



**UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE EDUCACION**

**TITULO DE LA TESIS**

**Construcción de identidad en el espacio ecológico de la escuela. El caso de la escuela agroecológica en Pirque**

**Tesis o AFE para optar al grado de Magíster en Educación, mención en Currículo y Comunidad Educativa**

**Autor: Roberto Patricio Miranda Orellana**

**Director(a):  
Mónica Llaña Mena**

**Santiago de Chile, año 2018**

***A mi esposa, Susana, gran trago de mi vida.***

***A mi hija Catalina y mi hijo Gabriel.***

## Agradecimientos

*Agradezco muy sinceramente a los alumnos y alumnas, profesores y profesoras, a las tías auxiliares, secretarías y personal de campo de la Escuela Agroecológica de Pirque por mantener viva la esperanza de que una educación humana es posible en estos tiempos convulsos, y por apropiarse de los bordes del espacio ecológico de su escuela y hacerla un lugar de encuentro.*

*Agradezco a mis profesoras y profesores por sus conversaciones siempre cercanas y estimulantes, especialmente a mis maestras Magdalena Contardo (Q.E.P.D), Victoria Espinosa y Mónica Llaña.*

*Agradezco a mi amigo y compañero de trabajo, el sociólogo Pedro Ramírez, quien leyó mis primeros escritos y me entregó valiosos comentarios y sugerencias metodológicas; gracias por sus conversaciones que me ayudaron a esclarecer el camino. A mi exalumno de la Escuela Agroecológica de Pirque y también compañero de trabajo, Claudio Recabal, Ingeniero Agrónomo y especialista en agroecología, quien me aportó generosamente con su lectura crítica y sugerencias para densificar el apartado sobre la Problematicación del Capítulo I y los Antecedentes Teóricos y Conceptuales del Capítulo II.*

*A mi esposa Susana, mi hija Catalina y mi hijo Gabriel que tuvieron paciencia para escucharme, regalarme palabras y comentarios, y esperarme.*

*A todas ellas y ellos, mi sincera gratitud.*

## INDICE

CAPITULO I .....	8
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	8
1.    Problematización.....	8
2.    Pregunta de investigación .....	12
3.    Objetivos .....	13
3.1.    Objetivo general.....	13
3.2.    Objetivos específicos:.....	13
CAPÍTULO II .....	14
ANTECEDENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES.....	14
1.    La mirada agroecológica.....	14
1.1.    El hábitat escolar .....	17
1.2.    El cambio climático en el ecosistema escolar .....	20
2.    La mirada de la cultura .....	23
3.    Clima, gramática y cultura escolar .....	28
a)    Clima escolar .....	29
b)    Gramática escolar .....	30
c)    Cultura escolar.....	33
4.    Influjos culturales en la escuela .....	35
a)    La hebra de la cultura crítica .....	35
b)    La hebra de la cultura social.....	37
c)    La hebra de la cultura institucional .....	39
d)    La hebra de la cultura experiencial .....	41
e)    La hebra de la cultura académica.....	43
3.    Identificación e Identidad cultural en la escuela.....	46
3.1.    Identificación e identidad.....	46
3.2.    Buscando identidad en la escuela .....	48
CAPITULO III .....	51
METODOLOGÍA.....	51
1.    Enfoque metodológico .....	51
2.    Tipo de Estudio.....	52
3.    Técnicas de recolección de información .....	53
3.1.    Observación participante .....	53

3.2.	El investigador como integrante del medio estudiado .....	54
3.3.	Grupo focal .....	55
3.3.1.	Organización grupos focales .....	56
3.3.1.1.	Grupo focal estudiantes .....	56
3.3.1.2.	Grupo focal docentes .....	57
3.4.	Entrevista a informante clave .....	58
3.5.	Registros fotográficos y filmaciones .....	59
3.6.	Cuaderno de campo .....	59
3.7.	Lectura y análisis reflexivo de documentación .....	59
4.	Escenario de estudio .....	59
5.	Validez del estudio .....	61
CAPÍTULO IV .....		62
RELATO ETNOGRAFICO .....		62
1.	El escenario .....	62
1.1.	Ritos, celebraciones, ceremonias y liturgias .....	62
1.2.	La puerta abierta .....	68
1.3.	El ingreso a clases .....	71
1.4.	El primer rito del año .....	73
1.5.	De los abrazos a la semilla .....	75
1.5.1.	Así comienza abril: con abrazos .....	75
1.5.2.	Así termina abril: con semillas .....	77
1.6.	La entrega de la insignia .....	80
1.6.1.	Del origen de la insignia .....	80
1.6.2.	La insignia hoy .....	85
1.7.	Los líderes .....	91
1.8.	El Espacio Sagrado .....	93
1.8.1.	La declaración .....	93
1.8.2.	Los bordes y su contenido .....	94
1.8.3.	La ruca .....	99
1.8.4.	El Tótem .....	101
1.8.5.	El rito .....	105
1.9.	Fin de un ciclo .....	111
1.9.1.	La última clase .....	111

1.9.2.	Los bastoncitos .....	113
2.	La voz de los estudiantes.....	115
2.1.	Mi escuela .....	115
2.2.	Quiénes son la Escuela .....	121
2.2.1.	Todos y todas .....	121
2.2.2.	Las tías .....	124
2.2.3.	La señorita Lucía.....	125
2.2.3.1.	“¡Nuestra mami! Es histórica .....	129
2.2.4.	Los Guasos.....	130
2.3.	Unidos en la diversidad .....	133
2.4.	Los “pasao a guano” .....	141
2.5.	Un grito con olor a guano.....	144
2.6.	Vestidos con olor a guano .....	146
2.7.	Religiones comparadas .....	148
2.8.	La construcción de la autoridad .....	151
2.9.	Las normas fundadas.....	153
A MODO DE CONCLUSIÓN .....		158
PISTAS Y REFLEXIONES .....		158
	Pistas y reflexiones.....	159
BIBLIOGRAFÍA.....		168

## RESUMEN

¿Cuáles son los elementos simbólicos y significados compartidos entre docentes y estudiantes que dan forma y contenido a la cultura escolar?, fue la pregunta de investigación que nos formulamos al iniciar nuestro trabajo. El objeto de estudio, por tanto, lo constituyó el haz de elementos simbólicos y la urdimbre semiótica que anudan las interacciones entre estos dos actores protagónicos del proceso educativo. El propósito de la investigación fue comprender esos elementos simbólicos y sémicos que estructuran, codifican y dan expresión a la cultura escolar en este espacio ecológico, identificándolos e interpretando su contenido profundo. Dos miradas guiaron nuestros pasos: el de la cultura y el de la agroecología.

Este proyecto de investigación se abordó, en términos metodológicos, desde un enfoque cualitativo. Se desarrolló un estudio etnográfico que permitió documentar la oralidad de un grupo humano y, para su autor, implica condiciones singulares que contribuyen a estrechar el hiato entre investigación y praxis educativa. La mirada en profundidad está puesta en la comprensión de la urdimbre sémica que se despliega en el hábitat escolar y cómo ésta codifica la sintaxis de las interacciones que se desarrollan en su espacio ecológico, otorgando identidad y anclaje a los sujetos implicados.

# CAPITULO I

## PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### 1. Problematización

Las demandas sociales tensionan las interacciones de los actores educativos y la convivencia de los equipos docentes. A éstos se les pide revisar sus prácticas pedagógicas y métodos de enseñanza, también diversificar las miradas del **ethos escolar**, sus formas de gestión y el tipo de liderazgo que ejercen al interior de “la tribu”. A los docentes se les pide actualización de contenidos y la realización de cambios cualitativos en su rol: de experto en una determinada área del conocimiento, que entrega contenidos a un aprendiz, a un **provocador**, de la “(...) reconstrucción crítica del conocimiento y de la acción de los alumnos y alumnas” (Pérez Gómez, 1992:32).

La función de **provocador** no pasa sólo por capacitar a los equipos docentes en nuevas formas de enseñanza eficaz o por desarrollar capacidades de gestión más eficientes o por replantearse la semiótica de sus interacciones (Geertz, 2003), sino también por aportar y estimular procesos de reflexión crítica sistemáticos sobre sus prácticas y redefinir compromisos para el trabajo colaborativo, compartiendo y evaluando sus experiencias en el aula.

“La llegada de la postmodernidad ha aportado el incremento de la colaboración profesional y el reconocimiento de la necesidad de establecer unos vínculos más estrechos entre la actuación profesional de los docentes y su vida personal y emocional, que articula y motiva dicha actuación.” (Hargreaves, 2005:105).

Las reformas educativas pasadas y presentes proclaman la necesidad de introducir cambios en los sistemas escolares que atiendan a las nuevas demandas y necesidades sociales, culturales, científicas y económicas de la sociedad (Cox, 2001, 2003, 2012).

Los nuevos desafíos e interrogantes que emergen del contexto de crisis de la modernidad (Pérez Gómez,1999), no son ni espurias y ni anodinas a la hora de otorgar espacios de participación y colaboración, o de construir respuestas colectivas para los nuevos requerimientos y problemáticas que irrumpen y desarticulan la cultura escolar tradicional. Más inquietud y más profundo el cuestionamiento al interior de las instituciones educativas, cuanto más se observa, por ejemplo, cómo la cultura de la juventud va asentando dominios en la escuela, cuyos significados, motivaciones y necesidades se perciben como ajenos o ininteligibles a los códigos lectores de los docentes. Esta cultura juvenil brega por posesionarse y legitimarse al interior de las instituciones educativas, exigiendo espacios de expresión, reconocimiento y aceptación. Y cómo no inquietarse si, como afirma Touraine (1997:273), "El espíritu y la organización de una sociedad se manifiestan con la mayor claridad en sus reglas jurídicas y programas educativos", de los cuales la escuela es transmisora.

Lo que parece una realidad instalada y reconocida es que la escuela y sus formas de convivencia requieren miradas y análisis más profundos, que vayan más allá de la declaración de necesidades, o de la entrega de respuestas burocráticas mágicas plagadas de tecnicismos, o de introducir cambios e innovaciones efímeras que satisfacen lo inmediato, o de estrategias centradas en el localismo como defensa contra los efectos de la globalización (Hargreaves, 2005), se requiere abordar las problemáticas con visión de conjunto y reconociendo la complejidad que subyace tras las fachadas de nuestras escuelas. Una mirada desde la ecología permitiría instalar el reposo necesario para tener una mirada holística y totalizadora del hábitat escolar y las relaciones simbióticas o asimbióticas de sus individuos.

La escuela entendida como una **comunidad dinámica**, “una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones” (Pérez Gómez, 1998:161).

Para transitar por este camino de claroscuros habrá que ampliar nuestros marcos de referencia y reflexividad basados en las aportaciones de la psicología, la antropología y la sociología, también tendremos que estar permeables y dispuestos a ampliar nuestra mirada a los campos de la lingüística<sup>1</sup> y la ecología, por ejemplo. Así como Hargreaves (2008) propone para los centros educativos un tipo de *liderazgo sostenible* fundado en los insumos de los estudios medioambientales que han inspirado nuevas formas de gestión en la empresa privada, así también una mirada desde la ecología nos enseña que ello será posible sólo si las relaciones humanas *-convivencia sustentable-* se sitúan en la superficie del espacio ecológico donde se desarrollan, esto es, anudando conscientemente la urdimbre semiótica escolar donde todos sus estudiantes se esfuerzan por desarrollar su pleno potencial. Este camino permitiría a la comunidad educativa en su conjunto, desplegar una acción curricular consistente con la necesidad de establecer un currículo contextualizado y pertinente. Ella no sólo estimulará la instalación de procesos de cambio al interior del centro educativo (necesarios y urgentes), sino que además permitirá construir una **cultura simbiótica**, teniendo como instrumento articulador al propio currículum (oficial y emergente).

En una cultura de este tipo, según Pérez Gómez,

“tiene cabida el conflicto y la discrepancia, siempre que existan mecanismos de comunicación y entendimiento que permitan la reflexión y el contraste constructivo, precisamente porque se parte de una comprensión común de la educación y de la comunicación humana como un proceso abierto a la diversidad y a la creación, un compromiso ético con la pluralidad de formas de entendimiento de la realidad individual y social cuando se comparte una estructura democrática y solidaria.” (1998:173)

En definitiva, la construcción social de un espacio cultural vital (*comunidad ecológica*), donde sus actores dialogan y reflexionan sobre aquello que les es más

---

<sup>1</sup> Las aportaciones de K.Pike (distinción entre lo *etic* y *emic*) o las de N. Chomsky (distinción entre estructura profunda y estructura de superficie)

próximo: su escuela (Heidegger, 1983).

Al abstraer de la praxis educativa las relaciones basadas en la cultura y en la sociabilidad, encontraremos los significados, valores y aspiraciones (como el compartir una religión, una lengua, una etnia, una nacionalidad, entre otros) que un grupo de individuos comparte en la praxis intersubjetiva de su hábitat específico, también hallaremos a los miembros del grupo conformando redes sociales, cuyos enlaces afectivos, culturales y motivacionales dan cohesión y sobrevivencia a éste. Los dos tipos de relaciones desarrollan un doble juego a la vez: el de *darnos sentido de pertenencia* con y en otros, y de *distanciarnos y diferenciarnos* de los otros grupos humanos que coexisten (Gimeno, 2001). Ambos tipos de relaciones tienen valor distintivo y constituyen mecanismos de anclaje.

Si partimos del supuesto de que los cambios producidos en la sociedad tarde o temprano llegarán a la escuela como demanda social, también es razonable preguntarse si los cambios que se promueven y articulan en la escuela llegan o se instalan en la sociedad. Pues son estas instituciones las encargadas de alfabetizar y entregar los códigos para que las nuevas generaciones se inserten en el tejido social, no sólo como individuos capaces de aportarle, sino de hacerse cargo de ella en el más amplio sentido, asegurándole su pervivencia y desarrollo. Somos testigos cotidianos de cómo se acrecienta el hiato entre lo que demanda el entorno social y lo que verdaderamente las unidades educativas están en condiciones de ofrecer y satisfacer (Pérez Tornero, 2000). De ahí, entonces, que se hace cada vez más necesario conocer en profundidad (mirada holística) la cultura escolar: su urdimbre semiótica, sus relaciones comunitarias, su émica, su hábitat natural y cultural. Una mirada ecológica del ***ethos escolar*** ayudará a recobrar el sentido de la existencia humana y su lugar en el mundo. No hay nada más ajeno a la educación que no poder soñar con un mundo mejor, pero mejor en todo y para todas, y romper de una vez con el corrosivo virus del neoliberalismo actual (Hargreaves, 2008), que infesta todo lo humano -incluyendo su espiritualidad- (Guzmán, 2004) y su relación con el único hábitat que tenemos: nuestro planeta.

Esta investigación tiene como propósito conocer en profundidad cómo los actores educativos configuran significativamente su cultura escolar, la dimensionan y la expresan en su vida cotidiana. Para penetrar comprensivamente en estas instituciones y develar su riqueza cromática, se requiere que el investigador participe de ella, balbucee sus códigos y vista sus ropajes; habrá de dirigir sus esfuerzos en mimetizarse y *ser uno más* en la tribu. Por ello se propuso un abordaje etnográfico (Álvarez, 2008). En este esfuerzo de imitación verosímil, "el etnógrafo tiene que familiarizarse con lo extraño y extrañarse de lo familiar" (Barrio, 1995: 164)

## **2. Pregunta de investigación**

**¿Cuáles son los elementos simbólicos y significados compartidos entre profesores y estudiantes que dan forma y contenido a la cultura escolar de un liceo agrícola?**

El objeto de estudio son los elementos simbólicos y significados compartidos por estudiantes y docentes, que estructuran, codifican y dan expresión a la cultura escolar de un liceo agrícola.

### **3. Objetivos**

#### **3.1. Objetivo general**

Comprender los elementos simbólicos y significados compartidos entre profesores y estudiantes que dan forma y contenido a la cultura escolar de un liceo agrícola.

#### **3.2. Objetivos específicos:**

- a) Identificar los elementos simbólicos constitutivos de la cultura escolar de un liceo agrícola, de acuerdo a perspectiva de profesores y estudiantes.
- b) Interpretar los elementos simbólicos constitutivos de la cultura escolar de un liceo agrícola, de acuerdo a perspectiva de profesores y estudiantes.
- c) Identificar los significados compartidos entre profesores y estudiantes de un liceo agrícola, constitutivos de su cultura.
- d) Interpretar los significados compartidos entre profesores y estudiantes de un liceo agrícola, constitutivos de su cultura escolar.

## CAPÍTULO II

### ANTECEDENTES TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

#### 1. La mirada agroecológica

En términos generales la agroecología puede definirse como

“el manejo ecológico de recursos naturales a través de formas de acción social colectiva que presentan alternativas a la actual crisis civilizatoria. Y ello mediante propuestas participativas, desde los ámbitos de la producción y la circulación alternativa de sus productos, pretendiendo establecer formas de producción y consumo que contribuyan a encarar el deterioro ecológico y social generado por el neoliberalismo actual” (Sevilla, 2006a:5).

Para Miguel Altieri la agroecología conforma el marco teórico que permite analizar de manera holística los procesos agrícolas. Desde esta perspectiva el *agroecosistema* constituiría la unidad fundamental

“(…) en estos sistemas, los ciclos minerales, las transformaciones de la energía, los procesos biológicos y las relaciones socioeconómicas son investigados y analizados como un todo. De este modo, a la investigación agroecológica le interesa no sólo la maximización de la producción de un componente particular, sino la optimización del agroecosistema total.” (Altieri, 2000:14)

Para el autor, aun cuando el objeto de estudio pueda abordarse por equipos multidisciplinarios, cada uno tendería a usar su propia caja de herramientas y se dispondría a la disección milimétrica en busca de su unidad de análisis, con ello se continúa ofreciendo, bajo una lógica técnico racional, respuestas parceladas, atomizadas, porque se persistiría en la lógica del *monocultivo de la mente*<sup>2</sup> (Rojas,

---

<sup>2</sup> Concepto acuñado por Vandana Shiva en 1993 y que “buscaba mostrar como el diseño y uso del territorio rural refleja una mentalidad y proporciona un espejo que retroalimenta la conciencia humana. Shiva llamó “monocultivos de la mente” al proyecto cultural específico del Norte y su modo subyacente y dominante de investigar y configurar la realidad.” (Rojas, 2009)

2009). Para Altieri (2000:15) “El paradigma agroecológico provee este enfoque común y permite entender las relaciones entre las varias disciplinas y la unidad de estudio: el agroecosistema con todos sus componentes.” El autor también propone y apela a la capacidad de homeostasis de los agroecosistemas diversificados como autorregulación a los fenómenos externos. Este principio ilumina nuestro análisis en tanto permite delinear un derrotero para construir culturas escolares homeostáticas: diversas y resilientes a las presiones externas.

Parafraseando al autor, la educación *alternativa* se definiría como aquel enfoque de la escuela que intenta comunitariamente proporcionar un *medio ambiente balanceado*, con un *rendimiento académico* que exprese lo que cada niño o joven puede alcanzar poniendo el máximos de sus esfuerzos y capacidades por aprender, y una *fertilidad sostenida* de la enseñanza, que no agota o desalienta las capacidades profesionales de innovación pedagógica de sus docentes; con *mecanismos integrados* para enfrentar las problemáticas sociales que tensionan el *agroecosistema* escolar; con un currículo *diversificado* que *recicla nutrientes* y genera círculos virtuosos de energía a través de la activación y despliegue multidisciplinario de los programas de estudio, el uso compartido de escenarios pedagógicos diversos dentro y fuera del centro educativo, y el empleo de tecnologías educativas auto-sostenidas.

En términos agroecológicos:

“Las estrategias se apoyan en conceptos ecológicos, de tal manera que el manejo da como resultado un óptimo ciclaje de nutrientes y materia orgánica, flujos cerrados de energía, poblaciones balanceadas de plagas y un uso múltiple del suelo y del paisaje. La idea es explotar las complementariedades y sinergias que surgen al combinar cultivos, árboles y animales en diferentes arreglos espaciales y temporales.” (Altieri, 2000:15)

De esta manera, al mirar la escuela desde la agroecología, se allegan fundamentos ecológicos para sostener que la biodiversidad (sociocultural) en los centros educativos debe constituir un imperativo moral si se quiere avanzar verdaderamente

en una educación inclusiva; además sus aportaciones nos entregan derroteros para reestablecer el *balance ecológico* del sistema escolar, visiblemente fracturado por las tensiones en la convivencia escolar y la segregación socioeconómica de las familias (cfr. Altieri, 1991; Rojas, 2009; Collado, 2010). Según Altieri, “La biodiversidad promueve una variedad de procesos de renovación y servicios ecológicos en los agroecosistemas; cuando estos se pierden, los costos pueden ser significativos” (2000:16). Sin embargo, también hay que reconocer las externalidades positivas de los agroecosistemas sustentables como la entrega de servicios al planeta: el oxígeno o los reservorio de especies (flora y fauna) son claros ejemplos de ello. En el ámbito escolar sería altamente positivo deconstruir la dinámica asistencialista que adoptan o adquieren muchos padres con la escuela o que jóvenes comprometidos con el bienestar social impacten positivamente en sus comunidades una vez egresados, y cambien el paradigma extractivista del individualismo hedonista.

Según Eduardo Sevilla (2004, 2006b), la perspectiva agroecológica reflota y reivindica el saber local (campesino, étnico) porque valora la tradición y los intemporales esfuerzos que se tuvo para llegar a establecer formas eficientes para la producción de alimentos que mantuvo viva a la tribu, sin depredación del medio ambiente y vinculado espiritual y armoniosamente con su entorno (Rojas, 2009). Esta reivindicación y valoración, el autor la asocia a lo que Foucault (1992:21) denominó “la insurrección de los saberes sometidos”. La agroecología hace visible e ilumina el saber ancestral que el poder hegemónico enmascaró o escondió en las bóvedas institucionalizadas de la legalidad erudita, con el mismo esplendor que lo hace el desierto dormido del norte de Chile, cuando germina, florece y muestra toda su belleza de colores y aromas que esperó con paciencia el agua que bendijo el milagro. Una mirada atenta a la riqueza de la tradición lingüística del *discurso repetido* (o “dichos populares”) como vehículo de la moral social, el saber de los oficios de los padres y abuelas, la historia del barrio transmitida oralmente, las formas de organización comunitaria, podrán dar luz y sonoridad para comprender

más profundamente las problemáticas que el encierro de las escuelas enrejadas y su “urbanidad” no dejan ver ni escuchar. Dejar el monocultivo de la mente.

Miguel Altieri (2000) en su *Teoría y práctica para una agricultura sustentable* señala los fundamentos para desarrollar este tipo de agricultura y dejar atrás el modelo extractivista que tanto daño ha hecho al planeta. El autor propone una agricultura que sea socialmente justa, culturalmente aceptable, ecológicamente sana y económicamente viable; esto es, una agricultura que no sólo alimente, sino que a todos entregue los nutrientes necesarios para su desarrollo biológico; unas formas de producción construidas y resignificadas en el universo simbólico de quienes la practican; una producción respetuosa del medio ambiente, no contaminante y no depredativa, vinculada a los ciclos naturales; una agricultura que constituya el sustento necesario para el desarrollo armónico de la comunidad, que permita mantener una economía local sana y no especulativa. Una práctica educativa sostenible, agroecológica, nutre vínculos poco irrigados generacionalmente y da valor al conocimiento empírico de los ancianos de la comunidad, permitiendo rehacer el tejido social fracturado por la vida agitada de nuestro días; diseña y planifica con los elementos propios del lugar, contextualizando, dando y entregando insumos para desarrollar identidad cultural en los clanes de la tribu. Crea y estimula, a nuestro entender, un universo simbólico simbiótico.

Parafraseando a Altieri (2000), ¿cuáles serían los desafíos que tendría la escuela para iniciar el tránsito desde una agricultura convencional -o escuela tradicional- a una agricultura alternativa -escuela agroecológica?

### **1.1. El hábitat escolar**

Siguiendo las palabras de Bauman (2003) los hábitats escolares líquidos *fluyen, se derraman, se desbordan, se filtran, gotean, inundan, manan, exudan, no se pueden detener, sortean o disuelven obstáculos, se filtran y lo empapan todo*. Y como espacio ecológico sus comunidades son sensibles a las sequías de ideas e

innovaciones, a las precipitaciones abundantes de controles burocráticos, a la caza indiscriminada de culpables por bajos rendimientos, a la tiranía de los más fuertes, debilitando la biodiversidad que le da existencia.

Si observamos a la naturaleza, los ecosistemas acuáticos (líquidos) toman la forma de su cuenca o relieve geográfico. Sus organismos, anfibios o no, poseen características biológicas estructurales que les permiten vivir bajo la superficie. Los humedales, por su parte, son biomas de transición entre ecosistemas terrestres y acuáticos. Son ecotones o lugares donde los componentes ecológicos están en tensión dinámica, constituyen la zona intersticial de transición lacustre o marina con la terrestre, donde se genera una bullente actividad adaptativa para tener éxito en el lugar. Independiente del tipo de ecosistema que observemos, en cuyos extremos están el acuático y el terrestre, en cada uno de ellos las especies se relacionan simbióticamente, pues de lo contrario las comunidades se debilitan y el hábitat desaparece.

El bioma social y cultural de la escuela se ha deteriorado como hábitat por la aplicación excesiva de BrMe (bromuro de metilo) para fumigar las superficies y controlar los problemas fitosanitarios del **monocultivo-alumnado**, manteniendo los suelos inertes; el uso reiterado de altas dosis de DDT<sup>3</sup> para excluir a los **alumnoinsectos** “maléficos” y el uso frecuente RoundUp<sup>4</sup> para eliminar las “malezas” que compiten por espacio y nutrientes con las “buenezas”, han terminado contaminando, desequilibrando o destruyendo las relaciones simbióticas de los individuos de la comunidad. Con el paso de las estaciones, las relaciones sociales y culturales de sus actores se han ido deshidratando o sobrehumedecido.

La complejidad cultural y las nuevas tecnologías de comunicación están produciendo su propio cambio climático a ritmo acelerado sin dar espacio a la adaptación de los individuos. El ecosistema no se está nutriendo como debiera con las nuevas aportaciones de los distintos actores, sino por el contrario ha mantenido

---

3 Dicloro difenil tricloroetano, compuesto organoclorado muy utilizado en insecticidas. Altamente contaminante.

4 Herbicida profusamente utilizado en todo el mundo de propiedad de la multinacional Monsanto.

su estructura y organización (Pineau,1996). La crisis social de la postmodernidad (o modernidad líquida) golpea con fuerza las puertas de la escuela, buscando contenidos que reunifiquen el sentido de la vida (Hargreaves,2005).

Según señalan Lipovetsky y Serroy (2010:15) estamos viviendo “(...) una hipercultura de tercer tipo, la que teje hoy su tela sobre el mundo y lo reconfigura, más allá de los territorios y las categorías clásicas relativas a la cuestión.” Una cultura-mundo, planetaria, mundializada donde se “(...) cruzan la cultura tecnocientífica, cultura de mercado, cultura del individuo, cultura mediática, cultura de redes, cultura ecologista: polos que articulan las estructuras elementales de la cultura-mundo.” Es esta misma hipercultura la que actúa como un estímulo al proceso de desarraigo de las culturas locales o territoriales. En este escenario es donde se despliegan las interacciones sociales y simbólicas de la escuela, con el imperativo de resignificar el rol de ésta y sus actores.

En los últimos veinte años, en Chile se ha visto desfilar por las escuelas una serie de reformas que han abordado la problemática educativa con criterios de racionalidad técnica e impacto calculado (Goicovic, 2002), no asumiendo la complejidad de la institución escolar, su cultura y sus procesos internos, donde las presiones postmodernas (Hargreaves, 2005) bregan a favor de la flexibilidad, y porque se desarrollen capacidades de respuesta distinta a las vividas hasta ahora. La escuela actual, como comunidad, como complejo de interacciones sociales, como escenario de encuentro de culturas (Hargreaves, 2005), como nicho ecológico, se sitúa en un orden distinto que hace cuarenta o más años atrás.

Los nuevos desafíos requieren de una mirada compartida y sistémica, una visión holística y un trabajo colaborativo al interior de estas *nuevas comunidades educativas* (Hargreaves, 2008). Esto conlleva a un cambio paradigmático no sólo en la concepción de los centros educativos, sino también en la forma de relacionarse al interior de éstos, en el enfoque que dan a la educación que imparten hasta ahora, o a la construcción cultural de su hábitat. Las pulsiones que tiene hoy la escuela, se

han traducido en la *hipercomunicación* de demandas de todo tipo: de género, ecológicas, de convivencia, de financiamiento, de rol docente. Todas ellas, y otras tantas, han puesto en tensión a los actores educativos inmediatos. A los maestros y las instituciones se les piden esfuerzos mayores en el desarrollo de la enseñanza, las formas organizativas y la construcción social de un marco moral que dé sentido a la acción educativa. Según Hargreaves (2005) la práctica docente actual está sitiada por una serie de *paradojas postmodernas* que dan texto y contexto a la praxis educativa en condiciones de alta complejidad social y cultural: paradójica en lo moral, controvertida en su accionar y deteriorada en su espacio vital.

## **1.2. El cambio climático en el ecosistema escolar**

Anthony Giddens en su obra *Consecuencias de la modernidad* (1990) reconoce tres fuentes dominantes de la modernidad que han afectado directamente la vida de nuestra época y de sus instituciones: *la separación entre tiempo y espacio* que se ha visto favorecida por la velocidad e instantaneidad que entregan las nuevas tecnologías de informática y comunicaciones y que han generado nuevas formas de interacción social al interior de la familia, la escuela y de otros grupos humanos que solían relacionarse de manera más cercana y afectiva. Actualmente la relación profesor-alumno o padres-profesor, por ejemplo, se ve distanciada a causa de este factor: la conversación *cara a cara* fue reemplazada por el “e-mail”, el whatsapp, el twitter o la conexión telefónica (inalámbrica); *el desarrollo del mecanismo de desanclaje* que desplaza la actividad social de los contextos focales inmediatos a otros más lejanos y mediatizados por un tiempo virtual, lo que ha derivado en la reorganización y reorientación de la acción social y las relaciones vinculantes a través de grandes distancias, en una relación tiempo-espacio que ya no son biunívocas; y *la apropiación reflexiva del conocimiento* que ha llevado la interacción social fuera de los anclajes de la tradición en los que se desarrollaba.

Los riesgos y peligros de hoy son parte de la cotidianeidad social e histórica que van articulando el sistema de disposiciones duraderas, generadoras y

estructuradoras de prácticas y representaciones sociales de los sujetos de esta época, que pulsán las interacciones al interior de las instituciones educativas y que se plasman no sólo en la praxis formal dentro del aula, sino que también impactan con fuerza en las formas de comunicarse, de convivir en la escuela y de relacionarse con su medioambiente. Así, el análisis que realiza Giddens (1990) respecto del perfil de riesgo, conlleva, en sí mismo, un importante componente de incertidumbre que incide fuertemente no sólo en la matriz de reproducción y organización de prácticas sociales y culturales, sino también en la manera en que los seres humanos se relacionan con su hábitat natural que está siendo afectado por el cambio climático. La *globalización del riesgo*, en cuanto a intensidad y creciente número de sucesos contingentes a nivel mundial, de los que tomamos conocimiento en forma instantánea (desastres naturales, guerras, terrorismo), el *desarrollo de medios institucionalizados de riesgo* manipulados especulativamente para ejercer presión o para generar beneficio redituable a corto plazo (venta de activos, cierre de empresas, colusión, sobreexplotación de recursos naturales, contaminación), y la *conciencia de riesgo ampliamente distribuida*, i.e., conocida por grandes cantidades de personas en todas partes del mundo simultáneamente, nos permiten profundizar la comprensión de la realidad actual con una globalización instalada no sólo en lo económico, sino también en lo social, cultural y ambiental.

En un documento de referencia del informe a la UNESCO (1994), de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, se señala que:

“La violencia domina con demasiada frecuencia la vida en el mundo contemporáneo, estableciendo un triste contraste con la esperanza que algunos cifran en el progreso humano. La historia de los hombres se ha visto muchas veces herida por los conflictos. Pero el riesgo se ha visto incrementado por dos nuevos factores. En primer lugar, los seres humanos hemos creado en el siglo XX un extraordinario potencial para la autodestrucción. En segundo lugar, está la capacidad de los nuevos medios de comunicación para proveer al mundo entero de información y de reportajes inverificables acerca de los conflictos que tienen lugar. La opinión pública se ha convertido en una observadora desvalida, víctima incluso, de aquellos que inician o estimulan los conflictos.”

Los seres humanos somos creadores natos de *significados* (cultura, en general) y de relaciones que nos vinculan de manera más o menos estrecha con los demás (cultura social) porque tenemos capacidad mental y requerimos nombrar y explicar para dotar de sentido a lo que nos rodea y a nosotros mismos, y porque necesitamos al *otro*. Significar e interactuar son dos capacidades inherentes a nuestra naturaleza. *Cultura y sociabilidad* no pueden separarse. La primera lo impregna todo, porque es creación de significados sobre lo que vemos, hacemos y deseamos, y, por tanto, también influye en las segundas, en las relaciones sociales (Gimeno, 2001: 103). La forma de relación humana más estrecha se da a través de la comunicación. Por intermedio de ella nos percibimos, nos interpretamos, actuamos y nos proyectamos. A través de la comunicación dotamos de sentido a nuestra acción en el mundo. Por eso que la *cultura* y la *sociabilidad* son las dos formas de anclaje por excelencia que tenemos, en tanto dotan al sujeto social de sentidos sobre sí mismo y los *otros*, y de su relación con los *otros* (Gimeno, 2001).

Estos problemas forman parte de la vida escolar en las que docentes y estudiantes interactúan cotidianamente: en sus acciones, relaciones y motivaciones más inmediatas que van configurando la red sónica con la que interactúan (Geertz, 1973), y erosionan o fertilizan el espacio ecológico que los sitúa.

La escuela constituye un ecosistema, un escenario social y cultural situado en un paisaje intervenido por el ser humano y singularizado por una serie de conflictos que están configurando su *cambio climático* (cultura escolar /cultura juvenil; disciplinamiento / resistencia; homogeneidad / diversidad; ecología interior / ecología exterior) que producen grados de inestabilidad creciente en el seno de estas instituciones, donde profesor y alumno se perciben significativamente en bandos opuestos (especies distintas) y aparentemente irreconciliables (relaciones asimbióticas); asimismo, los escenarios pedagógicos en los cuales se lleva a cabo la praxis educativa no responden ni a los requerimientos ni a las expectativas que

los actores educativos actuales están demandando (Llaña y Escudero:2000; Llaña, 2011).

Como corolario, las palabras del científico F. Capra, citadas por Andy Hargreaves en su libro El liderazgo sostenible:

“Tenemos que entender (...) que las organizaciones humanas son también unos sistemas vivos y complejos. Los principios de la organización de los ecosistemas, que constituyen la base de la sostenibilidad (...) son idénticos a los principios de la organización de todos los sistemas vivos ... Para construir una sociedad sostenible para nuestros hijos y las generaciones futuras, debemos rediseñar por completo muchas de nuestras tecnologías e instituciones sociales, para así salvar la brecha que existe entre el diseño humano y los sistemas ecológicamente sostenibles de la naturaleza”. (Hargreaves, 2008: 141)

## **2. La mirada de la cultura**

El antropólogo inglés Edward B. Tylor fue uno de los primeros investigadores que en el siglo XIX definió el término cultura. Lo formuló como “aquel todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, leyes, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad.” (en Pérez Gómez, 1998:13). Esta conceptualización, heredada de la antropología clásica, ha prevalecido con el sentido de una compleja *herencia social* que tamiza y modela la vida de las personas y los grupos. Es ese conjunto de *saberes, prácticas, artefactos, instituciones y creencias* que amalgama y orienta la existencia humana y da identidad colectiva. Unen pero también diferencian a unos de otros (Gimeno, 2001).

La cultura como contexto simbólico cohesionan e identifica a los grupos en un estadio de tiempo determinado y evoluciona diacrónicamente porque no es estática, se moviliza, sedimenta y desarrolla con los individuos y el proceso de cambio humano (Pérez Gómez, 1998; Molano, 2007). La cultura no son los grupos humanos, sino

aquello que crean los grupos como consecuencia de sus interacciones entre sí, con otros y su hábitat.

