



PROGRAMA DE DOCTORADO EN POLÍTICA Y GESTIÓN EDUCATIVA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

HISTORIAS DE PROFESORES CHILENOS EN EL CONTEXTO DE POLÍTICAS DE
DESCENTRALIZACIÓN TERRITORIAL Y ACCOUNTABILITY EDUCATIVO

Tesis para optar al Grado de Doctor en
Política y Gestión Educativa

FABIÁN GONZÁLEZ CALDERÓN

Director de tesis: Dr. EDUARDO CAVIERES FERNANDEZ

Valparaíso, Chile

Julio de 2021

Dedicatoria

*A Viviana,
la historia más bella que jamás podré contar*

*A Teresa Calderón y Gilberto González, mis padres.
Y a los padres de mis padres, a quienes debo todo.*

*A la memoria de Juan Fuentes Rojas,
joven luchador de Cerro Navia, estudiante del Pedagógico
Muerto en combate un 14 de diciembre de 1991*

Agradecimientos

El autor agradece muy sinceramente a los profesores Valentín y Eugenio por la generosidad que tuvieron en todo momento con esta investigación. Más allá de las extraordinarias y apasionadas historias que compartieron conmigo, pusieron su experiencia profesional y vital a nuestra disposición para que fuera analizada críticamente, sin imponer condiciones, ni límites temporales.

Al Dr. Eduardo Cavieres por su apoyo incondicional, por la sabiduría compartida y por guiar este proceso de principio a fin. Gracias por el tiempo dedicado y por el respeto otorgado a mi “saber hecho de experiencia” que me permitió tomar decisiones, correr riesgos y “pensar acertadamente”.

A todos mis compañeros y compañeras de doctorado, un grupo humano maravilloso, de quienes aprendí en cada conversación y con quienes disfruté cada fin de semana de clases.

Al cuerpo académico del doctorado, a las secretarías, asistentes, auxiliares, a quienes prepararon nuestras salas cada semana, al personal de aseo, al servicio de café.

A Wes Montgomery y Thelonious Monk por la inspiración para escribir la última parte de este trabajo.

Contenido

<i>Dedicatoria</i>	3
<i>Agradecimientos</i>	4
<i>Resumen:</i>	7
<i>Abstract:</i>	7
<i>Abreviaturas usadas en el texto</i>	9
1. INTRODUCCIÓN	10
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	29
1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	42
<i>Objetivo General:</i>	42
1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:	42
2. MARCO TEÓRICO	43
2.1. REPENSAR LA ESCUELA PÚBLICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA DEMOCRATIZACIÓN CULTURAL.	43
2.1.1. <i>La educación democrática como relación dialógica.</i>	45
2.1.2. <i>Descentralización democrática y participación en la escuela pública</i>	51
2.1.3. <i>Saber y experiencia: contribuciones desde la teoría pedagógica de Paulo Freire</i>	56
2.2. IDENTIDAD CULTURAL Y TERRITORIO	62
2.3. LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL MARCO DE LA TRANSICIÓN AL NEOLIBERALISMO GLOBAL	68
2.3.1. <i>La descentralización como acomodación del poder en el territorio</i>	68
2.3.2. <i>Reforma educativa gerencial: repercusiones en la vida de las escuelas y el profesorado</i>	76
3. DISEÑO METODOLÓGICO	86
3.1. PARTICIPANTES Y CONTEXTO	87
3.2. ESTRATEGIAS PARA LA RECOGIDA DE MATERIALES NARRATIVOS	90
3.3. ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS	93
3.4. RESGUARDOS ÉTICOS	97
3.5. ORGANIZACIÓN DE LOS HALLAZGOS	98
4. RESULTADOS	100
4.1. HISTORIAS DEL TERRITORIO DE BARRANCAS / HISTORIAS SOBRE EL TERRITORIO DE BARRANCAS	100
4.2. HISTORIAS DE LA COMUNIDAD Y ESCUELA RENACER DE BARRANCAS	112
4.3. EL HORIZONTE DE UNA REFORMA EDUCATIVA EN UNA ESCUELA PÚBLICA DEL TERRITORIO DE BARRANCAS	130
4.4. LOS PROFESORES ACTUANDO DEMOCRÁTICAMENTE DONDE LA REFORMA NO LLEGA	143
5. DISCUSIÓN	158

Pertenencia / proyecto	162
Sentido común / narrativa local	166
Agencia / sometimiento.....	169
Sujeto / Sistema	173
Pasillos / pasadizos	177
Cambio y continuidad	181
6. CONCLUSIONES.....	184
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	194

Resumen:

Esta investigación analizó las historias de dos profesores de una escuela pública en un sector marginalizado del poniente de la ciudad de Santiago. Nuestro problema de investigación se concentró en las narrativas que dan sentido a la experiencia territorializada de estos profesores en el contexto de sucesivas reformas –desde 1980 al presente– donde la identidad de las comunidades, la cultura y las características de los estudiantes han dado lugar a historias no escuchadas por la política educativa. El objetivo general que guio el estudio fue analizar las historias contadas por los profesores sobre la escuela y su contexto territorial, en un marco de reforma escolar basado en una meganarrativa global/nacional que ha promovido descentralización y accountability educativo. A través de este trabajo quisimos responder preguntas como ¿De qué manera las historias de los profesores expresan la relación que se da entre la escuela en un sector marginalizado de la ciudad y la identidad y características de los estudiantes que pertenecen a esas comunidades educativas? ¿Cómo se conectan las historias de profesores en el nivel local con los procesos de reforma y de cambio educativo que sirven de contexto político y social a la práctica pedagógica cotidiana? y ¿De qué manera las historias de profesores surgidas en un territorio local pueden oponerse o resignificar las narrativas sobre la reforma escolar que se originan en el nivel global/ nacional?

Asumimos el enfoque de la investigación narrativa porque nos permite poner en el centro de nuestro análisis las maneras en que los profesores experimentan y explican sus vidas a través de historias que a su vez se cruzan con otras narrativas de alcance local, nacional y global.

Los resultados son analizados como experiencias y se presentan como historias que buscan la democratización cultural de la escuela en el nivel local y se basan en la vida y trabajo del docente, entendidos como intersticios o quiebres desacralizados del gran relato de la reforma. Nuestros hallazgos aportan a la investigación en la línea de visibilizar las narrativas del profesorado, discutiendo su rol como mediador de la política considerando distintas escalas espaciales. Las principales conclusiones de la investigación nos permiten dar cuenta de una dimensión del fenómeno socioeducativo habitualmente soslayada en la investigación sobre política educativa. Las historias que los profesores cuentan sobre las escuelas surgidas en contextos de comunidades escolares urbanas constituyen una dimensión de la reforma escolar aun no debidamente estudiada y pueden ayudarnos a prefigurar escuelas culturalmente más receptivas y democráticas. Las historias que los profesores elaboran sobre su escuela –y las dinámicas relacionales que la conectan con el territorio en sus diversas escalas –, configuran una trama explicativa del cambio y la continuidad de la reforma escolar y una herramienta heurística de extraordinaria importancia para disputar el discurso dominante.

Palabras clave: historias de profesores, investigación narrativa, descentralización, rendición de cuentas, educación urbana, territorio

Abstract:

This research analyzed the stories of two teachers from a public school in a marginalized sector in the west of the city of Santiago. Our research problem focused on the narratives that give meaning to the territorialized experience of these teachers in the context of successive reforms -from 1980 to the present- where the identity of the communities, the culture and the characteristics of the students have given rise to stories unheard by educational policy. The general objective guiding the study was to analyze the stories told by teachers about the school and its territorial context, in a school reform framework based on a global/national meganarrative that has promoted decentralization and educational accountability. Through this work we wanted to answer questions such as How do teachers' stories express the relationship between the school in a marginalized sector of the city and the identity and characteristics of the students who belong to these educational communities? How do teachers' stories at the local level connect with the processes of reform and educational change that serve as political and social context to the daily pedagogical practice? And How can teachers' stories arising in a local territory oppose or resignify the narratives on school reform that originate at the global/national level?

We assume the narrative research approach because it allows us to place at the center of our analysis the ways in which teachers experience and explain their lives through stories that in turn intersect with other narratives of local, national and global scope.

The results are analyzed as experiences and presented as stories that seek the cultural democratization of schooling at the local level and are based on the life and work of the teacher, understood as interstices or desacralized ruptures of the grand narrative of reform. Our findings contribute to the research in the line of making teachers' narratives visible, discussing their role as mediators of politics considering different spatial scales. The main conclusions of the research allow us to account for a dimension of the socio-educational phenomenon usually overlooked in educational policy research. The stories that teachers tell about schools that have emerged in urban school community contexts constitute a dimension of school reform that has not yet been adequately studied and can help us to prefigure more culturally responsive and democratic schools. The stories that teachers elaborate about their school -and the relational dynamics that connect it with the territory in its different scales-, configure an explanatory plot of the change and continuity of school reform and a heuristic tool of extraordinary importance to dispute the dominant discourse.

Keywords: teacher stories, narrative research, decentralization, accountability, urban education, territory.

Abreviaturas usadas en el texto

IVE	Índice de Vulnerabilidad Económica
SADP	Sistema de Alta Dirección Pública
OECD	Organisation for Economic Co-Operation and Development
SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación
PER	Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar
SLE	Servicio Local de Educación
SLEP	Servicio Local de Educación Pública
DIBAM	Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos
PIE	Programa de Integración Escolar
COVID-19	Corona Virus Disease (descubierto en 2019)
SEREMI	Secretaría Regional Ministerial
NEP	Nueva Educación Pública
SAE	Sistema de Admisión Escolar
SENAME	Servicio Nacional de Menores
METRO	Tren subterráneo Metropolitano de Santiago
UTP	Unidad Técnico-Pedagógica
PME	Plan de Mejoramiento Educativo
PEI	Proyecto Educativo Institucional
SIP	Sociedad de Instrucción Primaria (sostenedor privado)

“Mi trabajo de liberación, de educación, de formación, se vuelve eficaz cuando dejo que todo mi cuerpo se moje en las aguas de la cultura, de la identidad cultural, de aquellos con quienes trabajo. Si establezco una dicotomía, una separación entre mi forma de ser, de estar, de mi cultura y la forma de ser, de estar, de la cultura de aquellos con quienes trabajo, entonces mi tendencia es ponerles ideas y esto no es trabajo de educador, es un trabajo de quien no sabe qué hacer”

Paulo Freire (2006), *Pedagogía de la Tolerancia*, p. 214

1. INTRODUCCIÓN

En las sociedades contemporáneas existen múltiples posibilidades para el aprendizaje y poderosos espacios potencialmente educativos más allá de la escuela, sin embargo, las escuelas siguen siendo importantes instituciones ideológicas y espacios para la construcción de identidades sociales (Bourdieu, 2014; Lipman, 2004). Allí se cruzan las trayectorias vitales de niños, niñas y jóvenes, familias y profesores. Todos juntos y cada uno por separado viven una experiencia humana inigualable y moldean a diario, también, un proyecto personal y colectivo. Específicamente las y los profesores encuentran en la educación el lugar privilegiado para llevar a cabo su intervención en el mundo (Freire, 1997c). Sin embargo, se ha comprobado que la literatura sobre la reforma adolece de un reconocimiento elemental: las escuelas y sus participantes tienen historias narrativas (Clandinin & Connelly, 1998). De acuerdo con Goodson (2014) estudiar la vida y trabajo del maestro como construcción social proporciona una lente valiosa para ver los nuevos movimientos que pretenden reestructurar y reformar la escolarización. Entender por qué alguien se convierte en profesor o cómo se enfrenta al cambio impuesto, o por qué adopta un estilo pedagógico particular o cómo ser un maestro encaja con otros aspectos de la vida de una persona, para todas estas preguntas el potencial de la historia de la vida es enorme (Goodson, 2017). En ese marco, las historias que cotidianamente protagonizan los profesores constituyen una valiosa aproximación a las múltiples tramas en las que se entrecruzan la educación, el territorio, la cultura y la democracia, especialmente cuando se llevan adelante procesos de reforma educativa a nivel local. Los relatos de profesores, tejidos como retazos policromos o hebras despuntadas de un paño inacabable, aparecen como grietas o rupturas interpretativas en el contexto de grandes historias que la sociedad ha aceptado acríticamente (Olson & Craig, 2009).

Aunque las actuales prescripciones para la reforma escolar utilizan estrategias radicalmente diferentes de las que se usaron en períodos pasados, no ha habido una reformulación teórica significativa de los procesos de reforma. Persisten los enfoques donde los profesores ocupan un lugar central en la medida en que se les cita con frecuencia como el principal impedimento para el éxito de la reforma. Por lo tanto, las sutilezas y refinamientos en los mecanismos de búsqueda del consentimiento en el campo educativo (Bourdieu, 2014) –como ocurre en los enfoques descentralizados de la reforma– no demuestran modificaciones en la estrategia última. Aquellos cambios que modulan discursos en torno a tomar en cuenta a los profesores o considerar la participación de la comunidad pueden responder, más bien, a una adaptación discursiva a la resistencia que se produce desde la práctica. Esto significa que cualquier cambio debe tener en cuenta la forma en que las personas conocen y viven en sus mundos escolares profesionales, los valores y antecedentes de las personas implicadas, además de sus esperanzas, intenciones y deseos para el futuro. Por lo mismo, diversos investigadores han coincidido en la relevancia de prestar atención a los profesores como individuos y como grupo, escuchando sus voces y las historias que cuentan sobre su trabajo y sus vidas, si en verdad se quiere entender la enseñanza y lo que rodea esta actividad social. Así, Clandinin & Connelly (1998) señalan que una visión narrativa del conocimiento del profesorado, es decir, la consideración de un punto de vista epistemológico, puede proporcionar una lógica y una forma completamente diferente para entender la reforma escolar. Esto porque los profesores tienen una forma en que conocen sus aulas, sus escuelas, sus niños, sus colegas y su vida profesional, lo que representa el nivel del conocimiento tal y como se expresa en la práctica. Esta advertencia epistemológica constituye un elemento estructural de nuestras definiciones de método y análisis que siguen más adelante. Se trata de concebir el conocimiento como algo narrativamente encarnado en

la forma en que una persona se sitúa en el mundo. Esto significa que el conocimiento como narrativa necesita ser experimentado en su contexto, y no baja desde arriba o desde esferas o niveles superiores.

Considerando las aportaciones de Bruner (1991, 2003, 2012) entendemos que la modalidad narrativa es una forma particular de pensamiento que incluye modos característicos de ordenar la experiencia y de construir la realidad. Bruner pensaba que el ser humano tenía una facilidad o predisposición a organizar la experiencia de forma narrativa. Desde esta lógica, las culturas que nos envuelven ofrecen formas de contar e interpretar que hace que las narraciones sean comprensibles tanto para uno mismo como para los demás (Bruner, 1991). En ese sentido, la narrativa se ocupa de las vicisitudes de las intenciones humanas (Bruner, 2012), y desarrolla la capacidad de modelar nuestros conceptos de realidad y legitimidad, dando forma a nuestras experiencias cotidianas (Bruner, 2003). Las narrativas, por tanto, se consideran como los bloques de construcción de la realidad y el significado, que nos dan el poder de dar sentido a las cosas cuando no lo tienen. Lo anterior implica que al contar sus historias, las personas pueden mostrar cómo su acción tiene una relación inmanente con la verdad al articular explícitamente cómo dan sentido a sus vidas en términos de lo que consideran valioso o bueno (McNiff, 2007).

A partir de estas consideraciones generales se hace evidente un creciente interés en la investigación educativa por recoger las experiencias de profesores que producen relatos situados sobre su contexto de trabajo, lo que aquí llamaremos historias de profesores sobre sus escuelas. Esta opción siempre implicará relaciones con las grandes narrativas dominantes, con las características socioculturales del entorno inmediato y con la identidad de los estudiantes y de sus comunidades. Por eso, una parte importante de la literatura que se compromete con este enfoque busca dar visibilidad a las historias del profesorado y con ello

a las historias de escuelas surgidas en el contexto de comunidades escolares urbanas marcadas por sucesivas reformas con énfasis en la descentralización y accountability educativo. En concordancia con lo anterior, el estudio adopta un enfoque de investigación narrativa en sintonía con el interés de situar y relevar la voz y la experiencia de los sujetos (Arfuch, 2002).

Siguiendo a Freire afirmamos, además, que la subjetividad de las y los profesores juega un papel importante en la lucha histórica y en la comprensión crítica de la práctica educativa. Este es un modo de comprensión que entiende que las relaciones entre la conciencia y el mundo son dialécticas y que concibe a la historia como posibilidad, es decir, concede un valor sustantivo a la intervención crítica de los seres humanos en la reconstrucción del mundo. Así mismo, reconoce el papel de la conciencia construyéndose en la praxis; reconociendo la complejidad—dice Freire (1996) — de aquella “individualidad que no se diluye, amorfa, en lo social, ni tampoco crece y prospera fuera de él” (p. 109). Entendemos, por tanto, que cualquier fenómeno social se halla inserto en el movimiento histórico general de transformación de las sociedades, al igual que la presencia de la dimensión temporal se halla inserta en todo fenómeno social (Bertaux, 2005; Goodson, 2004). Del mismo modo, esta perspectiva se opone al futuro como algo inexorable, rechaza la historia como juego de destinos, y se aparta de las concepciones que se aproximan a la realidad como algo dado, preexistente. Así entonces, en el marco de los propósitos de la educación progresista que nos anima nos propusimos contribuir al desafío de desocultar verdades o ayudar al desvelamiento de la realidad (Freire, 1997c). Esto es particularmente relevante en aquellos procesos de cambio social que, situados en contextos de marcada desigualdad e injusticia social, se vinculan con eventuales avances, estancamientos o retrocesos de la presencia organizada de las clases populares en la lucha en favor de la

transformación democrática de la sociedad y de la escuela (Cavieres Fernández, 2018; Freire, 1996).

Al asumir la narrativa como enfoque de investigación y como epistemología nos concentramos en la posibilidad de comprender las pautas y formas de construir sentido que se dan los sujetos. Entendiendo que la comprensión de estos fenómenos solo puede ser alcanzada a través de la relación dialógica por la cual el investigador construye su saber a partir del conocimiento contextualizado que los participantes han construido desde su propia experiencia (Cavieres Fernández, 2018). Las historias de vida y las narrativas resultan relevantes en tanto habitan en el centro de la subjetividad y exploran los múltiples modos en que nuestras percepciones y representaciones subjetivas se relacionan con nuestras comprensiones y nuestras acciones (Bolívar, 2002; Goodson et al., 2017). A través de estas herramientas tratamos de entender a los profesores como conocedores de sí mismos, de sus situaciones, de sus estudiantes, de la enseñanza y del aprendizaje, de su entorno comunitario (Clandinin & Connelly, 1998).

Tal como se ha señalado, una de las principales singularidades de la investigación narrativa es concebir como punto de partida el supuesto de que el propio conocimiento de los profesores tiene forma de historia y se desarrolla a partir de las historias de los profesores sobre su trabajo y sus diálogos entre ellos, con los alumnos, con los materiales de enseñanza y consigo mismos (Elbaz-Luwisch, 2012). Debido a esta preocupación por la experiencia vivida, este tipo de investigación comienza centrándose en profesores individuales y en su comprensión personal. Sin embargo, la comprensión del individuo no puede realizarse plenamente sin una consideración simultánea del contexto, pues, este espacio diverso conforma e influye en las historias vividas y contadas de los profesores. Aún más, el lugar de la biografía individual dentro de un relato histórico más amplio debe complementarse con

aquellas imágenes que den cuenta de la inserción del profesor en una escuela y un sistema escolar, donde se cruzan ideologías, tendencias pedagógicas y procesos de reforma (Clandinin & Connelly, 1998). De este modo, las historias resultantes nos conducen a relatos complejos y llenos de matices, donde los profesores hablan no solo de sí mismos, sino también de las necesidades de sus alumnos, sus vidas y sus posibles futuros; y su manera de dar sentido a las posibilidades y limitaciones de tiempo y recursos. Por eso, historias como las que aquí relatamos enseñan mucho sobre cómo (y por qué) se precisa estudiar la enseñanza como experiencia (Clandinin & Connelly, 1996).

Aún más, según Clandinin & Connelly (1996, 1998) las historias vividas por los docentes son esencialmente secretas y se viven siempre dentro de escenas y líneas argumentales entrelazadas y de múltiples capas que pueden referirse a cuestiones de orden intelectual y moral, a su vez pretenden conectar el presente con el pasado y con expectativas del futuro. Por eso, tomamos el planteamiento de las autoras sobre el *paisaje de conocimiento profesional* para reflejar la complejidad narrativa en la que viven y trabajan los profesores (Clandinin y Connelly, 1996). El uso del paisaje como metáfora nos permite hablar de espacio, lugar y tiempo; además, este paisaje, tiene un sentido de expansividad y la posibilidad de estar lleno de diversas personas, cosas, lugares y eventos en diferentes relaciones. Es decir, epistemológicamente hablando, se trata de un paisaje tanto intelectual como moral, que se construye narrativamente y que tiene una historia con dimensiones morales, emocionales y estéticas. Todo ese conjunto lo vemos como algo narrado. Entrar en un *paisaje de conocimiento profesional* es entrar en un lugar lleno de historias. Puntualmente, una de estas historias dentro del paisaje suele denominarse *el lugar fuera del aula*, entendido como un lugar lleno de conocimientos que se introducen en el sistema escolar con el fin de modificar la vida de los profesores y de los niños en las aulas. Los profesores en todas partes

hablan de estos conocimientos, todo el tiempo, y lo describen como un lugar plagado de prescripciones impuestas. También es un lugar lleno de visiones ajenas de lo que es correcto para los niños y niñas. Esta visión de lo que es o debe ser la práctica se conoce como una historia sagrada (Clandinin & Connelly, 1996).

Pues bien, en las últimas tres o cuatro décadas ha emergido un tipo particular de historia sagrada sobre la reforma escolar que aspira a tener un carácter aún más universal y una mayor injerencia en la transformación de los sistemas escolares en gran parte del mundo. La base ideológica de esta historia sagrada es el neoliberalismo y, en el marco de nuestra investigación, debido a sus alcances es entendida como una meganarrativa. Muchas de estas reformas contienen una visión instrumental del profesorado, reduciéndolo a la categoría de objeto que puede ser manipulado para alcanzar determinados fines (Casey, 2004).

Considerando lo anterior, nos parece del mayor interés explorar cómo los individuos que comparten características específicas experimentan este tipo de historias, dan sentido y explican subjetivamente las cosas que les sucedieron; por eso, optamos por las historias contadas por profesores, porque cumplen con ese propósito (Goodson et al., 2017). Esta perspectiva se combina con el interés por recuperar las historias de los profesores y las historias de estos profesores sobre sus escuelas (Clandinin y Connelly, 1996), junto a ello quisimos recoger también historias sobre el territorio contadas por nuestros participantes. Esta trama, aunque se inicia a partir de relatos individuales, se cruza y complejiza para ofrecer un mapa narrativo contextualizado en el tiempo y el espacio.

En las historias de vida que logramos escribir nos propusimos vincular la historia y la vida, pues, cuando creamos historias de nuestras vidas, al mismo tiempo, vivimos nuestras historias. Las historias y relatos de experiencias de los profesores que se presentan aquí reflejan la historia de vida de dos profesores (Valentín y Eugenio). Sin embargo, también

reflejan los contornos que envuelven sus vidas, en nuestro caso el contexto inmediato es el territorio de Barrancas, en los que transcurre parte de la experiencia vital de los profesores que, a su vez, se funden con otras escalas temporales y espaciales (nacionales y globales) que le dan un marco amplio al conjunto de relatos.

Como intentaremos demostrar, desde los orígenes del territorio Las Barrancas – nacido como municipio a fines del siglo XIX – las preocupaciones locales se imbrican profundamente con los intereses nacionales. Esto ya se refleja en lo que fueron las centenarias luchas por una instrucción primaria laica y obligatoria que se libraron en los círculos de la élite nacional, que también encontraban eco en el territorio local. Así como el programa del Partido Radical de 1888 postulaba una instrucción primaria obligatoria y laica (Serrano, 2012), en Las Barrancas se impugnaba a favor de la “Escuela Primaria común, laica y obligatoria”, una escuela de la que se podía esperar todo, incluida la salvación del país¹. Eran intenciones muy coincidentes con lo que se decía desde la intelectualidad santiaguina, donde se defendía con vigorosa fuerza la idea de que el Estado, más allá de sus obligaciones intransferibles, no podía ceder a ningún otro poder social la dirección superior de la enseñanza pública (Letelier, 2013).

Las nuevas comunas y gobiernos locales que transformaron el espacio urbano a inicios del siglo XX fueron acompañando una fase de crecimiento de la Educación Pública en el territorio nacional. La educación fue transformándose lentamente en una demanda política que iría surgiendo desde comunidades como Las Barrancas, dando forma a un primigenio proceso de municipalización del Estado (Serrano, 2012). De cualquier modo, comunas como esta se vieron prontamente sobrepasadas tratando de hacer frente a la

¹ Ver *La Lei. Diario Radical de la comuna de Barrancas*. Año I, N° V, enero de 1913

situaciones desafiantes que les planteaba la administración de los servicios en el territorio local. Hacia 1920 se terminaron de definir los límites que tendría el territorio de Las Barrancas por los próximos 50 años. A partir de este territorio fundacional, finalmente, se dio origen a las comunas actuales de Pudahuel, Lo Prado y Cerro Navia, las dos últimas creadas en la última reforma administrativa metropolitana realizada por la dictadura militar. Con este acto administrativo el nombre Las Barrancas desapareció del mapa metropolitano convirtiéndose simplemente en un recurso evocativo, propio de generaciones ya pasadas. La actual reforma al sistema de educación pública lo rescata de ese olvido y lo pone nuevamente en boca de los profesores y las comunidades del territorio.

Las Barrancas ha sido un territorio con características muy particulares, marcado, de algún modo, por ser la última huella de la ciudad de Santiago hacia el poniente. Hoy, conserva esa condición de delimitar el borde occidental de lo urbano y demarcar la transición hacia lo rural (DIBAM, 2005) con una importante cantidad de tierras cultivables adecuadas para el desarrollo agrícola, su terreno también ha tenido uso urbano o industrial durante varias décadas (Stackhouse, 2009). Es, además, la zona de menor altitud en el valle del río Mapocho. Por estas y otras razones se le ha considerado una zona no habitable, por su condición inundable y pantanosa, finalmente un terreno no apto para la construcción. Sin ir más lejos, el significado de Pudahuel –la principal comuna que hoy compone el Servicio Local de Barrancas– está relacionado con la existencia de lagunas, la más grande la laguna Carén, y distintos tranques, embalses y canales que se alimentaban del agua que pasaba por Santiago y que tenía por destino las tierras bajas de Barrancas. Predomina allí una tierra

blanquecina, llamada pumacita², y que correspondería a depósitos de cenizas de una erupción del Volcán Maipo, material que se asentó en la zona como testimonio geológico reconocido por la comunidad y como sedimento temporal que fue dando nombre a lugares característicos del territorio como *Blanqueado*. Por otro lado, en la toponimia local, son frecuentes las denominaciones que hacen referencia a chacras y fundos, como Santa Emilia o Santa Corina o la utilización del pronombre *lo* para referirse a las tierras de propiedad de alguien o de alguna familia importante: Lo Prado, Lo Boza, Lo Franco, Lo Aguirre³, Lo Amor. Todas reminiscencias al pasado rural y colonial de la zona.

De manera sumaria se podría decir que la ocupación del antiguo territorio de Las Barrancas se produjo en 3 momentos. En un primer momento, ubicamos a los primeros habitantes del pueblo de Las Barrancas, de muy escasa población; un segundo momento corresponde al crecimiento urbano propio de las transformaciones económicas y sociales que tienen lugar entre mediados del siglo XX y la década de los '80 (en los gobiernos de Alessandri, Frei, Allende y Pinochet) donde un grupo considerable de habitantes del territorio logra consolidar su permanencia en esta zona de la ciudad a partir de la construcción de poblaciones resultado de políticas estatales de vivienda y de la presión organizada de los nuevos pobladores urbanos. Un tercer momento corresponde a la ocupación del sector

² El suelo de Las Barrancas se compone de 3 unidades principales: la zona más urbana del territorio se encuentra bajo suelos de transición entre el ripio de Santiago y los suelos finos del noroeste representadas por grabas limosas, grabas arcillosas, arenas, etc.; los suelos finos del noroeste dominan la parte menos urbanizada (Aeropuerto de Pudahuel, Noviciado, Peralito) de limos y arcillas inorgánicas de alta plasticidad; y, la zona próxima a la escuela que es foco de esta investigación se asienta sobre depósitos de pumacita, constituidos por ceniza volcánica y piedra pómez. *Cfr.* Valenzuela, G. (1978) Suelo Fundacional de Santiago, *Instituto de Investigaciones Geológicas*, Boletín N° 33.

³ En este sector se encuentran las instalaciones del Centro de Estudios Nucleares Lo Aguirre. También se mantuvo en funcionamiento El yacimiento Lo Aguirre, explotado entre los años 1980 y 2000 por Sociedad Minera Pudahuel Ltda. y Cía. C.P.A. (SMP), ubicado a 30 km al oeste de Santiago, en el margen oriental de la Cordillera de la Costa entre 500 y 700 m s.n.m.

denominado “Pudahuel sur” (desde los años ’90)⁴, parte del antiguo fundo Santa Corina⁵, ubicado inmediatamente al sur de la ruta 68 Santiago-Valparaíso y, paralelamente el surgimiento de proyectos inmobiliarios dirigidos a las clases medias dando origen a los barrios “Lomas de Lo Aguirre” y “Ciudad de los Valles”.

Aun cuando la construcción del territorio local se remonta al 1900, el arco temporal que cubren las historias de profesores que ofrecemos se inicia hace cuarenta años atrás, para concentrarse fundamentalmente en el presente. A finales de la década de 1970 los espacios escolares de Chile y otros lugares del mundo comenzaron a ser objeto de políticas neoliberales con el propósito de intervenir en importantes asuntos como la identidad, la espacialidad y el sentido común dominante. Por eso, quisimos poner acento en las configuraciones territoriales que afectan a las comunidades locales, a los sujetos y al espacio escolar en particular porque pensamos que estos aspectos tienen relación con las historias sobre escuelas que relatan los profesores. Por lo mismo, la investigación recoge importantes contribuciones provenientes de la filosofía del espacio, la geografía política y de otros especialistas del área que reconocen la dimensión espacial como ámbito estratégico de la realidad social.

Considerando lo anterior, desarrollamos una aproximación general al conjunto de procesos socioculturales y políticos que, desde la década de 1980 hasta nuestros días, han promovido nuevos valores con la finalidad de repensar las instituciones escolares incluyendo en esto las vidas y las prácticas culturales de quienes se desenvuelven en ellas sometiéndolos

⁴ La expansión de las urbanizaciones en Pudahuel al sur de la Ruta 68 comienza ya en década de los ’80. Dos urbanizaciones son importantes: Teniente Cruz y el Conjunto Habitacional Oceanía. Teniente Cruz recibió 576 viviendas en 1982 y el Conjunto Habitacional Oceanía 740 en 1988 *Cfr.* Stackhouse, 2009

⁵ El fundo Santa Corina, conocido como fundo Coronel a fines del siglo XIX, era propiedad de Alfredo Riesco y se extendía desde la calle Teniente Cruz hasta Serrano; y desde San Pablo hasta el “Callejón de los perros”. En su acceso principal se construyó una iglesia en 1922. Actualmente y desde 1977 allí se ubica la Municipalidad de Pudahuel. *Cfr.* Patrimonio Cultural, N° 36, año X, invierno 2005, pp. 16-17

a un nuevo régimen de significados y prácticas. (Apple, 2018; Hall, 2017a; Harvey, 2007). Desde entonces, la educación ha sido territorio abierto a la experimentación neoliberal, situación que viene ocurriendo en paralelo con un retroceso en la noción de bien público y de solidaridad, además de la disminución de las funciones sociales y políticas del Estado (Lipman, 2011; M. Santos, 2004). Este nuevo rostro del Estado puede ser entendido como un pivote o intermediario entre las escalas global y local (Flint & Taylor, 2018) y como un componente principal de una nueva *estrategia territorial* que trae aparejados nuevos mensajes sobre el poder y control político (Storey, 2012) a diferentes escalas.

La inclusión de las variables espaciales o territoriales al análisis de las políticas educativas se deriva de este proceso de ajuste que experimentaron los estados nacionales desde fines de la década de los '70 cuya curva se aceleró con la mundialización de la economía y la globalización. Esta reconfiguración del Estado, que sigue lo que se ha denominado la agenda neoliberal ha tenido fuertes implicancias en el rol dado a la sociedad civil, a los gobiernos y comunidades locales (Storey, 2012). Algunos de estos discursos ponen énfasis en el papel de las comunidades locales de base territorial, en la devolución del poder a los territorios y en la toma de decisiones descentralizada. El Estado local, los gobiernos locales u otras expresiones territoriales del Estado se afirman de este tipo de narrativas que aseguran estar más cerca de la gente que la burocracia estatal, lo que en muchos casos no hace más que legitimar el Estado central (Flint & Taylor, 2018). Como se verá, esta y otras estrategias han cruzado los territorios escolares y han dado una configuración renovada a los sistemas educativos en cada país, dando lugar a mimetismos, adaptaciones y subordinaciones (M. Santos, 2004).

Además, en la actualidad los discursos que enmarcan los textos políticos en el campo educativo ya no se sitúan exclusivamente en el contexto nacional, provienen cada vez con

mayor fuerza de las organizaciones internacionales y supranacionales, por lo mismo, la interrelación global/local constituye una característica fundamental del análisis de la política educativa (Bonal et al., 2007; Rizvi & Lingard, 2013). De este modo, la retórica empresarial de la eficiencia, el accountability y los estándares de rendimiento, así como la redefinición de la educación para servir al mercado laboral, se convirtieron en el vocabulario común de las políticas educativas en los países del Norte Global y, progresivamente, en el resto del mundo. La historia de la política educativa en la ciudad se inserta en esta narrativa más amplia de la globalización, con su polarización social y económica, el desplazamiento y la exclusión urbanos, y la importancia de la raza y la etnia, así como de las clases sociales (Lipman, 2004). Del mismo modo, las tendencias dominantes de consumismo diferenciado y libertarismo individual (Harvey, 2007); de disciplina, rendición de cuentas y restricción (Hall, 2017a) ; y un conjunto de normas y reglas globales descenden sobre la totalidad del edificio social ignorando estructuras vigentes o, más bien, imponiendo nuevas (M. Santos, 2004).

Sin embargo, nuestra perspectiva no es proponer una lógica binaria, sino relacional, donde lo global y lo local son componentes dinámicos e interdependientes, cuya ubicación en las coordenadas del mapa de poder no es ni esencialista ni tampoco inamovible. Por lo tanto, las trayectorias e historias de profesores que se analizan, provenientes del mundo de la experiencia, y los problemas de política educativa que aquí se discuten, propias de una política global hegemónica, no son cuerdas separadas que respondan a sistemas inconexos, sino más bien se trata de cuerdas – a la vez - trenzadas y tensadas, tejidas y deshechas, múltiples y únicas. En tanto desplegadas en el espacio, expresan precisamente la idea de que el espacio es la esfera de la posibilidad de la existencia de la multiplicidad; lo que hace posible la existencia de más de una voz. Cuando determinadas políticas nacionales enfatizan la singularidad de los territorios escolares y refuerzan, al menos discursivamente, el papel de

la comunidad, la identidad y la cultura local, nos obligan a forzar nuestros análisis en virtud de desentrañar la multiplicidad de historias que envuelven estos conceptos, pues, lo que se pretende regular o normar es apenas una versión (oficial, nacional e interesada) de cómo se vive la experiencia escolar en el espacio local. Sin embargo, ese no es el relato de cómo se vivencia en el lugar y en el territorio local por quienes lo habitan, lo sobreviven y/o lo resisten. De ahí nuestro interés por ese mundo relacional local/global, pero, mirado desde las óptica de quienes hacen, a través de la compleja trama de sus trayectorias cotidianas, un espacio de latencia y potencia de una (otra) racionalidad no hegemónica desde el territorio.

En palabras de Massey (2007) si se comprende el espacio como una simultaneidad de historias, entonces los lugares son colecciones de esas historias, articulaciones dentro de las geometrías de poder más amplias del espacio. Las características de estos lugares serán el resultado de estas intersecciones dentro de ese entorno más amplio, y de lo que se haga de ellas; incluyendo los no encuentros, las desconexiones y las relaciones no establecidas, las exclusiones.

El territorio, por lo tanto, reúne dimensiones materiales, funcionales o políticas y, además, tiene un componente simbólico asociado a la identidad social de las personas. Estos componentes se unen para que las personas se identifiquen con los territorios de tal manera que se puedan considerar que satisfacen tanto sus requisitos materiales de la vida como los requisitos emocionales de la pertenencia (Storey, 2012). Entonces, creemos que se precisa analizar si las historias que se viven y se cuentan desde el territorio se cruzan, traslapan o colisionan con las historias que se prescriben y se norman sobre el territorio, especialmente en un momento de reconfiguración de los territorios escolares en Chile y de los modelos de gestión a nivel local. Si en algún momento el sistema escolar chileno se desaceleró a tal nivel que se detuvo, abruptamente, la larga marcha del Estado Docente y de la escolarización de

masas, dando lugar a la atomización minimalista centrada en el municipio y a la incursión mercantil de la provisión privada de los servicios educativos, ahora el Estado se reorganiza para, jurídicamente, refundar territorios ya viejos. Lo que el mercado quiso des-territorializar, el Estado pretende ahora re-territorializar. Este tipo de acciones de Estado, como otras, son –al decir de Bourdieu (2014)– “acciones políticas con pretensión de causar efecto en el mundo social” (p. 24) y poderosas influencias que le dan forma a la vida social (Storey, 2012).

Los profesores y las comunidades escolares que habitan los territorios ubicados al poniente de la ciudad de Santiago en Las Barrancas forman parte de una nueva geografía de la educación en el espacio urbano local. Desde 2018, se asignaron nuevas coordenadas y demarcaciones espaciales que pretenden tener impacto en la cultura profesional y en los resultados escolares. Distantes del centro del poder político y económico de la ciudad, y en el límite del área metropolitana de Santiago, estos municipios (Lo Prado, Cerro Navia y Pudahuel) fueron *cabeza de lanza* de una estrategia territorial que busca

generar una **nueva relación** del Estado con sus establecimientos educacionales y una **nueva alianza**⁶ con las familias y las comunidades; para que los primeros puedan focalizarse en su trabajo pedagógico y fortalecer su rol educativo y para que las segundas recuperen la confianza en la educación pública (Mensaje Presidencial N.º 1174-363, 2015)⁷

Aun cuando estas políticas se comprometen a “cobijar y promover las singularidades asociadas a cada territorio” y “conjugan la coherencia nacional, la pertinencia territorial y el compromiso y participación de las comunidades educativas y locales”, también hacen propio

⁶ El destacado es nuestro

⁷ Mensaje N.º 1174-363/ de S.E. la Presidenta de la República Michelle Bachelet Jeria con el que inicia un Proyecto de Ley que crea el Sistema de Educación Pública y modifica otros cuerpos legales. Santiago, 02 de noviembre de 2015.

el vocabulario hegemónico, es decir, se enmarcan en una discursividad que enarbola las banderas de la gestión, los criterios técnicos, los ciclos de mejora, la rendición de cuentas, delimitación de responsabilidades, calidad educativa, etc. Todas estas tendencias requieren ser contestadas desde una perspectiva de educación pública democrática que discuta las manifiestas tensiones entre los dictámenes de política educativa global y las resignificaciones y narrativas que se elaboran desde los territorios escolares. En estos lugares se requiere una educación culturalmente relevante, que materialice las aspiraciones de pertinencia y reconocimiento cultural que declara la política. Una educación crítica y democrática, que incorpore la participación efectiva de comunidades y profesores más allá de los simulacros y de los modelos consultivos. Todo aquello que permita ayudar a desarrollar nuevas personas y nueva organización social para desafiar el orden social existente (Lipman, 2004).

Finalmente, a lo largo de esta investigación, seguimos la perspectiva de Freire (1997) para abordar el problema de la educación pública con el propósito de delimitar aspectos centrales que nos permitan discutir las actuales dinámicas de cambio cultural en que se ven insertos los profesores, los estudiantes y las comunidades. El análisis dinámico y dialéctico sugerido por Freire (2006) permitirá una mejor comprensión de la relación entre escuela, sociedad e ideología donde las lógicas de reproducción y contradicción son entendidas como constitutivas de la dinámica propia de este espacio social. Una perspectiva democrática de la escuela pública se funda –según Freire (1997a) –, en el respeto que los profesores muestren por sus educandos, respeto esencialmente al saber hecho de experiencia que traen consigo y a su identidad cultural. Por lo mismo,

es absolutamente imposible democratizar nuestra escuela sin superar los preconceptos contra las clases populares, contra los niños llamados “pobres”, sin superar los preconceptos contra el lenguaje, su cultura, los preconceptos contra el saber con que los niños llegan a la escuela (p. 150)

Con ese trasfondo, en lo que sigue se analizan las historias de escuelas contadas por dos profesores de una escuela pública del Servicio Local de Educación de Barrancas, en la zona poniente de la ciudad de Santiago. En el siguiente apartado se presenta el planteamiento del problema de investigación situando la gran meganarrativa de la reforma educativa en el marco de las últimas décadas. Hacemos hincapié en los modos en que se experimentan estas reformas considerando los contextos de historicidad y territorialidad en que se desenvuelve la vida de los profesores en sectores urbanos marginalizados. En esa línea remarcamos el acento en cuestiones como la identidad, el territorio y la cultura local presente en las actuales reformas al sistema educativo en Chile. Estos énfasis quedarán de manifiesto cuando se revisen los objetivos y preguntas de investigación que orientaron el presente trabajo.

En el marco teórico y en el diseño metodológico de la investigación se ofrece un consistente cuerpo de fundamentos, discusiones y análisis que permiten mirar los fenómenos educativos contemporáneos considerando una perspectiva crítica, centrada en la experiencia y en el pensamiento de los profesores. Se revisan especialmente algunos postulados del pensamiento de Paulo Freire y otros educadores críticos que permitirían repensar la educación pública desde una perspectiva democrática que considere las experiencias, identidades y saberes de la comunidad y su relación con el trabajo del profesorado.

Estas historias vividas en el territorio nos permiten aproximarnos al modo en que la vida de los profesores, y la vida en la escuela como espacio social, se cruzan con la implementación del proyecto neoliberal en la educación pública considerando especialmente sus dinámicas de descentralización, estandarización y rendición de cuentas. Los hallazgos toman la forma de historias y se organizan en cuatro historias que entrelazan el territorio de Barrancas, la escuela Renacer, el horizonte de una reforma en curso, todo visto desde la mirada y el hacer de dos profesores y las historias que ellos cuentan sobre sus escuelas.

La experiencia de los profesores nos permitió discutir en torno a un conjunto de historias del territorio local, de la comunidad y de la escuela y, especialmente de los profesores en tanto sujetos protagónicos del cambio de la escuela. De este conjunto de historias se pueden extraer interesantes aprendizajes sobre la vinculación social entre las escuelas y el mundo social que se despliega como paisaje más allá de sus muros; pero, sobre todo, nos muestran cómo se ve el horizonte de la reforma educativa desde la experiencia de los sujetos y cómo las reformas dejan a su paso fisuras o brechas que son resueltas por los profesores cotidianamente.

Al final se proponen algunas conclusiones que vinculan estos temas de identidad cultural y saberes de la comunidad con el ensanchamiento y profundización de la democracia en los territorios locales problematizando el rol de la educación urbana. Del mismo modo, se ofrecen posibilidades para profundizar o extender el alcance de los estudios basados en la experiencia de los profesores inmersos en largos procesos de políticas de reforma escolar.

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las políticas de descentralización, estandarización y accountability se han instalado lentamente en el sistema escolar chileno desde hace décadas (Espinoza & González, 1993; Falabella & de la Vega, 2016; McGinn & Street, 1986). A fines de los años setenta las ideas neoliberales que comienzan a controlar importantes ámbitos de decisión del régimen de Pinochet van a sostener con insistencia que la calidad de los servicios sociales mejoraría mediante la descentralización y la privatización, cuestiones que fomentarían la competencia (Espinoza & González, 1993). Siguiendo algunas de estas perspectivas, entre 1980 y 1986, el régimen transfirió la gestión de las escuelas desde el gobierno central a los municipios de todo el país (Borja et al., 1987). Estos cambios fueron el reflejo de una convicción ideológica respecto del fracaso de la política del pasado, en el sentido que ese orden social habría arruinado al país y que los profesores, como grupo específico, eran enemigos del progreso que se requería. Así, con la reforma de 1980 que descentralizó los establecimientos educacionales pertenecientes al Estado, los profesores perdieron su condición de funcionarios del Estado central, se prohibieron los sindicatos, desencadenándose otras múltiples restricciones de consecuencias de alcance político, administrativo, económico y social.

Los primeros análisis realizados a la implementación de políticas de descentralización visibilizaron con claridad que la participación de los ciudadanos en los asuntos escolares se había limitado a cuestiones de gestión en las escuelas privadas; no se observaron cambios importantes en la participación de los padres en las escuelas públicas gestionadas por los municipios, y los profesores participaban mucho menos que en el contexto del Estado docente (McGinn & Street, 1986). Las escuelas y los municipios obtuvieron el control de la

contratación y el despido, la fijación de los salarios y la construcción de escuelas, y centraron su interés en atraer al mayor número de estudiantes posible. Sin embargo, en el nivel local había poca autonomía en cuestiones curriculares, la participación de los padres era exigua, y los profesores u otros actores no tenían injerencia en la elaboración de la política escolar (Fiske, 1996). La privatización, por su lado, significó un cambio de la gestión del gobierno central a la gestión de la empresa privada siguiendo las políticas y los planes del gobierno central. Mientras que la municipalización correspondió más bien a una forma de desconcentración (McGinn & Street, 1986).

