

52

Hacia un Movimiento Pedagógico nacional

Docencia

Año XIX · Santiago de Chile · mayo 2014

ISSN 0718-4212

Estandarización,
calidad y
mercado
educacional

Impacto en
la salud de
estudiantes y
profesores

Géneros de
evaluación:
sentidos y
valores

Experiencias
de resistencia
docente y
comunitaria



Simce:
trastocando
los sentidos de
la educación
pública



La escuela en nuestras manos.

La experiencia de autogestión de la Escuela Comunitaria República Dominicana 2012-2013

por

Gabriela Olave Campos

Profesora de Lenguaje y Comunicación en Escuela Comunitaria República Dominicana. Estudiante de Pedagogía en Educación Media mención Lenguaje y Comunicación, Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile.

Eric Silva Murgas

Coordinador Pedagógico y Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Escuela Comunitaria República Dominicana. Licenciado en Historia y Profesor de Historia y Geografía, Universidad de Chile.

El cierre de escuelas públicas es uno de los efectos colaterales que ha tenido el Simce en nuestro país. En algunos casos, la comunidad educativa ha reaccionado a estos cierres no solo exigiendo el derecho a la educación, sino participando activamente en la construcción de un proyecto pedagógico propio. Es el caso de la Escuela República Dominicana, donde estudiantes, apoderados y docentes alzaron la voz y construyeron una escuela y una educación pertinente a sus necesidades y expectativas. Dos de sus profesores relatan el proceso vivido.



Las movilizaciones estudiantiles de 2006 y 2011 iniciaron un proceso político que no ha dejado indiferente a nadie, y que ha comenzado a impactar a diversas comunidades escolares que, cada vez con mayor fuerza, tienen como objetivo el conseguir una educación pública gratuita, de calidad y que tenga a los actores sociales como protagonistas de esta. Son estos los antecedentes con los cuales debemos entender el devenir de la Escuela Comunitaria República Dominicana (ECRD), ubicada en la Villa O'Higgins en la comuna de La Florida. Esta inició su proceso en diciembre de 2012 y comenzó su año académico en marzo de 2013, contaba con una matrícula de alrededor de 80 niños de kínder a octavo básico, manteniendo los niveles con que funcionaba hasta antes del cierre. La ECRD, con su proceso de autogestión y su constante esfuerzo por la construcción del control comunitario de la educación, no pasó desapercibida.

El proceso de autogestión que se vivió en la ECRD surge como una respuesta natural al cierre arbitrario de la Escuela Básica República Dominicana, por el alcalde Rodolfo Carter en diciembre de 2012, junto con otros tres establecimientos de La Florida. Esta escuela básica fue fundada por los pobladores de la Villa O'Higgins el 1 de abril de 1970 y desde sus inicios el establecimiento recibió a niños y niñas de los alrededores, impartiendo clases desde 1° a 8° básico. Para el año 2012 atendía a 288 estudiantes; entre ellos, muchos pertenecían al Programa de Integración Escolar. El cierre de la Escuela República Dominicana no es un hecho aislado, por el contrario, se encuentra dentro de una lógica del “mercado de la educación”, donde las escuelas municipales que no logran competir en resultados en pruebas estandarizadas (principalmente Simce), matrículas y “eficiencia”, son fácilmente desechadas.

Once fueron los meses en que trabajamos en conjunto con la comunidad, manteniendo la escuela en funcionamiento, en busca de la transformación del espacio escolar, planteando alternativas concretas y situadas, que serán revisadas en este artículo. En conjunto, fuimos capaces de demostrar que las comunidades educativas tienen poder de organización y, en este aspecto, la ECRD ha marcado un precedente importante. Esta experiencia fue detenida violentamente el 18 de diciembre de 2013, a días de cumplir un año en autogestión, en un desalojo que desconoció las

negociaciones entabladas entre la comunidad de la ECRD y la Municipalidad de la Florida para reabrir la escuela con un proyecto educativo propio, elaborado con la participación de madres, estudiantes, profesores y profesionales de apoyo.

En este sentido, es necesario entender el proceso que se llevó a cabo dentro de la escuela en sí mismo y para ello debemos realizar una lectura de dos momentos: el primero, que denominamos de *resistencia al cierre* y el segundo, al que llamamos *construcción de un proyecto pedagógico*, en el cual estaban puestas todas las expectativas acerca de la escuela que queremos.