La relevancia de este tema a nivel micro y macro hace que su abordaje tapice varios campos del quehacer humano. Olga Molano señala que

“El tema cultural es tratado desde varios aspectos: el económico, donde la cultura se vincula al mercado y al consumo y se manifiesta en las llamadas industrias culturales (empresas editoras, casas de música, televisión, cine, etc.); el humano, donde la cultura juega un papel de cohesión social, de autoestima, creatividad, memoria histórica, etc.; el patrimonial, en el cual se encuentran las actividades y políticas públicas orientadas a la conservación, restauración, puesta en valor, uso social de los bienes patrimoniales (...)” (2007:69)

Si en el siglo XVIII se asociaba cultura a civilización y ésta a un ordenamiento político vinculado a *civismo, cortesía y sabiduría administrativa* que se oponía a barbarie y salvajismo, y se articulaba con el sentido de superioridad de un pueblo sobre otro considerado civilizado en relación a aquél, posteriormente se produce un ligero desplazamiento semántico, adquiriendo el sentido de progreso material de una sociedad. Luego de un intenso debate filosófico ambas palabras comenzaron a referirse a realidades distintas. Civilización adquiría el matiz de algo externo y universal, y cultura, a las tradiciones locales y territoriales, más cercana a la metáfora ciceroniana de *cultura animi* o cultivo del alma (Molano, 2007). Desde un punto de vista antropológico, cultura se relacionaba con el desarrollo de las artes, las prácticas religiosas y las costumbres. A partir del siglo XIX el concepto de cultura va sedimentando en *desarrollo del conocimiento y el espíritu de las personas* y que incluyen todas las manifestaciones materiales e inmateriales de un pueblo. Entre los años 20 y 50, más de un centenar de definiciones de cultura vieron la luz como producto del trabajo intelectual y de campo de investigadores sociales norteamericanos (Molano, 2007). No obstante lo anterior, y a pesar del gran desarrollo que ha tenido el conocimiento humano, se sigue imponiendo la idea de

*cultura superior* más asociado al concepto de *civilización*, que debe ser impuesta a pueblos o sociedades consideradas como culturas inferiores. Un documento elaborado por Naciones Unidas en 1951 concluía que la cultura podía ser incluso un “obstáculo al progreso y desarrollo material” de los pueblos:

“Hay un sentido en que el progreso económico acelerado es imposible sin ajustes dolorosos. Las filosofías ancestrales deben ser erradicadas; las viejas instituciones sociales tienen que desintegrarse; los lazos de casta, credo y raza deben romperse y grandes masas de personas incapaces de seguir el ritmo del progreso deberán ver frustradas sus expectativas de una vida cómoda. Muy pocas comunidades están dispuestas a pagar el precio del progreso económico” (Molano, 2007:72)

Una manifestación más del etnocentrismo líquido (Bauman, 2017) que lo empapa todo, de manera sutil y cruel, y que gestiona el miedo con eficiencia pulcra para obtener mejores réditos a corto plazo, sin importar cuántos muertos o fracturados queden en el camino (Morín, 1999), sin medir el impacto de la humectación corrosiva que contamina el desarrollo espiritual y material de pueblos vecinos, es el que prevalece en la comisión, como si el “progreso económico” lo fuera todo en la vida de los individuos y los grupos humanos.

La UNESCO en los años 90 oxigena la discusión y defiende la autodeterminación cultural de los pueblos y la indivisibilidad de su cultura, entendiendo que ésta no sólo está vinculada al desarrollo económico de los mismos, sino también al acceso

“(…) a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria. Este desarrollo puede definirse como un conjunto de capacidades que permite a grupos, comunidades y naciones proyectar su futuro de manera integrada” (OEA, 2002: 2 citada por Molano, 2007:73).

La UNESCO tiene el mérito de haber puesto en el diálogo internacional la relación entre cultura y progreso con un sentido orgánico (Maraña, 2010). En este diálogo propone definir la cultura como

“(…) el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales, materiales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social. Ella engloba, además de las

artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, creencias y tradiciones.” (en Molano, 2007:72)

La UNESCO, además, como parte de su estrategia dialógica para encontrar puntos de encuentro, organiza la *Convención de la Haya* en 1954, la *Conferencia intergubernamental sobre políticas culturales para el desarrollo*, celebrada en Estocolmo en abril de 1998, y la *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*, realizada en París en octubre 2005. Producto de esos diálogos propone y socializa internacionalmente una serie de elementos conceptuales que nutren el campo semántico del término cultura.

Propone definir la ***diversidad cultural*** como la

“multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades.” (UNESCO, 2005)

***Contenido cultural*** como el

“sentido simbólico, la dimensión artística y los valores culturales que emanan de las identidades culturales que las expresan.” (UNESCO, 2005)

Y ***expresiones culturales*** como las

“las expresiones resultantes de la creatividad de las personas, grupos y sociedades, que poseen un contenido cultural.” (UNESCO, 2005)

En el ámbito de las ciencias sociales tenemos una serie de aportaciones que han permitido robustecer la comprensión y extensión del concepto de cultura. Según Ángel Pérez Gómez (1998), el antropólogo estadounidense Clifford Geertz en su libro *La interpretación de las culturas* (1973), también propone una relación de interdependencia y autonomía entre cultura y estructura social al establecer que la cultura constituiría una urdimbre de significados a través del cual los seres humanos

interpretan su experiencia y orientan las acciones de su existencia. Y define la estructura social como la forma que asume la acción, es decir, como el tejido que da existencia a las relaciones sociales.

Clifford Geertz (1973:20) señala que el “concepto de cultura (...) es esencialmente un concepto semiótico. (...) la cultura es esa urdimbre.” Es un complejo sistema en interacción sígnica que puede ser interpretada; para el autor la cultura es ese sistema de signos interpretables, el contexto en el que pueden describirse de manera inteligible los hechos sociales, las conductas, los modos de ser, las instituciones y los procesos sociales de manera densa. Las relaciones sociales adquieren una forma determinada por el contexto político-económico y por las particulares interpretaciones que como sujetos damos a nuestra acción individual y colectiva. Geertz (1973:5) afirma que el ser humano “es un animal suspendido en redes de significados que él mismo ha contribuido a tejer”.

La interpretación de la cultura como un tejido de significados que anuda la existencia de un grupo humano tiene un carácter flexible. Para Pérez Gómez (1998) el carácter plástico de las construcciones simbólicas es inmaterial, la cultura es un *texto ambiguo* en permanente interpretación, fundamentalmente interactivo e inacabado; no explicativo, sino de interpretación infinita. El ejercicio de reflexividad cultural enriquece su contenido y con ello la modifica para volver a cuestionarla y repensarla una y otra vez.

En este sentido Pérez Gómez (1998) destaca dos aspectos esenciales del concepto de cultura: por un lado, el carácter sistémico de los elementos simbólicos constitutivos de la urdimbre de significados compartidos, lo que reconoce el dinamismo que subyace a ésta y evita el reduccionismo interpretativo. Por otro, la naturaleza implícita de sus contenidos significativos. De esta forma

“Los significados se objetivan en comportamientos, artefactos y rituales que forman la piel del contexto institucional y que se asumen como imprescindibles e incuestionables por su carácter previo a la interpretación de los agentes.” (Pérez Gómez, 1998:16)

Producto de su análisis, Pérez Gómez (1998) propone un concepto de cultura que recoge las aportaciones de Geertz, Finkelkraut, Castoriadis, Johnson, entre otros :

“Considero una cultura como el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado.” (Pérez Gómez, 1998:16)

De esta forma contextualiza material, social y espiritualmente la construcción social contingente de sus resultados en un tiempo y espacio determinados. Para el autor, la cultura

“Se expresa en significados, valores, sentimientos, costumbres, rituales, instituciones y objetos, sentimientos (materiales y simbólicos) que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad.” (Pérez Gómez, 1998:17)

La cultura no es la herencia biológica de los individuos y los grupos, sino aquello que se hereda socialmente como un complejo constructo de *saberes, prácticas, artefactos, instituciones y creencias* que da forma a la existencia humana individual y colectiva. (Pérez Gómez, 1998)

### **3. Clima, gramática y cultura escolar**

Desde las últimas décadas del siglo XX ha cobrado especial relevancia el estudio de la cultura escolar. Investigadores, responsables de la administración y de gestión de políticas públicas en el ámbito educacional reconocen que ella es un factor decisivo y poderosamente influyente en la adhesión a movimientos de cambio o innovación educativa. Las contribuciones en este ámbito especialmente de la etnografía educativa han establecido una estrecha relación entre cultura escolar e instalación de reformas educativas de todo orden (Elías, 2015).

Los conceptos de clima escolar, gramática escolar y cultura escolar son tres términos que han estado conviviendo para referirse a una misma realidad que se advierte especialmente compleja de describir y comprender. Temáticas como el

liderazgo docentes (Hargreaves, 2008; Stolp, S. W., 1994), la transversalidad educativa (Bazán, 1998), el proceso de enseñanza y su contexto (Pérez, 2001; Moreno, 2011; Fernández, 2010 ), la resistencia al cambio educativo (Paredes, 2004), la conflictividad entre cultura y escuela (Tedesco, 2005), las tensiones entre cultura juvenil y cultura social en la escuela (Fanfani, 2000; Llaña, 2000 y 2011), integración juvenil y deserción en la educación media (Oyarzún, 2000; Goicovic, 2002), y las propuestas y resistencias a contenidos de reformas educativas, sus éxitos y fracasos (Escolano, 2000; Viñao, 2002; Cox, 2001 y 2003; Gálvez, 2006; Fullan, 2002; Assaél, J., 2014), son sólo algunas de las problemáticas estudiadas que han puesto de manifiesto la polisemia adquirida por el término cultura escolar. Ello ha significado que el concepto sea ampliamente aceptado por los investigadores (Elías, 2015) y profusamente usado en el discurso de políticas y legislación educativas. Para María Esther Elías (2015), sin embargo, lo anterior podría llevar a imprecisiones o contradicciones, restándole vigor teórico al mismo, al usarse con cierta imprecisión al apuntar a muchos nichos o superponiéndolo con otros conceptos igualmente relevantes en el ámbito educativo. De ahí, señala la autora, la necesaria distinción que debe hacerse de al menos tres de ellos, que suelen usarse con el mismo sentido: clima escolar, gramática escolar y cultura escolar.

#### **a) Clima escolar**

La investigación sobre escuelas eficaces dio origen a la noción de **clima escolar**, refiriéndose a ciertas características endógenas similares presentes en estos centros. Los estudios en este ámbito fueron inicialmente muy criticados por centrarse excesivamente en la influencia de los componentes materiales de escuela sobre los aprendizajes, y por descuidar el componente humano, sus relaciones y los influjos de la administración de los establecimientos en la generación de aprendizajes del alumnado. Pero a fines de los 70 los estudios giran y relevan las cuestiones relativas a la organización: sus estructuras y contenidos (Elías, 2015). Posteriormente comienza a tomar especial relevancia el comportamiento o ethos

escolar, definiéndose como aquella “cualidad duradera del ambiente interno de la organización tal como es experimentado por sus miembros y que afecta su comportamiento” (Elías, 2015: 296). *Lato sensu* se usa para señalar cómo los docentes perciben su ambiente de trabajo, las formas y contenidos de sus interacciones (Elías, 2015).

Clima escolar y cultura escolar son conceptos habitualmente utilizados como sinónimos en las comunicaciones, y no pocos autores se esfuerzan por diferenciarlos de manera más precisa, sin embargo, aún persisten diferencias significativas para acotarlos. Autores como Tagiuri y Litwin le dan un sentido más amplio a clima escolar que a cultura escolar, mientras otros, Schoen y Teddlie, lo ven como uno de los estratos o niveles de la cultura de los centros. María Esther Elías (2015), siguiendo a Van Houtte, señala que a pesar de existir todavía ambigüedad en el uso que le dan los investigadores a ambos términos, podría afirmarse que el concepto de clima se asocia más a la percepción que los integrantes de la organización tienen de ésta, en tanto que la cultura escolar está referida a lo que sus miembros piensan y creen.

La cultura escolar implicaría valores, significados y creencias, en tanto el clima escolar se vincula a la percepción de esos valores, significados y creencias. En este sentido el análisis de la cultura toma como unidad de estudio las creencias de los sujetos, en tanto las investigaciones sobre clima intentan develar las percepciones que tienen los docentes respecto de lo que sus colegas piensan o creen “*respecto de*”. Mientras las primeras suelen usar métodos y técnicas cualitativas, los segundos, emplean estrategias cuantitativas. María Esther Elías (2015) concluye en su análisis que estos términos no debieran usarse indistintamente. Para ella la ambigüedad persiste en el ámbito concreto pero no a nivel teórico.

## **b) Gramática escolar**

En el concepto de cultura escolar confluyen variadas aportaciones teóricas, pero no así para el de **gramática escolar**. Este concepto fue propuesto por Tyack y Tobin

en 1994 en su trabajo **The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?** (La “gramática” escolar: ¿Por qué ha sido tan difícil de cambiar?)<sup>5</sup> y hace referencia a las *estructuras, reglas y prácticas* que organizan la labor de la instrucción (Viñao, 2002). Entre las regularidades distintivas de la organización educativa están las graduaciones, los planes de estudio y las aulas unidocentes. Los autores llegan a este concepto al establecer un paralelo entre la gramática de una lengua (su morfosintaxis o estructura profunda en términos de Chomsky) y la forma y funcionamiento de la escuela. Para los investigadores existiría un paralelismo entre los procesos mediante los cuales los hablantes aprenden las reglas gramaticales de una lengua y los integrantes de una organización escolar internalizan y manejan explícita o implícitamente, de manera consciente o no, las normas que gobiernan el funcionamiento del centro educativo (Elías, 2015).

El concepto de gramática implica un esquema generativo profundo y estable que si bien tiene un desarrollo diacrónico, -recordemos que en el caso del latín vulgar, lengua hablada por los soldados del Imperio Romano, después de casi mil años de influjos y resistencias dio origen a las lenguas romances modernas como el castellano, el portugués o el francés-, funciona sincrónicamente. Para los autores sería ese carácter perdurable y casi monolítico el que explicaría, por ejemplo, las resistencias al cambio de las prácticas educativas y las formas de relacionarse los sujetos dentro de las mismas. Sería ese haz de isoglosas el núcleo duro que definiría el imaginario colectivo de lo que es la escuela y el que le da legitimidad social a la institución escolar. Los nuevos docentes aprenden naturalmente esa gramática como una lengua materna para luego enseñarla, como el niño/a que escuchando a su madre adquiere el sistema fonológico de la lengua que le hablan. Siguiendo el mismo razonamiento de la gramática normativa y científica, ésta es prescriptiva al establecer el deber ser, y descriptiva al señalar cómo son las cosas, respectivamente.

El interesante paralelismo presentado por Tyack y Tobin (1994) y Tyack, D. y Cuban (2001) es de notable interés para explicar las resistencias al cambio y la innovación

---

<sup>5</sup> En American Educational Research Journal, 31(3), 453-479

educativa o los factores que favorecieron las mismas. El carácter histórico -o diacrónico- de su desarrollo permite explicar que las condiciones de contexto social, de influencia política, de intereses de grupos religiosos, entre otros, aseguran la instalación de los contenidos y estructuras de las reformas en el sistema educativo. Por lo mismo, cualquier intento de cambio que altere sustancialmente la estructura profunda de esas formas está destinado al fracaso.

La caída de Constantinopla a manos de los turcos, derribó definitivamente las barreras del imperio y con él, su lengua -su gramática-, y dio paso al lento proceso de romanización de la Europa latina; siguiendo esa línea de argumentación se puede comprender también que las reformas educativas se resuelven a través de un lento proceso de asimilación sintáctica y morfológica que no altere radicalmente las prácticas habituales de las escuelas. Así al menos lo comprobaron Tyack y Cuba (2001) al analizar las reformas que experimentó el sistema educativo estadounidense (Elías, 2015).

Para María Esther Elías

“(...) el concepto de gramática escolar ha sido usado por historiadores e historiadoras con interés en entender la persistencia de ciertos rasgos de las escuelas o por quienes las investigan con el fin de comprender las dificultades para introducir innovaciones. Comparándolo con el uso del concepto de cultura escolar, parecería que gramática hace referencia a rasgos de tipo más generales y comunes a todas las escuelas, o a las escuelas de un cierto contexto o nivel. En cambio el de cultura es usado más bien para caracterizar peculiaridades de las escuelas que las hacen distintas unas de otras.” (2015: 297)

Como corolario hasta aquí, podemos afirmar que los conceptos de *gramática escolar* y *clima escolar* suelen aparecer en las comunicaciones con sentidos similares, no obstante ello, se pueden identificar orígenes y connotaciones teóricas diversas (Elías, 2015).

### c) Cultura escolar

La expresión Cultura Escolar fue introducida a mediados de la década de los 90 por Dominique Julia definiéndolo como el “conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (Julia, 1995:354 citada por Viñao y Fraga, 2002:56). La cultura escolar no es aquella cultura que se “entrega en la escuela”, sino aquella que sólo se puede recibir en ésta. Constituye el bagaje sedimentado de contenidos, formas de relacionarse, tradiciones, mitos, discurso, lenguajes, conceptos, léxico, escenarios y prácticas ritualizadas, que es propio de la escuela y que dan texto y contexto al proceso educativo que se vive en ella (Viña y Frago, 2002).

La escuela es la institución social y cultural generadora y portadora de los saberes fundamentales sobre los cuales descansa la cohesión de las sociedades actuales.

Si se tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación -tomando la *calidad* en el sentido más amplio posible, como desarrollo del pleno potencial del individuo-, es necesario poner más atención en lo que está sucediendo al interior de la institución escolar y conocer el entramado simbólico, significados compartidos, tradiciones y regularidades sedimentadas que conforman el *ethos* y socioespacio educativo formal (Viñao y Frago, 2002).

La escuela es un espacio artificial, una institución creada por la sociedad, donde se despliega una densa red de significados y esperanzas donde las nuevas generaciones tejen su propia red de significados identitarios, de enorme influencia para su educación y socialización a través de los múltiples elementos subyacentes e imperceptible presentes en la rica cotidianeidad escolar (Pérez Gómez, 1998). En la escuela se teje una particular urdimbre semiótica (Geertz,1973) cuyos actores interactúan a través de un conjunto de signos de distinta vertiente, profundidad y resonancia, que coexisten, se interrelacionan e interdependen. Para conocer la

cultura escolar se requiere, en consecuencia, interpretar las interacciones de esos signos como un valioso dato primario en tanto “expresiones individuales de las representaciones colectivas pertenecientes a un sistema sociocultural, que revelan cómo el actor percibe, conceptualiza y simboliza su realidad” (Parra,1998:13). Como señala Geertz (1973:27): “Comprender la cultura de un pueblo supone captar su carácter normal sin reducir su particularidad.”

Conocer, por tanto, aquello que culturalmente distingue a la institución escolar, que le da anclaje y sello como elemento de un sistema mayor, permite entender, por ejemplo, las resistencias a los contenidos de reformas y políticas públicas que no encuentran engranaje en la escuela. Asimismo, al conocer los elementos culturales propios de un establecimiento en particular, ayuda a entender mejor sus problemáticas y reacciones colectivas frente a las directrices y normas dadas por el nivel central, y permite disponer a sus actores a abrirse a la comprensión crítica de su realidad particular para resolver sus problemas internos y mejorar el proceso educativo que se vive en ella (Fernández, A. M. G., 2010).

Según Pérez Gómez la cultura escolar es

“el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar.” (Pérez Gómez, 1998:127)

Para el autor, la escuela es un espacio ecológico donde se produce un cruce de culturas de distinta vertiente e influjos plurales, y es la responsable de mediar reflexivamente esos contenidos que las diferentes vertientes realizan permanentemente sobre los niños y jóvenes que las habitan, estimulando su desarrollo educativo. El hábitat escolar y lo que allí se teje son los responsables de lo que su alumnado aprende o deja de aprender: su consistencia o superficialidad, su extensión o brevedad.

En este escenario se entrecruzan ritualidades, costumbres, formas de organización, ideales, intereses, códigos y guiones de la cultura crítica, social, institucional, experiencial y académica, cuyas influencias y reciprocidades son más vigorosas y presentes, cuanto más invisibles e inaudible se dan en la construcción de significados compartidos, y “La función educativa de la escuela (...) es precisamente ofrecer al individuo la posibilidad de detectar el valor y el sentido de los influjos explícitos o latentes que está recibiendo en su desarrollo, como consecuencia de la participación en la compleja vida cultural de su comunidad” (Pérez Gómez, 1998: 18)

#### **4. Influjos culturales en la escuela**

Como señala Pérez Gómez (1998) la escuela es el espacio ecológico donde se produce una encrucijada de culturas de diverso origen y amplitud, que van conformando un haz isoglótico o red de significados y comportamientos propios y que sólo se da en ella.

Revisemos esas hebras culturales que zurcen el tejido simbólico de la escuela.

##### **a) La hebra de la cultura crítica**

Pérez Gómez la llama también alta cultura o cultura intelectual y la define como “el conjunto de significados y producciones que en los diferentes ámbitos del saber y del hacer han ido acumulando los grupos humanos a lo largo de la historia” (1998:19). Este *saber* y *hacer* es un fluido purificado por el escrutinio público y por el permanente proceso de contrastación, revisión y reformulación, y que se halla en las diversas disciplinas científicas, artísticas, filosóficas y literarias. Esta cultura cambia, evoluciona en el tiempo y fluye en un discurso distinto para diferentes grupos humanos.

Vivimos actualmente una crisis de la cultura intelectual que influye fuertemente en las disposiciones de los centros educativos. El asombro y desconcierto de los

docentes que ven emblandecerse y difuminarse los principios que antaño fundaban su práctica pedagógica, al menos en el ámbito teórico, es efecto de esta crisis. “¿Cuáles son los valores y conocimientos de la cultura crítica actual que merece la pena trabajar en la escuela? ¿Cómo se identifican y quiénes los definen?”, son dos preguntas que Pérez Gómez (1998: 19) nos plantea para situar la problemática. No hay, a primera vista, una sola respuesta para ellas y si la hubiera sería tan licuada y escurridiza como los tiempos líquidos de los que nos habla Bauman (2017).

El ideario moderno que nos hablaba de un progreso lineal infinito, de concepción positivista, de racionalidad instrumental (Bazán, 1998) en los medios de producción, cuyo etnocentrismo decimonónico impuso sus ideales de verdad, belleza y bondad, que despreció la diversidad lingüística, de raza y género, se derrumba frente a nuestros ojos atónitos ante la barbarie de las guerras, las catástrofes naturales provocadas por la irracional explotación de los ecosistemas y las hostilidades fratricidas, que en nombre del progreso humano a costa de todo, agotó la esperanza de su relato. Ese ideario se fracturó para siempre en millonésimas partículas a tal punto que se hizo líquido, y sus criterios se transformaron en *licuiterios*, que hoy empapan las formas de juzgar o “establecer los marcos simbólicos de referencia en torno a la definición de lo verdadero, lo justo, lo bello y lo útil” (Pérez Gómez, 1998:20). El soluto modernidad se disolvió en la sustancia líquida de la posmodernidad que hoy día lo inunda todo (Bauman, 2003). Las formas que adopta la posmodernidad a partir de “sus postulados nucleares, en los que se afirma la carencia de fundamento racional definitivo, la discontinuidad y la ausencia de sentido de la historia, el desvanecimiento de los grandes relatos, y la apertura a la pluralidad y la incertidumbre” (Pérez Gómez, 1998:24), sitúan una serie de rasgos distintivos que definen su pensamiento: el “Desfondamiento de la racionalidad; (...) la pérdida de fe en el progreso; (...) el pragmatismo como forma de vida y pensamiento; (...) el desencanto e indiferencia; (...) la autonomía, diversidad y descentralización; (...) la primacía de la estética sobre la ética; (...) la crítica al etnocentrismo y a la universalidad; (...) el multiculturalismo y aldea global; (...) el resurgimiento del fundamentalismo, localismo y nacionalismo; (...) el historicismo, el

fin de la historia.” (Pérez Gómez: 1998: 24-27). Todo ello “enreda” el contenido y la expresión de la cultura crítica que llega a las escuelas como una isoglosa en la cartografía lingüística de la cultura escolar.

### **b) La hebra de la cultura social.**

Este hilo que se integra al zurcido de la cultura escolar no es ni homogénea, ni integrada ni está exenta de desacuerdos. Pérez Gómez define a la cultura social como

“al conjunto de significados y comportamientos hegemónicos en el contexto social, que es hoy indudablemente un contexto internacional de intercambios e interdependencias. Componen la cultura social los valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos que dominan los intercambios humanos en unas sociedades formalmente democráticas, regidas por las leyes del libre mercado, y recorridas y estructuradas por la omnipresencia de los poderosos medios de comunicación de masas.” (1998, 78)

El contenido de esta cultura es expresión de la *ideología cotidiana* que se corresponde con el contexto económico, político y social de la posmodernidad, es decir, la red de significados que compone esta cultura se anida en las peculiaridades que definen la modernidad líquida (Bauman, 2003) o Hipermodernidad (Lipovetsky, 2010) o postmodernidad (Hargreaves, 1996), y que constituyen también el mar donde navega la a veces zozobante embarcación llamada escuela.

Este mar que no tranquilo te lleva, tiene una economía de libre mercado omnipresente y todopoderosa que lo agita todo, que giró en muy poco tiempo desde la producción de bienes que satisfacían las necesidades humanas para la vida, a la prestación de servicios que presiona irracionalmente la productividad y competitividad, provocando una espiral ascendente en el consumo de lo innecesario. De una economía cuyo motor era la producción de alimentos (agricultura y ganadería) se pasó en pocas décadas a la industria y de ésta a la de servicios. Las nuevas tecnologías de comunicación e información colaboraron decididamente a expandir las capacidades de negocio, pero también y muy

vigorosamente se sustentaron en una ética regulada por el mismo mercado. La lógica del libre mercado trajo consigo la mundialización de los intercambios comerciales cada vez más flexibles y desregulados. El imperio del todopoderoso mercado deterioró lo que se llamó el “estado de bienestar” y trajo tras sí la desprotección social, la precariedad laboral y el incremento de las desigualdades tanto a nivel local como a nivel internacional. La especulación financiera se instauró como lógica en la economía, acelerando la creación de burbujas financieras y la aparición de fantasmas huérfanos que hacen desaparecer con un *touch* o un *slide* los fondos ahorrados toda una vida por los trabajadores y trabajadoras (Gómez Perez, 1998; Lipovetsky, 2010; Giddens, 1990).

En el mar que no tranquilo te lleva, la economía mundial trajo aparejada cambios de innegable impacto global en el terreno político. El estado nacional pierde significación por el impacto globalizador de los intercambios comerciales y resurgen los nacionalismos y fundamentalismos de todo tipo como forma de responder a la mundialización hegemónica: los cambios a nivel de la estructura económica trajo tras sí cambios en la estructura social. La desregulación institucional presionada implacablemente por el modelo neoliberal supone la desaparición de la sociedad civil y los intercambios se sitúan en el impersonal y gélido campo de las normas económicas, políticas o jurídicas. El sistema democrático se fragiliza ante los embates del sistema económico imperante, y el voto para elegir a los representantes se vuelve una mercancía o *boucher* que compra o tranza la publicidad electoral. En los medios de comunicación presentan nuevos modelos de ser, estar y relacionarse en sociedad, financiados por el mercado de cosméticos, las tiendas de ropa y las grandes transnacionales del *risort*. Son estos nuevos significados en red no siempre conectados, los que llegan a los centros educativos para dar forma y contenido a su cultura escolar (Gómez Perez, 1998; Lipovetsky, 2010; Giddens, 1990; Gimeno, 1998).

### **c) La hebra de la cultura institucional**

Según Pérez Gómez (1998:127) “la escuela, como cualquier otra institución social, desarrolla y reproduce su propio (...) conjunto de significados y comportamientos que genera como institución social.” Sus tradiciones y costumbres, rutinas y ritualidades configuran su forma de vida, y estimulan los valores, expectativas y creencias vinculadas a su *ser y estar* en sociedad de los grupos que la conforman. La institución educativa, como la jurídica y la económico-productiva, forma parte de un sistema mayor que configura el estado nacional y éste, a su vez, se imbrica con otros estados nacionales a través de redes complejas en distintos niveles. En la era de la globalización todos de alguna forma estamos relacionados o conectados en una red de redes.

Las pulsiones de las políticas educativas se despliegan en formas e interacciones de aceptación o rechazo a sus contenidos. La apertura o contención a las nuevas tecnologías de comunicación e información, que al traspasar los umbrales de la escuela adquiere el adjetivo de *educativa*, impone nuevas rutinas, responsabilidades y presiones a los cuerpos docentes y de administración educacional. Los currículos pierden estabilidad y consistencia, se sobrecargan o simplifican con la misma celeridad que aparecen y desaparecen asignaturas; los planes de estudio se “cocinan” a fuego lento en alguna tertulia política, mezclando sabores, aromas y tiempos de cocción sin tener la claridad, propia del cocinero avezado, de lo que se cuece en el horno. Se multiplican las instituciones ligadas al sistema educativo, imponiendo sus nuevas lógicas administrativas y de generación de información, impera el legalismo y el protocolo. Se le asignan nuevas tareas a los centros educativos y, por ende, a sus docentes; a las normas y leyes educacionales se le conceden poderes totémicos en la creencia que ellas resolverán las problemáticas sociales de manera instantánea (Pérez Gómez, 1998; Hargreaves, 1996).

La complejidad social y el descubrimiento, casi mágico, de realidades y expresiones de la individualidad, invisibles hasta hace unas décadas, genera perspicacias en las

relaciones cara a cara, modificando y enriqueciendo la cotidianeidad de la vida de los centros educativos que aumenta su impredecibilidad. Los avances científicos y tecnológicos, los cambios políticos y económicos, la información instantánea y global, los retos y desafíos que imponen los nuevos hallazgos de la investigación en el campo educacional, redirecciona el rol tradicional de la escuela y de los docentes. La práctica del profesorado sufre constantes reecualizaciones de breve extensión temporal, pierde autonomía profesional, flexibilidad y creatividad, y gana en agobio, aislamiento y sobrecarga laboral (Pérez Gómez, 1998; Hargreaves, 2005).

El sistema económico también impone su modelo y lógica en la gestión, modo de financiación y exigencia de resultados. Se generan nuevos tipos de escuela: eficaces, academicistas, holísticas, vulnerables, mientras el mercado laboral presiona política y económicamente para imponer perfiles técnicos de egreso. Los gobiernos ceden a las presiones y difunden profusamente reformas efectistas que no llegan a ninguna parte: efímeras y hasta imprudentes en muchos casos. La inversión en infraestructura y equipamiento educativos son ingredientes de la pócima neoliberal que cree elevará los estándares del desarrollo cognitivo o socioafectivo del estudiantado, ninguneando o desvalorizando el quehacer profesional de las y los maestros. (Pérez Gómez, 1998; Gimeno, 1998)

La cultura institucional la tejen las manos de los y las profesoras. El/la docente como depositario del conocimiento experto y su rol de transmisor de ese bagaje, está lejos de lo que hoy se espera de ellos y ellas.

“[Hoy] la práctica profesional docente es (...) un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión” (Pérez Gómez 1998: 198).

Según Pérez Gómez (1998:198), “La cultura de la escuela como institución y la cultura de los docentes como gremio profesional es objeto de reconstrucción cuando

los docentes conciben su práctica como un proceso de abierta e interminable reflexión y acción compartida”, sólo así podrán los maestros y maestras abordar y asumir la conducción del barco llamado escuela, sorteando habilidosamente las olas y marejadas que pueda haber en su hoja de ruta.

#### **d) La hebra de la cultura experiencial**

Para Ángel Pérez Gómez la cultura experiencial es

“(…) la particular configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios espontáneos con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia.”  
(1998: 199)

La cultura experiencial es el bagaje de niños y jóvenes que refleja los significados y comportamientos adquiridos en sus intercambios sociales anteriores y paralelas al *ser y estar* como estudiante. En términos generales, responde a las preguntas ¿qué sabe? y ¿cuál es el tipo de interacciones aprendidas y usualmente desplegadas con los otros, del niño o joven que se integra a su rol de alumno/a? Desde el momento de su concepción, obedece al contexto material, espiritual, afectivo, lingüístico, de formas y costumbres particulares que escriben la experiencia biográfica de estos niños y niñas que cruzan el umbral de las escuelas para asumir el rol de alumno/a. Es decir, para alimentarse, nutrirse, de otras vertientes culturales.

La experiencia local, familiar, del barrio, entrega el primer marco lector de la realidad y de los comportamientos socialmente aceptados por el grupo inmediato. Es un conocimiento sin elaboración intelectual refinada, y aunque está constituido por codificación de pensamiento incompleto, donde conviven mitos, contradicciones, prejuicios, errores y vaguedades, constituye el esquema lector e interpretativo primario, “la plataforma cognitiva, afectiva, y comportamental sobre la que se asientan (...) interpretaciones acerca de la realidad, sus proyectos de intervención en ella, sus hábitos sustantivos y sus comportamientos cotidianos” ( Pérez Gómez, 1998:199).

Durante la reflexión crítica de la cultura experiencial, se nos presentan dos vigorosas imágenes sobre ella. La primera, la respuesta que dio en 1854 el jefe Piel Roja de Seattle al presidente estadounidense que ofreció comprar su tierras: “Los Caras Pálidas no entienden nuestro modo de vida”, responde el jefe. La cultura experiencial de la tribu Piel Roja no concibe vender lo que es parte de su alma; su relación simbiótica con lo que les rodea tiene el valor de la vida, de la existencia, no sólo de su pueblo, sino de los ríos, los bosques y los búfalos. La red de significados y comportamientos de su ser y estar, incluye en un mismo nivel a sus otros hermanos no humanos. De ahí lo extraña e incomprensible de la oferta de compra de sus tierras, porque además no las consideran de su propiedad.

La otra imagen viene del poema nerudiano *Educación del cacique*. ¿Cuáles fueron las enseñanzas y aprendizajes que recibió Lautaro para llegar a ser *digno de su pueblo*:

**Lautaro** era una flecha delgada.  
Elástico y azul fue nuestro padre.  
Fue su primera edad sólo silencio.  
(...)  
Se preparó como una larga lanza.  
Acostumbró los pies en las  
cascadas.  
Educó la cabeza en las espinas.  
Ejecutó las pruebas del guanaco.  
Vivió en las madrigueras de la  
nieve.  
Acechó la comida de las águilas.  
Arañó los secretos del peñasco.  
Entretuvo los pétalos del fuego.  
Se amamantó de primavera fría.  
Se quemó en las gargantas  
infernales.  
Fue cazador entre las aves crueles.  
Se tiñeron sus manos de victorias.  
Leyó las agresiones de la noche.  
Sostuvo los derrumbes del azufre.  
  
Se hizo velocidad, luz repentina.

Tomó las lentitudes del otoño.  
Trabajó en las guaridas invisibles.  
Durmió en las sábanas del  
ventisquero.  
Igualó la conducta de las flechas.  
Bebió la sangre agreste en los  
caminos.  
Arrebató el tesoro de las olas.  
Se hizo amenaza como un dios  
sombrio.  
Comió en cada cocina de su pueblo.  
Aprendió el alfabeto del  
relámpago.  
Olfateó las cenizas esparcidas.  
Envolvió el corazón con pieles  
negras.  
  
Descifró el espiral hilo del humo.  
Se construyó de fibras taciturnas.  
Se aceitó como el alma de la oliva.  
Se hizo cristal de transparencia  
dura.  
(...)

Nótese los verbos que inician cada verso. Constituyen una concatenación de experiencias vitales, cercanas y profundas con su entorno: hubo de *prepararse, acostumbrarse, educarse, ejecutar, vivir, acechar, arañar, entretenerse, amamantarse, quemar, cazar, teñirse y leer. Trabajar, dormir, igualarse, beber, arrebatarse, comer, aprender, olfatear, envolver, descifrar...* Porque debió *estudiar*, dice el poeta, “...*para ser viento huracanado*” y *combatir* “...*hasta apagar su sangre / Sólo entonces fue digno de su pueblo.*”

El bagaje que aporta la cultura experiencial difiere de individuo a individuo y resume de manera singular sus conocimientos y expresiones, capacidades y sentimientos que adquiere forma y expresión concreta a través de las interacciones con su entorno vital, y son tan diversas como los contextos que por azar o necesidad los sujetos construyen con su medio (Pérez Gómez, 1998)

#### **e) La hebra de la cultura académica**

Para Ángel Pérez Gómez (1998, 253) la cultura académica es “(...) la selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela: el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar.”

La cultura académica tiene su expresión formal en el currículo que se despliega en la escuela y las expresiones individuales que adquiere en el aula, mediado por el/la docente. Esto es, cómo el currículo prescrito por el sistema y su institucionalidad normativa desciende a la escuela y se vivifica en la selección, estrategias y didáctica que realizan los docentes.

Stephen Kemmis (1998), siguiendo la exposición que realiza Boudy sobre la historia de los métodos de enseñanza, se refiere a los códigos del currículum de Lundgren y al desarrollo diacrónico que éstos han tenido. A partir de una serie de ejemplos históricos, nos aclara los contenidos subyacentes a los cambios que la práctica

docente ha tenido a lo largo de su historia y cómo a partir de ella se han construido las teorías educativas. Para Lundgren la cuestión medular del currículum es el problema de la representación. Tema que se reflota en el momento en que una sociedad requiere de un sustrato sobre el cual “organizarse para asegurar que le llegará el conocimiento necesario para las generaciones futuras” (Kemmis, 1998:38). A través de la historia de los códigos del currículum, se puede fundamentar que éstos son el producto de sus épocas: código del currículum clásico, el código realista, el código moral, el código racional y el código del currículum actual, por ejemplo, son expresión de ello. Los diversos puntos de vista entregan una visión globalizadora de la educación de la época en los que fueron desplegados.

