia y la crítica “pura” que se da en esta escuela, funciona como un medio, como una especie de tránsito de un valor más subyacente en el sentido educativo que es la construcción de nuevas realidades. Los profesores del colegio Mar Abierto desarrollan una motivación problematizadora en los estudiantes que despierta su capacidad creadora, de independencia cognitiva y constituye una base para la comprensión de la lógica resolutive. Una actitud resolutive en el estudiante aparece en la medida que se enfrenta a su propio acertijo. La asignatura de Metodología de la Investigación supone el binomio educador-educando estableciéndose por medio de canales dialógicos de creación, esto puede verse como resultado en el proceso final cuando el estudiante expone su tesis, habiéndose empoderado de un conocimiento. Aquí ocurre el proceso antagónico de la palabra “alumno”, la dialéctica de la pasividad recorre los procesos del método y su rigidez para revelarse en un sujeto crítico que cobre sentido auténtico, por lo tanto el profesor está ahí para recibir un conocimiento que él mismo ha sido motor. Los estudiantes se convierten en personas con ideas propias, constituyéndose éste una inauguración de su actitud cívica. La mezcla de la enseñanza desde la pedagogía crítica para el resultado de investigaciones personales contribuye en el estudiante una base, una calidad educativa que lo prepara no solo al mundo académico universitario, sino también la mundo de la participación ciudadana. Sin duda estas metodologías se corresponden con aquellos procesos movilizadores de sectores sociales tales como el movimiento secundario, la resistencia estudiantil, la rebelión del profesorado, la lucha de las escuelas, etc. La ciencia del proceso investigativo del estudiante del colegio Mar Abierto no deviene en un movimiento técnico, sino en un movimiento artístico de su mirada, pues es en la marcha de su proceso de duda, de búsqueda, de exploración que se enfrenta con aquellos ladrillos de su propio conocimiento y el de su entorno, por lo cual no trabajo desde la experticia, se hace experto en la medida que lo vive artísticamente, de ahí que se constituya en un agente social de cambio. Los intereses prácticos de su quehacer responden a la ciencia histórico-interpretativa que se orienta hacia la comprensión del

medio para interactuar con él. En este sentido, el movimiento dialéctico que realiza el estudiante se realiza en tres elementos que definen la influencia crítica que recibe; primero, ha de enfrenarse con problemas reales involucrando una reflexión-acción con alto nivel de desarrollo para su vida y la de su entorno, segundo porque al incluir procesos de toma de decisiones, análisis e interpretaciones genera una deformación ideológica, pues tiene que mejorar y perfeccionar una práctica concreta en la realidad y tercero, se reconstruye como sujeto desde una autenticidad que lo empodera cualitativamente, pues al ver involucradas nuevas acciones se sumerge en un proceso creativo de generación de conocimiento. La pedagogía basada en un enfoque crítico implica generar un giro epistemológico de tipo constructivista social, puesto que explicita que la teoría no está dada de manera prescrita, sino que teoría y práctica se van construyendo y mejorando dialécticamente, donde el motor que la impulsa es el conflicto social que subyace entre los actores sociales y el medio que sostiene esta relación es la creatividad.: la ciencia plantea el problema, el arte la solución, por tanto el la ciencia y el arte están al servicio de la emancipación humana, de esto se trata el quehacer educativo. Esto quiere decir que, si la educación esté basada en el aprendizaje de la cultura y el acceso al conocimiento, es imprescindible que los sistemas sociales que la estructuran faciliten el elemento participativo del aprendiz, el investigador, el conocedor o el observador que sea que participa de la cultura: el conocimiento no es transmite, se intercambia desde la co-construcción. Si recordamos el tema de la dialéctica entre la reproducción y la resistencia, una de las grandes paradojas que encontró Paul Willis en su estudio fue el notar que si bien los estudiantes hijos del clase obrera eran capaces de generar formas de resistencia al traspaso oculto de códigos oficiales del currículum, éstos perdían poder al no incorporar en sus conocimientos las habilidades propias de los saberes oficiales, alejándose de la posibilidad de construir herramientas para generar la transformación. En mi observación sociológica al caso del colegio Mar Abierto, creo que el ramo de Metodología de la Investigación, el cómo se lleva a cabo en términos de la relación democrática de los profesores con los estudiantes, el aprendizaje metódico que aprenden los estudiantes y el abandono a la narrativa que aprenden los profesores resulta en una experiencia de práctica transformadora, porque gestiona los procesos dialécticos en sus diversas modalidades, prestando atención al fenómeno comunicativo del investigador como

interpretador y el evaluador como un escuchador activo. Esto es lo que P. Willis llamaba “el reconocimiento de los límites de la propia resistencia” que no es reconocible, sino es por el carácter retroalimentado de la relación social, es decir, en el caso escolar, de la escucha efectiva, legítima y democrática entre el profesor y el estudiante como actores constructores de la educación y el conocimiento. Lo que yo observé es que en la cotidianidad, en la dinámica del ramo de Metodología, el profesor, siendo el “guía”, participa más como un evaluador que retroalimenta al estudiante, dejándole vastos espacios de autonomía los cuales muchas veces el estudiante tiene que sortear aprendiendo a autogestionar su tiempo e incluso recurriendo a tácticas colectivas de apoyo metodológico. Esta actitud entre distancia y cercanía del profesor con el estudiante libera a este último del paternalismo que la sociedad podría darle ante una necesidad que éste tiene, generando en él un aprendizaje significativo asociado a su forma creativa de solucionar los diversos obstáculos que se le presentan.