Según Espinoza & González (1993) la municipalización conllevó un cambio radical en la gestión educacional y un debilitamiento del centralismo al interior del sistema escolar chileno. Una opinión contraria se plantea en el clásico estudio de McGinn & Street (1986) donde se releva el hecho de que “a los municipios sólo se les asignó la responsabilidad de la gestión de las escuelas. Todas las demás responsabilidades –asignación de recursos, plan de estudios, objetivos y evaluación– quedaron en manos del Ministerio de Educación” (pp. 482–483). En lo que coinciden es que en el balance que se podía hacer a principios de la década de los '90, el proceso de descentralización no había logrado generar una real participación ni de la comunidad local ni de los maestros en los procesos educativos. Esto lleva a pensar que las reformas iniciadas en 1980 significaron un retroceso en los esfuerzos de descentralización del régimen militar, pues, las nuevas directivas presidenciales comunicadas por Pinochet supusieron una recentralización de los recursos educativos. Antes de 1979, las Secretarías Regionales Ministeriales (SEREMI) tenían funciones tanto administrativas como técnico-pedagógicas que permitían al Estado redistribuir los recursos a favor de las regiones menos favorecidas. Con la municipalización, las SEREMIs perdieron esta capacidad –los recursos pasaron a ser distribuidos per cápita– y el Estado renunció a su responsabilidad de atender

las cuestiones de inequidad en términos de acceso a la educación y calidad de los servicios educativos (McGinn & Street, 1986).

Estas transformaciones de orden estructural vinieron acompañadas de otros dispositivos de nuevo tipo que complementarían paulatinamente la mirada controladora y estandarizada que comenzaba a esbozar la política educativa en Chile. De acuerdo con Falabella & de la Vega (2016) las políticas de privatización y descentralización de la gestión escolar han ido de la mano con políticas que exigen una rendición de cuentas a los establecimientos por sus resultados académicos. Las evaluaciones censales estandarizadas (PER, 1982 y SIMCE, 1988) fueron una pieza clave en esta cadena que puso acento en la medición y evaluación del desempeño. Entre 1990 y 2010 se implementaron importantes cambios para adecuar la escuela a las transformaciones económicas y políticas en un marco de cambio global (Cavieres Fernández, 2011). Más tarde, ya en su fase de consolidación, la Ley de Aseguramiento de la Calidad (2011) vendría a conformar un conjunto de dispositivos que, en propiedad, configuran un modelo de rendición de cuentas por desempeño (Falabella, 2016). Es representativo de este período lo que Freire (1996) llama una política educativa autoritaria, o sea, aquella que suele apostar por sus propias propuestas y a la evaluación posterior de estas, con el objeto de saber si el ‘paquete de propuestas’ fue realmente aceptado y seguido. Por eso, desde este punto de vista, y durante estos años, el mejoramiento cualitativo de la educación chilena se ha basado en lo que Freire denomina la elaboración “paquetes” de contenidos dirigidos a los profesores, los que suelen acompañarse de manuales, guías, orientaciones, pautas, para su buen uso (Freire, 1996).

Como puede apreciarse, las transformaciones educativas de la década de los 80 y posteriores buscaron reforzar la privatización de la educación en desmedro de la educación pública (municipalizada), mediante la creación de escuelas privadas, reproduciendo en el

campo educativo mecanismos económicos del libre mercado (Picazo, 2013). En este sentido, las reformas del período fueron exitosas: logrando el aumento rápido y significativo de proveedores privados en el sistema educacional chileno (Bellei, 2015; Cavieres Fernández, 2009a, 2009b). Sin embargo, la lógica de privatización no se refiere exclusivamente al protagonismo del capital privado en la provisión del servicio o en la vinculación entre este sector y la distribución de los recursos públicos vía subvención escolar. También es posible identificar una privatización del capital simbólico que envuelve la práctica pedagógica en las poblaciones urbanas empobrecidas.

Según algunos autores, las políticas de accountability o de responsabilización por desempeño escolar solo consideran de modo marginal o secundario las condiciones estructurales y contextuales de las escuelas, el origen sociocultural de los alumnos, así como la responsabilidad que le cabe al Estado local y central. Lejos de integrar más diversidad cultural, la reforma ha excluido aún más a los estudiantes urbanos de bajos ingresos anteponiendo demarcaciones culturales y de clase (Cavieres Fernández, 2011). Los profesores, por su parte, son reducidos a técnicos y supervisores, objetos en lugar de sujetos. De ahí que se sostenga que este sistema se trata fundamentalmente de la negación de la agencia humana y de la consolidación de la ciudad como un espacio en que prevalece una cultura que es, a su vez, la prevalencia de una clase social y un modo de vida particular (Lipman, 2004).

Por eso, dichas perspectivas de política educativa acentúan el papel de la escuela en el resultado escolar, independiente de la composición sociocultural y étnico/racial de los alumnos (Falabella & de la Vega, 2016). Cavieres Fernández (2009a) analiza estas reformas neoliberales preguntándose sobre los efectos en la forma como las escuelas más pobres conciben su relación con sus estudiantes y sus comunidades de origen, insinuando que esto

tendría serias consecuencias sobre la formación democrática de los estudiantes. La insistencia en el principio neoliberal de la eficacia –señala Cavieres Fernández (2011) –, con el efecto de exclusión que genera, “ha terminado por contribuir a una división entre el rendimiento escolar y la cultura del alumno” (p. 122). Así, seguimos a Cavieres Fernández cuando advierte que la aplicación de mediciones estandarizadas provoca un desplazamiento de los contextos culturales que son relevantes para los estudiantes; una verdadera dislocación de las identidades en los territorios (Hall, 1992), impidiendo que ricas experiencias arraigadas en la solidaridad cotidiana sean integradas dentro de las prácticas pedagógicas. Por lo mismo, la inclusión de los intereses de los estudiantes (o de las vidas que se viven en los territorios locales) en los currículo o en las pedagogías de la escuela han sido cuestiones periféricas para este tipo de reformas. Según Cavieres Fernández (2011), si los estudiantes de bajos recursos económicos han de acceder a los códigos predominantes de la Escuela, no deben hacerlo ignorando los saberes que provienen de sus propios contextos culturales. Por eso, al poner la atención sobre algunas recomendaciones de gestión eficaz de la escuela orientadas por categorías como carencia o déficit de capital cultural está denunciando que lo que se pretende es integrar a los sectores con escasos recursos económicos a una otra cultura con –aparente – alto capital humano, pero que en lo concreto fomenta una forma de exclusión o marginación cultural (Cavieres Fernández, 2014). En suma, al enfatizar las nociones de capital humano y educación de calidad, la reforma ha tendido a reforzar una cierta idea de ‘fatalismo’ –mezcla de culpa y destino consagrado– que cae como lápida sobre los estudiantes que habitan los territorios empobrecidos de la ciudad y se vuelve relato en las voces de los docentes (Campos & Morales, 2016; Cavieres Fernández, 2011).

Todo lo anterior está transformando las subjetividades en la escuela y los propios fines de la educación, especialmente en los contextos socioeconómicamente bajos. Tal como

ha señalado Lipman (2004) esto se agrava ante la escases de narrativas contrahegemónicas que desafíen y presionen para obtener experiencias intelectuales ricas, con relevancia cultural y social, y participación democrática en las comunidades locales (Campos & Morales, 2016). El impacto que tienen las dinámicas de “inclusión-excluyente” en el actuar cotidiano de los profesores es evidente, pues, termina ubicándolos en un lugar de permanente tensión: entre atender las necesidades locales para asegurar aprendizajes profundos y conseguir metas cuantificables –como el SIMCE– (Falabella & de la Vega, 2016). Por eso, se ha sostenido que estas tensiones se relacionan profundamente con las finalidades y los valores democráticos de la educación (Campos & Morales, 2016) y con la formación democrática cultural, es decir, aquella que refuerza las identidades culturales de origen, sin sacralizarlas (Cavieres Fernández, 2011; Freire, 1994, 1997b). Lo que se hace con esto es revalorizar la naturaleza democrática y social de las personas y su interrelación con la cultura real en la que viven. En ese sentido, el diálogo enriquecedor que incluye las múltiples perspectivas de escuelas, educadores y las comunidades locales pasan a ser claves para generar nuevos cambios en la perspectiva de una educación más equitativa, humana y liberadora (Lipman, 2011). Si se quiere valorar el rol de la escuela y de los profesores en un marco de educación democrática se vuelve necesario asegurar la emergencia de alternativas más igualitarias (Cavieres Fernández, 2014).

Vista como un conjunto, la gran narrativa de la reforma educativa ha promovido modelos determinados de pedagogía de alcance global y ha impregnado de especial dinamismo la uniformización en la enseñanza con importantes repercusiones sobre el profesionalismo docente y sobre el tipo de identidad del profesorado. Como se ha señalado, en este contexto de descentralización y accountability las escuelas contarían con mayor autonomía y control sobre sus procesos de gestión, mientras el profesorado aparece como

responsable de los resultados escolares (Acuña et al., 2014; Falabella, 2016). A su vez, este movimiento hacia la uniformización desestima las diferencias en los contextos locales, resta importancia al saber local construido en y por las comunidades escolares y al papel del profesorado como tomador de decisiones y agente de cambio (Cochran-Smith y Lytle, 1999). Esta confrontación de saberes iría en desmedro de lo que Paulo Freire llamó “saber hecho de experiencia” dando lugar a un ‘elitismo autoritario’ donde la identidad cultural de las clases socialmente subordinadas es invisibilizada o excluida por las culturas hegemónicas (Freire, 1997; Cavieres, 2011).

Por lo mismo, la experiencia territorializada del profesorado es expresión del cruce de lógicas ligadas al gerencialismo y la estandarización, por un lado, y a las particularidades locales que impone el territorio, por otro. La incidencia de estas políticas en escuelas chilenas con poblaciones mayoritariamente de clase trabajadora y minorías es preocupante. La literatura muestra la presencia de actores tensionados por cumplir las metas exigidas (Falabella & de la Vega, 2016), escuelas públicas sin cambios duraderos, ni procesos continuos de mejora que potencien las capacidades internas, y profesores que resignifican la educación de calidad entendiéndola como educación pertinente a los estudiantes (Campos & Guerrero, 2016). Se ha identificado que las mismas escuelas y profesores producen auto profecías sobre su permanente “estar en peligro” y construyen un “nosotros” que se aleja de los responsables de la política que “no conocen” el significado educativo de trabajar con población escolar en situación de pobreza (Acuña *et al*, 2014). Un estudio de Falabella (2016) en ocho escuelas de Educación Básica de distintos contextos muestra escuelas *eficaces* que, al mismo tiempo, dan cuenta de una restringida participación e inclusión de la comunidad escolar, donde además se observan prácticas de selección y exclusión académica, todas cuestiones que se naturalizan en las narrativas de profesores y directivos. También se

identifican escuelas *pragmáticas* que permiten la convivencia de dos racionalidades en la escuela: iniciativas que respondan a necesidades y características locales y estrategias instrumentales que demuestren buen rendimiento académico. Asimismo, se visibilizan escuelas fuertemente tensionadas por el contexto local y las exigencias de las políticas de aseguramiento de la calidad. El estudio de Falabella aboga en sus conclusiones por políticas más diferenciadas y con mayor flexibilidad, contextualizadas según las necesidades y características locales, en vez de mayor prescripción y estandarización. En este mismo trabajo, se cuestiona el supuesto que prescribe mayores niveles de control para los establecimientos de bajo rendimiento (Falabella, 2016).

Los estudios aludidos son claros en reconocer las complejas implicancias de las políticas de descentralización y accountability educativo en escuelas ubicadas en contextos de pobreza y marginalidad urbana. En una línea complementaria Carrasco et al (2015) y Reyes (2020) se enfocan en la relación escuela-barrio distinguiendo elementos de distanciamiento, peligro y protección. El estudio de Carrasco et al (2015) analiza el caso de escuelas del cerro Playa Ancha en la ciudad de Valparaíso. Allí el barrio aparece en contraposición a la escuela, que se asume desde un lugar de superioridad, mientras que los estudiantes son entendidos como sujetos de movilidad social y económica. Los participantes del estudio (profesores, codocentes, directivos, estudiantes) esperan que se rechace el barrio, su pobreza y su capital cultural; los profesores, en tanto, reconocen otras geografías como propias, distanciándose del entorno de las escuelas; las familias se reducen al lugar del riesgo y la proximidad con lo ilegal. Las escuelas analizadas en este estudio se ven a sí mismas como el lugar de lo legítimo y muestran una persistente autoimagen basada en el paternalismo y la asistencia, todas cuestiones muy arraigadas en la identidad docente. Por otro lado, el estudio de Reyes (2020) en 6 escuelas –municipalizadas y subvencionadas– de barrios

periféricos de la ciudad de Santiago elabora una idea de la escuela como *pórtico* o *pasaje* de una subcultura a una cultura más avanzada. En este estudio, los profesores participantes identifican al entorno como un lugar depositario de la vulnerabilidad social y de conflicto, donde la cultura de la población marca a la escuela. Según señala Reyes (2020), los docentes de las escuelas municipales escuchan historias sobre el barrio, historias que se hacen parte de sus propias narrativas. Es característico de estas escuelas estudiadas que se intencione la “erradicación de formas culturales asociadas a la marginalidad social” (p. 23) Por lo tanto, los hallazgos muestran una contradicción entre el sujeto que se escolariza y el perfil de alumno que describe el proyecto educativo de la escuela.

Todos estos procesos están constituidos por prácticas sociales insertas en la vida cotidiana de las personas que enseñan a aceptar la discriminación, la diferencia como dualidad entre la carencia y la superioridad y que no alientan puntos de vista críticos. Este tipo de políticas públicas propias del neoliberalismo suelen homogeneizar la diferencia, reduciendo las reformas a modelos de negocios que buscan acelerar la estandarización y los resultados de la educación, constituyendo grandes narrativas descontextualizadas (Parker & Craig, 2017) que pierden de vista las experiencias de las personas y los lugares donde esas vidas se empalman con el territorio. Según Olson y Craig (2009) bajo la superficie de estas meganarrativas surgen y se desarrollan pequeñas historias que son dignas de un examen minucioso; historias que se manifiestan en la vida cotidiana y que son protagonizadas por profesores. De aquí emerge la necesidad de acceder a un conocimiento íntimo (del profesor), puntualmente sobre lo que le sucede cuando se promueven grandes planes de reforma (Craig, 2012). Nuestro interés al pensar en los significados de las políticas educativas dominantes basadas en la descentralización y en la rendición de cuentas de las escuelas – entendiendo que lo que sucede al interior de las escuelas está sólo parcialmente determinado por dichas

políticas—, dice relación con contar historias que no se cuentan sobre una agenda hegemónica de educación que suele producir mega relatos de la democracia y la participación alentando un sentido común poco conectado con los problemas que se viven y se cuentan al interior de las escuelas (Lipman, 2004, 2006).

Los nuevos escenarios previstos para la educación pública en Chile podrán eventualmente hacerse cargo de algunas de las problemáticas descritas⁸. La Ley 21.040 que creó el Sistema de Educación Pública (Ministerio de Educación, 2017), constituye el contexto de política de descentralización que aspira a ser “mucho más que el mero cambio jurídico del ‘sostenedor’ de los establecimientos públicos o que la ‘desmunicipalización’”(Bellei et al., 2018), de allí que su forma de socialización narrativa sea usando la etiqueta Nueva Educación Pública (NEP). Con esto se esperaba “garantizar y potenciar una gestión de carácter descentralizado, en un marco institucional capaz de conjugar la coherencia nacional, la pertinencia territorial y el compromiso y la participación de las comunidades educativas y locales” (Mensaje presidencial N.º 1174-363, 2015, p. 20). Desde los fundamentos que dieron origen a la mencionada Ley se entendía que la educación pública tiene la obligación expresa y el deber de asegurar la existencia de proyectos educativos de carácter plural y laico y, por ende, no excluyentes. Los proyectos educativos locales se obligan a cobijar y promover las singularidades asociadas a cada territorio y comunidad. De acuerdo a estas orientaciones

⁸ El Proyecto que dio origen a la Ley 21.040 buscaba abordar algunos problemas que emergían del diagnóstico del Ministerio de Educación, a saber: a) ausencia de horizontes de desarrollo y proyección de largo plazo, separando procesos de la voluntad política de las autoridades municipales. En ese sentido se espera una “gestión educacional fundada en diagnósticos adecuados y en criterios técnicos, capaz de planificar en el mediano y largo plazo las políticas y acciones que garanticen los aprendizajes de los estudiantes **asegurando la existencia y continuidad de los ciclos de mejora**” (p. 8); b) **baja rendición de cuentas y dilución de las responsabilidades**. Es decir, se entiende que “el modelo actual presenta una ambigua delimitación de responsabilidades”, las que “se diluyen entre múltiples intervinientes que **presionan a los establecimientos educacionales**”; c) capacidades dispares de los municipios; y d) atomización y escala inadecuada del sistema municipalizado. [todas los énfasis son nuestros]

generales esta política pretende reconfigurar la identidad y la experiencia de los profesores, estudiantes y comunidades que conviven en el territorio de Barrancas⁹, el primero de un total de 16 Servicios Locales que comenzaron a operar en la Región Metropolitana a partir de 2018.

Uno de los propósitos de esta Nueva Educación Pública es que los establecimientos escolares se constituyan en la unidad básica y fundamental del sistema y para eso “contarán con autonomía para la definición y desarrollo de sus proyectos educativos, de acuerdo a la identidad y características propias de sus comunidades” (Mensaje presidencial N.º 1174-363, 2015, p. 22) y corresponderá a los profesores un rol fundamental en la materialización de los principios que guían al Sistema (Ley 21.040 - Art. 4º). Por las razones argumentadas hasta ahora, del sinnúmero de variables y áreas que define la nueva política, aquí nos hemos interesado por aquellas que refieren a la *territorialidad* donde se enlazan las escuelas y el entorno, y que tienen en la figura de los profesores el pivote principal como educadores democráticos respetuosos de las identidades culturales de sus estudiantes. Dos principios establecidos en la Ley ejemplifican esta preocupación. El primero se refiere al desarrollo de proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana; el segundo apunta a la “pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad”. Es decir, de acuerdo a lo que se indica en este cuerpo legislativo el nuevo ‘Sistema’ deberá contar con proyectos educativos situados, pertinentes a la identidad, necesidades e intereses de la comunidad y a las particularidades del territorio, respetando los derechos humanos y la convivencia democrática.

⁹ De acuerdo a la Ley 21.040 el Servicio Local de Educación de Barrancas quedó conformado por los establecimientos educativos que pertenecían a los municipios de Pudahuel, Lo Prado y Cerro Navia”

Esta reforma escolar y otras anteriores parten del supuesto que todas las escuelas son iguales y presuponen que los profesores tienen ideas y finalidades similares a la reforma. Los profesores, en cambio poseen un conocimiento personal y contingente y los contextos escolares en los que se desenvuelven son extraordinariamente singulares. Tal como señala Craig (2007, 2012) existe un vacío en la teoría y en la práctica sobre cómo se produce el cambio en las escuelas que atraviesan por procesos de reforma.

Considerando lo anterior, seguimos aquí a Freire (1996) para reafirmar que la práctica educativa es política, cultural y sociohistórica. Aun en su dimensión individual se da en un determinado contexto temporal y espacial, y en el marco de esa historicidad y territorialidad las historias de los profesores constituyen una herramienta fundamental para explorar las posibilidades históricas (pasadas, presentes y futuras) que este conjunto de nuevas orientaciones de la política educativa tiene en el territorio local de Barrancas. La fuerza ideológica de estas políticas está profundamente conectada con las luchas por la representación y el poder en contextos urbanos cada vez más diversos desde el punto de vista cultural (Lipman, 2004). Por eso, al comprender críticamente los límites de la práctica los educadores democráticos podrían vincular su quehacer con el problema del *poder* y, asimismo, comprender ese fenómeno en su desenvolvimiento en la sociedad, en los territorios, cuestión indispensable “para la demarcación de los espacios, de los contenidos de la educación, de lo históricamente posible, y por lo tanto de los límites de la práctica político-educativa” (Freire, 1996, p. 52).

Por lo tanto, en esta investigación quisimos preguntarnos por las narrativas que dan sentido a la experiencia territorializada de los profesores de Barrancas, relatos que han surgido en el contexto de sucesivas reformas (desde 1980 en adelante) donde la identidad de las comunidades, la cultura y las características de los estudiantes de las escuelas públicas de

un sector marginalizado de la ciudad de Santiago han dado lugar a historias no escuchadas por la política educativa diseñada desde los centros de poder. Estas historias de profesores y, junto a ellas, las historias que los profesores cuentan sobre las escuelas surgidas en contextos de comunidades escolares urbanas constituyen una dimensión de la reforma escolar aun no debidamente estudiada. Además, las historias que los profesores cuentan sobre la escuela y la compleja trama territorial que la envuelve puede ayudarnos a prefigurar escuelas culturalmente más receptivas y democráticas considerando que la experiencia de los profesores transita permanentemente entre el espacio de la escuela y los territorios que habitan sus estudiantes. En esa dinámica social se producen modos particulares de experimentar la realidad, brechas de significado e intersticios interpretativos, es decir, experiencias de profesores que producen relatos situados sobre su contexto de trabajo, lo que aquí llamaremos historias de profesores sobre sus escuelas. Debido a que estas historias han sido marcadas por sucesivas reformas con énfasis en la descentralización y accountability educativo, nuestra opción siempre buscará relaciones con las grandes narrativas dominantes, con las características socioculturales del entorno inmediato y con la identidad de los estudiantes y de sus comunidades.

1.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General:

- Analizar las historias contadas por los profesores sobre la escuela y su contexto territorial, en un marco de reforma escolar en Chile basado en una meganarrativa global/nacional que ha promovido descentralización y accountability educativo en los últimos 40 años.

1.3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

- ¿De qué manera las historias de los profesores de Barrancas expresan la relación que se da entre la escuela en un sector marginalizado de la ciudad y la identidad y características de los estudiantes que pertenecen a esas comunidades educativas?
- ¿Cómo se conectan las historias de profesores en el nivel local con los procesos de reforma y de cambio educativo que sirven de contexto político y social a la práctica pedagógica cotidiana?
- ¿De qué manera las historias de profesores surgidas en un territorio local pueden oponerse o resignificar las narrativas sobre la reforma escolar que se originan en el nivel global/ nacional?

2. MARCO TEÓRICO

2.1. REPENSAR LA ESCUELA PÚBLICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA DEMOCRATIZACIÓN CULTURAL.

Las históricas restricciones y reformas que ha experimentado la escuela pública en épocas recientes están teniendo innumerables implicancias en la vida de los profesores, especialmente en los aspectos de autonomía, participación y democracia. Sin embargo, eso no ha sido impedimento para que los educadores de distintos lugares desarrollen perspectivas alternativas a los modelos dominantes (Apple, 2012, 2018). A contracorriente de estas dinámicas diversos investigadores han remarcado la perspectiva de pertinencia y reconocimiento que envuelve el trabajo de los profesores orientando los procesos educativos hacia un horizonte en que todos los estudiantes accedan a una educación que sea intelectualmente rica y rigurosa, y que inculque un sentido de agencia personal, cultural y social (Lipman, 2004, 2011).

Los estudiantes necesitan profesores que comprendan y trabajen para que el conocimiento y las habilidades tradicionalmente asociadas con la excelencia académica, y el currículum en general, se relacionen de manera significativa con sus vidas (Freire, 1994, 1996). Necesitan de profesores que les enseñen a pensar críticamente sobre el conocimiento y las instituciones sociales, y a situar su propia historia e identidad cultural dentro de contextos más amplios. Es decir, necesitan una educación que les infunda un sentido de esperanza y la posibilidad de que puedan marcar la diferencia en su propia familia, escuela y comunidad, así como en la comunidad nacional y mundial en general, a la vez que los prepare para múltiples opciones de vida. Lo que se necesita es, nada menos, que profesores que

encarnen un proyecto masivo de reconstrucción que termine con una historia educativa de abandono (Lipman, 2004).

Sin embargo, cambiar discursos arraigados sobre las capacidades de los niños y de las comunidades como problema, déficit o reduciéndolos al rol de víctimas, es obviamente complejo, de largo plazo y multifacético. Los profesores a menudo operan desde una cultura de poder que fomenta un currículum y una pedagogía que aliena y discrimina (Warren, 2005), mientras que, por otro lado, generaciones de educadores y académicos han evitado lidiar con los desafíos creados por realidades dolorosas y conflictivas, impulsadas por intereses que se oponen al bien público. A pesar de lo anterior, los trabajos de diversos educadores están proporcionando un valioso volumen de conocimientos sobre pedagogías culturalmente relevantes y críticas. Hay un cuerpo sustancial de investigación que esboza teorías pedagógicas que se basan en la experiencia, el lenguaje y la identidad cultural de los estudiantes como base para el aprendizaje y que apoyan el desarrollo de su conciencia crítica y agencia (Lipman, 2004). Fischman & Gandín (2016), por ejemplo, rescataron el sentido ético y pedagógico de la reforma educativa en Porto Alegre donde determinados principios como democracia, colaboración y solidaridad intentaron enfrentarse a la lógica de la eficiencia, la productividad y el conocimiento entendido como mercancía. Estas experiencias resignifican el concepto de práctica pedagógica como reflexión sobre la génesis del conocimiento, proceso eminentemente participativo y construido a través de relaciones dialógicas de reconocimiento con otros actores de la comunidad local (Freire, 1994, 1996, 1997b, 1997a, 1997c, 2006).

Muchos de estos modelos concretos de práctica representan un aspecto importante de la construcción de escuelas y pedagogías que ejemplifican una contra-narrativa sobre la escolarización, tanto desde el punto de vista ideológico como práctico. En un momento en

que la rendición de cuentas se ha convertido en un nuevo régimen de verdad, la historia de otras experiencias localizadas protagonizadas por profesores proporciona un importante contrapunto y una perspectiva alternativa sobre el papel de la participación democrática y el activismo en la configuración de la política social (Lipman, 2004).

Para efectos expositivos presentaremos a continuación tres subapartados que tienen como base argumental común las teorizaciones y prácticas de Paulo Freire –junto a otras proposiciones de orientación crítica– en torno a la democratización cultural de la escuela pública y el rol de los profesores en estos procesos. Los énfasis que proponemos son: 1) la resignificación de la democracia ‘desde abajo’; 2) la perspectiva de la descentralización democrática de la escuela más allá de la rendición de cuentas; y, 3) El saber como producto de la experiencia social y su relación con la práctica pedagógica democrática.

2.1.1. La educación democrática como relación dialógica.

Helfenbein & Shudak (2009) afirman que la actual estructura social, económica y cultural globalizada ha obligado a replantearse las relaciones entre los individuos, las comunidades y las instituciones. De esto se desprende la premisa de que es preciso reinventar también la democracia, y por lo mismo, repensar las nociones de educación, escuela y currículum. Aunque las políticas neoliberales pueden funcionar dentro un sistema democrático agregativo o elitista, existe un aparente consenso académico de que, en general, las políticas neoliberales no responden o no intentan responder a los principios y objetivos democráticos. Los educadores críticos consideran que las sociedades gobernadas por políticas liberales y de mercado reproducen la desigualdad y las relaciones de poder existentes (Sant, 2019). En ese marco, las democracias actuales funcionan como versiones

débiles de la democracia, donde la sociedad se atomiza e individualiza bajo la férula del mercado. Por eso, desde la vertiente crítica se defiende una democracia densa en la que todos los seres humanos tienen oportunidades iguales y reales por ser agentes de transformación social.

Las principales críticas que han surgido ante el formato de democracia *representativa*, adoptada por la ortodoxia neoliberal, se vinculan con su foco exclusivamente centrado en los derechos cívicos y políticos (B. S. Santos, 2016). Se considera que este es un modelo elitista, competitivo y rígido en la distinción que establece entre gobernantes y gobernados, considerando además que la ciudadanía se encuentra insuficientemente representada. Sin ir más lejos, el mismo significado del término tiende a simplificarse y a navegar entre corrientes de evidente ambigüedad, a medio camino entre lo banal y la defensa de los valores, donde prácticamente todo encaja (Feu et al., 2017). Actualmente una vasta experiencia de luchas democráticas permite ampliar el canon democrático hegemónico y producir teorías de la democracia que van mucho más allá de la teoría política liberal (B. S. Santos, 2016), avanzando hacia una regeneración democrática, ya fuera hacia un radicalismo democrático o una democracia más auténtica (Feu et al., 2017).

Este tipo de discusión ha hecho surgir perspectivas que proponen otros modos de concebir la democracia –participativa o comunitaria – especialmente porque permitirían construir una democracia genuina fundada en la articulación de todos los tipos de democracia disponibles (Dussel, 2012) donde se incorpore el análisis de las condiciones en que la soberanía popular, la libertad y la participación informada se ejercen, especialmente en la toma de decisiones (Feu et al., 2017). En esa línea, Dussel entiende que la versión participativa de la democracia surge allí donde las mayorías empobrecidas de la sociedad civil han alcanzado un crecimiento acelerado de conciencia de los problemas políticos, del

conocimiento de los mecanismos institucionales que les permiten participar y de la defensa de sus derechos por los que deben luchar. En estas situaciones los marginados toman conciencia de la importancia de la participación política irrumpiendo como actores colectivos en la construcción creativa de la historia (Dussel, 2012). Otros autores remarcen la idea de que todo lo que favorece o está predispuesto a la participación contribuye a la calidad de los procesos democráticos. Por lo tanto, se propone un sistema en que los ciudadanos participan activamente y donde el gobierno no recae en una minoría orientada en corregir las consecuencias indeseables de la desigualdad, la discriminación y la dominación (Feu et al., 2017).

Una perspectiva similar es la que proponen Helfenbein & Shudak (2009) al acentuar que en las sociedades organizadas democráticamente los ciudadanos comunes están en posición de controlar las decisiones públicas y son responsables de la toma de decisiones. Por otro lado, Ingram (2013) ha puesto el foco de su análisis en la impugnación de ciertos valores o categorías que se consideran intocables o consensos transhistóricos. Esto se origina en cierta ambivalencia en el tratamiento de algunos valores universales como democracia, derechos humanos, participación o bien común, que los ha vuelto vulnerables a la usurpación ‘desde arriba’; pero, al mismo tiempo, ha permitido que sean reapropiados ‘desde abajo’ (Demenchonok, 2017). O sea, dirá el autor, su ámbito de referencia se ha ampliado, en lugar de ser restringido. Esto implica la posibilidad de una política contestataria donde los valores universales se ponen en práctica desde abajo, entendiendo la universalidad como algo que surge por y a través de dicha contestación. Feu et al (2017) relacionan estas discusiones con la emergencia de una importante tradición democrática que pone acento en la “responsabilidad hacia el otro”. Esto es, protección de los grupos minoritarios o discriminados, respeto de la diversidad cultural y de las elecciones que las personas hacen en

los más diversos ámbitos de su vida. Pensando en estas realidades Ingram (2013) propone un cosmopolitismo contestatario como una política mediante la cual las formas particulares de exclusión, dominación, explotación y marginación son cuestionadas por quienes las padecen. De este modo, los valores universales pueden ser vistos como potencialmente sujetos a impugnación, y por esa misma razón siempre disponibles para la reappropriación, la rearticulación y movilización del lado de la justicia (Ingram, 2013). Esta perspectiva pone en tensión el paradigma democrático del poder de las mayorías, que impone su voluntad a las minorías; a cambio, eleva como reemplazo el paradigma de la racionalidad y el respeto de las singularidades (Feu et al., 2017).

Así, una sociedad organizada democráticamente es aquella en la que los ciudadanos comunes están en posición de controlar popularmente las decisiones públicas y son responsables de la toma de decisiones (Helfenbein & Shudak, 2009). Del mismo modo en que la democracia se expresa en forma agregada y colectiva, lo común y lo político tienen también una manera de expresarse en lo individual. Por lo mismo, un ciudadano constituye, ante todo, un cuerpo, una biografía, que para ejercer el poder, tiene que ser capaz de vivir. Si no hay garantías para la biografía, no hay posibilidad de voluntad o decisión. De acuerdo a este punto de vista, el espacio biográfico es el primer hogar del ciudadano individual en relación con la sociedad: el comienzo de la igualdad política (Flores d'Arcais, 2005 citado por Feu et al., 2017).

Por todo lo anterior, una educación pública democrática se pondrá del lado de quienes defienden la necesidad de que las comunidades y las escuelas trabajen juntas en solidaridad para reducir la desigualdad dentro y fuera de las instituciones educativas (Sant, 2019), valoren las estructuras democráticas en las escuelas como un bien en sí mismo, más allá de su contribución al rendimiento en el plano académico (McCowan, 2010) y atiendan a las

identidades y experiencias culturales y de clase de los estudiantes, recurriendo a referentes culturales y conocimientos locales (Seher, 2013). Esta perspectiva, es desarrollada extensamente por Freire quien entiende la escuela como un espacio de educación popular orientado hacia la formación social crítica y hacia la sociedad democrática; esto significa pensar en una escuela abierta para que el pueblo participe colectivamente en la construcción de un nuevo saber, que tome en cuenta sus necesidades y se vuelva instrumento de lucha, posibilitándole la transformación en sujeto de su propia escuela. En palabras de Freire (2006) la escuela pública debe avanzar y constituirse en:

un centro irradiador de cultura popular en permanente recreación y también un espacio de organización política de las clases populares. El trabajador debe encontrar en esta escuela un lugar para debatir ideas, soluciones, reflexiones en las que, al sistematizar su propia experiencia, encontrará menos de autoemancipación intelectual independientemente de los valores de la clase dominante (p. 174).

Seguimos esta perspectiva para firmar que una educación democrática –popular¹⁰ y pública– reconoce la presencia y la participación de las clases populares como un sine qua non para la vida democrática de la escuela, práctica que con ese enfoque se posibilita como un aprendizaje. En este sentido, Warren (2005) señala que la posibilidad de asociar escuelas y comunidades va mucho más allá del aumento de los recursos. Más bien se trata de transformar la cultura escolar. Desde este punto de vista, dar importancia a la presencia de los padres, de la comunidad, y de los movimientos populares se transforma en una cuestión indispensable. Las comunidades de sectores marginalizados se enfrentan cotidianamente a múltiples problemas asociados con la concentración de la pobreza urbana, sin embargo, es frecuente que algunos profesores solo vean a las familias como un problema que requiere corregirse o como un conjunto de patologías. Pero, es evidente que estas familias contienen

¹⁰ Popular en el sentido que atiende a las mayorías, considera las necesidades y expectativas de las mayorías.

ricas tradiciones culturales y recursos sociales que tienen mucho que ofrecer al trabajo de las escuelas. Del mismo modo, muchas organizaciones comunitarias o vecinales pueden ayudar en las escuelas y fomentar asociaciones significativas entre escuelas y familias. Por eso, aseguraba Warren (2005) las escuelas no pueden enseñar bien a los niños si los maestros no comprenden la cultura y la vida de sus alumnos y si no tienen relaciones significativas con sus familias. En una perspectiva de democratización cultural de la educación pública es la escuela quien “se aproxima a esas fuerzas y aprende con ellas para poder enseñarles también” (Freire, 1996, p. 113). Por lo tanto, se entiende la escuela como un centro abierto a la comunidad y no como un espacio cerrado que ve solo amenazas o carencias en aquello que define como extraño. Solo de esa forma la escuela puede aspirar a superar los prejuicios de raza, clase y sexo y se radicaliza en la defensa de la sustantividad democrática.

Estos planteamientos alientan una creciente democratización de las relaciones entre la escuela, los profesores y el mundo fuera de ella. Es decir, se considera insuficiente cambiar las relaciones entre los profesores y los estudiantes, suavizándolas. Se precisa, en cambio, que la crítica vaya más allá de las tradiciones autoritarias a la vieja escuela, poniendo en entredicho la naturaleza explotadora del capitalismo. En ese marco adquieren relevancia todas las formas de resistencia que desarrollen las clases dominadas: sus fiestas y danzas, juegos y leyendas, devociones y miedos, su semántica y su sintaxis, su religiosidad (Freire, 1996). De allí, también, la importancia de las experiencias informales, en las salas de clases, en los patios, donde innumerables gestos se cruzan llenos de significación. Donde los espacios relegados de las escuelas tienen una naturaleza testimonial muy poderosa, reconociendo una pedagogicidad indiscutible en la materialidad del espacio (Freire, 1997c). Esto significa que esta relación integradora y contingente entre escuela y entorno terminará reflejando en el espacio de las escuelas los conflictos sociales, el juego de intereses, las

contradicciones que se dan en el cuerpo de la sociedad. Según Freire (1996) no puede ser de otro modo: “las escuelas y la práctica educativa que se da en ellas no podrían estar inmunes a lo que ocurre en las calles del mundo”(p. 114). Eso fue lo que se intentó hacer en las Escuelas Ciudadanas de Porto Alegre, Brasil. En esa experiencia, cuando los profesores se dieron al esfuerzo de reconstruir el conocimiento escolar aprovechando las experiencias de la comunidad también se quiso superar la separación conservadora y elitista entre los que saben y los que no saben (Lipman, 2006).

Pero, por sobre todo, es la dimensión de la vida práctica –su experiencia honda y abarcadora– lo que Freire (1996) reconocerá como el campo de acción de una pedagogía relevante y significativa:

De ahí la necesidad de la intervención competente y democrática del educador en las situaciones dramáticas en que los grupos populares, destituidos de la vida, están como si hubiesen perdido su dirección en el mundo. Explotados y oprimidos a tal punto que hasta la identidad les ha sido expropiada (p. 56).

La democratización cultural de la escuela y de los profesores tiene una función orientadora de la identidad perdida de las comunidades locales y de los estudiantes en el territorio. En suma, y de acuerdo a los planteamientos aquí discutidos, la democratización de las sociedades, las relaciones dialógicas en educación y la resignificación del mundo desde el punto de vista de la justicia y la inclusión constituyen poderosos enmarcamientos para pensar en democratizar los aprendizaje y la práctica de los profesores a nivel local y territorial.

2.1.2. Descentralización democrática y participación en la escuela pública

Las posibilidades de participación de los actores educativos y la comunidad local en la transformación de la educación pública en un sentido democrático están directamente

vinculadas a los modos en que se organice el poder dentro de ese sistema. Con este propósito Freire (1996) distinguió entre ‘estructuras pesadas’ y ‘estructuras livianas’. Las primeras son expresión de un poder centralizado que retarda las soluciones en el nivel local a la espera de dictámenes discrecionales correspondientes, por lo general, a las capas superiores o intermedias del sistema. Esta modalidad se asocia con un ejercicio del poder que es autoritario, elitista y tradicional, inclusive -según Freire- de sabor colonial. Este punto de vista autoritario considera que “la democracia se deteriora cuando las clases populares van haciéndose demasiado presentes en las escuelas, en las calles, en las plazas públicas” (Freire, 1996, p. 86). Para este autor es evidente que sin la transformación de estructuras de este tipo será imposible pensar en participación popular o comunitaria. Las llamadas “estructuras livianas”, en tanto, corresponderían a una modalidad de tipo descentralizado y se caracterizarían por su disponibilidad para el cambio, haciendo viable la acción gubernamental con rapidez y eficiencia. La educación pública democrática tendrá más opciones en un escenario más próximo a esta segunda modalidad, pues, “la democracia requiere estructuras democratizantes y no estructuras inhibidoras de la presencia participativa de la sociedad civil” (1996, p. 84). En definitiva, lo que se propone es democratizar el poder. Muy lejos de la falsa participación o de prácticas que llevan a que se inhiba la participación, este tipo de escuela pública requiere:

reconocer el derecho natural de voz de los alumnos, a las profesoras, reducir el poder personal de las directoras, crear nuevas instancias de poder con los consejos de escuela, deliberativos y no sólo consultivos, a través de los cuales, en un primer momento, padres y madres vayan teniendo injerencia en los destinos de la escuela de sus hijos; y en un segundo momento esperamos que la propia comunidad local teniendo a la escuela como algo suyo, se haga presente en la conducción de la política educacional de la escuela. (Freire, 1996, pp. 83–84).

De lo anterior se desprenden una serie de consecuencias prácticas en el plano de la cultura, de las relaciones de poder y de los niveles de injerencia o participación efectiva que se desarrollan en las escuelas. En primer lugar, significa que se altera y se dinamiza la vida de las escuelas, modificando sustancialmente las relaciones profesor-alumno, dirección-profesores, y las relaciones con la comunidad en que se encuentra. Entre otras cuestiones se precisa superar la cultura del silencio, es decir, reconocer la agencia del sujeto en todas las dimensiones que envuelven la relación educativa, atendiendo a sus voces e historias silenciadas, lo que implica escuchar a todos los que hacen la escuela: niños y niñas, educadores, asociaciones de barrio, padres, madres, funcionarios, supervisoras, así como a la comunidad en que esta se sitúa (Freire, 1997a). Desde esta perspectiva la escuela comienza a ser entendida como una experiencia ‘vivida’ (Hall, 2017a). Esta relación que se renueva en el diálogo y la deliberación colectiva no puede ser reducida a una colaboración administrativa neutra que replique el modelo elitista del mercado o el modelo centralista del Estado. Precisamente, la política de la ciudad se vuelve violencia estatal cuando prohíbe, limita o minimiza el derecho de las personas en el espacio de la escuela, pues, al negar la educación para todos restringe la ciudadanía (Freire, 1996). Así entonces, “la participación política de las clases populares a través de sus representaciones en el ámbito de las opciones, de las decisiones y no solo del hacer lo ya programado...[es] el camino de realización democrática de la ciudad”(Freire, 1997b, p. 86)

A lo largo de su obra, y especialmente en el marco de sus actuaciones como administrador de la educación pública en Sao Paulo, Freire entiende que la participación democrática está directamente relacionada con la posibilidad de la que disponen los actores de discutir y tener injerencia en la política educativa de las escuelas. Por lo mismo, las necesidades, expectativas y ansiedades que experimentan los estudiantes en la ciudad, la

apertura de la escuela a las voces y a la presencia participativa de los padres y del entorno local ocupan un lugar de relevancia en su proceso de cambio y democratización. En una escuela así los educandos ejercen el derecho de ser sujetos en su dimensión histórica, cultural y social (Freire, 2006) superando las visiones de la democracia de baja intensidad, elitista y procedimentalista (B. S. Santos, 2016).

Resulta evidente que en este tipo de experiencias los consejos de escuela ocupan un lugar central como espacios democráticos para la toma de decisiones colectivas. Constituyen una instancia de poder concatenada con los ideales relacionados con la creación de una escuela diferente. De acuerdo con lo señalado más arriba, el tipo de escuela pública que se encuentra a la base del pensamiento freiriano conlleva la participación creciente de las clases populares en estos consejos ya sea a nivel de comunidad, de barrio, de escuela, ya que, debido a sus implicancias democráticas y un carácter deliberativo pueden hacer viable la participación de los actores locales. No es posible hablar del respeto a las bases populares, si se considerara, al mismo tiempo, que no tienen suficiente mayoría de edad para dirigirse (Helfenbein & Shudak, 2009). Inclusive, la tensión evidente que generan estos consejos con la dirección de la escuela constituye para Freire una oportunidad que ayudaría a todos a la creación de un nuevo aprendizaje sobre la democracia en el espacio escolar. Con todo, Freire (1997b) hará una prevención sobre este punto: “estar con las bases populares, trabajar con ellas, no significa erigirlas en propietarias de la verdad y de la virtud. Estar con ellas significa respetarlas, aprender con ellas para enseñarles también”(p. 158).

En relación con la autonomía escolar, Freire (1997a) promoverá ampliar el entendimiento de este principio, posibilitando aspectos como la organización y descentralización del presupuesto. Esta forma de democratización de la escuela puede tener diversas expresiones materiales (comicios, plenarias, asambleas pedagógicas) donde tiene

lugar la participación de la comunidad de padres y la representación de movimientos populares en la vida entera de las escuelas, pensadas también como grandes encuentros entre la autoridad de educación local y la comunidad. Experiencias concretas de presupuesto descentralizado fueron desarrolladas en el contexto brasileño con ocasión de las escuelas ciudadanas de Porto Alegre y han sido ampliamente descritas en la literatura (Apple, 2018; Fischman & Gandin, 2016; Gandin & Apple, 2002). En estos casos, una nueva política y estructura organizativa local puso a disposición de cada escuela un determinado presupuesto por períodos preestablecidos. Este cambio de política habría dado a las escuelas de Porto Alegre la autonomía financiera para manejar sus gastos de acuerdo a las metas y prioridades establecidas por el consejo escolar. Al mismo tiempo, dio a los padres, estudiantes, profesores y personal del consejo escolar una noción de responsabilidad social en la administración del dinero público y les enseñó a jerarquizar las inversiones teniendo en cuenta la solidaridad. El poder comunitario y la democracia de estos consejos redefinieron las nociones neoliberales de rendición de cuentas, replanteándolas como responsabilidad colectiva para asegurar que la escuela sirva a la comunidad (Lipman, 2004). Al valorar a los maestros, cambiar el entorno de las escuelas, involucrar a la comunidad con la escuela como institución pública e insistir en que cada estudiante cuenta, el Proyecto Escuela Ciudadana logró su objetivo de democratizar el acceso a la escuela aun cuando sigue siendo un reto potenciar la voz de los estudiantes y los padres en los consejos escolares. La reducción drástica de la deserción escolar también parece estar relacionada con la participación de la comunidades con la escuela.