Como señala Kemmis, las ideas sobre el currículum no son universales:

“Más bien, el currículum es un producto de la historia humana y social, y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo, y quizá controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes”. (1998: 42)

El currículum en este sentido no es un concepto abstracto, sino una construcción social y cultural que se encuentra fuertemente vinculado a la experiencia humana y se refiere a la manera en que organiza el conjunto de experiencias educativas en el aula. Por lo mismo, su existencia no es a priori, sino a partir del acto o acción experiencial (Grundy, 1994)

Se colige, entonces, que en una concepción curricular subyace una concepción de ser humano, sociedad, cultura y pensamiento. El concepto de currículum, con todo lo que él encierra, además de polisémico es polémico, no obstante, es esencial para llegar a una comprensión de “la práctica educativa institucionalizada y las funciones sociales de la escuela” (Hamburger, 2000:189).

Ángel Pérez Gómez (1998, 254) se cuestiona por qué es tan difícil y fugaz el aprendizaje académico en las aulas escolares si todos los individuos han mostrado avidez intuitiva como aprendices en su vida cotidiana, y cómo lograr que el conocimiento disciplinar que se entrega en la aulas “*sirvan como poderosos instrumentos y herramientas de conocimiento y resolución de problemas*” y no se transformen en lucidos adornos teóricos para pasar exámenes.

Uno de los primeros aspectos a aclarar para entender la problemática planteada respecto de la cultura académica, es la triple función que asume la escuela en su contexto social. Primero, la función socializadora: es en la escuela como espacio ecológico donde se reúnen individuos que de otra forma jamás tendrían la posibilidad de mirarse cara a cara y en tal sentido ella “ejerce poderosos influjos de socialización” (Pérez Gómez 1998,255). Segundo, la función instructiva, que a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera sistemática e intencional, bruñe y perfecciona la socialización primaria o proceso de socialización espontánea. Tercero, la función educativa, que ofrece a las nuevas generaciones “la posibilidad de cuestionar la validez antropológica de aquellos influjos sociales, de elaborar alternativas y de tomar decisiones relativamente autónomas” (Pérez Gómez, 1998: 257). La escuela desplegará la función educativa sólo cuando sea capaz de que los individuos que asisten a sus aulas puedan, de manera consciente, elaborar su pensamiento y las formas de actuar con su medio de manera autónoma, a partir de un conocimiento elaborado por su reflexión crítica.

Esas son las cinco hebras que según Ángel Pérez Gómez zurcen la urdimbre de significados y comportamientos que conforman la cultura escolar.

### 3. Identificación e Identidad cultural en la escuela

#### 3.1. Identificación e identidad

Por una parte, *la identificación* o acción o efecto de identificarse alude a la idea de parecerse a *otro* u *otra*, porque se comparten rasgos iguales o similares como las creencias, los deseos, o propósitos. La identificación no se agota o refiere exclusivamente a los rasgos distintivos señalados, porque, como hemos visto, la cultura es un complejo constructo de *saberes, prácticas, artefactos, instituciones y creencias* que da forma a la existencia humana individual y colectiva en un estadio sincrónico que se desarrolla históricamente (Pérez Gómez, 1998). Por tanto, aquello que identificó a un grupo social en un momento de su historia no necesariamente lo será para otro grupo en otra época (Larraín, 1997, 2014). Por otra parte, *la identidad*, en términos generales, refiere al haz de características específicas propio de un sujeto o de un colectivo que los diferencia de los demás, es el conocimiento humano sobre sí mismo y distinto de otros. La conciencia de ser *otro* u *otra*, singular o plural, diferente. Para Larraín (2014:27) “refiere a una cualidad o conjunto de cualidades con las que una persona o grupo de personas se ven íntimamente conectados.” Estas cualidades son eminentemente subjetivas y dinámicas. Identificación e identidad son dos términos que nos remiten a procesos socioculturales de búsqueda de filiación y unidad (Larraín, 2014).

Vergara , señala que

“El término *identidad* posee múltiples connotaciones en ciencias sociales y en filosofía. Esto hace necesario hacer algunas precisiones conceptuales para evitar la ambigüedad. Se ha dicho, con razón, que la identidad es la respuesta a la pregunta *quién soy*, a nivel individual; o *quiénes somos*, a nivel grupal, étnico, nacional o continental. Y la respuesta no puede ser sino plural. “El problema de la identidad” es siempre de las identidades. De este modo, podremos concebir la identidad cultural como una trama de niveles, no siempre concordantes, por lo que pueden producirse “*conflictos de identidad*.” (2002: 79)

Para Olga Molano la identidad es un fenómeno eminentemente cultural, asociado a la comprensión del contenido de la cultura y su desarrollo diacrónico. Para la

investigadora “Es el sentido de pertenencia a una colectividad, a un sector social, a un grupo específico de referencia” (2007:73). Estos grupos o comunidades suelen estar vinculados a una geografía específica, pero no siempre es así si pensamos en los migrantes, refugiados, relegados, desplazados, por ejemplo. La autora, citando a Juan Miguel Bákula (2006), señala que

“La identidad sólo es posible y puede manifestarse a partir del patrimonio cultural, que existe de antemano y su existencia es independiente de su reconocimiento o valoración. Es la sociedad la que a manera de agente activo, configura su patrimonio cultural al establecer e identificar aquellos elementos que desea valorar y que asume como propios y los que, de manera natural, se van convirtiendo en el referente de identidad.”

La identidad cultural suele interpretarse como un rasgo estático, constituido, innato, que ya contiene o posee el o los sujetos, o que es su norte obtener; sin embargo, como afirma Vergara:

“la identidad cultural puede ser vista como un proceso abierto, nunca completo; como una identidad histórica, que se encuentra en continua transformación y cuyo sentido reside en posibilitar el autorreconocimiento, el desarrollo de la autonomía y la dinámica endógena.” (2002: 79)

La identidad, por tanto, es un fenómeno dinámico que evoluciona y está asociado a los procesos históricos contingentes que viven los grupos sociales y a los influjos y tensiones a los que éstos están sometidos. Jorge Larraín (1997) describe la dinámica y el contenido de la búsqueda identitaria que ha vivido América Latina, especialmente asociado al encuentro de caminos propios, casi siempre traumáticos, y a las recetas impuestas por los colonizadores y sus élites de seguidores criollos (siempre traumáticos) en el proceso modernizador del continente:

“El tema de la modernidad en América Latina está lleno de paradojas históricas. Fuimos descubiertos y colonizados en los albores de la modernidad europea y nos convertimos en el “otro” de su propia identidad, pero fuimos mantenidos deliberadamente aparte de sus principales procesos de poder colonial.” (Larraín, 1997)

La construcción de la identidad del sujeto debe representarse siempre como consecuencia de una gran variedad de interacciones sociales, porque la identidad es una construcción social. Los elementos con los cuales se construye esta identidad, según Larraín, son tres: la cultura, las cosas materiales que posee el sujeto y su relación con el *otro significativo* (Larraín, 2014). La cultura, nos dice Gimeno Sacristán (2001), lo impregna todo porque es creación de significados sobre lo que vemos, hacemos y deseamos. Como señala Jorge Larraín (2014: 29): “Todas las identidades están enraizadas en contextos colectivos culturalmente determinados. Así es como surge la idea de identidades culturales.” Los sujetos, además, se proyectan a sí mismos en las cosas u objetos materiales que producen, adquieren o manipulan. Lo que perciben los demás es una imagen del sí mismo del otro al relacionar esas cosas con la persona que las consume, modela o crea, porque quiere ser visto de determinada manera a través de los elementos que manipula. “Las cosas materiales -dice Larraín- hacen pertenecer o dan sentido de pertenencia en una comunidad deseada” (2014:30). Finalmente, las personas son también en la proyección que los demás hacen de ellos o ellas. Ello refiere a la identidad socialmente construida como resultante de las interacciones con los otros y otras. La variedad, profundidad y complejidad de las relaciones sociales modelan la identidad del sujeto y responde a la pregunta ¿cómo me ven los demás? o ¿cómo me gustaría que me vieran los otros significativos? Como señala Larraín (2014: 32) “la identidad es un proceso intersubjetivo de reconocimiento mutuo.”

### **3.2. Buscando identidad en la escuela**

La búsqueda de la identidad es un proceso sociocultural complejo de selección permanente de aquellos contenidos endógenos o exógenos, centrífugos o centrípetos que van configurando el sentido de la vida del individuo y del grupo, de sentirse junto a otros y otras compartiendo una visión de la existencia humana, “encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un

concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior” (Molano, 2007:73).

Los adultos envían a los niños y jóvenes a las escuelas en la esperanza de que encontrarán en ellas un *algo polisémico*, controvertido y complejo. Desde conocimientos disciplinares y educación, en el más amplio sentido de la palabra, a competencias y herramientas que les servirán para vivir en “el mundo”: niños y jóvenes como si fueran tablas rasas donde se escribirán los mandamientos de Moisés, una ética y una moral que si la transcriben adecuadamente en sus almas, serán bendecidos para vivir con nosotros. Quizás lo relevante sería preguntarse ¿qué encuentran los niños y jóvenes en las escuela?

Lo que encontrarán en los centros educativos serán los significados y comportamientos que sólo en ella se generan como institución social singular:

“Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar.” (Pérez Gómez, 127)

Son esas *tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias los que refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias* que construyen la identidad sociocultural de quienes participan en ese grupo e institución. Las interacciones sociales son las que seleccionan y exponen los contenidos de la identidad. La pobreza o riqueza, la profundidad o superficialidad, la aceptación o resistencia parcial o total, negociada o verticalizada, de la apropiación o no de esos contenidos, serán los que entramen el zurcido identitario de la comunidad escolar. Esa trama de significados compartidos es un tejido en permanente construcción y deconstrucción.

Por la trascendencia que tiene la institución escolar en la vida de las personas y por su propósito moral en la construcción de sociedad, compartimos la premisa de que “una identidad bien integrada depende de tres formas de reconocimiento: amor o

preocupación por la persona, respeto a sus derechos y estima por su contribución” (Larraín, 2014: 32). Para que la escuela colabore decididamente en la construcción de *identidad bien integrada*, los y las coadyuvantes a esa construcción han de ser *otros significativos* y no *otros de oposición* al desarrollo del pleno potencial de los niños, niñas y jóvenes (Larraín, 2014)

La escuela es el espacio ecológico de encuentro y entrecruce de culturas, hilvanadas por los sujetos sociales que la habitan. El bordado que se teje en ella configura una especial trama de significados distintivos que le da sentido de pertenencia a sus habitantes (Pérez Gómez, 1998). La densidad de esos rasgos distintivos, contruidos colectivamente, junto a la expresión normativa de su convivencia, de sus costumbres y creencias, coherente con su sistema de valores, asegurará la vigencia de esa cultura escolar.

## CAPITULO III

### METODOLOGÍA

#### 1. Enfoque metodológico

El proyecto de investigación se abordó, en términos metodológicos, desde un enfoque cualitativo. La mirada en profundidad está puesta en la comprensión de los elementos simbólicos y significados compartidos con los que docentes y estudiantes dan forma y contenido a la cultura escolar. La escuela en este sentido constituiría una rica urdimbre de interacciones sémicas interpretables (Geertz, 1973), un complejo de relaciones humanas con autonomía y opuesto a otros de la misma clase (Berger, 1972). La cultura escolar codifica una riqueza humana, social, cultural, valórica y cosmovisiones que condicionan la sintaxis de las interacciones que se desarrollan en su espacio ecológico, reforzando la observancia de los *valores, expectativas y creencias* vinculadas a la vida social de los *clanes* que la conforman como institución. Es este “conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social “ (Pérez Gómez, 1998:127) la que nos convoca a mirarla holísticamente.

Se aborda cualitativamente al grupo porque lo que se intenta es develar los nudos que atan la urdimbre que tejen cotidianamente en sus interacciones y comprender su significado profundo, y no intentar comprobar una teoría en particular (Taylor y Bogdan, 1987).

Berger y Luckman (1968) nos refieren que la aprehensión de la realidad de la vida cotidiana se realiza a través de un esquema tipificador que se internaliza recíprocamente en la interacción “cara a cara”. De ahí la importancia de reflotar esos esquemas y hacerlos visibles al investigador.

## 2. Tipo de Estudio

Se plantea desarrollar un estudio etnográfico porque permite documentar la oralidad de un grupo humano (Rockwell, 2009), e ilumina la realidad social y cultural que se quiere modificar o intervenir. Esta decisión se funda en la necesidad de conocer e interpretar en profundidad el sistema de significados con el que perciben, conceptualizan y simbolizan su realidad escolar dos actores que componen la comunidad educativa (docentes y estudiantes). Según Carmen Álvarez, este tipo de estudios

“han aportado modelos para comprender la dinámica escolar y han explorado las perspectivas, estrategias y culturas de maestros y alumnos. No obstante, su fin último es la mejora de la práctica.” (2008:1)

Además se sustenta en los aportes que me entregaron los estudios de Gabriela López et al. (1984), Gloria Comparini (1993), M. Magdalena Rebolledo (1997), Rosa Carvajal (2000), Llaña y Escudero (2000), Dery Suárez (2010) y Ximena Sepúlveda (2015), todos ellos realizados sobre la realidad educativa chilena y que he tenido la oportunidad de conocer.

“La etnografía ofrece observar la interacción social en situaciones ‘naturales’, acceder a fenómenos no documentados, a contextualizar y conservar la complejidad de los procesos sociales, descubrir el saber cultural de un grupo de personas y la forma cómo ese saber cultural es empleado en las interacciones sociales” (López, G., et al., 1984: 25)

El estudio etnográfico entraña condiciones singulares que contribuyen a estrechar el hiato entre “investigador y maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica” (Woods, P., 1987 :18). Para Velasco (2009) la etnografía escolar no es otra cosa que la consecuencia de la aplicación de la *práctica etnográfica* y la *reflexión antropológica* en el proceso investigativo de los centros educativos. Del mismo modo la etnografía es un abordaje suficientemente flexible y dinámico ya que no requiere de un diseño extensivo a priori para la labor de campo, por lo mismo, la orientación del estudio permite modificaciones sin que

ello menoscabe la consistencia de la investigación y posibilita adecuaciones en el trayecto según las necesidades emergentes que requiera “el proceso de elaboración teórica” (Hammersley, M. y Atkinson, P.,1994:38).

### **3. Técnicas de recolección de información**

Coherentemente con el enfoque etnográfico con el que se abordó este estudio, se aplicaron las siguientes técnicas y, o, instrumentos para recoger la información:

#### **3.1. Observación participante**

Se utilizó esta técnica por constituir la más recomendable en trabajos de este tipo (Goetz y Lecompte, 1988:126-132), además, fundada en que el investigador forma parte de la escuela, lo que evitará incomodidades, suspicacias y temores de los sujetos por su acceso al campo (Hammersley y Atkinson, 1994: cap. III).

Como señala Peter Woods (1987:21): “Los maestros cuentan con una notable experiencia como observadores participantes y como entrevistadores sobre esta base”.

Para Velasco el investigador se implica con el fin de conocer lo que sucede y para ello instrumentaliza las relaciones sociales:

“La situación se configura como una tensión de proximidad y distancia, de empatía y extrañamiento, que se mueve de la observación a la participación, del cuestionario a la charla íntima, de la pregunta a la respuesta. En esa tensión (...) se encuentra la observación participante” (1997: 24)

El trabajo de campo es un juego de multiplicidad de roles, como dice Griaule: un *juego de máscaras*.

### 3.2. El investigador como integrante del medio estudiado.

Según Velasco (1997), el *sentido de la diferencia*, en la observación participante, es un supuesto previo al abordaje de las sociedades primitivas, referida a la percepción y posterior instrumentalización con fines investigativos. Pero debe ser tal, muy especialmente, cuando se estudia la propia sociedad o grupo de pertenencia.

“(…) y aún más cuando se toma por objeto el propio medio en el que el investigador convive, la propia institución en la que trabaja, como ocurre con no pocos estudios de etnografía escolar” (Velasco, 1997:28)

Ello sería posible gracias a la diversidad y riqueza de la experiencia humana que el investigador posee por su bagaje, sus lecturas, ejercitación teórica con el método comparativo, a lo menos, y muy especialmente por su actitud de *extrañamiento* que adoptará durante el transcurso de la investigación (Velasco, 1997).

En este caso particular el investigador es el etnógrafo, quien convive y recoge la información. Éste, según F. Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido,

“Es considerado el principal instrumento de investigación de la etnografía. No todos los investigadores que participen colaborando en el análisis de los datos recogidos por el etnógrafo reciben este apelativo, tan sólo aquel/llos que se integren y convivan en el contexto a estudiar.” (2010:2)

El investigador etnográfico deberá cumplir una doble función en su cometido. Por un lado, desplegar su capacidad de asombro frente a la realidad observada (familiar o extraña), poniendo en duda su etnocentrismo; sólo así el extrañamiento se asume como una actitud vital. Por otra parte, el etnógrafo debe esforzarse porque su rol de actor no sea protagonista, sino de “reparto”; con esta máscara podrá extrañarse de lo familiar y familiarizarse con lo extraño (Murillo, 2010).

Junto con desarrollar una observación participante general y densa, se puso especial atención en observar aquellos eventos y “escenografías” que los

informantes de la etapa inicial o de introducción al campo, han señalado como “muy importantes”: ritos, festividades, “clases de campo”, inicio de la jornada, entre otros.

### 3.3. Grupo focal

La distinción entre *el saber* y *el deber* marcan el derrotero de la investigación y la teoría social sobre el sentido común. El primero bajo el principio de la realidad social y el segundo, del ideal social. Esta diferenciación permite observar el carácter distintivo y complementario de uno y otro, grupo focal y grupo de discusión, respectivamente (Canales,2006).

Nuestra intención es conocer la percepción o visión del conocimiento social. Para Canales (2006:266) este conocimiento de *el saber* está constituido por el “(...) conjunto de presunciones sostenidas intersubjetivamente como *lo real, lo obvio* o dado por sabido en las acciones y comunicaciones de un grupo o colectivo.” Nuestra intención es estudiar el sentido de las acciones y los esquemas de actuación de los actores implicados y develar su experiencia típica a partir del discurso narrativo de sus acciones e interacciones.

Como afirma Canales:

“El grupo está focalizado en el sentido propuesto por Merton, como palabra centrada en la experiencia vivida, entendida directamente como la representación o comprensión que tiene el sujeto de lo que hace, hizo o hará, desde sus conexiones de motivación y orientación, hasta la definición de contextos; en suma, un esquema observador, un programa de un sujeto actor, o lo que es igual, de un sujeto en situación.” (2006:278)

Los y las intervinientes en el grupo focal hablan y comunican desde su experiencia vivida en las acciones como actores directos. El grupo focal analiza e interpreta las diversas perspectivas de la acción como actores protagonistas de ella, muestra el conjunto de saberes con los que los sujetos orientan sus acciones; es esta perspectiva observadora del actor la que se quiere reflotar y hacer visible en esta

investigación; el habla focal está constituida por testimonios protagonistas y narraciones testimoniales de los sujetos (Canales, 2006).

### **3.3.1. Organización grupos focales**

Se organizaron 3 grupos focales: 2 con estudiantes y 1 con docentes.

#### **3.3.1.1. Grupo focal estudiantes**

Hubo un *grupo focal exploratorio* con estudiantes. El grupo lo constituyeron 10 sujetos de entre 14 y 18 años, 6 mujeres y 4 hombres: dos de 1° medio, dos de 2° medio, tres de 3° Medio y tres de 4° Medio. En él se probó la técnica, los tiempos, el contexto y la dirección de la conversación. Este grupo se reunió en dos momentos: primero, con un colaborador de la investigación -sociólogo de profesión- que permitió reportar antecedentes valiosos para tomar decisiones de trayectoria (realizado el 10 de octubre de 2017). El mismo grupo, luego, fue dirigido por el investigador (20 de octubre de 2017). Con ello se pudieron pulsar sus comportamientos discursivos en ambos momentos y compararlos. El análisis comparativo de tópicos abordados, del lenguaje verbal y paraverbal, de la sintomatología anímica y elocutivas, orientaron la decisión de abordaje del segundo grupo focal de estudiantes. En ambos momentos los estudiantes no mostraron inhibición ni ansiedad discursiva. Esta etapa exploratoria tuvo especial relevancia para la validez de la investigación, pues al ser el investigador integrante del grupo estudiado, debía asegurarse que su intervención o presencia no distorsionara el discurso o produjera imaginación en el mismo. Como señala Canales (2006) tanto en el grupo de discusión como en el grupo focal es el investigador el que dirige continuamente la conversación.

El segundo grupo focal con estudiantes se realizó el 08 de noviembre de 2017 y estuvo integrado por 11 estudiantes de entre 14 y 18 años, 6 mujeres y 5 hombres: dos de 1° medio, tres de 2° medio, tres de 3° Medio y tres de 4° Medio.

### 3.3.1.2. Grupo focal docentes

El grupo focal de docentes se realizó el 20 de octubre de 2017 y participaron en él 10 sujetos.

El cuadro muestra la caracterización del grupo:

	GENERO	EDAD	ANTIGÜEDAD en la Escuela	TIPO CONTRATO	HORAS CONTRATO	PROFESION	FUNCIÓN	ASIGNATURA QUE SIRVE	NIVEL JEFATURA
							DOCENTE PRINCIPAL		
1	M	51	22	I	44	DOCENTE	AULA	Artes y Tecnología	1° Medio
2	M	34	10	I	44	DOCENTE	AULA	Ed. Física	4° Medio
3	F	63	19	I	44	DOCENTE	TÉC. PED.	Orientación	
4	M	41	5	I	44	DOBLE FORMACIÓN	AULA	Matemáticas /física	3° Medio
5	M	36	4	I	44	DOCENTE	AULA	Producción Animal	2° Medio
6	F	38	4	I	40	NO DOCENTE	AULA	Producción Vegetal	
7	M	31	2	PF	44	DOCENTE	AULA	Inglés	1° Medio
8	F	28	2	PF	44	DOCENTE	AULA	PIE	
9	M	39	2	PF	44	DOCENTE	AULA	Lenguaje	2° Medio
10	M	37	1	PF	44	DOCENTE	AULA	Química	

Para determinar las muestras se siguieron las orientaciones dadas por Canales (2006). Respecto de los grupos focales de estudiantes, se realizó una tipificación de *clanes*, a fin de que todos ellos hablaran su experiencia protagonista en las acciones y todo el universo simbólico pretipificado estuviera discursivamente presente.

Respecto de los y las docentes se hizo un análisis etario, de género, función que cumple dentro del establecimiento, asignatura que desarrolla, antigüedad laboral en la unidad, carga laboral y tipo de contrato (plazo fijo o indefinido). La selección de los y las participantes buscó saturar las perspectivas y, o, clasemas del universo simbólico abordado. En definitiva se buscó reflotar el saber colectivo, testimonial y narrativo de la *tribu*.

### 3.4. Entrevista a informante clave

Estos informantes son “individuos reflexivos” y están en condiciones de contribuir con intuiciones culturales que como investigador no haya considerado (Goetz y Lecompte, 1988:134). La elección de estos informantes fue en base a muestreo teórico: líderes estudiantiles y docentes más antiguos con marcado liderazgo dentro del grupo.

Álvaro Gaíza Veloso señala que “

“La entrevista en profundidad puede definirse como una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistador y a un individuo entrevistado con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable.”  
(en Canales, 2006:19-20)

En este tipo de entrevistas el investigador-entrevistador estimula el juego dialógico para recabar el máximo de información a partir de un cuestionario libre, de preguntas abiertas y flexibles. La información se expresa en respuestas verbales y no verbales de los entrevistados. Esta técnica opera en una doble faz: por una lado la producción oral, entregando signos lingüísticos con el particular sentido que le da el entrevistado, y, por otro, la información gestual y kinésica, rica en connotaciones polisémicas que el investigador lee e interpreta durante la interacción. Estas, según Álvaro Gaínza,

(...) resultan claves para el logro de un mayor o menor acceso a la información y “riqueza” del sujeto investigado, ya que condicionan la interacción y el grado de profundidad durante la situación de la entrevista (una entrevista puede fracasar o dar grandes logros, dependiendo de un investigador atento a toda la información que le da su entrevistado).” (en Canales,2006:20)

Particularmente cuando se tiene una interacción cara cara es posible palpar las sutilezas de la expresión oral en cuanto a tono, timbre, pausas, entre otros. Estos

elementos releva la complejidad de la información que se recibe y ha de tenerse en cuenta en el acto interpretativo, pues coadyuvan al ejercicio de reflexividad al integrar todos estos elementos (Gaínza en Canales, 2006)

### **3.5. Registros fotográficos y filmaciones**

Se logró con ello plasmar en detalle lo observado lo que facilitó de mejor forma el análisis y la comunicación del material. Se registraron los escenarios con y sin actores.

### **3.6. Cuaderno de campo**

En estos cuadernos se plasmaron datos de las observaciones y entrevistas realizadas con el fin de constatar hechos, información y reflexiones.

### **3.7. Lectura y análisis reflexivo de documentación**

Se realizó un exhaustivo trabajo de recopilación de documentos producidos por el establecimiento: circulares, comunicaciones, proyecto educativo, reglamento interno, protocolos de actuación, libretos de ceremonias y rituales, etc. se leyeron y analizaron críticamente y contrastaron con las observaciones de campo.

## **4. Escenario de estudio**

El escenario del estudio es la Escuela Agroecológica de Pirque ¿Por qué esta escuela? En primer lugar, porque constituye para el autor de esta tesis una preocupación especial, por cuanto desarrolla su labor docente en ella, y responde a su interés permanente por mejorar las prácticas educativas y la acción curricular en general, motivo por el cual ingresó al programa de Magister en Educación en la Universidad de Chile; en segundo lugar, porque a través de estos años ha observado la generación de ciertas condiciones que han permitido la participación activa de las/los alumnos en la toma de decisiones (mucho más que sus

apoderados); y en tercer lugar, porque a partir del diseño de este proyecto ha recabado información valiosa respecto de la percepción que alumnos, apoderados y visitas externas tienen de esta escuela.

El autor de esta tesis trabaja hace 25 años en la Escuela Agroecológica de Pirque, un establecimiento particular subvencionado, técnico profesional agrícola, gratuito y mixto. Esta escuela, fundada en 1991, estuvo bajo el alero institucional de Fundación Rodelillo hasta 2004, año en el que nace Fundación Educacional Origen con el propósito de ser la entidad sostenedora de este establecimiento (que lo ha sido hasta la fecha). Actualmente atiende a 415 jóvenes de entre 14 y 18 años, distribuidos en 10 cursos de los 4 niveles de Enseñanza Media y en proceso de titulación. Según JUNAEB su Índice de Vulnerabilidad Escolar es 74.7%. El 52% de su alumnado es masculino y el 48%, femenino.

De los 25 docentes del establecimiento, 11 son mujeres ( 44%) y 14 son hombres (56%): 9 docentes tienen entre 25 y 30 años , i. e., el 36% de ellos; 6 están en el rango de 31 a 35 años (24 %); 4, entre 36 y 40 años (16 %) y 6 de ellos tienen más de 45 años, siendo este grupo el 24 % del total.

Los docentes se agruparon en tres tramos según la antigüedad laboral en el establecimiento: 12 docentes tienen una antigüedad menor a dos años (48 %); 5 están en el tramo de 3 a 5 años (20%) y 8 más de 5 años (32%).

La Escuela Agroecológica de Pirque está ubicada en la comuna del mismo nombre, al sur oriente de la Región Metropolitana; los municipios que colinda con Pirque son Puente Alto, San José de Maipo y Buin.

## 5. Validez del estudio

La credibilidad y validez de la información recopilada para el estudio está dada por la triangulación interna de las técnicas empleadas para recoger los datos y la diversidad de fuentes para obtenerlos (Martínez, 2006): observación participante en el campo, realización de grupos focales, lectura y análisis crítico de registros y comunicaciones oficiales de la institución y documentación pública, y entrevistas a informantes claves con registros en cuadernos de campo, con ello se densificó al máximo la información recogida (Goetz y Lecompte, 1988; Sepúlveda, 2015, ).

Al objetivo de validación, según Sepúlveda (2015), se responde con la diversificación de las fuentes y su contrastación, ello permite confirmar que no se estuvo frente a un evento o hecho aislado, sino que se sitúa frente a “un elemento de un espacio común, es decir, del espacio *público* de la cultura, y no ante un hecho aislado o ante una apreciación enteramente subjetiva del investigador” (Velasco, 1997:222-223).

## CAPÍTULO IV

### RELATO ETNOGRAFICO

#### 1. El escenario

##### 1.1. Ritos, celebraciones, ceremonias y liturgias

###### **Así nacen los ritos en la EAP<sup>6</sup>**

“La larga mesa de la sala de profesores se viste con un mantel blanco; sobre ella, al centro, en la cabecera donde habitualmente se sienta el Director o la Inspectora General o la Orientadora o las coordinadoras académicas para dirigir los Consejos de Profesores, sólo un libro de clases cerrado y un lápiz. Los profesores y profesoras van llegando y se sientan alrededor, ninguno posa sus manos sobre el mantel. Algo pasa, se nota en sus rostros. Se preguntan con la mirada. Nadie responde. No hay tensión en el ambiente, sólo algo de expectación. Junto con dar los saludos formales a la asamblea, lo que genera silencio y atención, se escucha: “hoy -dice el Director- ha nacido un nuevo alumno en la escuela, y digo... alumno: Lucila<sup>7</sup> y su madre nos han pedido hace un rato atrás que se le reconozca socialmente su género: a partir de hoy será Moisés<sup>8</sup>.” Los y las profesoras comparten miradas de emoción y ternura, se escuchan expresiones espontáneas de alegría y reconocimiento. Aflora y se entremezcla lo humano con lo espiritual. Algunos se abrazan”.

“En la lista con la que se pasa asistencia -dice la Inspectora General- acabo de cambiar el nombre, les pido a todos los y las profesoras que le hacen clases, que hagan lo mismo en sus respectivas asignaturas”. El leccionario se abre como si fuese un libro sagrado y prudentemente comienza a pasar de mano en mano entre los asistentes que van repitiendo el nombre del alumno como si fuera un mantra de purificación. Finalmente el leccionario llega a las manos de quien será la primera profesora que oficializó con su puño y letra un hito de enorme

---

<sup>6</sup> Escuela Agroecológica de Pirque (EAP)

<sup>7</sup> Se ha cambiado el nombre real.

<sup>8</sup> Se ha cambiado el nombre real.

trascendencia para la Escuela Agroecológica de Pirque. Con ello se sella un antes y un después. Sólo un profesor se lamenta emocionado porque ya no le hace clases y será sólo un espectador de lo sucedido”<sup>9</sup>.

Al día siguiente... La clase no había comenzado y la profesora jefe aún no pasaba la asistencia. Ingresan a la sala el Director, la Orientadora, el profesor de Educación Física, un asistente de dirección y una de las secretarías. Los alumnos y alumnas se ponen de pie para esperar el saludo. Cinco veces hubo de escucharse el “buenos días”. Había expectación y uno que otro rostro preguntando por lo que sucedía.

“Hay cosas que no sé cómo decirlas... pero creo que si se dicen con el corazón todo estará bien. Lo que les voy a decir se los diré desde el corazón. Espero que mi corazón no me traicione... [risas]. A partir de hoy tienen un nuevo compañero de curso y digo... compañero: Moisés. Ayer en una pequeña ceremonia con todos los profesores y profesoras presente se procedió a cambiar en el libro de clases el nombre de Lucila por el de Moisés”. Sus ojos quebradizos brillaron tras sus grandes espejuelos y oteó de reojo a quienes estaban a su lado. Una mirada alegre lo flanqueó por ambos costados. Sonrió con su cara dulce de niño olvidado. Agradeció a su curso y a los profesores y profesoras. El aplauso brotó espontáneo igual que el abrazo de uno de sus compañeros. Lo demás es historia.”<sup>10</sup>

Los ritos, celebraciones y ceremonias se mezclan e integran orgánicamente para los estudiantes y docentes de la Escuela Agroecológica de Pirque (EAP), cuyas liturgias marcan su caminar y desarrollo en la escuela. Es la pausa necesaria para mirarse, reconocerse, recordar y situarse. Es un poderoso mecanismo de anclaje que los congrega como tribu en su hábitat escolar; son acciones repetidas año tras año que fortalecen su espíritu comunitario. Cuando les pregunto por aquello que si se lo quitáramos a esta escuela dejaría de ser la EAP, los y las alumnas se atropellan a nombrar “el Espacio Sagrado, el campo, el TEI (Taller de Ecología Interior) y las ceremonias<sup>11</sup>”:

“Sí, las ceremonias en general. No sólo una, en general<sup>12</sup>”.

---

<sup>9</sup> Anotaciones cuaderno de campo.

<sup>10</sup> Este rito nació el 26 de abril de 2018

<sup>11</sup> Focus alumnos

<sup>12</sup> Focus Alumnos

Ellos destacan que la escuela

“tiene muchas porque como que nos hacen a todos sentirnos especiales con cada cosa que hacen. Todo es motivo de celebración... Es como la emoción (...) de todos los años<sup>13</sup>”.

“Por ejemplo, entregan insignias, cuando eligen los líderes, cuando habla la fundadora, porque en esos momentos es donde más se... como que se valora el colegio, es como que todo el colegio está escuchando lo que es y lo que vale, lo importante que es, lo importante que son los tótem, lo importante que es todo, todo el espacio”<sup>14</sup>

Emoción que se traspasa de generación en generación. Por ejemplo, relata una alumna de 4° medio,

“(...) cuando nosotros el año pasado estábamos en tercero y ver que los cuartos medios le entregaban la insignia a los primeros, como ya, el próximo año nos toca a nosotros. Como que las ansias de que te toque ya<sup>15</sup>...”

Los estudiantes dicen “Sí, hay muchas cosas”, “aquí celebramos casi todo”<sup>16</sup>. “Las ceremonias del colegio” son unas de las cosas más importantes para el alumnado,<sup>17</sup> y aclaran que

“No sabemos cuándo vienen pero sí sabemos lo que viene. Claro, sabemos cómo es. No sabemos cuándo, pero sí qué es<sup>18</sup>”.

Año a año se repiten los ritos, celebraciones y ceremonias con las mismas liturgias y similares coreografías, como una espiral o ciclo recordatorio, y tienen claro que su

---

<sup>13</sup> Focus Alumnos

<sup>14</sup> Focus exploratorio Alumnos

<sup>15</sup> Focus Alumnos

<sup>16</sup> Focus Alumnos

<sup>17</sup> Focus exploratorio Alumnos

<sup>18</sup> Focus Alumnos

participación en ellos depende, entre otros factores, del nivel que cursen y el rol que les corresponda ejercer en esa liturgia. Nada es al azar. Y la oralidad y el vivenciarlas parece ser el modo de transmitir las de generación en generación a quienes se integran a la tribu.

Dice un profesor que ingresó este año al colegio:

“yo lo viví durante la ceremonia, no más, a mí no me habían comentado antes, o sea, a lo más, que había una ceremonia en algún momento del año donde se hacía y que tenía ese nombre y que se hacía algo, pero no lo...[escuché ni lo leí]: lo viví. Cuando uno tiene que transmitir, el que te cuenten cómo es una ceremonia, a tú vivirlo, a vivenciarla, es distinto. Lo que yo le comentaba a mis colegas de otros lados, desde la perspectiva que yo viví, de lo que yo percibí.”<sup>19</sup>

*De a poco se van integrando* a las dinámicas y actividades de la tribu, de manera libre, pausada, sin prisa, van recorriendo y reconociendo los ciclos de la vida escolar marcada por los ritos y ceremonias. La transmisión oral y lo vivencial tienen una potente fuerza en la construcción del universo simbólico y en la sustentabilidad del mismo.

“claro a lo mejor él lo vivenció por primera vez -señala una profesora con más años en la escuela-, y de a poco se va integrando con todos los ritos que tenemos en la escuela y eso también nos dice de que por ser un poco libres acá, (...) no ser tan cuadrado, lleva a que uno de a poco, cierto, va vivenciando cada una de las cosas y te vas tomando una idea. No es que te digan a priori, antes de una ceremonia, lo que significa y eso... Y eso se refleja en todos los aspectos, es muy libre en muchas cosas.”<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Focus Profesores

<sup>20</sup> Focus Profesores

Son liturgias escolares que distinguen a la EAP. Como ellos dicen:

“esas son celebraciones que no se hacen en todos los colegios. Aquí se celebra prácticamente todo: cuando empieza el año agrícola, cuando pusieron los póster de los reptiles y el mes de los animales, el día de las mamás, el día del profesor también... El día de la historia, honey bee... Hay muchas cosas. Se conmemoran muchas cosas<sup>21</sup>.”

Según los y las docentes, los ritos más relevantes y trascendentes en la vida de la escuela son *la Entrega de la Insignia* y *la del Espacio Sagrado*. La primera constituiría un rito de iniciación que simboliza y marca el paso del novato a un nuevo estado de filiación, el de pertenecer a la tribu agroecológica; a partir de ese momento es un integrante de uno de sus clanes. El acto simbólico se sella cuando uno de sus ancianos le entrega el *símbolo sagrado*.