6.2. APRENDIZAJES PARA UNA SOCIOLOGÍA DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD

La gran transformación que se generó a partir del siglo XX en la educación fue generar un cambio en los objetivos del aprendizaje, haciendo un giro que impactó en el cambio del aprendizaje de las palabras al aprendizaje de las cosas; del estudio tradicional de la retórica al estudio más pragmático de las disciplinas científicas, de lo imperativo y religioso a lo liberal y laico. Esta transformación educativa del siglo XX apuntaba hacia una metodología sistémica de conocimiento, más amplia, más universal y más diversa. Sin embargo, aquella posibilidad diversa terminó cristalizándose solo en una educación “diversificada”, pues si bien se incorporaron en la educación formal los saberes de diversas disciplinas, permitiendo la posibilidad de introducir al estudiante a un gran repertorio de saberes, no se generó la capacidad de desarrollar un pensamiento integral, holístico, con resultados educativos sistémicos que trascendiera las disciplinas fragmentadas en la mirada creativa del estudiante. El resultado fue una sociedad que se piensa a sí misma como fragmentada, produciéndose un individualismo a la base de su quehacer y una hegemonía de clase en su aprendizaje social y su desarrollo productivo. Lo creativo, divergente y

socialmente productivo queda albergado a lo socialmente subversivo, alternativo y “experimental”. La base de la idea de productividad se balanceó hacia una mirada hegemónica de la clase económica dominante, en desmedro de una mirada de productividad desde las bases sociales de la vida de los grupos humanos. La lógica neoliberal de la productividad económica instalada en la estructura del sistema escolar, caracterizada por la segmentación productiva de los saberes y la ideologización de los discursos culturales en los contenidos curriculares de la escuela, irrumpe coercitivamente hasta nuestros días en desmedro de la posibilidad metodológica de integrar los saberes para el desarrollo de una creatividad epistemológica de los estudiantes, dejándolos cautivos en la zona de la diversificación y fragmentación de las especialidades del conocimiento. Ante esta ruptura, es importante mencionar que hay dos grandes fenómenos sociológicos que han resultado como respuesta social, una a nivel teórico-epistemológico integrada en los enfoques de la pedagogía crítica, que ha buscado rescatar de “entre las grietas” la importancia de la práctica científica desde los actores social en los contextos de vida de éstos y otra a nivel práctico-cotidiano en el movimiento estudiantil, como expresión de un descontento social ante la estructura dominante que impacta en una posibilidad silenciada de los saberes del siglo XX, apuesta que para el siglo XXI se manifiesta en el campo de lucha política y social entre la fuerza de los estudiantes, profesores y ciudadanos, y la fuerza de la clase política y económica del país.

Considerar el componente sinérgico de una comunidad educativa ha de ser fundamental a la hora de configurar las herramientas de análisis si es que el objetivo del estudio es conocer cómo operan los canales que articulan la interdisciplinariedad curricular de una escuela. Dos niveles de análisis, emanados de la investigación en el campo, le corresponden a esta reflexión, uno a nivel teórico y otro a nivel práctico: 1) Teóricamente hablando, que aprendimos que la sinergia es y 2) En términos prácticos, aprendimos que una estudiante de cuarto medio fue capaz de generar una interpretación científica de su realidad cotidiana desde el concepto de la sinergia, considerándolo una expresión interpretativa de la identidad a la que ella pertenece y haciendo emerger desde ahí una descripción de su experiencia personal como un proceso social complejo.

El objeto de estudio de esta investigación sociológica (la producción cultural de conocimiento) se corresponde con un estudio que mira la sinergia de la comunidad, dado que se entendió a “la producción cultural de conocimiento” como aquellos canales o procesos en que las diversas experiencias de los actores sociales construyen lo que ellos llaman “conocimiento científico” y se constituyen, en un determinado momento de su relación dinámica dentro de la comunidad, en un sujeto colectivo que es capaz de investigar con un gran “maletín” de herramientas creativas su realidad. El estudiante aprende, durante sus años de estudio, a cargar una fuente de retroalimentación autoorganizada, por lo cual se entiende que la idea de las tesis como un compilado de la culminación de los años escolares de la enseñanza básica y la enseñanza media es la expresión de una metodología de enseñanza basada en la sinergia creativa de la comunidad educativa. El desarrollo del fenómeno sinérgico de esta escuela es observable en la medida que hemos captado que hay más de un momento dentro de las dinámicas relacionales de la escuela para que el estudiante produzca un ejercicio creativo de sinergia. El momento dado institucionalmente es aquel momento en el que el estudiante, habiéndose desarrollado en todos los niveles de su escolaridad, debe desarrollar una tesis de investigación en cuarto medio que represente su culminación holística-integral de sus aprendizajes. Sin embargo el colegio, al integrar esta metodología, va desarrollando dentro de sí aprendizajes basados en la sinergia que no necesariamente están situados en el momento instituido del cuarto medio. El taller de periodismo es un ejemplo de una actividad que tiene la característica de complejizar un fenómeno constructivo del conocimiento y transformarlo en una producción creativa exponencial, no lineal, en la medida que ya no se espera que sea el estudiante de cuarto medio solamente el que desarrolle un producto creativo cualitativamente integrado, sino que éste puede emerger de cualquier estudiante que genere productos enriquecedores para el desarrollo del conocimiento de la escuela.

Dicho de manera sinérgica, (donde el todo es más que la suma de sus partes) la totalidad del fenómeno de las tesis no es resultado de la suma de las producciones de los tesisistas, sino de los procesos por los cuales los tesisistas y los otros actores sociales entablan relaciones comunicativas, creativas y transformadoras. Lo que se llama “Metodología de la Investigación” no lo constituyen sus partes, sus tesis, sus estudiantes sus profesores sino el

conjunto relacionado de todos los elementos en forma dinámica que hace emerger una serie de propiedades muchas veces no observables desde la superficie, tales como el concepto de “crítica” en el documental del taller de periodismo.