El otro aspecto relevante que Freire enlaza con su concepción de la autonomía escolar es el referido a la generación de proyectos pedagógicos propios en cada escuela. Según el autor, la educación pública democrática impone la reformulación de su currículo, tomando

este concepto en su sentido amplio como un proceso político-pedagógico y democrático. Por eso que en lo que atañe a los contenidos, Freire (1997b) dirá que toda discusión de esta naturaleza será siempre política y tiene que ver “con quien decide sobre qué contenidos enseñar, qué participación tienen los estudiantes, los padres, los maestros, los movimientos populares en la discusión en torno de la organización de los contenidos programáticos” (p. 53). A la luz de esta perspectiva, proyectos como el desarrollado en Porto Alegre ponen acento en una reforma participativa incorporando un enfoque relacional de lo que cuenta como conocimiento. Actualmente el sistema descentralizado de currículo, construido por las comunidades escolares, con la participación de estas comunidades y el apoyo de la administración educativa, intenta ser sustituido por un plan de estudios centralizado. Muchas escuelas se resisten y siguen aplicando las reformas que guio la experiencia del Proyecto Escuela Ciudadana - principalmente su compromiso de tomar en cuenta el conocimiento de las comunidades.

2.1.3. Saber y experiencia: contribuciones desde la teoría pedagógica de Paulo Freire

En el pensamiento de Paulo Freire la curiosidad aparece como la fuente fundamental del conocimiento. Esta perspectiva establece como principio necesario e ineludible el respeto ético de la curiosidad intrínseca de todo ser humano, en términos de comprender cómo se produce la comprensión del otro y, especialmente, de las relaciones de esa forma de conocimiento con el conocimiento producido por la cultura científica. Primitivamente nos encontramos ante una forma ingenua de ejercer la curiosidad, siendo ese saber ingenuo el punto de partida histórico de la producción humana (Freire, 2006). Esta es la llamada curiosidad del sentido común y tiene lugar cuando un proceso de aprehensión del objeto, que

se restringe ante la apariencia del hecho o de las cosas que sobre éste inciden, da como resultado un saber “hecho de experiencia”. Para Freire, este saber es constitutivo de la identidad de hombres y mujeres de sectores populares y como tal tiene una validez propia que no puede ser reemplazada mecánicamente por “esquemas teóricos” montados desde fuera. Aun cuando este saber ingenuo no tiene el rigor de la experiencia científica, es a partir de este modo de conocimiento que los grupos populares pueden alcanzar el saber más exacto y la razón de ser del propio conocimiento (Freire, 1997a, 2006). Por lo tanto, la curiosidad debe ir volviéndose cada vez más metódica, más exigente y rigurosa, transitando desde la curiosidad ingenua hacia una “curiosidad epistemológica”. Por lo mismo, Freire (1996) advierte sobre la desafección intelectual y elitista que opera en ciertas prácticas sociales respecto de los conocimientos que emergen como resultado de la experiencia de los sujetos en el mundo:

no nos preocupamos por lo que saben ya las personas, los individuos que están ahí, y cómo lo saben. No nos interesa saber lo que los hombres y las mujeres populares conocen del mundo, cómo lo conocen y cómo se reconocen en él, no nos interesa conocer su lenguaje acerca del mundo (Freire, 1996, p. 64).

A partir de lo anterior, entendemos que es en el marco de un proceso de comprensión crítica del mundo (vivido) donde es posible el tránsito desde la cotidianeidad popular a la cotidianeidad intelectualizada (Freire, 1996). Esto implica que a partir de la propia cotidianeidad y de la forma en que los sujetos se mueven dentro de ella se habilita un proceso reflexivo de amplia magnitud, sin que eso signifique inmovilizarse en ella (Freire, 1997a). Freire utiliza la expresión cotidianeidad intelectualizada para referirse al momento en que la mente opera epistemológicamente. Desde esta perspectiva, los sectores populares han carecido de una experiencia epistemológica debido a que las clases dominantes han realizado -en perspectiva histórica- considerables esfuerzos para impedirlo. El resultado de lo

anterior ha sido una suerte de prohibición social, política e ideológica (Freire, 2006). Por lo tanto, los grupos populares tienen una práctica, pero carecen de la comprensión teórica de esa práctica. O sea, les falta comprender la razón de ser de esa práctica, o explicarse lo que hacen y por qué lo hacen. Dicho de otro modo, toda experiencia pasa y traspasa al sujeto, en un movimiento mutuo que deja un conocimiento como resultado. La importancia de la experiencia, según Freire (2006), radica entonces en su potencialidad de ser objeto de conocimiento. Sin embargo,

[...] cuando la experiencia se da en el ámbito de la cotidianeidad de un cierto quehacer, la persona que está siendo “traspasada” por esa experiencia no tiene condiciones de actuar epistemológicamente. Para ello es necesario que yo me separe de la experiencia, que me aparte [...] y al tomar distancia epistemológica pongo en mis manos el propio hecho que me reta a conocerlo (p. 153).

Pensar la experiencia inserta en la práctica social se constituye como un trabajo indispensable de la educación democrática. Por eso se argumenta que las escuelas deberían trabajar en el desarrollo de esta conciencia ingenua provocando el avance de esta ingenuidad hacia un nivel que Freire llama *críticidad*. Descubrir en la práctica el grado de rigor con que nos aproximamos a los objetos de la realidad nos aproximará más al conocimiento crítico, yendo más allá del “saber hecho de experiencia”. Así es como Freire señala apoyar la defensa de los hombres y de las mujeres en la producción de sus saberes en el avance de la mejoría de la rigurosidad de estos saberes (Freire, 2006). Esto permitiría avanzar desde el sentido común (Gramsci, 2013), traspasar el buen sentido y aproximarse a la rigurosidad del conocimiento académico. En lo específico, entre el saber hecho de experiencia y el saber metódico no habría entonces una ruptura sino una superación (Freire, 1997c).

Si se toman en consideración estas y otras aportaciones del pensamiento pedagógico de Paulo Freire, la escuela pública tiene el desafío de reconocer y prestigiar ese saber de

clase, esto es, saberes socialmente contruidos en la práctica comunitaria hechos de experiencia (Freire, 1997c). Es decir, reconocer y potenciar el acumulado de experiencia social con el que los niños llegan a las escuelas, y que no se da mayormente en el dominio de la palabra escrita sino en el campo de la memoria oral, en la carencia de cosas, en los hechos, en la acción directa. Por eso Freire (1997a) decía: “soñamos con una escuela realmente popular, que atienda, por eso mismo, a los intereses de niños de sectores populares” (p. 44). Esto implica la construcción de una relación dinámica y procesual entre la enseñanza de los contenidos, el contexto escolar en que son tratados y el ejercicio del pensar acertado. Este ‘pensar acertadamente’, además, exige de parte del profesor estímulo a la capacidad creadora y compromiso con la conciencia crítica de los estudiantes, considerando que el tránsito desde la conciencia ingenua no es, en modo alguno, automático (Freire, 1997c).

Como el contexto escolar es un espacio donde se manifiestan los conflictos sociales y donde se expresa el “saber hecho de experiencia”, de esto se deriva que la necesaria enseñanza de los contenidos estará siempre asociada a una lectura crítica de la realidad (Freire, 2006). Bajo tales presupuestos la práctica educativa buscará que al enseñar los contenidos sociales se procure por sobre todo descubrir la razón de esos problemas o su desocultamiento. Respecto a la importancia de los contenidos Freire señala:

Parte de la importancia de los contenidos es la calidad crítico-epistemológica de la posición del educando frente a ellos. En otras palabras: por fundamentales que sean los contenidos, su importancia efectiva no reside solamente en ellos, sino en el modo en que los educandos los aprehenden y los incorporan a su práctica. Por eso enseñar contenidos es algo más serio y complejo que discursar sobre su perfil (Freire, 1996, p. 95).

Esta práctica busca inquietar a los educandos, desafiándolos a percibir que el mundo dado es un mundo dándose que puede ser cambiado, transformado, reinventado. De tal suerte, la sabiduría de la escuela consistiría en hacer comprensible que la ruptura que el saber de

naturaleza científica establece en relación con el saber hecho de experiencia, no significa que éste sea despreciable (Freire, 1997a, 2006). Por eso su posicionamiento reconoce la necesidad de una pedagogía crítico-dialógica, una pedagogía de la pregunta. Esto es, la aprehensión crítica del conocimiento significativo a través de la relación dialógica. El problema de la dialoguicidad tiene que ver no sólo con la teoría del conocimiento, sino también con la actitud democrática de la presencia del ser como sujeto de su conocimiento, como sujeto de su educación (Freire, 2006). En ese enfoque la escuela estimula al alumno a preguntar, a criticar, a crear, propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber popular y el saber crítico, científico, mediados por las experiencias del mundo. La relación dialógica que incorpora la visión del mundo del alumno es descrita por Freire (1997a) del siguiente modo:

permite el respeto a la cultura del alumno, a la valoración del conocimiento que el educando trae... Lo que propongo es un trabajo pedagógico que, a partir del conocimiento que el alumno trae, que es una expresión de clase social a la cual los estudiantes pertenecen, haya una superación de lo mismo, no en el sentido de anular ese conocimiento o de sobreponer un conocimiento u otro. Lo que se propone es que el conocimiento con el cual se trabaja en la escuela sea relevante y significativo para la formación del educando (p. 96)

Además, agrega:

Nunca pude entender la lectura de textos sin la comprensión de su contexto. Nunca pude entender la lectura y escritura de la palabra sin la “lectura” del mundo que me empujase a la “reescritura” del mundo, quiero decir, a su transformación. Y cuando hablo de mundo no hablo exclusivamente de los árboles y de los animales [...] No hablo exclusivamente de la naturaleza de la que formo parte, sino de las estructuras sociales, de la política, de la cultura, de la historia, de cuya hechura también formo parte (pp. 125-126).

En función de lo anterior, Freire se pregunta ¿Por qué no aprovechar la experiencia que tienen los alumnos de vivir en áreas de la ciudad descuidadas por el poder público para discutir temas sociales, medioambientales, urbanos? ¿Por qué no discutir con los alumnos la

realidad concreta, la realidad agresiva, la realidad violenta? “¿Por qué no establecer una ‘intimidad’ necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos?” (Freire, 1997c, p. 32)

Un problema de este tipo fue abordado por los educadores progresistas de Porto Alegre y al cual se enfrentaron los creadores del Proyecto Escuela Ciudadana, esto es, cómo valorar y trabajar simultáneamente con el conocimiento y la cultura de la comunidad y, al mismo tiempo, hacer que el cuerpo de conocimiento humano acumulado estuviera disponible y accesible para los estudiantes. El Proyecto Escuela Ciudadana también quería ayudar a los estudiantes (y a los profesores) a construir nuevos conocimientos mediante el proceso de diálogo y la problematización del conocimiento local y oficial. Para el Proyecto Escuela Ciudadana, sólo el conocimiento que es emancipador - es decir, que ayuda a los estudiantes a establecer relaciones entre fenómenos, entre sus propias vidas y el contexto social más amplio - es el conocimiento que vale la pena seguir en las escuelas (Fischman & Gandín, 2016). En estas experiencias no fue una opción privar a los estudiantes del conocimiento acumulado de la humanidad. Más bien, se fomentó un verdadero diálogo entre los conocimientos de las comunidades y los conocimientos tradicionales de las escuelas, dando materialidad a las preocupaciones planteadas precisamente por Paulo Freire.

Finalmente, según se ha señalado (Freire, 1997c, 1997a) para evaluar o pensar en una determinada práctica se precisa tener una capacidad particular que incluye abrirse al alma de la cultura donde se dio o se está dando la experiencia –dejándose mojar, empaparse por las aguas culturales e históricas. Asumiendo estos argumentos, el trabajo de los profesores se vuelve eficaz cuando deja que su propio cuerpo se moje en las aguas de la cultura y de la identidad cultural de sus estudiantes. En el mismo sentido, esa práctica se democratiza culturalmente al no separarse de la realidad de la vida en esos barrios profundamente

empobrecidos, ni invisibilizando la historia documentada de desigualdad que los caracteriza (Lipman, 2004).

2.2. IDENTIDAD CULTURAL Y TERRITORIO

Una de las cuestiones más desafiantes que se relacionan con el estudio de la educación y de la gobernanza educativa actual dice relación con el ejercicio de contextualizarla en el marco de las transformaciones institucionales contemporáneas, es decir, poner en primer plano los diversos proyectos políticos, culturales y económicos que se persiguen a través de su contenido, estructuras de gobierno o modos de distribución. Este enfoque revela la ubicación de los problemas de política educativa en un cruce que conecta ideas sobre la producción y la reproducción social, la cultura y la economía, lo público y lo privado, y la economía política y la gubernamentalidad, características que la sitúan potencialmente en el centro de múltiples debates teóricos (Thiem, 2009). Sin embargo, a lo hasta ahora señalado, se requiere añadir una consideración especial en torno a la dimensión espacial del cambio sociocultural y la reestructuración global. Seguimos a continuación las aportaciones de diversas vertientes de la geografía crítica o radical (Harvey, 2004, 2007; Massey, 1998, 2005, 2007; M. Santos, 2000a, 2000b, 2004) y de la geografía política (Flint & Taylor, 2018; Storey, 2012) para ayudarnos a comprender los alcances espaciales de las recientes dinámicas de re-escalamiento y reorganización de los sistemas escolares nacionales.

Un marco reflexivo que considere las cuestiones del espacio en los análisis de problemas sociales reconocerá que la racionalidad que predomina en el mundo actual no es solo social y económica, sino que reside también en el territorio (M. Santos, 2000b). Esto significa que el imperativo territorial se entrelaza con el económico, en un intento por

controlar los espacios para avanzar en los procesos de acumulación de capital. Dicho de otro modo, no se trata de enfatizar la producción del espacio sino del espacio en sí como parte integral de la producción de la sociedad (Massey, 2005).

Los cambios en los sistemas de producción de los últimos treinta años han hecho que se dé una importancia cada vez mayor al capital territorial (OECD, 2001). Esto puede explicarse por diversos factores. Los territorios vinculan el espacio y la sociedad transmitiendo significados y mensajes relacionados con la autoridad, el poder, el control político y los derechos. Al mismo tiempo, los vínculos que prefigura el territorio se materializan también a través de la interacción humana y en el desarrollo de identidades espaciales individuales y colectivas (Storey, 2012). Esto significa, como argumentó M. Santos (2000a), que la reorganización del territorio es un elemento clave para que las actividades de extrema modernidad sean instaladas, y que a pesar de las ideas de globalización y de la consiguiente sensación de desterritorialización el territorio sigue siendo un componente clave de la política global (Storey, 2012). A partir de estas perspectivas se entiende que la idea de una humanidad desterritorializada es solo un mito (M. Santos, 2004).

El poder se ejerce controlando el territorio y los distintos territorios interactúan en relaciones de poder (Flint & Taylor, 2018). Esto quiere decir que la territorialidad puede verse como la forma espacial del poder, que utiliza un espacio delimitado con el fin de asegurar un determinado resultado a través del control sobre el espacio y sobre los que se encuentran en él (Storey, 2012). Como estrategia política puede funcionar como un medio a través del cual se reifica el poder. Esta representación desvía la atención de las relaciones de poder, de las cuestiones de ideología y legitimidad, autoridad y obligación, de modo que el territorio aparece como el agente que ejerce el control. Storey agrega que el discurso de la participación, la comunidad, el empoderamiento, etc., encubre las diversas relaciones de

poder en las que la población local está "involucrada" sobre las que no tiene necesariamente el control. Como un espejismo, el poder parece residir en el territorio y no en quienes lo controlan. Por eso, en la actualidad se dice que es la política de las empresas globales la que dirige la lógica de los territorios (M. Santos, 2000a). La territorialidad es una estrategia que opera en todas las escalas desde el nivel de las superpotencias hasta el hogar y el lugar de trabajo.

En los nuevos modos o estrategias de relación entre los estados nacionales y sus sociedades resulta indudable la fuerza de direccionalidad que imprimen los organismos internacionales o supranacionales. Por eso, las normas públicas que gobiernan los territorios nacionales son de origen nacional, pero las fuerzas más activas de su dinamismo actual tienen un origen externo (Storey, 2012). La OECD, sin ambages, define sus recomendaciones siempre poniendo acento en la necesidad de terminar con determinadas culturas o formas de hacer y adoptar otras. En lo que atañe a las cuestiones de la gobernanza y la gestión territorial este tipo de organismos se focaliza en la disminución de las viejas jerarquías de poder, en la flexibilización de todas las relaciones y la reivindicación del convenio o contractualización, como supuesta garantía de mejores resultados. A menudo implican la reconstitución de los roles institucionales en términos de contratos estrictamente definidos, lo que equivale a un modo contractual de representar las relaciones entre instituciones y entre instituciones e individuos. En estos casos se fusionan políticas que se proponen reorganizar el territorio con aquellas formas empresariales de gobierno que buscan la reinención de lo social como una forma de lo económico (Du Gay, 2003).

En lo específico, las recomendaciones de la OECD (2001) apuntan a que las estructuras burocráticas estatales muden hacia estructuras de perfil empresarial. Según el

organismo internacional, este ámbito de relaciones entre los niveles centrales, regionales y locales constituye una esfera en la que es necesario introducir reformas:

La política territorial debe servir, cuando sea necesario, para que estas relaciones, todavía muy jerarquizadas en muchos casos, sean más flexibles y contractuales. Debería hacerse más hincapié en la rendición de cuentas, los criterios de desempeño y el seguimiento de las operaciones con miras a mejorar los resultados, promover el espíritu empresarial y poner freno a la cultura de dependencia que se desarrolla cuando se renuevan automáticamente los subsidios (p. 19).

En el marco de esta dinámica –de arriba hacia abajo–, la globalización se arroga la facultad de etiquetar a sus entidades rivales como *locales*; por eso, la globalización presupone la localización. Aun cuando lo local ocupa una posición subalterna y la globalización hegemónica es intensa y selectiva, y sus mecanismos dominan las interacciones transnacionales desde arriba, según B. S. Santos, es concebible desarrollar interacciones transnacionales desde abajo -desde las víctimas, los explotados, los excluidos y sus aliados (Bonal et al., 2007). Esta paradoja encuentra su sentido en lo que se ha llamado la esquizofrenia del territorio y del lugar (M. Santos, 2004), o sea, aun cuando los lugares locales siguen la racionalidad dominante, también permiten la generación de otras formas de vida y de formación de la conciencia; o, siguiendo a Massey (2005), se vislumbra aquí el carácter “caótico” del espacio, que da lugar a aquello aun no prescripto por el sistema.

En una línea similar Boisier (2003) ha señalado que la mayoría de las personas se desenvuelve toda su vida en un entorno territorial, cotidiano, de muy pequeño tamaño.

Los seres humanos nacen, se educan, trabajan, forman familia, requieren servicios varios y probablemente finalizan sus vidas allí. Las posibilidades de realización personal, de cada individuo, el logro de su personal proyecto de vida, está íntimamente articulado con *la suerte del territorio*. Por lo mismo se puede plantear que “el individuo está obviamente en el territorio, y *el territorio está en el individuo* en el sentido de que la suerte del territorio afecta el logro del proyecto de vida individual” (p. 16)

De acuerdo con este mismo autor, esta ligazón indisoluble entre la persona y el territorio es de orden ontológico, en tanto, “el ser humano construye su identidad apelando a una matriz de relaciones (familia, raza, religión) entre las cuales destaca por su fuerza la vinculación a un territorio” (2003, p. 14).

Mientras se producen los procesos de globalización, muchas personas siguen encerrados en sus propios mundos locales. Esto nos reafirma la idea de que la globalización es un proceso desigual (Hall, 1992; Massey, 2005; M. Santos, 2004). Por eso, Storey (2012) remarca la idea de que los intentos de homogeneización parecen encontrarse siempre con esfuerzos de resistencia y de afirmación de la diferencia. Algunos de estos ejemplos podrían constituir intentos de afirmar o reafirmar una identidad cultural distintiva –regionales, nacionales y locales, abrigadas por la preeminencia de los derechos a las raíces– y un carácter distinto del lugar en medio de la aparente homogenización del siglo XXI (Bauman, 2003; Boisier, 1996, 2003). Estos factores locales, se refieren tanto a territorios reales o imaginarios como a modos de vida y de relaciones sociales, se basan en relaciones cara a cara, en la sensación de cercanía, de pertenencia (Bonal et al., 2007). Sin embargo, cuando Hall (1992) señalaba que junto con el impacto de lo global también se produce un nuevo interés por lo local, trataba de explicarnos que es la propia lógica de la globalización la que explota la diferenciación local; y que lo más probable es que en ese proceso emerjan, simultáneamente, nuevas identificaciones globales y locales.

De este modo, una mirada menos ingenua de estos fenómenos nos dirá que los procesos no hegemónicos tienden a desaparecer físicamente o a permanecer de forma subordinada (M. Santos, 2004), excepto en algunas áreas de la vida social y en ciertas fracciones del territorio donde pueden mantenerse relativamente autónomos, aunque tal situación será siempre precaria porque los resultados localmente obtenidos son residuales o

porque los respectivos agentes están permanentemente amenazados por la competencia de actividades más poderosas. Por lo tanto, M. Santos prefiere no relativizar la “vocación homogenizadora del capital global”, no solo porque el modelo hegemónico se ha mostrado, en su acción individual, indiferente a su entorno; sino también, porque ha contado con la complacencia explícita o disimulada del Estado en todos sus niveles territoriales. Esto ha redundado en que el contenido del territorio como un todo y de cada uno de sus compartimentos cambia de forma brusca y, del mismo modo –según el autor– pierde una parte mayor o menor de su identidad a favor de formas de regulación extrañas al sentido local de la vida.

Estas preocupaciones fueron objeto también de reflexiones pedagógicas. Particularmente, en torno al efecto avasallador de la lengua y la cultura hegemónicas sobre la lengua y la cultura de las así llamadas minorías. Por eso, la identidad cultural de los estudiantes se transforma en una dimensión de extraordinario valor en el marco del pensamiento de los profesores democráticos. Así, Freire (2006) propone que “no hay práctica pedagógica que no parta de lo concreto cultural e histórico del grupo con quien se trabaja” (p.16), un planteamiento que tiene importantes repercusiones en sociedades que se propongan reorganizar sus sistemas de enseñanza pública.

Según Freire (1996) no es posible pensar la escuela y la educación fuera de las relaciones de poder, y en tanto el problema del poder es político, emerge ahí el reconocimiento de la politicidad de la práctica educativa. Esto implica que la pedagogía se entienda como un espacio de lucha y de contestación contra toda pretensión que derive en imponer al otro una forma cultural determinada. Toda vez que una de las características de todo proceso de dominación se relaciona con la necesidad que tiene el dominante de invadir

culturalmente al dominado: “[será] fundamental, para el dominador, triturar la identidad cultural del dominado”(Freire, 2006, p. 33).

El sentido primario del respeto a la identidad cultural se inicia, entonces, al crear posibilidades para que la curiosidad del otro le permita conocer más allá de lo que su cultura le propone (Freire, 2006). De acuerdo con estos planteamientos la identidad cultural no es una cuestión opcional para las personas. Corresponde a un determinado nivel cultural, económico y social, que no implica que las personas no sepan o no puedan saber cosas que se dan fuera del nivel cultural. La superación de ese nivel no significa rebasar los sistemas de intereses sociales y económicos de su cultura.

Del mismo modo, Lipman (2004) ha dicho que las élites y los gobiernos al definir el problema de la educación dentro de un discurso de normas y rendición de cuentas, han hecho simplemente irrelevante cualquier conversación sobre la humanidad, la diferencia, la democracia, la cultura, el pensamiento, el significado personal, la deliberación ética, el rigor intelectual, la responsabilidad social y la alegría en la educación.

2.3. LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL MARCO DE LA TRANSICIÓN AL NEOLIBERALISMO GLOBAL

2.3.1. La descentralización como acomodación del poder en el territorio

Las décadas de 1970 y 1980 constituyen un período de reestructuración de las economías capitalistas avanzadas, al mismo tiempo, son tiempos que presencian el arribo de un nuevo sistema de regulación política y social. Este nuevo sistema y el ajuste en el capitalismo mundial se erigen en directa confrontación con la aparente ‘rigidez’ del modelo

fordista, por lo mismo, en las décadas siguientes la dirección del ajuste se inclinará hacia la flexibilidad como principio rector del orden social. Se trata, ante todo, de una metamorfosis en la apariencia superficial del capitalismo que se reorganiza para resolver una más de sus recurrentes crisis (Harvey, 2004; Wallerstein, 2012); en este caso, una crisis de legitimación según algunos análisis (Morrow & Torres, 2016) cuyos impactos hay que rastrearlos en la vida económica, en la política, las relaciones jurídicas, la cultura, etcétera (Gentili, 2004).

En tanto el Estado fue un protagonista del desarrollo económico y social previo a esta fase de crisis, sus conocidas etiquetas de Estado de bienestar, benefactor, social o liberal democrático, fueron el centro de las críticas neoconservadoras y neoliberales que aspiraban a reducir el nivel de intervención estatal característico del período fordista (Castel, 2010; Harvey, 2007), y crear un nuevo orden cultural (Gentili, 2004). También se sostiene que como respuesta a esta crisis lo que se generará será un “nuevo padrón de intervención de carácter más autoritario y antidemocrático” (Gentili, 2004, p. 351), un Estado fuerte, que se enmascara tras del eufemismo del Estado mínimo. Las críticas al carácter burocrático y al rol distribuidor del Estado asociado al capitalismo industrial se dirigieron igualmente a un modo específico de relación de ese Estado con la sociedad, cuya característica era desresponsabilizar al ciudadano o al “usuario”, según la nueva terminología. Las iniciativas de corte neoliberal, en lo sustantivo, se orientaron a dismantelar las burocracias centralizadas con la finalidad de avanzar hacia sistemas más descentralizados, que implicaban grados significativos de autonomía institucional y una variedad de nuevas formas de gestionar lo público (Gewirtz, 2002).

Estas nuevas formas de intervención estatal bajo el halo neoliberal fueron reflejando un cambio sustancial en la lógica de la acción pública y la participación del Estado, especialmente en el contexto de la globalización. Según Morrow & Torres (2016) esto refleja

nuevas visiones sobre la naturaleza y los límites del pacto democrático, además del carácter y el papel de la educación y de la política educativa en la propagación global del capitalismo. Para organismos supranacionales como la OECD (2001) estas transformaciones eran connaturales a la fase del capitalismo global que se intensificó a comienzos del nuevo siglo:

algunas regiones pedirán una mayor autonomía política a fin de obtener un mayor control sobre su destino, que ahora parece estar cada vez más determinado por la economía internacional y cada vez menos por la economía nacional. Así pues, en algunos países la mayor globalización va acompañada de una mayor devolución (una combinación de descentralización y desconcentración) tanto de los poderes legislativos como de las políticas económicas y sociales. (p.18).

En términos prácticos, algunas de la críticas mencionadas más arriba tuvieron una vía de descompresión a través de la descentralización de los servicios estatales sobre todo desde la década de 1980 derivando, supuestamente, hacia una configuración estatal más bien débil (McGinn & Street, 1986). Desde hace más de tres décadas los gobiernos de distintas partes del mundo comenzaron a remodelar sus sistemas educativos nacionales en lo que hoy podría interpretarse como una tendencia universalizadora, experimentando un aumento en el grado de delegación de poderes y en la capacidad de elección, prometiendo a las escuelas una mayor autonomía y ofreciendo a los padres más oportunidades de elección (Rizvi & Lingard, 2013; Whitty et al., 1999; Whitty & Power, 2008). Hacia finales de la década de 1990 el 80% de los países del mundo experimentaba de alguna u otra forma con la descentralización (Channa & Faguet, 2016).

La descentralización fue entendida como la transferencia en la toma de decisiones desde el gobierno central hacia las unidades administrativas locales, fueran estas autoridades públicas semiautónomas, corporaciones, organizaciones paraestatales, gobiernos locales, organizaciones no gubernamentales o privadas. Esta transferencia incluía ámbitos como la planificación, la gestión, la recaudación y asignación de recursos (Di Gropello, 2002; Street,

1989). En términos técnicos, la forma que adquirió la descentralización (ya fuera desconcentración, devolución, delegación o autonomía escolar) en cada experiencia particular graficaba el nivel de responsabilidad que se transfería a las instancias locales, desde una simple desconcentración administrativa hasta la autonomía efectiva en la toma de decisiones. De acuerdo a la retórica política que promocionó la versión neoliberal de la descentralización educativa, desde organizaciones intergubernamentales y agencias internacionales (Winkler & Yeo, 2007) , se sostenía que los sistemas centralizados exhibían un severo desajuste en la cadena de intereses que iba desde los ciudadanos (padres), líderes políticos (legisladores), Ministerio de Educación (ejecutores de programas), hasta los proveedores del servicio educativo (escuelas/profesorado). Estos últimos, bajo la fórmula centralizada, tenían incentivos débiles para responder directamente a la presión de los padres.

El supuesto básico de esta política es que los gobiernos locales tienen mejor acceso que el gobierno central a la información sobre las preferencias, necesidades, diversidad y condicionantes locales, y por estar “*más cercano a la gente*” pueden tomar decisiones que son más sensibles a estos aspectos (Bray, 2016; Channa & Faguet, 2016; Di Gropello, 2002; Weidman & DePietro-Jurand, 2011).

Sin embargo, un examen más crítico de estas perspectivas permite reconocer brechas relevantes en la implementación de políticas de descentralización y continuidades respecto del criticado modelo burocrático asociado al fordismo. Esto nos fuerza a entender los gobiernos nacionales como sistemas complejos conformados por grupos o facciones que compiten entre sí y cuyos miembros están tanto dentro del gobierno como fuera de él (McGinn & Street, 1986). Es decir, se trata de procesos altamente contradictorios que intentan resolver problemas que afectan a la gobernanza, no necesariamente atender los requerimientos de los territorios. Tal como señala Castel (2010) la proximidad, o la “cercanía

local”, no son bienes en sí mismos. Dichos conceptos, perfectamente pueden ser entendidos como frágiles metáforas, pero que, paradójicamente, hacen parte de la poderosa trama de una meganarrativa sobre la participación, la ciudadanía local y poder. Este es un discurso que produce y crea una realidad que aparenta ser única e incontestable, pero que requiere ser discutida profundamente, especialmente, en sus alcances hacia los sistemas educativos (Ball, 1993; Gentili, 2004).

Según McGinn & Street (1986) muchas políticas de descentralización, una vez implementadas, simplemente crearon nuevas condiciones para que las burocracias controlaran mejor el desarrollo local o produjeron grandes disparidades en el tratamiento de las poblaciones que más necesidad tienen de ayuda pública. La propia OECD (2001) reconoce que la aplicación de estas políticas puede generar efectos adversos o contrarios a lo planificado. De acuerdo con este organismo, las dificultades económicas se verán agravadas por la ‘devolución’ en ciertas regiones, ya que podrían estar menos capacitadas que en el pasado para depender de la ayuda del gobierno central. En algunos países, señala la OECD, el gobierno central ha debido revertir el sentido de estas reformas, para

contrarrestar los efectos combinados de la globalización y la devolución a través de una cierta redistribución financiera entre los territorios, o a organizar una cierta recentralización. Estas políticas son indispensables, ya que, sin ellas, el aumento de las disparidades territoriales podría convertirse finalmente en un obstáculo para el mantenimiento de la apertura económica y la interdependencia (p.19).

En otras palabras, es posible que las políticas de descentralización contribuyeran a reforzar el poder del Estado central o, en su defecto, a reforzar el nivel de influencia de actores específicos. Así lo sugirieron McGinn & Street (1986):

La descentralización no pretende aumentar la participación de los individuos en general, sino la de determinados individuos (o grupos). En algunos casos, esto puede lograrse trasladando el poder de los gobiernos centrales a los locales, en otros casos

de una institución central a otra, y en otros casos del gobierno al sector privado. Lo que cambia no es la distribución del poder, sino su localización (pp. 473–474).

Los argumentos de McGinn & Street nos permiten entender cómo se elaboran las estrategias políticas que comprometen la concentración del poder y el control del territorio. Según estos análisis es importante comprender que los grupos de poder en el gobierno formulan políticas para "beneficiar a la sociedad" según su visión de la sociedad y su concepto de beneficio. Es decir, es esperable –dicen los autores– que los gobiernos traten de descentralizar sólo en la medida en que el grupo dominante crea que sus intereses (y los de otros grupos con los que ha formado una alianza) serán favorecidos por la descentralización. Este tipo de estrategias, entonces, se adoptan cuando un grupo en el poder considera que el conjunto de estructuras o procedimientos de un gobierno central constituyen un obstáculo para la realización de los intereses del grupo. Por eso, una política de descentralización (o con énfasis en el territorio) debería diseñarse inicialmente para ceder sólo la cuota de poder suficiente para asegurar la consecución de un determinado objetivo.

Este entramado de políticas centralizadoras y descentralizadoras han terminado reestructurando la educación pública reflejando, también a nivel local, la agenda nacional y global. Diversos autores han caracterizado esta condición presente a partir del surgimiento de una “nueva alianza” o ‘nuevo bloque de poder’ donde, más allá de la retórica política local o de las tensiones y conflictos en la hegemonía entre neoliberales, socialdemócratas o neoconservadores, los mercados y la privatización de la educación continúan proponiéndose como principios organizadores clave (Apple, 2012). Esto ha sido interpretado por los actores de la escuela como un escenario desmoralizador y de desestabilización (Lipman & Hursh, 2007) dando lugar, en algunos centros urbanos, al cierre y fusión de escuelas (Gulson, 2008), mientras en otros contextos, en barrios desfavorecidos, se otorgan privilegios para que

escuelas privadas reciban financiamiento estatal (Buras, 2011). Por tanto, lejos de la instalación de culturas escolares participativas, horizontales y de relaciones colegiadas, la fórmula descentralizadora que han experimentado algunos sistemas escolares se ha visto fuertemente influenciada por cambios discursivos de corte gerencialista, preocupados por la eficacia, las tecnologías del control y la rendición de cuentas (Whitty et al., 1999).

En virtud de todo lo anterior, Apple (2012) señalaba que cuando el Estado (en su versión neoliberal) trata de hacer frente a cuestiones relativas a su legitimidad y a la propia crisis del modelo fordista, se ve obligado a exportar la crisis, sacándola de su ámbito de responsabilidad, atribuyéndosela a otros. Como apuntara Cavieres Fernández (2009a) el Estado le devuelve al ciudadano-individuo su autonomía con el propósito de que se sienta empoderado. Sin embargo, ese empoderamiento funciona solo bajo las reglas del mercado y su capacidad para atender las demandas sociales ha sido muy reducida. Esto hace que los discursos de la educación neoliberal trasladen la responsabilidad de la desigualdad educativa producida por el Estado a los padres, estudiantes, escuelas, comunidades y los maestros (Lipman, 2004). Al delegar su poder a individuos e instituciones independientes que compiten cada vez más en el mercado, el Estado aparentemente pierde poder aun cuando sigue siendo fuerte en ciertas áreas clave (Whitty et al., 1999). De ahí emerge el poder del Estado evaluador, figura que se ha incrementado a la par de una cultura del control.

Esta aparente versión flexible o descentralizada del Estado deja de asumir responsabilidades en materia de acceso y resultados transfiriendo la culpa por el fracaso escolar a ciertas escuelas (fallidas) y profesores (ineficientes). El neoliberalismo, entonces, ha desarrollado una intensa embestida a la escuela pública que según Gentilli (2004) se caracteriza por la implementación de una serie de estrategias privatizantes, la aplicación de una política de descentralización autoritaria y , al mismo tiempo, una política de reforma

cultural que pretende borrar del horizonte ideológico de nuestra sociedades la posibilidad misma de una educación democrática, pública y de calidad para las mayorías. Las escuelas son inmersas en una dinámica de metáforas empresariales dejando en segundo plano cuestiones relativas la participación democrática en la educación como un bien público en una sociedad democrática (Lipman, 2004).

En distintas sociedades, los legisladores, generadores de política y los empresarios han enmarcado este tipo de reformas como un esfuerzo para promover la equidad y mejorar las escuelas públicas bajo una modalidad de capitalismo “consciente” o “social”, sin embargo lo que se observa en el espacio local es un patrón estratégico en la formulación de políticas educativas que funcionan en sintonía con una estructuración o reconstitución urbana que agrava la inequidad y que se basa en la desposesión de los derechos de grupos marginalizados (Buras, 2011; Lipman, 2004). Desde estos discursos la equidad suele estar vinculada a la responsabilidad individual, mientras que los complejos procesos y objetivos éticos sociales de la educación son reemplazados por la racionalidad y la eficacia técnica. La contradicción intrínseca de esta modalidad de capitalismo y de su representación en el Estado, ha sido reforzada por M. Santos (2000b) a partir de la tensión entre las categorías de flexibilidad y normatividad:

cuando se habla tanto de flexibilización y flexibilidad como características del presente modelo de acumulación, nos enfrentamos con un verdadero endurecimiento organizacional, debido al carácter necesario de normas para la acción, tanto más rígidas cuanto más se pretende alcanzar la productividad y la sacrosanta competitividad (p. 152).

Aunque estos procesos se desarrollaron con distintas velocidades y difieren de acuerdo a las contingencias nacionales, se trata de una reforma educativa que responde a un movimiento global donde, más allá de las promesas de mayor proximidad con las necesidades locales, cuestiones como la eficiencia, la responsabilidad y los estándares de desempeño o la

redefinición de la educación para servir al mercado laboral se fueron convirtiendo en el vocabulario común de las políticas educativas a nivel mundial (Lipman, 2004). Así, estas reformas han implicado el establecimiento de nuevos modos de organización, gobernanza y provisión de la educación estatal concebidos bajo una formula ortodoxa que básicamente combina competencia, elección, descentralización, gerencialismo y performatividad (Ball, 2003b).

2.3.2. Reforma educativa gerencial: repercusiones en la vida de las escuelas y el profesorado.

De acuerdo con Rizvi & Lingard (2013) la pedagogía ha constituido la esfera de la autonomía de los profesores aun cuando no ha sido un aspecto primordial de sus identidades. Sin embargo, recientemente emerge una fuerte tendencia a recomendar un determinado modelo político de pedagogía lo que podría redundar en su universalización con las consiguientes consecuencias en la vida en las escuelas y de las y los profesores. Esta modelización es analizada por estos autores como una expresión de simplificación de las prácticas pedagógicas y del rol de los profesores en la mediación de la política. En este proceso, además, los profesores estarían perdiendo gran parte de su influencia en la definición de lo que es la escuela (Ball, 1993). Esta visión mecanizada de la práctica de los docentes frecuentemente ha sido interpretada en términos de desprofesionalización (Falabella & de la Vega, 2016; Gimeno, 2006). Aún más, estas estrategias estarían produciendo una devaluación o deslegitimación de alternativas pedagógicas (más críticas) y la exaltación del poder de determinados modelos dominantes (Apple, 2012). Lo que Rizvi & Lingard (2013) nos muestran más profundamente, es que estamos en presencia de un nuevo sistema de

gobernanza dirigido hacia las escuelas y el profesorado que funciona, principalmente, mediante la producción discursiva de individuos responsables.

Es importante considerar que estas tensiones tienen lugar en un contexto donde el discurso de la gestión se ha ubicado en el centro de la política de reforma de la escuela, transformándose en una función omni-abarcadora referida al control de la organización escolar. Bajo esta lógica se mezclan políticas de centralización y descentralización en la que el Estado central delega la gestión escolar a servicios públicos y privados y, a su vez, crea nuevos modos de regulación y control por medio de la definición de metas, estándares y sistemas de evaluación nacional (Falabella & de la Vega, 2016). Según Ball (1993), el discurso de la gestión emerge, precisamente, como la antítesis lingüística de la crisis, volviéndose una tecnología con carácter de indiscutible que enmudece cualquier discusión sobre otras posibilidades de organización. Como contracara del *ethos* burocrático, el *ethos* gerencial se apoya en una mayor delegación de responsabilidades, dinamismo y un enfoque más empresarial. Este discurso contemporáneo de la administración refuerza ideas relacionadas con las habilidades que desarrollen los individuos para adquirir y mostrar rasgos y virtudes más proactivos; y, básicamente, se orienta a cambiar normas, actitudes y valores con el fin de que las personas tengan la posibilidad de hacer el aporte pertinente y necesario al éxito de la organización (Du Gay, 2003). En suma, la totalidad de los agentes son sometidos a una amplia red de reglas interdependientes que acaban constituyendo una “gigantesca administración”, un campo relacional donde el conjunto de actividades de cada individuo es codificado por un sistema de reglas (M. Santos, 2000b).

Estos argumentos suponen una reconstrucción mucho más completa de los fines y los medios de las relaciones de dominación y subordinación en la sociedad y su correlato en el espacio escolar. Coincidimos con Ball (1993) cuando subraya el costo que tiene para el

trabajador la consecución de mayores niveles de eficacia, especialmente cuando esto se traduce en el otorgamiento de un derecho residual de consulta. En la misma línea, Apple (2012) sostiene que este tipo de reformas está proporcionando condiciones ideales para exacerbar las desigualdades.

De acuerdo con Du Gay (2003) la idea de que las organizaciones del sector público necesitaban una reforma adquirió un status de axioma. Algunas de las censuras más severas que se hicieron a la cultura burocrática derivaban de su bajo nivel de participación y de no incluir los planteamientos de la gente, en el sentido de no dar poder. El nuevo *modus operandi* autodenominado como Nueva Gestión Pública estructuró su perfil discursivo considerando, precisamente, esos rezagos. En teoría, los gobiernos empresariales dan poder a los ciudadanos al sacar el control de manos de la burocracia entregándolo a la comunidad; descentralizan la autoridad al adherir a la gestión participativa; y, se enfocan a la acción resolviendo problemas de su comunidad. Ball (1993) ha dicho, en tanto, que las teorías de la gestión van desde arriba abajo y que contienen una visión de la organización desde el punto de vista correspondiente a la posición de quienes tienen el control. Por eso, el interesante análisis de Du Gay (2003) agrega algunas prevenciones si se quiere comprender a cabalidad esta nueva ética de lo gerencial. En primer lugar, esta apertura a la participación tiene –según el autor– un precio, y se refiere a que en este sistema, a cambio de ese privilegio, los propios individuos deben hacerse responsables de las actividades y de sus resultados. Castel (2010) señala que la búsqueda sofisticada de individuos responsables corre el riesgo de convertirse en lo contrario, transformando esa ansiada responsabilidad en condena y culpabilización, especialmente sobre quienes se encuentran peor ubicados, o desigualmente equipados, para influir sobre las decisiones que les conciernen. En segundo lugar, estamos en presencia de un cambio en el gobierno de la vida organizacional. Es decir, en la cultura organizacional,

pues, se considera que ésta estructura el modo de pensar, sentir y actuar de las personas en las organizaciones. Por último, gobernar la vida organizacional al modo empresario implica inventar nuevas maneras de ser de la gente.

Dada esta lógica de la gestión, la ineficacia se considera como un desorden de la razón y, como tal, es susceptible de cura mediante el uso de técnicas apropiadas de organización (Ball, 1993). Recogemos también aquí lo planteado por M. Santos (2000b) cuando señala que todas las épocas se distinguen por las ‘formas de hacer’, es decir, por las técnicas. Los sistemas técnicos no solo son capaces de producir objetos, también producen formas de relación entre los individuos, formas de información, formas de discurso e interlocución. Los sistemas actuales son cada vez más exigentes de un control coordinado y avanzan hacia una dirección única o, al menos, unificada. Agrega, además, el autor:

La técnica alimenta la estandarización, apoya la producción de prototipos y normas... La racionalidad resultante se impone a expensas de la espontaneidad y de la creatividad, porque está al servicio de un beneficio a obtener universalmente... [y] lleva consigo la respectiva racionalidad a todos los lugares y grupos sociales (p. 154).

Por eso se argumenta que estas reformas han reforzado pedagogías ancladas en el tradicionalismo y escuelas reacias a asumir el riesgo o el cambio. Lipman (2004) dirá enfáticamente que la rendición de cuentas –su lenguaje, sus prácticas, relaciones sociales y formas de valorar y pensar– constituyen un discurso de disciplina y subyugación social que produce mediocridad, conservadurismo y concepciones estrictamente instrumentales de las personas, el aprendizaje y los propósitos de la educación. Por lo tanto, como discurso de poder termina reforzando las tendencias existentes, desarrolla una cultura de coerción que sofoca las voces disidentes, crea impotencia e intimidación, o subrepticamente evita la controversia (Lipman, 2006), clausurando el análisis profundo de los problemas de identidad

cultural, disparidades educativas, democracia, así como la inclusión de pedagogías críticas o alternativas.

Estos cambios afectan a las escuelas y otras instituciones fundamentales de la sociedad por cuanto a menudo implican la reconstitución de los roles institucionales en términos de contratos estrictamente definidos. Por lo tanto, lo que prevalece es un modo contractual de representar las relaciones entre las instituciones y entre individuos e instituciones. La profundidad de estos efectos en la práctica de los profesores no suele apreciarse en todo su valor. Según Du Gay (2003) este tipo de formas empresariales de gobierno han implicado la reinversión de lo social como una forma de lo económico. El sujeto resultante –como producto de este proceso– no es otro que el empresario de sí mismo. Por eso, se ha dicho que la gestión ha desempeñado un papel clave en el proceso de reconstrucción del trabajo docente, al ser constituido en una red de discursos, roles, aspiraciones y deseos (Ball, 1993). Desde esta perspectiva los profesores son inmersos de maneras cada vez más intensas en sistemas de racionalidad administrativa que les priva de voz efectiva en el proceso de toma de decisiones.