El momento de la *resistencia al cierre* se inicia con la toma del establecimiento en diciembre de 2012, acción encabezada principalmente por las madres y apoderadas, apoyadas por sus hijos e hijas estudiantes de la Escuela República Dominicana y por organizaciones sociales. En este momento, las acciones realizadas y las proyecciones a futuro de la escuela tenían que ver netamente con la exigencia a la autoridad de la reapertura inmediata del establecimiento. La reapertura, en las mismas condiciones en que se encontraba, parecía ser, en un principio, la única solución que las madres veían. No existía aún una identidad clara ni la idea de autogestión que más adelante, a partir del apoyo prestado por estudiantes secundarios (gran parte de ellos de la ACES), tomará fuerza y se instalará en el discurso, no solo de los profesores, sino también de las madres.

Durante marzo, a partir de la decisión de las madres, el apoyo de algunas organizaciones sociales y del Colegio de Profesores (principalmente del Comunal La Florida), comienzan a realizarse clases de manera autogestionada. En ese mes pasan por la escuela alrededor de 40 profesores voluntarios, en un tránsito constante que no entrega estabilidad pedagógica al establecimiento en toma. En abril, con la llegada de estudiantes en práctica para trabajar como profesores voluntarios, gracias al respaldo del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile, (solicitado por las madres), se instala un equipo de trabajo más estable en lo pedagógico (que organiza horarios de clases y talleres extraprogramáticos en jornada completa) y, junto con esto, se amplía el horizonte de futuro de la escuela. Ya no era la reapertura inmediata lo que se buscaba, ahora íbamos en pos de la construcción de un proyecto educativo

propio, surgido desde y para la comunidad de la ECRD y de la Villa O'Higgins.

Este segundo momento se constituye como de vital importancia, y consiste en empoderamiento más allá de los espacios, es la construcción de algo tan fundamental y trascendental como un proyecto pedagógico. El darnos voz como actores sociales que construyen la comunidad educativa, construir por mano propia una escuela en base a nuestros sueños, ideales y necesidades, se instaló como la premisa para comenzar a dar rienda suelta a la creación de un proyecto educativo comunitario, en donde todos los actores tuvieran participación en lo pedagógico, en lo social, en lo político y en todos los ámbitos que atañen a la educación, sin miramientos. Como trabajadores y trabajadoras de la educación de la ECRD, tratamos de concretizar en nuestra labor diaria nuestro proyecto pedagógico, no solo dejándolo plasmado en un texto, sino que haciendo efectiva la lucha que en conjunto estábamos dando.

El proceso de generar un proyecto pedagógico que abriera la escuela a la comunidad, para nosotros –profesores, profesionales de apoyo, madres y estudiantes– debía estar asentado en integrar los saberes y los sentidos de vida no institucionalizados, y dar cuenta del valor que tiene aprender desde otras instancias de conocimiento, territorializados, con raigambre en la historia y en las necesidades de los sujetos. Es por ello que realizamos una lectura comunitaria de esta escuela, la que queremos. Nos planteamos una estructura de participación más horizontal que la presente en las escuelas tradicionales, donde la voz de cada uno de los sujetos partícipes de la comunidad educativa, madres, niños y profesores, fuera escuchada. Donde cada uno de nosotros nos sintiéramos con el derecho y el deber de apropiarnos de nuestros espacios para resignificarlos y asignarle un valor más allá del que tiene la escuela tradicional como institución; como un espacio de construcción propia, de sujetos capaces de reconocerse como una comunidad.

Algo tan importante como el curriculum escolar fue interpelado, es así que se dio la posibilidad de que participaran en su construcción otros actores del contexto pedagógico, no solo los profesores, ahora también las apoderadas y los estudiantes tenían la posibilidad de opinar acerca de lo que querían que se enseñase en la escuela, integrando

saberes que no tenían cabida en las aulas el año anterior al proceso de ECRD. Esto en principio se fue asentando a partir de asambleas donde, entre apoderados, profesores y, en algunas instancias, estudiantes, se discutían las diversas problemáticas que surgían en la escuela, desde cómo mejorar las relaciones entre los miembros de la comunidad, hasta cómo hacer parte a los apoderados de las clases y actividades, pensando desde aquellas instancias la escuela que queríamos. De esta forma las prácticas cotidianas, las necesidades y expectativas de la comunidad territorial se constituían en ejes para la reconstrucción del curriculum escolar. Mediante diversas actividades que vinculaban las distintas asignaturas y áreas del conocimiento buscamos transversalizar y complejizar el curriculum nacional, cuyo eje no era el mero aprendizaje compartimentado de contenidos, sino el generar experiencias de vida significativas y constituyentes de un sujeto (estudiante, profesor, apoderado) integral y complejo, capaz de leer y reflexionar su contexto, con herramientas para transformarlo. En este sentido, una de las grandes actividades fue la celebración de las semanas de la comunidad y de la tierra, donde todos los niños y niñas trabajaron conceptos de identidad, apropiación del espacio y la relación entre la naturaleza y el ser humano. Además, participaron en la siembra de semillas de distintas verduras y hortalizas, con las que adornaron la escuela. El cierre de esta actividad fue la celebración del año nuevo mapuche o *Wetripantu*, en compañía de parte de la comunidad de la Villa O'Higgins, padres y apoderados, donde compartieron una rogativa mapuche y comida propia de este pueblo originario.