“Ahí se (...) les da la bienvenida a los alumnos de primero y recién ahí ellos llegan a ser parte del colegio, cuando se les entrega su insignia.”<sup>22</sup>

“La entrega de insignia, (...) yo la veo de la siguiente forma: el alumno que ingresa a la escuela, tiene un periodo de adaptación, período de adaptación que dura un semestre. Y cuando eso pasa, cuando está culminando ese semestre, se hace esta ceremonia, donde en el fondo se le está diciendo al alumno "sabes que estuviste ya, viste como es la escuela, probaste todo lo que quisiste, viste cuales son los límites, los lineamientos que tenemos acá, si te gusta sigues aquí, si no la puerta es igualmente ancha para que te puedas ir a otro lado. Entonces, ahí en ese momento recién el alumno pasa a ser parte de la EAP.”<sup>23</sup>

La segunda, la *Ceremonia del Espacio Sagrado*, reconoce y marca los bordes territoriales y los imperativos morales de la tribu. La escuela no es sólo el lugar ubicable en el mapa delimitado por cercos según establecen las escrituras de propiedad, donde se erigen las construcciones que funcionan como un centro

---

<sup>21</sup> Focus Alumnos

<sup>22</sup> Focus exploratorio Alumnos

<sup>23</sup> Focus Profesores

educativo, sino también es el *hábitat espiritual de la tribu* que está en el *yo* individual y colectivo. No sólo *están* en ella, como un acción finita u ocasional, sino que *son* un *espacio sagrado*, en un sentido perdutaivo. Son esos principios, llámense agroecológicos, morales o espirituales los que cohesionan y estarán presentes donde estén ellos y ellas. La escuela, por tanto, al ser un *espacio sagrado* que trasciende los límites geográficos y se reconoce en cada integrante de la tribu, suma otros escenarios sociales y culturales como el hogar o el barrio, porque ese espíritu estará presente donde ellos y ellas estén.

Los profesores señalan que

“Los principios de la agroecología yo creo que nosotros lo vivimos a diario y eso se extrapola en lo social, o sea, hasta algo tan lindo como la importancia que tienen los vegetales, los animales, el medio ambiente, nuestro entorno, el ecosistema y eso se lleva a nuestro ecosistema social-sala, aula, espacio sagrado, la escuela en su todo.”<sup>24</sup>

Les pregunto a los y las estudiantes que si todo aquello que nombran y hacen en la escuela son ritos; titubean un poco, se miran como pidiendo anuencia de los demás y responden: “No, no es un rito, pero igual se hace todos los años”. Y reflexionan:

“¿Un rito no es algo que se hace continuamente, (...) que se hace por varias generaciones, y tiene un significado? Porque en otros colegios yo no lo he visto que lo hagan. Entonces yo creo que sí es un rito, al igual que el desayuno<sup>25</sup>.”

Sumerjámonos en este universo y veamos cuáles son esos ritos, celebraciones y ceremonias, y cuál es su simbología, historia, y el orden, y la forma que adquieren en la escuela.

---

<sup>24</sup> Focus profesores

<sup>25</sup> Focus Alumnos

## 1.2. La puerta abierta

Irrumpe el mes de marzo y se inicia la liturgia de llevar o mandar a los niños al colegio en casi todo Chile.



*Entrada principal de la escuela*

Ingreso por el callejón Isabel Margarita Prieto Vial, a 30 metros de la calle Virginia Subercaseaux a la altura del 2400; el portón de tablas verdes con su puerta abierta recibe a los jóvenes, nuevos y antiguos, a los profesores y a los padres que acompañan a sus hijos e hijas que asisten por primera vez a la EAP.

La puerta está abierta y permanecerá así todo el día; todos los días, de lunes a viernes entre las 7:30 y las 18:00 horas. La **Tía Isabel** -una de las auxiliares más antiguas de la escuela- es la encargada de abrir esa puerta que se impone como uno de los símbolos de confianza y libertad más reconocidos por los estudiantes de la escuela. Cuando una alumna de Primero quiso cerrarla alguna vez, le dijeron que no, que le preguntara a la **señora Lucía** -la Inspectora General y única inspectora de la escuela...

“Cuando llegué, a principio de año, me llamó mucho la atención eso. Yo no sabía que lo dejaban abierto e incluso le fui a preguntar a la señorita Lucía, y ahí me explicó que era porque les daban la confianza a los

alumnos. Les daban la confianza, que era como si tú te escaparas, tú tienes que asumir las consecuencias, pero nosotros como colegio te estamos dando la confianza para que tú puedas (...) elegir<sup>26</sup>.”

Y parece que la cosa resulta porque, como dice ella misma, “yo no me he escapado.”

Ella no ha sido la única alumna que ha querido cerrar esa puerta, emulando muy probablemente lo que se hacía en su colegio anterior, otra alumna responde:

“A mí, a mí me llamó mucho la atención porque en mi colegio anterior era como todo encerrado, así todo lleno de rejas, el portón cerrado con llave, portero, doble puerta. Totalmente cerrado; había doble puerta... y una inspectora en la escalera para que no pasaras para el portón<sup>27</sup>.”

Cerrar, comprimir, vigilar son imágenes que evocan los jóvenes al recordar sus otros colegios. Esos portones cerrados “te daban ganas de salir”, dicen. También “En mi colegio anterior estaba lleno de cámaras”, afirma una alumna de 1° medio. En la EAP no hay inspectores de patio, no hay rejas, ni portones que se cierran; las únicas cámaras que existen son para sacar fotografías, para captar los momentos importantes que se publican en el panel que hay frente a las oficinas.

Mantener el portón abierto para entrar y salir, no para escaparse o huir. Desde el primer día de clases hay una apuesta al ejercicio consiente de la libertad. Como dicen los estudiantes

“Aquí cada uno se pone las reglas. Lo dijo la señorita Lucía: aquí hay una pura inspectora, y si uno quiere se va y uno tiene que acatarse a las reglas no más. No es como en los otros colegios que hay un inspector en cada pasillo. Aquí hay confianza... Aquí le dan confianza a uno. El portón pasa abierto todo el día<sup>28</sup>...”.

Recorro en mi mente otras puertas y portones que hay en la escuela: no sólo está abierto el portón de la entrada, también las puertas de las oficinas de los profesores,

---

<sup>26</sup> Focus Alumnos

<sup>27</sup> Focus Alumnos

<sup>28</sup> Focus Alumnos

del taller de cerámica, del taller de herramientas, de la oficina del Director, de la inspectoría, del salón, del campo... incluidas las puertas de los casilleros de los estudiantes de 3° y 4° medio: no hay candados en ellos, sólo el pestillo para evitar que se abran. Fue la condición para tener casilleros: no usar candados y respetar el espacio del otro.

Las puertas abiertas los relaja, baja sus ansiedades, anula sus deseos de huir, y es una invitación permanente a entrar, a acceder, a conectarse, a interactuar; también simboliza la confianza declarada. Como dicen ellos:

“Confianza y responsabilidades a las finales porque es como autocontrol, también. Es autocontrol porque si tú cuando estés más grande y estés en tu vida laboral, tú no podías llegar y mandarte a cambiar de tu pega. Te echan”. **Aquí** “te están enseñando esos valores desde antes; así: de ahora responsable<sup>29</sup>.”

El portón es también libertad:

“Libertad de elegir si uno se queda o se va. A mí me dijeron eso cuando llegué -**sentencia un alumno categóricamente**. Cuando me inscribí me dijeron que la puerta está abierta todo el día, ahí uno decide si se quiere ir. Porque si uno se escapa del colegio quiere decir que no le gusta y no le interesa estar aquí<sup>30</sup>.”

La juventud se burla del **castigo** que hay por escaparse de la escuela: “condicionalidad extrema, si no me equivoco”, dice una de las alumnas y las demás se ríen.

Esa es la **puerta abierta** (el portón) que ha estado abierta desde el primer día de clases de 1991, desde ese mítico 7 de marzo de 1991.

---

<sup>29</sup> Focus Alumnos

<sup>30</sup> Focus Alumnos

### 1.3. El ingreso a clases



*Primer día de clases. Al fondo la puerta abierta que permanecerá así todo el año (2016)*

El letrero cuelga de un tapacán a la entrada del zaguán que está frente a inspección: “Bienvenidos todos y todas”. Es un colorido grito de bienvenida. Más allá un racimo de globos se desgrana desde lo más alto del techo, pareciera decirles que han llegado a su escuela, a “la agro”.

Letrero y globos refuerzan la

imagen de que los alumnos y alumnas aún son niños y niñas en transición a la adultez; es el mensaje oculto de que crezcan lento pero sin pausa, como todo en la naturaleza.

Ese día los profesores llegan con corbata y las profesoras, con pantalones de vestir o faldas. Sólo ese día. Ellos y ellas ya se han reencontrado días atrás después de unas “cortas y merecidas vacaciones”, como dicen ellos. Se ríen y conversan amablemente con los alumnos y alumnas. Los abrazos y los apretones de manos entre ellos y los estudiantes se multiplican en la medida que van llegando y se van reconociendo. Me parece una imagen familiar como aquellos reencuentros que se viven en los aeropuertos después que aterriza un avión. Miro a los padres que acompañan a sus hijos y me parece que comentan el acontecimiento e intentan con preguntas obvias (“a qué hora salen hoy”, “mi hijo parece que no está en ninguna lista” o “dónde se compra la agenda”) integrarse a una celebración que, por ahora, les parece ajena y distante.

Los alumnos y alumnas de 2° a 4° medio, los más antiguos, visten sus uniformes aún sin intervenir y pululan por todos lados. Se abrazan, se besan, se muestran sus mochilas, se escuchan gritos... Entran y salen de las salas. Se juntan en la cancha. Ríen. Salen a recorrer en pequeños grupos “el campo”. Se ven felices.

Los niños y niñas nuevas los distingo porque están quietos, expectantes, callados o conversando en voz baja con quienes los acompañan. Se buscan con cierto nerviosismo en las listas que están pegadas en las puertas verdes de las salas, una y otra vez. Observo que releen sus nombres cada vez que el



*Desayuno de bienvenida: estudiantes de 1° y 4° medio en el salón de la escuela (2015)*

estar quietos los incomoda; son sus primeros pasos antes de correr por los patios, jugar a la pelota en la cancha o simplemente allegarse a la sombra de un árbol para conversar.

Ya son pasadas las 9 de la mañana y suena un timbre ruidoso que pareciera no incomodar a nadie. Sólo unos minutos después irrumpe en el patio la voz de la **señora Lucía** para llamar a la formación. Varios alumnos y alumnas la saludan con afecto y amplias sonrisas.

“Es que uno ya la conoce [-afirma un estudiante]. De repente cuando sale y pega sus gritos ahí en el patio o se para nomás, o se para a mirarte no más<sup>31</sup>.”

Esa voz inconfundible, esa imagen que llama al orden, estará presente durante todo el año:

“En el recreo, [-dice una alumna-] tocan para entrar a la sala y [si] todavía están ahí; la señora Lucía se para, sale de la oficina y todos *así* [-gesticula enfáticamente con la mano-], a dentro de la sala. Mágicamente.”

---

<sup>31</sup> Focus Alumnos

“Ella también es como un símbolo de la escuela, porque yo allá en mi colegio, cuando iba en octavo, yo ya la conocía sin verla físicamente, ya la conocía.<sup>32</sup>”

Finalizados los primeros saludos, los jóvenes comienzan a juntarse en el zaguán, formando filas, mientras la **señora Lucía** organiza a los alumnos y alumnas nuevos, y aquieta maternalmente el nerviosismo de los padres que ven a sus hijos alejarse de su lado.

“Déjela, no más; no se preocupe, yo la acompaño. Venga por aquí, hija<sup>33</sup>”, se le escucha decir, mientras los padres nerviosos la ven integrarse a un grupo de compañeros nuevos.

#### **1.4. El primer rito del año**

Aunque parecía que el bullicio y la algarabía no terminarían tan fácilmente, el silencio comienza a tomarse el lugar luego de que se escucha el agudo repique de la campanilla situada en un pilar, a la entrada de las oficinas. Sobre un taburete hecho de metal y melamina blanca, se puede observar al Director frotándose las manos, mirando insistentemente hacia el sector donde se forman los alumnos de 4° medio...

“Al igual que todos los lunes nos juntamos en la mañana, ... la formación... las oraciones, el himno a capella. El himno nacional a capella. Usted, como dire, también que se da su tiempo y nos habla a todos [para] explicarnos cosas diferentes todos los lunes, o de repente darnos un mensaje motivacional para empezar la semana. (...) uno en la mañana, con un mensaje bueno, puede arreglarte todo el día. Por lo menos es como una reflexión.

---

<sup>32</sup> Focus Alumnos

<sup>33</sup> Cuaderno de campo

Eso no todos los directores de los colegios lo hacen. Hay algunos que hacen solamente la formación que es el himno y cada uno para su sala<sup>34</sup>.”

Los profesores nuevos se sienten impresionados de

“Que canten el himno nacional y que se formen los lunes [porque eso] Hoy día está en extinción en casi todos los colegios. De verdad. No lo hacen. No lo están haciendo. El tema de los himnos... Son incapaces de presentar respeto<sup>35</sup>.”

En los otros colegios, señala una alumna, “Es totalmente diferente. Nadie cantaba el himno, por ejemplo, porque era con música. como que no sienten la presión de tener que cantar<sup>36</sup>.” En la EAP es distinto: se canta y se ora.

Los estudiantes evocan recuerdos de sus colegios y comparan el momento de la oración que ellos tenían:

“Incluso, aunque no todos fueran católicos, nos hacían orar a todos.... y aquí no. Aquí hay oraciones que son para todos, universales, en realidad. Sí. No involucran como a un dios, sino que involucran como los pensamiento, los buenos pensamientos, las buenas vibras, buenos deseos. No es tan específico de una sola religión<sup>37</sup>.”

Así describen, así perciben, así sienten el primer rito que viven en la escuela, un rito que sedimentó en un liturgia simple y significativa:

- Formación: todos los cursos se reúnen en el zaguán y se ubican en filas de hombres y mujeres o de hombres con mujeres, da lo mismo.
- Las oraciones son dos: la de San Francisco de Asís y la del Deseo Auspicioso. La primera de tradición católica; la segunda, budista.
- Izar la bandera chilena al son del Himno Nacional cantado *a capella*. Terminado el himno, se iza la bandera de la escuela.
- Palabras del Director...

---

<sup>34</sup> Focus Alumnos

<sup>35</sup> Focus Profesores

<sup>36</sup> Focus Alumnos

<sup>37</sup> Focus Alumnos



*La escuela llega al Estadio Municipal de Pirque (septiembre 2016)*

## **1.5. De los abrazos a la semilla**

### **1.5.1. Así comienza abril: con abrazos**

Para el 3 de abril se pronosticaba 26° de temperatura máxima y 9° de mínima en la capital. Era un día templado en Pirque y los estudiantes se reunían en el zaguán para el “acto del día lunes”. Ese día *el Dire* habló de los abrazos; que eran buenos para la salud del cuerpo y del alma, que brindaban protección, seguridad, confianza, fortaleza y autovaloración. Relató la historia de dos hermanas mellizas recién nacidas que estaban en sus respectivas incubadoras. Una de ellas se encontraba muy débil y tenía bajo pronóstico de vida. La jefa de enfermeras, quebrantando todas las reglas del hospital, juntó a las hermanas en una sola incubadora y tomó uno de los brazos de la más fuerte y lo puso sobre el cuerpo débil de su hermana. Ese pequeño contacto permitió regular la temperatura y el ritmo cardíaco de la hermanita más débil. Lo llamó “el abrazo de vida”. Cuando finalizó su relato sólo se escuchó un unísono “aaaah”.<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup> Cuaderno de campo

Con su voz calma pero fuerte, *el Dire* remató su discurso diciendo “se necesitan 4 abrazos diarios para sobrevivir, 8 para mantenerse y 12 para crecer como personas” e invitó a todos los presentes a dar y recibir 12 abrazos en ese momento. Se bajó del taburete y comenzó a dar y a recibir sus doce abrazos. La algarabía inundó el espacio; se desarmaron las filas y todos y todas se unían en abrazos interminables. Los más osados se reunieron con sus parejas y aprovecharon la ocasión para “volver a estar juntos”. Los únicos extrañados que registraban el suceso con cara de asombro sin poder dar crédito a lo que observaban, eran los profesores nuevos y los estudiantes de 1° medio, pero luego se unieron a la acción e imitaron a los demás.

Todo era risas y abrazos... Luego de un rato los estudiantes volvieron a sus lugares y guardaron silencio. En ese momento la singular voz de la Inspectora conecta *el cable a tierra*, acto seguido indica el orden para pasar a las salas<sup>39</sup>.



**La Inspectora General felicita al equipo femenino de fútbol (noviembre 2015)**

---

<sup>39</sup> Cuaderno de campo

### 1.5.2. Así termina abril: con semillas



*Rito celebración año agrícola 2016*

Para el 28 de abril habían fijado la prueba de la Ley General de Educación -de los artículos 9° y 10° que habla de los derechos y obligaciones de alumnos, profesores, asistentes de la educación y directivos. Esa fue la razón que dieron los *profesores de*

*campo*<sup>40</sup> para explicar por qué la **Celebración del año agrícola** debía postergarse. No se veían buenas caras. El profesor jefe del 4°A no estaba muy de acuerdo con la postergación: “los alumnos de Cuarto [-dijo-] ya tienen hecho el recuerdo para los alumnos de Tercero y están preparados<sup>41</sup>”. Se refería a una bolsita de arpillera que fabricaron sus alumnos y alumnas, y en cuyo interior había semillas de distintas especies.

“La iniciación del año agrícola también, que se hace con los terceros y los cuartos”, es otro rito<sup>42</sup>.

El ambiente se sentía alegre, pero con cierta tensión. Los alumnos de Cuarto medio acarreaban fardos de paja, sillas, unos canastos con verduras recién cosechadas en el huerto. Se escuchaban pruebas de sonido y un profesor del Área Técnica preguntaba a qué hora podían empezar. La Inspectora, con su usual parquedad y con las manos metidas en los bolsillos de su delantal blanco, replicó: “cuando usted quiera, profesor.”<sup>43</sup>

---

<sup>40</sup> Los “profesores de campo” son los docentes de la especialidad agropecuaria

<sup>41</sup> Cuaderno de campo

<sup>42</sup> Focus Alumnos

<sup>43</sup> Cuaderno de campo

Estábamos todos sentados: los profesores, los alumnos de Cuarto y de Tercero medio, la Inspectora y *el Dire*.

Unos versos nerudianos son las primeras palabras que rompen el silencio:

“LOCUTOR 1:

La tierra verde se ha entregado  
a todo lo amarillo, oro, cosechas,  
terrones, hojas, grano,  
pero cuando el otoño se levanta  
con su estandarte extenso  
eres tú la que veo,  
es para mí tu cabellera  
la que reparte las espigas.”

Dos profesores que locutan van intercalando las frases que guían la liturgia del ritual-celebración. Ellos son docentes del Área Técnica -así le llaman al grupo de profesores que desarrollan las asignaturas de la especialidad-, que sitúan el rito en la historia de la humanidad y explican su sentido profundo. Los siguientes son fragmentos extraídos del libreto utilizado, un libreto que no ha sufrido grandes cambios con el pasar de los años:

“LOCUTOR 1. Desde los comienzos de la agricultura hace miles de años, el ser humano se prepara en estas fechas, para el hito más relevante de su quehacer temporal.

El sol se aleja de nuestra tierra, los cielos se cubren de nubes que viajan miles de kilómetros para llenar cada poro de nuestros suelos con agua. Así termina un ciclo y comienza otro. La temporada anterior dio sus frutos y semillas, y el agricultor se prepara para la temporada siguiente. A pesar de la incertidumbre siempre presente del comportamiento de la naturaleza, su oficio, sustento y tradición lo motivan a volver a preparar los suelos y a sembrar.

LOCUTOR 2. En la Escuela Agroecológica de Pirque (...) es tradición celebrar el comienzo del nuevo año agrícola, con una ceremonia de gran trascendencia espiritual. Siguiendo la tradición solidaria de nuestros ancestros agricultores campesinos, se comparten saberes, trabajo, herramientas y semillas. Todos tienen algo que dar, y quien ya sembró la temporada pasada, tendrá hoy algo para compartir.

LOCUTOR 1. La oración nos une, hace que por unos minutos todos nos reencontremos unos con otros, enviando mensajes de amor al prójimo, paz,

perdón, unión, alegría y buenos deseos. Esta comunión hace que por unos momentos nos olvidemos de lo cotidiano y nos comuniquemos con nuestro espíritu<sup>44</sup>.”

Se lee la Parábola del Sembrador<sup>45</sup> y dos alumnos de 4° medio dirigen sendas oraciones, la de San Francisco de Asís y la del Deseo Auspicioso, las mismas con que se inician los ritos de *Inicio del año escolar*, del *día lunes*, de la *entrega de insignias*, la del *Espacio Sagrado* y la *licenciatura de 4° medio*. Es un momento de profundo y respetuoso silencio. Todos están de pie.

Luego de las oraciones, que todos los asistentes repiten como si fuera un mantra, se canta el Himno Nacional **a capella**, mientras dos alumnos, también de 4° medio, escoltan las banderas nacional y de la escuela. Pero a diferencia de las banderas que se izan todos los días lunes en la mañana, éstas son “las banderas de Honor de la escuela” que están hechas en raso, y, como dice *el Dire*, “no pueden tocar el suelo.” Y continúan los locutores:

“LOCUTOR 1. Hoy, en esta ceremonia, se da la bienvenida al área agrícola, a los alumnos y alumnas de tercer año medio. Este año comienzan la hermosa aventura de trabajar el campo y ver ese trabajo desde otro punto de vista, con un enfoque técnico y profesional. Comienzan a darse cuenta del esfuerzo requerido para que la tierra nos entregue sus productos y, al igual que en los estudios, aquellos resultados serán mejores mientras más amor, cuidado y trabajo constante pongamos en ello.

LOCUTOR 2. Por otro lado, nuestros alumnos de cuarto año medio se comienzan a despedir. (...) Hoy, ellos les harán entrega de semillas a sus compañeros de 3ro medio, quienes representan la nueva generación de orgullosos sembradores en esta Escuela (...). Se cumple un nuevo ciclo. Nuevas semillas germinarán (...). Es tiempo de celebrar<sup>46</sup>.”

La ceremonia continúa: se escucha (y algunos cantan) **El Arado** de Víctor Jara, luego se reconoce a dos **alumnos destacados en campo**; dos parejas de huasos bailan un pie de cueca. A esas alturas ya todo es algarabía mezclado con orgullo y

---

<sup>44</sup> Libreto Rito de las semillas

<sup>45</sup> Evangelio de San Mateo 13:1-9

<sup>46</sup> Libreto Rito de las semillas

tradición... los huasos y chinas sacan a bailar al público y éste responde sacando a bailar a los huasos y chinas. Nadie le tiene miedo a la cueca, todos bailan; los pies y las palmas se toman el espacio y lo inundan todo. Se respira alegría. **Los huasos** hacen fiesta haciendo escuchar sus silbidos y gritos de arriero, el famoso “uyuyuyy”.<sup>47</sup>

Dicen los estudiantes de 4° medio...

“La iniciación del año agrícola para los terceros medios. Como ellos están empezando su año agrícola y nosotros ya lo estamos terminando, los cuartos medios, [finaliza cuando] Se le entrega una semilla: los cuartos medios a los terceros le entregan una semilla cuando empieza el año agrícola para ellos<sup>48</sup>.”

Los alumnos y alumnas de Tercero medio pasan en pequeños grupos y sus compañeros de Cuarto, en un acto silencioso y fraterno, que incluye saludo de mano, beso y abrazo, le entregan **una semilla** “que representa el crecimiento de las personas.” [Porque] los Terceros van pasando a una nueva etapa. Sí.” Así lo explican los estudiantes<sup>49</sup>.

## **1.6. La entrega de la insignia**

### **1.6.1. Del origen de la insignia**

Fue un hito importante para todos en la escuela. La EAP había sido fundada en 1991 por lo que en sus primeros cuatro años faltaban aún algunos elementos distintivos que forman parte de la tradición escolar en Chile, entre ellos una insignia institucional, distintiva y singular, para el uso y porte de los estudiantes, sólo se

---

<sup>47</sup> Cuaderno de campo

<sup>48</sup> Focus Alumnos

<sup>49</sup> Focus Alumnos

contaba con un timbre de goma: la imagen de un árbol con raíz de pala, un sol que se deja ver entre sus ramas y un pájaro en vuelo en dirección al árbol.

Recuerdo ese día caluroso del mes de septiembre de 1993, cuando esa conversación con los alumnos y alumnas en el salón, derivó en el diseño de la insignia del colegio. Fue consensuada con ellos<sup>50</sup>.

Los jóvenes habían manifestado a la Dirección que todos los colegios tenían insignia, menos ellos, que para qué iban a ir a desfilas, por ejemplo, si ni siquiera se distinguían, ni se notaba quiénes eran, ni a qué colegio pertenecían.

En esos años las alumnas usaban el típico jumper azul marino y los varones, camisa blanca, corbata y pantalón gris<sup>51</sup>.

“En la conversación que sostuve con los alumnos y alumnas -dice el Director- acordamos que la insignia la compondría un círculo blanco en cuyo interior estaría el árbol con raíz en forma de pala, con un sol amarillo amaneciendo tras el follaje y el pájaro en vuelo en dirección al árbol; que sobre el árbol estaría la sigla EAP - según los jóvenes era lo que *la llevaba* en ese momento: poner las siglas y no los nombres completos. En la base del círculo, el nombre de la fundación (que en ese entonces era Fundación Rodelillo porque la escuela estaba a su alero legal; actualmente es Fundación Educacional Origen). Su confección sería en metal”<sup>52</sup>.

En el libreto de la ceremonia se describe el significado dado a cada elemento que compone la piocha:

“Insignia que simboliza: la unidad. Su fondo blanco, la paz; el árbol, la escuela como fuente de vida inagotable; los estudiantes, el pájaro en vuelo cobijado en el árbol; el sol, la luz de la creación y la sabiduría que da el conocimiento; y la pala que se hunde en la tierra simboliza el trabajo agrícola.”<sup>53</sup>

---

<sup>50</sup> Cuaderno de campo

<sup>51</sup> Actualmente el uniforme es igual para hombre y mujeres: pantalón gris tipo cargo y polera blanca.

<sup>52</sup> Cuaderno de campo

<sup>53</sup> Libreto ceremonia entrega de insignias

Se optó por el 5 de junio, fecha instituida por Naciones Unidas como Día mundial del Medio Ambiente, para hacer la ceremonia de entrega de insignias. Según se lee en el libreto de la ceremonia:

“Junio es un mes muy significativo para los pueblos originarios de América, comienza un nuevo año, We-Tripantu: El 24 de junio, al amanecer, los mapuche salieron de sus viviendas muy alegres gritando “Ha llegado un nuevo año, hemos vuelto a ver el nuevo sol”. Luego se dirigieron a riachuelos, esteros o río más cercano y se bañaron, para representar en el agua la conexión y paridad con la naturaleza, y además es el reencuentro de nuestra dualidad de vida y compromiso: ser humano-naturaleza.”<sup>54</sup>

Desde la primera vez que se efectuó la ceremonia se le dio un carácter solemne.

Con un grupo de alumnos, Gaspar Pinto entre ellos, que participaban en el movimiento scouts, redactaron la promesa que harían los estudiantes al portar esa insignia; el texto se inspiró en la promesa que hacen los scouts. El texto original se modificó parcialmente cuando la EAP pasó a depender de Fundación Origen. Se cambió la alusión a los **valores católicos** por **valores universales**, pues era más coherente con la visión de la nueva entidad sostenedora, pero en lo demás quedó intacta<sup>55</sup>.

En las agendas escolares se presenta a la insignia como una de las “Distinciones que otorga la EAP a sus alumnos y alumnas”<sup>56</sup> y se le define como “un símbolo único y singular que distingue a los alumnos de esta institución de las demás, su uso, por tanto, es obligatorio y debe portarse en un lugar visible de su uniforme escolar” (Agenda 2003).

En el mismo documento se señala que “Se reconoce asimismo, que en su diseño participaron los alumnos de la EAP” (Agenda 2003)

Los tiempos cambian y actualmente el bordado en las poleras reemplazó el porte de la piocha, pero se mantiene su entrega.

---

<sup>54</sup> Libreto ceremonia entrega de insignias

<sup>55</sup> Cuaderno de campo

<sup>56</sup> Agenda escolar 2013-2017

Finalmente se dice que “La Insignia Oficial de la EAP, se entrega anualmente a los alumnos que ingresen al establecimiento en un Acto Oficial y Solemne. En este acto los alumnos reconocen y promesan el valor de portarla.” (Agenda 2003)

La Promesa dice:

“Todo estudiante que porte la insignia oficial de la EAP promete<sup>57</sup>:

1. Practicar con acciones los valores que la Escuela Promueve, como la compasión, la ecuanimidad, el regocijo y el amor.
2. Recrear y construir sus vidas en el principio de amar y respetar al prójimo como a sí mismos.
3. Actuar con responsabilidad, solidaridad y respeto a los demás tanto como al medio natural y cultural que los rodea.
4. Trabajar incansablemente por la paz, comenzando por la propia, usando la veracidad y la justicia.
5. Manifestar una actitud ecológica, tanto en el actuar cotidiano como en el futuro profesional.
6. Ser agentes de cambio social positivos en nuestro entorno cultural.
7. Actuar armónicamente, valorando y apreciando el trabajo de los demás como el propio; ser respetuosos de las normas y reglamentos que rigen la convivencia entre las personas.
8. Ser personas capaces de establecer relaciones sociales y laborales, aceptando la crítica como elemento de crecimiento personal.
9. Ser dignos representantes de la Escuela Agroecológica de Pirque, respetando sus normas y principios de convivencia.
10. Trabajar por ser cada día mejor.”

El Director recuerda que

“La primera vez que hicimos la ceremonia de las insignias, le pedí al profesor de Religión que, conjuntamente con dirigir la oración, pidiera que toda la comunidad presente bendijera esas insignias, que pusiera especial hincapié en que la insignia representaba a la EAP, que la EAP no eran las murallas, sino las personas que trabajábamos y estudiaban ahí. En la escenografía el profesor de artes puso la frase ***Mi escuela, mi insignia, mi orgullo***, hecha con letras recortadas en papel negro. La

---

<sup>57</sup> Agenda Escolar

forma y el orden con que se hizo esta ceremonia fue con especial simbolismo: los directivos y profesores impondrían la insignia a los alumnos de 4° medio -que era el primer 4° medio que egresaría de la escuela- y luego ellos impondrían las insignias a sus compañeros de los otros niveles. A partir del año siguiente (1995), los alumnos de 4° medio se desprenderían de su insignia para entregársela a sus compañeros de 1° medio. Y ha seguido siendo así hasta hoy<sup>58</sup>.”

Este rito marcará anualmente el inicio de la despedida de una generación y el ingreso de otra.

Una de las profesoras señala: “Recuerdo esa ceremonia como si fuera ayer. Estábamos todos muy emocionados en esa ocasión”.<sup>59</sup>

Fue tan potente el significado que se le dio a esa piocha que retirársela a un estudiante constituyó, por muchos años, en un acto de desagravio a la comunidad escolar: cuando un estudiante protagonizaba un acto contrario al ideario, catalogado como muy grave, éste debía devolver la insignia públicamente e iniciar un proceso de reparación moral (que en jerga escolar significaba “portarse bien y enmendar”). Era el acto simbólico de estar con la matrícula condicional. Ese alumno o alumna tenía prohibido usarla. Generalmente se le devolvía al año siguiente, si el o la estudiante continuaba en la escuela.<sup>60</sup>

---

<sup>58</sup> Cuaderno de campo

<sup>59</sup> Cuaderno de campo

<sup>60</sup> Cuaderno de campo

### 1.6.2. La insignia hoy



*Escenografía para la  
Ceremonia de Entrega de  
Insignias 2017*

Suena ruidosamente la campana que se escucha en todo el patio. Los alumnos y alumnas agrupados por curso esperan, junto a sus profesores o profesoras jefes, el momento indicado para ingresar a escena. La multicancha está a un costado del Huerto Orgánico; la carpeta negra está sembrada de sillas blancas cuidadosamente ordenadas que esperan a los estudiantes. Al centro dos filas de sillas con tapis café corta el espacio en dos: ahí se ubicarán los y las alumnas de cuarto medio. Estamos en junio, corre un poco de brisa fría que hace flamear las cintas de colores de los tótem.

El último golpe de campana es la señal para que resuenen los tambores, el cultrún y la pifilca. La ceremonia ha comenzado: con música mapuche de fondo ingresan en hileras los segundo y terceros medios precedidos por sus coloridos tótem. Las profesoras están sin sus habituales delantales blancos y lucen formales para la ocasión, al igual que sus colegas varones que visten chaqueta y corbata esta vez. Las ropas contextualizan las acciones y modifica la cotidianeidad de los gestos familiares entre los asistentes, pero no se pierde la fluidez, la amabilidad y el sentido humano de las cosas. Se escuchan risas comprimidas, se siente un nerviosismo telúrico y se huele la ansiedad de los que ingresaron este año a la escuela. Se siente en el ambiente: algo importante sucederá.

En la medida que ingresan los cursos, sus tótem van formando un ramillete multicolor al centro de la escenografía, un florero primaveral que irrumpe en otoño cuando la tierra inicia un nuevo ciclo: cada curso se hace presente y su representación simbólica está ahí.

Es el turno de los primeros medios. El caminar es rápido a veces, se apuran; sus profesores jefes enlentecen el ritmo como si fuera un ejercicio de respiración para tranquilizarse. Cada estudiante deja la semilla que lleva en la mano en el canasto que está a un costados de las banderas y pasan uno tras otro; se mantienen de pie hasta que el último de sus compañeros deposita la semilla.

Dos jóvenes con sendas antorchas en sus manos conducen la columna por el centro del escenario. No hay espectadores, todos y todas son protagonistas del cuadro que se completa cuando ingresan los cuartos medios a escena. Dejan su tótem junto a los demás, mientras una olla de fierro que llena el ambiente con sus aromas santos, se deposita en uno de los plintos. Las manos que sostienen las antorchas esperan el momento preciso para dar la señal de sentarse. No hay palabras, sólo silencio, tambores, olores mágicos, miradas, señales. Las antorchas ya están en sus pedestales.

El libreto que se usó para la ceremonia de entrega de insignias del 2017 dice:

“Pertener a una comunidad constituye un acto de generosidad con los otros, significa despojarse del individualismo para construir algo en común. Las comunidades fuertes y que perduran en el tiempo, son aquellas cuyos integrantes son capaces de ponerse de acuerdo en lo esencial y comparten valores que orientan sus objetivos y sueños.

El año 2004 los alumnos y alumnas de esta Escuela, manifestaron la necesidad de distinguirse de otros grupos de otras escuelas. Así se creó con ellos la Insignia de la Escuela Agroecológica de Pirque y nació el “Ritual de la Semilla”. Pero un trozo de metal no tiene valor alguno si no significa o representa, para quienes lo portan, un ideal de transcendencia y sentido de pertenencia; y un rito pierde su poder de congregación y valor espiritual si quienes asisten a él son meros espectadores.

Hoy se reúne la Comunidad de la Escuela Agroecológica de Pirque para volver a dar vida al Rito de la Semilla, donde los alumnos y alumnas que este año

ingresaron a esta Escuela, recibirán las Insignias que los integra simbólicamente a esta comunidad.

Las Semillas son ustedes, que germinarán en suelo fértil sólo si somos capaces, como comunidad, de preparar la tierra con trabajo respetuoso, si las fertilizamos sin contaminantes y elementos agresivos; si cuidamos su crecimiento con amor, con compasión y con ecuanimidad; sólo así sentiremos el verdadero regocijo, como comunidad, de ver y sentir la felicidad en el otro. Ninguno que se dice formar parte de esta comunidad puede restarse a esta tarea. Hoy se unirán a ella más de 300 nuevos integrantes (entre alumnos, alumnas, padres y apoderados). Nuestra invitación es a formar comunidad en este Espacio Sagrado.”

Cuando se les preguntó a los y las estudiantes en qué consistía la **entrega de insignia**, se incorporaron en sus asientos y luego de unos segundos, donde cruzaron miradas como preguntándose quién comenzaría a hablar, una alumna de 1° medio señaló: “Es como la iniciación de los primeros.” Y otro alumno de 3° abrochó la frase sentenciando: “Y la terminación de los cuartos.”<sup>61</sup>

“Cuando llegan los primeros, los cuartos se van.” Así resume la respuesta una de las alumnas de 4° medio presente en la conversación.

¿Y cuál es el sentido que le dan hoy los y las estudiantes a su insignia? Todo parece evocar un pasado legendario. La conversación asume una actitud ceremoniosa, las palabras van saliendo pausadamente, ninguno se atropella o interrumpe al hablar, pareciera que no se puede decir cualquier cosa, las palabras se cuidan... un alumno de 4° medio inicia el relato:

“los cuartos le transmiten casi todos sus valores... que han pasado los cuatro años, a los que vienen llegando que son los primeros medios. Como que la insignia tiene ese valor<sup>62</sup>”.