El aumento de los mecanismos de rendición de cuentas¹¹ en los sistemas educativos ha redundado en una disminución de la libertad de innovar –cuestión probablemente asociada a la introducción de un currículum nacional y exámenes–, y en la reducción de la autonomía profesional de los profesores (Whitty & Power, 2008). También se busca responsabilizar a los padres y a la gestión eficaz de la escuela por los resultados escolares, todo sobre la base

¹¹ Más allá de las variaciones conceptuales referidas al *accountability* educativo o también llamado sistema de rendición de cuentas (o de responsabilización), seguimos aquí la perspectiva de P. Lipman (2004) quien señala que dicho sistema funciona como un panóptico de vigilancia que enseña a la gente a cumplir y a presionar a otros para que cumplan. Al responsabilizar a los individuos a lo largo de la línea -estudiantes, maestros, padres- de su propio "fracaso", el sistema y la cultura de responsabilidad fomentan tanto la autculpabilidad como el traspaso de la culpa a otros en un orden jerárquico. Esta individualización de la culpa refuerza las pedagogías basadas en el déficit.

de la estandarización, rutinización y supervisión del trabajo de las escuelas y los docentes (Gewirtz, 2002). Al medir y clasificar a los estudiantes, maestros y escuelas y hacerlos responsables públicamente de los resultados estandarizados, el Estado acerca a los que están fallando más a la mirada del poder (Falabella & de la Vega, 2016). Las modificaciones en el trabajo y en la vida profesional de los profesores estudiadas en el contexto anglosajón (Whitty et al., 1999) mostraron fisuras en la profesionalidad docente detrás de las cuáles se enmascara desde colegialidad impuesta, escepticismo político, irritabilidad, estrés y depresión, hasta procesos de proletarización. Según Ball (1993) este cambio forma parte de una maniobra de la derecha radical para lograr un control más férreo y preciso sobre los procesos de enseñanza, donde el discurso de la gestión desempeña un papel esencial para la realización práctica de ese cambio y la justificación de estas nuevas formas de control.

Lipman (2004, 2006, 2011, 2013) ha centrado sus investigaciones siguiendo las características y consecuencias de la rendición de cuentas como sistema de control y regulación centralizada en los Estados Unidos. Particularmente, sus estudios con profesores de la ciudad de Chicago nos revelan que la naturaleza profunda de este régimen es producir las subjetividades dóciles necesarias para el mantenimiento de una sociedad de grandes contrastes. Según la autora un mundo tan polarizado requiere el tipo de domesticación del pensamiento crítico y de la agencia, que es parte integral del régimen de rendición de cuentas y de los discursos de la estandarización y la regulación centralizada. Por eso, Lipman (2004) remarca que a través de la rendición de cuentas actúa el propio Estado, pues,

transfiere la responsabilidad del "éxito" y la "mejora" a la escuela, pero le da menos control sobre su evaluación y menos espacio para maniobrar...la regulación de la enseñanza a través de la supervisión externa directa, los estándares y la evaluación por medio de exámenes de altas consecuencias elimina las oportunidades de juicio profesional y ético de los maestros, erosionando aún más cualquier agencia que los profesores, los directores y las comunidades tengan en relación con sus escuelas ...

los profesores y las comunidades están perdiendo el control del conocimiento (p. 175).

Por tanto, se hace preciso realizar un análisis del dinamismo de este conjunto de normas de orden técnico, pues, se hará evidente que estas normas no son solo técnicas sino también políticas (M. Santos, 2000b). Así, las escuelas estudiadas por Lipman (2004) dan una idea de cómo se vive ‘por dentro’ el discurso de la responsabilización luego del ajuste del sector público basado en la medición de la excelencia, la eficacia y la calidad. En esos casos, la rendición de cuentas redefinió lo que significa ser una "buena escuela" en términos técnicos y estrictamente instrumentales. Las prácticas inducidas por la rendición de cuentas y la regulación centralizada crearon y exacerbaron las contradicciones entre los proyectos sustantivos a largo plazo para cambiar la enseñanza y el aprendizaje y los objetivos a corto plazo basados en la rendición de cuentas. Prácticamente no hay evidencia en los datos obtenidos que las políticas de rendición de cuentas ayudaron a las escuelas de Chicago a desarrollar alfabetizaciones ricas, currículos rigurosos y desafiantes o experiencias intelectuales relevantes para los estudiantes conectadas con los serios problemas con los que ellos y sus pares se enfrentan en sus vidas (Lipman, 2004, 2006).

En el marco de este discurso, los buenos maestros –según criterios multidimensionales y complicados, incluidos los contruidos por las familias y las comunidades, reconocidos por su compromiso con los niños y la comunidad, por su determinación de ayudar a los estudiantes a alcanzar aprendizajes relevantes y por su defensa del “saber hecho de experiencia” (Freire, 1994) del que son portadores las y los niños–, fueron juzgados en última instancia por una medida única e instrumental. En lugar de apoyar y ampliar los puntos fuertes de los profesores críticos que dialogan con la cultura y la identidad de sus estudiantes, las políticas los expulsaron o los obligaron a adaptarse o les

impidieron desempeñarse en su área de especialización. Estos mismos profesores, que podrían liderar un proceso más democrático a nivel escolar, cuyas prácticas podrían ser la base de un programa educativo liberador, son desechados. La pérdida de estos maestros y la consolidación de una versión técnica e instrumental de la educación no hace más que desarmar a los estudiantes que más herramientas críticas requieren (Lipman, 2004).

En estos escenarios los profesores trabajan bajo la mirada omnipresente de los supervisores y de "expertos" externos que visitan las aulas. Este es un sistema altamente autoritario de monitoreo por parte de poderosos agentes estatales que trabajan en contra de los educadores y las comunidades que intentan mejorar sus escuelas colectivamente (Lipman, 2006). Las nuevas políticas tuvieron efectos al crear una cultura profesional más regulada para determinadas escuelas, promoviendo enfoques técnicos y rutinarios, descalificando a los maestros en lugar de enriquecer su pensamiento y sus conocimientos. Los profesores se encuentran atrapados al responsabilizarse de su propia disciplina mediante esquemas de autoevaluación, perfeccionamiento y desarrollo. Se les pide que crean que su compromiso respecto a estos procesos les hará más profesionales (Ball, 1993). Adicionalmente, la rendición de cuentas socavó el autoestudio y la reflexión colectiva de los maestros y trabajó en contra de las prácticas de alfabetización crítica, canalizando el compromiso de algunos maestros con sus estudiantes en el sentido de elevar los puntajes de los exámenes. Algunos profesores con necesidades específicas de mejores contenidos y conocimientos pedagógicos reciben a cambio sendas dosis de rutinas técnicas y currículum obligatorio. Eso solo ocurre en escuelas de sectores pobres donde se va sustituyendo y corroyendo el juicio pedagógico, el conocimiento sociopolítico y la sensibilidad cultural. Algunas ventajas culturales y de clase acumuladas en algunas escuelas permiten diferencias en la aplicación de las políticas, pues,

se "leen" y se acomodan de manera diferente en diferentes contextos, con diferentes consecuencias para la agencia humana (Lipman,2004).

De acuerdo con Ball (1993) todo este discurso de la eficacia escolar idea normas que permiten elaborar el concepto de escuela ineficaz o “enferma”. La escuela pobre, la escuela que fracasa, ha de responsabilizarse de sus problemas y de su propia curación: el autoperfeccionamiento. “Este –dirá el autor– se logra mediante el perfeccionamiento de las propias personas, haciéndolas conscientes de sus debilidades y llevándolas a comprometerse con los métodos de redención. El fracaso de la organización el del individuo, de la persona” (p. 165).

La rendición de cuentas se transforma por lo tanto en un discurso centrado en los déficits, donde, tanto los estudiantes como los profesores, con sus variados talentos y potencialidades, son reducidos a un puntaje en una evaluación (Cavieres Fernández, 2014; Lipman, 2004). La separación de las escuelas buenas y malas, de estudiantes reprobados y exitosos se lleva adelante a través de los procesos de evaluación, clasificación y ordenamiento. Las escuelas y los estudiantes fallidos (y por implicación, las comunidades fallidas) habitualmente se miden contra el éxito de las escuelas que generalmente corresponden a otro estrato social o se ubican en otra zona geográfica. Por eso se señala que estas políticas, que regulan y castigan, también contribuyen a la patologización de las comunidades (Lipman, 2004). El fracaso se hace altamente visible mientras que el Estado se inmiscuye en las vidas de los maestros y estudiantes a través de la intensificación de la regulación y el monitoreo, lo que incluye hacerlos responsables de los exámenes estandarizados, las inspecciones de las aulas, los planes de estudio obligatorios y los sistemas de castigo. A medida que la rendición de cuentas se va convirtiendo en el discurso dominante,

la vigilancia se constituye en la forma, necesaria e inevitable, en que esta racionalidad se traduce en el funcionamiento de todas las escuelas (Lipman, 2006).

De manera sumaria, la literatura reconoce que la rendición de cuentas y la regulación centralizada terminan constituyendo un sistema totalizador y de disciplina social que se infiltra en todos los aspectos de la vida escolar y exige que cada nivel de autoridad, cada aula, cada escuela y cada nivel de grado acate las directrices que bajan desde el nivel central o, de un modo más invisible, asuman como propias aquellas narrativas que han sido llamadas historias sobre la escuela (Clandinin & Connelly, 1996). Como discurso, invade lo cotidiano, y trabaja en las escuelas a través de prácticas que van moldeando las identidades de los estudiantes y los profesores (Gimeno, 2006; Lipman, 2004; M. Santos, 2000b). Estas prácticas contribuyen a la legitimación de la vigilancia y el castigo por parte del Estado como una cuestión normalizada o rutinaria. La rendición de cuentas no es una política de participación pública en la mejora de la escolarización. A menudo, y sin discusión pública real o participación, los profesores y las comunidades son asediadas y presentadas como ejemplos de fracaso, y objeto de imposición de prácticas y modalidades de organización. Se presume que esos profesores y esas comunidades afectadas no tienen ni el conocimiento ni el derecho a debatir y actuar conjuntamente para mejorar la educación de niños, niñas y jóvenes (Lipman, 2004).

3. DISEÑO METODOLÓGICO

En esta investigación asumimos un punto de vista que considera que todo conocimiento y toda realidad significativa está supeditada a las prácticas humanas, que son producto de la interacción del ser humano y su mundo, y se desarrollan y transmiten en un contexto social (Crotty, 1998). En el campo educativo la investigación narrativa ha emergido como una metodología con amplias potencialidades para abordar los problemas que se vinculan con el conocimiento profesional de los profesores, los marcos que utilizan para interpretar y mejorar su práctica, y las formas en que los propios profesores definen y entienden su vida (Clandinin, 2007). Este tipo de investigación estudia las *experiencias de los profesores* y hace hincapié en la necesidad de que los profesores hablen de sus experiencias y perspectivas sobre la enseñanza con sus propias palabras como parte del actual debate y proceso de cambio en la educación. En esencia, la indagación narrativa implica la reconstrucción de la experiencia de una persona en relación con los otros y con el medio social (Cortazzi, 2002).

Desde nuestra perspectiva los profesores son participantes clave en la educación, por lo mismo deben ser escuchados, pues, tienen derecho a hablar de todos aquellos temas que atañen a su trabajo (Goodson, 2004; Goodson et al., 2017). Considerando este punto de vista, la narrativa y la historia contada por un profesor posee un conjunto de características que hacen coherente su uso para nuestros propósitos: tiene lugar en un contexto significativo; recurre a las tradiciones narrativas que dan una estructura a la expresión; a menudo implica una lección moral que hay que aprender; puede expresar la crítica de forma socialmente aceptable; y refleja lo inseparable del pensamiento y la acción en la representación de la narración (Clandinin & Connelly, 1998)

La narrativa se refiere a la creación de significado a través de la experiencia personal mediante un proceso de reflexión en el que la narración es un elemento clave junto a las metáforas y el conocimiento popular. Tanto las metáforas como las imágenes contenidas en las historias de la experiencia influyen en la futura enseñanza del profesor. Estas narrativas forman parte de historias más generales que siempre dependen de un contexto (Clandinin & Connelly, 1996).

En suma, el objetivo fue obtener relatos en torno a determinados temas de la manera más discreta posible y posteriormente analizar estos relatos en el marco de las preguntas principales de la investigación.

3.1. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

Los participantes en este estudio son 2 profesores de Educación Básica que trabajan actualmente en el Servicio Local de Educación (SLE) de Barrancas. Ambos forman parte de la comunidad educativa de una de las 40 escuelas básicas administradas por este SLE. En este estudio identificaremos a este establecimiento educativo como “Escuela Renacer de Barrancas”, aludiendo al sentido de reconfiguración y nuevo ciclo que representa el nuevo Sistema de Educación Pública del que es parte esta escuela desde 2018. La escuela fue fundada en 1989 y está emplazada en un barrio con evidentes problemas sociales y carencias socioeconómicas severas, las características del paisaje urbano local no son diferentes a otras zonas de la ciudad que suelen ser catalogadas como “poblaciones marginales”. Desde su creación hasta 2017 la escuela estuvo bajo la administración de la Corporación Municipal de Pudahuel. Actualmente atiende a una población escolar de 400 estudiantes aproximadamente. El Servicio Local de Barrancas es el primer servicio público de estas características creado

en la Región Metropolitana y, como está dicho, inició su funcionamiento el 01 de enero de 2018.

El contexto social en el que se sitúa la práctica pedagógica de nuestros participantes es un entorno urbano, fuertemente marginalizado, cuya antigüedad es similar a la escuela. Es decir, la mayoría de las poblaciones que circundan a la escuela se originaron en la década de 1980 y corresponden a vivienda básica y vivienda social construida durante la dictadura militar.

Los participantes que colaboraron con este estudio fueron contactados por el investigador debido a su sensibilidad con los temas transversales del estudio: educación pública, territorio, comunidad, reforma. Se usaron los siguientes criterios para la búsqueda de los colaboradores:

- Uno de los participantes tendrá *más de 10 años* de ejercicio de la profesión en alguna de las comunas que componen el Servicio Local de Barrancas (Cerro Navia, Pudahuel, Lo Prado) y cuya trayectoria laboral y de vida ofrezca opciones de profundización ya sea por su involucramiento en procesos locales, participación en la política gremial o diversidad de roles a lo largo de su trayectoria laboral;
- el segundo participante deberá tener *menos de 10 años* de ejercicio profesional en alguna de las comunas mencionadas, preferentemente será un profesor/a de una generación distinta a la del primer participante con la finalidad de recoger otras sensibilidades y eventuales cambios en el territorio y en las escuelas locales.

La selección de los participantes estuvo asociada a la inserción inicial en el campo por parte del investigador, y a la colaboración que prestaron otros informantes claves como directivos docentes, administradores locales o profesores experimentados. Valentín es el primer participante con el que se toma contacto, cuenta con una larga experiencia como

docente y en otros cargos de gestión escolar, su carrera se desarrolla casi íntegramente en la comuna de Pudahuel. Él tiene un interés personal por los temas de reforma educativa y educación pública, escribe frecuentemente en una red social¹² orientada al empleo y a la conexión entre personas con afinidades laborales. Desea que su voz sea escuchada por otros profesionales del área y le interesa asociarse con más profesores y profesoras con la finalidad de reflexionar sobre su trabajo. Sus publicaciones, son verdaderos planteamientos pedagógicos con interesantes debates sobre los actuales problemas de la educación. Nuestro primer contacto con Valentín fue en ese contexto hacia fines de 2018. A partir de una inmersión inicial en sus puntos de vista personales sobre la implementación de Nueva Educación Pública establecimos un contacto más permanente que nos permitió intercambiar opiniones y conocer más profundamente de las características de nuestros trabajos de manera recíproca.

A partir de 2019 tuve la oportunidad de realizar trabajo de campo en su escuela donde nos reunimos en diversas ocasiones. Allí pudimos observar su entorno de trabajo, relaciones con sus colegas y, especialmente, su particular manera de pensar la reforma educativa.

En el caso del Profesor Eugenio, logramos que accediera a colaborar con la investigación luego de haber conocido la escuela y habiendo tenido varias conversaciones con Valentín. La relación de confianza construida con Valentín nos permitió recurrir a su experiencia y conocimiento para sugerir algunos nombres de posibles colaboradores. Entre esos eventuales colaboradores nos decidimos por Eugenio por sus características biográficas, acordes al perfil previsualizado, además, sus estrechos lazos con niños y niñas y con sus familias, que reseñaron otros colegas. Eugenio es originario de la comuna de Pudahuel y

¹² <https://www.linkedin.com/feed/>

pertenece a una generación altamente comprometida con el derecho a la educación y los movimientos sociales estudiantiles de 2006 y 2011.

Ambos participantes accedieron a colaborar con la investigación de manera voluntaria habiendo sido informados de los objetivos, enfoque y alcances del estudio, los primeros contactos se realizaron en su propio espacio de trabajo donde se acordaron los siguientes encuentros grabados.

En todo momento se garantizó su anonimato utilizando pseudónimos: el participante 1, cuyo perfil corresponde al profesor más experimentado lo identificamos como Valentín – en alusión a Valentín Letelier, filósofo, político y educador chileno de fines del siglo XIX y comienzos del XX, militante del Partido Radical; el participante 2, cuyo perfil corresponde al profesor más joven será identificado en este trabajo como Eugenio –en alusión al pedagogo, escritor y político chileno Eugenio González, militante del Partido Socialista. Ambos seudónimos intentan destacar algunas de las características específicas de cada participante, por ejemplo: la profundidad reflexiva, diversidad temática y valoración de la educación pública para el caso de Valentín; y la vinculación con movimientos estudiantiles, la formación como pedagogo y la posición política que asume Eugenio.

3.2. ESTRATEGIAS PARA LA RECOGIDA DE MATERIALES NARRATIVOS

Para recopilar las historias y relatos se llevaron a cabo entrevistas y conversaciones reflexivas con los participantes (Cavieres-Fernández, 2017). La conversación-entrevista, uno a uno, entre informante e investigador es la estrategia comúnmente usada para la recolección de datos en la historia de vida (Goodson, 2017). El foco principal de estas entrevistas fue animar la memoria y las reminiscencias de cada

informante, favoreciendo el flujo de perspectivas y percepciones, sin perder la atención por las comprensiones emergentes que la situación produce. Durante estas entrevistas y conversaciones el objetivo principal fue obtener historias personales y profesionales que arrojen luz sobre los diferentes temas del estudio. Se siguió la estrategia de la saturación, esto es, realizar entrevistas hasta que el investigador esté convencido de que no serán posibles más variaciones, a partir de ese momento las entrevistas se detienen.

Todas las entrevistas narrativas y las conversaciones fueron grabadas y transcritas y se mantuvo un registro con observaciones y notas de campo. Aun cuando los contactos con los participantes se habían realizado de manera personal y presencial la mayoría de las entrevistas fueron realizadas en contexto de confinamiento o estado de emergencia (desde marzo de 2020), especialmente en el caso de Eugenio. Por lo mismo, los registros se hicieron a través de video llamadas. Todas las entrevistas realizadas contaron con un protocolo básico que estructuraba y guiaba lo fundamental de la conversación a lo que se agregaban temas emergentes o contingentes que eran de interés de entrevistador y entrevistado. Cada sesión grabada tuvo una extensión promedio de 1 hora y 40 minutos.

Durante 2019 también se realizó observación de campo para complementar los relatos iniciales que surgieron. Realizamos observación del territorio de Barrancas (comunas de Cerro Navia, Lo Prado y Pudahuel) puntualmente del barrio cívico de cada una de ellas, accesos viales principales, delimitación comunal y, especialmente, distribución de la oferta educativa en el territorio. A partir de este conocimiento en terreno se decidió concentrar la recolección de relatos y narrativas en la comuna de Pudahuel que fue convirtiéndose en el foco de la investigación. En primera instancia se descartó incluir a las escuelas de la comuna de Cerro Navia debido a que, originalmente, la Ley que creó el Sistema de Educación Pública no contemplaba esta comuna como parte del territorio de Barrancas. Finalmente, Pudahuel

resultó ser la comuna con mayor rasgos de cohesión e identidad local, además de constituir el territorio más identificado con la denominación “Barrancas” por ser este el nombre que tuvo la comuna antes de 1982. Las notas de campo referidas al territorio nos ayudaron a tener una aproximación a las características de desarrollo urbano, accesibilidad, zonas de servicios y en general la trama urbana próxima a la escuela.

Además de lo anterior, en la construcción de *historias* existe una preocupación constante por el tiempo y el período histórico, y el contexto y la situación histórica en que se ubican los relatos de los profesores. Por lo tanto, sobre la base de la entrevista inicial se desarrollaron otros seguimientos que acompañaron el proceso de aproximación empírica al territorio. Se recurrió tanto a fuentes primarias como secundarias para recrear el contexto local a medida que nuestros participantes nos fueron dando valiosa información a este respecto. También compartimos con ellos algunos hallazgos relevantes (fotografías, planos, fuentes escritas) los que se usaron para motivar la conversación y activar recuerdos o conocimientos experienciales.

Debido a que existen muy pocos trabajos referidos al territorio de Las Barrancas y el conocimiento de su pasado es sumamente fragmentario, recurrimos a 3 publicaciones periódicas locales de fines del siglo XIX y comienzos del XX (*Comuna de Las Barrancas*, *La Lei*, y *La Voz de Las Barrancas*), a través de las cuales se puede visualizar el desarrollo y transformación de la comuna y actores locales relevantes. Con estas fuentes quisimos representar el paisaje local original, tener una imagen general de su evolución y, si fuera posible, comprender el origen de las poblaciones que se ubican en el entorno más próximo a la escuela. Las fuentes secundarias fueron algunos textos y artículos académicos de especialistas en historia urbana de Santiago, desarrollo y poblamiento de la ciudad, patrimonio, movimiento de pobladores, entre otros.

Con la información disponible a través de estas diferentes fuentes (entrevistas, observación de campo, fuentes primarias y secundarias) se prepararon las entrevistas finales que se concentraron en incidentes críticos dentro del conocimiento profesional de los profesores (Casey, 2004). Esto significa que la colección de relatos de vida inicial, tal como fueron narrados, pasa a una segunda fase, en colaboración con los narradores, con el propósito de avanzar hasta abordar el contexto histórico y social de sus vidas. Así, se produce el desplazamiento desde la entrevista personal hacia una “conversación fundada”, alejándose de la narrativa un tanto singular del relato de vida inicial. Esto significa abordar la pregunta de por qué las historias se cuentan de manera particular en momentos históricos particulares.

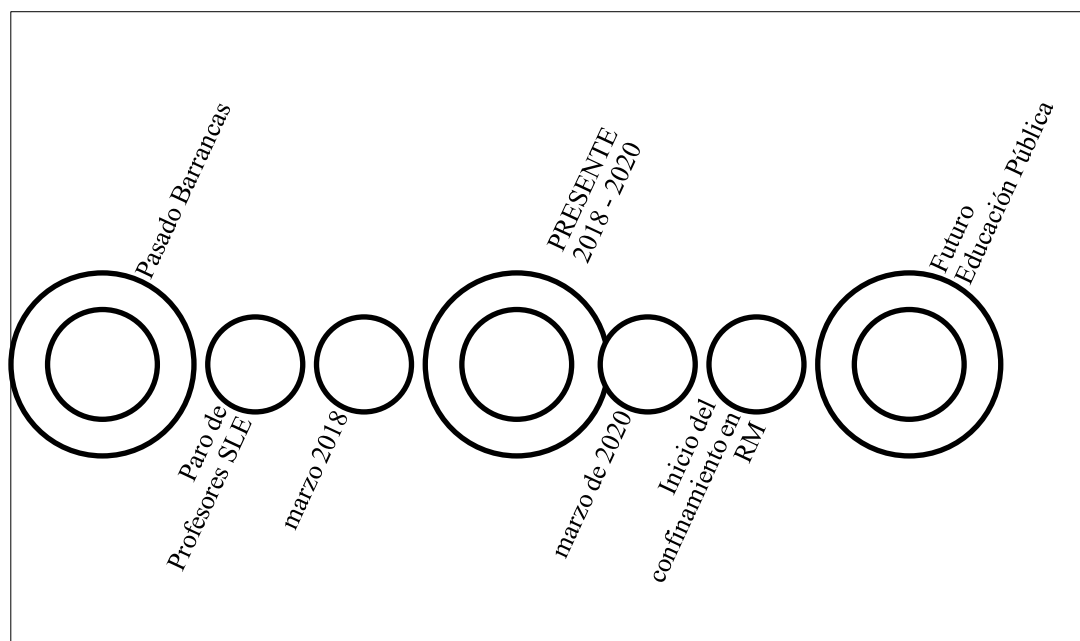
3.3. ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS

De acuerdo con Josselson (2011) el proceso de análisis narrativo consiste en unir los datos, haciendo visible lo invisible, tomando decisiones sobre lo que es significativo y lo que no, y relacionando facetas de la experiencia aparentemente inconexas. Se trata de un proceso creativo de organización de los datos con la finalidad de que surja un esquema analítico. Por tal motivo, como etapa inicial del análisis, los textos fueron leídos en reiteradas ocasiones, teniendo en cuenta cómo el todo ilumina las partes y como las partes ofrecen una imagen más completa del todo. Se prestó atención tanto al contenido de cada narración (lo contado), a la estructura de esta (el relato) y también a las omisiones.

Las narrativas obtenidas fueron revisadas y leídas sucesivas veces, destacando los pasajes que nos parecían más significativos. Estos pasajes se concentraron en afirmaciones sobre la experiencia propia de cada participante y también descripciones relacionadas con la escuela, la comunidad y la tensión entre el pasado y el presente. Los pasajes fueron agrupados

en categorías amplias (temporales y espaciales) cuyo eje fue el recorte temporal 2018-2020, como se muestra en la siguiente figura:

Figura 1: Pasajes narrativos y recortes temporales



A partir de ese recorte principal (2018 – 2020) se agruparon narrativas hacia el pasado y hacia el futuro. El foco central de 2018-2020 fue definido de ese modo porque coincide con el momento en que ambos informantes comienzan a trabajar juntos en la misma escuela.

Organizados estos pasajes se volvió a examinar su interrelación buscando cambios, alteraciones o énfasis más marcados. Identificando diversas experiencias en relación a cada pasaje. Tal como indica Josselson (2011) las historias están entrelazadas y una afecta a la otra de forma compleja. No se puede hablar de ellas por separado sin que los límites sean borrosos.

Siguiendo lo que señala Cavieres Fernández (2018) una metodología narrativa aun cuando se centra en experiencias localizadas en contextos específicos, no busca la comprensión individual del profesor sino su relación con otros profesores y contextos, esto

permitiría visualizar “horizontes universales”, también contextualizados. Por lo mismo, para el análisis de los textos de campo, se utilizaron las tres herramientas analíticas e interpretativas que la literatura señala como apropiadas para un enfoque de investigación narrativa: *ampliación*, *profundización* y *contar/recontar historias* (Connelly & Clandinin, 1996; Craig, 2012; Olson & Craig, 2009).

La *ampliación* fue usada para ubicar las experiencias narradas por los profesores dentro de un contexto. Por lo tanto, fue necesario localizar las diversas historias compartidas por los docentes participantes en el contexto de la meganarrativa de la política educativa y también en narrativas nacionales y locales. En nuestro caso, fue preciso situar históricamente los espacios de trabajo (escuela) asociados a los participantes y la historia vivida en el contexto local urbano (territorio). En consecuencia, de todo el conjunto de historias que se recopilaron, se relevaron aquellas que fueron más pertinentes a las historias sobre las escuelas y sobre el profesor que se entrecruzaban con la meganarrativa de descentralización o con la narrativa del territorio. Además, se consideraron aquellas pequeñas historias que permitieron ilustrar aspectos más específicos o significativos de la vida de los profesores en el contexto local en una mirada de largo plazo (hacia el pasado). El resultado del uso de esta herramienta se podrá apreciar en el capítulo resultados, bajo el nombre *historias del territorio de barrancas / historias sobre el territorio de barrancas*. Aquí se mezcla la historia del territorio propiamente tal con otras historias sobre el territorio que recogimos desde nuestros participantes.

La segunda herramienta es la *profundización* en las historias de los maestros seleccionados para explorar cómo sus experiencias personales y profesionales los posicionan en el contexto local, o les proporcionan marcos interpretativos relativos a su vida y su trabajo, y también como estas historias (de diverso tipo) ocultan o enmascaran complejas historias de

la práctica o se ven marginalizadas por historias sobre las escuelas que no dialogan con los posicionamientos personales y morales de los profesores. Al realizar una nueva selección, se tomó en consideración los diferentes temas de la meganarrativa política que confrontan los docentes, tales como el efecto de las políticas de estandarización y responsabilización, las ideas sobre la diversidad e inclusión y las características culturales de los estudiantes y sus comunidades de origen, o las descripciones de las prácticas de los docentes donde los temas comunitarios o locales emergen. Al profundizar en estas historias lo que obtuvimos se organizó como una constelación de historias (Craig, 2007) que se bosquejan en la siguiente figura:

Figura 2: Constelación de historias



Finalmente, al *contar y recontar* las historias de los profesores como una historia coherente de cada maestro, nuestro propósito fue integrar las diversas historias (protagónicas, secretas o sagradas; pequeñas historias; historias de los profesores e historias sobre los profesores) que surgieron en torno a cada una conformando una estructura narrativa que

considere las notas de campo, la revisión de fuentes documentales y contribuciones de otros informantes claves. Aquí se revisaron experiencias pasadas considerando tiempo y lugar, reacciones a reportes iniciales y borradores de ensayos, y comparaciones o contrastes evidentes en los relatos. Este tipo de elaboración, integra el marco conceptual, y podría considerarse un meta-relato que reorganizó las historias para analizar reflexivamente temáticas claves surgidas. Una vez que terminada esta última fase se contrastaron temas específicos con los participantes donde existían vacíos de información o informaciones inconexas. Algunos de esas aclaraciones fueron incorporados en los reportes finales, otros carecían de relevancia o no lograron aclarar determinados aspectos por lo que ciertos pasajes no fueron incluidos en las versiones finales.

Al final las narrativas proporcionadas por los participantes se convierten en *historias* propiamente tales, porque se han ubicado en el contexto (lugar/espacio) y en el tiempo histórico. Lo anterior significa que la historia de vida junto a otras fuentes de datos (documentos oficiales, archivos locales, archivos escolares) han hecho triangulación con el relato de vida para encontrar su significado más amplio. Esto es lo que se entiende por *relato de la acción* dentro de una teoría del contexto. De esta manera, la historia de vida es menos maleable y manipulable. (Goodson, 2017).

3.4. RESGUARDOS ÉTICOS

Esta investigación consideró desde un principio un conjunto de resguardos éticos en su relación con los participantes. Frecuentemente las historias contadas por profesores sobre su propia experiencia pueden tocar incidentes críticos en la vida de los participantes o traer a la memoria situaciones dolorosas (Measor & Sikes, 2004). Considerando estas

preocupaciones, ambos participantes principales fueron debidamente informados del tipo de estudio y del objetivo general de la investigación. De este modo, conocieron la principal estrategia de recogida de datos, en particular, la necesidad de sostener entrevistas extensas y personales donde los temas de la historia personal y profesional se enlazarían con otros temas más generales.

Tal como se mencionó más arriba en este trabajo no se utilizan los nombres reales de los participantes y tampoco el nombre real de la escuela en la que trabajan. Para los participantes se usaron seudónimos que permitieran diferenciar sus puntos de vista y perfil personal. En el caso del nombre de la escuela se utiliza un nombre ficticio.

Todas las entrevistas fueron registradas y grabadas con el consentimiento de los participantes. Además, una vez transcritas las entrevistas, y en distintas sesiones, se solicitó a los participantes aclarar aspectos de la conversación que pudieron no ser completamente comprendidos o mal interpretados por el investigador o sencillamente aspectos que pudieron corresponder a transcripciones defectuosas. Todo lo anterior con la finalidad de resguardar el sentido de las conversaciones y el contexto de sus narraciones.

3.5. ORGANIZACIÓN DE LOS HALLAZGOS

En el siguiente capítulo se presentan los resultados de la investigación organizados como historias escritas y reescritas a partir de la narrativa personal y social de los profesores Valentín y Eugenio. Adoptamos aquí una forma de escritura y de exposición del análisis que sigue los trabajos de Ciuffetelli Parker & Craig (2017) Craig (2007b, 2007a, 2012) y Olson & Craig, (2009) donde el relato de los participantes se funde con nuestro relato como investigadores, dando como resultado una sola narrativa multivocal (Craig, 2012).

La estructura que hemos definido para la presentación de estos resultados comienza con lo que en la literatura se ha llamado “el telón de fondo” de las historias principales. En este caso, iniciamos con la Historia del Territorio de Barrancas / Historias sobre el Territorio de Barrancas que pretenden introducir al territorio local reconstruyendo especialmente su dinámica de cambio en las últimas cuatro década. Esta figura retórica corresponde a lo que Craig llama “la historia antes de la historia”. En un segundo momento presentamos una constelación de historias en torno a las Historias de la Comunidad y Escuela Renacer de Barrancas. Allí se encontrarán historias relatadas por Valentín y Eugenio centradas en la escuela y en sus relaciones con la comunidad cercana. Se trata de historias diversas y fruto de la propia trayectoria de la escuela y de cómo se vinculó cada participante con este espacio en el tiempo. En un tercer momento se presentan las Historias sobre el horizonte de una reforma educativa en una escuela pública del territorio de barrancas, que conecta experiencias cotidianas con los énfasis de la reforma a la educación pública que sirve de contexto a toda esta investigación.

El capítulo de resultados se cierra con historias referidas a un ciclo más acotado y se refiere a las vivencias de los profesores de la Escuela Renacer de Barrancas en una dinámica de cambios y abandono por parte del nivel central. Llamamos a esta serie de relatos Historias de los profesores: actuando democráticamente donde la reforma no llega.

4. RESULTADOS

4.1. HISTORIAS DEL TERRITORIO DE BARRANCAS / HISTORIAS SOBRE EL TERRITORIO DE BARRANCAS

«Y más lejos, una sencilla casa inconclusa, los vanos de puertas y ventanas defendidos por adobes apertrechados; y aquí, un rancho miserable sobreviviente de antiguos tiempos; y más allá, retazos de terreno ofrecidos en venta en grandes y viejos letreros descoloridos. Y dispersas por las amplias calles, cubiertas de cardos e hinojos, con zanjas profundas a manera de cunetas, nuevas construcciones tristes o absurdas, coronadas de humillos azules, formaban ese arrabal desolado, último límite de la ciudad»

(*Un Juez Rural*, Pedro Prado, 1924)

El nombre del actual Servicio Local de Educación de Barrancas resignifica una pérdida denominación de la toponimia local. El pueblo de «Las Barrancas» fue el nombre primigenio que recibieron las zonas ubicadas –a unos 9 kilómetros de distancia– al poniente de la comuna de Santiago a fines del siglo XIX. Se trataba de tierras fundamentalmente rurales que se extendían más allá de la Quinta Normal y que por mucho tiempo fueron entendidas como la zona campestre de Santiago, es decir, áreas de cultivos, chacras, quintas de veraneo y abastecimiento básico de la naciente urbe. Esta zona de la ciudad era por esos años la que mostraba los mayores signos de expansión (Ramón, 1985). En 1897 se crea oficialmente la comuna de Las Barrancas desmembrándose esta parte del corazón de la ciudad y tomando fisonomía e identidad propia¹³. Era entonces una comuna distante cuya conexión principal con el casco histórico de Santiago se realizaba a través de los trayectos que ofrecía un ferrocarril urbano¹⁴ –que conducía desde San Pablo al Blanqueado y desde

¹³ La comuna de Las Barrancas estuvo compuesta por 2 subdelegaciones: la subdelegación rural N° 13 (Pudahuel) y la subdelegación rural N° 14 (Mapocho) con una población aproximada de 10.611 habitantes.

¹⁴ Los ferrocarriles eran concesionados a privados con quienes se acordaba un periodo de explotación. En 1913, el presidente Ramón Barros Luco concede esta concesión al empresario Eugenio Cibié. Estas empresas de carros urbanos al obtener la construcción y explotación de las líneas se comprometían a resarcir las molestias que ocasionaban a través de servicio a la comunidad.

Mapocho al Resbalón¹⁵ –y por la accesibilidad que le brindaban sus arterias principales: San Pablo, Andes, Mapocho, Carrascal y José Joaquín Pérez (Ramón, 2007). Este tren que permitía la conexión con Santiago pertenecía a una empresa privada y uno de sus trayectos partía en la Estación Yungay, en Matucana con Balmaceda; desde ahí llegaba al *cerro Navia*, toda esta zona genéricamente era conocida como Las Barrancas.

el trencito este llegaba, se iba por lo que ahora es... José Joaquín Pérez. Me parece que seguía esa ruta el trencito y llegaba a, en este momento no me recuerdo exactamente cuál era el punto adonde llegaba, pero era, eh, llegaba bastante, bastante abajo. Más o menos a la altura de... más o menos a la altura de la avenida La Estrella. Más o menos por ahí llegaba el trencito. Era un tren chico si, de, eh, ¿cómo se dice? No me acuerdo del nombre, pero era un tren, un tren digamos, eh, menor a los que son interprovinciales. (Prof. Valentín, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020).

De acuerdo a lo que informa un periódico local, dentro de las preocupaciones con las que nace este nuevo municipio se incluía el funcionamiento de una Escuela en *El Resbalón*, en tiempos en que era preciso financiar los gastos de la incipiente Instrucción Primaria, los libros y útiles de los alumnos y el sueldo del Preceptor de la comuna¹⁶. Misma preocupación se observa por el transporte y pasajes de los alumnos que van a las escuelas de la comuna, cuestión que comenzando el siglo XX ya comenzaba a ser objeto de demandas por gratuidad que favorecieran a estos habitantes desvalidos o de escasos recursos.¹⁷

En las actuales comunas que fueron parte de Las Barrancas (Pudahuel especialmente) se puede identificar la permanencia de un cierto modo rural de vida o cultura campesina,

¹⁵ El Resbalón era a fines del siglo XIX un poblado rural que gozaba de gran popularidad como zona campestre y de paseo para la población urbana de Santiago. Allí se concentraban quintas de recreo, fondas públicas y casas de canto. Ver Ramón, A. (1985). Estudio de una periferia urbana. Santiago 1850-1900, Historia, 20, pp. 199-289

¹⁶ En 1900 el presupuesto municipal informado por las autoridades locales asignaba a la partida de educación la suma de \$1.050 pesos, cifra que se descomponía en 1) el sueldo del preceptor equivalente a 75 pesos mensuales, 2) libros y útiles con una asignación indeterminada y 3) premios a los alumnos, también sin especificar. En la misma prensa local se puede apreciar que la partida de la policía tenía un presupuesto fijo de \$ 10.480 pesos. Ver *Comuna de Las Barrancas*, publicación mensual, 1 de julio de 1897 y siguientes.

¹⁷ *La comuna de Las Barrancas*, Año XII, enero 15 de 1908, N° 82, p. 7

pues, se mantienen todavía ciertos rasgos de ese tipo de cultura en distintos ámbitos de la vida local. Se trata de costumbres que persisten y que se han transmitido de generación en generación. En una escuela de la calle Serrano con San Francisco –según nos relata Valentín–, hasta hace poco, no era extraño ver pasar por las calles encementadas jinetes montados en caballos, “galopando por Serrano, en dirección a San Pablo”. Asimismo, en muchas casas se conservan “como recuerdos, como reliquias familiares” algunas herramientas propias del trabajo de campo: azadones, horquetas, yugos, vestigios que quedaron del tiempo en que los habitantes de Barrancas trabajaban la tierra. Se mantiene también un trato muy familiar e informal entre las personas que residen en sectores del territorio. En escuelas como la mencionada de calle Serrano, dice Valentín, las personas “sienten que ese territorio es de ellos... Hay ahí una idea bien curiosa que no se da en otras partes”, lo recuerda así:

cuando terminaba la jornada se abría el portón y entraban todas, todas, todas las familias a buscar a los chicos en las salas. No había salida de alumnos, sino que había entrada de apoderados. Pero entraban con los perros, los gatos, la abuelita, el abuelo con muletas. Era, la escuela era como un espacio, era un pasadizo, ¿ya?, era de ellos, en el fondo. ... (Prof. Valentín, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020)

La persistencia de esta ruralidad, más marcada en la actual comuna de Pudahuel, disminuye ostensiblemente hacia la comuna de Lo Prado, donde es más evidente en el paisaje el predominio de las viviendas sociales construidas por el Estado en los años '50 y '60 durante los gobiernos de J. Alessandri y E. Frei M., uno de cuyos modelos son los conocidos ‘blocks’ o departamentos de baja altura. En Pudahuel, en cambio, ese tipo de ‘poblaciones’ se encuentran en menor cantidad, predominando la autoconstrucción, según Valentín “cada uno hacía su casa como podía” o la sobrevivencia de grandes casas antiguas asentadas en sitios de gran extensión, algunas de ellas quedaron casi enterradas tras la construcción de veredas y la urbanización debido a que los sitios eran más bajos, “entonces las calles fueron quedando

más altas que las puertas”. Esa arquitectura caótica y autogestionada genera, de cierto modo, una forma cultural de vivir juntos:

(...) lo que pasa en estos lugares es que toda la familia empieza a vivir en el mismo lugar: los hijos, una cuadra más allá; ...los nietos después en el mismo. Entonces, se forman como verdaderos clanes. Los Chandía, los Gutiérrez, ¿ya?, son verdaderos clanes formados por las mismas familias a partir de esos mismos troncos. Y finalmente ellos mantienen viva la cultura.

Y cuando hacen fiestas se juntan todos y hacen las mismas ramadas de siempre, ¡De quizás qué año! Con sus ramadas (...) a la antigua. Es bien curioso eso de aquí, cómo mantienen ciertos lazos...Y en otros lugares parecidos, cuando estuve en el Liceo de Adultos también había otro lugar parecido que se llama Pueblo Viejo¹⁸. Ahí también hay algo parecido. ... (Prof. Valentín, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020)

Pequeños pueblos como Lo Boza, Noviciado y Peralito, cercano al Aeropuerto Pudahuel, se conservan aun como testimonios de ese pasado rural con mayor actividad y vida campesina, fiestas costumbristas y actividades de esa índole¹⁹. Es lo que quedó del antiguo Barrancas, y se mantienen como reservorios de una cultura que evoca otro tiempo y otro espacio, con creencias y costumbres propias. Algunas de estas creencias populares levantan historias (relatos orales, mitos, leyendas) en torno a la laguna, a las iglesias y otros lugares locales que para mucha gente aun resultan creíbles – “penan”, “a tal familia le pasó no sé qué cosa”, “que tuvo pacto con el diablo” nos comenta Valentín. Esta reminiscencia de la mentalidad del campesino de Pudahuel impone desafíos importantes para la educación en el territorio. Así lo ve el profesor Valentín:

me parecía interesante porque, eh, en base, a eso tenía dos problemas, uno que tenía la riqueza, digamos, de la tradición, tenía la riqueza, digamos, de la cultura de ese tipo: mágica. Pero, a la vez era un obstáculo al estudio de la razón...

¹⁸ La denominación adecuada parece ser Pueblo Antiguo

¹⁹ El Valle de Noviciado era considerado en 1975 como el principal valle agrícola de Pudahuel. Como parte de un plan para mejorar la nutrición, este valle y otras 120 hectáreas cercanas al aeropuerto internacional fueron asignadas para la agricultura y la cría de animales pequeños.

Pero un campesino sí lo puede creer. Porque ese contacto con la naturaleza le da otra dimensión, ¿no? de las fuerzas que mueven la vida. ... (Prof. Valentín, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020)

En Pudahuel las fábricas son de llegada reciente al territorio, fundamentalmente concentradas en torno a la Circunvalación Américo Vespucio. No surgieron junto con la población de la comuna, “la población era toda del tiempo campesino” –dice Valentín– cuando el sector era simplemente un lugar de paso camino a Valparaíso. Tampoco era una zona rica en el plano agrícola, más bien, se trataba de fincas de las familias adineradas de Santiago, que la visitaban el fin de semana, para pasarlo bien y emborracharse (Ramón, 1985). Disponían de un personal de campo, autosuficiente, que les mantenía las quintas. No sería este un campesino del tradicional, sino que más bien uno que se autoabastece a partir de sus propias parcelas, como pequeños productores agrícolas.

En el transcurso del siglo XX, la comuna de Las Barrancas se fue consolidando como una zona poblada por clases medias y bajas, y fue creciendo del mismo modo que la ciudad de Santiago, sin ordenamiento ni regulación. Por todo lo anterior, las historias de Las Barrancas están llenas de relatos sobre la ocupación del territorio y las emergentes necesidades que las “nuevas poblaciones” planteaban al equipamiento urbano de la comuna. Son protagónicas de esos relatos las cotidianidades de la población Lautaro, Blanqueado, San Pablo, La Arboleda, Santa Teresita, etc. Estas comunidades acumulan problemas centrados en la habitabilidad de sus espacios inmediatos: carencia de alumbrado eléctrico domiciliario, escasa disponibilidad de servicios de transporte y recorridos de micros en las zonas recientemente pobladas y, por cierto, exigencias por “mayor dotación de escuelas públicas, policlínicos y plaza de juegos infantiles en cada población”²⁰. Hacia 1950, en las zonas aun

²⁰ *La Voz de Las Barrancas*, Año I, 1ª. Quincena de enero 1950, N° 6

rurales, como la *Chacra* “Anita” (muy cerca de donde se ubicaría más tarde la maestranza del Tren Metropolitano-METRO), la escuela del sector debía convivir con una cantina cercana que hacía ver el choque cultural derivado de la intromisión del sistema escolar local en lo que había sido un páramo de ruralidad y vida campesina. El desarrollo económico de Pudahuel hasta la década de 1960 seguirá atado a su pasado agrícola y a la actividad de las minas de cobre La Africana y Lo Aguirre (Stackhouse, 2009).