Plantear la importancia de la interdisciplinariedad en la educación es plantear la siguiente tesis: *La fragmentación y clasificación del conocimiento produce la fragmentación y clasificación de la sociedad, en la medida que debilita la emergencia de producciones culturales sinérgicas que son propias de las relaciones sociales democráticas.* La división de materias curriculares y objetivos educativos del currículum de colección influye en cómo la sociedad se piensa a sí misma, se construye a sí misma, se genera posibilidades a futuro. Es por esto que se entiende que el tipo de prácticas educativas que vive el joven estudiante influye en el tipo de aprendizajes que éste adscribe para insertarse en la sociedad laboral y este aprendizaje, desde el currículum de colección, lo entrena en la especialización de un rubro. El rubro al que apunta la educación chilena está encauzado por el fin del lucro, es decir por la lógica competitiva del mercado más que por el fin de una educación cívica, es decir una cultura ciudadana. En el currículum de colección, los jóvenes aprenden a construir su realidad social en base al intercambio parcelado de conocimientos, generando una relación social a su vez fragmentada de posibilidades, socialmente aislada, únicamente dependiente de la estructura del sistema que los vincula más que de la fuerza de la propia relación social, lo que hace que finalmente se reproduzcan las condiciones de diferenciación de las cuales emergen las relaciones sociales.

En segundo lugar y en un nivel más interno de lo que ocurre en el acto comunicativo de la educación, plantear la interdisciplinariedad en la educación implica una segunda tesis: *La calidad de las conversaciones entre los actores construye la realidad social de las relaciones entre los actores (construcción de significados).* La calidad de las conversaciones dentro del campo de la asignatura de Metodología de Investigación implica un nivel de escucha por parte del profesor que ejemplifica el concepto de “abandono de la narrativa” donde el profesor, en lugar de narrar el conocimiento, gestiona su enseñanza para que sea el estudiante el que aparezca, construyendo el conocimiento desde la práctica de la retroalimentación.

Por último, plantear la importancia de la interdisciplinariedad en la educación implica una tercera tesis: *En el currículum tradicional o de colección, el profesorado entiende que educar es entregar conocimiento, mientras que en el currículum integral, el profesorado comprende que educar es construir el conocimiento con otros; entre ellos como profesorado y con los estudiantes.* El componente “radical” de la metodología de enseñanza-aprendizaje del colegio Mar Abierto se basa en que no solo se preocupa de generar conocimientos significativos asociados a tópicos de involucramiento cercano con la realidad social en los estudiantes, lo cual ya es un acto revolucionario de enseñanza, sino que también se ocupa de ir más allá de la construcción de conocimientos, puesto que se ocupa de generar una vivencia articuladora de significados culturales compartidos entre los estudiantes, un sentido crítico hacia la sociedad y hacia la escuela que influye en la dinámica misma del trabajo metodológico que se vive en la relación profesor-estudiante.

El concepto de “producción cultural” de Willis nos permite observar el aprendizaje al interior de las escuelas más allá de la mirada academicista de los estándares del currículum oficial, pues traspasan el interés meramente cognitivista y se enfocan en los tipos de aprendizajes que los actores sociales aprenden respecto a las formas de lucha y formas de resistencia al interior de las escuelas. El observar cómo los sujetos aprenden a resistir los procesos de reproducción en las escuelas se torna una problemática de interés tanto para la pedagogía, la sociología, la psicología social y la antropología, pues se trata del estudio de aquellas prácticas que se desarrollan en la interacción social y que se abren como métodos, medios, hábitos, costumbres o mecanismos para reproducir o resistir ciertas fuerzas que ponen en jaque las cuotas de poder que el currículum tiene por legitimidad. Las prácticas de resistencia ante las fuerzas reproductivas de la educación resultan en fuentes de deslegitimación del currículum oficial que representa la lucha de los actores sociales por movilizar y recuperar la hegemonía respecto a la forma en que la sociedad se desarrolla. Esto es lo que Apple llama “la mediación de la cultura”. Muchas veces los mediadores son actores específicos, líderes prescritos por las estructuras de poder o representantes de las arenas políticas, sin embargo, ocurre un fenómeno sociológico en la educación que cuando los estudiantes logran articular formas de resistencia social y escolar se transforman en mediadores colectivos, poniendo la búsqueda de su recuperación activa en la cultura.

CONCLUSIONES

A partir de lo observado en el campo y por medio del modelo de la investigación participativa, donde el investigador se introduce en el terreno para conocer la cultura pedagógica de modo que interactúa y reflexiona en conjunto con la comunidad educativa, he podido concluir que hay tres grandes desarrollos educativos que son relevantes a la hora de observar la influencia de un tipo de pensamiento crítico en los estudiantes del colegio Mar Abierto. Estos desarrollos educativos están asociados a tres elementos de la cultura pedagógica que se describen en tres prácticas educativas, entendidas en su complejidad sociológica.

La primera práctica educativa se refiere al intercambio de conocimientos y la forma en que este intercambio se produce al interior de la escuela, que sistematiza lo que es la relevancia práctica de la asignatura de Metodología de la Investigación, que se refiere a: 1) *La socialización del conocimiento basada en la retroalimentación investigativa entre profesores y estudiantes*. Este desarrollo en la cultura educativa de la escuela, que es entendida para efectos de esta investigación como la sistematización de un conjunto de prácticas de la escuela, representa un tipo de aprendizaje que incorpora la capacidad de desarrollarse por medio de la comunicación abierta entre los actores, donde el profesor juega un rol fundamental al motivar la participación del estudiante. 2) La segunda práctica se refiere al conjunto de temáticas que los estudiantes abordan en sus tesis de investigación en cuarto medio y que se constituye en los fines que éstos persiguen denotando un *tipo de reflexividad estudiantil* que la escuela está formando, ya sea de la reproducción del conocimiento hegemónico, de la reconstrucción del conocimiento contra-hegemónico desde la resistencia o de la producción cultural concreta. Esta última práctica constituye el análisis central que resuelve el objetivo de esta investigación: Conocer la influencia de la incorporación de la asignatura de Metodología de la Investigación en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de enseñanza media de las generaciones 2009 y 2010 del colegio Mar Abierto, en la medida que esta metodología de enseñanza desarrolla una formación para la producción cultural concreta con las tesis, incitando al desarrollo futuro