---

<sup>61</sup> Focus Alumnos

<sup>62</sup> Focus Alumnos

Y un estudiante de segundo medio prosigue:

“al recibir la insignia de los cuartos medios que se están yendo, ellos están como iniciando, realmente, y aceptando todas las condiciones que tiene el colegio.”<sup>63</sup>

Y los docentes señalan que es

“Un especie de ritual de iniciación o un ritual de incorporación.”<sup>64</sup>.

Uno de los profesores que dirigió la ceremonia el 2017, señaló en la alocución:

“Los estudiantes de primero medio y todos aquellos estudiantes que ingresaron este año, recibirán la insignia de la Escuela Agroecológica de Pirque, símbolo de nuestra comunidad. Insignias que han sido portadas durante estos 26 años por todos los estudiantes de 4to medio que han egresado de esta Escuela. Insignias que llevan en sí la renovación de sueños, valores y vivencias juveniles. Que al igual que We Tripantu celebramos cada año: el inicio, la llegada de una nueva generación de jóvenes, que emprenden su formación en nuestra Escuela.

Cada uno de ustedes al portarlas, asumen el compromiso de velar por los valores y la historia que ella lleva consigo.”<sup>65</sup>

Es un acto inaugural, de aceptar y ser aceptado por la comunidad. Este acto lo ejecutan **los ancianos de la tribu**. Son ellos los que se despojan, no sin recelo y a veces hasta no queriendo, de aquello que los hace parte de la EAP. Varios alumnos y alumnas, incluso, compran una insignia nueva para no dar la que recibieron en 1° medio. Es el hito que marca, más que cualquier acto legal o administrativo, como matricularse o aparecer en la lista de algún curso, que los nuevos estudiantes están “siendo parte oficialmente (...) del colegio.”<sup>66</sup>

---

<sup>63</sup> Focus Profesores

<sup>64</sup> Focus Profesores

<sup>65</sup> Libreto 2017, Ceremonia Entrega de Insignias

<sup>66</sup> Focus Profesores

Un alumno de 4° medio señala:

“Como lo dijo alguna vez usted, los primeros meses son marcha blanca y cuando se da la insignia realmente pertenecemos al colegio. Lo dijo en primero, cuando nosotros estábamos en primero.”<sup>67</sup>

*Estudiantes de  
4° medio  
entregan sus  
insignias a los  
estudiantes de  
1° medio (2016)*



Esta ceremonia pareciera tener especial relevancia no sólo para los estudiantes, sino también para los profesores:

“La entrega de insignia, que es como uno de los [ritos] más importantes junto con el Espacio Sagrado. Porque la entrega de insignia yo la veo de la siguiente forma: El alumno que ingresa a la escuela, tiene un periodo de adaptación, período de adaptación que dura un semestre. Y cuando eso pasa, cuando está culminando ese semestre, se hace esta ceremonia, donde en el fondo se le está diciendo al alumno "sabes que: estuviste ya, viste como es la escuela, probaste todo lo que quisiste, viste cuáles son los límites, los lineamientos que tenemos acá, si te gusta sigues aquí, si no, la puerta es igualmente ancha para que te puedas ir a

---

<sup>67</sup> Focus Alumnos

otro lado. Entonces, a partir de ese momento el alumno novato pasa a ser parte de la EAP.”<sup>68</sup>

Esta liturgia no sólo es de alta relevancia para los estudiantes, sino también para los profesores y profesoras. Uno de los docentes que ingresó el año anterior lo hace sentir como

“una crítica: debiera extenderse a profesores,... Obvio, (...) extenderse a profesoras, porque también es un símbolo sumamente importante. Tiene el sentido de hacerte parte de la institución tú también... Los profes nuevos podrían recibir la insignia,... puede ser [Ellos quieren formar parte de este] “ritual de iniciación... porque [como] los niños, uno también es nuevo.”<sup>69</sup>

Los profesores quieren sentirse incluidos, sumados, formando parte de esta *tribu*. Los docentes más antiguos relatan que antes era así, que se les entregaba la insignia también a los profesores nuevos como parte de un ritual similar que se hacía sólo entre profesores, pero que se dejó de hacer cuando llegaron a la escuela “unos colegas que no hicieron mucho bien al equipo, ahí se dejó de entregar”. Esta frase suena a recelo y a resguardo, percibiéndose un sentimiento colectivo de cuidar algopreciado; también hay titubeo cuando responden “sí, podría empezar a hacerse de nuevo.”<sup>70</sup>

---

<sup>68</sup> Focus Profesores

<sup>69</sup> Focus Profesores

<sup>70</sup> Focus Profesores. El 28 de junio de 2018, se retomó la entrega de insignia a los docentes con antigüedad superior a dos años.

## 1.7. Los líderes



*Piochas doradas que recibirán los y las Líderes de la Escuela (2017)*

Cada año, hace ya muchos años, surgió entre las y los profesores la idea de identificar y reconocer a los y las estudiantes más destacados. Todo decantó en que actualmente los alumnos y alumnas de segundo y tercero medio eligen a sus compañeros de cuarto medio que consideran líderes de la escuela. Esto se hace a través de una votación

días antes de realizarse el rito de entrega de insignias. En esa ceremonia se dan a conocer los diez nombres de alumnos y alumnas más votados. Como distinción se les hace entrega de una *piocha dorada*, una insignia de la escuela hecha de bronce.

El alumnado irrumpe con vítores y aplausos con cada nombre revelado. Es una distinción muy apreciada por quienes la reciben. Este ramillete de líderes muestra la diversidad de clanes de la tribu:

“Aquí hay muchos grupos: está el grupo de los huasos, de los que escalan, de los que juegan fútbol, los que juegan básquetbol, los que escuchan música, los que de repente les gusta estar tranquilos, los que se van a sentar abajo de los nogales solamente para pasar el recreo, los que se sientan en los comedores libres. Hay grupos.”<sup>71</sup>

“Unos son más hippies, otros más huasos, más flaites, más raperos.”<sup>72</sup>

Y en qué se notan esas diferencias:

“Hay un solo parlante que está en la galería y corre por todos los ritmos posibles que hay en el colegio, o sea, por distintas personas que tienen su propio estilo y todos escuchamos lo mismo y no nos molesta ni nada.

---

<sup>71</sup> Focus alumnos

<sup>72</sup> Focus alumnos

Cumbia, ranchera, reggaeton, salsa, rap, heavy metal.”<sup>73</sup>

Esas mismas diferencias se muestran en los y las líderes elegidos. Como sentencia uno de los profesores más antiguos: “se respeta la decisión popular”.

Cada grupo, cada clan elige a su líder. Serán ellos y ellas a partir de junio de cada año quienes portarán los estandartes de la escuela, los que presidan y lleven los tótem en la Demarcación del Espacio Sagrado. Serán ellos y ellas los llamados por la Dirección a dar su opinión frente a asuntos de la vida escolar y los que medien en situaciones conflictivas entre estudiantes. Este grupo no se contrapone o tensiona al Centro de Estudiantes. Por el contrario, varios *líderes* suelen participar activamente en esa instancia.



***Líderes 2017***

---

<sup>73</sup> Focus alumnos

## 1.8. El Espacio Sagrado

### 1.8.1. La declaración

En una ocasión, ya hace muchos años atrás, en un consejo de profesores en el que participó la Directora Ejecutiva de la fundación, ella propuso redactar entre todos una especie de decálogo que dijera muy claramente, con palabras de uso común y haciendo caso omiso de las consideraciones lingüísticas o gramaticales para redactar documentos escolares, qué debía estar permitido y qué debía ser proscrito en la escuela, más allá de lo que dijera el reglamento de disciplina -como se le llamaba en esos años-, quería que construyéramos entre todos y todas, alumnos y profesores, un documento sencillo de no más de una página que sintetizara lo que era aceptable e inaceptable en la EAP.<sup>74</sup>

Así surgió la ***Declaración de Espacio Sagrado***. Llegamos a ese nombre después de mucho debatir, de mucho conversar, de mucho imaginar, de mucho argumentar, pues se quería dar una potente señal al alumnado y a todos quienes formaran parte de la escuela, que en la EAP habría acciones y dicciones que no se tolerarían y a las que se llegó a definir consensuadamente. La escuela sería considerada un ***Espacio Sagrado***, es decir, un espacio vital y libre de todo daño posible, un lugar conectado con lo máspreciado; un ambiente digno, acogedor, hermoso y libre de todo aquello que pudiera contaminar el espíritu, el conocimiento y las relaciones personales; un campo limpio donde no podía ingresar ni incubarse nada que debilitara a la comunidad o que la dañara. Esas acciones o dicciones serían el límite infranqueable que nadie debería cruzar.

La sola redacción y difusión de la Declaración de Espacio Sagrado no era suficiente, aun cuando hubiese sido consensuada por la comunidad. No bastaba que se usara un lenguaje llano, que se hubiere presentado públicamente, que se pusiera en un cuadro en cada sala, y apareciera en la agenda escolar<sup>75</sup>.

---

<sup>74</sup> Cuaderno de Campo

<sup>75</sup> Cuaderno de Campo

El Director recuerda:

“Era una mañana primaveral y avanzábamos con lentitud por el camino que está a un costado de las salas de clases, donde los añosos olmos nos daban su sombra mientras conversábamos animadamente.”<sup>76</sup>

“Los niños -dijo la Directora Ejecutiva- son visuales, son concretos, las cosas las aprenden con los sentidos, son sensoriales...Los niños son concretos, hay que hacer algo visual, sicomágico”<sup>77</sup>.

Preguntó si había leído a Alejandro Jodorowsky. Y continuó diciendo:

“Que los niños entiendan que esta escuela es para ellos, que no da lo mismo fumarse un pito aquí en la escuela que fuera de ella. No se puede permitir el maltrato, la discriminación, bueno, lo que siempre hemos dicho...

Por ejemplo, -prosiguió- que los alumnos recorran la escuela, que vayan amarrando cintas de colores mientras caminan, que las amarren en los árboles, donde quieran,... después esas cintas les recordarán, cada vez que las vean, que este es el Espacio Sagrado, que esta es su escuela...”<sup>78</sup>.

### **1.8.2. Los bordes y su contenido**

Las conversaciones comunitarias marcaron el límite. La escuela sería un Espacio Sagrado como la ruca o el tipi de los ancestros; sus bordes no serían rejas ni murallas, la puerta estaría siempre abierta para entrar o salir. Ni la droga ni el maltrato o la discriminación serían tolerados... ni la intolerancia. Cruzar el umbral del portón sin permiso sería señal inequívoca de no querer estar ahí. Nadie obligado, la escuela no sería cárcel de nadie. Así la comunidad estableció que el

---

<sup>76</sup> Cuaderno de campo

<sup>77</sup> Cuaderno de Campo

<sup>78</sup> Cuaderno de Campo

ingreso o consumo de droga, los malos tratos o las faltas de respeto, y el fugarse de la escuela, serían las acciones que no podría protagonizar un integrante de la comunidad, y que se interpretarían como el deseo de no querer estar más en ella y de no querer formar parte de ella, y en tal caso esa persona debía buscar **otro lugar que la hiciera feliz.**

Se produjo un intenso debate donde se tensionaron visiones. Expulsar, castigar y retar sería tres verbos inconjugables. No serían acciones aceptadas ni se aplicarían sólo porque estuvieran escritas en un reglamento. Para que un estudiante se fuera de la escuela, todos los y las docentes debía responder afirmativamente la cuestión: “hemos hecho todo lo que está en nuestras manos, nuestra mente y corazón para que este alumno se quede”, si alguno de los presentes señalaba que no, entonces el alumno o alumna se quedaba. Así las cosas, la escuela “no echaría”, no ralearía a su alumnado. Se pone a prueba una nueva institucionalidad, una visión que quiebra lo establecido. Se debía recorrer caminos no explorados, se miraría el horizonte desde el horizonte. La escuela como un hábitat natural altamente complejo. La imagen del bosque nativo versus el monocultivo de *pinus radiata*. Las fortalezas serían la biodiversidad ecológica y la riqueza de las interacciones y relaciones tróficas. No hay alumnos malezas, esos que deben ser arrancados para que otros se desarrollen en una sola dirección a fuerza de inyecciones de NPK; la escuela no sería un cultivo forzado bajo plástico, sino un huerto orgánico que respeta los ciclos naturales y se conecta espiritualmente con el hortalicero; cada individuo desarrollando su pleno potencial junto a otros de igual o distinta especie.

Y son los mismos estudiantes los que se encargan de mostrar los bordes e invitan a compartir la visión a quienes se integran a la escuela cada año.

Entre septiembre y noviembre, durante el “proceso de admisión<sup>79</sup>”, los estudiantes de 3° ó 4° medio acompañan a los jóvenes y sus apoderados a un recorrido por las dependencias de la escuela, les muestran lo que hay y también les dicen lo que no encontrarán en ella:

---

<sup>79</sup> Los y las postulantes se matriculan de acuerdo a su orden de inscripción hasta completar los cupos.

“A la entrada del colegio a ti te dicen lo que puedes hacer y lo que no puedes hacer dentro del colegio<sup>80</sup>.”

(...) a mí me tocó la posibilidad de poder mostrarle la escuela a un ex-alumno que fue expulsado, (...) que vino con su mamá y le vine a dar una vuelta y le dije: " aquí, amigo, te van a enseñar a ser más persona que estudiante, como crearte a ti como persona con valores, con principios, con metas, antes que a un alumno común y corriente de un colegio científico humanista que sabe inglés,... lenguaje,... matemáticas, pero no sabe cómo comportarse al momento de sociabilizar<sup>81</sup>"

Su escuela es un Espacio Sagrado, como lo dice la declaración que cuelga en cada sala de clases, y que ellos reafirman como el espacio de confianza y libertad con límites:

“Uno puede hacer lo que quiera por fuera, porque uno es dueño de su vida, pero si uno lo hace dentro del colegio ahí ya está pasando la barrera de confianza que te están dando. Es que éste como es un Espacio Sagrado, entrar droga ya es como irrumpir en el Espacio Sagrado. Es como un delito. Claro.”<sup>82</sup>

La escuela -en términos de la agroecología- sería un hábitat, un bioma social y geográficamente definido, cuyo clima estimula o limita la riqueza de interacciones sociales y simbólicas, lo que afectará la diversidad de su biomasa. Un ecosistema rico en diversidad genera sus propios mecanismos de defensa contra ataques depredativos o efectos de contaminantes. Las primeras lecciones que se enseñan en ella son respetar el lugar y comprender que las acciones tienen consecuencias, buenas o malas.

---

<sup>80</sup> Focus exploratorio alumnos

<sup>81</sup> Focus exploratorio alumnos

<sup>82</sup> Focus Alumnos

Cuando les pregunto a los y las jóvenes si la escuela expulsa a estudiantes, son categóricos:

“No los echan, se echan. Se van solos. Ellos se van solos. Cuando se mandan condoros que el colegio no tiene por qué aguantarlos y que tiene consecuencias porque te explican que tienen consecuencias, porque te explican lo que no tienes que hacer, que son muy pocas cosas las que te piden...y te dan caleta de oportunidades... porque son valores de la escuela. Los que se van son porque se lo merecen; se merecen irse.”<sup>83</sup>

Y una de las alumnas ejemplifica con su historia personal:

“Yo me autoexpulsé el año pasado, porque hice algo indebido y tuvo su consecuencia, como debe haber sido, y me dio otra oportunidad el colegio y aquí estoy.”<sup>84</sup>

Otro de los estudiantes señala:

“Igual, yo creo que este colegio no echa. Para expulsar a una persona son muy pocos motivos. Porque yo fui muy desordenado en su tiempo, pasé mucho tiempo en inspección y nunca me echó. Me ponían condicional, condicional, de lo más extremo, después volví a ser condicional, tres años seguidos. Este año recién, como que surgí, maduré un poco ...me mejoré de la condicionalidad... y aprendí ya. Antes yo de primero a tercero me quedaba todos los días afuera. A la señorita Lucia cuando le decían los profes: que se quedaron dos alumnos afuera. A ya, Prado y Troncoso. Ya, era obvio. Ya como después nunca me echó, me decía *condicional, condicional*. Porque nosotros valoramos igual el colegio, en campo, trabajamos. Pero aquí por pocos motivos son por los que se echan. Por muy pocos...”<sup>85</sup>

---

<sup>83</sup> Focus Alumnos

<sup>84</sup> Focus Alumnos

<sup>85</sup> Focus Alumnos

Y cuáles son esos límites infranqueables. Los estudiantes señalan:

“la droga. Ingresar droga al establecimiento. Entrar droga al establecimiento. Fumar droga en el establecimiento. Yo encuentro que eso no se transa. Eso aquí no se transa. Yo encuentro que es coherente. Porque uno no tiene la necesidad de tener que hacer esas cosas acá en el colegio. Como que se está sobrepasando todos los límites.”<sup>86</sup>

Y comparan estos límites con los de otros colegios, donde el consumo de droga pareciera ser habitual:

“Sí, pero hay colegios que es muy común eso. Sí, el 90% del colegio está prácticamente fumando adentro del establecimiento. Pero aquí no.

O ya no sea fumar, sino que las mismas pastillas que se venden entre los mismos alumnos.

O sea, aquí ya, por ejemplo, ingresar una droga al establecimiento, estai comprando tu boleto para irte, y no volver. Esa es la verdad. Sí. Para todos. Para todos porque Todos lo saben. Lo dejan en claro porque es como un valor que tiene la escuela.”<sup>87</sup>

Y advierten que el límite se relaciona con la confianza que les dan. Nada parece ser gris a los ojos de los estudiantes. Las normas se revelan con claridad y las asumen porque les parecen claras; es la línea que les permite ver la forma del objeto, sin espejismos o nubosidades. No hay ambigüedades. Perciben coherencia entre lo que se dice y hace, entre lo que se les pide y se les da. Hay algo superior que los llama a todos y a todas a “cuidar su *Espacio Sagrado*”. Así,

“la revisión de mochila. No se hace siempre pero se hace. Y está con el consentimiento de nuestros apoderados. Sí. Y de nosotros igual. Y es una de las como normas que te imponen para matricularte, si no me equivoco. Sí y casilleros sin candado. Eso también. Sí porque el que nada

---

<sup>86</sup> Focus Alumnos

<sup>87</sup> Focus Alumnos

oculta nada teme. Si uno tiene algo y no quiere que le revisen la mochila es por lo mismo, es por algo. Como un día dijo el dire, se aceptan marihuaneros pero no la marihuana. Es que las personas pueden fumar pero no dentro del colegio. En tu casa... es todo fuera. Como que el dire te dice que entrí al colegio pero no fumí,... No te discriminan por la marihuana. No te dicen “a tú consumes: ándate, fuera!”<sup>88</sup>

### 1.8.3. La ruca



*Estudiantes de 3° medio meditando en clases de Taller de Ecología Interior (TEI) (2016)*

Con el tiempo surgió la imagen del fuego que está en el centro de la ruca o el tipi y a cuyo alrededor se junta la comunidad o la familia a alimentarse, a contar sus historias, a pasar las noches de frío, a enseñarles a sus hijos los secretos del monte y de la lluvia, a practicar su lengua; el fuego que alumbra sus caras y que les recuerda quiénes son y qué los une, en definitiva, la imagen del fuego protector que congrega a la tribu en su íntimo y sagrado espacio.

---

<sup>88</sup> Focus Alumnos

Esa sería la metáfora guía: la Escuela es la ruca o el tipi en cuyo centro está, lo que *el Dire* llamó, el *fuego axiológico*, es decir, ese conjunto de valores coherentes que permite mantener unidos a los clanes y cohesionada a toda la nación agroecológica. En ese fuego se templaría el espíritu del **guerrero de la luz**<sup>89</sup>, esas brasas congregaría a la tribu cuando arreciaran los vientos y las lluvias tempestuosas; sus llamas darían la luz suficientes para dialogar mirándose a la cara y enmendar el derrotero si fuera necesario; alrededor de ese fuego la tribu escribiría su historia y miraría el futuro.

Esos valores serían la luz que alumbrasen las decisiones de los clanes, como la flama del fuego que ilumina las noches sin luna, que aquieta la zozobra cuando el horizonte se llena de nubes oscuras, el fuego donde se forjan y templan las armas que defenderán a la tribu y que permite cocinar los alimentos que darán las fuerzas para seguir avanzando. Ese fuego eterno, pero no inmutable, que trae consigo la tarea de ser alimentado diariamente, que impone como misión a los ancianos de la tribu soplar sus brasas para que no se extinga y permita que nuevas flamas broten entre ellas, esos valores que deben ser alimentados por la comunidad, esos valores son la base para que la comunidad aprenda su pasado, construya el presente y proyecte su futuro, sin perderse.<sup>90</sup>

La escuela espacialmente definida será, simbólicamente, la ruca sagrada; el fuego en su centro, los valores que nutren la historia y el devenir; alrededor de él, la tribu/comunidad escolar. La ruca albergará a todo quien quiera entrar, su puerta permanecerá abierta también para salir.

Para sus estudiantes, el Espacio Sagrado es

“Todo a nuestro alrededor, que tenga que ver con libertad, con campo, con las cosas que a uno le gusta. Un lugar donde nos sentimos seguros y completamente nosotros mismos. Seguros de lo que está afuera,

---

<sup>89</sup> Alusión al libro de Paulo Coelho [El guerrero de la luz](#). Este texto se obsequió por muchos años a los alumnos o alumnas de 4to medio que sus compañeros proponían para otorgarles la Dentición Medalla al Valor Agroecológico.

<sup>90</sup> Cuaderno de Campo

seguros de no sufrir algún tipo de violencia, sea física o verbal, seguro de apoyo, de no estar solos.”<sup>91</sup>

#### 1.8.4. El Tótem



**“Yo lo veo como una tradición. [Un] Objeto simbólico. Sí. El tótem.”<sup>92</sup>**

“Con el paso del tiempo no sólo se adquiere experiencia, sino que también se aprende a resignificar los objetos y los procesos que se viven al interior de la comunidad educativa, y se va comprendiendo que todo aquello que se quiera instalar en la escuela, afectará su dinámica comunitaria y el zurcido de la red de significados compartidos o resistidos por los integrantes de esa comunidad. De ahí que no sólo basta con declarar el cambio, sino que también debe propiciarse un proceso de instalación que implica socializar los conceptos, generar imágenes colectivas y definir en equipo las estrategias de intervención. Este proceso es una invitación al diálogo y al debate entre los integrantes de la comunidad escolar. Nada se debe imponer: los cambios en la gramática escolar no se hacen o funcionan por

---

<sup>91</sup> Focus exploratorio alumnos.

<sup>92</sup> Focus Alumnos

decreto, hay que analizarlos, procesarlos, instalarlos, evaluarlos; es un proceso; no se pueden instalar o desplegar de la noche a la mañana; requiere tiempo, voluntades e inversión de esfuerzo personal, incluso más allá de la jornada laboral”<sup>93</sup>.

Entonces, con los profesores jefes y la profesora de Taller de Ecología Interior<sup>94</sup> (TEI), se inició un proceso de reflexión en torno al concepto de Espacio Sagrado: no sólo la Escuela debía concebirse como un espacio sagrado, sino también el cuerpo, la mente, el corazón; que así como no se permitía que ingresarán contaminantes a la escuela como la droga, la violencia o la discriminación, así también debía proceder con el cuerpo y con todo aquello que conformara el entorno material y social de cada uno. Una de las primeras actividades que se realizó con los estudiantes, fue pedirles que escribieran frases de buenos deseos en cintas de colores, que se amarraron por todo el borde de la escuela para que fueran leídas por quienes recorrieran su campo. Se trabajó la idea de que cualquier persona que ingresase a ella debía impregnarse de sentimientos positivos; debía llevarse algún pensamiento, una idea, una imagen o un sentimiento nuevo, distinto. Frases como: “tu cuerpo es sagrado”, “No al maltrato físico”, “Que tus malos pensamientos no contaminen tus sentimientos”, “la EAP es de todos: cuidala”, “libertad al pueblo mapuche”, “No a la violencia sicológica”, “Paz y amor”, “Hagan el amor y no la guerra”, fueron ciñéndose en coloridas cintas a las ramas de los árboles y manillas de las puertas año tras año.

Fue en este proceso que surge la idea de que cada curso construyera un tótem, una suerte de blasón que los identificara, que usaran cintas de colores con frases creadas por ellos. Se les entregó una vara de coligüe a cada curso y a cada alumno y alumna dos metros de cinta de color, del color que más les gustara, del color que quisieran. En las clases de TEI se concentró el trabajo de construcción del Tótem. No faltó, obviamente, el joven o profesor que quiso ponerle otros elementos como plumas, semillas o flores con el fin de diferenciarlo del de los demás. Así fue

---

<sup>93</sup> Reflexiones del director

<sup>94</sup> Taller de ecología interior (TEI) es una asignatura que se originó en el establecimiento.

surgiendo la apropiación del símbolo y el sentido de pertenencia al grupo (anclaje), pero también la necesidad de diferenciarse de los otros.

Entre los objetos más importantes para el estudiantado está el Tótem porque él “muestra la diversidad de lo que hay acá en el colegio”<sup>95</sup> y muestra “todo lo que pasa uno en la escuela, aquí”<sup>96</sup>

“(…) es un palo, una madera; pero una madera que tiene tiempo, dedicación de cada uno, de cada curso, de cada alumno, con sus pensamientos distintos, con su forma de ser y le va poniendo como su parte a ese palo de madera y que al final se convierte en un tótem, en algo sagrado para el curso en sí.”<sup>97</sup>

“El tótem es un objeto simbólico. El tótem es como la representación del curso en general. Todos tienen que aportar para poder formar su tótem. Y la evolución que vas teniendo en los años, porque todos los años tienes que hacer un tótem....diferente. Porque todos los años llegan alumnos nuevos o se van. O el curso se une, o se separa. Todas esas cosas se notan en los tótem, aunque no lo crean, se notan mucho. Sí... Porque hay algunos tótem que los hacen desordenados y a la rápida, y es porque son algunos que trabajan. Pero cuando uno ve un tótem bonito, bien adornado, se nota que todos trabajan como equipo para hacer el tótem. Representa a todo el curso.”<sup>98</sup>

Las palabras son claras y elocuentes: el tótem los representa a ellos, a cada curso, cada curso es diferente y se expresa en su tótem, perciben el pasar del tiempo y los cambios en la comunidad. No son siempre los mismos. También perciben su desarrollo, su maduración, el proceso que viven en la escuela sin prisa, pero sin pausa.

---

<sup>95</sup> Focus exploratorio Alumnos

<sup>96</sup> Focus exploratorio Alumnos

<sup>97</sup> Focus exploratorio Alumnos

<sup>98</sup> Focus Alumnos

Y todos los tótem juntos, representan a la Escuela:

“Es el establecimiento que lleva más alumnos al desfile. Es tan colorida su presentación... con su tractor, los niños vestidos de huasos y sus tótem con largas cintas de colores le dan alegría al ambiente... a la gente le gusta mucho cuando pasa la Agroecológica porque van todos<sup>99</sup>.”



**Alumnado de la EAP con sus tótem en el Estadio de Pirque (2017)**

---

<sup>99</sup> Cuaderno de Campo

### 1.8.5. El rito



*Estudiantes de la EAP amarran sus cintas durante la Ceremonia del Espacio Sagrado*

Estamos en octubre: mes de conmemoración del aniversario de la Escuela.

Se estableció el 4 de octubre -día de San Francisco de Asís, patrono del medio ambiente- como fecha para conmemorar el aniversario de la Escuela. Con el tiempo fue quedando como el día en que se realizaría la Ceremonia del Espacio Sagrado.

“En la última semana -dice el libreto usado el 2017- cada uno de nosotros ha reflexionado sobre lo que es y qué representa este lugar como Espacio Sagrado y desde nuestro sentir más profundo, grabamos en cintas de colores nuestros deseos.”<sup>100</sup>

Las y los alumnos identifican también el Espacio Sagrado con

“una ceremonia que se hace todos los años aquí en este colegio. Y ahí se reconocen... los primeros... sirve para que reconozcan el colegio, con sus tótem y todo eso.”<sup>101</sup>

“El repicar de la campana nos indica que damos inicio a esta ceremonia, la que hemos preparado desde comienzos de año en el Taller de Ecología Interior. En la última semana cada uno de nosotros ha reflexionado sobre lo que es y qué representa este lugar como espacio

---

<sup>100</sup> Libreto ceremonia demarcación Espacio Sagrado

<sup>101</sup> Focus Alumnos

sagrado y desde nuestro sentir más profundo, grabamos en cintas de colores nuestros deseos.”<sup>102</sup>

Es una mañana tibia del mes de octubre; el cultrún, la pifilca y el trompe anuncian el ingreso de los alumnos y alumnas al lugar de la ceremonia. Sobre un tronco, un brasero encendido preside el lugar, en él se ha quemado previamente ramas de salvia, romero, cedrón y resinas aromáticas. A un costado, las banderas de honor de la escuela y más allá un plinto de madera forrado en arpillera. Los profesores que dirigirán la ceremonia repasan en silencio las líneas del libreto que sostienen en sus manos<sup>103</sup>.

Cada curso, conducido por su presidente o presidenta que porta el Tótem del grupo, espera el momento exacto para ingresar a escena. El orden está establecido por la tradición: ingresan los terceros medios, los segundos y los primeros.

Finalmente ingresan los cuartos medios con sus tótem y las antorchas que los representan.

“Este día primaveral como cada año -dice uno de los profesores que dirigen la ceremonia- es necesario recordar el concepto de Espacio Sagrado y el sentido de éste para los colegios de Fundación Origen.

Espacio Sagrado lugar que provee de protección, felicidad, amor, de respeto profundo hacia cada una de las personas con todas sus diferencias y sus virtudes, espacio en que no tiene lugar el maltrato ni la violencia en todas sus formas<sup>104</sup>.

Posteriormente cuatro líderes de cuarto medio, escoltados por el Tótem de su curso, declaran, en nombre de todos, a la Escuela Agroecológica de Pirque como Espacio Sagrado. Para ello leen los principios valóricos que sustentan la Declaración de Espacio Sagrado que luego queman en el brasero.

“Nos ponemos de pie -dice uno de los profesores que dirige la ceremonia- para unirnos en el silencio de nuestros buenos deseos. Ahora cada uno, desde su corazón, piense lo que desea para este Espacio Sagrado.”

---

<sup>102</sup> Libreto ceremonia Demarcación del Espacio Sagrado

<sup>103</sup> Cuaderno de Campo

<sup>104</sup> Libreto ceremonia Demarcación del Espacio Sagrado

(Los y las líderes leen y declaran, a nombre de todos, el Espacio Sagrado. Quemar su Declaración en el brasero)<sup>105</sup>

¿Qué declaran los y las Líderes de cuarto medio en este rito? Cada uno nombra y describe el valor sobre el cual descansa la Declaración de Espacio Sagrado:

**“Líder 1:**

El *Amor* es el deseo profundo de que mi prójimo sea feliz. El amor es la fuerza del entendimiento entre las personas. En todo lo bueno está presente el amor; el amor es fortaleza, esperanza, vida y comunión. Cuando deseamos que en este lugar esté presente el amor y lo declaramos como un valor compartido, estamos deseando que cada uno de nosotros sienta, en lo más profundo, el anhelo de que la felicidad sea en nuestras vidas y en nuestras relaciones personales.

Declaro, a nombre de todos y todas los presentes, que en este Espacio Sagrado está presente el amor como un valor compartidos por todos.

**Líder 2:**

Ser compasivos es dirigir nuestras acciones para que los demás dejen de sufrir. Ser compasivos exige de nosotros valor, fuerza, decisión y compromiso con nuestro prójimo; ser compasivos exige comunicarnos efectiva y afectivamente con los demás.

La *Compasión* es un valor que se trabaja día a día, que nos invita a conectarnos con el sufrimiento y a asumir la decisión de abandonar todo aquello que nos hace sufrir: el maltrato en todas sus formas, la violencia en todas sus formas, todo tipo de vicio. Ser compasivos es cultivar el amor por el prójimo.

Declaro, a nombre de todos y todas los presentes, que este Espacio Sagrado es un lugar donde la compasión está presente y es cultivada por todos quienes pertenecemos a él.

**Líder 3:**

La *Ecuanimidad* hace referencia a la igualdad entre las personas: una igualdad que respeta las diferencias. Los seres humanos somos iguales en dignidad y diferentes en nuestras formas de pensar, de sentir y de concebir la vida. Ser ecuanímenes es sentir profundamente que todos y todas somos dignos de recibir una buena educación, y de tener a nuestro alcance lo esencial para vivir con amor y compasivamente.

Estudiar y trabajar en un Espacio que tiene a la ecuanimidad como un valor compartido, significa respeto profundo por nuestro prójimo, significa que él o

---

<sup>105</sup> Libreto ceremonia Demarcación del Espacio Sagrado

ella al igual que yo sufro y desea ser feliz. Una comunidad se fortalece en la dignidad de todos y todas.

Declaro, a nombre de todos y todas los presentes, que este Espacio Sagrado es un lugar donde la ecuanimidad está presente y es cultivada por todos quienes pertenecemos a él.

**Líder 4:**

*Regocijo* es felicidad sostenible; es el deseo profundo de alegrarme y de alegrarnos por el mérito, la prosperidad y bienaventuranza del otro; es el gozo que siento cuando mi prójimo es feliz. El regocijo es lo opuesto a la envidia y al resquemor.

Regocijarnos es sentir amor por nuestro prójimo y es la muestra palpable de nuestra compasión.

Declaro, a nombre de todos y todas los presentes, que este Espacio Sagrado es un lugar donde el regocijo está presente y es cultivada por todos quienes pertenecemos a él<sup>106</sup>."



*Líder de 4° medio declarando a la Escuela como Espacio Sagrado (2017)*

---

<sup>106</sup> Libreto Ceremonia Demarcación del Espacio Sagrado



**Dos líderes de 4° medio en Ceremonia de Declaración de Espacio Sagrado (2017)**

Finalmente, dice uno de los profesores que dirigen la liturgia:

“Nos preparamos para Declarar como comunidad este lugar como Espacio Sagrado: caminaremos juntos por este espacio, amarrando nuestros deseos en él. Cada rincón se llenará de música, los tambores anunciarán nuestros buenos deseos y sellarán este caminar. Los líderes guiarán nuestros pasos e instalarán su tótem, los demás, amarraremos nuestras cintas con nuestros buenos deseos.”<sup>107</sup>



***Alumnado inicia su romería por el borde del Espacio Sagrado: su escuela.***

<sup>107</sup> Libreto Ceremonia Demarcación del Espacio Sagrado

En ese momento, cada Líder de cuarto medio toma el Tótem del curso designado y conduce al grupo fuera de la escuela. Una vez que todos han salido, se abre completamente el portón de ingreso al establecimiento, el Director toca la campana, acto seguido un grupo de estudiantes



“hacen sonar sus tambores, dirigidos por el profesor de matemáticas” y comienzan a ingresar a la Escuela.

(...) cada curso tiene su lugar, como que recorren el colegio, pero al final los líderes son los que los llevan a su lugar sagrado, donde ellos van a poder dejar su cinta con sus pensamientos y sus formas de hacer... y como ese va a ser su lugar.”<sup>108</sup>

A lo lejos se ve una caravana alegre, bulliciosa, colorida... desaforada. Son cuatrocientos jóvenes que recorren en una procesión el perímetro de su escuela, amarrando cintas de colores donde han escrito sus buenos deseos y el Líder que conduce al curso pone su Tótem en un lugar de este territorio. Como dicen ellos mismos:

“Se da una vuelta por [toda] la escuela y reconocen los lugares. Se recorre cada parte del colegio. Cada curso tiene como un espacio, que es su espacio sagrado. [Ponemos] El tótem, y aparte tenemos que poner una cinta con un mensaje positivo para que el viento lo lleve a todo el mundo. Y para que todo el que lo lea se sienta bien.

Sí, muy bien.

Sí, esa es la ceremonia del espacio sagrado.”<sup>109</sup>

---

<sup>108</sup> Focus exploratorio Alumnos

<sup>109</sup> Focus Alumnos

## 1.9. Fin de un ciclo

### 1.9.1. La última clase

“La última clase que se prepara y que se supone que es una sorpresa para los cuartos medios. Es como una clase pública. Claro, una clase que todo el colegio la ve. Y pasan la última lista y se tiran los papeles entre todos, [y] tú te paras y traes a un niño de tercero y le das tu puesto... elegir a dos personas que uno quiere que pasen a cuarto medio... que como que ocupen tu lugar... Claro, que ocupen el lugar de uno.”

“ah, y también es típico de eso la canción... Sí. “No importa el lugar... ” todos sabemos que todos los años va la canción... “un amigo es una luz”. Sí... esa canción... todos van a llorar.”<sup>110</sup>

Estamos en noviembre y el nerviosismo de los alumnos y alumnas de 4° medio va aflorando con el paso de los días. Ningún estudiante puede asegurar cuándo se realizará su Última Clase pero saben que un día antes de que ocurra habrá algunos síntomas o señales: llevarse todos sus cuadernos y libros a la casa, o un mensaje en la pizarra de Inspectoría que rece: “llegar tempranos y con su uniforme impecable”.