El proceso de ocupación del suelo de Barrancas fue lento hasta la década de los '50, momento en que se irá acelerando para llegar en los años 60 a tener una dinámica de crecimiento similar al del resto de la periferia de la ciudad, alcanzando los 78.403 habitantes y, luego, llegados los '70 estará entre las comunas más populosas de Santiago. Sin embargo, se trata de una población que crece desorganizadamente. Según el censo de 1970, el 39,7% de sus 184.487 habitantes estaban identificados como pobres, de los cuales más de 28.000 eran pobres urbanos (Stackhouse, 2009).

En ese desarrollo, al igual como ocurrió con Quinta Normal, el sector de Lo Prado fue el que más rápido avanzó en su configuración como extensión natural del Santiago urbano. Es decir, adquirió la condición de lugar intermedio entre el Santiago envejecido y pobre (Quinta Normal) y el sector más rural de la ciudad representado por Pudahuel (incluido el actual Cerro Navia). Lo Prado, entre 1960 y 1970 irá dejando atrás su fisonomía semi urbana para pasar a ser una zona de rápido crecimiento poblacional con mayor estabilidad habitacional que Pudahuel y Cerro Navia. Dada la considerable disponibilidad de terrenos no urbanizados y de bajo costo en Las Barrancas, el territorio fue considerado como un lugar de elección para el proyecto de vivienda pública *Operación Sitio*, implementado durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva y financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo. Este programa favoreció la distribución gubernamental de terrenos urbanos y la inversión del

sector público en la construcción de viviendas para hacer frente al déficit habitacional. En Santiago, se asignaron aproximadamente 1.800 hectáreas de terrenos gubernamentales para el programa Operación Sitio, una parte importante en Pudahuel (Stackhouse, 2009).

En cualquier caso, los pobladores de Las Barrancas tendrán un creciente protagonismo en la construcción y expansión de la ciudad por la zona poniente. Este rol activo estará asociado a las organizaciones que se dan los pobladores (comités, juntas de adelanto, juntas de vecinos) y por las tomas de sitios, movimiento que alcanzó su momento de mayor resonancia histórica con la ocupación de terrenos de una propiedad privada conocida como la toma Herminda de La Victoria, en 1967. Solo un año más tarde se registraría otra ocupación masiva dando origen a la toma Violeta Parra (V. Espinoza, 1988; Garcés, 2002). Las tomas de terrenos en protesta por la escasez de viviendas de los gobiernos de Frei y Allende contribuyeron al crecimiento demográfico de Pudahuel (Stackhouse, 2009). Hacia 1970 hay registros de la existencia de 26 poblaciones en Pudahuel (en una superficie territorial homologable a Las Barrancas) la mayor parte ubicadas en el sector de Lo Prado, otro tanto en Cerro Navia y un grupo menor en Pudahuel poniente (Benavides & Morales, 1982). Al igual que en los años '50, las carencias y los problemas derivados de un crecimiento poblacional sin planificación son múltiples y se reiteran como necesidades de la población: alcantarillado, electricidad, pavimentación de las calles, agua potable, atención sanitaria; servicios educativos y comerciales, como los bancos y los mercados (Stackhouse, 2009). En 1974 el número de campamentos en esta parte de la ciudad llegaba a 26, la mayoría de ellos en el sector de Cerro Navia y un número menor en Pudahuel poniente. En 1975, a través del Decreto Ley N° 1.208 del Ministerio del Interior se modifica el nombre de la comuna de Las Barrancas y se reemplaza definitivamente por Pudahuel. En ese mismo año y en virtud de las cifras de vivienda, la dictadura militar declaró a Pudahuel en "pobreza extrema". Esta

condición estaba asociada al número de familias que vivían en la marginalidad, haciendo uso ilegal de la propiedad de la tierra, además de la insuficiencia de escuelas y otros servicios, junto a esto la comuna es definida como una comuna dormitorio (Stackhouse, 2009). Unos años más tarde (1982) la cifra global de familias que vivían en campamentos en Pudahuel supera las 4.000 (Benavides & Morales, 1982).

Tras el golpe militar, los cambios en las políticas de desarrollo urbano estuvieron guiados por la influencia prioritaria del capital privado, la competencia y los objetivos políticos del régimen. Debido a la reducción del aparato estatal y de los recursos destinados a la vivienda, el entorno construido de Santiago se vio alterado por las fuerzas combinadas de la política y el mercado (Stackhouse, 2009). En este contexto, durante los años 70 y 80 se pretendió cambiar la imagen del territorio local haciendo uso del slogan del “combate contra la pobreza” (Álvarez, 2012), que se materializó a través de la construcción de viviendas –en particular, en las áreas adyacentes a vías importantes como la Avenida San Pablo²¹–, ampliando la cobertura de electricidad domiciliaria en 14 campamentos de Pudahuel, reubicando la sede del gobierno municipal y otros anuncios en relación a un importante polo de desarrollo económico (Parque Industrial de Pudahuel). Según Stackhouse (2009) este último proyecto se desvanecerá rápidamente, ya que en 1979 una nueva política de desarrollo urbano²² anunciaba que terrenos como los proyectados para el “Parque Industrial de

²¹ El objetivo del régimen era renovar, urbanizar y aumentar la densidad de población mediante la construcción de unidades de dos o tres pisos. Los “bloques de departamentos” de tres o cuatro pisos construidos por particulares y las viviendas sociales de uno o dos pisos son típicos en municipios como Pudahuel. Entre 1975 y 1978 se construyeron cerca de 3.924 casas en la comuna de Pudahuel con énfasis en zonas de densificación como Laguna Oriente, Laguna Poniente y Población Pudahuel. Cfr. Stackhouse, 2009

²² El Decreto Ley N° 420 de 1979 del Ministerio de Vivienda y Urbanismo Modifica Plan Intercomunal de Santiago y su Ordenanza, proclamaba que el suelo urbano ya no era un “recurso escaso” y definía una amplia zona de expansión urbana para el Gran Santiago. Estipuló que el uso del suelo se regiría por las exigencias del mercado. El área urbana de Santiago fue triplicada. A partir de esta fecha también se comienza a restar valor a los cinturones verdes que disponían comunas como Pudahuel (ex Las Barrancas) puesto que comienza a privilegiarse el uso del suelo casi exclusivamente para la construcción de viviendas.

Pudahuel” tendrían un rol importante, ya no para el desarrollo industrial, sino para el desarrollo de viviendas sociales. Dos procesos se gatillaron en el marco de esta nueva configuración del espacio urbano: la erradicación de pobladores de distintos sectores de la periferia de Santiago, proyecto encaminado a “depurar los barrios de clase alta de Santiago de sus bolsones de pobreza” (Stern, 2009, p. 425) cuyo número alcanzó a 29.000 familias erradicadas; y la utilización de la política de vivienda social como puntal de apoyo popular en momentos críticos del régimen(Álvarez, 2012).

Es así como, en medio de una severa crisis económica, la ofensiva mediática del régimen de Pinochet se va a concentrar en actos rituales asociados a la entrega de beneficios o títulos de dominio, esto es lo que ocurre en 21 de abril de 1983 a través de la entrega de casas en los terrenos que habían sido planificados como Parque Industrial de Pudahuel; y que según nos informa Álvarez (2012) se volverán a repetir en la antesala del Plebiscito de 1988 cuando, el Ministro de Vivienda de Pinochet, Iván Poduje se comprometía a eliminar los campamentos de Pudahuel una vez que la opción “Sí” triunfara en el referéndum. Tal vez por estas razones, entre 1983 y 1987, Parque Industrial fue el único sector de Pudahuel donde se construyeron viviendas (Stackhouse, 2009). Estos programas de Vivienda Básica en Parque Industrial, así como en otros sectores, precedieron a los servicios urbanos y siempre faltaron terrenos para construir escuelas, guarderías u otros servicios necesarios. De esta comunidad, nacida la segunda mitad de la década de los ´80 y de este conjunto de viviendas construidas bajo el gobierno de Pinochet son originarias las familias que hoy habitan el barrio conocido como Ex-Parque Industrial y desde donde surge la Escuela Renacer de Barrancas en 1989, cuyas historias abordamos en esta investigación.

En 1982, la población de Pudahuel había crecido a 375.000 habitantes. Por esta misma fecha Pudahuel, ex Las Barrancas, fue subdividida en tres municipios individuales:

Pudahuel, Cerro Navia y Lo Prado. Los vecinos de Pudahuel, Cerro Navia y Lo Prado, eran predominantemente urbanos (92,8% y 100% en el caso de Cerro Navia y Lo Prado respectivamente) mientras que el territorio urbano de Pudahuel era sólo el 12,9% (Stackhouse, 2009). La disponibilidad de terrenos periféricos de bajo costo que se abrió con el Decreto 420 de 1979 fue fundamental para el programa de erradicación de la pobreza extrema. La relajación de los límites urbanos supuso la ampliación de las oportunidades para ese mercado inmobiliario y para la entrega rápida de viviendas cumpliendo objetivos políticos. Según Stackhouse (2009) Pudahuel fue el segundo receptor neto de familias erradicadas de los campamentos existentes en el área metropolitana de Santiago. Entre 1979 y 1985, 3.826 familias se reubicaron en Pudahuel, mientras que 2.435 familias fueron trasladadas a otras comunas. Los días finales de la dictadura militar serán testigos del nacimiento de una nueva ciudad. A través de autoridades edilicias directamente designadas por A. Pinochet las nuevas comunas de Cerro Navia y Lo Prado, más el viejo Pudahuel, se perfilan como herederas de una serie de “modernizaciones” con base en el discurso de la descentralización neoliberal. Estos municipios que gobernaban los territorios locales se convirtieron en piezas claves en estos procesos, especialmente en lo que se refiere a distribución de servicios sociales y educativos. Pudahuel es un ejemplo paradigmático (Stackhouse, 2009; Valdivia, 2018; Valdivia et al., 2012) particularmente por el rol de los alcaldes en la tarea de hacer viable la acción social del gobierno. Esto tiene implicancias directas en el surgimiento de la población Parque Industrial y otros conjuntos habitacionales en el espacio local a partir de la década de 1980 y se enlaza con las historias que se cuentan sobre el origen de la Escuela Renacer de Barrancas. En ese período, en muchos territorios locales se despliega un intenso trabajo ideológico liderado por los alcaldes que dará lugar a una “derechización” de las afinidades políticas en sectores populares como Pudahuel. Sin ir

más lejos, el último alcalde del régimen de Pinochet en la comuna fue Patricio Melero (1985-1989), militante de la Unión Demócrata Independiente (UDI) quien solo deja ese cargo para continuar como diputado por el mismo distrito durante los siguientes 30 años (1990 -2021).

Estos señalamientos son relevantes en el sentido que permiten visualizar el espacio de la escuela como un lugar permanentemente disputado por los intereses políticos, poderes locales y campo de lucha que también traspasa la cotidianidad de la escuela, los profesores y la comunidad. Al contar y recontar historias de la escuela los profesores no pudieron dejar fuera de este paisaje el uso político que se hizo del microespacio escolar y la persistencia de prácticas de clientelismo. Es así como, las ceremonias de graduación, actos conmemorativos, celebraciones escolares, inauguraciones, premiaciones, actividades extraescolares, reuniones del centro general de padres y apoderados o casi cualquier ritual o acto escolar cotidiano hasta hace pocos años podía contar con la participación de un parlamentario del distrito. Como en los tiempos de máxima expresión del pinochetismo la Escuela Renacer de Barrancas se ofrecía como un espacio para el contacto directo con el potencial electorado local, donde la directiva del Centro de Padres y Apoderados cumplía el rol de enlace entre la comunidad y el caudillo de turno. Por eso, era también objeto de “aportes desinteresados” y de asiduas y connotadas visitas cuando se trataba de asignar la primera fila en los actos de finalización del año escolar. Estas situaciones han tensionado, dividido y friccionado las relaciones al interior de la comunidad escolar.

Iniciado el período de transición a la democracia, desde 1992 las autoridades locales volvieron a ser elegidas a través de voto popular. Es decir, los pobladores de la Población Parque Industrial en Pudahuel pudieron elegir por primera vez a quien dirigiera los destinos del territorio. Desde esa fecha a la actualidad (1992-2021), es decir, por un periodo de 29

años ininterrumpidos, la máxima autoridad local ha sido el militante del Partido Socialista Johnny Carrasco.

El impulso inicial del nuevo edil se materializó en el aumento del presupuesto para el área de educación en un 70% para 1994, mejorando el mobiliario escolar, los edificios y creando una escuela en la zona sur para 200 niños. Según Valdivia (2018) la alcaldía socialista utilizó la cultura para revivir la identidad de su comuna para lo que se fijó como objetivo rescatar la memoria histórica de la comuna y el testimonio de los habitantes de Pudahuel con el fin de que aquellos valores y el estilo de vida que habían fundamentado la identidad local fueran resignificados.

Mas allá de este vuelco o retorno a la identidad cultural en el espacio local, en el transcurso de estos últimos 30 años Pudahuel no ha estado exento de nuevas historias sobre la participación y la relación con la comunidad. La relación con la Corporación Municipal de Pudahuel, por ejemplo, es experimentada por los profesores participantes como un espacio de funcionamiento cerrado, “casi como oficina alcaldicia y con toda una red de funcionarios y estructuras partidarias adentro de eso”, según señala Valentín. Esta burocracia local terminó siendo cómoda y un signo de estabilidad para muchos. Algunos directores fueron puestos en sus cargos por afinidades personales y favores políticos. A partir de 2018, algo de esto comienza a desmoronarse, no pocos quedaron huérfanos del municipio y deberán someterse a las dinámicas definidas por el Servicio Local de Educación de Barrancas. Así se inicia, una vez más, un proceso que vuelve a reconfigurar el territorio de la zona poniente de la ciudad de Santiago. Tal como a fines del siglo XIX las escuelas del territorio son utilizadas como instrumentos de la política territorial donde las vidas e historias de comunidades y profesorado local navegan aguas en busca de un rumbo común.

4.2. HISTORIAS DE LA COMUNIDAD Y ESCUELA RENACER DE BARRANCAS

“mi escuela es el lado del tráfico, esa es como la vulnerabilidad más potente que existe. El tema del tráfico y bueno, el tema del maltrato infantil; no abuso, ha habido casos sí, pero del maltrato infantil, del golpe”

(Profesor Eugenio, Entrevista, 2021)

La Escuela Renacer de Barrancas fue fundada –tal como reza su Proyecto Educativo Institucional –en 1989 ante la necesidad de atender a los niños de La población “Parque Industrial”. Este sector habitacional había sido creado como parte de la política de vivienda social de la dictadura cívico-militar y se ubicaba sobre terrenos baldíos conocidos como “Las Lomas”. La escuela fue fundada en estos “cerros de pomacita” en respuesta al requerimiento de los habitantes del lugar que habían sido erradicados de campamentos ubicados en distintos sectores de la periferia de Santiago. Allí se habían reunido a jóvenes familias que contaban con niños en edad escolar y que no disponían de una escuela cercana donde asistir. Desde esa fecha hasta 2017 la escuela perteneció administrativamente a la Corporación Municipal de Pudahuel.

En relación a la historia de la comunidad “Parque Industrial” y de la Escuela Renacer de Barrancas, los profesores participantes nos han permitido acceder a una *constelación de historias* que enmarcan las prácticas y el conocimiento profesional de los profesores. Estas historias describen un entorno con severos problemas sociales que afectan a los niños y niñas y a sus familias, liderazgos de la escuela marcados por el autoritarismo y la censura, equipos de profesores desorientados y sin conducción y, en medio de todo eso, una escuela conectada con la comunidad, pero con dificultades para traducir esa conexión en prácticas pedagógicas más democráticas.

Los profesores de esta escuela no han sido indiferentes a las tensiones políticas pasadas, ni tampoco a los conflictos del presente que los sitúan, no pocas veces, en posiciones disímiles al momento de resolver los problemas que los afectan. Sin ir más lejos, Valentín y Eugenio se sitúan en puntos de vista distintos en relación al clientelismo político o al lugar que le corresponde al discurso progresista dentro de la escuela. En lo que sí coinciden es que una condición *sine qua non* para la construcción de una relación democrática entre esta escuela y su comunidad se basa en poner a disposición de los estudiantes y sus familias herramientas narrativas que les permitan discutir algunas “verdades instaladas” que se difunden como mega-relatos, sobre los pobres y su supuesto destino fatal predeterminado. Ambos, a su modo, desarrollan una práctica que lucha contra eso.

El profesor Eugenio cree que las historias que se cuentan sobre las poblaciones marginalizadas se terminan convirtiendo en *historias sagradas* sobre la comunidad. Estas historias hablan del empobrecimiento cultural de estos barrios y del vacío de un pasado sin origen, de niñas y niños sexualizados precozmente y enajenados ante formas culturales globalizadas. Son profecías autocumplidas sobre el fracaso recurrente y la carencia multimodal de los sectores más pobres de la ciudad. Ante esto se propone reeducar en torno al significado de la cultura que posee el territorio, des-marginalizar, hurgando en historias que dejaron de contarse, historias de los abuelos que eran opacadas por la sonoridad y la rítmica desterritorializada del reggaetón. Hay algo mucho más atrás –dice el profesor– de lo que se ve en la superficie cultural de estas poblaciones, algo mucho más grande,

que tenía que ver con todo lo que ellos habían vivido, con la historia de su familia, como llegaron ellos a esas casas, por ejemplo. Esas casas se las regaló Pinochet y no tenían idea. Muchos olvidaron, no recordaron la historia que les contaba el abuelo... Porque ellos vivían en campamentos, con terrenos muchos más grandes, y después los tiraron ahí (Prof. Eugenio, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020)

Estas tensiones pasado-presente funcionan como una pulsión permanente desde las entrañas del territorio y la comunidad. Pues, esta zona de Pudahuel, objeto de reordenamientos urbanos de evidente sentido segregador, se termina configurando como un espacio local conformado de sedimentos de autoritarismo, marginalidad y desarraigo. Considerando este contexto, las historias de la comunidad que nos relatan los profesores Valentín y Eugenio tienden a rebelarse ante las miradas que ofrecen las historias sagradas discriminadoras. En todo caso, estas otras historias hablan de una permanente lucha por resignificar la experiencia en un marco de dominación y sentido común completamente contrarios a los intereses de estas comunidades locales.

A medida que los profesores se fueron incorporando a esta escuela en distintos años – Eugenio en 2013 y Valentín en 2018 – fueron descubriendo en esta comunidad un fuerte sentido de identidad local. Sus relatos nos transmiten la idea de una comunidad cuyas familias originarias llegaron en la misma época, y donde padres y abuelos han pasado por la misma escuela, conformando lo que uno de nuestros participantes llamó “una identidad e historia muy local, conocida y valorada” (Prof. Valentín, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020).

Los alumnos de la escuela viven en el entorno cercano, en un cuadrante cuyo dibujo está fresco y nítido en la memoria de los profesores: desde la Población Rufina Castillo, que parte en San Pablo (por el norte) hasta la Avenida General Bonilla (por el sur) en paralelo a la Ruta 68; y desde las “casas iglesia”, más al poniente de Federico Errazuriz, en el límite con Eneas, y hasta la calle La Estrella, por el oriente. Esta última calle marca precisamente una delimitación del espacio local, en sus cercanías se ubican otros establecimientos municipales entre otros la Escuela N° 412 “El Salitre”. Un número muy menor de estudiantes provienen de Pudahuel Sur quienes son transportados diariamente desde sus hogares por un bus escolar. Es decir, la matrícula de la Escuela Renacer de Barrancas se define

fundamentalmente por la cercanía geográfica, por la comunidad que lo rodea. La presencia de estudiantes de otras nacionalidades no ha sido relevante en el caso de esta escuela.

Las apoderadas de la escuela son mujeres jefas de hogar que no lograron terminar sus estudios –o que realizan importantes esfuerzos por terminarlos en jornada vespertina –y cuya principal ocupación es el comercio informal. Mujeres como la madre de Simón y Manuel, cuyo trabajo en el persa teniente Cruz era el sustento de ese hogar, situación que tras la irrupción de la pandemia puso a la familia ante una crisis muy profunda. Mujeres como la madre de Matías, que vive de la venta de droga y que pretende forzar a su hijo para que se integre al “negocio” familiar. O, aquella mujer joven madre de tres hijos, uno de ellos con una grave enfermedad que jamás faltan a clases, con pandemia o sin ella.

Los cuadernos por la ventana

Cuando Eugenio llega a la escuela con 22 años para hacerse cargo de un taller literario, se encuentra con una comunidad mucho más rígida y estructurada que la actual, una dinámica institucional que él atribuye al equipo directivo de esa época. Se trataba de un equipo nombrado por la Corporación Municipal. Según Eugenio, la jefa de UTP “tenía todo muy organizado” con “una carta Gantt para todo” y una libreta de atrasos de la que nadie se escapaba; además, agrega, en los Consejos de Profesores todo “era envasado y nadie podía aportar nada”; y un director que gestionaba a través de *oficios administrativos*, o sea, si los profesores no cumplían con alguna obligación, por mínima que fuera, el director mandaba un oficio acusatorio a la Corporación Municipal. Había también una política de disciplinamiento de parte de la dirección de la escuela que, de acuerdo al relato de Eugenio, consistía en “mantener permanentemente ocupados” a los profesores a quienes se les

solicitaban supuestas tareas emanadas desde la Corporación Municipal, todo con el propósito de manejar sus tiempos laborales.

Además, este director había acumulado fama de drástico; si no le gustaba algo, simplemente, procedía con despidos. Por lo mismo, en ese período estaba prohibido que la escuela participara en movilizaciones docentes; ser parte de una dirigencia gremial podía ser sinónimo de la pérdida del puesto de trabajo. Era una época en que la mayoría de los profesores y profesoras que trabajaban en la escuela no eran parte de la planta docente. Tenían la condición laboral de *contrata*, es decir, eran fácilmente prescindibles sin que esto implicase mayores obstáculos legales. Esta situación era manejada por el director quien

nunca llamó a un concurso público de la municipalidad (...) nunca luchó para que un profesor tuviera algún tipo de seguridad. De hecho, él no te confirmaba hasta marzo del otro año, porque el día 17 de febrero la Corporación te mandaba la carta de despido, que es lo que legalmente se hace. Por lo tanto, él te confirmaba el primer día (Prof. Eugenio, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020)

A diferencia de Eugenio, el Profesor Valentín no conoció presencialmente estas prácticas, solo supo de ellas indirectamente, aun así, su relato nos aproxima a esta cultura docente que le sorprendió enormemente a su llegada al colegio:

me encontré con mucho temor, con un lugar muy dañado, y en eso coincidimos los que llegamos (...) Y al llegar a esta escuela, encontramos que había mucho daño, mucho miedo a la autoridad. Me da la impresión que hubo mucho maltrato en ese lugar. Me tocó ver, sentir profesoras que llegaban a mi tiritando, porque habían cometido un error en el libro de clase, ¡A pedirme que por favor las perdonara, por ese gran crimen que habían cometido en el libro de clases! Eso me dio rabia también, porque me sorprendió mucho ese nivel de sometimiento (Prof. Valentín, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020)

Este tipo de situaciones, que Valentín adjetiva de muy violentas y parte de un clima tenso que aún se puede percibir en la escuela, fueron experimentadas por Eugenio en sus primeros meses de docencia. Sin embargo, allí no solo encontró rigor y rutinas, también fue

acogido por un grupo de las profesoras más antiguas del colegio, Marina era una de ellas, y fue quien acompañó solidariamente la novel inexperiencia de sus primeros pasos como profesor de lenguaje. Desde ese grupo recibió consejos de sus colegas:

la profesora más antigua me dijo: “*no te metas en nada*”. De hecho, me dijo, “*no te metas en nada comunista porque el director te va a echar al tiro, te echa al tiro*”. Y fue tan chistoso porque llega ese día [del Paro Docente] y veo que hay como quinientos, mil profesores, así, peleando afuera de nuestra escuela, invitando a los niños a que tiraran los cuadernos por la ventana, nos estaban *funando*. (Prof. Eugenio, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020)

No solo ocurrió una vez, fueron varias las ocasiones en que la escuela era presionada –“*funada*”–por la organización gremial para sumarse al movimiento. Esto solo comenzó a modificarse desde 2015, una vez que se produce el cambio de este equipo directivo y los profesores deciden realizar su primera elección gremial. Sin embargo, también fue la ocasión en que un número importante de profesores de la escuela fueron despedidos.

Episodios como el lanzamiento de los cuadernos por la ventana y la llegada de una nueva directora abrieron nuevas posibilidades de organización colectiva para los profesores. Pero, los riesgos de despido seguían tan latentes como antes. El primer paro de profesores al que se sumó la escuela fue duramente reconvenido por la autoridad comunal, culpando a la nueva dirección de ese desvío. La directora señaló a los profesores que lideraban, entre los cuales se encontraba Eugenio, que estaban “llevando al colegio hacia la izquierda”. Para Eugenio, todo esto marca un hito. A partir de estos acontecimientos se irá produciendo un proceso de “empoderamiento” de los profesores de la Escuela.

Validarse con los resultados y venderse al sistema

Para el joven profesor Eugenio nada del contexto de la escuela le era extraño. Vivió su infancia en la misma comuna donde estudió también la Educación Básica, antes de irse a Santiago a un “emblemático” –así llama a su liceo de enseñanza media– justo cuando estallaba la Revolución Pingüina de 2006. Se define como un profesor ‘del pueblo’, hijo de obrero, e identificado con el territorio. Sin embargo, era distinto estar dentro de la escuela, ahora en el rol de profesor. Según él, la escuela a la que llegó “no tenía la exigencia que tiene ahora” y refiriéndose a los resultados en la prueba SIMCE “dentro de lo que pide el sistema, no tenía malos indicadores”. En todo caso, según nos señala Eugenio, en lo relativo a las evaluaciones estandarizadas había malas prácticas en muchas escuelas de la comuna que, además, eran discutidas por muchos de sus colegas en otros colegios:

era un sistema de premios (...) eso duró muchos años, con muchos directores. El sistema de premios por SIMCE con los niños (...) yo lo veía como una manipulación: “*van de paseo si les va bien en el SIMCE*”, y era una práctica instalada en la comuna (...) Entonces es una práctica de mucha condición hacia los niños, mucha sobrecarga respecto a esto, y ahí también se veían los resultados que tenía Pudahuel a diferencia de otras comunas. Pudahuel no tenía malos resultados, no les cerraban colegios, pero también había malas prácticas que afectaban la convivencia escolar (Prof. Eugenio, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020)

Eugenio reconoce que desde su llegada a la escuela ha tenido que validarse permanentemente entre sus colegas a través de los resultados y que esto es lo que le ha permitido ejercer su tipo de educación. “Yo no venía a hacer la misma educación –nos comenta– yo entregaba una planificación, que es lo que me pedían a mí, y yo en mi sala de clases hacia mi propia planificación. Porque yo no pensaba venderme al sistema de esa forma, prefería que me despidieran”. Al final de su segundo año como profesor, se publicaron los resultados de la Prueba SIMCE cuestión que le abrió un espacio distinto de interlocución con

sus pares y sus superiores. De la narrativa de Eugenio se desprende que en esta escuela la Prueba SIMCE parece ser mucho más que un instante volátil que tan pronto como aparece se desvanece sin más. En este caso, constituye paralelamente una brecha que es usada por este profesor para, en virtud de su fines educativos, superponerse al discurso de la estandarización que preocupa al liderazgo de la escuela. Es decir, usa el discurso del SIMCE para contar su verdad y compartirla con sus alumnos:

Les decía: “chiquillos el SIMCE es parte del sistema, el sistema nos pide esto...pero yo lo veo de esta forma. No tenemos que dejar de lado esto otro”. Pero, con la verdad. Yo nunca, nunca como trabajo con Segundo Ciclo, nunca he tenido eso de mentirle a los niños. Los chiquillos saben que los profesores somos los que ganamos con la Excelencia Académica. Yo nunca les he mentido que la plata llega para el colegio, la plata llega para los profesores. Yo les digo a todos, o sea, cuando ellos van a rendir un SIMCE saben absolutamente toda la verdad de lo que significa el SIMCE; saben que si ellos se van de octavo no les va a pasar absolutamente nada en Media...Entonces, con los chiquillos después de que tengo un cierto límite de confianza, yo a los chiquillos les digo “este es el sistema; esta es la alternativa”, pero no podemos dejar de lado esto, porque o si no el sistema nos va a pasar por encima (Prof. Eugenio, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020)

Ahora, Eugenio es el encargado del área de Lenguaje del SIMCE de su colegio y dice que “no hay entrenamiento” para estas evaluaciones, “solamente cumplimos con pasar el programa de estudio...con todos los objetivos de aprendizaje”.

Estos temas son mirados desde una óptica distinta por Valentín. Según él, hay una fuerte presencia todavía de lo que llama “modelos de determinismo”, que implican trabajar solo para las pruebas, dejando al sujeto fuera de la escuela. Por eso, tiene una opinión muy crítica de esta relación estudiante-profesor fundada en los resultados de la prueba SIMCE. Especialmente cuando el puntaje actúa como aliciente para futuros incrementos de la remuneración de los profesores, lo que “implica una de las formas más violentas de implicarse con los alumnos [y] cierra las posibilidades de conversar con alguien sobre el mundo”. Los puntajes del SIMCE parecen ser la meta de la escuela y, a diferencia de

Eugenio, el profesor Valentín ve esto con mucha decepción: “subieron 10 puntos y estamos felices. Así que dije que estamos sonados, con esto no vamos a llegar a ninguna parte”(Prof. Valentín, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020).

La radicalidad de este argumento es relativizada desde un punto de vista de progresismo pragmático por Eugenio. Los resultados del SIMCE –dice este profesor– no se pueden descuidar: “el mundo sigue avanzando, sigue girando y el sistema va a llegar al colegio”. Es decir, el profesor Eugenio no está disponible para arriesgar el destino de las escuelas y de la comunidad bajo consignas del tipo “todos contra el sistema” como cree que ocurre en la comuna de Cerro Navia que vio el cierre de varias de sus escuelas públicas debido a los malos resultados académicos.

Una cabeza firme arriba que diera directrices

Sin duda lo que más sorprendió a Eugenio fue la permanente rotación en los equipos directivos que le tocó experimentar: “es una de las pocas escuelas que ha tenido tantos equipos directivos en tan poco tiempo. Ha tenido seis equipos directivos en ocho años, mucho cambio”. Al momento de llegar a la escuela había un equipo directivo que llevaba años, y a pesar de toda esa “estructura” que Eugenio percibió en sus primeros años, la escuela no lograba desprenderse de complejas situaciones contextuales que la afectaban: peleas violentas, microtráfico de drogas y, sobre todo, decepción estudiantil luego de terminado el octavo año básico. Estos y otros problemas hicieron que la Corporación Municipal decidiera implementar una reforma a nivel del liderazgo de la escuela concursando el cargo de director/a del establecimiento a través del Sistema de Alta Dirección Pública (SADP). Esta decisión desencadenó una serie de efectos inesperados que acompañaron el devenir de la

escuela por varios años. El relato de Eugenio testimonia cómo se viven estos cambios desde la perspectiva de los profesores y desde su conocimiento profesional. La nueva autoridad de la escuela, seleccionada por el SADP, llegaba con una idea fija en su cabeza, quería cambiar todo y venía a hacerlo desde una lógica economicista:

venía de un colegio particular subvencionado y ella quería fusionar cursos porque no entendía cómo había cursos de 35 niños, si eran de 45. Entonces, ella decidió fusionar cursos y echar a los niños restantes, sobre todo a los que tenían malos indicadores de cualquier cosa. Entonces llegó con una actitud oficial de subir los resultados porque ella venía de Alta Dirección. Pero, eso le pasó la cuenta a ella muy rápido. Porque al final nadie la quería seguir, nadie, absolutamente nadie quería seguir sus prácticas. Y eso hizo que ella misma tuviera como un tipo de persecución se podría decir (...) ella creía que todo lo que quería hacer la gente iba a hacerle un daño; [por lo tanto], ella iba a hacer todo, lo que terminó con una licencia por estrés, y en menos de un año terminó renunciando. Entonces, no fue mucho tiempo lo que duró eso (Prof. Eugenio, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020)

Ante este *impasse* la Corporación Municipal designó para una dirección interina a una profesora de larga experiencia muy próxima a su jubilación. Pese a ser un período muy reducido de gestión, su rol parece ser clave para recomponer las confianzas y dar espacio a nuevas prácticas. Según recuerda Eugenio:

Ella era una persona muy conciliadora, entonces llegó a ordenar todas estas cosas que se habían desarmado en tan poco tiempo y yo creo que ella también logró darnos voz (...) Ella vino a darnos voz, vino a hablar de la nueva educación, a pesar de que estaba a punto de jubilar. Es paradójico respecto a lo que uno cree o a uno piensa. Ella vino a darnos voz y vino a decir cuáles son las prácticas, por ejemplo, que teníamos los profesores jóvenes, que éramos en ese momento... fue justo el año que llegaron cuatro personas más que eran profesores jóvenes, entonces en total éramos siete y trató de darnos voz a nosotros para que implementaremos ciertas prácticas. Fue la primera vez que se habló de la educación de proyecto, o sea que se dejó hablar de esto, o sea de desestructurar un poquito el curriculum, de desordenar esto. Se nos dio la oportunidad de hacer planificaciones propias, o sea no impuestas y tener tiempo de horario no lectivo. Yo creo que esos cambios fueron súper importantes porque lograron que hubiera espacios de reflexión para poder construir algo distinto. Ahí la escuela se empezó a ordenar. Pero, como le dije, lamentablemente la habían mandado a jubilar así que a fin de año después no la pudimos ver y ella tuvo que irse (Prof. Eugenio, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020)

Una vez más, vacante el cargo, la Corporación nombró a otro director prácticamente ad- portas del traspaso desde la administración municipal al Servicio Local de Educación. Este nuevo interinato no significó ningún cambio relevante para la escuela. De hecho, dice Eugenio, “no hicieron nada, vieron como estaba la cosa y siguieron durante ese año”. Posteriormente, una directora interina asumió una vez se materializó el cambio de sostenedor enfrentando, como se sabe, complejos contextos de cambio a nivel nacional.

Bueno ella venía con la intención de hacer cambios, pero las burocracias del Servicio Local, el paro de profesores del año pasado y la pandemia de este año no dejaron que hiciera mucho. Ella fue al concurso público, no quedó, y ganó el director que está ahora (...) los directores que han llegado ahora tampoco nos han dicho que cambiemos cosas, porque como ven los indicadores nos dejan seguir con lo otro (Prof. Eugenio, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020)

La escuela se sentía limitada con todo esto, sin instrucciones claras y dependiendo de una dirección rotativa. Esta escuela –señaló Eugenio – “ha estado descabezada durante seis años. Porque una persona que dura un semestre no está liderando. Llegan a hacer los PME y los PEI para entregarlos, para cumplirle al ministerio”. Sin embargo, y desde una óptica complementaria esta seguidilla de interinatos y esta ausencia de liderazgo terminaría, a juicio de Eugenio, empoderando a las profesoras y profesores, cuestión que resultó en una comunidad docente mucho más reflexiva y colaborativa, con mejor disposición para afrontar las demandas del sistema educativo. En términos prácticos esto llevó –de acuerdo a lo que nos relata Eugenio– a que la comunidad docente empezó a participar de forma autónoma, pensando que ante la ausencia de una cabeza firme arriba que diera directrices “mejor empecemos a hacer las cosas nosotros”.

La escuela abierta al territorio

Las historias de la relación de la escuela con el barrio son contradictorias. Cuando Eugenio se incorporó a la escuela, eran frecuentes las situaciones de violencia en la escuela, no se respetaba la escuela como institución: había peleas en las afueras del colegio, ingresaban a la escuela a robar (al casino, computadores, implementos deportivos). Se había vuelto habitual vulnerar todo lo que significaba la escuela para la comunidad. El discurso que se utilizaba dentro de la escuela parecía no importar. Como contraparte hay un relato que habla de la comunión que se habría producido en determinados momentos entre la vida de la comunidad y la dinámica escolar.

La memoria escolar que recibió el profesor Valentín como legado, le hablaba de ritos, fiestas y aniversarios donde madres y abuelas “se ponían la mejor pinta” para celebrar el 18 de septiembre en la escuela; de niños sorprendidos cuando se enteran de que sus tíos, hermanos mayores, padres también pasaron por la escuela; o que fueron alumnos de las mismas profesoras o que usaron la misma sala que ellos. Según Valentín, en estos casos nace un respeto genuino por la escuela que la reconoce como “un lugar donde se puede compartir, donde hay una vida social, un sentido de comunidad” y agrega:

En comunidades como estas, así pequeñas, la escuela todavía tiene ciertos rasgos de espacio público, de espacio de encuentro, que son muy valiosos. Después como que se desaprovechan, pasa el momento y después hasta el otro año. No se aprovecha ese vínculo social que es tremendo, porque, por ejemplo, llega el 18 y hacen la ramada y venden cosas. Oye se llevan la casa para la escuela, llevan los fondos, los quemadores, la gente se pone los delantales, ponen unos toldos. Todo se transforma. Y ellos entran y salen de la escuela como un lugar propio, el momento en que ellos sienten la escuela como un lugar comunitario, es impresionante. Y después, como en otro momento, vienen a hacer consultas. Pero en ese momento, de fiesta, ellos son los dueños, y entran y salen con esas pailas con longanizas, las señoras con solapillas, calzones rotos, hay un esfuerzo social de vida comunitaria, muy interesante (Prof. Valentín, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020).

Esto significa que más allá de las complejidades del contexto, la escuela es también un espacio propicio para desarrollar una dinámica vida de comunidad y un espacio de desdoblamiento del rol de los profesores más allá del encuadre que impone el aula. También hubo que hacerse cargo de estos temas en función de dar alternativas de formación integral a los estudiantes conforme lo esperable de la Jornada Escolar Completa. Se tuvieron que ofrecer talleres deportivos, artísticos y culturales en horario complementario donde profesores como Eugenio hicieron importantes contribuciones.

Al taller de literatura con el que inició su ejercicio docente, Eugenio sumó muy pronto un taller de batucada y otro de arte visual. Ambas iniciativas le permitieron construir un vínculo especial con las apoderadas. El desarrollo de estos talleres permitió que la escuela se abriera un poco más a la comunidad y en ese intento fueron contribuyendo nuevos profesores que se incorporaron a la escuela.

Entonces, nosotros nos quedábamos a cargo los días viernes y en vez de hacer una hora de batucada, una hora de arte, una hora de fútbol, mezclábamos todos los talleres, y la escuela era literalmente una escuela abierta. Desde la una de la tarde los días viernes hasta las 7 de la tarde, llegaban los niños, llegaban los apoderados y nosotros éramos simples mediadores de los talleres que andábamos dándonos vuelta. Y al final los niños más grandes y más antiguos que iban de los talleres, se iban quedando como ciertos tipos de liderazgos, y nosotros íbamos dando vuelta alrededor del colegio monitoreando que fueran funcionando los talleres. Encima también abrimos el taller de teatro, ya con todos esos talleres que teníamos de verdad era impresionante el día viernes. Ya estábamos autorizados por dirección. Si entraba alguien a ver, que fuera a ver, si era una escuela abierta, total estaban los guardias, nos dejaban que los guardias estuvieran desde antes por un tema de seguridad de los niños y nunca tuvimos ningún problema, creo que fue el mejor año respecto a los talleres (Prof. Eugenio, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020)

No solo en los talleres se enfatizó una relación estrecha con la comunidad. También se trasladó esta práctica al aula. Fue así como Eugenio se propuso rescatar las historias familiares de los abuelos usando una metodología de proyectos. Grupos de estudiantes eran preparados para entrevistar y registrar esas historias que hablaban del pasado de la

comunidad, de la familia y de la escuela. Desde su clase de Lenguaje Eugenio se propuso usar el pasado de la escuela para, a través de relatos de ficción basados en la historia local, cautivar el interés de los niños y niñas. Lo propio hizo con las “Escuelas para Padres”, donde su propósito es el “empoderamiento” avanzando en la idea de que ellos “se sientan parte de ese territorio y que lo defiendan, si es su territorio (...) eso ha sido como súper productivo, súper bueno respecto a la relación que tengo con los apoderados con estos temas, de hecho, mucho de las escuelas para padres también tienen que ver con esto”.

En 2016 surgió otro proyecto: un simple cuaderno *college* donde los estudiantes debían escribir libremente sobre temas de su interés. Sin tener muchas instrucciones, coparon las primeras páginas de canciones, chistes, textos sin mayor sentido. Sin embargo –relata Eugenio– en algún momento “empezaron a contar sus historias, varios empezaron a hacerlo y lograron casi una moda como diario de vida”. Allí se podían leer fuertes relatos de maltrato infantil, abusos, violencia normalizada. Estos cuadernos fueron para este profesor un testimonio explícito de los sentimientos, necesidades y vivencias de niños y niñas. También se convirtieron en una herramienta de aprendizaje, debido a su potente funcionalidad reflexiva. Comenzó a usar muchos de estos relatos con estudiantes de otras generaciones, con los resguardos éticos correspondientes, fueron haciéndose parte del material de trabajo revestidos como cartas, texto expositivo, etc.

analizar ese tipo de historias, pero analizarla desde la perspectiva de ¿Qué podría hacer ese personaje? ¿Cómo podría salir de esto? Buscar soluciones para el personaje y que ellos mismos den las soluciones. O sea, que un grupo completo de niños le esté dando soluciones a ese personaje hace que la persona que estaba interpretando ese personaje en algún momento va a escuchar estos como consejos que no pide habitualmente (Prof. Eugenio, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020).

La finalidad principal que tenían estas actividades, talleres o jornadas de escuela abierta estaba muy clara para Eugenio: “mi intención siempre fue reunir gente, reunir niños,

sacarlos de la calle”. Había que contrastar historias y discutir incluso algunas historias sobre la población que la misma escuela podía replicar fácilmente, en especial algunos patrones culturales que terminaban reproduciendo estereotipos de género, de clase, de raza. Eso implicó una opción por intervenciones culturales, más que deportivas, que permitieran ampliar el repertorio simbólico de niños y niñas. Era evidente que la vida de la calle transformaba rápidamente a sus estudiantes; muchas veces reclutados como “soldados” de los narcotraficantes del sector o, como en el caso de Matías, donde la venta de droga era precisamente el negocio familiar.

Matías, Génesis, Simón, Manuel y otros tantos

El gran propósito de Eugenio, y para lo cual ha tenido apoyo de otras colegas es que, una vez concluida la formación de Educación Básica en el octavo año, las niñas y los niños egresados de ese nivel escolar postulen a la Enseñanza Media fuera de Pudahuel. Concretamente, su idea es que repitan el trayecto que hizo él mismo desde esta comuna a los liceos “emblemáticos” del centro de Santiago. Mientras el colegio estuvo bajo la administración del municipio, este propósito era objeto de fuertes recriminaciones por parte de la autoridad local. Lo esperable era que los niños y niñas de esta escuela engrosaran las alicaídas matrículas de los liceos de la comuna de Pudahuel. A pesar de estas objeciones, durante varios años, Eugenio junto a otros profesores de la escuela, prepararon a sus alumnos de octavo básico –y también a sus apoderados– para que postularan a liceos de la comuna de Santiago, incluyendo acompañarlos el día que rendían exámenes o presentaban antecedentes. En términos prácticos se estaba produciendo de manera secreta una fuga de matrícula.

Al término del segundo ciclo básico, los niños y niñas de la escuela ingresan a un período sumamente delicado en su desarrollo personal, pues, comienzan a tomar decisiones y a involucrarse en experiencias muy alejadas de “lo escolar”. Altamente influenciables, como los ve Eugenio, pueden caer fácilmente en las prácticas de reclutamiento del narcotráfico o iniciar una huella delictual. Las tácticas de la cultura narco hacia los menores de edad no son necesariamente violentas ni tampoco ocurren en situaciones pseudo delictuales. Más bien, son descritas como prácticas culturales marginales y configuraciones estéticas coherentes con ese mundo. Es lo que Eugenio ha logrado pesquisar a través de videos de acceso abierto disponibles en redes sociales en que los niños de Pudahuel son invitados a participar de grabaciones festivas donde se mezcla reggaetón, sicariato, cultura carcelaria y narcotráfico.

Por eso tiene la convicción que los liceos de Pudahuel no tienen las herramientas necesarias para anteponerse a *ese* mundo que ya en el nivel escolar secundario se vuelve inmanejable. De no hacerlo entiende que el trabajo de ocho años se desperdiciaría totalmente. Esta iniciativa, aun cuando no es una política institucional tampoco es un proyecto individual. Requiere, como es obvio, la complicidad de los apoderados. Y, por cierto, solo podía ser el resultado de largas sesiones de “Escuela para Padres” en que todas esas problemáticas de maltrato, abandono y expectativas, miedos y prejuicios, eran tema de discusión entre el profesor y su comunidad de madres. Por eso, todo esto tenía que ver con un cuestionamiento y una reflexión necesaria:

¿Qué es más peligroso, que vaya a estudiar a Santiago centro al frente de la Universidad de Chile o que estudie acá en la esquina de San Pablo con El Salitre?, donde usted sabe que hay tráfico de drogas, usted sabe que han matado gente, sabe que han apuñalado niños en los colegio –el año pasado apuñalaron a cuatro. Entonces, los mismos apoderados quedaban, así como “chuta tiene razón, es menos peligroso que tome la micro y vaya al centro. (Prof. Eugenio, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020)

Cuando partió con esta práctica no eran más de 5 o 6 apoderados por curso los que tomaban la propuesta y hacían suya la decisión. Recientemente, la inmensa mayoría del curso del profesor Eugenio que concluye el octavo básico termina matriculándose en un liceo de la comuna de Santiago. Aquí parecen resonar las historias de muchos niños y niñas que no consiguen hacer de sus trayectorias de aprendizaje alternativas viables para reorientar sus vidas más allá de los muros de la escuela. Como Matías que se vio obligado a huir de su casa y pasar la noche en el Parque Amengual tratando de escapar del negocio familiar; como Génesis que, pese a sus destacadas habilidades intelectuales y potencialidades, no logró mantenerse a salvo del imán que significó su pasaje por el SENAME; o los hermanos Manuel y Simón –y tantos otros– que, si no fuera por el cambio de radical de su madre en la forma de afrontar la vida familiar y el futuro de sus hijos, estarían condenados a emplearse en la economía informal, en el mercado de la subsistencia, a un paso de la línea que demarca lo legal de lo ilegal. Estas y otras razones son las que empujan a Eugenio a pensar que los niños y niñas, al terminar su octavo básico, deben salir de Pudahuel.