para la reconstrucción del conocimiento contra-hegemónico desde la resistencia. 3) Y la tercera práctica se asocia a la comprensión sociológica de la función que los estudiantes cumplen en el sistema-colegio, en tanto resultan ser generadores de orden, como una especie de *fiscalizadores del conocimiento y la cultura* por medio del proceso reflexivo de sus desarrollos investigativos críticos, esto a partir de su experiencia vivencial con el aprendizaje científico compuesto por tensiones, resistencias y conflictos. Esta última conclusión alude a que en la práctica, cuando miramos nuestro estudio de caso como sistema, entendemos que lo que los estudiantes desarrollan cuando aplican un pensamiento crítico en sus investigaciones es un aprendizaje que, en algunos casos como los que esta investigación observó, permite que la escuela, la comunidad y su currículum puedan verse beneficiados en la medida que el mismo estudiantado lo critica y renueva, lo cuestiona y transforma, dado que está atravesado por un proceso práctico. De esta forma, la investigación-acción que caracteriza al grupo de profesores, sumado al trasfondo político freireriano de la pedagogía con la cual trabajan (la emancipación), logra el resultado de estudiantes que también realizan investigación-acción en la escuela, al menos da la posibilidad de aquello generando un importante cúmulo de conocimientos internos mezclados con externos: de la comunidad y su entorno. En esto se basa el análisis de retroalimentación-producción-nuevo orden, en que los profesores, con su metodología de investigación-acción participativa y bajo el desarrollo constante de una ideología de conflicto que es parte de la cultura, logran reflejar en los estudiantes que estos se auto-organicen en una nueva conciencia cultural, renovando la vida de la escuela.

Estos tres ámbitos, retroalimentación-producción-nuevo orden, que conforman la conclusión final de esta tesis, están relacionados a un importante análisis mayor que esta tesis constituye y que se relaciona a la problemática histórica de la educación: la calidad educativa. Propuestas metodológicas como las del colegio Mar Abierto empoderan al estudiante para adquirir una competencia crítica, es decir para ser críticamente competente a la hora de desarrollar un pensamiento alternativo y atinente a su realidad inmediata, por lo cual es una puerta de entrada para reconstruir la percepción ciudadana de lo que las escuelas necesitan, generando la plataforma para futuras intervenciones sociológicas donde los estudiantes, al ser encuestados o entrevistados, muestran una visión más contundente

respecto a los cambios educativos que el país requiere. Así mismo, la metodología investigativa dota al estudiante de un compromiso con la lógica, con la coherencia, con el debate, con la duda, por lo cual forma a un joven activo que al salir a las calles está provisto de contenido y busca la participación como medio de adquirir conocimiento y experiencia. La calidad de la educación en estos términos, en donde el estudiante se forma en la medida que se fortalecen sus habilidades como futuro ciudadano activo y transformador de su realidad social, está alejada de la realidad más común de nuestro país. La influencia del mercado y del Estado en las decisiones administrativas y académicas no permite que desarrollos autónomos de las comunidades educativas logren realmente un impacto en sus realidades inmediatas.

Sí miramos por dentro a esta escuela, vemos que a lo largo de toda la investigación, puede develarse cómo la *autodisciplina* asociada a nociones como el *auto-estudio* la *autonomía* y la *libre expresión* o “autoexpresión” toman cuerpo en las habitualidades de la escuela: en el documental vemos cómo en los horarios de recreo, en los ensayos artísticos y en las clases prima una gestualidad poco disciplinaria, más liberal, que coloca al estudiante como el protagonista de su propia disciplina, generando un ritmo especial de trabajo en la escuela. Asociada a la autodisciplina está la capacidad de los estudiantes de formar círculos de creatividad, donde articulan ideas para cristalizar análisis que realizan sobre diversos temas escolares y sociales. Vemos entonces que la resistencia que ocurre en esta escuela traspasa la relación estudiante-profesor y se instala en la relación sociedad-escuela en la medida que la escuela es un lugar donde los estudiantes pueden crear, pueden plantear *pensamiento lateral*, pueden plasmar su creatividad interior, pueden activar procesos políticos de crítica social y pueden articular investigaciones científicas para fundar sus juicios personales. Todas estas herramientas constituyen una cultura que está delimitada por la escuela y que genera un “adentro y un afuera” que constituye la tensión, lucha o conflicto. La resistencia no es al interior de la escuela, es trascendida al interior de la escuela por medio del diálogo y la metodología para ser exteriorizada al *problema social*. El discurso de resistencia lo articulan los estudiantes una vez que han producido ya sea tesis de investigación, producciones investigativas o producciones estéticas, pero el sentido de

oposición está dado hacia los modos represivos de la sociedad y no a los modos represivos de la escuela.

La importancia que le da el profesorado a la pregunta sobre “¿cómo terminar un ciclo de enseñanza” es fundamental puesto que la tesis termina siendo el producto que le muestra al estudiante un tránsito más o menos coherente entre la escuela y la educación superior o técnica, pasando por la *apropiación* de ciertas herramientas metodológicas, las cuales trascienden toda la vida de los estudiantes que egresan de esta experiencia curricular.

La búsqueda constante por una sistematización cada vez mayor en el profesorado por articular la metodología de investigación como el centro del aprendizaje de la escuela influye en la posibilidad que tienen los estudiantes de ser partícipes de las transformaciones al interior de su escuela, pues se observó que el estudiante se va incorporando progresivamente a una experiencia no solo académica sino psicosocial de *metodologización de su conciencia* adentrándose en las diversas dinámicas de auto-estudio y retroalimentación con el conocimiento.