Aproximadamente a las 11 horas se escucha la campana -usualmente para marcar los recreos e ingreso y salida a clases se usa el timbre-, los cuartos medios están con su profesores jefes en sus salas. Nadie sale de ellas sino hasta ese momento. El repicar del bronce les avisa que sólo faltan ellos.

El salón está abarrotado con los estudiantes de 1° a 3° medio, sentados de acuerdo a un orden establecido por la tradición. También hay algunos apoderados que merodean por ahí con sus celulares en la mano prestos a tomar imágenes, las últimas imágenes de cuarto medio de sus vástagos.

---

<sup>110</sup> Focus Alumnos

En el fondo del salón se simula una sala de clases: bancos, pizarra y un escritorio de profesor. Mientras ingresan los alumnos y alumnas de 4° medio, un aplauso marca el inicio y final de esta procesión. Los estudiantes una vez instalados se lanzan bolas de papel. Este juego no es usual en el alumnado, sólo se observa en este rito. Pasados unos minutos, ingresa el Director con sendos libros de clases y cuatro agendas escolares -las de los últimos 4 años. Todos de pie saludan con un sonoro “buenos días, Director”.

Último día de llegar temprano a la Escuela, de usar el uniforme, de escuchar la campana... último día que escucharán sus nombres completos para decir “presente, profesor”. El libro de clases se cierra sonoramente después de que el último estudiante dice “presente”; se cerrará para siempre.

El Director muestra las portadas de las cuatro agendas que traía en sus manos. Ahí están las imágenes de ellos cuando ingresaron a 1° medio; son esas agendas que soportaron buenas y malas noticias; que les recordaron el pasar del tiempo; que leían silenciosamente en Inspectoría cuando trasgredían alguna norma. “Yo las tengo todas”, repiten algunos estudiantes.

El Director abre una de ellas y recuerda que en las cuatro agendas hay un poema que resume lo que cada quien debe esperar de sus vidas. Se refiere al poema del poeta mexicano Amado Nervo, En paz. Se silencia el salón y comienza la lectura, casi de memoria:

Artifex vitae, artifex sui

Muy cerca de mi ocaso, yo te bendigo, vida,  
Porque nunca me diste ni esperanza fallida,  
ni trabajos injustos, ni pena inmerecida;  
porque veo al final de mi rudo camino  
que yo fue el arquitecto de mi propio destino;  
que si extraje la miel o la hiel de las cosas,  
fue porque en ellas puse hiel o mieles sabrosas:  
cuando planté rosales, coseché siempre rosas.

...Cierto, a mis lozanías va a seguir el invierno:  
¡mas tú no me dijiste que mayo fuera eterno!

Hallé sin duda largas las noches de mis penas;  
Mas no me prometiste tú sólo noches buenas;  
Y en cambio tuve algunas santamente serenas...

Amé, fui amado, el sol acarició mi faz.  
¡Vida, nada me debes! ¡Vida, estamos en paz!

Terminada la lectura, se despide y se retira. A esas alturas la emoción envuelve todo el salón y comienzan a asomar las primeras lágrimas del adiós.

Toma la palabra la Inspectora General. Con la ayuda de algunos profesores, le entrega a cada estudiante de 4° medio un trozo de papel y un lápiz y les pide que propongan a la Dirección de la Escuela el o la alumna que ellos estimen debe recibir la *Medalla al Valor Agroecológico*<sup>111</sup>. Una vez recepcionados los votos, comienza a sonar la canción *Amigos* del grupo argentino **Los enanitos verdes**; mientras cantan, los estudiantes de 4° medio se van poniendo de pie e invitan a sus compañeros de 3° medio a ocupar sus lugares. Se abrazan, lloran, se juran promesas, se acompañan. Cuando van abandonando el salón, sus profesores y profesoras, las tías auxiliares, las secretarias... sellan su último rito, regalándoles la insignia de su Escuela.

### 1.9.2. Los bastoncitos

“El desayuno Navideño también cuenta, o no? No recuerdo qué fecha es. Siempre cuando se acerca la navidad,... el último día de clases. Es el desayuno de Navidad. Es un desayuno en que todos los profesores se encargan de dárselo a todos los alumnos y hay villancicos (Risas), y pan de pascua, ese dulce que es como así... que no sé cómo se llama...”

“el bastón, el bastón.... bastoncito de caramelo...”<sup>112</sup>

---

<sup>111</sup> La Medalla al Valor Agroecológico es la máxima distinción que otorga la Escuela y se entrega una vez al año al o la estudiante de 4° medio que mejor represente sus valores. Se elige de la terna que propone los estudiantes de 4° medio.

<sup>112</sup> Focus Alumnos

Es el último día de clases del año. Las mesas del comedor de los estudiantes forman una "U". Mantel blancos y rojos sostienen los arreglos florales especialmente preparados para la ocasión. Sobre las mesas, desparramados por doquier, bastoncitos de dulce recuerdan que se acerca la Navidad. En la entrada un árbol de pascua de casi dos metros de altura, observa el ingreso ordenado de todos los y las alumnas presentes. Asiste casi todo el alumnado de 1° a 3° medio porque los cuartos ya se han ido. Sólo van a eso.



**Desayuno Navideño (2015)**

Los profesores y profesoras llevan las bandejas con los sándwiches y los jarros con té, café o jugo que van sirviendo por las mesas. También hay rebanadas de pan de pascua en las mesas.

Minutos después comienza a sonar el *Tamborilero*, un villancico que se ha hecho tradición y que todos cantan en repetidas ocasiones. También le llaman "camino a Belén". Pero esa es otra historia.

## 2. La voz de los estudiantes

### 2.1. Mi escuela

En nuestra conversación con los y las estudiantes, los pusimos en la siguiente situación: “Si ustedes tuviesen que contarle o relatarle a alguien que viene a visitar el colegio, cómo es esta escuela... ¿cómo es este colegio?, qué le dirían ustedes a esa persona que viene a conocer este colegio.<sup>113</sup>” Los jóvenes se miran, sonríen, y cinco de ellos arman la siguiente descripción:

“Que es una escuela diferente,... especial. Yo lo primero que le diría es que tuviera la mente amplia. Antes de entrar. [porque es] ...muy distinta a las demás. Que cumple otros distintos protocolos. No es lo mismo, se sale de lo normal de las otras escuelas.<sup>114</sup>”

Cuando dicen que tengan la mente abierta. ¿Por qué tener la mente abierta?

“Referente a otros colegios, que no lo vean desde el mismo punto de vista que se ve en otros colegios. No tienen las mismas actividades. Como la Peña, la fiesta de la primavera, no es la misma.<sup>115</sup>”

Pero uno de ellos pronuncia lo que será el concepto más recurrente en las conversaciones para referirse a su escuela: “El espacio sagrado.”

Su escuela es un Espacio Sagrado -con mayúscula- porque es un espacio donde se puede estar y se puede ser. Son ocho hectáreas construidas con sentido estético y ético. Perciben sus relaciones personales como estrechas y basadas en la confianza. Como dicen ellos y ellas:

“La forma en cómo nos llevamos con las personas. Cómo nos llevamos con los profesores. Por lo menos desde mi punto de vista, es como más confianza con los profes. En otros colegios los profesores es un “hola” y

---

<sup>113</sup> Focus Alumnos

<sup>114</sup> Focus Alumnos

<sup>115</sup> Focus alumnos

si es que se acuerdan de tu nombre, si es que se acuerdan del alumno. A algunos lo hacen sentir como más en familia.

Este colegio es considerado ya como una segunda familia por nosotros, por los alumnos.<sup>116</sup>

Aquí cada uno se pone las reglas. No es como en los otros colegios que hay un inspector en cada pasillo. Aquí hay confianza... Aquí le dan confianza a uno. El portón pasa abierto todo el día...<sup>117</sup>

¿Y quién les da la confianza? Responden:

“El colegio. Los profesores... Y a nosotros como alumnos nos toca no fallarle. Y si nos equivocamos, nos atenemos a las consecuencias. Hacerle frente.<sup>118</sup>”

Una confianza normada y recíproca; que se construye cara a cara con el otro y que se percibe y proyecta con un alto sentido moral. Es una relación que se libera en el diálogo y que no se circunscribe a la “escolarización” técnica, sino que busca emancipar.

Y siguiendo con el relato, señalan:

“Yo le diría también que aquí no sólo se forman técnicos. (...) siempre he pensado que más que formar técnicos acá forman personas, con una ética y una moral alta. Que no pensara que solamente lo que le importa al colegio es como formar técnicos. Forman más personas. Uno aprende más valores y responsabilidades. Le diría que cuide la escuela. Que la cuide, porque una vez que ya no estás aquí duele, la extrañas. Que la valore. Y que cumpla las reglas porque en realidad son reglas súper sencillas que no deberías por qué romperlas, en realidad.<sup>119</sup>”

---

<sup>116</sup> Focus Alumnos

<sup>117</sup> Focus Alumnos

<sup>118</sup> Focus Alumnos

<sup>119</sup> Focus Alumnos

Y cuáles son esas reglas:

“Por ejemplo venir con el uniforme, o no salir del colegio si no tienes que salir. No traer drogas, todas esas cosas. No agredir física o moralmente a una persona, en el colegio o afuera.<sup>120</sup>”

Son reglas-no reglas. Las estructuran significativamente como **formas de cuidado sugeridas**. Como dicen ellos:

“no las siento como reglas. Porque si las propuso alguien que las quería porque está cuidando su mismo lugar. Entonces no son reglas, sino que son formas de cuidado.

Son como sugerencias. Sí. Cada uno ve si las toma o las deja. Todo trae su consecuencia. Buena o mala.<sup>121</sup>”

Les pedimos que nos señalaran qué le dirían a una mamá que quiere matricular a su hijo o hija en esta Escuela. Y enfatizan lo distinto, lo inusual. Y ejemplifican con lo cotidiano.

“Que le enseñara al niño que no va a venir a lo que está él acostumbrado, va a ser como totalmente otra cosa, totalmente nuevo. Como, por ejemplo, las tareas de campo, como la suspensión interna...

También yo le diría que quitara ese prejuicio que tienen algunas personas de este colegio. Que creen que es como libre, que es como liberal. Así como que nos dejan, pero no es tan así tampoco, como que podemos hacer lo que queramos... sí, como eso.”<sup>122</sup>

Este Espacio Sagrado, donde se entrecruzan realidades y se entremezcla lo diverso, posee formas de relacionarse aceptadas por la comunidad porque han sido construidas en comunidad. No es un lugar de “libertinaje” sino un espacio con límites que les permiten ver dónde están. Los límites sitúan a los sujetos en el espacio

---

<sup>120</sup> Focus Alumnos

<sup>121</sup> Focus Alumnos

<sup>122</sup> Focus Alumnos

físico, en su hábitat reconocido. Y al estar situados conscientemente, ello les provee contexto para percibir e interactuar armónicamente con el otro.

Según ellos mismos afirman, puede correrse el riesgo de percibir el lugar erradamente, lo que llevaría a producir interacciones equívocas. Se les pregunta, ¿ustedes no pueden hacer lo que quieran acá? Y la respuesta es inmediata:

“No!

Depende qué... en todo lugar hay reglas.

Depende en qué sentido. Podemos hacer lo que queramos pero siempre con un límite fijo. Respetando las normas del colegio. Respetándonos entre nosotros. Podemos hacer lo que queramos pero en el buen sentido de la palabra. Porque en el mal sentido de la palabra es como hacer lo que querai (...) como mandarte solo (...) En cambio en el buen sentido de la palabra sería como que te ayuda a expresarte, como que explotan tus mejores capacidades o cualidades. ...saber quién eres tú realmente... Podemos andar libres por el patio sin andar así como... sin que te vigilen tanto.”<sup>123</sup>

El espacio físico es una de las primeras imágenes que evocan cuando se les pregunta por aquello que les llamó la atención cuando conocieron la Escuela: cuando caminaron por sus pasillos por primera vez. El paisaje de libertad, la naturaleza, la amplitud, revelan la relación entre continente y contenido como un todo armonioso y equilibrado...

“que es gigante. El patio, que es gigante. Que es muy grande, que es hermoso, que tiene la naturaleza a la vista. que hay animales,... los tótem. Que es otra infraestructura. Es muy diverso. ...los tótem es lo primero que me llamó la atención.

La libertad de los alumnos. Que hacían cosas que, por ejemplo, en mi otro colegio no nos dejaban hacer nunca. Como caminar, jugar. [Risas],

---

<sup>123</sup> Focus Alumnos

no pero es que es verdad... no nos dejaban porque nos portábamos muy mal, peleábamos y esas cosas.

la energía que hay aquí. Que uno cuando llega aquí es como una energía diferente.[En el centro], uno se siente como agobiado, aquí no. El olor incluso es diferente. De hecho a mí me gusta venir. Hay un olor diferente... Primer colegio que me gusta venir.... a mí, igual. De verdad. Yo de hecho no me quedo en la casa porque me voy a aburrir. Me aburro.”<sup>124</sup>

Y peleaban seguramente porque no podían jugar, o porque la energía era otra, o porque los olores no eran entretenidos, o porque hay sobrepoblación: todos están amontonados. Este Espacio Sagrado -su Escuela- les permite respirar, jugar, reír, caminar, correr, mirar; todas acciones que expanden la mirada y vitalizan las interacciones. Jugar con otros, reír con otros, caminar con otros, mirar a otros, los conecta como sujetos para tejer sus relaciones y construir significados.

“Yo creo que lo más notorio que puede ser es que jueguen a la pelota. En muchos colegios no permiten jugar a la pelota. Usar un balón no lo permiten. Aquí te facilitan eso, aquí te pasan los balones. Siempre con responsabilidad. Es que hay áreas designadas, y en los otros colegios como son más chicos como que tienen todo amontonado. Además en los otros colegios te sientes como muy encerrado como son muy chicos. Estás todo el día metido en el patio en donde están todas las personas. Aquí no, aquí tenía un patio grande, tenía hartos verdor... áreas verdes, árboles.”<sup>125</sup>

También les parece un espacio socialmente amplio, sin límites, sin rejas o vigilancias que prohíban el diálogo o el juego, reír o respirar, caminar o correr. Todos se conocen, todos se distinguen, todos y todas son visibles a los demás: “no hay dramas”.

---

<sup>124</sup> Focus Alumnos

<sup>125</sup> Focus Alumnos

“En lo personal, yo no tengo dramas con nadie de los alumnos. Me llevo súper bien, hablo con todos. Aquí se conocen todos con todos. Nos conocemos todos, en verdad. Es un colegio súper grande pero a las finales todos nos conocemos y todos somos unidos.”<sup>126</sup>

En este espacio social y físico la palabra *castigo* -muy presente en la jerga escolar en Chile- pierde su sentido habitual y se purifica; se composta, porque la acción del medio es capaz de reciclar su sentido lacerante. Dicho en otras palabras: *castigo* es un lexema disfuncional en esta sintaxis escolar, no tiene forma ni sentido en la gramática de esta escuela; no hay texto ni contexto para ella. Por eso sus alumnos y alumnas dicen: “Yo prefiero mil veces una suspensión interna a que me manden suspendida para la casa. Sí, yo igual”<sup>127</sup>, sentencia otro.

---

<sup>126</sup> Focus Alumnos

<sup>127</sup> Focus Alumnos

## 2.2. Quiénes son la Escuela

### 2.2.1. Todos y todas



**Intervención urbana en la Plaza de Puente Alto: “Tres pie de cueca por la EAP”  
actividad de aniversario 2016**

La totalidad se desgrana en interacciones. “No es solamente cuatro paredes”. Es la persona que asume distintas tonalidades y expresiones junto a otras personas. Adquiere la resonancia de un sustantivo colectivo, como cardumen, bandada o tribu. Es el yo con otros: son todos y todas. Lo incluyente.

Cuando los y las estudiantes se refieren a la “escuela”, se refieren a ellos y ellas. Pero también se refieren a todos y todas los que son y están ahí. Cuando se los escucha decir “la escuela”, cuando se refieren a “la escuela”, ¿a quiénes se están refiriendo, ustedes?, les pregunto. Y responden:

“a nosotros... A todos. A todos en general. Todos los que la componemos. Porque la escuela la componen docentes, profesores,

alumnos, todos. No es solamente cuatro paredes. Las enseñanzas también van incluidas en la escuela. Somos todos.”<sup>128</sup>

No hay vigilantes, no hay inspectores de patio porque están ellos y ellas en todas partes. Todo lo inunda su omnipresencia.



*Intervención urbana en la Plaza de Puente Alto: "Tres cuecas por la EAP. Aniversario 2017"*

¿Y quiénes hay?: “Los profesores. Los docentes. Y nosotros mismos”, dicen.

Es su omnipresencia la que regula sus comportamientos, sus relaciones, lo que hacen o dejan de hacer. Es el colectivo. Es el *nosotros* que se impone en una cadena interminable de aprendizajes y enseñanzas que se heredan, que se dan y reciben. Sus interacciones son los nudos que van atando la red de significados que comparten y que se transmiten de una generación a otra.

“Porque nosotros sabemos lo que está bien y lo que está mal, y lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer. O los mayores de repente, también te llaman la atención, ya que van en cuarto y uno también como es, también tiene que darle cierto respeto a ellos. A mí, por ejemplo, una vez me pillaron botando un papel -yo de pava- y un loco de cuarto me llamó la atención, me dijo que eso no se hacía porque estábamos en una escuela agroecológica. Y de ahí que nunca más he vuelto a votar un papel acá. Y en todos lados. Es como una enseñanza que te dan... Es

---

<sup>128</sup> Focus Alumnos

como una enseñanza que te dan es para que cuidís tu espacio. Como un ejemplo a seguir.”<sup>129</sup>

Y se diferencian de otros iguales de otras escuelas en su relación con el entorno y en su relación con otros y otras de su hábitat, de su espacio. Y comparan, reflexionan, empatizan y generan mecanismos de control social entre ellos:

“También, por ejemplo, que las auxiliares no nos limpien las salas. Ah, Sí, los semaneros! Eso es característico, igual, de la escuela. No en todos los colegios hacen eso. Sí y está bien. Sí. Y es una responsabilidad de nosotros mantener limpio nuestra sala, nuestro espacio. Nosotros ensuciamos, nosotros limpiamos.

Por lo menos acá en Chile es como raro ver eso. Porque claro si uno va a otros países, en otros países igual lo hacen. Ahí es como... no tienen auxiliares. Porque claro la sala queda realmente asquerosa por los alumnos y ahí tienen que estar las auxiliares limpiando. Y al otro día cuando uno llega la sala está impecable, limpiecita. Y acá, por ejemplo, el que no limpia la sala, al otro día te vas a encontrar con el mismo basural que dejaste en día anterior. Y los compañeros que retan a los semaneros porque no limpiaron. Es que ahí como que no hay cierta autoridad, sino cada uno se pone su responsabilidad, porque si no va a tener que cargar con que todos los demás lo miren mal porque no limpió.



Hay profesores que no comienzan sus clases si la sala no está limpia. Sí, poh, el Tito. Yo diría que toda el área técnica.”<sup>130</sup>

**Cierre Semana del Libro.  
Taller de Tambores**

<sup>129</sup> Focus Alumnos

<sup>130</sup> Focus Alumnos

### 2.2.2. Las tías

Caminan con libertad por toda la escuela con sus pesados llaveros que tienen las claves para hallar lo que otros han perdido; aparecen y desaparecen con la misma prontitud, son las únicas que ostentan el título de *Tía*. No hay más tías que ellas. Severas y cariñosas se desplazan de un lado para otro, pidiendo ayuda, dando instrucciones, limpiando y escuchando penas de amor o problemas con los padres. Reciben y despiden a sus hijos e hijas putativas todos los días de marzo a diciembre. Son las auxiliares. “Ven el colegio en general... también son personas”, dicen los alumnos. Su relación con ellas la etiquetan como “buena, excelente”:

“yo las saludo, me despido, hablo con ellas... es como alguien más del colegio. De hecho hasta con las mismas auxiliares, a estas alturas yo, por ejemplo, que estoy en cuarto medio, se puede llevar una confianza con ella,... se puede también tirar la talla con ellas, no que, por ejemplo, uno le diga algo y ellas se enojen. Se puede conversar con ellas también. Generar la misma confianza. Le puedes contar, te puede aconsejar.”<sup>131</sup>

No son las *encargadas* del aseo como en otras partes. Según ellos:

“lo que uno ensucia tratar de limpiarlo entre nosotros. [Porque] Es como si fuera tu pieza, según yo tú pieza deberías ordenarla tú porque es tuya. Es como tu escritorio de trabajo. Igual encuentro que eso está bien porque no por eso se van a llevar todo ellas, o sea, cómo vamos a ser tan inconscientes.

Sí, po. No por ser auxiliares se tienen que limpiar todo de todos, de todo el colegio... Sí, poh, también son personas.”<sup>132</sup>

Ellas son las que *mantienen todo el entorno* -dicen los y las estudiantes. Son las que ven el detalle y enseñan su experiencia. Son un cable a tierra para los y las jóvenes; a través de ellas empatizan y se conectan con el mundo adulto, con sus padres y abuelos, con sus reglas, sus formas de hacer las cosas; ellas encausan la

---

<sup>131</sup> Focus Alumnos

<sup>132</sup> Focus Alumnos

rebeldía juvenil, utilizando otros códigos, les hacen ver las cosas con una mirada amable y empática: “me lo dijo la tía”, puede ser un argumento poderoso a la hora negociar una solución. Son las mensajeras, también, que relatan la intrahistoria: sutiles y espontáneas van dando pistas a “los niños” -como dicen ellas- de lo que se conversa y analiza entre los adultos de la escuela. Opinan y proponen, y se confabulan con los demás para dar una sorpresa el Día del Alumno/a o entregar algún recuerdo a alguien que se va. Creo que son ellas, también, las que dan autoridad al uso de apelativos como “el profe Pedrito”, “el *teacher*”, “la señorita Lucía”, “la secre”, todas formas utilizadas por el alumnado para referirse a adultos que trabajan en la escuela. Ellas son las tías. Por eso cuando una alumna de 1° medio señala que ellas “son las que menos pega tienen”, los demás reaccionan con un potente “¡No!” Y explican:

“No. Según yo (...), por ejemplo, en otros colegios, los auxiliares tienen que estar recogiendo basura a cada rato y acá no porque igual nosotros nos preocupamos de tener el colegio limpio. Igual encuentro que eso está bien porque no por eso se van a llevar todo ellas, o sea, cómo vamos a ser tan inconscientes. Sí, poh. No por ser auxiliares se tienen que limpiar todo de todos, de todo el colegio... Sí, poh, también son personas.”<sup>133</sup>

### **2.2.3. La señorita Lucía**

Recuerdan que llegó hace 26 años luciendo falda celeste y zapatos con taco. “Así venía a trabajar a una escuela agrícola”, acota una compañera de trabajo de esos años<sup>134</sup>. De profesión Ingeniera en Ejecución Agrícola de la Universidad de Chile. Estudió en la sede de Osorno en los años 70, tiempos convulsionados, difíciles. Desde su escritorio se puede ver todo lo que sucede en el zaguán. Frete a su ventanal no faltan las sillas-escritorio con alumnos o alumnas leyendo o

---

<sup>133</sup> Focus Alumnos

<sup>134</sup> Cuaderno de notas

escribiendo. “Se sabe que el que está ahí” es porque el profesor o profesora lo retiró (echó) de la sala: “vaya a contarle lo que hizo a la señorita Lucía”<sup>135</sup> suele ser la frase que sentencia la expulsión de la sala de clases.

Su severidad se conjuga con *Rescue*<sup>136</sup>, *Reiki*<sup>137</sup> y pausados diálogos con los y las alumnas. No se tiene registro si ha dado algún discurso público en la escuela alguna vez. Entremezcla el “tú” y el “usted” en las entrevistas con los padres y apoderados. Reacia a las formalidades ministeriales y a los registros de evidencias que pide la Superintendencia de Educación. Sus máximas son: “ningún apoderado puede irse de la escuela sin ser atendido”, “esta es la mejor escuela”, “tenemos los mejores profesores”, “un alumno no puede estar sin hacer nada”, “traíganme su mochila”, “dime la verdad de lo que pasó. Te creo”, “profesor/a, cuando usted diga”, “si no sabe, pregunte: no improvise”, “talán, talán”, “me estoy pintando las uñas”... y así se puede seguir una larga lista.<sup>138</sup>

¿Y cómo es la relación de ustedes con la inspectora?, pregunto. Y surge espontánea la risa y las palabras, relatando detalles, expresando sus sentimientos. La señora o señorita Lucía:

“Yo la amo. Yo también la amo. Yo, por ejemplo antes me portaba súper mal antes. Como que no la podía ver. Yo creo que todos le tienen miedo al principio cuando uno llega. Sí, pero ahora que voy en tercero, dije ya no me voy a portar más mal, ella me está haciendo..., o sea, me está retando porque me quiere ver bien. Y, no sé, este último tiempo, como que ahora la veo menos en la oficina. Ahora me llevo bien. Ahora hasta me llevo bien con la señora Lucía, como que uno la extraña cuando no está ella...

Cuando uno llega en primero y de repente llegaba al colegio y no estaba, era como bien, no vino la señora Lucía y va a estar tranquilo el colegio.

---

<sup>135</sup> Cuaderno de notas

<sup>136</sup> Preparado de flores de Bach que siempre tiene en el cajón de su escritorio.

<sup>137</sup> El reiki es una técnica de medicina natural desarrollada en 1922 por un budista japonés llamado Mikao Usui.

<sup>138</sup> Cuaderno de notas

Y no. Pero ahora que estai como grande vas a la oficina y preguntas por la señora Lucia: “no, está enferma” ¡Y la señorita Lucía?

Cuando llego, lo primero que me fijo es si está la señora Lucía o no porque hay una ventana justo en la entrá y se ve, cuando uno entra...y ahí me fijo si está.

A mí me pasó que la otra vez cuando iba a entregar una comunicación fue como ¿y la señora Lucía no está?, y yo: ¿Y por qué no está? ¿Y qué le pasó? Y ahí me dijeron que estaba enferma. Como que ahora uno más grande se preocupa hasta por ella, le agarra cariño. Sí, poh. Le toma cariño. Sí, poh, ...le agarra cariño. Uno ya la conoce. De repente cuando sale y pega sus gritos ahí en el patio... o se para nomás... o se para a mirarte no más.

En el recreo, tocan para entrar a la sala y todavía están ahí, la señora Lucía se para, sale de la oficina y todos así a dentro de la sala. Mágicamente.”<sup>139</sup>

Con los años su imagen y su impronta han salido de los bordes de la escuela. La conocen antes de llegar, incluso, pienso, está tomando ribetes de leyenda en la zona:

Ella también es como un símbolo de la escuela, porque yo allá en mi colegio, cuando iba en octavo, yo ya la conocía sin verla físicamente, ya la conocía. Porque también tenía varios compañeros que se habían cambiado del agrícola para acá, porque los habían echado, cualquier cosa... O mis hermanos también, por la **Pochi.**, que así le dicen.”

Los jóvenes se ríen, se miran, se tapan la boca: la alumna acaba de pronunciar el conjuro del mito, ese nombre arcano, invocable, que todos saben pero que nadie dice. Y para salir del paso atenúan el conjuro con expresiones de cariño y reconocimiento para ella:

---

<sup>139</sup> Focus Alumnos

“Sí!. La mami Pochi. O la tía Pochi. La que tiene más paciencia. Sí, la que tiene más paciencia.”<sup>140</sup>

No discute. Escucha, pregunta y sentencia, esa es la trilogía que repite en cada conversación. Correr a la sala cuando ella aparece en el horizonte es un juego no normado entre ella y los y las alumnas de la escuela. La conocen, dicen. Ella sonrío cada vez que ocurre. Su presencia genera reacción inmediata:

“No sé si se acuerdan el año pasado cuando salía con un palo de colihue y se ponía... se paraba en la esquina de la cancha y desaparecían todos!

Incluso yo me he dado cuenta que mis compañeros son súper desordenados en la sala, y a veces dicen “viene la inspectora”, y todos se quedan tranquilos, muy tranquilos como estatuas... Uno ni siquiera respira cuando la ve.

[risas]”<sup>141</sup>

La pregunta retórica: ¿le tienen miedo?

“Noooo! Es respeto.

Es demasiado respeto. Mucho respeto. Algunos dicen que es miedo, pero no en realidad no es miedo: porque ella impone respeto. Sí. Es porque nosotros la conocemos, porque nosotros sabemos que si nos comportamos mal, nos va a decir algo. Es lo mismo que pasa normalmente, si uno se porta mal con alguien, te van a tratar mal, y si uno se porta bien, te tratan bien. Si uno se porta mal ella a uno no lo reta, te da consejos. Para mejorar. Te da consejos y como que se enoja contigo, como que te ignora y eso te duele.”<sup>142</sup>

Los lazos se van tejiendo o sembrando pacientemente, sin prisa pero sin pausa, como todo en la naturaleza. No todas las semillas germinan al mismo tiempo, algunas requieren cuidados especiales y una sembradora que conoce su oficio

---

<sup>140</sup> Focus Alumnos

<sup>141</sup> Focus Alumnos

<sup>142</sup> Focus Alumnos

sabrá reconocerlas y esperará a que el milagro ocurra. Pero también sabrá cuándo cosechar y con cuidado retirará el fruto de su mata para que sus semillas generen otras vidas:

“Que ella como que no te pesque y duele.

A mí también me pasó una vez y también me dolió como en el alma porque la señora Lucía... (Es especial...) en un momento yo le había levantado la voz y la señora Lucía como que se enojó, y me salí de la oficina, así súper enojada y después al otro día llegué y la señora Lucía no me pescaba, no me miraba. Ah, yo dije no importa. Al otro día era lo mismo. Fui y sabe que señora Lucía quería pedirle disculpas porque ya era como mucho el que te ignore. Ella ni siquiera te reta ni te castiga. Ella te aconseja. Es que yo creo que después de tanto tiempo, ella nos empieza a tomar cariño, a tenernos cariño... Ella más que inspectora, es como nuestra segunda mamá. Nuestra mami!!!”<sup>143</sup>

#### **2.2.3.1. “¡Nuestra mami! Es histórica.”<sup>144</sup>**

La narración popular que cuenta un hecho o acontecimiento folclórico, que se transmite oralmente de generación en generación o de grupo a grupo, que suele explicar o dar respuesta a una necesidad o fenómeno, sedimenta en lo que llamamos la leyenda. Pareciera ser ese el fenómeno que se está dando con esta “mami histórica”: cuenta la leyenda que “los identifica a todos” porque se sabe todos los nombres, que al mirarlos a los ojos los conoce y sabe qué pócima necesita cada quien, que “calma los humos”,

“Además con tanta experiencia que ella ya tiene, como han pasado tantas generaciones, tantos años acá. Ella como que los identifica a todos

---

<sup>143</sup> Focus Alumnos

<sup>144</sup> Focus Alumnos

como... ya éste se porta mal, voy a ser como un poquito más levantada de tono con él, como para calmar los humos.

En realidad eso también es impresionante, que se aprenda los nombres o quiénes son... Sí, porque nos va conociendo, como es cada uno. A veces pensai que ni siquiera sabe tu nombre, y cuando te llama... Ah! Síí...”<sup>145</sup>

Y relatan una anécdota:

“A mí me pasó eso en segundo. Yo creía que no se sabía mi nombre y no me acuerdo qué estaba haciendo y se me acercó y me dijo: “Francisco”, y yo cómo se sabe mi nombre si nunca había hablado con ella y nunca había estado en inspectoría.”

#### 2.2.4. Los Guasos

El diccionario de la Real Academia Española de la lengua registra tres acepciones del vocablo *guasos*, a (también *huaso*, a). La primera como adjetivo, *incivil* (|| *grosero*, a), usado en Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Paraguay, Uruguay; la segunda como adjetivo, usado en Chile con el significado de *vergonzoso*, a (|| que se avergüenza con facilidad); la tercera como sustantivo masculino o femenino, *campesino*, a *de Chile*. Ni groseros ni vergonzosos son los guasos de la EAP, pero sí herederos del campo chileno, su lenguaje, tradiciones y cortesías.



*Estudiantes de 4° medio en práctica de Sanidad animal (2017)*

---

<sup>145</sup> Focus Alumnos

Andan siempre juntos. Conversan, corren, lacean a sus compañeros; están más dispuestos a estar fuera de las salas que dentro de ellas. “Comedidos” y bulliciosos, alegran la vida y son quienes le dieron el sello al grito de la escuela con su característico “¡Uyuyuy!”. Los guasos

“Son locos, son energéticos,... Muy energéticos. Son personas que de repente uno anda triste y con solamente ver las tonteras que hacen ellos, te alegran el rato. [Risitas] Andan con la sogá, se andan laceando... Se andan gritando; andan saltando, de repente. Andan laceando. Y siempre andan todos juntos. Eso es como lo que marca la diferencia, porque andan todos juntos. (andan así: ... (imita sonidos de andar a caballo).

Son como hiperventilados.

Y es como raro de un colegio igual, poh No sé, en otro colegio yo no he visto eso. Claro, como que en otro colegio te mirarían raro por ser huaso, acá es terrible de normal... porque a las finales aunque uno no quiera ser huasa, el colegio te hace huaso. Y se nota con el simple grito de la escuela. El grito de la escuela...”<sup>146</sup>

Los y las estudiantes se identifican con ellos -en el grupo no hay *ellas*- y los guasos identifican a la escuela, la singularizan. Son “una estirpe”, dice un profesor.

Alumna 8: Mi hermano era huaso y llamaba hartó la atención.

Moderador: ¿Tu hermano iba en este colegio?

Alumna 8: El Fabian y la Kimberly iban acá. Soy la tercera generación de acá.

Alumno 6: Yo soy segunda.

Alumno 4: Yo primera.”<sup>147</sup>

De repente uno se siente bien cuando te dicen huaso. Es como un orgullo ser huaso.”<sup>148</sup>

---

<sup>146</sup> Focus Alumnos

<sup>147</sup> Focus Alumnos

<sup>148</sup> Focus Alumnos

Unos se van otros llegan y de generación en generación van traslapando su rol en la escuela. “No cualquiera forma parte del grupo de los guasos -dice otra profesora”. Son admirados y queridos; “imponen respeto, aunque a veces se les pasa la mano, dice un profesor”.<sup>149</sup>

Ni groseros ni vergonzosos. Ellos son campesinos, orgullosos de ser guasos. Sus silbidos, apelativos y formas de llamarse o ubicarse los identifica dentro y fuera de la escuela.

“Cuando están fuera del colegio, por ejemplo, cuando salen en algunos grupos ¿Se llaman igual?”, pregunta el moderador.

“Sí, poh. No van a dejar de ser guasos porque están afuera del colegio. Yo creo que sí... Cada uno tiene como su grito distinto para llamar a sus amigos. Hay algunos que silban. Los chiquillos hace una cuestión como para adentro [se escucha un silbido]. Todos se llaman así. Yo también he escuchado silbidos así como que se llaman... Por ejemplo, a mi amigo lo van a buscar a la casa y le hacen así... [se escucha un silbido]”<sup>150</sup>

Se me viene a la memoria un momento en que un grupo de docentes conversaba sobre la preparación de rito de demarcación del Espacio Sagrado y el sentido identitario que provoca en el alumnado, uno de ellos abrochó la conversación diciendo que “la familia no se elige, pero sí la tribu”<sup>151</sup>, haciendo referencia a la motivación que expresan los y las estudiantes cuando preparan su tótem y escriben las cintas de colores. ¿Y cómo perciben a *los guasos* dentro de la escuela?

“Sí, son como tribu porque tienen su grito característico. Tú escuchai un grito guaso y sabí que es un guaso: escuchai ese grito y tú sabí que es un guaso. Incluso si tú te has dado cuenta de un lado del patio hacen el sonido y se responden desde allá... del otro lado de la escuela y se

---

<sup>149</sup> Cuaderno de campo

<sup>150</sup> Focus Alumnos

<sup>151</sup> Cuaderno de campo

escuchan. Y se responden... ¿me estarán llamando? Es muy verdad eso, ...y se responden con el grito

[Risas]

son como... como que están conectados”<sup>152</sup>

### 2.3. Unidos en la diversidad

Los ecosistemas diversos fluyen y se desarrollan armónicamente. Mientras más rica y diversa es su flora y fauna, mayor es su capacidad para adaptarse al cambio climático. La diversidad en el bioma asegura su propósito de subsistencia. La Escuela Agroecológica de Pirque no sólo es un *Espacio Sagrado* para sus residentes, sino también un rico ecosistema social y cultural situado. La diversidad de su alumnado y de su equipo docente, por tanto, se aprecia como un factor de unidad, cuyas interacciones generan una red de significados compartidos coherentes con su sistema de valores. Y así se reconocen: ¡diversos!

Cuando los alumnos y alumnas refieren que “no tengo drama con nadie”, que “me llevo súper bien, hablo con todos” o que “Aquí se conocen todos con todos”, me surge preguntarles caprichosamente: ¿ustedes se sienten todos iguales? La respuesta es elocuente y unívoca:

“¡Nooo!