En esta constelación de historias de la comunidad y de la Escuela Renacer de Barrancas aparecen, entre otros aspectos, dos ideas contrapuestas de la vida de la institución que son especialmente sensibles para los profesores. Por una lado, parece haber una histórica preocupación por los resultados académicos o indicadores que marcan la cultura de la institución, una suerte de ideología contraria al sujeto como diría Valentín, que además arrastra desde el pasado un clima organizacional que ha oscilado entre autoritarismo y ausencia de liderazgo; y, por otra parte, aflora una valoración positiva de todas aquellas experiencias de trabajo profesional cuya característica principal es su menor estructuración, su “desorden” curricular, pues, lo que muestran estas experiencias es que otorgan más espacios de autonomía a la práctica pedagógica. Del mismo modo, en estas historias conviven

el miedo al entorno y la confianza en las personas y el territorio; se revelan aparejadas la esperanza y la desesperanza, la juventud y la experiencia, el pasado y el futuro.

4.3. EL HORIZONTE DE UNA REFORMA EDUCATIVA EN UNA ESCUELA PÚBLICA DEL TERRITORIO DE BARRANCAS

Y yo creo que rescatando estas pequeñas historias podemos lograr dar vuelta eso en las comunidades, en las microcomunidades. Dar vuelta esta situación, empoderar a la gente y decirle “no, nosotros somos la resistencia real, nosotros somos la verdadera máquina que hace funcionar a este país”. Cuando uno le da ese poder a la gente, la gente también se aprende a querer.
(Eugenio, Entrevista, 2020)

Las historias individuales y de la comunidad que hemos narrado en las páginas precedentes transcurren en un contexto de reforma educativa que se propone reestructurar el sistema de educación pública a nivel nacional. La comunidad de la Escuela Renacer de Barrancas en Pudahuel inicia su traspaso formal al nuevo Servicio Local de Educación el día 01 de enero de 2018 en lo que se conoce como la fase de instalación del “sistema”. Tanto por factores internos como externos este proceso de instalación ha sido particularmente accidentado. El aterrizaje de esta política nacional al territorio local se ha cruzado con serias inestabilidades en el liderazgo de la escuela, con una crisis política y social de alcance nacional desde 2019, y con una crisis sanitaria mundial desde 2020 con serias consecuencias en el plano económico y del bienestar de las familias.

Las vidas de los profesores Valentín y Eugenio están envueltas por esta dinámica de cambio. Al abrir la ventana desde sus particulares lugares de trabajo, la reforma se ve lejana en el horizonte como un amanecer deseado, pero aún muy distante de lo que quieren y esperan. Las historias que siguen corresponden a sus encuentros y desencuentros con este nuevo escenario. Cada uno en su intento de resolver sus afanes cotidianos dialoga con este horizonte de reforma que se despliega intercalado de esas otras historias ya narradas, de

Barrancas, de la Población Parque Industrial, de la Escuela de Las lomas, del acecho del narcotráfico y de niños y niñas que duermen en los parques o de los que, con mejor suerte, se gradúan cada año soñando irse a un liceo “emblemático”.

La ventana de Valentín: entre la disputa y el obstáculo

El día comienza para Valentín en hora muy temprana. No ha tenido descanso ni sábado ni domingo. Su primera tarea es responder correos, dice que pierde toda la mañana en eso. No tiene claro si el responsable es el Servicio Local o el Ministerio, pero últimamente su trabajo está cooptado por una “burocracia virtual” que sencillamente obstaculiza lo que pretende hacer con los profesores de su escuela. Nos dice que es “un ambiente que se está volviendo un poco tóxico y empieza a volver esto de ser una máquina de devolver correos, contestar cosas” y eso hace difícil todo.

Tiene una disposición abierta para trabajar con el Servicio Local de Educación, no es un nostálgico de la administración municipal. Sin embargo, no esconde que, a su juicio, la gente del ‘servicio’ “tira cosas sueltas”, “se justifica”, quedando en evidencia que “no saben bien para qué lo están haciendo”. Así, le han parecido curiosas ciertas metodologías adoptadas por el servicio local como las mesas de trabajo, no se sabe para qué las organizan. Su impresión general es que están más o menos perdidos y piensa que se va a armar un conflicto por esta razón.

Pese a todo, nos cuenta que se decidió a participar en una Red del Servicio Local de Barrancas. Pero, con ironía dice que ellos le llaman red a cualquier cosa. Se ofreció para ayudar a coordinar, porque estaba interesado en que se hiciera debate, intercambio de ideas, “que diéramos a conocer lo que estábamos haciendo”. Tenía entusiasmo. Por eso, se

sorprendió mucho ante un brusco cambio de planes en relación a los temas que abordaría la red. Desde el SLE se instruyó abordar un documento ministerial que tenía que ser trabajado por todas las escuelas del territorio y, además, se puso en entredicho la continuidad de la red. Valentín reaccionó inmediatamente y cuenta cuál fue la reacción de los profesionales del Servicio:

¿O sea que hay alguien superior a nosotros que puede determinar que una red siga o no siga? ¿O sea, nosotros no somos nada, venimos a firmar no más?

—*“No, es que la redes se están como cerrando, porque en otras partes hay poco interés”*.

Y ¿qué tiene que ver eso? O sea, nosotros venimos trabajando y creemos que este es un espacio democrático válido, y no le pertenece a nadie. (Prof. Valentín, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020).

Asimismo, entregó su punto de vista en relación a la importancia de este tipo de redes:

Son instancias necesarias para contar las realidades de las prácticas, las experiencias e ir construyendo conocimiento, al margen de lo que se le vaya ocurriendo a la jefatura allá arriba. Entonces, tiene que haber acá un espacio de deliberación que permita construir un conocimiento desde acá. Y no estar esperando a que venga el ministro a decirnos lo que tenemos que hacer... y ese trabajo no está digamos sujeto a que alguien se le ocurra porque en otra parte no le resultó, cancelar un trabajo. (Prof. Valentín, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020).

Para Valentín esto fue simplemente un acto autoritario frente al que no se esperaba reacción. Los presentes no aceptaron los argumentos que venían “desde arriba” y señalaron que las redes son parte de la estructura del Servicio Local. Estas cuestiones revelan para Valentín que no hay “ningún interés en que haya una participación genuina, verdadera, que contribuya en algo”.

Piensa que esto viene del ministerio y que desde ahí se seguirá presionando: “te tiran una lista de cosas que te van a revisar”. Valentín se rebela contra eso, no lo acepta. Y más recientemente, el director de su escuela también incursiona en estas prácticas, “me está pidiendo actas por todo lo que haga”. Con esto cree que se está perdiendo el sentido del

trabajo educativo llenándolo de una lógica que pone acento en la cosa administrativa, el trámite, la mecánica, la sospecha, el pedir cuentas, el verticalismo. Toda esa terminología se conjuga en su reflexión.

En estas palabras no solo hay un evidente rechazo a las exigencias externas, también hay una crítica a la aceptación sumisa de estas lógicas de autoridad. Según Valentín “esa actitud de inquilino lamentablemente es parte de nuestra cultura, y todavía existe”. Por eso dice no angustiarse con las visitas de inspección anunciadas desde el nivel central que a todo mundo hacen “tiritar”.

Los agudos comentarios del profesor Valentín podrían hacernos pensar que su visión del horizonte de la reforma es negativa, pero está lejos de cerrarse a la discusión. Él cree auténticamente que esta reforma era necesaria. También cree que los debates sobre el territorio, la democracia y la participación en el sistema escolar público están siendo copados por la Dirección de Educación Pública, pero piensa que todas estos discursos son significativamente contradictorios permitiendo la discusión, el cuestionamiento y la emergencia de argumentos contrapuestos. En su perspectiva se podría decir que la situación actual representa un terreno mucho más permeable que las estructuras municipales, por lo mismo, lo vislumbra como un terreno mucho más disputable.

Dentro del territorio como tal, yo podría decir que hay un espacio de disputa también, entre una corriente que intenta hacer del territorio un espacio de progresismo y otro que revive la línea de la S.I.P. de la familia Matte, “educación para los pobres”. Yo creo que se está viviendo esa lucha interna, pero sigue siendo un espacio abierto a esa disputa. (Prof. Valentín, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020).

No deja de reconocer, en todo caso, que los cambios pueden ser muy lentos porque el sistema anterior sigue muy presente en ciertos actores locales:

Las subjetividades de algunos directores y funcionarios tienden a reproducir prácticas anteriores y esto ha dificultado que esto haya sido un proceso más rápido de

democratización de la educación y de cambios en los modelos pedagógicos. Hay una fuerte presencia todavía de modelos de determinismo, y del trabajar solo para las pruebas, dejando al *sujeto* fuera de la escuela. (Prof. Valentín, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020).

La oficina de Valentín es muy sencilla, pero es amplia, la comparte con más personas y desde su ventana se puede ver el patio de la escuela. Los escritorios están siempre llenos de papeles impresos, materiales propios del trabajo escolar. Desde la mirada de un desconocido la escuela sigue siendo igual que en diciembre de 2017, no ha cambiado nada, aunque previo al traspaso se ajustó el cierre perimetral y se redujo de cierto modo el espacio disponible. Hoy la escuela es más pública que antes. Eso piensa Valentín. Desde el punto de vista operativo y legal la escuela tiene ahora mucha más responsabilidad pública. Adoptó una serie de mecanismo y requisitos de actuación propios del ámbito público, entre ellos, la misión de dar cuentas al público, es decir, a la sociedad de lo que pase en la escuela.

Sentado en su escritorio y con toda la luz del día sobre su cara, entre papeles imposibles de identificar para un extraño, la visión del horizonte de la reforma que tiene Valentín es escéptica, pero no trágica. Sabe que los espacios para la controversia son limitados porque surgen desde estructuras que no están hechas para ser transformadas. Sabe que hay tensiones internas, y que allí siempre habrá posibilidades para debatir. Pero también mira hacia sus costados y tiene conciencia que no hay una fuerza arrolladora desde las comunidades o desde los profesores por hacer transformaciones. Tal vez por eso no descansa en su afán de dar discusiones públicas en torno a sus convicciones educativas, ya sea a través de las redes de trabajo que arma y desarma el Servicio Local de Barrancas; o por medio de sus propias redes sociales, donde escribe un manifiesto con ideas propias y de otros colegas; o agrupándose (incluso virtualmente) con profesores de distintas procedencias. Para este profesor el horizonte de la reforma es en lo concreto un espacio que permite nuevas

rearticulaciones, siempre en una tensión entre un pasado (verticalista y acomodado) y un futuro (disputable y abierto).

La ventana de Eugenio: desde la crisis a la expectativa

Eugenio se siente parte de una generación nueva. No solo se trata de un punto de vista que lo involucra a él en su rol de docente, en sus historias hay un sentido generacional que incorpora a las apoderadas y a los propios niños y niñas. Se siente parte de una sociedad distinta de esa en que le tocó crecer cuando niño. Es un tiempo social definitivamente distinto. Tal vez por eso desde su sala de clases el cuadro de la reforma que se ve a través de la ventana contiene trazos de mucho realismo y sentido práctico.

Sabe que el período de la administración municipal de la educación en Pudahuel estaba llegando a una fase crítica y que estaba lleno de extravíos. Reconoce las irregularidades en el uso de recursos públicos a nivel municipal como una práctica desafortunadamente extendida en el país. Por eso, no le extraña que cosas similares ocurran en el nuevo contexto de educación pública, pero, cree que ahora será más difícil. Por lo mismo, desde un principio miró con buenos ojos este cambio en la educación local, “sabíamos que era mejor a lo que teníamos respecto a las municipalidades, o lo que creíamos hasta la época”.

Su misma escuela se vio afectada por esta crisis de la administración comunal manteniéndola largos años descabezada. Siente que eso los limitaba como institución. Sin embargo, como ya relatamos, esta escuela logró sobrevivir a la falta de liderazgo estable. Eugenio cree que otras escuelas del territorio y el mismo Servicio Local han observado atentamente este proceso por constituir una suerte de “caso extraño”, del cual se pueden sacar

enseñanzas, en virtud de sus constantes cambios a nivel directivo. Con esos antecedentes, el horizonte de la reforma para Eugenio no puede ser para nada idílico, sino más bien realista. La vislumbra como necesaria, sin embargo, sus efectos los ubica muy alejados en el futuro.

El relato de Eugenio es solidario con los problemas de arrastre que afectan a una de las tres comunas que componen el territorio de Barrancas. La complicada realidad de los colegios de Cerro Navia aparece en sus historias en el marco de una mirada compasiva que no culpa a estudiantes, profesores o apoderados si no que responsabiliza a los actores políticos. Esto explica, según él, que el Servicio Local este hoy día “tapando parches” en Cerro Navia y dejando “botadas” a las escuelas de Pudahuel, “porque están tratando de salvar lo destruidos que estaban los colegios en Cerro Navia”. Mientras tanto, en Lo Prado los problemas parecen ser menores y no requieren atención inmediata.

Una vez que a nivel local se empieza hablar del traspaso de las escuelas de Pudahuel a un sistema reformado denominado “Nueva Educación Pública” (NEP) hubo mucha inquietud en la comunidad. La creación de un Servicio Local de Educación integrado junto a otras dos comunas no era una idea que agradara a mucha gente. Eugenio cree que esto se debe al espíritu de competencia que invade todas las áreas de la vida social en Chile. En las discusiones de pasillo había cierta mirada de superioridad que observaba con sospecha y muy negativamente la fusión con comunas como Cerro Navia (“no tiene plata”, “está quebrada”, “Pudahuel es mejor, tiene mejores indicadores” eran los comentarios que predominaban). Fue necesario “cambiar el discurso” –dice Eugenio– “tuvimos que en el camino ir como construyendo algo, y pensando como plantear esto para que las comunidades tampoco se vean afectadas” porque más allá de lo que cada uno pensara, “nos gustara o no nos gustara” la nueva educación pública era un hecho consumado. Entonces, de cierto modo ayudó el que se definiera que el nombre del nuevo territorio sería Barrancas, pues, hizo conexión con la

identidad local y con la memoria histórica y se fue mezclando con un auténtico deseo de una nueva educación pública.

Ciertamente, Eugenio miraba esta reforma con una actitud de apertura e incluso guardaba la esperanza de que un retorno a las raíces culturales locales tendría un efecto educativo potenciador en la vida de las comunidades. En su recuerdo se cruzaron las figuras emblemáticas de Violeta Parra, alguna vez vecina de *Las Barrancas*; de Víctor Jara, quien compuso una de sus obras fundamentales inspirado por la toma de terrenos que dio origen a la Población Herminia de la Victoria; del Pudahuel de los años '80 “territorio combativo para la dictadura”; y otras imágenes que aquel nombre de *Barrancas* significaba para él y para las y los habitantes de la actual comuna de Pudahuel. Se habría también la posibilidad de que la memoria oral de la que son portadores los adultos mayores de la comunidad recobrara un lugar destacado como recurso patrimonial y de nexo con el pasado local.

Ya habían transcurrido seis años desde su llegada a la escuela. Ya no era un “cabro chico” como le recriminaban sus colegas cuando emitía opiniones en los consejos de profesores con apenas unos meses de recién llegado. Atrás quedaron sus inicios como “tallerista de literatura” y su voluntarismo sin límites, que lo llevó a crear un taller de batucada y luego otro de arte, *ad honorem*, y más adelante las celebradas salidas pedagógicas al casco histórico de Santiago. Fueron años intensos en que las clases de Lenguaje, los diversos talleres, el apoyo escolar que daba a las apoderadas de su curso para rendir exámenes libres, se fue mezclando con proyectos comunitarios como el de la plaza contigua a la escuela, o con la marcha comunal contra la basura en la comuna en la que fueron protagonistas sus estudiantes. Eugenio desplegó un conjunto de capacidades y ámbitos de trabajo más allá del aula. Pero, muy a pesar suyo –y por diversos motivos– la escuela privilegió sus competencias de trabajo intra-aula. Todo esto se confirmó desde 2018 en adelante:

Después llegó el Servicio Local y eliminó todos los talleres, por un tema de costos, los eliminó porque tenían que arreglar las cuentas. Entonces, se eliminaron muchas cosas ese año y después cuando se quisieron revivir los talleres a mí me llenaron con lenguaje, como que los resultados que tenía con mis cursos, al final me llenaron, me llenaron con todo, tengo horario completo... tengo horario completo las 44 horas, pero me las dieron todas con lenguaje. Así que ahí ya me mataron. Todos los años insisto, en estas fechas, que me dieran talleres, ¡quítense lenguaje! si igual puedo aportar con un taller literario, pero denme talleres para los chiquillos, porque siento que es un espacio que no tenemos en las escuelas chilenas (Prof. Eugenio, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020).

Aunque la escuela no ha decidido terminar con los talleres y la formación complementaria, en términos prácticos están suspendidos. Eugenio nos cuenta que se retomarían en 2021 pero la extensión de la pandemia lo ha imposibilitado. Los aspectos de dirección de la escuela y presupuestarios resultan claves si se quiere entender el sentido de estas decisiones. Pues, al carecer de un equipo directivo elegido de acuerdo a la normativa, la escuela tenía un trato de segunda categoría con el Servicio Local. Ante restricciones presupuestarias generalizadas el Servicio Local –nos dice Eugenio– privilegiaba establecimientos que ya tenían una dirección formalizada y con proyección.

Los aspectos administrativos y presupuestarios han sido el foco del Servicio Local de Barrancas. Esto es evidente para Eugenio por varias razones. Aunque “nunca ha intervenido en lo curricular”, el servicio local de hace dos años es distinto del servicio local actual. Por ejemplo, por el tratamiento que hace de los temas relativos a matrícula. Esto es, ya no se insiste en las antiguas prácticas de la administración comunal como aquellas en que se permitía la matrícula de un estudiante con la sola orden del director de la Corporación. Actualmente se opera según el Sistema de Admisión Escolar (SAE), que es automático y al azar, lo que minimiza las presiones que se reciban en las escuelas, desde los niveles superiores, en materia de matrículas. Según Eugenio esto podría explicarse porque la comunidad local está más empoderada en estas materias y exige, por un lado, el

cumplimiento de los mecanismos que se han establecido, pero, además, las apoderadas ya no están disponibles para que las escuelas del territorio reciban todo lo que el sistema “deriva” hacia la educación pública. Eugenio piensa que el Servicio Local es consciente de esta tensión entre el rol público de la escuela y la posición defensiva que adoptan comunidades de padres y apoderados como en la Escuela Renacer de Barrancas.

En un contexto altamente vulnerable como Pudahuel, las intervenciones de que era objeto la escuela en el contexto de la administración municipal se vinculaban, no pocas veces, con el ingreso de estudiantes provenientes de centros de menores y que acumulaban en su biografía historias delictuales a muy corta edad. La municipalidad permitía estas incorporaciones con una simple firma de un superior. La crisis de matrícula y de financiamiento avalaba estas prácticas. Eugenio cree que su escuela no tiene herramientas para trabajar con esos niños, niñas y adolescentes, y marca su posición de manera muy clara. Prefiere trabajar y “salir adelante” con sus niños, y no ponerlos en riesgo, o aumentar su situación de vulnerabilidad mezclándolos con historias individuales más dramáticas y más al límite de las que ya tiene. Esta forma de pensar, dice, encuentra pleno respaldo en las apoderadas. La desconfianza generalizada en las instituciones no deja indemne a los nuevos servicios de educación pública:

el Servicio Local efectivamente hizo lo que los apoderados adultos pensaban: “*va a ser más de lo mismo, es lo mismo*”; “*estos roban, estos también roban*”. En la administración fue exactamente lo mismo: ejecutaron los mismos planes, salieron con los mismos PIE 24 horas, reinserción social, vamos metiendo niños del SENAME a los colegios (Prof. Eugenio, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020).

Sostiene que si el Servicio Local lee correctamente estos asuntos tomará decisiones para no poner en riesgo la ya alicaída matrícula de la escuela, pues, las madres de la escuela son decididas: si la escuela se torna en un riesgo mayor para sus hijos, se los llevan. Por no

tomar decisiones a tiempo “se les está yendo la matrícula, y ya tenían números bajos”, y por eso el Servicio Local ha tenido “que cambiar la oferta y hacerse los ciegos” rechazando muchos ingresos que en el viejo modelo eran de vía directa a la sala de clases, la mayoría de la veces, sin consulta a la escuela.

Las convicciones de Eugenio en lo que se refiere a los límites y alcances de su rol como educador se basan en su experiencia. Desafortunadamente no ha tenido “éxito” cuando quiso ayudar a un niño o niña en un cambio radical de vida, pues, prontamente, esos niños y niñas (gravemente vulnerados o insertos en trayectorias delictivas) se vieron arrastrados, una y otra vez, por círculos socioculturales que les resultan mucho más atrayentes que la escuela.

En el conjunto de historias que revisa Eugenio para tratar de reconocer un horizonte de reforma más allá de su experiencia cotidiana hay otro elemento que se mantiene desde el pasado en el presente. Las administraciones educativas, ya sean municipales o locales, nunca intervienen en los aspectos curriculares. No lo hizo el municipio, pese a su fuerte sello en la identidad local; tampoco lo hace hasta ahora el Servicio Local:

Dentro de la misma Ley al Servicio Local se le permite crear consejos curriculares que adapten lo que manda el ministerio, que es mucho más difícil de cambiar, para que según la realidad local los colegios –y te lo muestran desde una perspectiva de colaboración–, hagan exactamente lo mismo. Yo lo entiendo más que colaboración como unificación, solamente entenderlo como *una* realidad y no ver la particularidad que es desde ahí de donde uno extrae más riquezas. Yo creo que el servicio local, si bien la misma Ley que los creó, los valida para hacer eso, el problema administrativo que había en las municipalidades es tan grande, que sabían que se iban a demorar años, por eso digo que hubo una intención política, sabían que se iban a demorar años en resolver el problema administrativo para entrar a un tema más curricular. Por ejemplo, nosotros tenemos encargadas territoriales curriculares, pero que ni siquiera nos aconsejan de algo, nos dan una guía de algo, porque están tan preocupados de las quiebras que tienen en cada uno de los colegios, que tienen que salvar lo económico antes de pasar a lo otro (Prof. Eugenio, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020).

Eugenio espera que una vez que se pueda “salvar lo económico” sea posible “pasar a lo otro”. Por cierto, espera que su “Historia de Terror”, ese relato de ficción que les inventó

a sus estudiantes alguna jornada lluviosa hace años, sea reconocida como material de trabajo pedagógico. Lo mismo que sus cuadernos “diario” que condensan potentes historias contadas por niños y niñas sobre su experiencia vital. Sin dejar fuera sus actividades con adultos mayores donde los estudiantes organizan entrevistas con abuelos del territorio para aprender sobre la historia local. No se trata de buscar reconocimientos personales, más bien, se trata de un acumulado de experiencias locales, territorializadas, que ocurren a pesar de la crisis de presupuesto y a pesar de los traspasos de sostenedor. Experiencias que desde el punto de vista de quien la ha vivido y protagonizado tienen todo el derecho de ser la base de los proyectos educativos que se desarrollen en el territorio. Pero aún falta para eso. Eso es lo que piensa Eugenio ya transcurridos 3 años del inicio de esta reforma, así nos lo señala:

Si usted me pregunta directamente ¿qué ha hecho el servicio local desde el ámbito curricular? Absolutamente nada, de hecho, yo creo que estamos más libres ahora que antes, pero no porque ellos quieran darnos esa libertad de cátedra, sino que antes como eran espacios más chicos comunales... están tan preocupados de eso [lo financiero] que, al aula, al ciudadano no le llega absolutamente nada, ni siquiera algún tipo de visión se podría decir de qué es lo que ellos quieren. De hecho, el servicio local tampoco tiene una visión, ni una misión real, ellos tienen la visión y misión que les dio la ley desde el ministerio, pero como institución no es como que tienen su proyecto educativo, no existe. De hecho, como dicen algunos, el proyecto educativo del servicio local es la suma de todos los otros proyectos no más, pero no hay una intención detrás, que es bueno, porque está gobernado por la ultraderecha, entonces es bueno que todavía no tengan esa intención (Prof. Eugenio, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020).

El horizonte de la reforma educativa para Eugenio se vislumbra distante en el tiempo. Tendrán que resolverse una extensa lista de asuntos antes que las cuestiones de identidad cultural y del territorio local tomen centralidad en la dinámica del cambio educativo. Cualquiera sea el destino inmediato, pasa por la asunción de un rol protagónico de parte del profesorado. El año 2019 registra en la memoria de Eugenio “el paro más grande de profesores que se había visto”. La presencia de los y las docentes del Servicio Local de

Barrancas fue muy significativa. Ya nadie hacía marchas a las puertas de la Escuela Renacer pidiendo que lanzaran los cuadernos por la ventana. Hoy el gremio está más unido a nivel del territorio. Parte de ese aprendizaje se debe al trabajo de Eugenio y su rol como dirigente gremial. Piensa que la organización y la participación pública de los profesores de su territorio constituyen un mensaje para otros servicios locales en otros territorios, en otras comunas y a nivel nacional. Cree, además, que ese sentido de unidad debe conducir las acciones de los profesores en el futuro, porque está convencido que para que una nueva educación pública sea posible son indispensables las madres y apoderadas empoderadas de su escuela, los niños y niñas empoderadas de su curso y los profesores empoderados como él.

4.4. LOS PROFESORES ACTUANDO DEMOCRÁTICAMENTE DONDE LA REFORMA NO LLEGA

[*mi proyecto*] va desde un estar en un mismo lugar. Ahora, eso es difícil, porque implica ir pasando distintas barreras, historias que obviamente son distintas y diversas entre todas; y también una historia que es diversa entre una comunidad, que no era la mía (...), y las historias mías que son también particulares; que de alguna manera tienen que encontrarse con esa y otras historias y lograr hacer un camino al que yo pueda pertenecer.

(Profesor Valentín, Entrevista, 2020).

2020 y el pasado: entre cementerios y guiones

Como ha quedado reseñado, la Escuela Renacer de Barrancas, como muchas otras del territorio, ha debido enfrentar importantes escenarios de cambio y varias reformas en un tiempo muy acotado. Pero, sin duda el escenario más desafiante de todos ha sido un contexto de pandemia mundial de COVID-19 que ha imposibilitado el encuentro presencial entre todos los actores de la comunidad. A partir de marzo de 2020 las y los docentes de la escuela debieron salir en búsqueda de nuevas formas de enseñanza que permitieran dar continuidad al vínculo educativo con niños y niñas, y con sus familias. El repertorio de estrategias disponible no era otro que la propia experiencia acumulada y los lazos ya existentes producto de una práctica que reconocía un valor particular a la relación entre la escuela y la comunidad.

Los primeros días de marzo de 2020, como cada año, no había más que esperar el regreso de los estudiantes a la escuela luego de la compleja finalización del año escolar 2019. La crisis social y política que había estallado a mediados de octubre de ese año en todo el país era la principal interrogante que aquejaba al mundo escolar. Se temía que sus efectos pudieran prolongarse a partir de marzo. En particular, Pudahuel y Cerro Navia resintieron de manera importante los efectos del “estallido social” de octubre de 2019 especialmente en

infraestructura, cierre de servicios y otros efectos derivados de la situación de “estado de emergencia”.

Pese a todo y de acuerdo a sus medios, la escuela se había preparado. Anticipadamente los profesores habían planificado según lo venían haciendo hace años. Aun cuando ya no pertenecían a la Corporación Municipal de Pudahuel, seguían utilizando pautas de trabajo que se habían establecido durante la administración comunal. Así lo cuenta Valentín:

esta escuela, como otras de la comuna que pertenecían a una Corporación Municipal del año 2017 para atrás; y esta Corporación había elaborado unas planificaciones de clases para todas las escuelas igual; y se han dado el trabajo de planificar todo el año para todos los cursos en una cosa que se llamaban *guiones*, entonces esos guiones les servían a todos. (Prof. Valentín, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020).

Desde su llegada a la escuela en 2018 como coordinador académico, el profesor Valentín había dado una secreta lucha contra esos guiones preestablecidos por la autoridad de educación comunal. O, mejor dicho, era una lucha entre sus propias convicciones pedagógicas acumuladas en 40 años y la cultura que había encontrado a su llegada. Tendría que pasar un tiempo para que ambas historias, la de Valentín y la de la escuela, se encontraran. Por cierto, aquí se cruzan la historia de Eugenio y Valentín, ambos con lecturas similares sobre el territorio y la comunidad, pero con trayectorias personales muy disímiles. De cualquier modo, la crisis sanitaria derivada de la pandemia de COVID-19 los pondrá impensadamente en un rumbo común: trabajar colectivamente por convertir a su escuela en un espacio emancipador y esperanzador para la comunidad.

La trayectoria de Valentín se remonta a los años ochenta. Había llegado a la comuna de Pudahuel en 1980 cuando acababa de obtener su título de Profesor de Educación General Básica de la Universidad Técnica del Estado. Antes de terminar sus estudios, entre 1978 y

1979, pudo trabajar en algunos colegios en el sector norte de Santiago, puntualmente en Conchalí. Es decir, sus inicios como profesor ocurren simultáneamente a la implementación de las “modernizaciones” que llevará adelante desde 1979 el régimen militar tanto en el plano educativo como de política social, laboral y transformación económica en general. En 1980, se traslada a la zona poniente:

trabajé mucho tiempo en escuelas particulares subvencionadas... llegué a esa zona el año ‘80, cuando todavía no se dividían las comunas. Me parece que sí ya se llamaba Pudahuel lo que antes era Barrancas. Pero la zona no se dividía todavía en Lo Prado, Pudahuel, Cerro Navia, era una sola cosa. Cuando llegué yo entonces todavía eso pertenecía a lo que se llamaba el cuarto sector escolar, ¿ya? Que el Ministerio tenía así denominados los, los territorios, por sectores escolares.

(...) Así que el ‘80 entré acá, frente al río Mapocho, frente a las obras de ladrillo que había ahí. (Prof. Valentín, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020).

Su ingreso a la educación pública –todavía fiscal – en Pudahuel no fue fácil. Los primeros intentos habían sido frustrados, por razones políticas. Como otros profesores por esa época, había quedado inhabilitado para ejercer la profesión por sus antecedentes como militante de izquierda. Lo intentó en varias ocasiones, hasta que por razones que no se explica muy bien alguien dio la aprobación. Recibió información de una escuela donde faltaba un profesor y sin solicitarlo ya estaba dentro. Pero, los años difíciles de la dictadura lo obligaron a alejarse temporalmente de las escuelas, optó por el trabajo político. Cuando regresó a la docencia ya no había sistema público, había ocurrido el traspaso de las escuelas fiscales a los municipios, “así que estuve varios años dando vuelta por las particulares subvencionadas” – nos relata Valentín. Su reincorporación definitiva al sistema municipal de educación se produce ya en democracia:

en el año ‘93 después del fin de la dictadura. En el año ‘93 me reincorporé y en el año ‘96 me pude reincorporar, digamos, de manera indefinida. Por ahí como del ‘96 pude tomar el cargo que ahora tengo. Pero, ha ido variando en el tiempo porque ya he pasado por un montón de partes posteriormente, eh, como inspector general,

como director también del Liceo de Adultos, y ahora acá. (Prof. Valentín, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020).

El periplo personal y profesional de Valentín, que lo trae y saca de Pudahuel, lo hace vivir en la calle aprendizajes que él dice valorar incluso más que los adquiridos en la ‘academia’. Por lo mismo, ciertos rasgos de la cultura escolar que se encontró al llegar a la Escuela Renacer, especialmente aquellas relativas al vínculo con la comunidad, muy pronto se cruzaron con sus posiciones construidas en tiempos muy distintos a los actuales:

como me formé no en la academia, yo me forme en la calle, entonces, no acepto que la escuela como ente de la dominación ejerza su papel. Yo creo que es al contrario, la comunidad debe intervenir en la escuela; y, de hecho, a mí me tocó vivir en esas escuelas, que uno entraba y salía a cada rato, no había tanto candado, tanta reja, tanta cámara. De hecho, en la misma escuela donde yo trabajo hay cámaras, es un control que a mí me subleva, no entiendo cómo pueden creer en eso. (Prof. Valentín, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020).

Por eso, aunque ya han pasado muchos años, todavía tiene recuerdos frescos de sus salidas al Cementerio Municipal de Pudahuel con estudiantes de cuarto y quinto básico. Se trataba de un cementerio local cuyo origen se remonta al siglo XIX, “del tiempo de Barrancas”, cuando el territorio era fundamentalmente rural. Los estudiantes de Valentín podían elegir distintos lugares del entorno local a donde salir, un consultorio, la piscina, etc. Ellos eligieron el cementerio. Este relato nos sitúa en un tiempo pasado en que salir de la escuela era más fácil, aunque había más dificultades en otros aspectos de la vida. En ese tiempo, Valentín se preguntaba, ¿qué llama la atención de estos niños en un cementerio? ¿Cuál es el interés en visitarlo? Solo pudo resolver sus dudas cuando visita el lugar con este grupo:

Yo organizaba los cursos en grupos así, como de a ocho, y con cada grupo teníamos que hacer la preparación de la salida. Que dónde quedaba en el mapa, teníamos que ver quién era el encargado para mandarle la carta para concertar la

visita. Y tenía cada grupo, cada grupo tenía que hacer 10 preguntas sobre el lugar, tenía que haber alguien que nos contestara las preguntas, era todo un trabajo. Total que cuando llegamos...llegó el día del cementerio y fue impresionante. Claro, a ellos les gustaba el cementerio porque ahí están sus abuelos, estaban sus ancestros. Y claro, yo me empiezo a dar cuenta cuando hicimos un trabajo y volvieron loco al encargado con preguntas y después fueron recorriendo y decían “aquí, aquí, aquí está. Aquí está”, qué sé yo, la señora tanto, la abuelita. Y ese era el interés de ir al cementerio, a ver a sus familiares.

Una profesora muy, muy ingeniosa hizo un trabajo de Lenguaje con los epitafios de las lápidas y lo encontré fantástico. (Prof. Valentín, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020).

Estas historias están muy distantes de lo que pasa hoy. Siente que la educación actual está lejos de la vida real de las personas, de los niños. Mientras que las experiencias de los niños se siguen haciendo en su contacto con el medio, el aporte de la escuela en este proceso de aprendizaje es sumamente escaso. Desde su punto de vista, a la escuela le interesan muy poco los temas concretos y cercanos a la experiencia vital de los niños, siempre se anteponen temas universales, nunca –dice el profesor Valentín– “partimos por lo nuestro, por lo que está ahí mismo”. En este tipo de práctica vislumbra un menosprecio a la cultura propia. O, más bien, se produce un efecto en que “el currículum como que te lleva, te saca de ahí y le da cero importancia al contexto. A pesar de que siempre hablan del contexto, le dan cero importancia”.

Aun así, Valentín ha seguido perseverando en este tipo de iniciativas:

hace un par de años, fui al Departamento de Cultura de la municipalidad, me encontré con un profe de Historia que estaba a cargo del tema y nos llevamos re bien y me regaló, eran cuatro o cinco documentales distintos, algunos eran solamente fotos, ¿ya?, y había otros que eran documentales de cine. Y mi intención era empezar a pasarle esos materiales a los niños, a los cursos, ¿ya? Como no vi ningún entusiasmo agarré yo los documentales y empecé a llevar a los chicos a la biblioteca, porque tenemos ahí un telón y todo eso.

Yo muy expectante porque tenía la duda, o sea, si eso realmente les podría llamar la atención, porque no son documentales hechos para niños, son generales, donde no todo lo van a entender. Pero estaban tan encantados que terminó el

documental y fue un aplauso largo y cerrado. (Prof. Valentín, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020).

Los materiales referidos eran documentales sobre distintos lugares que expresan la identidad local de Pudahuel, en diferentes momentos de su historia. Esas imágenes provocaron un efecto de reconocimiento inmediato en los estudiantes, donde se reflejaban las conversaciones habituales, la oralidad local que resonaba en ellos a través de sus relatos familiares. Para niños y niñas era especialmente interesante que hubiera una película que hablara de las vidas de esas personas, que no eran otras distintas a sus familias o vecinos envueltos en historias cercanas y asequibles.

A pesar del entusiasmo de Valentín por introducir este tipo de prácticas, las y los docentes de la Escuela Renacer de Barrancas inicialmente se mostraron renuentes a involucrarse en este tipo de iniciativas. Claro, no todos tenían esta lejanía. De hecho, mientras Valentín exploraba la posibilidad de instalar este tipo de prácticas en la escuela, adquiridas tras un largo recorrido vital por Barrancas y Pudahuel, Eugenio –en un recorrido de vida mucho más abreviado– ya había acumulado su propia experiencia en esta materia.

2020 y el presente: los profesores y la crisis de COVID-19

Con todo, según afirma Valentín, “de la noche a la mañana” todo cambió con el comienzo del confinamiento, desde marzo cuando los guiones de planificación que se usaban en la escuela “quedaron en desuso de un día para otro”. Fracasaron porque entendían la escuela bajo el principio de la homogenización, no consideraban el contexto, la experiencia y la realidad de niños y niñas, todas cuestiones que se han vuelto temas ineludibles en el escenario actual. Ese modelo de escuela anterior a la pandemia se desarmó completamente

revelándose fracasado debido a que su funcionamiento requiere de un *todo* estructurado. Por lo tanto, las perspectivas de ambos profesores ahora confluyen ante una situación contextual inédita: una pandemia que imposibilita el contacto presencial característico de la escuela. En este escenario surgen nuevas historias que hablan de intersticios o “pasillos”, propios de la cotidianeidad escolar, donde la reforma educativa no llega.

Según algunos organismos internacionales, la pandemia de COVID-19 exacerbó las desigualdades sociales, la inequidad y la exclusión, pero al mismo tiempo se transformó en una oportunidad para el fortalecimiento de las relaciones sociales, guiadas por los sentimientos de solidaridad y colaboración en torno a la búsqueda del bien común (Unesco, 2020). Las experiencias de Eugenio y Valentín a partir de 2020 retratan imágenes que siguen esta misma línea. Desde la mirada de Valentín, pese a su condición de ser parte del modelo de reproducción, el profesor, también vive esta pandemia. A partir de esto emerge algo que no era tan evidente hasta ese momento, aparece la solidaridad; especialmente, ante la brecha social que separa a los estudiantes de la escuela de otros estratos socioeconómicos. Por eso, este sujeto docente está sufriendo también contradicciones importantes derivadas de la tensión entre su viejo rol o lugar de poder y las exigencias de la llamada nueva normalidad. A partir de la pandemia fue posible poner en evidencia muchas situaciones del entorno social de las y los estudiantes (hacinamiento familiar, alta dependencia de las funciones de custodia, alimentación y contención que presta la escuela, quiebres familiares, cambios de hogar, precariedad económica, etc.). Se cree, también, que en la postpandemia se elevarán los índices de vulnerabilidad medidos por el IVE, porcentaje que ya era alto antes de 2020 –hoy por encima del 90%. Del mismo modo, el confinamiento social puso entre paréntesis el sistema de redes delictuales en las que tienden a ser involucrados niños y niñas. Aunque el riesgo sigue latente por la reconversión en las formas de reclutamiento temprano, los niños y

niñas que se mantienen en sus casas, como medida de autocuidado de sus familias, se encuentran objetivamente resguardados de caer en redes delictuales.

En lo cotidiano, la pandemia vino a confirmar lo que el colectivo de profesores de esta escuela experimenta habitualmente: esta sensación de autogobernarse. Ya fuera por la ausencia de liderazgo en periodos previos o por la tardía reacción de las autoridades nacionales o locales. Según señala Eugenio una vez declarada la emergencia “las directrices del Ministerio no estuvieron”, apenas hubo un currículum priorizado que no es otra cosa que “una selección de objetivos de aprendizaje”. Desde el Servicio Local de Educación tampoco emanaron instrucciones salvo “hagan lo que dice el Ministerio en los objetivos priorizados”. Coincide en este punto Valentín, ya que su visión de este momento es que los lineamientos que se han dado hasta ahora no son nada de novedosos: trato horizontal con los estudiantes, la conversación, la contención. Siempre entendido como un momento que pronto va a pasar, y que una vez superado “volveremos a lo de antes”.

También desde el equipo de profesores se produce un desconcierto importante sobre cómo se continúa con lo que siempre se ha hecho. Operan, a veces, formas de des-responsabilizarse y asignarle la culpa al *Otro*. Son los comentarios que recibe Valentín en su oficina: “es que tal niño no se quiso conectar, entonces no le puedo poner un 4.0”. Esto molesta profundamente a Valentín. No entiende por qué se asigna intención (“no quiso”) a un acto del cual poco o nada se ha averiguado. Según Valentín estas inferencias son abusivas o, al menos, unilaterales; imposibilitadas de ver y reconocer al otro en su complejidad. No es la única historia de este tipo que sale a la luz en 2020. Las hay en relación a las calificaciones, a la promoción de los estudiantes al final del año escolar y también en los intentos de sobre reglamentar las clases virtuales. Pero, más allá de estas tensiones se visualiza un momento de oportunidad en la vida de las escuelas y en la de los profesores.

Desde la visión de Valentín, lo que ha ocurrido es que con la pandemia del Coronavirus y las condiciones que impone, se ha abierto un espacio nuevo que ha tensionado la práctica. La nueva situación le pone obstáculos a la presión habitual que ejerce el proyecto dominante sobre los niños y niñas. Debido a que ya no están cautivos, hay una serie de elementos de la cultura escolar que no ejercen la misma presión que cuando el niño está en la escuela; dónde debe estar, por dónde puede circular, las horas de recreo, qué tiene que estudiar, todo está estrictamente reglamentado. Y por lo mismo –dice Valentín– ideas que parecían “descabelladas” ya no lo son tanto, como por ejemplo

que los niños puedan reflexionar o hacer preguntas, y buscar respuestas dentro de su mismo contexto, no dentro de un libro donde está la respuesta dada. Y esas cosas yo creo que inconscientemente han logrado posicionarse como estrategias, como metodología, válidas. (Prof. Valentín, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020).

Paulatinamente, desde la escuela se va descubriendo que hay una realidad, una experiencia, que es tanto o más significativa que aquella que el profesor ofrece en la sala de clases, y claramente esto tiene un sentido transformador, incluso con efectos hacia el futuro:

y en este caso la experiencia no ha sido la que la estructura escolar nos obliga, nos reglamenta, si no que han sido otras experiencias, que están fuera del alcance de la escuela, que tienen que ver con la familia, con las motivaciones de la familia, económicas etc. Y que finalmente le van dando sentido a la vida, a nuestras vidas. Entonces, vamos a llegar [convertidos en] otras personas. (Prof. Valentín, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020).

Yo creo que fue un puntapié más que inicial lo que pasó en la pandemia con las clases grabadas. Porque muchos profesores se resistían por sus métodos a las grabaciones y ahora sus clases son 100% grabadas, porque la están viendo personas en todas partes. Por lo tanto, ellos han tenido que obligadamente cambiar sus métodos, lo que se va a ver reflejado cuando hagamos de forma presencial, porque ellos mismos se están dando cuenta de que “¿por qué hacía esto?, si es más fácil de esta forma”, “me gano más a los chiquillos de esta forma, que de esta otra forma”. De hecho, tengo colegas que ahora los veo mucho más felices haciendo sus clases y de verdad, esta es la palabra: “yo pensé que este cabro era tonto, pero no, ahora como que está metido”. Entonces fue un puntapié que terminó obligando al docente a actualizarse. Pero,

también que viene de un apoderado que es de la misma generación que a lo mejor no tuvo la oportunidad de salir adelante, de estudiar algo profesional, por título por decirlo de alguna forma, pero que viene con esta conciencia crítica y que está empezando a decir “*no, es que esto no es calidad*”, “*es que así no tiene que ser*”, “*es que no tiene que ser igual que cuando yo estudié*”. Entonces, yo creo que todo eso está configurando esta nueva sociedad (Prof. Eugenio, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020)

Como se ve, la pandemia marca un momento clave en el paisaje profesional de los profesores de la Escuela Renacer de Barrancas, e incluso más allá. Eugenio cree que “esta es la mejor oportunidad que tiene el gremio docente a nivel nacional para poder evolucionar. “Si todavía quedan rasgos de apatía, o de lejanía con las familias o los estudiantes, o esa verticalidad de que *yo soy profesional y ustedes no*”. Todo eso se quiebra con esta crisis. “Ustedes no son distintos, –recuerda uno de los profesores al polemizar con sus colegas – son igual de vulnerables. Y la palabra vulnerable no significa un porcentaje o un número, es esto. Estos son sus niños” (Prof. Eugenio, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020). Esto ha implicado que el trato entre profesores y apoderados comienza a ser directo, desplazando la verticalidad o superioridad que hegemoniza muchas de estas relaciones.