Así como el trabajo de sistematizar por parte de los profesores es un eje que influye en el desarrollo del pensamiento crítico que aprenden los estudiantes de esta escuela, la importancia puesta en el trabajo de síntesis destaca en todos los actores entrevistados u observados. El reporte experiencia de los actores educativos con el método investigativo es el poder generar un ejercicio de síntesis de nociones que generalmente se encuentran dispersas en el discurso personal y social. Con el aprendizaje de la metodología de investigación el estudiante y el profesor son capaces de tomar nociones que se encuentran dispersas en su habitar cotidiano y cultural y colocarlas en una línea de observación, *hacerlas conscientes metodológicamente*, lo cual permite la resolución práctica de problemáticas concretos de la escuela así como apreciaciones críticas a los sistemas sociales. Este aprendizaje de *síntesis* está asociado a que el diseño de metodología de la investigación que prevalece en esta escuela es el clásico método científico: introducción, hipótesis, pregunta de investigación, objetivos, marco teórico, marco metodológico, análisis y conclusiones, el cual se ha conservado a lo largo de los años como un punto neurálgico de planteamientos no menos desafiantes. El trabajo de la asignatura de metodología de la Investigación ha sido integrar, desde el núcleo instrumental del método científico, las

necesidades sociales que se involucran en las inquietudes que los estudiantes plantean, generando innovaciones en la metodología de investigación, sin dejar de legitimar el conocimiento clásico del método científico. La integración entre ciencia y arte que los profesores rescatan como pilar del proyecto educativo tiene a la base este fenómeno de integración entre estructuras rígidas de procedimiento investigativo y propiedades emergentes de los fenómenos relacionales del ser humano, que podríamos asociar a lo que ocurre en la metodología sociológica entre los paradigmas positivistas y hermenéuticos. Con esto, el tipo de *racionalidad* que aprenden los estudiantes está atravesada por la práctica de la crítica constructiva, algo muy similar a lo que planteaba J. Habermas en su defensa a la racionalidad, haciendo del proceso racional un proceso de apropiación comunitaria que se resiste constantemente a los procesos de apropiación oficiales que genera el currículum nacional, el cual desplaza la participación y transformación curricular al ámbito únicamente de los expertos.

Es por lo tanto el tema de cómo se influyen mutuamente los actores educativos al interior de la escuela lo que permite el desarrollo de un pensamiento crítico en los mismos, donde los mecanismos de control no están ausentes, sino que están velados por el sentido de libertad y autodisciplina que impera, constituyéndose en un tipo de educación que genera una resistencia a los modos hegemónicos de construcción de conocimiento. Si bien los mecanismos de control y disciplinamiento no son el espíritu que mueve el discurso de los actores, sí logra ser el resultado de ese espíritu, por medio de la legitimación de tensiones internas, conflictos del entorno y diferenciaciones sociales, porque el espíritu del colectivo de personas que integra en colegio Mar Abierto está muy lejano al discurso conservador de los mecanismos de control y disciplina, más bien se levanta la defensa por la educación emancipadora, participativa, libre, auto-disciplinaria, sin embargo los mecanismos de control y disciplinamiento no están ausentes, sino que están propuestos como fenómeno que ocurre a posteriori de la experiencia de aprendizaje colectivo y significativo con la ciencia y el arte. Esto es lo que pasa con los estudiantes, que se transforman en fiscalizadores de un orden a partir de la posibilidad de organizar sus inquietudes más auténticas en un método de investigación científico.

Una de las características más importante respecto al tema del tipo de influencia que se produce entre profesor y estudiante tiene que ver con que la escuela cuenta con la capacidad de articular experiencias escolares en donde el estudiante y el profesor se acercan a la vivencia del otro por medio del *intercambio de roles sobre enseñanza y aprendizaje*. A veces los estudiantes son desafiados a enseñar, así como los profesores a aprender. Esto se acerca en gran medida a la filosofía educativa de Paulo Freire, como explicaba la estudiante-tesista de la educación popular: la educación es un acto social, es una construcción colectiva, no hay una persona que educa a otra, ambos sujetos se educan recíprocamente, generando la emergencia de un sujeto colectivo que los identifica.

Este proceso de producción de las tesis de investigación que realizan las distintas generaciones de estudiantes que egresan de cuarto medio en el colegio Mar Abierto, puede observarse como un sistema de retroalimentación, que es a su vez un subsistema del currículum escolar, el cual requiere de un alto nivel de retroalimentación entre las partes para su mantenimiento y *entropía negativa* (equilibrio). Dicho fenómeno es relativo a las interacciones de los sujetos en el sistema, por medio de las cuales puede enriquecerse el sistema mismo tanto como a los *súper-sistemas* a los que pertenece. Dado que en la teoría de sistemas el proceso de retroalimentación está relacionado al fenómeno cibernético del re-direccionamiento por medio de la comunicación de información inmediata, en el caso de los sistemas sociales como el caso de las tesis la retroalimentación está dada principalmente entre el profesor y el estudiante, pero también entre-estudiantes, entre el estudiante y su objeto de estudio, etc. Enfocar a la asignatura de Metodología de la Investigación como un sistema social donde ocurren retroalimentaciones puede ser de gran utilidad a la hora de generar mejoras en el desarrollo de éste. Tal como lo analizó la tesista de cuarto medio en su tesis sobre la sinergia, la capacidad de un sistema de sostener un determinado equilibrio, más allá de las perturbaciones o desórdenes que pueda experimentar, es determinante para que ese sistema se desarrolle y crezca en su plenitud. Y al igual que en el aprendizaje de un ser humano cuando anda en bicicleta, hay una retroalimentación entre el manejo corporal del equilibrio del sujeto con la estabilidad que logra en la marcha de la bicicleta, en las tesis los tesisistas van buscando de a poco un orden, una estabilidad, un producto, sin embargo ese proceso contiene momentos de perturbación propios de los desarrollos y crecimientos de