No, poh, es un colegio súper diverso. Obviamente somos todos diferentes. También tienen todos sus diferencias...”<sup>153</sup>

---

<sup>152</sup> Focus Alumnos

<sup>153</sup> Focus Alumnos

¿Y en qué se aprecian esas diferencias?

“En los alumnos, en su forma de trabajar,... en su forma de ser, ...en los docentes. En sus gustos, también; en sus gustos personales.”<sup>154</sup>

¿Y cuáles son esos gustos personales?

“No sé... hay algunos que les gusta jugar al skate, [a otros] les gusta jugar a la pelota...claro; [los] que siempre están en el skate, otros que juegan siempre básquetbol, otros que juegan a la pelota, ... vóleibol. O hay algunos que se ponen a escuchar música,... a contemplar,... [Otros] se ponen a caminar. A observar,... [Otros] Se ponen a sacar fotos a las cabritas, a las flores. Uno siempre va a las cabritas; a ver los loros de aquí de las araucarias.”<sup>155</sup>

Los y las estudiantes reiteran que el espacio les permite exponer sus *gustos personales*, los invita a mostrar y a mostrarse ante los demás porque aquí son todos diferentes y se reconocen así. También la diversidad se muestra en “los estilos” que cada quien tiene para expresarse,

“en los estilos que tiene cada persona. Porque aunque vengamos todos con el mismo uniforme como que igual tienen algo que marca la diferencia: La actitud. Claro.

La forma de caminar yo creo. [Risas] Sí, poh. Hay unos que caminan con más actitud,... Otros con más estilo,... otros que son más piolita, así... No, pero caminan.... –[la alumna imita los movimientos al caminar]. Se ven distintos... Caminan con motivación. se ven distintos.”<sup>156</sup>

Y la escuela es un *espacio ecológico* donde el influjo plural de los y las estudiantes se media reflexivamente, ahí donde pueden expresar sus sutilezas personales y colectivas

---

<sup>154</sup> Focus Alumnos

<sup>155</sup> Focus Alumnos

<sup>156</sup> Focus Alumnos

“Sí, porque como que los dejan expresarse pero también sin pasar los límites.”<sup>157</sup>

¿Cuáles son esos límites y cómo los aprenden?

“En que si uno viene, por ejemplo, puedes venir con *jockey* pero no puedes venir sin la polera del colegio. O venir con *jockey* pero en las oficinas no, en la oficina te dicen que no podí entrar con *jockey*. Pero aquí se notan las diferencias. Mírenlos a ellos dos [apunta a unos compañeros del grupo]: aquí están los diferentes estilos: Él tiene la ropa ancha, él la tiene apretada.”<sup>158</sup>



*Estudiantes y docentes se mimetizan durante una actividad de aniversario*

¿Eso es un estilo distinto?, pregunto.

“¡Sííí!

Es la forma en que usan los pantalones, las zapatillas, los zapatos, el *jockey*, en su corte de pelo. En su forma de hablar.”<sup>159</sup>

Pueden usar su *jockey*, traer el *jockey* de su estilo y lucirlo; es un elemento distintivo entre ellos; los diferencia, los ancla en su grupo de pertenencia y los diferencia de otros grupos dentro de la misma escuela, clanes dentro de la tribu. Y nuevamente

---

<sup>157</sup> Focus Alumnos

<sup>158</sup> Focus Alumnos

<sup>159</sup> Focus Alumnos

lo diverso se unifica de manera sutil, no como un acto ruidosamente plebiscitado, sino como un gesto simbólicamente acordado ya internalizado por todos, cuando al entrar a la oficina descubren su cabeza por deferencia al otro u otra:

“Sí, poh! Por respeto yo creo más que nada. Por respeto. Siempre que entro a la inspectoría me saco el *jockey*.”<sup>160</sup>

¿Por respeto a qué o a quién?

“A las personas que están adentro de la inspectoría,... a la autoridad. A la inspectora, a la secretaria ...al director.

Es lo mismo que cuando uno va a almorzar o a comer se saca el *jockey*. Si poh, en la mesa no se puede estar con gorro... No, poh, por respeto.”<sup>161</sup>

Los y las estudiantes *repiten ruidosa la palabra respeto* -valga la aliteración- una y otra vez. Y se me viene a la memoria una vez más el cuadro que hay a la entrada de cada sala de clases, la *Declaración de Espacio Sagrado*, que dice “*sí a la paz, sí al respeto sí al diálogo*”<sup>162</sup>. Les pregunto si el respeto es recíproco entre estudiantes y docentes, si hay “algo” que hagan “ellos” por respeto a ustedes, y responden afirmativamente, y refieren:

“Yo creo que cuando nos dejan venir, por ejemplo, con tu *jockey*, o yo en mi caso con pañoleta, están respetando igual nuestro estilo, tu forma de ser. Cuando uno entra al colegio ellos no te dicen ya sácate eso, eso y eso. No. O que todas las mujeres tienen que venir con trenzas, o que tengan que venir con el pelo amarrado.”<sup>163</sup>

Y comparan:

“Igual yo conozco un colegio, que todos los hombre se tienen que cortar el pelo igual y que las mujeres tienen que ir con *collet*... y liga azul.”<sup>164</sup>

---

<sup>160</sup> Focus Alumnos

<sup>161</sup> Focus Alumnos

<sup>162</sup> Véase anexo Declaración Espacio sagrado

<sup>163</sup> Focus Alumnos

<sup>164</sup> Focus Alumnos

Los y las alumnas se sienten diferentes en estilos, en sus gustos personales, en sus formas de expresión simbólica, todas ellas posibles de ser expresadas en la escuela sin miedos o coerciones, y fluyen sin estridencias, sensibles a los gestos de la tolerancia, de lo permitido por el lenguaje de la diplomacia juvenil, juguetona e impredecible de ellos y ellas. La diversidad también la reconocen y se les visibiliza en sus profesores, son todos distintos, diversos en las formas de enseñar, de vestir, de ser y estar en la escuela.

El diálogo fluye como el aroma a jazmín que hay en el patio central:

“Moderador: Esta diversidad que ven entre ustedes, el estilo, en fin, ¿se ve también, por ejemplo, en los profesores?

Estudiantes: [Todos] ¡Sííí! ¡Total..! ¡Bastante. Mucho!

Moderador: ¿Y en qué se nota, por ejemplo?

Estudiantes: En la misma forma de vestir. Todos son distintos. En la forma de ir enseñando, también. En la forma como te enseñan, de la forma como te hablan,... como se expresan. [También] en las edades. Porque hay profesores y profesores,... sí, porque hay unos que te tiran la talla enseñando... hay unos que son más estrictos. Sí, hay profesores que dentro de la sala son una persona, pero fuera de la sala en el recreo son otras personas. Sí, poh. También yo creo que se marcan dentro de las edades, igual hay profesores que son mayores.”<sup>165</sup>

Diversidad. Todas y todos distintos unidos por el zurcido invisible que anuda sus interacciones cara a cara y que van generando la red de comportamientos compartidos que, como señala Pérez Gómez (2004:16), “facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal

---

<sup>165</sup> Focus Alumnos

determinado.” Este constructo social que denominan *Espacio Sagrado*, habitado por innumerables clanes, tiene un tronco común que llaman *familia*:

“La EAP es como una familia más que nada, es más que una escuela, es como una comunidad de todos nosotros, que todos somos parte. De toda la *people*.”<sup>166</sup>

Una familia contingente que acepta la expresión de sentimientos y pensamientos, valores y actitudes en un *espacio ecológico* cruzado por haces cromáticos que van dibujando y dando forma a esta comunidad. La *Declaración de Espacio Sagrado* que cuelga en cada sala de clases reza *Sí a la diversidad... un espacio sin discriminación*<sup>167</sup>, expresiones que los y las estudiantes hacen suyas:

“Lo que también más recalca es que no hay discriminación. No. Nada de nada. Aquí nada. Cero. De hecho usted el otro día (...) me preguntó, porque un niño de primero se estaba burlando de un niño gay de la escuela. Usted mismo me dijo que aquí, por ejemplo, ¿se discriminaban a las personas? Le dije que exactamente que no, porque por mucho que haya personas gay y lesbianas aun así se aceptan en todos los motivos.

Aquí no se discrimina nada... aquí, por ejemplo, (...)hubo un encargado del centro de alumnos que era punk. Y es porque (...) no se discrimina. No, no hay discriminación aquí. Aquí hay personas que le gustan diferentes géneros, tienen diferentes estilos, hablan diferentes, piensan diferente... Las religiones, también y nadie te anda apuntando con un dedo...”<sup>168</sup>

*Sí al diálogo, sin insultos*, dice su *Declaración de Espacio Sagrado*. Fluye la conversación como un imperativo categórico. Es lo que hace la diferencia con sus *otros colegios*. Aquí se sienten escuchados y tomados en cuenta: su palabra vale.

---

<sup>166</sup> Focus Alumnos

<sup>167</sup> Véase anexo *Declaración Espacio Sagrado*

<sup>168</sup> Focus Alumnos

Y en esas conversaciones se va amasando la contingencia que horneada, nutrirá a toda la comunidad con su pan sagrado.

“En realidad se nota mucho el contraste (...) de los pensamientos. Y se toma en cuenta el pensamiento. Porque yo conozco un colegio de niñas donde el centro de alumnos, a pesar de que da a conocer el pensamiento que tienen las alumnas sobre el colegio, no es tomada en cuenta su palabra. En cambio aquí el centro de alumnos es como algo súper importante.”<sup>169</sup>

“Es que aquí más que un centro de alumnos es como una asamblea”<sup>170</sup> -dice una alumna-, es decir, el colectivo que habla por todos y todas, negocia y cede, porque *la escuela somos todos*, dicen.

Por ejemplo en mi colegio anterior no pescaban a los alumnos. Me acuerdo que mi curso hizo muchas cartas porque la regla solo aplicaban para los alumnos y no para los profes. Por ejemplo decían “no tinturarse el pelo”, y había profesoras con el pelo tinturado. Incluso me acuerdo que a un compañero le hicieron cortarse el pelo porque tenía teñido rubio.<sup>171</sup>



**Docentes y estudiantes participan en simulación de Primarias Presidenciales 2017**

---

<sup>169</sup> Focus Alumnos

<sup>170</sup> Focus Alumnos

<sup>171</sup> Focus Alumnos

El Espacio Sagrado es de todas y para todos, estudiantes y docentes. La dinámica de la escuela es construida socialmente donde sus actores se implican en relaciones de tejido horizontal. La contingencia fluye por acuerdos no escritos que anudan los equilibrios; la cotidianeidad se sensibiliza y desverticaliza en gestos simbólicos acordados con la mirada, son gestos que apalancan recíprocamente el reconocimiento del otro

“Lo mismo que los profes. Cuando los profes dicen “no pearcing”, los profes tampoco vienen con pearcing. Sí. Claro, hay profes que lo usan pero al llegar a la escuela ellos se lo sacan. Pero fuera de la escuela [lo usan]. Igual que el horario...

Bueno porque es un gusto. Está bien porque nos están dando el ejemplo, igual poh. Es como que nos tratan igual... ley pareja no es dura.

Es un respeto también porque saben que los alumnos no lo pueden hacer, y que ellos también lleguen y tengan su piercing ya es como un tipo de burla: por qué los profes sí y los alumnos no. No porque sean profesores tienen el derecho a utilizar piercing.

Todos somos personas... En parte yo lo encuentro bueno porque no porque sean profesores no tienen derecho como a tener ciertos gustos. Si les gustan los piercing es como de cada uno. También son personas, también tienen gustos distintos, también... como cada loco con su tema. Sí, como algo así.”<sup>172</sup>

La escuela es un ecosistema, diverso y tolerante de su diversidad. Una diversidad que no agrede ni molesta y con ella -y no a pesar de ella- viven y se relacionan en este bioma donde no existen ni las malezas ni los sometidos: fluyen.

¿Qué es aquello que los une? Y responden

“Que somos parte del colegio. La EAP. Que somos compañeros de escuela... es que no solamente compañeros...

---

<sup>172</sup> Focus Alumnos

...que más menos al entrar en esta escuela es por algo, por alguna razón es la que estoy acá. Entonces eso es lo que los une a todos, porque a todos nos están gustando las mismas cosas. Sí, quizás no todos queremos las mismas carreras, pero quizás a todos nos llamó la atención algo de este colegio. Y ya, no sé, el colegio es una sola cosa, entonces ya somos parte de algo. De la EAP. Sí, de la EAP.”<sup>173</sup>

La escuela tiene “algo” que les produce anclaje, sentido de pertenecer, membresía. Son *compañeros* que comparten un espacio que han construido juntos. También se percibe lo indescifrable, no es sólo una razón del por qué están ahí, son muchas, cada quien tiene la suya, y en ello también se observa lo distinto, lo diverso. Cada uno aporta con su influjo para crear y mantener este hábitat, este singular espacio ecológico de interacciones cuya diversidad social y cultural lo mantiene en equilibrio a pesar de las inclemencias exógenas.

#### 2.4. Los “pasao a guano”



*Sector de reciclaje y compostaje*

En términos generales reciclar es someter un material u objeto usado a ciertos procesos para que vuelva a ser útil. La materia orgánica se composta, por ejemplo, al exponerla a degradación biológica bajo determinadas condiciones de humedad y temperatura, transformándose en abono

(Altieri, 1991; Márquez, 2008). El compostaje o uso de residuos orgánicos como abono agrícola está documentado desde el siglo I a. C. (Holgado, 1998) y constituye una de las formas de fertilización más usadas en los sistemas agrícolas locales. Según Altieri (1991) hay que “tomar en cuenta los conocimientos acumulados, las

---

<sup>173</sup> Focus Alumnos

habilidades tradicionales y las tecnologías locales” para no seguir cometiendo errores de planificación ni seguir contaminando o deteriorando nuestro medio ambiente en la producción de alimentos.

Desde que inició sus actividades en 1991 la Escuela Agroecológica de Pirque ha utilizado el abono orgánico para fertilizar sus cultivos. Los planteles caprino y avícola actualmente proveen el estiércol necesario que, combinado con otros desechos orgánicos, se convierten en compost. También producen humus de lombriz o lombricompost, otro fertilizante biológico que cosechan de su criadero de lombrices rojas californianas (*Eisenia foetida*).

*Guano* es un término profusamente usado por el alumnado de la escuela, aunque tiene más de diez sinónimos o vocablos afines (estiércol, bosta, excremento, hez, deyección, caca, fiemo, boñiga,...) prefieren usar ese término porque los identifica<sup>174</sup>. El *guano* forma parte del ser y hacer cotidiano en su escuela; es un elemento omnipresente no sólo en su trabajo agrícola, sino también de sus risas y anecdotario

“Sí. [risas] Cuando fuimos a la feria de 4tos... de las universidades... [risas]. Oh, sí, *todos los pasados a guano que pasen por acá*... Los guasos de la EAP, por favor, acá... [risas] y todos sabían que teníamos que ir a las escaleras. Que los guasos de la EAP.”<sup>175</sup>

Y también de su poesía... Una alumna que escribió su carta de despedida a la escuela cuando finalizaba su 4° medio hace unos años, señaló

“Nos habremos ido de nuestra escuela. Nuevos alumnos llegarán a ella. Nos encontraremos algún día. Dejaremos de ser muchas cosas en la vida

---

<sup>174</sup> Los términos |guaso| y |guano| se distinguen fonológicamente por el complejo |s|-|n|. Y grafemáticamente por el complejo <s> - <n>. Con esto quiero relevar la similitud de ambas palabras que nombran dos constructos tan significativos para el alumnado.

<sup>175</sup> Focus Alumnos

para ser otras. Pasarán los años pero nunca dejaremos de ser *los pasados a guano de la EAP*<sup>176</sup>

Desde entonces la expresión “pasados a guano” tiene todo el color de la alegría y de la irreverencia juvenil. ¿Cómo es eso de *los pasao a guano*?

¡Nosotros! Todos somos unos *pasao a guano*. Para lo que más se ocupa para trabajar es el guano. Entonces... Y todos en algún momento pasamos por el guano: en las camas,... el cabrerío,... sacar guano en el cabrerío...

Sí, poh. Todos algún día en la micro nos fuimos hediondo a guano. ¡Sí!, Todos algún día. [Risas]

Y surge en la conversación y entre las risas una voz juvenil flemática: “Yo creo que el guano es la característica de la escuela.” “Sí”, responden todos y todas

“El guano es la característica de la escuela. ¡Perfume a guano! [risas] Por eso es el olor a guano. Por eso nos dicen “los pasao a guano”.<sup>177</sup>

En esta parte de la conversación una alumna llama a los otros y otras con la mirada, sonríe y pronuncia tres veces seguidas la palabra *guano*, a lo que otra responde “¡E-A-P!”. Es el *grito de escuela* que convoca a los clanes y a la tribu agroecológica, como el *alarido* musulmán o el “¡marrichiweu! Mapuche.

“Alumna 2. Sí, poh: “¡Guano, guano, guano!..”

Alumno 6: ¡E-A-P!”<sup>178</sup>

---

<sup>176</sup> Cuaderno de campo, carta de alumna egresada.

<sup>177</sup> Focus Alumnos

<sup>178</sup> Focus Alumnos

## 2.5. Un grito con olor a guano

El lingüista rumano Eugenio Coseriu (1973) plantea que las estructuras lingüísticas (palabras, por ejemplo) funcionan sincrónicamente y se desarrollan diacrónicamente. En ese sentido las palabras *oculus*, *oclo* y *ojo* fueron usadas por determinado grupo de hablantes en tres momentos (sincronía) distintos de la historia (diacronía) de la palabra *ojo*. Hay



*Alumna interactuando con chivatos en plantel caprino de la escuela (2016)*

otros elementos glotológicos (palabras, frases, sonidos...) que cambian de significado -no de significante, como en el ejemplo *oculus*, *oclo*, *ojo*- al ser adoptados por una comunidad lingüística que deconstruye su significado original y lo dotan de nueva significación o lo connotan (como en el caso del lenguaje poético). La palabra “*chaucha*<sup>179</sup>”, por ejemplo, la usaron los y las estudiantes de la escuela para alertar (avisar) a sus compañeros cuando se acercaba un adulto<sup>180</sup>. Hoy esa palabra no se escucha en la escuela.

Los vocablos *guasos* y *guano* están siendo dotados por el alumnado de la escuela, de sentidos distintos a los registrados en los diccionarios. Los y las estudiantes se han apropiado de estos términos. Los han purificado de toda connotación extraña, literal o vergonzosa. Forman parte de su código identitario al estar presentes en sus creaciones colectivas (como el “*Guano day*”) y el *grito de escuela*. “El grito de la escuela -señala una alumna- es muy guaso, es muy guaso... Pero es hermoso, y también marca la diferencia porque no cualquiera tiene ese grito.”<sup>181</sup>

El grito, escondido en la oralidad, surge espontáneamente cada vez que necesitan convocarse y marcar su presencia. Los identifica fuera y dentro de la escuela; su

<sup>179</sup> El diccionario de la RAE registra 6 acepciones del término *chaucha*: ninguno con el sentido de “alerta”.

<sup>180</sup> Cuaderno de campo

<sup>181</sup> Focus Alumnos

consigna quiebra la solemnidad de las ceremonias y recicla en alegría la seriedad del momento; es el conjuro colectivo que hace brotar en ellos y ellas su algarabía orgullosa de pertenecer.

Una de las alumnas presente en la conversación señala

“Nació hace mucho tiempo. Yo llegué en segundo medio al colegio y ese grito ya llevaba años en la escuela. Sí. Mi tío que fue de una de las primeras generaciones de la escuela y estuvo cuando lo hicieron, y me dijo que, claro, que antes venían con jeans y con polera, y dijo que de otros colegios les decían así y ellos como para tomarlo así como bueno, hicieron el grito. Algo así. Eso tenía como entendido de lo que él había dicho.

Así como *el guano es la característica de la escuela* -como dicen ellos-, también lo es su grito de escuela. Nótese la espontaneidad del diálogo:

VARIOS: Sí!! Si quiere se lo hacemos.

Moderador: Bueno.

Alumna 1: Ya. Uno, dos y tres.

Alumno 2 : ¡Guano, guano, guano... [con voz muy fuerte. Grito llamado]

TODOS: ¡E- A- P! [grito respuesta].

[Se repite tres veces grito llamado y grito respuesta]

TODOS: ¡Los pasao a guano de la E-A-P. Uyuyuyyy! [frase de cierre del grito de escuela]<sup>182</sup>

El grito de escuela es un llamado a reírse de sí mismos. Utiliza el oxímoron guano-escuela cuyo olor reciclado los impregna a todos y a todas, porque ya no es la hediondez del estiércol, sino aroma a compost. La escuela logra ese proceso: un

---

<sup>182</sup> Focus Alumnos

desperdicio lo transforma en un beneficio. El compost no tiene olor a guano. Llevar ese *aroma* a compost es llevar la escuela con ellos y ellas a todas partes. En el grito de escuela también está presente la esencia de *lo guaso*, al gritar la onomatopeya que se utiliza en el campo para arrear ganado (“¡Uyuyuy!”). Uno de los alumnos presentes señala que el grito es la respuesta para quienes se reían de ellos por su olor a guano y por ser guasos, “Era como para demostrarles que no era algo malo.”<sup>183</sup>



Estudiantes de la EAP haciendo su grito en la escuela y la Plaza de Puente Alto.

## 2.6. Vestidos con olor a guano

“Moderador: El otro día leía en una de las pizarras que decía...

Alumno 10: ¡Guano day;

Moderador: ...guano day.

[Risas]”<sup>184</sup>

Me explican que “Es como jeans day, pero es guano day.” Y que “Sólo los de la EAP pueden venir con guano day.”<sup>185</sup>

Se le denomina “jeans day” al día en el que los y las estudiantes pueden asistir a sus colegios sin el uniforme, sino vistiendo ropa de calle. Es una *moda* que han

---

<sup>183</sup> Focus Alumnos

<sup>184</sup> Focus Alumnos

<sup>185</sup> Focus Alumnos

adquirido los centros educativos, seguramente presionados por sus alumnados que quieren mayores espacios de participación y expresión. El “guano day” es un grito bullicioso y colorido del alumnado de la EAP con el que reivindican su derecho a ser distintos entre sus iguales. El complejo guano-compost es una invitación permanente a ver las cosas en perspectiva, ecualizar positivamente con lo que nos rodea y proyectar un horizonte con mejor cosecha. Esa es la esperanza al usar abonos orgánicos: alimentos sanos, hábitat no contaminados y una relación simbiótica del ser humano con las otras especies animales y vegetales. Por eso el “guano day” es más que ir con ropa de calle a la escuela, es un día colorido, bullicioso, expresión de la diversidad; es el *día del guano*, una creación colectiva que los identifica y sitúa:

“TODOS: ¡Es guano day!

Eso lo creamos el centro de alumnos. Y no fue hace tanto. El año pasado creamos esa frase: “ el guano day”. Y hasta el día de hoy, ya quedó como guano day. Y siempre va a ser guano day, yo creo.”<sup>186</sup>

*Guano* es la palabra enseña, el vocablo purificado de toda connotación peyorativa, indecible o literal. Es el origen de un proceso positivamente transformador y una invitación a ver lo bueno de las cosas. Si el guano puede ser transformado en algo positivo, con mayor razón las personas. Guano-compost una vez más es un potente mensaje de cambio y transformación que el alumnado ha hecho suyo.

---

<sup>186</sup> Focus Alumnos

## 2.7. Religiones comparadas



La comunidad escolar se reúne con el Lama Packchok Rimpoché (2015)

El Decreto Ley N° 924, promulgado el 12 de septiembre de 1983, establece que “Los planes de estudio de los diferentes cursos de educación pre-básica, general básica y de educación media, incluirán, en cada curso, 2 clases semanales de religión.”<sup>187</sup> Esta obligatoriedad derivó en rebeldía para el estudiantado de Enseñanza Media que, con el paso de los años y ya reestablecido el régimen democrático en 1990, acuñó con el nombre de “relicreo”, es decir, las clases de religión se transformaron para ellos y ellas en una extensión del receso entre clases denominado “recreo”. Así lo señalan

“(…) íbamos en el mismo colegio y era relicreo, no hacíamos nada. [Risas]. Sí, con la profe Rosita... [risas] En varios colegios hay relicreo... en muchos colegios hay relicreo. Ese es el nombre que le dan todos los estudiantes yo creo, en todo Chile que es relicreo.”<sup>188</sup>

En *no hacer nada*, en eso se convirtieron las clases de Religión. Y se ríen de ello chillonamente, una mezcla de ironía y pesar.

Hay un acuerdo social entre comensales que consiste en no hablar de religión ni de política durante la sobremesa para no romper lo grato que fue el momento de la

<sup>187</sup> Decreto Ley N° 924 de 1983, artículo 1°.

<sup>188</sup> Focus Alumnos

comida. Este acuerdo revela que *la religión* como tema de conversación está cargado de inconvenientes y sinsabores que es preferible evitar. Hoy los medios de comunicación informan profusamente de las desgracias, muertes y sufrimientos en medio oriente, por ejemplo, debido a los conflictos político-religiosos que azotan la zona. Musulmanes, judíos, católicos y protestantes se han enfrentado en innumerables ocasiones. La paz mundial tiene un componente religioso insoslayable. Eso en el mundo de hoy. En el siglo XV los españoles llegaron a América con la espada y la cruz; con ambos objetos y símbolos sometieron irracionalmente a los pueblos que habitaban estos parajes. Una vez más la religión era un arma de sometimiento.

La Escuela Agroecológica de Pirque hace más de 15 años -la fecha se borró en la memoria colectiva- que imparte la asignatura de Religiones Comparadas. Ello -señalan- porque es consecuente con la idea de *respeto a todos los seres sintientes*, a todas las formas de pensar y de ver la vida de manera armoniosa y altruista. Como señala su Declaración de Espacio Sagrado: paz, respeto, diálogo y diversidad son cuatro conceptos o ideas fuerza que rotan orgánicamente como si fuera un policultivo en una cama biointensiva<sup>189</sup>. Es una apuesta y una torcedura de mano a lo establecido. “Interesante apuesta pedagógica”, la llamó el Ministro de Educación Sergio Bitar cuando visitó la escuela en 2003. Enseñar a convivir es sentar a dialogar en la misma mesa a personas que perciben y piensan distinto. Por eso será que los y las estudiantes de la escuela señalan como algo distintivo y singular que tengan esta asignatura

“Ah, y yo creo que es muy particular que nos hagan religiones comparadas. Sí, y no religión. Y eso es lo bueno, también, porque aquí no te hacen religiones. Aquí te hacen religiones comparadas, que te hablan de todas las religiones en general ...cómo han incidido en la historia. No te hacen como católica y... católica... y nada más. No te imponen una religión. Lo bueno es que aquí te enseñan cómo las

---

<sup>189</sup> Cama biointensiva es una técnica de cultivo en la agricultura orgánica que permite alta densidad en poco espacio con rotación de cultivos.

religiones han incidido en la historia, cómo han trascendido, cómo han marcado, su evolución. Eso igual nos enseña a ver un punto de vista a las religiones más neutro. Quizás la verdad o todo desde un punto de vista más neutro. Nos enseñan la importancia de distintas religiones, no solamente de una. Nos hablan de expandir el pensamiento de esas religiones. De distintas culturas.”<sup>190</sup>

¿Y qué significado, qué sentido le dan a esas clases de religión? Una vez más aparece la libertad de elegir -aunque la asignatura es obligatoria de 1° a 4° medio- y el rechazo a la imposición, el respeto a la diversidad y a lo sagrado. Los profesores de historia -que son los encargados de la asignatura- abordan el ramo desde las religiones del mundo antiguo hasta nuestros días, analizan el politeísmo de los pueblos americanos y europeos, las representaciones y simbolismos prehispánicos. Antes que alejar a los jóvenes de la religiosidad, los convocan y aprenden con ellos. A la base del programa de *Religiones Comparadas* está el desarrollo espiritual del ser humano, su relación con lo sagrado y su conexión con el cosmos, y cómo ellos se han manifestado de distinta manera a través de la historia y de las diferentes cosmovisiones de los pueblos<sup>191</sup>. No hay *relicreo* porque

“(…) nos dan el derecho de elegir lo que queramos de religión. No nos imponen una cosa en específica. Nos dan la libertad de poder conocer y tomar... Es como que te dan la decisión de si quieres tomar una religión o no. Es simple. Aquí no te imponen ninguna religión. Aquí no es como en un colegio que desde chicos les empiezan a hablar del catolicismo, y hasta cuarto medio, siempre católica. Aquí es todo diverso. Te hablan de todo. Eso igual po', que en otros colegios igual la religión siempre se toma como un recreo. Aquí son clases.

Aquí son clases.”<sup>192</sup>

---

<sup>190</sup> Focus Alumnos

<sup>191</sup> Cuaderno de campo y programa de la asignatura de 1° a 4° medio.

<sup>192</sup> Focus Alumnos

## 2.8. La construcción de la autoridad



Estudiantes de 4° medio con su profesor jefe en dos situación distintas (2016)

Hay un binomio que emerge de la conversación fluida y de la observación de la cotidianeidad: autoridad/respeto. Cómo se representan los alumnos y alumnas el constructo *autoridad* y cómo lo relacionan con el *respeto*. No hay tensión ni conflicto, hay diálogo y fluidez: “la alumna entra a la oficina y pregunta por la Inspectora, la *señorita Lucía*. Se sienta frente a ella y le cuenta que tiene un problema de mujer por eso que la buscaba. La escucha, bajan la voz, pregunta con delicadeza y orienta. El diálogo termina con un “cuéntame cómo te va”. Y nuevamente la busca, pregunta por ella: “me fue bien, *señorita Lucía*, no tengo nada”<sup>193</sup>. El secreto y la intimidad se resguarda, se palpa la confianza, la fe en el otro como alguien que está presente, visible, concomitante. Es la autoridad que no es autoridad, es la persona, su diálogo, su escucha, su contención, su mirada horizontal.

Les pregunto ¿Quién es la autoridad?, quién es la autoridad cuando ustedes dicen “a la autoridad”. Y las palabras se atropellan. Dudan; se miran interrogantes; se ríen de lo que dicen, se contradicen, concluyen: no hay autoridad, hay personas, es respeto.

---

<sup>193</sup> Cuaderno de notas

La autoridad es “algo”, lo no humano, imponente que hay que mirar hacia arriba, que manda y te supera. Lo otro es “alguien”, lo humano, la persona mayor, distinta, sensible. Así lo refieren:

“O sea, no autoridad, sino que es como respeto.

Yo creo que sí es autoridad,... es una persona solamente. No es la autoridad, sino que es una persona. Pero son personas que tienen un rango más alto que nosotros

...autoridad [risas]

Yo no lo veo como autoridad... como el que mande... Yo lo veo más que nada por respeto. Es por respeto. Sí, yo lo veo así, es por respeto, porque es mayor que yo y quizás le pueda molestar. Porque una autoridad es como algo que te supera... alguien que mirai hacia arriba... Claro, es como alguien imponente, y yo aquí no veo a nadie imponente...  
Yo creo que es por respeto.<sup>194</sup>

[subrayo lo que me parece una sentencia inequívoca que resume su sentir frente a lo que se denomina comúnmente como “autoridad”: “yo aquí no veo a nadie imponente”, es decir, a ninguna autoridad; pero ahí, sentado junto a ellos está el Director de la escuela o como le dice todo el mundo *el Dire (!)*]

---

<sup>194</sup> Focus Alumnos

## 2.9. Las normas fundadas



**Mural jornada de reflexión sobre la compasión y la solidaridad (abril 2015)**

A continuación un extracto de la respuesta que da el Director de la escuela a un requerimiento de la Superintendencia de Educación a raíz de una denuncia por “maltrato psicológico” en contra de la Inspectora General del establecimiento:

“El 16 de marzo se presenta el padre del estudiante, homónimo de su hijo. Se entrevista con la Inspectora General,(...). En lo sustancial señala que le cree a su hijo respecto del trato discriminatorio al solicitarle que se presente al colegio con el pelo corto; también refiere que su hijo fue discriminado en el otro colegio (donde habría estudiado hasta 6to Básico) por “tener la piel de color”; “que durante mucho tiempo no tuvo la posibilidad de estar “más tiempo con su hijo” y que ahora sí puede hacerlo”. Finalmente, señala que él “[va a] estar de parte de lo que decidiera su hijo” con respecto al corte de pelo.

La Inspectora en su argumentación hace especial énfasis en las disposiciones establecidas en las BPA (Buenas Prácticas Agrícolas), ejemplificando con el no uso de piercing, anillos, etc., a lo que el padre señala categóricamente que él no permitirá nunca que su hijo use piercing (!).

“Las Buenas Prácticas Agrícolas (BPA) son un conjunto de principios, normas y recomendaciones técnicas aplicables a la producción, procesamiento y transporte de alimentos, orientadas a asegurar la protección de la higiene, la salud humana y el medio ambiente, mediante métodos ecológicamente

seguros, higiénicamente aceptables y económicamente factibles.” La formación de los técnicos agropecuarios exige la incorporación de hábitos de higiene y manejo en la producción de alimentos que sean culturalmente aceptables e inocuas para los consumidores. Son conocidas en el rubro los riesgos e inconvenientes que tienen las empresas con los y las trabajadores que incumplen normas simples como son no retirarse los piercing y anillos, o no mantener el pelo corto (en el caso de los varones que laboran en los packing de fruta fresca o deshidratada).<sup>195</sup>

Los estudiantes deben usar el pelo corto y no se permite el uso de anillos, piercing, o aros. Una caja plástica guarda los tesoros juveniles en el escritorio de la Inspectora. Sin embargo, se observan estudiantes con bisutería y pelo arremolinado que caminan frente a las oficinas y más de alguno o alguna entra a preguntar por alguna cosa. También se observa a un grupo de jóvenes con overol que va al campo con su profesor. Algunos de ellos antes de cruzar el portón de acceso, hurguetean en sus bolsillos para asegurarse de que están ahí... son sus anillos o aros. Estamos acostumbrados a que nos publiquen las normas que pocos leen y a todos implican. No parece ser esa la dinámica: *un profesor extiende su brazo con la palma abierta y recibe el piercing y el anillo de la alumna, luego se escucha “¿qué le he dicho?”, acto seguido le devuelve la requisa que la alumna pone en un bolsillo.*<sup>196</sup>

“Aquí no se usan piercing, no se usan anillos, no se usan cadenas, no se usan aros, que no sean largos, que sean pegados al lóbulo de la oreja. Pero todo no es por cualquier cosa. No es que no te dejen, sino que son por medidas de seguridad. Igual hay que entender eso.

Sí. Claro, no son reglas que estén hechas para joderlo a uno, sino que son para cuidarte, protegerte. Porque igual, la otra vez estaba hablando con una niña de primero y decía que no entendía por qué, si los aros no sé qué... y yo le decía que era por una medida de seguridad. Porque si, por ejemplo, si te pillan las abejas, si le tiran la oreja... se la rajan. Eso es como lo mismo que el pelo tomado (...). Cuando empezaron el año las

---

<sup>195</sup> Extracto informe enviado a la Superintendencia de Educación a raíz de un requerimiento por supuesto maltrato psicológico

<sup>196</sup> Cuaderno de campo

niñas con pelo largo tenían que ir siempre con el pelo tomado por la cosa de las herramientas y todo eso...

Las abejas se te paran en el pelo. Y sobre todo en el área de campo.”<sup>197</sup>

La *norma fundada*. No es sólo porque “está en el reglamento”; se rompe la tradición autoritaria tan arraigada en el sistema escolar chileno, ésta tiene un sentido claro que se revela y se repite, no hay nada oculto. La norma comprendida se legitima por el normado porque no tiene el objetivo de controlar o imponerse desde una asimetría, sino que busca instalar un hábito de autocuidado, es una construcción conjunta donde el *yo te cuido* cobra todo el sentido en el respeto al otro:

“Yo (...) me acuerdo perfectamente que el director me decía “Andrea<sup>198</sup>, sácate los anillos”, y yo seguía viniendo con anillos. “Andrea, sácate los anillos”. Y seguía viniendo con anillos. Me los quitó el año pasado y me los entregó recién este año a mitad. Y fue por qué, porque me cuidaba. O sea, hubo un momento en que él me quitó mis anillos, yo igual me ponía uno, y lo que me pasó... Y qué fue lo que me pasó?

--Te picó una abeja.

--Te doblaste el dedo.

Sí, me doblé un dedo trabajando en campo y con el anillo se me hinchó y (...) no me lo podía sacar y me lo tuvieron que cortar con un alicates. Y ahí me acordé así, ya sé por qué el director me decía que no viniera con anillo.

A mí me pasó algo parecido. Mi hermano también iba aquí y también usaba anillo, y era alérgico, y tampoco hizo caso; y tenía dos anillos aquí, lo picó una abeja, la cuestión, cuento corto, su mano parecía un globo y no pudieron sacar los anillos, esperaron... le tuvieron que inyectar la

---

<sup>197</sup> Focus Alumnos

<sup>198</sup> Se cambió el nombre original

mano para que se le deshinchara porque igual poh, se estaban como ahorcando los dedos.