El relato de Eugenio nos muestra precisamente esta otra cara del proceso que había sido vislumbrado por el profesor Valentín, nos dice: “los apoderados, los niños nos abrieron sus puertas, sus casas, sus historias. Entonces los profesores que no andaban pesquizando historias, pudieron pesquisarlas involuntariamente” (Eugenio, 2020). Bastó con hacer la pregunta “¿cómo está usted?” y los apoderados comenzaron a contar absolutamente todo, como libros abiertos, haciendo una relación pormenorizada de todos los problemas que había en sus casas y que la pandemia puso a la luz. De lo anterior se deriva, como dice Valentín, que cuando un profesor se involucra con el contexto, viviendo esta experiencia con los niños se produce una conexión mucho mayor que la habitual. Por cierto, esto provoca un

cuestionamiento en las formas (métodos y prácticas) y sobre la pertinencia del acto educativo en el sentido integral.

Como se aprecia en los relatos de los profesores sobre la Escuela Renacer de Barrancas ha dejado aprendizajes diversos en la comunidad docente. Por un lado, los relatos centrados en liderazgos ausentes ponen el acento en la discontinuidad y en el disciplinamiento. Muchas veces llegaron directores con intenciones opuestas a la cultura de la institución o con prácticas más cercanas a la imposición que a la participación. Frente a eso –dice Eugenio – los profesores optaban por el distanciamiento “todos nos callamos, o sea, nadie habla”. Por otro lado, frente a los relatos de ausencia y desorientación, surgen también relatos de “autorregulación”, una expresión que para Eugenio tiene un sentido muy cercano al autogobierno, autogestión o autonomía. La pandemia suma frustraciones, cuestiones inconclusas, acciones de liderazgo interrumpidas, talleres que nunca volvieron, pero también suma expectativas de cambio, de otro futuro, de algo nuevo que se gesta, de próximas “historias de pandemia” como diría el profesor Eugenio.

Es importante considerar también que la escuela se encuentra ahora iniciando una fase nueva. No solo es el traspaso del sostenedor municipal al Servicio Local de Educación, a esto se suma la llegada en 2019 de un nuevo director, elegido para un período de cinco años de acuerdo al SADP, que se espera ponga fin a la seguidilla de interinatos. Hasta ahora el nuevo director ha sido respetuoso del “sistema” de funcionamiento de la escuela y no pretende cambiarlo. Esto ha favorecido que los profesores tengan una predisposición distinta y quieran participar.

Eugenio cree profundamente que fueron los profesores los que sostuvieron esa escuela durante los años más críticos. Porque a pesar de todos los cambios que se produjeron, con el traspaso de sostenedor, con las pérdidas de recursos económicos, de infraestructura,

etc., los profesores lograron llevar a la escuela al punto donde está ahora. Sin embargo, en la experiencia docente de Eugenio hay un aspecto que sobresale como aprendizaje y que se ha puesto en un sitio de mayor relevancia en el marco de la crisis sanitaria. Estos años le han permitido resignificar el sentido y la relevancia de la reflexión de la comunidad sobre los propios problemas que la aquejan. Según dice, “[de] alguna u otra forma todo nos está llevando como seres humanos a la reflexión, cualquier cosa que pase. Si nosotros no queremos ir, el contexto, la situación, te va a empujar igual”. Pero, no se refiere a una “reflexión dirigida” de esas que dilapidan la participación con temas teóricos revisitados o con temas técnicos sin contexto. Él está pensando en un tipo de reflexión que parte de preguntas básicas: “¿Qué me está pasando? ¿Cómo puedo solucionarlo?”. Eugenio le llama *reflexión pedagógica del quehacer diario*, esto es, hablar de los niños y niñas, de cómo están los niños y niñas, y cómo se puede actuar para ayudarlos. Este sería un tipo de reflexión que ayuda y que se pone al servicio de toda la comunidad. Permite abrir temas dentro del consejo de profesores, tales como: ¿Qué hacemos con los padres que todavía no terminan su enseñanza media y que no tienen cómo ayudar a los niños en tiempos de pandemia?

En este sentido, la comunidad tiene la potestad de abordar un problema en sus efectos colectivos dándose espacios de resolución que sobrepasan los formatos preestablecidos. Allí pueden generarse propuestas que idealmente se traduzcan en soluciones a las problemáticas que se presentaron. De acuerdo a la experiencia de Eugenio, esto no está ocurriendo en los consejos de profesores. Muy por el contrario, estas preocupaciones concretas y cotidianas del profesorado son reflexionadas en espacios laterales, en lo que llama “conversaciones de pasillo” (actualmente conversaciones telefónicas a través de la aplicación *Meet o Whatsapp*). Todo esto ocurre una vez terminados los consejos –de profesores o gremiales– donde los

profesores comienzan a conversar y discutir en torno a temáticas centradas en los procesos que afectan a niños y niñas.

Tras estas referencias hay una crítica evidente al carácter administrativo que caracteriza el espacio del consejo de profesores en la escuela, definido como un espacio donde predomina el “trabajo técnico” y la entrega de “instrucciones”.

no se reflexiona en torno a lo social que pasa acá. Cuando se reflexione en torno a eso, a lo mejor, vamos a poder tomar medidas ya sea educacionales o sanitarias en el contexto que estamos, más pertinentes a nuestra cultura. Siempre el tema de la culpa del otro “es que el otro, el otro, el otro” y al final termina todo en el Ministerio de Educación. Entonces, “*no, es que yo tengo que cumplir lo que me dice tal persona*”, entonces finalmente el trabajo administrativo, termina siéndolo todo y lo que se entendía por reflexión, termina igual siendo trabajo administrativo, porque es “vamos a presentar algo de Vygotsky, véanlo, si tienen opiniones pregunten, si no sigan ahí, no apaguen la cámara porque es una falta de respeto” y después termina el consejo “ya, ahora que terminó el consejo, háganse la siguiente pregunta y nos vemos la próxima semana”. (Prof. Eugenio, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020).

Incluso más allá de eso, también se reconoce que hay un poder político que “tampoco quiere que se direcciona hacia [la reflexión], sino que siga en lo técnico y vamos con Agencia de la Calidad y con el documento técnico” (Prof. Eugenio, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020) cuestión que termina cansando al profesorado. De alguna forma -señala el mismo profesor– “nos están dando la reflexión hecha...nos están entregando lo mismo que siempre nos entregaron, todo envasado”. La razón de este desinterés hacia la reflexión de los profesores, que baja desde arriba, es evidente para Eugenio:

Porque si nosotros sabemos de verdad cómo reflexionar en espacios formales, vamos a llevar eso a la sala de clases. Entonces, yo creo que ese es el gran miedo y el gran amarre que tiene este sistema, que, si nosotros llevamos estas formas de reflexionar a espacios formales, y en instancias formales contextualizadas, vamos a terminar haciendo reflexionar a nuestros niños de verdad y no por un Objetivo de Aprendizaje. Lo que va a querer decir que ese niño va a ser un ciudadano reflexivo, que va a poner en jaque el sistema neoliberal (Prof. Eugenio, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020).

Esto ha hecho que la verdadera reflexión humana, la reflexión docente en torno al quehacer pedagógico en tiempo de pandemia, se desarrolle en espacios secundarios o coloquiales, donde es posible *compartir* la experiencia.

porque al final el profesor cuando no reflexiona, que es el caso que tenemos hoy en día en instancias formales, termina reproduciendo, porque termina olvidando lo más básico que tenemos gracias al estatuto docente, que es la libertad de cátedra y termina haciendo el libro de Santillana, termina haciendo el libro del programa de estudio, termina haciendo las actividades sugeridas del ministerio de educación, que cambian dependiendo del gobierno. Entonces si hay un profesor reflexivo, es peligroso para el sistema, porque el profesor reflexivo como tiene por ley su libertad de cátedra, él va a decir “no, yo tengo que enseñar a leer, pero no tengo que enseñar de esta forma, si mi niño tiene esta condición, yo le puedo enseñar de esta forma” y ese es el peligro, porque esa pequeña reflexión, puede llevar a alterar todo el sistema abajo (Prof. Eugenio, Esc. El Renacer de Barrancas, 2020)

.

En el relato de estos profesores, la posibilidad de reflexionar sobre la práctica y sobre lo que afecta tanto a estudiantes como a profesores contribuye a que no se normalicen ciertas prácticas; que se dimensione apropiadamente la experiencia humana que hay detrás de categorías sociales estandarizadas como vulnerabilidad; que educación para los pobres no sea sinónimo de prácticas conductitas supuestamente necesarias para este tipo de población escolar. Es decir, aspiran a una reflexión real, como un proceso de reflexión interna y colectiva de la escuela y docentes de lo que se está haciendo con la educación para cambiar el futuro.

En medio de las evidentes interrogantes que presenta el contexto de pandemia para la escuela, Valentín espera que esta oportunidad redirija un modelo pedagógico extraviado. Las consecuencias poderosas y democratizantes de la reflexión docente, que trascurren hasta ahora por intersticios informales o más allá de la estructura de la escuela, debieran también ir al problema profundo –abordar la cuestión de fondo en palabras de Valentín– y no solo los aspectos del funcionamiento defectuoso circunstancial. En lo referido

a los aprendizajes de las y los estudiantes, hoy día todo es una posibilidad. Las expectativas de los profesores están puestas, especialmente, en el camino de aprovechar las nuevas experiencias que están viviendo de los niños y niñas y que resultan desconocidas para los profesores

Los límites y posibilidades que hoy define una situación sanitaria en desarrollo no son más que una expresión material de la complejidad de la experiencia humana. Tal como señaló el profesor Valentín, “la escuela declara formar para la vida. Bueno, esta es la vida...”. Aquí, una buena síntesis de lo abarcadora que es la demanda que desde la comunidad y el territorio recae sobre la Escuela Renacer de Barrancas.

5. DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación fue analizar las historias contadas por los profesores sobre la escuela y su contexto territorial, en un marco de reforma escolar en Chile en los últimos 40 años. Estas historias se entienden en un paisaje mayor o telón de fondo configurado como una meganarrativa global/nacional que promueve discursos sobre la descentralización y accountability educativo. Con ese propósito a la vista quisimos responder a un conjunto de preguntas orientadores. Particularmente no interesamos por conocer las maneras en que las historias narradas por los profesores expresan la relación que se da entre la escuela urbana y la identidad y las características de los estudiantes que pertenecen a esas comunidades educativas. Quisimos saber también cómo se conectan las historias de profesores en el nivel local con los procesos de reforma y de cambio educativo que sirven de contexto político y social a la práctica pedagógica cotidiana. Todos estos intereses apuntan, de algún modo, a identificar espacios de oposición o resignificación en las historias de profesores en el territorio local en relación a la reforma escolar que se origina en el nivel nacional y global. En las siguientes líneas nos proponemos responder a este conjunto de interrogantes y discutir los alcances de los hallazgos de la investigación.

Las historias de profesores contadas, recontadas y analizadas en esta investigación constituyen un conjunto de perspectivas de gran valor si se quiere comprender qué tipo de experiencias se encuentran a la base de grandes procesos de cambio educativo a lo largo del tiempo. Escuchar, leer y releer estos relatos sobre la escuela contados por profesores nos permitió abrir ventanas a través de las cuales es posible otear el territorio y la comunidad local en toda su complejidad. Al mismo tiempo, de las vidas y las experiencias profesionales de los profesores se desprende un cruce interminable de lazos y raíces que se proyectan en

escalas temporales y espaciales. Las trayectorias personales revisitadas tienen la característica común del ir y venir, expresan permanentemente esa tensión dentro/fuera de la Escuela Renacer de Barrancas que no llega a ser dicotómica, ni dual, siendo más bien relacional (Massey, 2005). Por eso, esta constelación de historias es el resultado de recorridos intensos, que no pocas veces parecieran transitar por el borde del paisaje escolar en una dinámica identitaria contradictoria que es el reflejo de la simbiosis entre el forastero y el nativo, o del vagabundo que rehúye del control y el jugador que conforme la regla práctica se aboca al instante de cada partida (Bauman, 2003).

A través de estas historias de escuelas contadas por profesores el espacio de la escuela se expande y se desplaza. Ensancha su horizonte como una postal en que se superponen—cuadro sobre cuadro— la escala local, nacional y global y, del mismo modo, profundiza en las experiencias disponibles incluyendo las presentes y las pasadas. Gracias a estas historias una escuela en Pudahuel deja de ser simplemente el edificio o el establecimiento en su sentido *fundacional*, y se multiplica en realidades variadas posibles de comprender. En lugar de ser entendida como unidad fija enmarcada en un perímetro fácilmente descifrable, aquí la escuela es presentada como un agregado de espacios (M. Santos, 2000a). Una combinación temporal y espacial de sistemas que horizontalmente dan sentido a las vidas compartidas de niños y niñas, familias y profesorado.

En una mirada de largo plazo, a partir de estas historias pudimos visitar el pasado del territorio de Las Barrancas identificando aquellos estratos que, como capas solidificadas, continúan visibles en el actual Pudahuel. Estos sedimentos que fueron apareciendo en la trama de muchos relatos nos ayudaron a configurar un espacio local fuertemente marcado por el autoritarismo, la marginalidad y el desarraigo. Donde tanto ayer como hoy los desvalidos, los pobres y vulnerables del territorio —los *desafiliados*, como diría Castel

(2010)– son atendidos como clientela cautiva por algún poder, ya sea local, nacional o de otra escala. Esto podría explicar que entre los profesores participantes se incube una cierta visión de salvación o sesgo emancipador con la finalidad de contribuir a que estas comunidades salgan de una condición de dominación histórica.

Las historias contadas por estos dos profesores son ricas en la descripción de experiencias cotidianas que conectan una escuela específica con el territorio y la comunidad. En ellas la Escuela Renacer de Barrancas es un buen ejemplo de una escuela pública que en ningún caso es ajena al territorio y que se hace (o rehace) *con* la comunidad –con todas las complejidades que esto implica. Valentín y Eugenio nos ayudaron a comprender como era el mundo de Las Barrancas, o por qué surgió la Población cercana a la Escuela Renacer y de dónde vienen esos pobladores hoy apoderados, abuelas, abuelos, padres y madres de la escuela, también nos dieron sus visiones de cómo era la educación municipal antes de la creación de los Servicios Locales. Todas esas historias siempre refieren a una condición identitaria o sentido de pertenencia que se pierde o se desacopla en el encadenamiento de las generaciones: ex ocupantes de tomas de terreno que son erradicados a Pudahuel, ex zonas rurales que se urbanizan, un ex proyecto de desarrollo industrial que se troca por un conjunto de viviendas sociales, todo cuando la ex comuna de Las Barrancas se actualiza a Pudahuel, y recientemente una ex educación municipal que se re-territorializa (M. Santos, 2000b) para convertirse en Servicio Local de Educación. El prefijo “ex” simboliza aquí *lo que se ha dejado de ser*, que para el caso de esta comunidad es siempre sinónimo de transitoriedad, de pasaje, de movimiento. Es decir, estas sucesivas reconfiguraciones del territorio y del lugar propio constituyen quiebres en una desafiante dinámica de reconstitución de identidades, todas con un fuerte impacto en la vida, relaciones sociales y los mundos que habitan los

sujetos. Las historias, por lo tanto, surgen debido al necesario sentido orientador que se deriva de tales situaciones cambiantes.

Como intentamos mostrar, las reconfiguraciones del territorio local como estrategia política de control desde el poder central parecen tener una historia más que centenaria en la zona poniente de la ciudad de Santiago (Flint & Taylor, 2018). Las reformas educativas actuales no debieran entenderse alejadas de esta dinámica de cambio. Del mismo modo, las experiencias de Valentín y Eugenio ponen ante nuestros ojos los mecanismos que van enlazando, a lo largo del tiempo, pobreza, marginalidad, desarraigo y otras crudas realidades vividas en el espacio local. Ninguno de estos dos profesores parece concebir la posibilidad del cambio educativo y un nuevo proyecto para su escuela sin el examen de esas realidades, y tampoco sin el protagonismo de las familias de la escuela, lideradas por mujeres jefas de hogar y trabajadoras del comercio informal.

En lo que sigue damos respuesta a nuestro objetivo deteniéndonos en seis ámbitos en los que creemos que estas historias nos ofrecen puntos de tensión, contradicciones o vías alternativas para pensar en la reforma educativa. A nuestro juicio las perspectivas de los profesores en el espacio local contribuyen a iluminar zonas oscuras que la política desde el nivel central no tiene posibilidad de distinguir. Del mismo modo, recalcamos que se trata de puntos de vista originados en la experiencia que nos hablan de cómo se viven aquellas meganarrativas que aluden al territorio (Gulson, 2007), a las características de los estudiantes (Freire, 1997b) y la comunidad local (Warren, 2005).

A partir de las historias que nos ofrecieron Valentín y Eugenio, y luego de recontarlas en virtud de los antecedentes que pudimos adicionar usando las herramientas de ampliación, profundización y narración de relatos, fue posible reconocer el estrecho vínculo que se produce entre la Escuela Renacer de Barrancas y su entorno comunitario. Al ser una escuela valorada por la comunidad y por los profesores se produce una conexión entre las vidas que se viven fuera de la escuela y la vida escolar propiamente tal. Esto adquirió un carácter especialmente intenso en 2019 y 2020 debido a que dos crisis de distinta naturaleza afectaron la “normalidad” de la escuela. En este sentido, es posible reconocer elementos que nos hablan de una crisis del propio proyecto escolar, y frente a esta crisis es la experiencia de los profesores lo que aflora como recurso principal. Valentín, empujado por su experiencia pasada y sus aprendizaje hechos en la calle, respondió a esta contingencia asociándose con las Juntas de Vecinos más cercanas, preparando un Cabildo ciudadano en el contexto del denominado “Estallido Social” de octubre de 2019 y colaborando en la organización de Ollas comunes en medio de la crisis sanitaria; Eugenio, a raíz del fuerte vínculo que había logrado con sus apoderadas en sus nueve años como profesor de lenguaje, pudo influir sobre las decisiones familiares de jefas de hogar con la finalidad de recuperar estudiantes que vieron peligrar su continuidad escolar por efecto de la crisis de Covid19. En ambos casos, las experiencias particulares de proximidad e intensidad del trabajo de estos profesores nos muestran como la pedagogía puede ser resignificada y orientada al bien común a partir de las necesidades locales y contextuales.

En estos ejemplos el territorio es reconocido por los profesores como un recurso que puede (y *debe*) ser reapropiado por la comunidad (Gulson, 2008), especialmente

considerando que, en las comunas de Pudahuel, Cerro Navia o Lo Prado, los pobladores tuvieron un rol protagónico en la construcción de ese espacio urbano (V. Espinoza, 1988; Garcés, 2002). Por eso para que las familias sientan que ese territorio les pertenece resulta indispensable que se apropien de su historia, de su espacialidad y de la diversidad cultural de la que son depositarios, siendo clave el rol de los profesores y de la escuela en estas dinámicas. Por intermedio de las historias no solo se accedió a las escenas de la conflictividad local gobernadas por el delito y la narco cultura. También fue posible identificar formas de vivir juntos, estrategias de sobrevivencia y prácticas culturales difícilmente encasillables en los análisis posmodernos (Hall, 2017b). Eugenio nos demostró que estas estrategias pueden tener un profundo sentido pedagógico si los profesores saben recibirlas, acogerlas y ser parte de su desarrollo, desde su rol de educadores críticos. Historias de superación y de lucha diseminadas entre las vidas de sus apoderadas dieron a Eugenio señales por dónde conducir futuros encuentros en su Escuela para Padres y futuros materiales de clase con sus estudiantes de Educación Básica. Todas estas cuestiones arrojan valiosas luces para repensar los proyectos educativos institucionales de las escuelas desde una perspectiva territorial. Tomadas como conjunto, constituyen un acumulado de experiencias locales territorializadas (Freire, 1997b, 1997a, 1997c) cuyo derecho a intervenir participativamente los proyectos educativos se encuentra a la base de una reforma en torno a la democratización cultural de la escuela. En esa línea, Valentín fue explícito al señalar que, desde su punto de vista, son las motivaciones y las experiencias de las personas las que le dan sentido a la vida (Bruner, 1991, 2012; Cavieres Fernández, 2018). La relación entre la escuela y vida real de niños y niñas sigue siendo lejana, por lo mismo, desde la mirada de estos profesores su escuela debiera comprometerse más en estos procesos. De maneras distintas, Valentín y Eugenio experimentan situaciones en que se muestra cómo el currículum y el proyecto oficial de la

escuela desconecta a los estudiantes de su experiencia vital y concreta. Esto fue menos explícito en Eugenio en quien el discurso de los resultados académicos y los “buenos indicadores” es poderoso, pese a su profundo interés por las historias familiares y del contexto.

Estos profesores relevan estos aspectos de la experiencia local como fundantes de una nueva educación pública. Sin embargo, este empuje es reconocido como individual y no necesariamente institucional. La escuela, en tanto institución, no liga estas dimensiones, aunque tampoco las proscribire. Eso se grafica en la escena de la “escuela abierta” que nos relató Eugenio o en la “exhibición de documentales” que contó Valentín. En ambos casos se trata de ricas experiencias de “empoderamiento” (según el primero) y de “pertenencia” (según el segundo). También, en ambos casos, estamos en presencia de estrategias dirigidas a los estudiantes y que los sitúan como el centro de las preocupaciones de estos profesores. Por el contrario, las estrategias que privilegia la escuela-institución para sus estudiantes no son otras que aquellas que mejorarán su posición en las escalas de medición y en la mecánica de la cuantificación (SIMCE). Volveremos sobre esto más adelante.

En el trasfondo de estos relatos la escuela es concebida como un espacio público. Un lugar donde se hace posible la interrelación y donde la vida social de la comunidad es viable. Las historias de los profesores son parte de este paisaje. En la escuela que reseñan los participantes se puede compartir, es posible *entrar y salir* porque en determinado tiempo – no siempre– el espacio de la escuela funciona como un *lugar propio*. Ambos profesores, de distinta manera, favorecen la idea de que la comunidad pueda intervenir en la escuela, en la toma de decisiones, en la exigencia de rendición de cuentas y, fundamentalmente haciendo ejercicio pleno de la educación como derecho social. Este planteamiento nos recuerda aquel discutido concepto de comunidad que señala que “la gente se siente perteneciente a una

comunidad porque en ella encuentra experiencias comunes y porque comparte algunos de los modos en que se definen y se entienden esas experiencias dentro de la comunidad” (Hall, 2017b), ideas que al menos en este espacio concreto se niegan a desaparecer. Los profesores nos advierten, sin embargo, con reiteradas situaciones que la Escuela Renacer de Barrancas sigue posibilitando un cierto vínculo social y un sentido de comunidad que muchos otros espacios locales no son capaces de ofrecer, pero que en cierto sentido se desaprovecha. Esta visualización de la escuela como espacio de encuentro y lugar comunitario pareciera estar pujando constantemente por tener un sitio distinto en el proyecto de la escuela. Pareciera que todas estas prácticas no consiguen definir lo que es la escuela, porque la escuela estaría predefinida desde arriba o desde antes. O, si se prefiere desde dentro, a partir de un discurso interno que replica lo que se dice que la escuela *debe ser*.

En definitiva, los profesores de esta escuela a través de sus experiencias nos muestran que siempre están luchando, desde su quehacer cotidiano, por abrir otros espacios, por materializar un proyecto. Por eso, el concepto de escuela abierta, usado por uno de los participantes, no solo habría de entenderse como su representación esquemática en una jornada semanal de “actividades” fuera del currículum. Es mucho más que eso. Si leemos atentamente estas experiencias debiéramos concordar en que las historias relatadas por los profesores apelan a una apertura más allá de las barreras físicas que se impone la escuela-institución, esas rejas o cercos son materiales, pero también culturales y separan la vida y el entorno de los estudiantes de la propuesta que ofrece la escuela. Por eso, Valentín y Eugenio piensan que el respeto a la cultura y el saber de los estudiantes tendría un efecto educativo potenciador de la vida de las comunidades, les daría mayor sentido de pertenencia y la posibilidad de ser parte real de un proyecto de escuela donde se sientan partícipes (Freire, 1996, 1997b). Ambos profesores piensan que una educación pública más comprometida y

democrática necesita avanzar, con su comunidad, hacia el respeto por la identidad y el saber cultural de sus estudiantes.

Tal como han destacado Lipman (2013) y Apple (2018), a propósito de las escuelas ciudadanas en Porto Alegre, las experiencias participativas y democráticas que surgen en entornos educativos populares fortalecen la relación de pertenencia de las comunidades con las escuelas y vuelven menos asimétricas las relaciones entre las comunidades y el Estado. No obstante, no son las decisiones administrativas las que hacen las diferencias en este tipo de relaciones, sino que se reflejan en las historias vividas y contadas por sus actores. Tal y como ocurrió con el profesor Eugenio, mostrando como las escuelas trabajan con las capacidades colectivas de las personas para que puedan tener control democrático de sus vidas.

SENTIDO COMÚN / NARRATIVA LOCAL

Las historias personales de Valentín y Eugenio nos revelan dos modos distintos pero complementarios de hacer frente a las historias sagradas o canónicas que circulan en los ambientes escolares (Clandinin & Connelly, 1996, 1998; Craig, 2007; Olson & Craig, 2009) que se originan en el mundo social y que, por ejemplo, levantan estereotipos de lo que significa ser pobre, vulnerable o “de escasos recursos”. La trama de sus relatos refiere a un discurso dominante que desfigura o usurpa las historias de los sujetos asignándoles roles enmarcados y estáticos. Por eso, estos profesores tratan de hacer frente a un “sentido común” instalado que, en palabras de Gramsci (2013), es la conciencia cotidiana práctica de las masas, que se mantiene como un sedimento profundo adherido al saber popular como huella profunda dejada por el proceso histórico (Hall, 2017b). De ahí que los profesores intenten desde su práctica discutir algunas “verdades” instaladas a través de herramientas narrativas.

A partir de sus estrategias de aula o a través de contra discursos, nuestros participantes se esfuerzan por desmontar las lógicas del “sistema” o las propias contradicciones del profesorado o de la institución escolar en general.

Un claro ejemplo de lo anterior se refleja en el inicial desconcierto que se generó en la comunidad de la Escuela Renacer de Barrancas en relación al traspaso de la educación municipal de Pudahuel reagrupada junto a Cerro Navia y Lo Prado. Según el relato de Eugenio hay un discurso de la “competencia” que emerge en estas situaciones. Como resultado de este tipo de discurso se puede ser mejor que el de al lado, o, no se recomienda mezclar a los que están *mejor* con los que están *peor*. Entonces, en esa instancia se puso en evidencia que la comunidad de esta escuela (estudiantes, profesores, apoderadas) se sentía por encima de sus comunidades vecinas. Esta construcción de una falsa idea de superioridad basada en el resultado y en los indicadores es una expresión interesante para comenzar a comprender como una ideología se apropia del sentido común y otorga argumentos fiables para sostener la discriminación o actitudes antidemocráticas, como una concepción del mundo disgregada, incoherente, inconsecuente, conforme a su posición social y cultural (Gramsci, 2013). Valentín, por su lado, ve permanentemente en este tipo de situaciones la capacidad que tiene lo que él llama “el modelo” de instalarse en la conciencia de las personas desarrollando profundos procesos de subjetivación.

Cuando Hall (2017b) revisa los planteamientos de Gramsci entiende que el trabajo con el pensamiento popular –sus contradicciones y confusas construcciones–, requiere de una educación política y de una política cultural. Estas proposiciones son coincidentes con lo que Freire sugiere como sustrato fundamental del trabajo del educador democrático, esto es, partir de la conciencia ingenua en la perspectiva del desarrollo de la criticidad. Nos parece que la manera como enfocan estos profesores la idea de “discurso” o “modelo” dominante,

puede ser explicada recurriendo a discusiones teóricas como las aquí señaladas. Aunque no es explícito en el uso del concepto, el “contra discurso” es parte constitutiva de la trama que develan los relatos de Eugenio. Precisamente, frente al discurso discriminador, competitivo y egocéntrico él tiene “otro discurso” que es el discurso del empoderamiento desde abajo (Ingram, 2013). Este rescate del “discurso” propio es parte de una lucha cultural que acompaña la práctica pedagógica de Eugenio, donde “cambiar el discurso que había” se transforma, en distintas situaciones, en un propósito político que busca contradecir esquemas de pensamiento profundamente arraigados en la comunidad.

Este tipo de pensamiento organizado como contra narrativa (Cavieres-Fernández, 2017) se opone a aquellos mega-relatos que ven a la escuela y a los sujetos que la configuran como números. O, dicho de otro modo, la forma en cómo enfocan estos problemas tanto Valentín como Eugenio nos muestra que los profesores tienen capacidades para narrativizar una realidad que se les presenta como códigos numéricos sin sentido (Ball, 1993). Este tipo de cuestiones puede reconocerse en el uso que se hace del concepto vulnerable o *vulnerabilidad*, como una condición socioeconómica reconceptualizada desde la política oficial y que en la escuela está simbolizada por un índice numérico. Crisis recientes como la pandemia o el recrudecimiento de la crisis económica que afectan a las familias de la comunidad, han hecho mirar de modo distinto este tipo de estadísticas de administración de la pobreza. Detrás del Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), dice Eugenio, están los niños y niñas. Por lo tanto, la lectura del dato es superada con creces por la lectura del *todo* de la experiencia vital que este tipo de crisis han puesto al descubierto. Lo que nos enseñan estas narrativas es que profesores como Valentín y Eugenio promueven a través de su práctica una relación respetuosa y solidaria con sus estudiantes. Entienden que respetar el conocimiento que ellos portan es fundamental, pero por sobre todo respetarlo y comprenderlo en virtud de

la realidad social en que es producido y en las condiciones materiales que es producido. En ese sentido coinciden con lo que dijera Freire en relación al valor profundo de ese conocimiento “generado en la cotidianeidad, en el sentido común”, ese saber que niños y niñas de Pudahuel traen “en la memoria de su cuerpo, a veces ya cansado y abatido, a la escuela” (Freire, 1997b).

Estos profesores nos muestran señales de cómo la democratización cultural de la escuela, ante todo, debe cambiar el modo en que se *re*-conoce al otro, incluyendo su complejo mundo cultural y su vida, en todo lo ancho de esta expresión.

Así, entonces, las características de los estudiantes, su entorno y sus vidas completas emergen en estas historias como poderosas narrativas localizadas que ayudan a comprender quienes somos, cómo llegamos a ser lo que somos y las posibilidades que tenemos de ir más allá de lo que ahora podemos prever. Además, estas narrativas, rescatadas por los profesores, ayudan a desvelar la fragilidad de las innumerables versiones de “ser pobre” que terminan siendo aprehendidas por los niños y niñas y sus familias. Con historias de estas características se puede contrarrestar un discurso dominante ya denunciado por Cavieres (2011, 2014) que suele concentrarse en la carencia y en el déficit o, sencillamente, en un determinismo sin salida.

AGENCIA / SOMETIMIENTO

La democratización de la escuela parece ser un objetivo primordial de los educadores en distintos contextos. Freire proporcionó innumerables ejemplos de cómo este principio se volvía contradictorio en el mundo de la escuela (Freire, 1994, 1997a, 1997c, 2006). Las vidas de Eugenio y Valentín nos muestran cómo se tensiona la democratización de la escuela

especialmente cuando la *agencia* de los profesores se enfrenta con las estrategias de administración a distancia (M. Santos, 2000b). La escena que llamamos “*los cuadernos por la ventana*” y que forma parte de una constelación de historias de la Escuela Renacer de Barrancas retrata una comunidad enclaustrada, rígidamente cerrada y desconectada de la realidad. Tuvo que ser remecida por un movimiento externo que, además, decidió pasar por encima de los profesores y convocar directamente a los estudiantes a *lanzar* los cuadernos en señal de apoyo político. El relato de Eugenio sitúa en este momento el inicio del empoderamiento de los profesores de su escuela.

Ahora bien, la perspectiva de Eugenio no es compartida completamente por Valentín. Aun cuando reconoce que es posible identificar en determinadas prácticas un tipo de agencia que se distancia del “modelo” y de lo que el modelo prescribe, él siente que prevalece una lógica de sometimiento o posición acrítica entre muchos de sus colegas. El principal argumento que tiene Valentín para sostener su posición es la relación que se establece a partir de los resultados de la prueba SIMCE. Pero, en su criterio la cuestión relevante no es que todo se concentre en la pruebas y sus resultados, sino que esa lógica anula la discusión de otros temas que él considera centrales en la perspectiva de mayor democracia en las instituciones educativas. En este sentido, nos resultan útiles los planteamientos de Lipman (2004, 2006, 2011) cuando señala que este tipo de discursos al apropiarse del espacio de la escuela, lo copan completamente volviendo irrelevantes otras discusiones, como por ejemplo, la relación humana sobre la cual se funda la educación, la importancia de la cultura y contexto de vida de los estudiantes, la responsabilidad social de los profesores o la alegría y emoción que conlleva todo acto de aprendizaje. Esta “cultura de coerción”, según Lipman, crea impotencia e intimidación; además, usa las debilidades de la escuela y de los profesores con la finalidad de que los resultados académicos se pongan en el centro de la actuación de

estos profesionales (Ball, 1993, 2003b); cualquier intervención fuera de ese discurso, en la práctica, se reduce a lo que el profesor Valentín señaló como “simples payasadas”. Es decir, acciones que algunos docentes –apegados al discurso del estándar– señalan como sin valor, “tiempo perdido” o anormalidades pasajeras. Este tipo de situaciones nos recuerdan lo que Freire denunció como una comprensión estrecha de lo que significan educación y aprendizaje, donde se ha desatendido el carácter socializante de la escuela, “lo que hay de informal en la experiencia que se vive en ella, de formación o de deformación” (Freire, 1997a, p. 44).

A través de estos relatos también fue posible recuperar vivencias del día a día, momentos rutinarios donde se desacraliza el trabajo de la escuela y emerge una mecánica puramente basada en el trámite y la sospecha. Un conjunto de procesos administrativos, más o menos repetitivos, que buscan generar presión y dar la sensación de que se es parte de un proceso productivo dinámico y acelerado. Esos procesos a distancia continúan con visitas de inspección y toda una burocracia que se superpone al quehacer educativo. Se trata, como diría M. Santos (2000b) de una división del trabajo propia del proceso de globalización, donde las ordenes que vienen desde arriba y desde fuera terminan imponiendo nuevas relaciones, sin discusión posible por parte de los participantes. En esta dinámica los actores del territorio pierden una parte de su identidad a favor de formas de regulación extrañas al sentido de la vida (M. Santos, 2004). De esta manera, el trabajo cotidiano de Valentín y Eugenio se ve tensionado por estos verticalismos que, más allá de generar una maquinaria de procedimientos ajenos al quehacer educativo, termina imposibilitando la relaciones de horizontalidad, sacándolas hacia posiciones secundarias o disminuyendo su importancia relativa en el marco de múltiples tareas referidas a múltiples focos demandantes.

Ahora bien, tal como se produce un recrudescimiento de la intensidad del trabajo administrativo por la vía del verticalismo, que “baja” escala tras escala, desde los énfasis que

apunta la política global hasta el nivel local, también se pudo identificar que el control hacia los profesores proviene de la propia escuela. Técnicas de control subjetivo de los cuerpos, temor, sometimiento, maltrato, flexibilidad laboral, precariedad y otras situaciones de este tipo. Es evidente que la Escuela Renacer de Barrancas vivió en el pasado un período de marcado autoritarismo desde el liderazgo directivo. Las historias contadas por los profesores describen una suerte de “leyenda negra” respecto de ese período. Incluso, Valentín que no vivió directamente esa realidad la pudo percibir a su llegada a la Escuela muchos años después de la salida del polémico director. Eugenio, fue más gráfico cuando recordó que al finalizar ese ciclo directivo no solo hubo despidos de profesores y se reconfiguró la planta docente, además, descubrieron que el director saliente tenía la práctica habitual de mantener a los profesores ocupados con supuestas tareas solicitadas por la Corporación Municipal de Pudahuel. Es decir, los profesores eran engañados extendiendo el período de su tiempo de trabajo especialmente una vez que terminaba el año lectivo. Este pasaje tan puntual nos ofrece un buen ejemplo de cómo el paisaje profesional de los profesores, está poblado de historias de todo tipo, incluidas las de abuso de poder, maltrato laboral y pérdida completa del sentido del trabajo educativo. En este caso se trata de tácticas burdas de sometimiento cotidiano con la sola finalidad de mantener el control. Dos elementos debieran llamarnos la atención: el primero es el consejo que recibe Eugenio de una de las profesoras más antiguas de la escuela “no te metas en nada”, que es —a la vez— la voz protectora que le señala cuál camino no seguir y también es el traspaso generacional del miedo; el segundo elemento es que una vez realizado el cambio en la dirección de escuela la censura a las actividades gremiales de los docentes no cesó.

Valentín tuvo la misma impresión cuando quiso involucrarse propositivamente en los procesos de reflexión que lleva el Servicio Local de Barrancas. Su relato es de un nuevo acto

autoritario, esta vez debido a un cambio unilateral de la agenda de trabajo. Finalmente, lo que se reitera es la escasa posibilidad que tienen los profesores de tener roles de protagonismo en espacios de toma de decisión o de levantamiento de propuestas. Valentín cree que no hay interés en la participación genuina de los profesores. En síntesis, este tipo de cuestiones pueden ser observadas en cascada desde el nivel intermedio (SLE Barrancas), nivel comunal (Corporación Municipal de Pudahuel), nivel del centro educativo (Liderazgo directivo) a nivel de la sala de profesores (profesora experimentada que aconseja), a nivel subjetivo (profesor principiante que se autoanula). Como ha sido señalado previamente, la reforma educativa conlleva un cambio en nuestra existencia subjetiva y también un cambio en el tipo de relaciones que establecemos con nuestros estudiantes y colegas. Esto es lo que Ball (2003a) denominó “la lucha por el alma del profesor”. La conquista de este preciado tesoro no escatima en los medios. Ya sean estos los medios coercitivos de antaño, los desmovilizadores de hace poco, o los desorientadores como los actuales. Todos son mecanismos que se pueden visualizar en estas historias y que ponen en evidencia que la agencia y el empoderamiento de los profesores no es la estrategia que sigue la reforma.

SUJETO / SISTEMA

La tensión entre agencia y sometimiento también puede ser analizada utilizando la oposición entre sujeto v/s sistema. De las historias recogidas se puede desprender que los profesores narradores proponen una alternativa a la educación que promueve “el sistema”. A propósito de la prueba SIMCE, Eugenio es explícito en contarnos cómo enfoca su práctica en relación a esta evaluación estandarizada. El profesor pone en una relación de igualdad lo que “el sistema nos pide”, es decir, *rendir el SIMCE* y el tipo de educación que él propone.

Ambas opciones aparecen como válidas, ambas se proponen como necesarias, ambas significan consecuencias personales y sociales. La primera implica reconocimiento y fondos para la escuela y los profesores; la segunda implica desarrollo y crecimiento personal para los niños y niñas. En estas historias no hay una disyuntiva, no se trata de “A” en reemplazo de “B”, incluso tampoco hay juicio moral, no es que “A” sea peor que “B”. Más bien, parecen ser complementarias. Detrás de esta perspectiva personal de Eugenio, está la *experiencia* de los profesores de la comuna de Cerro Navia. Los docentes de dicha comuna habrían radicalizado su rechazo al sistema lo que se habría traducido en malos resultados académicos y el consecuente proceso de “cierre de escuelas”. Su razonamiento, entonces, es evitar caer en ese fundamentalismo docente y salvar su escuela de ese escenario. Por lo tanto, su narrativa es de “alternativa”, desenmascarar una verdad, de empoderamiento de madres, profesores y estudiantes, pero, en paralelo, con buenos resultados académicos.

La lucha entre el sujeto y el sistema es igual de intensa en Valentín, pero se manifiesta de modos distintos. Él parte de la tesis de que la escuela –usa el término en sentido amplio, no se refiere solo a su escuela– domestica. Por lo tanto, permanentemente deja fuera al sujeto. En su relato, habitualmente pone a la escuela en oposición a la vida. Por eso piensa que las estrategias que van en contra de esa tesis y que tienen lugar en la Escuela Renacer de Barrancas ocurren porque han sido promovidas por profesores específicos y no por la escuela como institución. Sus propias historias son relatos protagónicos de ese mismo tipo de esfuerzo: poner al sujeto en el centro del espacio de la escuela. Al mismo tiempo, reconocer al profesorado como un profesional que toma decisiones, no un repetidor de rutinas. Entonces, su forma de abordar la tensión entre sujeto y sistema es simple. En todo momento es el sistema el que impone sus reglas y el sujeto deambula entre la apatía y la acomodación fácil.

Sin dramatizar Eugenio da cuenta de su muerte pedagógica cuando nos cuenta, refiriéndose a su asignación horario: “*me llenaron con lenguaje... ahí me mataron*”. Tal como lo ha señalado Ball (1993, 2003a) en varios de sus trabajos la reforma performativa y de estandarización no solo desprofesionaliza sino también reprofesionaliza a los profesores. Pues, Eugenio no solo nos cuenta cómo la cotidianidad de la escuela y “los resultados” lo fueron alejando de la “escuela abierta” sino que también lo hacen mirar la lógica de estandarización como un actuar correcto. Por eso cree haber superado la “cultura del premio” y del “entrenamiento” que imperaba en la comuna de Pudahuel en relación a la prueba SIMCE. Lo que él hace es “solamente” cumplir con el 100% del programa de su asignatura del currículum obligatorio. Evidentemente, se siente conforme que sea así.

Y tiene lógica que Eugenio piense de ese modo. En su pensamiento y en su forma de ver su trabajo profesional hay un gran sentido de responsabilidad. Tal como lo señaló: “el mundo sigue avanzando, sigue girando y el sistema va a llegar al colegio”, por lo mismo, se requiere actuar con inteligencia. El sistema amenaza y cierra escuelas que no logran buenos resultados como los de su escuela. Por ahora la escuela está a salvo.

Es muy interesante este tipo de razonamiento porque nos muestra cómo los buenos profesores como Eugenio, con una gran sensibilidad respecto de las vidas, historias, riesgos y sufrimientos que experimentan sus estudiantes producto de su situación de exclusión y marginalización sociocultural, sitúa su expectativa de sobrevivencia de la escuela en los resultados de la evaluación estandarizada. Ha asumido que su rol principal en la escuela es trabajar por mejorar los indicadores. Aun cuando nos ha compartido experiencias de aprendizaje que son profundamente respetuosas de la identidad cultural y del saber que portan los estudiantes, y que dedica extensas horas al trabajo con sus apoderadas, madres y abuelas piensa, sin vacilación, que ese es un camino correcto. De hecho, su próximo objetivo es

tramitar su traslado de escuela, con el fin de llegar a una escuela que muestre resultados tan bajos como los que observó cuando llegó a su escuela actual. Parece convencido que las metas corporativas son tan relevantes como su evidente *pedagogía emancipadora*, aunque nunca la llame así.

Sin embargo, las historias compartidas por nuestros participantes son zigzagueantes, esquemáticamente se mueven en dos momentos contradictorios, en dos tiempos radicalmente dispares. Esta bifurcación nos habla del desdoblamiento del rol de los profesores que traspasa más allá del encuadre que impone el aula, contradice la estética del profesor entre cuatro paredes y le contrapone el profesor democrático que recorre el territorio, que explora los saberes de la comunidad y que dialoga horizontalmente con esa comunidad. Este camino bifurcado nos lleva desde el discutido SIMCE –donde las visiones de Valentín y Eugenio chocan– al deseo común de desestructurar y desordenar el currículum, de explorar en la metodología de proyectos, de planificar liberados del empaquetamiento de las asignaturas, etc. En definitiva, de escapar de la lógica de la racionalización que impone el currículum oficial, y su foco en los resultados, anteponiéndole experiencias de escritura auténtica de niños y niñas, salidas al territorio, redescubrimiento de las historias familiares, como un modelo de aprendizaje entre pares. Es decir, conviven estas visiones la tensión entre responder a las demandas sistémicas y atender las necesidades reales de los estudiantes. Entre conseguir resultados en el marco de los esquemas de medición del sistema o trabajar colectivamente por convertir a su escuela en un espacio emancipador y esperanzador para la comunidad a través de intervenciones que permitan convertir a la escuela en otra cosa.

Las formas como los profesores enfrentan los problemas que se les presentan en la Escuela Renacer de Barrancas recurrentemente los pone en una situación de desconexión con la autoridad o liderazgo de la institución. No se trata de una actitud de resistencia, sino más bien de adaptación. Esto quiere decir que ante la marginalización que sufren determinados temas los profesores optan por abordarlos en situaciones no formales o espacios de cercanía horizontal. Usamos aquí la metáfora del pasillo y el pasadizo para ejemplificar dos maneras en que los profesores Eugenio y Valentín rescatan la reflexión de los profesores sobre su conocimiento profesional y el carácter autónomo de esta actividad teórico/práctica. El pasillo está representado por esas “conversaciones de pasillo” que según Eugenio resuelven las inquietudes cotidianas de los profesores de la escuela. Esas preocupaciones versan sobre las condiciones de vida o condiciones existenciales de las y los estudiantes. Constituyen una preocupación por lo que la política educativa debiera comprender por “características de los estudiantes”. Desde nuestro punto de vista, la forma como se expresan estas características en las voces de los profesores alude a un conocimiento profundo del trasfondo de la vida, que incluye la materialidad, la emocionalidad, la precariedad y tantos otros aspectos que condicionan las posibilidades de progreso académico que le interesan a la escuela. Eugenio nos dio numerosos ejemplos en que, en los dos últimos años, la situación de crisis permitió a los profesores “entrar” a las casas de sus estudiantes y, por lo mismo, entender cuáles son sus características reales, su mundo vital y las cuestiones más complejas con las que han debido bregar. Lo cierto, es que en muchos casos esas condiciones no solo son contingentes sino estructurales. Debido a esto, los pasillos se transforman en espacios valiosos si se quiere reflexionar sobre estos asuntos, pues, no estarían siendo recogidos por la formalidad de la

institución. Pese al carácter de transitorio o pasajero que tiene la idea de pasillo (incómodo, estrecho, acotado, minoritario) puede reconocerse como una búsqueda natural del educador democrático de la comprensión crítica de su práctica (Freire, 1996).