los sistemas. Fundamental es poder reconocer estos estados y retroalimentar constantemente los procesos para generar su desarrollo. Cuando hablamos de *retroalimentar* nos estamos refiriendo especialmente a las conversaciones entre los actores y la calidad de esas conversaciones. Así como la tesista de la Sinergia social lo expone, “El principio de retroalimentación... implica que los sistemas abiertos como los sistemas sociales usualmente contienen algunas formas de operar dentro de sí que le permiten informar si mantienen su finalidad o dirección correcta o no, algo así como “fiscalizadores”, que evalúan si el trabajo está encaminado o no” (Tesis nº 3, p. 26). Recordemos con esto lo que ocurre en la historia de las tesis. Cuando uno de los estudiantes del taller de periodismo que entrevistó a un profesor que era clave en la historia de las tesis y le preguntó si acaso él tenía alguna percepción de si se repetían algunos temas en los objetos de estudio de los tesisistas, el profesor le dijo “yo creo que uno de los temas recurrentes, no sé si es el más repetido, pero es el que mayor llama a los estudiantes es el mismo colegio, han habido varias tesis al respecto, a lo que se hace en el colegio, han habido tesis sobre clases específicas, sobre la historia, su evolución, han habido tesis sobre educación por el arte” (Bitácora del Taller de Periodismo). Entonces, el sistema de las tesis funciona como sistema fiscalizador que posibilita el ordenamiento del sistema escolar, de sus objetivos educativos, de su misión y visión, esto por parte del trabajo de los propios estudiantes que quizás sin tenerlo conscientemente, desarrollan la habilidad de evaluar el sistema y proponer modos de mejoramiento.

Es a partir de este fenómeno de las tesis como unidades de ordenamiento y desarrollo del sistema escolar que el componente del pensamiento crítico asume un carácter clave en la cultura de la escuela. Por ejemplo, de forma voluntaria, la estudiante-tesista sobre la sinergia social expone sobre el sentido que tiene para ella elaborar tesis de investigación en la enseñanza media: “Mi necesidad, como investigadora más allá de la Tesis, era saber, acumular conocimientos y así comenzar a comprender el mundo desde otra perspectiva, una más completa y compleja, ya que en la medida que crece nuestro imaginario, nuestro espectro se abre hacia nuevas dimensiones” (Tesis nº 3, p. 45).

La influencia que tiene la incorporación de la asignatura de Metodología de la Investigación en los estudiantes de enseñanza media del colegio Mar Abierto es un tipo de influencia recíproca que deviene en una cultura educativa crítica, emancipadora y sinérgica, en el sentido de que tanto el estudiante como el profesor se ven imbricados en los efectos que generan las tesis de investigación y repercute en ellos nuevas formas de observar la realidad social. Dado que el currículum del colegio Mar Abierto representa un currículum de tipo integrado, donde los profesores facilitan un proceso en que el estudiante desarrolle su auténtica inquietud, el resultado de las conclusiones que emiten estos estudiantes representa la inquietud pedagógica que busca hacer puentes epistemológicos con las diversas disciplinas. Los estudiantes, al desarrollar estudios científicos plasman el cúmulo de conocimientos abarcados durante los años de su vida tomando aprendizajes que surgen tal como los ve el estudiante, por lo cual el estudiante cuando vive la experiencia de ser tesista no solo tiene una relación con su objeto de estudio o con los métodos de investigación, también tiene una relación con la construcción de sujeto social que ha sido, pudiendo buscar formas alternativas de definición, generándose así una educación emancipadora.

Observamos que gradualmente, en el colegio Mar Abierto comienzan a surgir discusiones que alcanzan un nivel de reflexibilidad mayor, este fenómeno no es menor si lo asociamos a la variable histórica de su proceso de quiebre. En una mirada de sistema, el colegio Mar Abierto generó un quiebre en la medida que apuesta por desarrollar la naturaleza de la gestión educativa, porque es ésta naturaleza, la de la coherencia entre subsistemas (administrativo, curricular comunitario, financiero, político, etc.) lo que hace que las escuelas y sus modelos integrados tengan desarrollos exponenciales de aprendizaje.

En la actualidad, el colegio Mar Abierto se encuentra desarrollando sus “Primeras Jornadas Filosóficas de Enseñanza Media 2011” donde los estudiantes de cuarto medio, junto con los profesores, organizan mesas de diálogos donde se exponen temas y se debaten cuestiones de contingencia tanto como históricas.

Por otra parte, la cultura investigativa de la escuela permite que sus objetivos cambien, que dialoguen, que discutan, sin embargo, esta flexibilidad se topa en ocasiones con el sentido crítico que los estudiantes fijan para su futuro desarrollo, en el intertanto en

que las tesis se desarrollan, aún el colegio muestra ciertas fricciones en la relación entre estudiante y profesor, pues la sistematización del conocimiento requiere de un tiempo un tanto más prolongado para su surgimiento.

Finalmente, el proceso de empoderamiento que viven los estudiantes con respecto al desarrollo de sus tesis habla de que los tipos de enseñanza como las que el colegio Mar Abierto desarrolla, influye en la generación de agentes de cambio, de juventudes proactivas socialmente, lo que a su vez crea la posibilidad de hacer emerger a un sujeto colectivo que, haciendo uso de la recursividad del sistema, empieza a replegar su conocimiento en ámbitos de su propia vida y de las culturas nuevas a las que integra. El sentido científico que los estudiantes del colegio Mar Abierto desarrollan, apela profundamente a un sentido colectivo del conocimiento. Los jóvenes son capaces de articular perspectivas críticas que, de desarrollarse en la edad temprana, pueden influir de sobre manera en las reivindicaciones sociales críticas. El carácter subversivo o crítico se transforma en un proceso o medio para una metodología de construcción social del cambio que dada la apertura del profesorado se convierte en un sistema retroalimentado de producción cultural de conocimiento científico.