Sí. Si a mí igual me pasó lo mismo...”<sup>199</sup>

El marco normativo disciplinario no restringe ni ahoga, no castiga. Es la expresión del sentir que ellos y ellas son lo más importante para la institución; sin estudiantes, la escuela se convierte en muros que no albergan, y libros muertos. Por comprensión se internaliza el límite o la regla. No hay un *porque sí* o un *porque no*, y ellos y ellas terminan comprendiéndolo

“Sí. Es que primero nos avisan. Son advertencias. Ya cuando uno no hace caso, ya ellos (...) toman medidas.”

“Sácate el aro o te lo voy a quitar.” La señora Lucía: “sácate el piercing”. Lo que me gusta es que dicen la razón por qué lo van a hacer. Porque igual... no te dicen de repente porque sí o porque no.”

Y comparan...

“De repente los profes en otros colegios: “sácate el piercing”, pero es por gusto, ...sácatelo y porque te lo sacai, de mala onda,... porque no les gusta.

Acá te dan las razones y los motivos de por qué tení que sacártelo y por qué no tení que venir con ellos.

Si uno pregunta, ellos te dicen: “no porque trabajas en campo, trabajas con animales, trabajas con comida”.<sup>200</sup>

Y surge nuevamente la imagen de la familia vinculada a la escuela como el espacio que acoge, que cuida y protege, que relaciona afectivamente a sus integrantes

“En realidad si uno se pone a pensarlo, como todo lo que pasa aquí es lo mismo que pasa como en tu familia. Porque eso de las razones, a

---

<sup>199</sup> Focus Alumnos

<sup>200</sup> Focus Alumnos

veces un papá igual lo hace. Cuando uno le pregunta al papá por qué no lo puedo hacer, dicen porque si... Porque yo lo he escuchado igual..."<sup>201</sup>



**Estudiantes de la Escuela Agroecológica de Pirque plantando ajos**

---

<sup>201</sup> Focus Alumnos

## A MODO DE CONCLUSIÓN

### PISTAS Y REFLEXIONES

La escuela es una creación humana como las carreteras asfaltadas que nos permiten transitar con seguridad a nuestro destino cierto: un paradero, una ciudad o llanamente donde termina el asfalto. La cultura también es una creación humana, nos muestra senderos sembrados de pistas por donde aventurar los pasos para encontrar nuevas formas de relacionarnos, comprendernos y proyectarnos. Esos derroteros de señas “que se entrecruzan en el espacio escolar impregnan el sentido de los intercambios y el valor de las transacciones simbólicas en medio de las cuales se desarrolla la construcción de significados de cada individuo” (Pérez Gómez, 1998: 16).

Hemos ido tras esas pistas que esbozan y cromatizan, en un proceso inacabado, “la construcción social, contingente a las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo” (Pérez Gómez, 1998: 17); hemos ido tras esas huellas que, en un proceso histórico, han sido dibujadas trazo a trazo por las interacciones del sujeto comunitario; *significados, expectativas y comportamientos compartidos* y coloreados con las aportaciones de cada uno de sus integrantes y sus clanes. Nos aventuramos a observar un ecosistema escolar, *extrañándonos con lo familiar y familiarizándonos con lo extraño*, registrando las interacciones y productos de los individuos, sus relaciones simbióticas y asimbióticas; compartimos las tensiones dinámicas de los habitantes de las zonas ecotómicas y vivimos sus procesos adaptativos y resilientes. Fuimos uno más en la fauna (o flora) biológica que habita este ecosistema escolar; fuimos uno más en la tribu: soplamos las brasas que mantienen encendido el fuego axiológico, sostuvimos su tótem y practicamos sus rogativas, recorrimos el borde de su Espacio Sagrado y avizoramos el horizonte. Todo nuestro esfuerzo para encontrar las pistas que marcan su territorio y el sendero flexible y permeable por donde camina y construye su universo simbólico la Escuela Agroecológica de Pirque.

## Pistas y reflexiones

**1. La escuela como espacio de reflexión permanente de su quehacer educativo,** ello ha implicado no sólo reflexionar sobre los métodos y técnicas de enseñanza o la articulación del currículum, los modos en que se organiza administrativamente o toma decisiones, sino también sobre las formas en que sus docentes, estudiantes y apoderados (as) hacen comunidad y se relacionan en su convivencia diaria y permanente. Concebir a la escuela como el espacio donde se ejercita vigorosamente la reflexividad, donde los miembros de la sociedad se refieren a ella y a su rol, implica situar a la escuela como un

“espacio ecológico de cruce de culturas, cuya responsabilidad específica (...) es la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones, para facilitar su desarrollo educativo” (Pérez Gómez, 1998: 17)

Esto implica una mirada etnográfica, holística, integradora sobre su propio quehacer y el abordaje de sus problemáticas, tensiones dinámicas particulares y crisis.

Los orientales ven en cada crisis o problema una *oportunidad*, una ocasión para abrir derroteros que no había, para actuar con convencimiento, para renovar la fe, para soñar en un nuevo aprendizaje, para esperar a que se aquieten las aguas del lago y volver a ver la luna reflejada en ellas; cada crisis es una oportunidad para meditar nuevamente, sin prisas. Y aquí surge lo más próximo de que habla Heidegger porque “no necesitamos de ningún modo una reflexión «elevada». Es suficiente que nos demoremos junto a lo próximo y que meditemos acerca de lo más próximo: acerca de lo que concierne a cada uno de nosotros aquí y ahora (...)”<sup>202</sup>.

---

<sup>202</sup> En su discurso **Serenidad**.

Cuando los y las estudiantes de este estudio se refieren a la “escuela”, están pensando en ellos y ellas. Pero también en todos y todas las que son y están ahí. Cuando se les escucha decir "la escuela", cuando aluden a ella como

“a nosotros... A todos. A todos en general. Todos los que la componemos. Porque la escuela la componen docentes, profesores, alumnos, todos. No es solamente cuatro paredes. Las enseñanzas también van incluidas en la escuela. Somos todos.”<sup>203</sup>

Cuando Pérez Gómez, entonces, afirma que “La escuela ha de reflexionar sobre sí misma para poderse ofrecer como plataforma educativa, que intenta clarificar el sentido y los mecanismos a través de los cuales ejerce la acción de la influencia sobre las nuevas generaciones” (Pérez Gómez; 1998: 18), se está implicando a la pluralidad de actores y actrices que enseñan y aprenden en ella, barren sus pasillos y preparan los alimentos, venden en el quiosco escolar y contestan el teléfono en las oficinas, e integra también a quienes depositan toda su confianza en ella al dejar a sus hijos e hijas todas las mañanas en sus puertas.

Sin embargo, es necesario relevar el rol docente en la escuela y advertir que “(...) la calidad de la práctica educativa depende básicamente de la calidad del juicio y de la deliberación reflexiva de los docentes en las aulas cuando toman decisiones, intervienen y evalúan” (Pérez Gómez, 1998: 154)

Esto es, concebir a la escuela como una organización que aprende de su propia experiencia, que enfrenta sus conflictos con altura de miras, porque ve en ese *enfrentamiento* un ejercicio y oportunidad de crecimiento para su equipo y una instancia de desarrollo humano del mismo. Una comunidad que no huye de los problemas. Como señala Fullan (2002) no se puede huir de los problemas como tampoco *no se puede aprender ni triunfar sin ellos*, y el conflicto se enfrenta con lo más poderoso que tiene el ser humano: su capacidad reflexiva.

---

<sup>203</sup> Focus Alumnos

2. Una escuela que favorecer y estimular el aprendizaje y desarrollo de **un diálogo horizontal y holístico al interior del hábitat escolar**. Una conversación concebida como la acción que teje la urdimbre semiótica de los sujetos implicados, y anude los significados compartidos por ellos y ellas y mantenga vivo el fuego axiológico que congrega a los clanes de la tribu. Un diálogo interactivo y vigoroso que enriquezca y pluralice la construcción social de la realidad: la comunidad escolar y su convivencia. Esto significa el establecimiento de un diálogo para la auto y la sociorrealización, donde no estén ausentes las emociones, las discrepancias y el reconocimiento de las convergencias, cualquiera sea el rol o estatus institucional del hablante interviniente; actos de habla donde el descubrimiento conjunto de los significados intersubjetivos compartidos no esté determinado siempre y necesariamente por objetivos de diálogo. Me refiero al establecimiento de un diálogo holístico, simbiótico, que desarrolle homeostasis en el bioma escolar, es decir, un diálogo que conecte a los sujetos y les permita estar atentos a descubrir al *otro* como un auténtico *otro*.

Un diálogo *sin insultos* -como dice la Declaración de Espacio Sagrado de la Escuela Agroecológica de Pirque-, que posibilite sentar las bases para la construcción de una visión común, pues como nos refiere Fullan (2002: 42): “La visión surge de la acción, no la precede” y en tal sentido el diálogo es acción en tanto permite que las personas interactúen y se comuniquen. Junto con una visión construida y compartida por el sujeto comunitario que comparte dialógicamente sus reflexiones, acordar un sentido de misión, también compartida, dialogada y modelada por la comunidad, para que los docentes forjen creencias compartidas y se propongan objetivos comunes, que les permitan, en palabras de Andy Hargreaves “(...) mitigar las incertidumbres de la enseñanza que inducen la culpabilidad” (2005:187).

3. Una escuela que **estimula y trabaja lo que es culturalmente aceptable y socialmente justo**, lo que parece razonable y un imperativo ético si pensamos que la educación alberga un propósito moral. Dos principios de la agroecología que son observados con atención, esto es, una escuela que valora la diversidad *latu sensu*

y encuentra en ella un bien deseable y un potencial para desarrollar la tolerancia al interior de la institución escolar, con el declarado propósito de que genere, a su vez, recomposición social de la tolerancia, donde según declaran sus estudiantes y profesores no se discrimina por cuestiones sociales ni económicas ni culturales, pues lo que importa no son las categorías marginales, sino la dignidad y esencia como ser humano. Una escuela que mira con especial interés el medio ambiente y la relación de los individuos (flora y fauna) en éste, como fuente de inspiración permanente y de búsqueda de respuestas a sus interrogantes más inmediatas pero no menos profundas respecto de su vida comunitaria y la construcción social de su realidad. De esta contemplación serena y meditativa surgieron los constructos de *joven maleza / joven bueneza*, o de profesor pino / profesor bambú, o *propolización*, por ejemplo, para referirse a la deconstrucción simbólica de los *malos y buenos alumnos* para asumirlos como una auténtico *otro* u *otra*, los *docentes rígidos e inmovibles* versus los *maestros y maestras flexibles y resilientes*, y el fenómeno de cubrir con propóleo y de impermeabilizar lo que produce daño y putrefacción en la colmena-escuela. Del mismo modo observaron que en un bosque nativo, rico en diversidad de especies e individuos, las relaciones simbióticas entre ellos generaba sinergia y homeostasis, fortaleciendo los procesos de adaptación al cambio climático, como contraparte, los bosques de monocultivos son débiles biológicamente y con escasa capacidad para defenderse de amenazas de plagas y enfermedades: la diversidad es una fortaleza y no una debilidad, una escuela diversa está mejor preparada para ver oportunidades donde otros ven sólo amenazas. Con el tiempo se fue transformando en espacio ecológico que trabaja y cultiva los nutrientes para el desarrollo cognitivo, físico, espiritual, emocional, social y biológico de sus estudiantes: una mirada holística del proceso educativo. Se fueron instalando unas formas de abordar la enseñanza y estimular los aprendizajes construidas y resignificadas en el universo simbólico de quienes las practican. La escuela en estos términos, apuesta a tener un papel más activo en la democratización de la sociedad, al considerar las condiciones particulares de los niños y jóvenes que se ven enfrentados a los mismos instrumentos y problemas.

La diversidad entrega equilibrio y fortalece el ecosistema escolar. No hay niños ni jóvenes *maleza*, un concepto de la agricultura tradicional que mantiene el monocultivo como forma eficiente para la producción de alimentos a un altísimo costo e impacto ambiental en contaminación del agua, desertificación y disminución o extinción de especies de la flora y fauna locales. En educación, la expresión más palmaria del monocultivo se muestra en las escuelas que seleccionan y “encierran” a sus estudiantes, donde cualquier manifestación o expresión social o cultural distinta al cultivo definido, es tratado como *maleza*, es decir, negado como un auténtico *otro* u *otra*. Así como toda ave tiene tu canto, toda planta posee su flor, aroma y color, y dependerá de sus particularidades biológicas en qué estación del año mostrará sus pétalos, también cada niño y joven ha de ser estimulado creativamente para que desarrolle su *pleno potencial* físico y espiritual, emocional y social, biológico y cognitivo. Esto es, que sea tratado como una *buneza* y tenga la opción de expresar toda su tonalidad en el infinito arcoíris sociocultural.

Un centro educativo que aventure sus pasos por este sendero, apropiándose reflexivamente de estos principios agroecológicos, expandirá sus capacidades institucionales para promover el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros, al considerar la realidad socioeconómica, la realidad familiar y el aprendizaje preexistente (Muñoz-Repiso, 1996).

Como señala E. W. Eisner

"La equidad de oportunidades no reside, como algunas personas parecen creer, en un programa común para todos. Reside en programas escolares que hacen posible que los alumnos sigan lo que les hace felices". (1998:41):

La equidad, por tanto, no se logra abriendo sólo las escuelas para que los niños y jóvenes entren en ellas, sino logrando que estos niños y jóvenes puedan encontrar en el centro educativo, riqueza de experiencias pedagógicas y vínculos socioafectivos, generadores de aprendizajes significativos, profundos y estables. Lo otro es echarle más sal al agua.

Con todo, el actual contexto local y escenario global, complejiza la dinámica de la escuela, por lo que avanzar en calidad y equidad educativas exige integrar nuevos recursos conceptuales y ampliar la mirada también del liderazgo educativo. Respecto de esto último F. Javier Murillo acota:

“Porque sólo se conseguirán escuelas de más calidad y más equitativas si los directivos se comprometen en la tarea de transformar la cultura de la escuela, transformación que pasa inevitablemente por una reformulación profunda del modelo de dirección tal y como está planteado en la actualidad. Si queremos otra sociedad, necesitamos otras escuelas, y también otro modelo de dirección.” (2006:22)

Una gestión de calidad que apunte a lo verdaderamente importante en la escuela que no es otra cosa que todos sus alumnos y alumnas desarrollen su pleno potencial -o dicho con simplicidad: que aprendan-, no se sostiene en la arquitectura de su infraestructura o su equipamiento informático, sino, como señala el profesor Pablo López “en un modelo que hace uso intensivo de las personas” (2010:781), esto es, se juega en la densidad y longitud de las interacciones profesionales de sus docentes y de éstos con sus estudiantes.

Pero es necesario advertir que también existe metadiversidad de espacios ecológicos educativos, porque como nos previene Pérez Gómez

“No todas las escuelas son iguales, por el contrario son singulares espacios ecológicos de interacción, cuyo particular equilibrio y juego de fuerzas caracterizan las formas de existencia y las posibilidades de cambio.” (Pérez Gómez, 1998: 145).

4. El/la docente es un actor clave en los procesos de cambio educativo e innovación pedagógica, por tanto, se requiere **asegurar, motivar y promover su liderazgo distribuido** (López, 2010 y 2013), que haga sostenible la esperanza cuando arrecian las tempestades de reformas educativas estandarizantes y segregadoras, “dejando tras sí una plaga de educadores exhaustos y de un aprendizaje carente de

alegría” (Hargreaves, 2008:17). Una gestión pedagógica y administrativa que compatibilice la exigencia en las tareas técnicas y profesionales con la calidad de las relaciones humanas y laborales al interior de los equipos de trabajo, impactará positivamente en la construcción de *significados, expectativas y comportamientos compartidos* por los y las estudiantes en su hábitat escolar. Así lo demuestran las expresiones de cariño y reconocimiento que los y las jóvenes de este estudio tienen hacia sus docentes, las *tías auxiliares*, las *secre* (administrativos) y muy especialmente su “mami histórica” (la Inspectora General de la escuela). Hemos sido testigos de que en un medio ambiente cordial, tolerante y estimulador de vínculos humanos, basado en una comunicación horizontal-holística y en donde la diversidad se siente habitando un espacio ecológico construido por todos y perteneciendo a un grupo humano que comparte una visión, donde se respetan *los estilos* (o expresión de la individualidad), es posible la alta exigencia en la labor sin menoscabo de los intereses de convivencia y promoción humana. Esto introduce una óptica más proactiva para los procesos de cambio e innovación, desafíos que los docentes debemos asumir desde nuestros singulares hábitat escolares.

**5. La autonomía profesional docente** es una condición *sine qua non* en el proceso de empoderamiento de las comunidades escolares que aprenden de su experiencia y reflexionan genuinamente sobre sus prácticas educativas (Pérez Gómez, 1998). El desarrollo de la autonomía crítica de los docentes, por tanto, es otra pista que permite favorecer la construcción de una cultura escolar dinámica y significativa para quienes habitan e interactúan el *ethos escolar*. Comprendo que educar para el fortalecimiento de la democracia sobre la base de los ideales de libertad, tolerancia, respeto por los derechos humanos y la convivencia pacífica, implica que los y las maestras no estén restringidos en sus libertades profesionales, arrinconados por tareas técnicas rutinarias que empobrecen sus talentos y capacidades creativas. No es posible desarrollar un proceso de convivencia escolar sustentable y duradera, si los profesores y profesoras no se posesionan de su rol con autonomía crítica y responsabilidad, esto es, asumiendo su libertad humana sobre la base de su autorreflexión y no por dictámenes heterónomos.

Para Ángel Pérez Gómez:

“La autonomía profesional del docente y la búsqueda de su identidad singular supone evidentemente el respeto a las diferencias y la estimulación de la diversidad en las concepciones teóricas y en las prácticas profesionales, como condición ineludible del desarrollo creativo de los individuos y los grupos de docentes, que precisamente se proponen como objetivo de su trabajo promover en los estudiantes el desarrollo de su autonomía y creatividad personal.” (1999:168)

Ello lleva como exigencia, armonizar adecuadamente el individualismo con el colectivismo docentes, porque la función docente debe tener un carácter flexible (“docentes bambús”, no “pinos”) y creativo para abordar la actual dinámica social y cultural, y asumir las necesidades cambiantes de la sociedad en un estado de vertiginoso cambio científico-tecnológico (Pérez Gómez, 1999).

Como señala M. Fullan (2002: 48):

“El aislamiento profesional de los profesores limita el acceso a las nuevas ideas y a mejores soluciones, crea estrés interno que amarga y se acumula, no reconoce ni aprecia el éxito, y permite que exista y persista la incompetencia en detrimento de los alumnos, de los colegas y de los propios profesores.”

El diálogo holístico neutraliza el individualismo, el secretismo y aislamiento de los docentes, que ha caracterizado su cultura de enseñanza por largos decenios, o **colegialidad artificial** (Hargreaves, 2005), y propicia una cultura colaborativa y de análisis crítico de su práctica docente, lo que impactará potentemente en el desarrollo educativo de sus estudiantes.

Estas son mis reflexiones y las pistas halladas en esta investigación. Pistas que pudieran esbozar la construcción de hábitat escolares donde sus relaciones simbióticas estén basadas en el diálogo, donde el monocultivo depredativo neoliberal dé paso al cultivo ecológico, integrado e integral, donde la biodiversidad

humana se tome la construcción de redes de significados compartidos, que den el necesario anclaje para su desarrollo integrado e integral.

## BIBLIOGRAFÍA

### A

Altieri, M. A. (1991) “¿Por qué estudiar la agricultura tradicional?”. *Agroecología y Desarrollo*, Santiago, 1(1), 16-24.

Altieri, M., & Nicholls, C. I. (2000). “Teoría y práctica para una agricultura sustentable”. Serie Textos Básicos para la Formación Ambiental. PNUMA. Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe. México, 235.

Altieri, Miguel et al., (2015) “Agroecología y diseño de sistemas agrícolas resilientes al cambio climático”, Red Iberoamericana para el Desarrollo de Sistemas Agrícolas Resilientes al Cambio Climático (REDAGRES) y la Sociedad Científica Latinoamericana de Agroecología(SOCLA), Lima.

Altieri, M. Á., & Nicholls, C. I. (2012). “Agroecología: única esperanza para la soberanía alimentaria y la resiliencia socioecológica”. *Agroecología*, 7(2), 65-83.

Altieri, M. A., et al. (2012). “Hacia una metodología para la identificación, diagnóstico y sistematización de sistemas agrícolas resilientes a eventos climáticos extremos”. Red Iberoamericana de agroecología para el desarrollo de sistemas agrícolas resilientes al cambio climático, 1-21.

Altieri, M. (2009). “La agricultura moderna: impactos ecológicos y la posibilidad de una verdadera agricultura sustentable”. University of California, Berkeley, Department of Environmental Science, Policy and Management. Berkeley, CA, USA.

Altieri, M., et al. (1997). “Agroecología: Bases científicas para una agricultura sustentable”, (No. F08 A48), Centro de Investigación, Educación y Desarrollo, Lima (Peru); Secretariado Rural Peru-Bolivia, La Paz (Bolivia).

Álvarez Álvarez, C. (2008). “La etnografía como modelo de investigación en educación”. *Gazeta de Antropología*, 2008, 24 (1), artículo 10 . <http://hdl.handle.net/10481/6998>.

Antonio, J., & Sierra, J. (2009). “Cultura escolar, conflictividad y convivencia”. *Estudios sobre educación*, 17, 63-85.

Arias, E., Farías, M., González-Velosa, C., Huneeus, C., & Rucci, G. (2015). ***Educación técnico profesional en Chile***. Santiago, Chile: Banco Interamericano de desarrollo [BID].

Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., & Corbalán, F. (2014). "Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación". *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 07-26.

## B

Barrio, J. M. (1995). "El aporte de las ciencias sociales a la Antropología de la Educación". *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 159-184.

Bazán, D. y Ruz, J. (1998) "Transversalidad educativa: la pregunta por lo instrumental y lo valórico", *Pensamiento Educativo*, vol. 22.

Baumann, Zygmunt (2003) ***Modernidad líquida***, Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires. 15ª impresión 2015.

Baumann, Zygmunt (20017) ***Tiempos líquidos***, Tus Quest editores, Buenos Aires.

Berger, Peter L. (1972) ***Introducción a la sociología***, Edit. Limusa, 1972

Berger, Peter y Luckman, T. (1968) ***La construcción social de la realidad***, Editorial Amorrortu, Buenos Aires., 1ª edición 23ª reimpresión 2012.

Bertely Busquets, M. (2000). "Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 12, mayo-agost, 2001. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.

Bolívar, A. (1996). "Cultura escolar y cambio curricular". *Bordón*, 48(2), 169-177.

Briones, Guillermo (1997) "Proceso de construcción y de identificación de Paradigmas en las ciencias sociales", XIV Encuentro Nacional de Investigadores en Educación, CPEIP, Santiago.

## C

Carvajal, Rosa (2000) ***Significado otorgado por: alumnos, profesores y padres a la normativa disciplinaria en la cotidianeidad escolar***, Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con Mención en Currículum y comunidad Educativa; Universidad de Chile, 2000.

Canales Cerón, M. (2006). ***Metodologías de la investigación social***. Santiago de LOM ediciones, Santiago. 219.

Collado, Á. C., & Gallar, D. (2010). "Agroecología Política: transición social y campesinado". In VIII Congreso Latinoamericano de Sociología Rural. In, Porto de Galinhas.

Comparini, Gloria (1993) ***Visión de una comunidad educativa a través de la percepción de sus estamentos constituyentes***, Tesis para optar al grado de Magíster en Educación; Universidad de Chile.

Concha, Catalina (2010) ***La Ecoaldea El Romero Etnografía a una comunidad alternativa de nuestro país***, Memoria para optar al título de Antropólogo Social, Universidad de Chile.

Coseriu, E. (1973). ***Sincronía, diacronía e historia: el problema del cambio lingüístico***. Madrid: Gredos.

Coseriu, Eugenio (1977) ***Teoría del lenguaje y lingüística general***, Madrid, Gredos.

Coseriu, E. (1966). "Structure lexicale et enseignement du vocabulaire". In Actes du premier colloque international de linguistique appliquée (pp. 175-217).

Cox, Cristián (2001) "Reforma educativa: enmendar las interpretaciones", en [www.MINEDUC.cl](http://www.MINEDUC.cl).

Cox, C. (2003) "Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX". Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile, 19-113.

Cox, C. (2012) "Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010". Revista Uruguaya de Ciencia Política, 21(1), 13-43.

## D

Delors, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro". Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, 91-103.

Delors, J. et al.(1996) "La educación encierra un tesoro", Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, Ediciones UNESCO, México.

Delors, J. (2013). "Los cuatro pilares de la educación". Galileo, (23).

Echeverría, Rafael (2003) ***Ontología del lenguaje***, J. C. Sáez Editor, Santiago.

## E

Elías, M. E. (2015). "La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo". *Revista Electrónica Educare*, 19(2).

Eisner, Elliot W. (1998). "Cognición y representación: persiguiendo un sueño", en *Revista Enfoques Educativos*, Vol. 1 N° 1, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago.

Escolano, Agustín (2000). "Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros". *Revista de Educación*, 201-218.

## F

Fanfani, T. (2000). "Culturas juveniles y cultura escolar". Primera versión. IIPE Buenos Aires.

Fernández, A. M. G. (2010). "Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: Estado de la cuestión". *Pensamiento psicológico*, 2(6).

Foucault, M., (1992). ***Genealogía del racismo***. La Piqueta. Madrid

Freire, Paulo (1998) ***Pedagogía de la autonomía***, Siglo XXI Editores, Madrid.

Fullan, M. (2002). ***Las fuerzas del cambio***, Ediciones AKAL, Madrid. España

## G

Gálvez Fernández, A. M. (2006). "Motivación hacia el estudio y la cultura escolar: Estado de la cuestión". *Pensamiento psicológico*, 2(6).

García, Marcelo, & Estebaranz García, A. (1999). "Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio". *Educar*, 24, 47-69.

Geertz, Clifford (1973) ***La interpretación de las culturas***, Editorial Gedisa S.A., 1ª edición, 12ª reimpresión, Barcelona 2003.

Giddens, Anthony (1990) ***Consecuencias de la modernidad***, Alianza Universitaria, 1990

Gimeno, J. y Pérez A. (1992) ***Comprender y transformar la enseñanza***, Ediciones, Morata, S. L., Madrid.

Gimeno Sacristán, José (1998) ***Poderes inestables en la educación***, Ediciones Morata, S.L., Madrid.

Gimeno Sacristán, José (2001) **Educación y convivencia en la cultura global**, Ediciones Morata, S.L., Madrid.

Goetz, J. P. y Lecompte (1988) **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**, Ediciones Morata, S.A., Madrid.

Goicovic, Igor (2002) "Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil", en Última Década, N° 16, CIDPA, Viña del Mar, marzo 2002

Grundy, Shirley (1994) **Producto o Praxis del Currículum**, Ediciones Morata, Madrid.

## H

Hamburger, F. (1996) "Reflexiones en torno al currículum: las teorías curriculares y sus repercusiones", en Revista ITINERARIO EDUCATIVO, Universidad de San Buenaventura, Colombia, 1996.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994) **Etnografía: Métodos de investigación**, Ediciones Paidós.

Hargreaves, A. (1996). **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Ediciones Morata.

Hargreaves, A. (2005). **Profesorado, cultura y postmodernidad**, Ediciones Morata, Madrid, España.

Hargreaves, A., Fink, D., (2008). **El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos**, Ediciones Morata, España

Heidegger, Martin (1983) "Serenidad", en De la experiencia de pensar y otros escritos afines, presentación y selección de Jorge Acevedo. Ediciones Universidad de Chile, Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación, Departamento de Filosofía, Santiago.

Herbrüggen, H. S. (1963). **El lenguaje y la visión del mundo**. Universidad de Chile.

Holgado, A., Columela, L.J.M. (1988) **De los trabajos de campo. Ministerio de Agricultura Pesca y Alimentación**. Ed. Siglo XXI de España, Madrid.

Horn, A., & Marfán, J. (2010). "Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar": Revisión de la investigación en Chile. Psicoperspectivas, 9(2), 82-104.

Jordán, J. A. (2009). "Cultura escolar, conflictividad y convivencia. Estudios sobre Educación", 2009, 17, 63-85, Publicaciones de la Universidad de Navarra, ISSN: 1578-7001

## K

Kemmis, Stephen (1998) ***El currículum: más allá de la teoría de la reproducción***, Ediciones Morata, S. L., Madrid.

Köbrich, C. (2004). "Pobreza rural y agrícola: entre los activos, las oportunidades y las políticas: una mirada hacia Chile" (Vol. 144). United Nations Publications.

## L - LI

Larraín, J. (1997) "Modernidad e identidad en América Latina". Revista Universum, 12, 13-23.

Larraín, J. (2014) ***Identidad chilena***, LOM Ediciones, Santiago. 2da. Edición.

Lipovetsky, Gilles y Jean Serroy (2010). ***La cultura-mundo***, Edit. Anagrama, Barcelona. España.

López, Graciela et al. (1984) "La cultura escolar ¿responsable del fracaso?", PIIE, Santiago.

López, Pablo (2010). "El componente liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar hacia la calidad". *Educação e Pesquisa*, 36(3), 79-106.

López, Pablo . (2013). "Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación". *Cinta de moebio*, (47), 83-94.

Llaña, Mónica y Escudero, E. (2000) ***Alumnos y profesores: Radiografía de un desencuentro***, Ediciones GMA, Proyecto DID, Santiago.

Llaña Mónica (2011) ***La convivencia en los espacios escolares***, Bravo y Allende Editores, Santiago.

## M

Maraña, M. (2010). "Cultura y desarrollo. Evolución y perspectivas". UNESCO.

Márquez, P. B., Blanco, M. J. D., & Capitán, F. C. (2008). "Factores que afectan al proceso de compostaje". *Compostaje*, 93.

Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33.

MINEDUC, Fundación Chile, (2017) **Manual de apoyo a la trayectoria educativa para estudiantes de 3° y 4° año de Educación Técnico-profesional**, Registro de Propiedad Intelectual 276030 ISBN: 978-956-292-632-4, Santiago de Chile, noviembre de 2017

Molano, L., Lucía, (2007). "Identidad cultural un concepto que evoluciona". Revista Opera, (7).

Moreno Olivos, T. (2011). "La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela". Perfiles educativos, 33(131), 116-130

Morin, E. (1999). "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro". Unesco.

Muñoz-Repiso, Mercedes (1996) "La calidad como meta", en Cuadernos de Pedagogía, N°246. España.

Murillo, F. J. (2006). "Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido". REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4e).

Murillo, J., & Martínez, C. (2010). **Investigación etnográfica**. Universidad Autónoma De Madrid, 30.

## O-P

Oyarzún, A., Irrazabal, R., Goicovic, I., & Reyes, L. (2000). *Reforma educacional: entre la cultura juvenil y la cultura escolar*. Estudios del INJUV. Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas (CIDPA)

Paredes Labra, J. (2004). "Cultura escolar y resistencia al cambio". Tendencias Pedagógicas 9, 2004 (737-742)

Parra Sabaj, María Eugenia (1998) "La etnografía de la educación", Cinta de Moebion°3, abril de 1998, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/03/frprin04.htm>

Pérez Gómez, Ángel (1998). **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**, Ediciones Morata, España. Cuarta edición 2004.

Pérez Gómez, Angel (1992) "Funciones Sociales de la escuela: de la reproducción a la construcción crítica del conocimiento y la experiencia" en Gimeno, J. y Pérez A. **Comprender y transformar la enseñanza**, Ediciones Morata, S. L., Madrid,

Pérez Gómez, Á. I. (1997). "Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: El mito de las prácticas". Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (29), 125-140.

Pérez Luna, E. (2001). "Enseñanza y cultura escolar". Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales, 6(006).

Pérez Serrano, Gloria (1994) **Investigación cualitativa: Retos e interrogantes**, Editorial La Muralla, S.A.

Pérez Tornero., J.M. (2000). **Comunicación y educación en la sociedad de la información**, Paidós. España.

Pike, K. L. (1955). *Análisis crítico de la teoría fonética y las técnicas para la descripción práctica de los sonidos*.

Pike, K. L. (1984). *El punto de vista ético y émico para la descripción de la conducta*. Alfred G. Amith (comp.), Comunicación y cultura, Buenos Aires, Nueva Visión, 233-248.

Pineau, Pablo (1996). "¿Por qué triunfó la escuela?", publicado en Héctor Rubén Cucuzza, Historia de la educación en debate,

Ortiz, I. (2016). "¿Es relevante la educación media técnico-profesional?". Persona y Sociedad, 23(3), 99-115.

## R

Ramos, M. J., & Tilbury, D. (2006). "Educación para el desarrollo sostenible ¿nada nuevo bajo el sol? Consideraciones sobre cultura y sostenibilidad". Revista Iberoamericana de Educación, 40, 99-109.

Rebolledo, M. Magdalena (1997) **Percepción de directivos docentes y alumnos acerca de la aplicación del programa MECE-Media en un liceo industrial de Santiago**, Tesis para optar al grado de Magister en Educación; Universidad de Chile.

Ritzer, Jorge (1993) **Teoría sociológica contemporánea**, MC.Graw Hill.

Roa, A. (1995) **Modernidad y posmodernidad**, Edit. Andrés Bello, Santiago, 1995.

Rockwell, E. (2009) **La experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos Educativos**. Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez Gómez, Gregorio (1996) **Metodología de la investigación cualitativa**,

Ediciones ALJIBE, Málaga.

Romeo, Julia (1987) "Un currículum para la auto y sociorealización personal", selección de publicaciones de la X Jornada de Psicología Educativa, universidad del Norte, Antofagasta, 1987.

Romeo, Julia (2001) "Objetivos transversales, educación moral y currículum holístico", en Estudios Pedagógicos, N° 27, Universidad Austral de Chile.

Rojas, A. (2009). "Policultivos de la mente. Enseñanzas del campesinado y de la agroecología para la educación en la sustentabilidad". Agroecología, 4, 29-38.

## S

Sepúlveda, Ximena (2015) **La cultura de un internado de mujeres**, Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa, FACS, Universidad de Chile.

Sevilla Guzmán, E. (2004). "La agroecología como estrategia metodológica de transformación social". Por. Instituto de Sociología y Estudios Campesinos de la Universidad de Córdoba. España.

Sevilla Guzmán, E. (2006a). "La agroecología como estrategia metodológica de transformación social". Reforma Agraria e Medio Ambiente, 1(2), 5-11.

Sevilla-Guzmán, E. (2006b). "Agroecología y agricultura ecológica: hacia una" re" construcción de la soberanía alimentaria". Instituto de Sociología y Estudios Campesinos de la Universidad de Córdoba. España.

Sevilla Guzmán, E. (2006c). "De la sociología rural a la agroecología", (Vol. 1). Icaria Editorial.

Shiva V. (1993). *Monocultures of the Mind*. London: Zed Books.

Stolp, S. W. (1994). "Liderazgo para la cultura escolar". Este artículo fue escrito por Stephen Stolp, de la ERIC Clearinghouse on Educational Management de la Facultad de Educación, Universidad de Oregon, Eugene, Oregon, 1997. Fue traducido por CENLADEC (Centro Latinoamericano para el Desarrollo, la Educación y la cultura) de la Universidad de Playa Ancha. El artículo es de difusión pública y se puede reproducir libremente.

Suárez Cabrera, Dery (2010) **Jugando y construyendo identidades en el patio de la escuela con niños/as hijos/as de inmigrantes y niños/as chilenos/as**, Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología con mención en Psicología Comunitaria, FACS, Universidad de Chile.

## T

Tedesco, J. C. (2005). "Escuela y cultura: una relación conflictiva". Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Buenos Aires, Documento on line [http://www.iipebuenosaires.org.ar/pdfs/escuela\\_y\\_cultura.pdf](http://www.iipebuenosaires.org.ar/pdfs/escuela_y_cultura.pdf).

Tedesco, J. C. (2005). "Los pilares de la educación del futuro". Revista Colombiana de Sociología, (25), 11.

Torrecilla, F. J. M. (2006). "Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido". REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 4(4), 11-24.

Touraine, Alain (1997) *¿Podremos vivir juntos?*, Fondo de Cultura Económica, México.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Tyack, D. y Tobin, W. (1994). "The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?" American Educational Research Journal, 31(3), 453-479. doi: <http://dx.doi.org/10.3102/00028312031003453>

## U- V - W

UNESCO (2001) *Proyecto Declaración de la UNESCO sobre diversidad cultural*, 31º Conferencia General de la UNESCO, París, 2001.

UNESCO (2005) *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*, París.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>

Velasco, H., & De Rada, Á. D. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta. Sexta edición 2009.

Vergara Estévez, J., & Vergara, J. (2002). "Cuatro tesis sobre la identidad cultural latinoamericana una reflexión sociológica". Revista de Ciencias Sociales (CI), (12).

Viñao, A., & Frago, A. V. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. (Vol. 10). Ediciones Morata.

Viñao, A. (2004). "La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural". Educação, 27(53).

Woods, Peter (1987) ***La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa***, Paidós.

Wright, Geroge Von (1987) "Ciencia y Razón", discurso en el Congreso Internacional Extraordinario de Filosofía, Córdoba, Argentina.