A pesar de estar trabajando por construir una escuela comunitaria, no podíamos desentendernos de ciertas exigencias del sistema educativo. Uno de nuestros principales compromisos y responsabilidades que asumimos como profesores, fue la de preparar a los niños y niñas para rendir exámenes libres, pues a pesar de estar fuera de una escuela formal (desescolarizados) ellos debían pasar de curso. Los temarios de exámenes libres son regularmente preparados por instituciones validadas desde las oficinas provinciales de educación, es decir, muy poco tienen que ver con lo que estábamos trabajando en nuestra escuela comunitaria. Por tanto, a pesar de estar trabajando de manera autogestionada, nos vimos sometidos a las presiones del sistema educativo, en tanto se debía responder



a una serie de pruebas para definir el futuro de nuestros niños y niñas. Todo volvía a depender de una nota. Es así que debimos reforzar el proceso de aprendizaje y enseñanza para poner al día a nuestros estudiantes en los contenidos exigidos en los temarios, conjugándolo con un proceso de constitución de espacios para el diálogo, la participación y la construcción desde las experiencias de vida de los estudiantes y demás integrantes de la comunidad.

Una nueva escuela pública desde la reconstrucción de las comunidades

Este proceso no se dio sin tensiones de por medio, pues muchos niños y niñas, situándose dentro de un espacio con mayores libertades que una escuela formal, se desentendían de los procesos de aprendizaje más formales, obligando muchas veces a los docentes a buscar estrategias mucho más motivadoras o también a asumir posiciones más duras. En este punto, es importante recalcar que tanto niños como apoderados no decidieron conscientemente ser parte de una escuela comunitaria, esta fue tomando lugar a la medida que el proceso marchaba y su origen lo constituye el trauma del cierre. Desde allí, para los niños y niñas, el paso de una escuela con reglas y estructuras mucho más rígidas a una autogestionada donde las reglas son mucho más flexibles y sin presiones excesivas, producía que en el nuevo escenario aquellos mayores espacios fuesen interpretados como una libertad extrema que, en ocasiones, decantaba en que pensaran que podían hacer lo que quisieran, pasando a llevar incluso a otros miembros de la comunidad. Es así que uno de los trabajos fuertes de nuestra escuela fue la construcción de normas o reglas de convivencia consensuadas que tuvieran relación con el proyecto pedagógico que se estaba levantando y que a la vez lo nutrieran. Esto se trató de plasmar en un Protocolo de Convivencia construido a partir de varias reuniones, cuyo eje estaba en el diálogo,

la empatía y el reconocimiento entre los miembros de la escuela. Estas instancias no solo debían ser sustentadas en el discurso o meramente en la resolución de conflictos, sino que se fomentaba que fuesen instancias constantes. Es así que era de una importancia radical el establecimiento de espacios de participación concretos, principalmente asambleas de estudiantes, apoderados, profesores y de comunidad, las que alcanzaron a ser parcialmente puestas en marcha, pues con el desalojo perpetrado, no alcanzaron la madurez esperada. Sin embargo, dichas instancias de participación demostraron la importancia de los lugares de encuentro y reflexión para la construcción de un proyecto educativo enraizado en el reconocimiento de los sujetos y sus experiencias de vida.

Los once meses¹ que duró la experiencia de autogestión de la Escuela Comunitaria República Dominicana vieron su término con un desalojo que, como ya señalamos, fue perpetrado en la madrugada del 18 de diciembre del año 2013. Pese a este violento final, se demostró la importancia y trascendencia de la participación activa de los apoderados, estudiantes y trabajadores de la educación en la construcción de una nueva escuela pública. La apuesta por una educación integral que vinculara las distintas dimensiones del ser humano (ser, saber, hacer, decidir), entendiéndolo desde su complejidad, quedó plasmada en el proyecto educativo que denominamos Liceo Polivalente Comunitario República Dominicana², donde lo polivalente es entendido desde la integralidad de la educación científico-humanista, la educación artística y la educación técnica, como áreas complementarias y no disociadas. En este, los procesos de aprendizaje, enseñanza y desarrollo debían constituir sujetos capaces de ser lo que ellos quieran ser (y no lo que el sistema los obliga a ser). Este era y es un proyecto que busca potenciar una escuela pública integral, compleja y diversa, donde la calidad de la educación se construye desde las comunidades.