Si lleváramos esta discusión al plano concreto actual de la crisis de la educación, vemos en primer lugar que las escuelas efectivamente son instituciones que tienen como fin reproducir la estructura de clase del sistema económico productivo, por lo cual lo que hace la escuela es entrenar al estudiante en las habilidades necesarias para insertarse en la cadena productiva que le corresponde por cómo está posicionado económicamente su familia. Esto es así dado que el sistema tiene su propia modalidad de distribución de clases con la privatización y municipalización de la educación. Entonces, los padres no pueden elegir libremente la educación de sus hijos si no es que su economía se lo permite. En segundo lugar, la calidad de la educación se transforma en un problema social tan explícito, urgente y desbordante que impide que las juventudes integren un conocimiento de calidad para ellos, así como también impide que perciban aprendizajes que les sean coherentes con el crecimiento económico del país y el mundo, genera contradicción en ellos al ver el nivel de avance tecnológico y conceptual que ven en la globalización, por medio de los medios de comunicación lo cual deriva en que no hay sentido de pertenencia de los estudiantes en las

escuelas, se produce un extrañamiento entre lo que el estudiante y su familia están adquiriendo en términos de educación y lo que se supone que el Estado les ofrece por resultado. Entonces, hay algo importante a mirar sociológicamente que sucede en el “entre”, que ocurre entre la posición socioeconómica en que se encuentra una familia y la promesa social de la igualdad, la democracia y el progreso que tiene la educación, que hace que el sistema educativo pierda legitimidad en la percepción del ciudadano y por lo tanto el poder empieza a moverse, el conflicto hace que el poder entre en movimiento, a ser una herramienta casi natural que toman los actores sociales a la hora de revertir las condiciones injustas que perciben de su realidad inmediata. Ese “entre” es la contradicción que impulsa a los actores a buscar métodos de resistencia y ese “entre” por mucho tiempo fueron legítimamente las escuelas, cuando eran miradas como sitios no políticos, de oportunidades igualitarias, sin embargo, la sociedad del conocimiento y la información han generado en los actores sociales una percepción de deslegitimación colectiva del rol del Estado, se ha transmitido abiertamente mucha información y también mucha experiencia ciudadana por así llamarlo en un formato “underground”, es decir “por debajo” del diálogo directo con la autoridad, que ocurre en las tomas, en las marchas, al interior de las asambleas, en las universidades y que por lo tanto hace que la percepción del Estado, como el ente que ampara al ciudadano, caiga y el ciudadano, en este caso el joven, que tiene poco o menos que perder que el padre de familia, busca romper estructuras de base que están en ese lazo entre el ciudadano y el Estado, buscando formas de recuperar la hegemonía, por lo tanto se articulan movimientos sociales, organizaciones estudiantiles, transiciones de lucha, formas nuevas de protesta, nuevos liderazgos, nuevas formas de organización que hablan de una deslegitimación del Estado y hacen una “transición por debajo”, una ruta radical a la democratización de la sociedad chilena, por la recuperación de una hegemonía ciudadana que decida y participe en la decisión respecto a cómo se educa a la sociedad chilena.

Lo que puedo analizar a partir de lo que he aprendido de esta investigación y de lo que ocurre hoy en Chile con la educación, creo que la lucha de la ciudadanía chilena por la educación, protagonizada por los jóvenes, es una lucha por la hegemonía política y social en la toma de decisiones y en la distribución y uso del poder; es decir, que es una lucha por tener el legítimo derecho como ciudadano a poder incidir democráticamente en la forma en

que queremos que se eduque la sociedad chilena, con calidad e igualdad y, a partir de este estudio, creo que una forma sustentable en el tiempo, más allá de la actual lucha por la legitimidad, de sostener esa legitimidad ciudadana puede ser el incorporar metodologías curriculares más integrales en las escuelas que aseguren un intercambio de conocimientos participativos entre el estudiante y el profesor, que tenga una mirada de lo social y comunitario, que recupere el sentido de pertenencia de los espacios en que los jóvenes y los profesores se relacionan, que, sea una educación productiva desde la generación de la autonomía del estudiante desde el legítimo derecho a acceder al conocimiento libre y creativamente y fortalecer el contenido cívico y político que implica las relaciones sociales en la escuela.

Cuando a los estudiantes se les enseña desde la transmisión de conocimientos y se reduce el aprendizaje experiencial, se reduce el aprendizaje reflexivo y se reducen las horas de práctica, se está encauzando el sistema educativo en una cadena de aprendizajes que constituye a las universidades en *centros de saber* y escasamente *centros de ser o de pertenecer*. Cuando el *aprender a hacer* se superpone ante el *aprender a ser* y no se integran, el aprendizaje de socialización del joven ciudadano es distinto, pues al integrar el *aprender a ser* se aprende un sentido de pertenencia con los distintos sistemas en que el individuo se ve involucrado: la comunidad, el entorno, el medio ambiente, la economía, la ciudad, la cultura, el Estado, etc. Por lo tanto, el reforzamiento y sobre-entrenamiento del *aprender a hacer* por sobre el *aprender a ser* genera una alta probabilidad de que los jóvenes en su futura vida laboral y ciudadana se vinculen escasamente con el sentido de pertenencia de “lo social” que hay su experiencia inmediata. Cuando el ser humano se relaciona con un ambiente bajo la percepción de una no-pertenencia con esa realidad inmediata material y la relación con esa realidad le es extraña, injusta y ajena, la probabilidad de que los seres humanos se organicen socialmente e incurran en hechos de violencia y destrucción como método conocido para la recuperación de la hegemonía, se hace muy probable, sin embargo cuando los sujetos, en un ambiente donde socializan y aprenden en conjunto a construir el sentido de pertenencia a un lugar y a ciertas prácticas y cuando el sentido compartido de un grupo o comunidad es el de ser partícipe legítimo de la construcción social de ese ambiente, las probabilidades de incurrir en hechos de violencia y

destrucción decaen y en su contrario el clima social es de construcción social. Por lo cual, el integrar la Metodología de la Investigación a las escuelas, con una base integral de currículum y el desarrollo de culturas democráticas y críticas de pedagogía contribuyen a hacer sustentables los sentidos compartidos de legitimidad en la ciudadanía de forma práctica y teórica a través de la construcción de conocimiento.