La identificación de estos espacios laterales como potencia o posibilidad que permita encadenar acciones, resolver problemas o simplemente enfrentar colectivamente situaciones difíciles es un reflejo de cómo los participantes ven la democracia en la escuela surgiendo desde abajo. Desde el nivel directivo no se fomenta la reflexión en torno a lo social, mientras tanto, “todo nos está llevando a la reflexión sobre los propios problemas; el contexto, la situación te empuja” decía Eugenio.

La rotativa incesante en el liderazgo de la escuela y la llamada “autorregulación” o “empoderamiento” al que se refiere Eugenio en reiteradas situaciones lo faculta para proponer una tesis referida al rol que juegan los profesores en esos procesos de desgobierno, caos administrativo o sencillamente abandono. Los pasillos son un nivel de la realidad escolar que expresa la dispersión de ese espacio en múltiples formas de vivirlo y de hacer “soberanía”, en el sentido de tomar decisiones y resolver situaciones dilemáticas de la práctica. Lo que podría caber en el concepto de poder relacional, un poder *para* hacer las cosas colectivamente (Warren, 2005).

Es cierto, en todo caso, que esta forma cotidiana de participación horizontal es la contracara dispersa de cierta apatía y desgano que se refleja en las sesiones formales a las que son convocados los profesores. Los pasillos son una respuesta natural, no consciente, de la ausencia de democracia participativa en la escuela; dicho de otro modo, constituyen una respuesta ingenua, no crítica, a la forma escolar construida desde arriba o desde fuera. Al mismo tiempo, son un fragmento no articulado de deseos de participar, que tal como emerge se desvanece, porque aún no tiene forma y tampoco tiene lugar.

La imagen del pasadizo es distinta. En esta metáfora queremos representar aquellas posibilidades que los profesores ven como paso de un estadio a otro. Es decir, donde sería posible pensar en un cambio futuro de conciencia y de formas de actuar. El pasadizo representa ya no la condición estática y de emergencia del *pasillo*, sino la latencia de un vínculo comunicativo, de un mensaje que pasa de un lugar a otro lugar. De una posición en el espacio a otra. Valentín se refiere siempre a su trabajo como coordinador académico como “un esfuerzo”, esto es, hay una voluntad personal en movilizar energías en pos de un propósito. En su caso se trata de un esfuerzo por movilizar conciencias, por conformar equipos, redes de trabajo colectivo. Salir de la conciencia ingenua y pasar a la conciencia crítica. Por ahora, reconoce, solo se ven “atisbos de conciencia” o una observación atenta a la realidad que no vislumbra el cambio o el paso a posiciones más críticas. Sin embargo, desde su visión el *pasadizo* existe, y debiera ser transitado por los profesores de su escuela especialmente cuando la situación social y económica vuelve más desconcertante la propia práctica de los profesores.

El *pasadizo* en el caso de Eugenio es la posibilidad de transformar las vidas de sus estudiantes y apoderadas. Tiene confianza en que la fuerza de ciertas herramientas del conocimiento profesional de los profesores, como la reflexión sobre la práctica y la relación dialógica entre saber social y saber académico, pueden ser transferidas y apropiadas permitiendo grados crecientes de emancipación por parte de la comunidad. Eugenio piensa muy profundamente que el profesor reflexivo es un actor peligroso para el sistema, por eso desde arriba o desde afuera del profesorado se limita o se restringe la actividad reflexiva y cuestionadora. Cuando no se hace esta reflexión –dice Eugenio– domina en el profesor la reproducción lo que lo pone del lado de las visiones centralizadas y verticales que se grafican

en el uso del libro de texto oficial y en la aplicación del programa de estudio sin contextualización, etc.

Los profesores Valentín y Eugenio nos permiten mirar cómo se disloca el conocimiento profesional de los profesores, sacándolo de su eje problematizador fundamental: las vidas y procesos culturales de sus estudiantes. Ambos profesores piensan que en el *hacer* y rehacer su práctica profesores como ellos recrean lo que hacen pensando sobre eso y contrastando sus puntos de vista con los de sus pares. Esto parece no ser relevante para la política y para cierto tipo de liderazgo escolar. La política y la reforma educativa los convoca performativamente, los agrupa, pero no los reúne. La reunión performática ocurre dentro de la lógica gerencial, y no tiene como propósito pasar de un lugar de pensamiento (ingenuo) a otro lugar de pensamiento (crítico), y no funciona como pasadizo. No es para construir conocimiento, es para distribuir tareas y dividir el trabajo (local) o hacerlo más productivo en función de objetivos (globales).

Finalmente, la metáfora del pasadizo también recubre una idea de esperanza. Que pasada la contingencia sanitaria la humanidad –particularmente aquella que se humaniza en el espacio escolar– volverá a retomar su actividad individual, pero “convertidos en otras personas” (Valentín) o, mejor aún, en el marco de una nueva sociedad (Eugenio). Por eso, en el cruce de todas estas historias los profesores esbozan una pregunta fundamental y la insertan a menudo cuando quieren otorgarle un sentido a lo que hacen y que quisieran que otros hicieran junto a ellos. La pregunta que los incomoda y que emerge de sus reflexiones es qué se está haciendo con la educación para cambiar el futuro.

CAMBIO Y CONTINUIDAD

Finalmente, las historias de los profesores de la Escuela Renacer de Barrancas sacan a la luz las dinámicas de cambio y continuidad que operan en las reformas y nos permiten entender como son vistas desde la vereda del territorio local. La primera cuestión que nos parece significativa es que tanto Valentín como Eugenio tienen claro que la instalación de políticas desde arriba funciona en una temporalidad de plazos largos y que, al despreciar el conocimiento acumulado desde la escuela, este proceso se termina convirtiendo en una instalación burocrática que no logra reformar nada o al menos nada que no sea de la esfera de lo administrativo, del gobierno de la escuela, de la estructura. Este tipo de situaciones pudiera explicarse porque las características del nuevo sistema de educación pública incluyen la creación de una unidad territorial nueva como son los Servicios Locales de Educación. Por lo mismo, hay un énfasis de la propia reforma en comprender adecuadamente el rol y las funciones de estos servicios. Dándose una situación paradójica, donde la reforma requiere explicarse así misma sus propósitos y por lo mismo teoriza sobre los alcances de su propia estructura, dejando en un lugar secundario los sentidos y orientaciones concretas que deben desplegarse en los territorios educativos. Lo que en la literatura se denomina “nivel intermedio” –en este caso el Servicio Local de Educación (Anderson et al., 2021)– termina opacando a la unidad básica y central de la reforma que son las escuelas. Esto simplemente indica que profesores como Valentín, desde su rol de coordinador académico, y Eugenio, desde su rol de profesor de lenguaje, no logran visibilizar los sentidos de la reforma.

Según Gimeno (2006) las reformas implican a los sujetos y a sus esquemas culturales y suponen apuestas para pensar y hacer la educación de otra forma. Sin embargo, en el trasfondo de los relatos arriba señalados se constata que ciertas políticas educativas, en este

caso la creación de un sistema de educación pública que reemplazó a la educación municipal, no logra hacer sintonía con la profundidad de la dinámica de la vida escolar. Esto se traduce en la siguiente situación práctica: a la escuela le pasan cosas que la reforma no conoce. Por lo tanto, los problemas que sí le importan a la escuela se resuelven, como se dijo, en un pasillo. Así es como se naturalizan y se diseminan los discursos que enrostran a la política educativa su elaboración descontextualizada, habitualmente en referencia a la idea de que *la política* se hace en el escritorio o en la oficina del responsable. Esto ejemplifica, una vez más, la lógica dentro/fuera donde la escuela figurativamente se victimiza y banaliza los eventuales cambios que puedan venir desde fuera. Mientras tanto, la forma cómo piensan nuestros profesores participantes pareciera tener una lógica distinta. Eugenio y Valentín piensan que *hay que salir para entrar*. Es decir, se necesita siempre hacer un ida y vuelta entre escuela y el medio. Pues, no sería posible transformar o cambiar la escuela sin salir de ella para enriquecerla con lo que se encuentra fuera. Las historias que nos relataron hablan precisamente de cómo se operacionaliza esta forma de pensamiento. La mayoría de las veces esto se relaciona con situaciones o momentos en que la escuela deja de ser lo que es – figurativamente, sale de sí misma– y se representa en una cosa distinta. Es lo que Valentín llamó “ideas descabelladas” tratando de reflejar aquello en que debieran concentrarse las ideas de los profesores (sueños) en lugar de perseverar en el formato inamovible que se experimenta *dentro* de la escuela. La reforma, en cambio, parece poner todo el acento en el formato y le teme a lo descabellado, o sea, no lo alienta.

Más allá de estas dificultades, hay otros elementos interesantes que surgen de estas historias y que se relacionan con la tensión entre continuidad y cambio. El espacio de la reforma es reconocido como un “terreno permeable” y “disputable”. Precisamente, ese escaso sentido de claridad o de direccionalidad que se asigna a quienes son los responsables

de la reforma constituye una brecha que los profesores reconocen como una posibilidad de cambio. En contraposición a lo que sucedía en el período de administración municipal, los profesores piensan que los Servicios Locales son espacios menos invasivos. Entendiendo que la cercanía del municipio “resolvía lo doméstico” como comentó Valentín, pero, al mismo tiempo, disponía de una estructura administrativa de poder con mucha mayor presencia en el territorio y por lo mismo con un nivel de vigilancia mucho más preciso. El territorio en este caso es visto como una oportunidad más amplia de debatir sobre la educación pública y los problemas locales, precisamente pensando en las escuelas como lugares donde la reconstitución de las identidades y las esperanzas es posible (M. Santos, 2004).

De acuerdo a lo que señalan estas historias, en el horizonte de la reforma se avizoraban otros paisajes. Había expectativa que lo que tendría que haber pasado marcaría un ascenso de la presencia del sujeto en la escuela, un ahondamiento de los procesos participativos, con más democracia y más diálogo entre entorno local y escuela, con emergencia de otros modelos pedagógicos. Aunque eso no ha ocurrido, y dominan las miradas escépticas, hay –según estos profesores– un cambio sustantivo en disponer actualmente de una escuela es más pública que antes. Con mucho más sentido de su responsabilidad pública; de su responsabilidad hacia el otro (Feu et al., 2017); y de los alcances de su responsabilidad colectiva (Lipman, 2011). Entendiéndose, finalmente, responsable con la radical vocación del ser humano para la autonomía y defensora de la diversidad (Freire, 1996).

6. CONCLUSIONES

En esta investigación nos propusimos como objetivo analizar las historias contadas por los profesores sobre la escuela y su contexto territorial. En ese propósito consideramos como telón de fondo el marco de reforma escolar que ha tenido lugar en Chile en los últimos 40 años y la meganarrativa que ha promovido políticas de descentralización y accountability educativo a nivel nacional y global. Las historias contadas por dos profesores de Educación Básica, Valentín y Eugenio, ambos de la Escuela Renacer de Barrancas fueron el foco de nuestro estudio. A través de las experiencias narradas por estos profesores pudimos acceder a un conjunto de historias que hablan sobre la escuela y sobre cómo se produce el vínculo entre esas historias contextualizadas territorialmente y las dinámicas de cambio escolar que se establecen en el nivel nacional o internacional. Siguiendo un enfoque de indagación narrativa reconstruimos pasajes relevantes de la trayectoria profesional de nuestros participantes quienes, al contar y recontar estos pasajes, nos permitieron acceder al paisaje de conocimiento profesional que constituye el trasfondo de su práctica cotidiana.

Las experiencias vividas por estos profesores hicieron posible que recorriéramos narrativamente el viejo territorio de Las Barrancas. Subidos a un antiguo y estrecho tren urbano desde una estación ya desaparecida, pudimos emprender un fascinante viaje hacia la ruralidad perdida de la ciudad de Santiago, allá hacia el poniente, donde las familias aristocráticas se paseaban los fines de semana visitando sus fundos y chacras o donde el mundo popular se enfiestaba en las ramadas de El Resbalón. Ese paisaje ya sepultado por el avance atronador de la urbe metropolitana vio llegar desde el centro de Santiago, casi sin tomar nota, todo un aparataje estatal burocrático que se tradujo en vivienda social, equipamiento urbano básico, alumbrado público, pavimentación y, por cierto, educación

pública. Esta es parte de la larga memoria urbana de la Escuela Renacer de Barrancas transcurridos poco más de 30 años desde su fundación.

Los profesores y sus historias nos ayudaron a comprender qué tipo de relaciones se pueden desarrollar entre estas trayectorias profesionales y el entorno local marginalizado donde han trabajado por años. Usamos las contribuciones de Paulo Freire y otros educadores críticos para hacer notar que tanto las características socioculturales y la identidad territorial de los estudiantes constituyen bases fundamentales para la democratización cultural de la Escuela. Al recurrir al pensamiento de Paulo Freire y otros autores críticos (Apple, 2012; Cavieres Fernández, 2018; Freire, 1997b; Lipman, 2013) quisimos hacer nuestra su visión respecto a la necesaria democratización de las instituciones escolares en lo que se relaciona con la participación de la comunidad en la toma de decisiones y, por lo mismo, con la distribución del poder a nivel escolar, de modo que todos los actores involucrados realicen contribuciones al proyecto de la escuela a partir de sus necesidades y sueños. Asumimos con ello el reconocimiento de la escuela como espacio público que debe enfocarse especialmente en la resignificación de las experiencias humanas y en la promoción de una conciencia emancipadora (Freire, 1997c).

Valentín y Eugenio nos ayudaron a visibilizar con detalle los momentos críticos vividos por la Escuela Renacer en su historia reciente en medio de un liderazgo directivo autoritario y un cuerpo de profesores sometido a una dinámica controladora que incluía al propio municipio. Todo esto, probablemente en la fase de declive del modelo de administración municipal diseñado por los neoliberales chilenos en plena dictadura militar. Por cierto, Valentín y Eugenio dieron también testimonio del traspaso de la institución desde la Corporación Municipal de Pudahuel al nuevo Servicio Local de Educación Barrancas. No es este un momento relevante en la secuencia narrativa que nos entregaron los profesores. El

inicio de la reforma en la voz de estos profesores es un episodio secundario; sólo pasó, ni siquiera produce un quiebre en la temporalidad vivida por la escuela. No hubo un silencio en el habla, ni un vaso de agua para respirar y continuar el relato. Ni Eugenio ni Valentín creyeron necesario hablar de ese proceso. Esto constituyó para nosotros un silencio muy poderoso y significativo.

¿Es extraña esta aparente irrelevancia del proceso de cambio que vive la escuela a partir de 2018? Pensamos que no. Un estudio reciente sobre la implementación de la nueva Educación Pública en el nivel intermedio (Anderson et al., 2021) pone acento en el rol de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) de los que se espera que “apoyen y faciliten la aplicación de las reformas por parte de los educadores de primera línea en el ámbito escolar” (p.17) y concluye que los factores contextuales pueden ejercer una influencia temprana para mantener el statu quo en ausencia de *intervenciones deliberadas*. Sin embargo, esto no responde a nuestra pregunta. El silencio del que hablamos no se explica necesariamente debido a los déficit que haya dejado la “implementación” de los (SLEP) en particular o con alguna desprolijidad del discurso político de la reforma. Las historias contadas por los profesores nos muestran una comunidad escolar sumida en una crisis de liderazgo durante varios años. Crisis que ni el propio Servicio Local Barrancas pudo resolver de manera inmediata. Al revisar con atención el desarrollo de estas historias –leyéndolas y releýéndolas– pudimos apreciar que la constelación de historias que logramos rescatar y reconstruir se focaliza en el mundo interior de la escuela. Nuestros participantes son protagonistas de ese mundo y ven a la reforma en un horizonte extremadamente lejano. Por eso, no están interesados en criticar o comparar si este horizonte de reforma es mejor o peor que el horizonte de la reforma neoliberal de los años ’80. Probablemente, existen elementos en las historias que nos permitirían decir que los profesores piensan que la actual reforma se

ve como un horizonte menos desolador. Pero, lo relevante no es eso, sino que, frente a tales perspectivas su foco de atención está en otro lado. Les preocupa su escuela y su comunidad (de docentes, de padres y madres, de niños y niñas). La reforma y el nuevo Sistema Educación Pública no es parte de su historia aún. Probablemente lo sea en el futuro, pero no por ahora.

Por otro lado, las historias contadas por Valentín y Eugenio construyen un paisaje al interior de la escuela que retrata cómo se sobrevive a las crisis de liderazgo y a las sucesivas reformas enmarcadas por el abandono del Estado en una comuna de la periferia. Según estos relatos, dos elementos centrales hicieron avanzar a la escuela: unidad y resultados. Es decir, pareciera ser que los destinos de una escuela como esta se logran encaminar adecuadamente si todos asumen el mismo discurso –que sería el componente valórico de la estrategia– y luego que la escuela consiga buenos resultados académicos –como componente práctico. A nuestro juicio, esto no es otra cosa que la exteriorización de las dos almas de la Escuela Renacer de Barrancas.

Pudimos apreciar que un potente discurso de origen corporativo ha sido apropiado por uno de nuestros participantes, donde la vigilancia sobre el rendimiento estandarizado de la escuela se manifiesta sin complejos. Por eso, los indicadores altos se usan para simbolizar lo respetable que es la escuela (Apple, 2012). Como lo señalaran Campos & Morales (2016) muchos docentes que trabajan con el SIMCE le otorgan un significado instrumental pero continúan actuando en consonancia con sus valores. Ese parece ser el caso de Eugenio. El profesor Valentín, en cambio, ve en esta relación seudo educativa una negación de todos los valores asociados al vínculo y la relación pedagógica. Por eso, pone el acento en la importancia de poner la vida de los estudiantes en el centro de los procesos de aprendizaje. Su postura adscribe a todas aquellas perspectivas que sostienen que las escuelas no pueden enseñar bien a los niños si los profesores no comprenden la cultura y la vida de sus alumnos

y si no tienen relaciones significativas con sus familias (Warren, 2005); donde sea posible discutir con ellos acerca de sus sueños, sus deseos, sus frustraciones, sus miedos, sus alegrías, sin olvidar, subestimar o negar sus aspiraciones (Freire, 1996); donde no se evita el cuerpo y la cultura del Otro (Apple, 2012).

Estas son las dos almas de la escuela que se entremezclan en los actores de la escuela y también en el conocimiento profesional de estos dos profesores y en cada una de las historias que forman parte de este trabajo.

Lejos de todas estas preocupaciones las reformas educativas continúan descendiendo sobre los territorios escolares sin poner atención a las diversidades locales o a las cuestiones de pertenencia e identidad que aquí hemos pretendido resaltar. Mucho menos a las características socioeconómicas y a la historia de la escolarización (Apple, 2012, 2018). A lo largo de este trabajo demostramos que las escuelas son espacios de múltiples significados y que la voz y las historias que relatan los profesores a partir de su experiencia constituye un elemento clave si se quiere comprender verdaderamente como se disponen los actores y los espacios locales para la política del cambio. Pero, parece necesario acentuar este argumento.

Valentín y Eugenio nos abrieron una ventana a una zona de la ciudad que hace muchas décadas dejó de ser un apartado paisaje de tranquilidad y descanso de la vida Santiaguina. Hoy sigue siendo el último límite urbano de la ciudad hacia el poniente, pero no solo eso. La actual comuna de Pudahuel contiene el paisaje característico de la periferia urbana de Santiago. Es el borde de la capital y, al mismo tiempo, el centro de la marginalidad. Es la antítesis del trajín bursátil de la ciudad global. Y, más puntualmente, el entorno de la Escuela Renacer de Barrancas, es el borde del borde. Es decir, la lectura que tienen Valentín y Eugenio de ese entorno es irremplazable. Cada día, en cada conversación con sus apoderadas y familias de estudiantes, absorben un mundo social lleno de historias, pequeñas epopeyas

personales o tragedias que comienzan a los 12 años de edad. Para ese mundo no existen anales, ni memorias oficiales, ni reportes ministeriales. Los reformadores en sus oficinas y también los idealistas críticos pueden actualizar en su computadora el Índice de Vulnerabilidad Escolar de la Escuela, pero difícilmente se enterarán de las historias que se guardan en los cuadernos que Eugenio hizo escribir a sus estudiantes. Sabemos de las historias de esas familias y de las vidas de esos niños y niñas porque profesores como Valentín y Eugenio las han oído con atención y están dispuestos a contarlas.

Finalmente, al recoger estas historias contadas por profesores del territorio de Barrancas quisimos explorar la dimensión global de la reforma educativa en su versión neoliberal y, más puntualmente la publicidad democrática y participativa con que se ofrece. Como señala Apple (2012) este discurso se expresa a través de un lenguaje que suena a progresismo y que habla acerca de la democratización en la educación. Ante la tendencia generalizada de aplicar planes de reforma de similares características en distintos países del mundo con particularidades socioculturales muy disímiles (Whitty, 2000) es significativo poner esta situación en tensión con las miradas de los profesores del territorio de Barrancas. En primer lugar, la democracia y la participación en la escuela constituyen una búsqueda y una utopía para los profesores. No conviven con ella ni en sus aulas, ni en sus Consejos de Profesores. Aun cuando la incorporación al Servicio Local de Educación no ha significado disminución de sus actuales espacios de acción, tampoco los aumenta. No hay pasajes en los relatos de Valentín o Eugenio que nos representen dinámicas de participación formalizadas, incorporadas a la estructura de la vida escolar o prácticas que sistemáticamente se resuelvan en la formación de equipos, redes, asociaciones, asambleas. En segundo lugar, más allá de las conceptualizaciones que saturan algunos discursos de política educativa desde el nivel global y que son reproducidos en la escala nacional (descentralización, entorno local, capital

territorial, participación ciudadana, etc.) lo que se observa en el nivel local y lo que *cuentan* las historias de los profesores es que las escuelas siguen forzadas con definiciones curriculares centralizadas, con evaluaciones homogéneas de carácter nacional, con consejos de profesores meramente administrativos, rara vez consultivos y jamás resolutivos, con espacios de reflexión profesional devaluados y con predominio de la cultura performativa centrada en la promoción, la calificación, el promedio y la cifra. Todos estos últimos conceptos de validez universal, imperturbables ante la tragedia o la maravilla humana que acontece en el lugar, en la densidad del territorio de la Población Parque Industrial que cobija la existencia de los niños y niñas de la escuela.

Solo recientemente vino a sacudirse este alambicado esquema inmóvil. La crisis sanitaria derivada de la pandemia de Covid-19 abrió una ventana donde nadie pensaba. Al igual como ocurrió con el personaje principal de la novela *Un Juez Rural* de Pedro Prado, que observa sorprendido por primera vez el miserable paisaje de Las Barrancas de comienzos del siglo XX, diciendo: “sentía una verdadera angustia al palpar tan claramente los sueños y esperanzas de esos pobladores”; sentimientos similares experimentaron profesoras y profesores de la Escuela Renacer de Barrancas tras el inicio del confinamiento. Valentín y Eugenio relatan apasionadamente en sus historias lo que ninguna reforma había querido oír hasta ese momento: los sujetos que pueblan la escuela tienen historias y viven sus vidas intensamente, niños, niñas, madres, abuelas, apoderadas, profesores se desenvuelven en mundos complejos habitualmente sin dejar registros de su experiencia, sin pedir permiso a nadie. Por eso, cuando quieren entran y salen de la escuela como si fuera suya.

El desarrollo de la investigación no estuvo exento de limitaciones, principalmente aquellas derivadas del contexto social post 18 de octubre de 2019. Algunas entrevistas debieron suspenderse y la interacción con los participantes en su espacio de trabajo se volvió

accidentada después de esa fecha. Una situación aun más compleja se produjo desde marzo de 2020 cuando las escuelas fueron cerradas y las clases suspendidas. Aun cuando las entrevistas y conversaciones narrativas con los participantes se fueron adaptando a la modalidad remota de manera satisfactoria, la situación de confinamiento impidió realizar algunas observaciones en el territorio y en la escuela que habían sido planificadas originalmente. De cualquier modo, el desarrollo de la investigación pudo adaptar su diseño al nuevo escenario reemplazando debidamente aquellos aspectos que consideraban observación directa por revisión de fuentes documentales o la apertura de nuevos temas de conversación con los participantes. Otro aspecto que debiera considerarse al analizar los resultados es que nuestros participantes son dos profesores, es decir, dos hombres en un campo profesional mayoritariamente femenino. Esta es una cuestión que nos preocupó en la fase de recolección de datos narrativos. Con todo, quisimos subsanar este aspecto remarcando nuestro interés en las historias que los profesores cuentan sobre la escuela, más que las historias personales en sí mismas. Como se pudo apreciar en los hallazgos, las historias que recontamos se descentran de la figura personal y tienden a insertar esa vida en el espacio relacional de la escuela donde otras voces protagonizan colectivamente ciertos relatos.

En definitiva, los resultados de este estudio nos permiten dar cuenta de una dimensión del fenómeno socioeducativo habitualmente soslayada en la investigación sobre política educativa. La experiencia acumulada en la escuela, más precisamente, aquella experiencia que se traduce en *historias que los profesores elaboran sobre su escuela* –y las dinámicas relacionales que la conectan con los territorios en sus diversas escalas –, configuran una trama explicativa del cambio y la continuidad de la reforma escolar de extraordinaria importancia. Nuestra contribución, a contrapelo del discurso político de las reformas, pone énfasis en una perspectiva que releva el significado que tiene el cambio ‘desde abajo’. O sea, los procesos

de reforma y/o de transformación política en el campo de la educación pública pueden ser mejor comprendidos si se toman en consideración, seriamente, las complejas historias que viven los profesores y sus comunidades y la forma en que esas experiencias desconcertantes les permiten involucrarse en proyectos culturalmente más democráticos.

Pensamos que, si no se consideran tales situaciones y, sobre todo, si no se pone oído atento a las múltiples historias que conforman el paisaje del conocimiento profesional de los profesores—como las ocurridas durante la pandemia – el cambio educativo se verá más lejano de lo que ya se ve. La investigación en el área debe incorporar estas perspectivas con la finalidad de que el horizonte de la reforma se aproxime más a los profesores, principales involucrados en esos procesos. Las historias de escuelas no son meros viajes melancólicos en el tiempo; por el contrario, a través de ellas se puede acceder al conflicto latente por el derecho a la educación, a la exigua materialidad escolar que es característica de las poblaciones marginalizadas de la ciudad capitalista, por lo mismo, reconstruyendo esas historias se pueden impugnar discursos frecuentemente autocomplacientes sobre el cambio educativo. Nuestro interés específico en las historias de escuelas y en el potencial crítico de esa narrativa puede complementarse en el futuro con otras historias que pueden ser narradas por estudiantes, padres y madres, antiguos directivos, o la que se almacena en documentos y registros escolares aun sin explorar.

Los actuales cambios al sistema de educación pública en Chile abren innumerables vertientes para la investigación preocupada de la democratización de la escuela en la escala local. Nuevos servicios locales de educación pública serán implementados a lo largo del país y nuevos procesos de traspaso afectarán a otras comunidades escolares como la escuela y los profesores aquí investigados. La promesa de mayor descentralización y más participación de las comunidades locales en la toma de decisiones viene replicándose acríticamente como un

párrafo automático de toda política pública o iniciativa gubernamental. La investigación futura tiene una importante responsabilidad en identificar si estos lineamientos han transformado las culturas escolares, o han disuelto los enclaves de poder y jerarquía elitista que caracterizaron el mundo cotidiano de muchos espacios escolares y, sobre todo, deben comprometerse en recoger las experiencias y el mundo narrativo de los profesores como lecturas plausibles y complementarias de los informes técnicos que predominan el debate. El énfasis local de la reforma y su modo particular de enfocar cuestiones como las “características de los estudiantes” o “la pertinencia territorial” requieren ampliarse en otros estudios con el propósito de disputar el discurso dominante que vacía estas categorías de su sentido ontológico y potencial político.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P., & Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(1), 46–55. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol13-issue1-fulltext-363>
- Álvarez, R. (2012). “Las casas de Pinochet”: políticas habitacionales y apoyo popular 1979 - 1988. In V. Valdivia, R. Álvarez, & K. Donoso (Eds.), *La Alcaldización de la política. Los municipios en la dictadura militar* (p. 208). LOM Ediciones.
- Anderson, S., Uribe, M., & Valenzuela, J. P. (2021). Reforming public education in Chile: The creation of local education services. *Educational Management Administration and Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143220983327>
- Apple, M. W. (2012). *Poder, conocimiento y reforma educacional*. Miño y Dávila.
- Apple, M. W. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Lom.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea* (1era. ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Mensaje de S.E. la Presidenta de la República con el que inicia un proyecto de ley que crea el Sistema de Educación Pública y modifica otros cuerpos legales, (2015).
- Ball, S. J. (1993). La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista. In S. J. Ball (Ed.), *Foucault y la educación: disciplinas y saber* (pp. 155–168). Morata.
- Ball, S. J. (2003a). The teacher’s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J. (2003b). Class Strategies and the Education Market. In *Class Strategies and the Education Market*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203218952>
- Bauman, Z. (2003). De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. In S. Hall & P. Du Gay (Eds.), *Cuestiones de Identidad Cultural* (pp. 40–68). Amorrortu.

- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Bellei, C., Muñoz, G., Rubio, X., Alcaino, M., Donoso, M. P., Martínez, J., De la Fuente, L., Del Pozo, F., & Díaz, R. (2018). *Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización* (C. Bellei (ed.)). CIAE - Universidad de Chile.
- Benavides, L., & Morales, E. (1982). *Campamentos y poblaciones de las comunas del Gran Santiago* (No. 154; Documento de Trabajo).
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnometodológica*. Ediciones Bellatera.
- Boisier, S. (1996). *Modernidad y territorio*. ILPES - ONU.
- Boisier, S. (2003). *El desarrollo en su lugar (el territorio en la sociedad del conocimiento)*. Universidad Católica de Chile.
- Bolívar Botía, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. ¿De Nobis Ipsis Silemus?: *Epistemología de La Investigación Biográfico-Narrativa En Educación*, 4(1), 01–26.
- Bonal, X., Tarabini-Castellani, A., & Verger, A. (2007). *Globalización y Educación*. Miño y Dávila.
- Borja, J., Valdés, T., Pozo, H., & Morales, E. (1987). *Descentralización del Estado, movimiento social y gestión local*. FLACSO.
- Bourdieu, P. (2014). *Sobre el Estado. Cursos en el College de France (1989 - 1992)* (P. Champagne, R. Lenoir, F. Poupeau, & M.-C. Riviere (eds.)). Anagrama.
- Bray, M. (2016). Control de la educación: problemas y tensiones en centralización y descentralización. In R. Arno, C. A. Torres, & S. Franz (Eds.), *Educación comparada. La dialectica de lo global y lo local* (pp. 307–335). Tirant Humanidades.
- Bruner, J. (1991). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. In J. L. L. Juan Carlos Gómez (Ed.), *Alianza*. Alianza editorial.

- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. (1ra. ed. e). Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2012). Realidad Mental y Mundos Posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. In G. Editorial (Ed.), *Realidad Mental y Mundos posibles* (2a. ed.). Gedisa.
- Buras, K. L. (2011). Race, charter schools, and conscious capitalism: On the spatial politics of whiteness as property (and the unconscionable assault on black new orleans). *Harvard Educational Review*, 81(2), 296–330. <https://doi.org/10.17763/haer.81.2.6l42343qqw360j03>
- Campos, J., & Morales, P. G. (2016). Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile. La respuesta de la sociedad civil. *Cadernos CEDES*, 36(100). <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171351>
- Carrasco, C., Zamora, C., & Castillo Muñoz, Á. (2015). El lugar del barrio en los discursos de escuelas municipales de Playa Ancha. *Revista de Estudios Cotidianos*, 3(2).
- Casey, K. (2004). ¿Por qué abandonan la docencia las mujeres activistas progresistas? Teoría, metodología y política en la investigación sobre las historias de vida. In I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (1a. ed., pp. 245–268). Octaedro - EUB.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo* (1a. ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Cavieres-Fernández, E. (2017). Teacher counter stories to a citizenship education mega policy narrative. Preparing for citizenship in Chile. *Journal of Curriculum Studies*, 49(4). <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1274783>
- Cavieres Fernández, E. (2009a). La neoliberalización de la educación chilena o la privatización del sistema educativo “por dentro.” *Diálogos Educativos*, 9(17).
- Cavieres Fernández, E. (2009b). Rethinking the role of elite private schools in a neoliberal era: An example from Chile. *Policy Futures in Education*, 7(1).

<https://doi.org/10.2304/pfie.2009.7.1.31>

- Cavieres Fernández, E. (2011). The Class and Culture-Based Exclusion of the Chilean Neoliberal Educational Reform. *Educational Studies*, 47(2), 111–132. <https://doi.org/10.1080/00131946.2011.554588>
- Cavieres Fernández, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema: educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59). <https://doi.org/10.1590/s1413-24782014000900011>
- Cavieres Fernández, E. (2018). Epistemología y experiencia en Freire. Contribuciones a una metodología narrativa. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 11(22), 87–98. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m11-22.eefc>
- Channa, A., & Faguet, J. P. (2016). Decentralization of health and education in developing countries: A quality-adjusted review of the empirical literature. *World Bank Research Observer*, 31(2), 199–241. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkw001>
- Ciuffetelli Parker, D., & Craig, C. J. (2017). An International Inquiry: Stories of Poverty–Poverty Stories. *Urban Education*, 52(1), 120–151. <https://doi.org/10.1177/0042085914566097>
- Clandinin, D. (2007). Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology. In *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452226552>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers’ professional knowledge landscapes: Teacher stories-stories of teachers-school stories-stories of schools¹. *Educational Researcher*, 25(3), 24–30. <https://doi.org/10.3102/0013189X025003024>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2). <https://doi.org/10.1111/0362-6784.00082>
- Cortazzi, M. (2002). *Narrative Analysis*. Routledge.

- Craig, C. J. (2007). Narrative inquiries of geographically close schools: Stories given, lived, and told. *Teachers College Record*, 109(1), 160–191.
- Craig, C. J. (2012). Tensions in teacher development and community: Variations on a recurring school reform theme. *Teachers College Record*, 114(2).
- Crotty, M. (1998). The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process. In Sage. http://www.uk.sagepub.com/textbooks/Book207972%5Cnhttp://books.google.com/books?id=Op_SDKrf1ZQC
- Demenchonok, E. (2017). Hacia la democratización de la democracia. 9º Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, Organizado Por La Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP)., 1–26.
- Di Gropello, E. (2002). An Assessment of the Impact of Decentralization on the Quality of Education in Chile. *World Bank Economists' Forum*, 2, 117–154. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.12.3262&rep=rep1&type=pdf>
- DIBAM. (2005). En el camino. Pudahuel recupera su historia. *Patrimonio Cultural*, 10(36), 16–17.
- Du Gay, P. (2003). Organización de la Identidad: gobierno empresarial y gestión pública. In *Cuestiones de Identidad Cultural* (pp. 251–280). Amorrortu.
- Dussel, E. (2012). *Democracia participativa, disolución del Estado y liderazgo político*. Tinta Roja Tonta Negra.
- Elbaz-Luwisch, F. (2012). Studying Teachers' Lives and Experience: Narrative Inquiry into K–12 Teaching. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (pp. 357–382). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452226552.n14>
- Espinoza, O., & González, L. E. (1993). *La experiencia del proceso de desconcentración y*

descentralización educacional en Chile 1974-1989 (p. 260 p.). PIIE.

Espinoza, V. (1988). *Para una historia de los pobres de la ciudad*. Ediciones Sur.

Eugenio, P. / E. R. de B. (2020). *Entrevista*.

Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios Pedagogicos*, 42(1). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100007>

Falabella, A., & de la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. In *Estudios Pedagogicos* (Vol. 42, Issue 2). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>

Feu, J., Serra, C., Canimas, J., Làzaro, L., & Simó-Gil, N. (2017). Democracy and Education: A Theoretical Proposal for the Analysis of Democratic Practices in Schools. *Studies in Philosophy and Education*, 36(6), 647–661. <https://doi.org/10.1007/s11217-017-9570-7>

Fischman, G. E., & Gandin, L. A. (2016). The pedagogical and ethical legacy of a “successful” educational reform: The Citizen School Project. *International Review of Education*, 62(1), 63–89. <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9542-0>

Fiske, E. B. (1996). *Decentralization of education : politics and consensus* (pp. 1–40). Directions in development Series.

Flint, C., & Taylor, P. (2018). *Political Geography. World-Economy, Nation-State and Locality* (Seventh, Vol. 53, Issue 9). Routledge. <http://www.elsevier.com/locate/scp>

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1996). *Política y educación*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997a). *A la sombra de este árbol*. El Roure.

Freire, P. (1997b). *La educación en la ciudad*. Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (1997c). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Tolerancia*. Fondo de Cultura Económica.
- Gandin, L., & Apple, M. (2002). Can Education Challenge Neoliberalism? The Citizen School and the Struggle for Democracy in Porto Alegre, Brazil. *Social Justice*, 29(4).
- Garcés, M. (2002). *Tomando su sitio. El movimiento de pobladores de Santiago, 1957-1970*. LOM Ediciones.
- Gentili, P. (2004). Adios a la escuela pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías. In *Pedagogía de la Exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación* (pp. 339–375). Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Gewirtz, S. (2002). *The Managerial School: Post-Welfarism and Social Justice in Education*. Routledge.
- Gimeno, J. (2006). De las reformas como política a las políticas de reforma. In *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Morata.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado* (I. Goodson (ed.)). Octaedro - EUB.
- Goodson, I., Antikainen, A., Sikes, P., & Andrews, M. (2017). The Routledge International Handbook on Narrative and Life History. In *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315768199>
- Gramsci, A. (2013). *Antología* (Traducción de Manuel Sacristan (ed.); 1a. ed). Siglo XXI Editores.
- Gulson, K. N. (2007). ‘Neoliberal spatial technologies’: on the practices of educational policy change. *Critical Studies in Education*, 48(2), 179–195. <https://doi.org/10.1080/17508480701494226>
- Gulson, K. N. (2008). Urban accommodations: Policy, education and a politics of place. *Journal of Education Policy*, 23(2), 153–163.

<https://doi.org/10.1080/02680930701853070>

Hall, S. (1992). The question of cultural identity. In S. Hall, D. Held, & T. McGrew (Eds.), *Modernity and Its Futures* (pp. 273–325). The Open University.

Hall, S. (2017a). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educacao & Realidade*, 22(2), 15–46.

Hall, S. (2017b). *Estudios Culturales 1983. Una historia teórica* (1a. ed.). Paidós.

Harvey, D. (2004). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu.

Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Akal.

Helfenbein, R. J., & Shudak, N. J. (2009). Reconstructing/Reimagining Democratic Education: From Context to Theory to Practice. *Educational Studies*, 45(1), 5–23.
<https://doi.org/10.1080/00131940802649110>

Ingram, J. D. (2013). *Radical Consomopolitics. The ethics politics of democratic universalism*. Columbia University Press.

Josselson, R. (2011). Narrative Research: Constructing, Deconstructing, and Reconstructing Story. In F. J. Wertz, K. Charmaz, L. McMullen, R. Josselson, R. Anderson, & E. McSpadde (Eds.), *Five Ways of Doing Qualitative Analysis phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry* (pp. 224–242). The Guilford Press.

Letelier, V. (2013). *El Estado y la educación nacional*. Universidad de Valparaíso.

Lipman, P. (2004). High stakes education. Inequality, Globalization, and Urban School Reform. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53, Issue 9). RoutledgeFalmer.

Lipman, P. (2006). The Politics of Education Accountability in a Post-9/11 World. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 6(1), 52–72.

<https://doi.org/10.1177/1532708605282820>

Lipman, P. (2011). *The New political economy of urban education. Neoliberalism, race, and right to the city*. Routledge.

Lipman, P. (2013). Economic crisis, accountability, and the state's coercive assault on public education in the USA. *Journal of Education Policy*, 28(5), 557–573. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.758816>

Lipman, P., & Hursh, D. (2007). Renaissance 2010: The Reassertion of Ruling-Class Power through Neoliberal Policies in Chicago. *Policy Futures in Education*, 5(2), 160–178. <https://doi.org/10.2304/pfie.2007.5.2.160>

Massey, D. (1998). “Identity”: some parallels between feminist debate and the identity of place. *Berichte Zur Deutschen Landeskunde*, 72(1), 53–59.

Massey, D. (2005). Filosofía y política de la espacialidad: algunas consideraciones. In L. Arfuch (Ed.), *Pensar este tiempo. espacios, afectos, pertenencias* (1ra. Ed., pp. 101–127). Paidós.

Massey, D. (2007). *For Space* (Reimpresión). SAGE Publications Inc.

McCowan, T. (2010). School democratization in prefigurative form: Two Brazilian experiences. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(1), 21–41. <https://doi.org/10.1177/1746197909353567>

McGinn, N., & Street, S. (1986). Educational Decentralization: Weak State or Strong State? *Comparative Education Review*, 30(4), 471–490. <https://doi.org/10.1086/446631>

McNiff, J. (2007). My Story is My Living Educational Theory. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (pp. 308–329). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452226552.n12>

Measor, L., & Sikes, P. (2004). Una visita a las historias de vida: ética y metodología de la historia de vida. In I. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 269–295).

Octaedro - EUB.

- Morrow, R. A., & Torres, C. A. (2016). El Estado, los movimientos sociales y la reforma educativa. In R. F. Arnove, C. A. Torres, & S. Franz (Eds.), *Educación comparada. La dialectica de lo global y lo local* (p. 686). Tirant Humanidades.
- OECD. (2001). *OECD Territorial Outlook*. Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Olson, M. R., & Craig, C. J. (2009). “Small” stories and Meganarratives: Accountability in balance. *Teachers College Record*, 111(2), 547–572.
- Picazo, M. I. (2013). *Las políticas escolares de la concertación durante la transición democrática*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Ramón, A. de. (1985). Estudio de una periferia urbana. Santiago 1850-1900. *Historia*, 20, 199–289. <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0018148.pdf>
- Ramón, A. de. (2007). *Santiago de Chile. Historia de una sociedad urbana*. Catalonia.
- Reyes, I. E. (2020). *Estudio sobre la Calidad de la Educación en Escuelas de Barrios Periféricos de Santiago de Chile : ¿ Una Justicia ante la Marginalización Social ? Study on the Quality of Education in Schools of Peripheral Neighborhoods of Santiago de Chile : A Justice in*. 9(2), 13–27.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655–696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Santos, B. S. (2016). *La difícil democracia. Una mirada desde la periferia europea*. Akal.
- Santos, M. (2000a). El territorio: un agregado de espacios banales. *Boletín de Estudios Geográficos*, 96, 87–96.
- Santos, M. (2000b). La Naturaleza del Espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción. In *Ariel*

S.A (1ra. Ed. e). Ariel.

Santos, M. (2004). *Por otra Globalización. Del pensamiento único a la conciencia universal* (1ra. ed en). Convenio Andrés Bello.

Seher, R. (2013). Leading for Democracy in Urban Schools: Toward a Culturally Relevant Progressivism. *Schools - Studies in Education*, 10(2), 242–273. <https://doi.org/10.1086/673333>

Serrano, S. (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II La educación nacional (1880 - 1930)* (S. Serrano, M. Ponce de León, & F. Rengifo (eds.)). Taurus.

Stackhouse, J. (2009). Urban Land Use and the Entrepreneurial State: A case study of Pudahuel, Santiago Chile during the Military Regime (1973-1989). *Journal of Latin American Geography*, 8(1), 99–127. [https://doi.org/https://doi.org/10.1353/lag.0.0020](https://doi.org/10.1353/lag.0.0020)

Stern, S. J. (2009). *Luchando por mentes y corazones. Las batallas de la memoria en el Chile de Pinochet*. Ediciones Universidad Diego Portales.

Storey, D. (2012). *Territories. The Claiming of space* (Second Edi). Routledge. <http://www.elsevier.com/locate/scp>

Street, S. (1989). Descentralización educativa en el Tercer Mundo: una revisión de la literatura. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XIX(4), 13–51.

Thiem, C. H. (2009). Thinking through education: The geographies of contemporary educational restructuring. *Progress in Human Geography*, 33(2), 154–173. <https://doi.org/10.1177/0309132508093475>

Unesco, C. /. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.

Valdivia, V. (2018). La “alcaldización de la política” en la post dictadura pinochetista. Las comunas de Santiago, Las Condes y Pudahuel. *Izquierdas, febrero*(38), 113–140.

Valdivia, V., Álvarez, R., & Donoso, K. (2012). *La alcaldización de la política. Los municipios en la dictadura pinochetista*. LOM Ediciones.

- Valentín, P. E. R. de B. (2020). *Entrevista*.
- Wallerstein, I. (2012). *El capitalismo histórico*. Siglo XXI Editores.
- Warren, M. R. (2005). Communities and Schools: A New View of Urban Education Reform. *Harvard Educational Review*, 75(Summer), 133–173.
- Weidman, J. C., & DePietro-Jurand, R. (2011). *Decentralization. A Guide to Education Project Design Based on a Comprehensive Literature and Project Review* (EQUIP2 State-of-the-Art Knowledge Series).
- Whitty, G. (2000). Education Reform and Education Politics in England: a Sociological Analysis. *Education at the Crossroads: Education Reform and Education Politics in Japan and England*.
- Whitty, G., & Power, S. (2008). ¿Más allá del Estado y del Mercado? La evolución de los modos de gobierno. In M. Fernández Enguita & E. Terrén (Eds.), *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos* (p. 282). Akal.
- Whitty, G., Power, S., & Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Morata.
- Winkler, D. R., & Yeo, B.-L. (2007). *Identifying the Impact of Education Decentralization on the Quality of Education* (Educational Policy, Systems Development, and Management).