1 Desde el 27 de diciembre de 2012 al 18 de diciembre de 2013.

2 Este proyecto fue presentado al Concejo Municipal de La Florida el 11 de diciembre de 2013, siendo favorablemente acogido por los concejales, autoridades y público presente. En la sesión no se encontraba el alcalde Rodolfo Carter. Siete días después la escuela sería violentamente desalojada. El proyecto puede ser revisado y descargado en la página web: <http://ecrd.cl/proyecto-educativo-institucional-pei/>

Lo acontecido en la Escuela Comunitaria República Dominicana no puede ser leído solo como una excepción a la regla, una ruptura en el sistema escolar segregador y desigual, sino que, como ya señalamos, debe ser entendido como un ejemplo de participación activa de la comunidad en la construcción de su escuela. Desde las luchas encabezadas por madres, estudiantes y trabajadores de la educación contra el cierre de sus establecimientos debe potenciarse un cuestionamiento a las lógicas actuales de participación dentro de las escuelas y liceos, visualizar los espacios existentes y en qué medida estos permiten la acción transformadora de los sujetos que componen la institución.

Es así que uno de los desafíos venideros –en un año donde desde el Gobierno de la Nueva Mayoría se multiplican las promesas de una educación de calidad, gratuita, inclusiva y sin lucro–, es dotar a las demandas del movimiento social por la educación de un contenido pedagógico-político procedente desde la experiencia que se gesta de la práctica de los trabajadores de la educación, estudiantes y apoderados. Asimismo, debemos potenciar la reconstrucción de los espacios de participación dentro de las escuelas. Para ello es necesario ampliar las instancias de diálogo y toma de decisiones de estudiantes y trabajadores de la educación; abrir estas a la comunidad territorial, dejando así de concebirlas como espacios cerrados, descontextualizados y, por el contrario, llenándolas de contenido, de sentidos de vida y de la historia procedente de los sujetos que la componen. Desde ahí los proyectos educativos y el currículum no deberían moldear la identidad de la comunidad sino que, por el contrario, es esta, entendiéndose a sí misma como un colectivo en constante construcción, la que resignifica y llena de contenido los proyectos pedagógicos, y lee críticamente el currículum.

Desde experiencias de autogestión pedagógicas como la de ECRD pensamos en escuelas y liceos donde el eje del proceso educativo esté en los sujetos y no en los estándares internacionales, aquellas pruebas que constituyen un parámetro inquisidor para

las comunidades y que clasifican a las escuelas sin considerar la expectativas, sueños y potencialidades de sus estudiantes y trabajadores. Quienes determinen los sentidos de la educación desde donde se diseñarán políticas públicas no deben ser los expertos, sino las comunidades empoderadas, capaces de pensar(se) y construir sus escuelas, con enfoques territoriales, desde sus necesidades y expectativas, potenciando una educación integral y el desarrollo de sujetos complejos.

Las aspiraciones anteriores hoy por hoy están lejos de concretarse, por ello es necesario que generemos una movilización constante en nuestras escuelas y liceos, que estos se transformen en espacios donde la crítica y reflexión sobre qué educación queremos se constituya en una necesidad. Es imperativo abandonar las prácticas de competencia e individualismo que hoy desbordan la escuela y que tanto daño hacen a la organización y la convivencia dentro de ellas. Es claro que la apertura de espacios de participación debe ir de la mano con la mejora de las condiciones laborales de las y los trabajadores de la educación, profesionales que hoy no tienen un segundo para pensarse en su labor pedagógica entre la maraña de pruebas, planificaciones, exigencia de resultados en pruebas estandarizadas, entre otras. Estas limitan y restan sentido a su acción, principalmente en el trabajo colaborativo entre colegas, con estudiantes y apoderados(as). La dignificación de los espacios de trabajo y convivencia de trabajadores de la educación y estudiantes son necesarios para comenzar con la transformación de la escuela pública, desde sus bases más que desde las estructuras.

Las experiencias de autogestión, de participación y de construcción en comunidad deben multiplicarse e ir moviendo nuestros horizontes. Así podremos cimentar la construcción de un pensamiento propio, de significados que den sentido a lo que entenderemos por calidad en educación, desde nuestras prácticas pedagógicas y de transformación de la realidad. **D**