La construcción del joven estudiante como sujeto histórico está en el trasfondo del planteamiento curricular del colegio Mar Abierto y así como explica Paulo Freire; “el campesino cuando escribe la historia se da cuenta que él es parte de su construcción” (Freire, 1997, p.113), así mismo ocurre con los tesisistas del Mar Abierto, que tomando la realidad con las herramientas metodológicas disponibles por la escuela, se reconocen como sujetos históricos de una comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. (1968): *La filosofía como arma de revolución*. Madrid: Siglo XXI
- Apple, M. (1986): *Ideología y currículum*. Madrid: Ediciones Akal.
- Apple, M. (1997): *Educación y poder*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica.
- Assaél, J., Cabellos, F, Cerda, A. y Sepúlveda, R. (2000): *Jóven y alumno ¿Conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares*. Santiago: LOM Ediciones / PIIIE.
- Ausubel, D. (2000): *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Balcázar, P. (2005): *Investigación cualitativa*. México: Consejo General Editorial.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1976): *La escuela capitalista en Francia*. México: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (2005): *Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Bonal, X. (1998): *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Madrid: Paidós.
- Bourdieu, P. (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981): *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.
- Bravin, C. y Pievi, N. (2008): *Documento Metodológico Orientador para la investigación educativa*. Ministerio de Educación, Argentina.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (2006). *Las Actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres lógicas y Ocho Tensiones*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(2e), pp. 1-26.
- Brígido, A. (2006): *Sociología de la educación, temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Canales, M. (2006): *Metodologías de investigación social*. Santiago: LOM
- Carr, W. (2002): *Una teoría para la educación. Hacia una educación investigativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata.

- Cavieres, E. (2010): *Trabajando entre las grietas: el desafío de la pedagogía crítica en Chile*. Revista Docencia n° 41.
- Cebotarev, E. (2003): *El enfoque crítico: una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales, vol. 1
- Delgado, J., Gutiérrez, J. (1998): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Elliot, J. (2000): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fals Borda, O. (1998): *Participación Popular. Retos del Futuro*. Bogotá: Tercer mundo editores
- Ferguson, M. (1994): *La Conspiración de Acuario. Transformaciones personales y sociales en este fin de siglo*. Barcelona: Editorial Kairos.
- Fernández Enguita, M. (1985). *¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación*, en Educación y Sociedad, num. 4.
- Fernández, F. (2002): *El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación*. Revista Universidad de Costa Rica, Ciencias Sociales, Junio, Vol. II.
- Flores, R. (2009): *Observado observadores: introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago: Editorial Universidad Católica de Chile.
- Freire, P. (1993): *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1997): *Pedagogía de la libertad*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1998): *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Galafassi, G. (2002): *La teoría crítica de la escuela de Frankfurt y la crisis de la idea de razón en la modernidad*. Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 4-21.
- Galeano, M. E. (2004): *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín. Fondo editorial Universidad EAFIT.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

- Giroux, H. (1997): *Teoría y resistencia en educación*. Madrid. Siglo XXI editores. .
- Habermas, (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. y Husserl, E. (1995): *Conocimiento e interés*. Valencia: Educación. Materiales de Filosofía.
- Horkheimer, M. (2009): *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Kuhn, T. (1962): *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Magendzo, A., (2008): *Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago: LOM Ediciones.
- Marx, K. (2001). *El capital. Libro I Capítulo VI. Inédito. Resultados del proceso inmediato de producción*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Moreira, M. (2010): *Aprendizaje Significativo crítico*. Actas del III Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, p.p. 33-45. Versión revisada y extendida. Lisboa.
- Num, J. (1989): *La rebelión del coro. Estudios sobre racionalidad política y sentido común*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Pérez, G (2004): *Modelos de investigación cualitativa en Educación social y Animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Ediciones Narcea. Madrid.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa: Retos e Interrogantes. La Investigación-Acción. Tomo I*. Madrid: Muralla.
- Pérez, G. (2004): *Pedagogía Social, Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Narcea: Madrid.
- Pinto, R. (2008): *El currículum crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Ediciones Universidad Católica de Chile: Santiago.
- PREAL, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (2002): *Creando autonomía en las escuelas*. Santiago: LOM Ediciones.
- Postman, N. y Weingartner, Ch. (1969): *Teaching as a subversive activity*. New York: Delacorte Press.
- Read, H. (1994): *Educación por el arte*. Madrid: Paidós

- Resquejo, A. (2003): *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Salazar, G. (2002): *Historia contemporánea de Chile V. Niñez y juventud (Construcción cultural de actores emergentes)*. Santiago: LOM Ediciones.
- Sánchez, D. (1988). *Teoría, teoría crítica, en R. Reyes, Terminología científico-social*. Barcelona: Antropos.
- Sapkus, S. (2001): *Poder, cultura y oposición. Discutiendo algunas perspectivas sobre los procesos de dominación y resistencia*. Revista electrónica Razón y Revolución, nº 7.
- Stake, R. (2007): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Stenhouse, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata: Madrid.
- Torres, C. (1995): *La política de la educación no formal en América Latina*. Madrid: siglo XXI editores.
- Willis, Paul. (2005): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- Zeitlin, I. (2006): *Ideología y teoría sociológica*. Madrid: Amorrortu editores.

ANEXOS

Invitación a la Primera Jornadas Filosóficas de la Enseñanza Media del Colegio Mar Abierto,
Diciembre del 2011.



1 JORNADAS
FILOSOFICAS
Enseñanza Media

**FILOSOFÍA DE
LO ADVERSO**

Exposiciones y
Conmemoración a los
Filósofos de la Sospecha

27/28
DICIEMBRE
15:00
HRS.

SALA MULTITALLER
Colegio Mar Abierto
Pilcomayo N° 591
Cerro Concepción
Valparaíso