

**SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA ESCUELA
ABIERTA DE LA COMUNA DE RECOLETA: SIGNIFICADOS Y
PERSPECTIVAS DE LOS ACTORES COMUNITARIOS Y PEDAGÓGICOS.**

**ACTIVIDAD FORMATIVA EQUIVALENTE
PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN CURRÍCULO Y COMUNIDAD EDUCATIVA.**

**ESTUDIANTE
PAMELA RAMÍREZ CORREA.**

**PROFESOR GUÍA
GERMÁN ROZAS OSSANDÓN.**

SANTIAGO DE CHILE

MARZO 2021

A la comunidad de Recoleta.

*Recorro tus rincones a pie para sentirte más cerca
Espero a mis amigas y compañeros a la entrada de escuela abierta
Canto y bailo en las esquinas para animar a mi gente
O para hacerle reír como merece.
Lenta y respetuosamente me acerco al memorial a dejar una ofrenda
En todo instante respiro y agradezco estar viva junto a mi pueblo
Te escucho gritar a todo pulmón en la Vega y en las calles
Abriéndote paso entre migrantes, dulces árabes, comercio justo y abundante.*

*De pie me saludas por el lado del cerro blanco
Empinando una bandera Mapuche y una whipala que se divisa a lo lejos.*

*Me embriagas, para quitar las penas, entre bares de mala muerte
Insignes monumentos de otros tiempos.*

*Aquí se me agolpan los recuerdos
Lamiendo un durazno fresco en la vereda rodeada de gente
Mientras me miras con cara de niña inocente y digna
“Angela Davis” me espera justo donde acaba todo este universo inmenso.*

(Recoleta del Alma mía en acróstico, Alejandra Faúndez)

AGRADECIMIENTOS

A cada uno de los integrantes de mi familia, por brindarme amor y alegría para asumir los desafíos de la vida. En especial a mi hija Valentina, por su maravillosa presencia y a Leo por su apoyo incondicional.

A mis compañeros y compañeras de Recoleta, con quienes comparto anhelos de un mundo más justo. Su dedicación y sabiduría, alentaron y contribuyeron al desarrollo de este trabajo.

A mis amigos y amigas, por sus cariños poéticos y musicales, cuyas voces y risas son esenciales en mi vida.

A Wilson Muñoz, por darse el tiempo de leerme con atención y cuya colaboración crítica contribuyó en la redacción y síntesis de este trabajo.

Al profesor Germán Rozas, cuyas orientaciones, comprensión y apoyo me alentaron en todo momento a terminar la investigación.

A todas y cada una de las personas que participaron de este proceso de reconstrucción de la experiencia de Escuela Abierta de Recoleta. Por compartir conmigo las vivencias de sus actividades transformadoras, que contienen una generosidad tremenda. Espero que la iniciativa comunal aquí descrita y analizada contribuya, en tanto experiencia aplicada, al sueño y la construcción de una escuela más humana y socialmente justa.

RESUMEN

Este trabajo de investigación presenta la sistematización de la experiencia del Programa Escuela Abierta de la comuna de Recoleta. Una reconstrucción colectiva del proceso vivido que surge de los significados y las perspectivas de desarrollo que los actores comunitarios y pedagógicos le atribuyen al proceso de apertura de la escuela a la comunidad.

La metodología cualitativa y el carácter participativo de esta investigación permitió reconstruir la experiencia de esta iniciativa local desde las voces de sus protagonistas.

La revisión teórica y la reflexión del proceso vivido constituyen una fuente para pensar en el tipo de comunidad educativa que es posible construir al replantearnos el carácter social y democratizante de la escuela.

El trabajo concluye dando cuenta tanto de las significaciones y las perspectivas de desarrollo identificadas, como de algunas propuestas de mejora que pretenden contribuir en los procesos de apertura de la escuela específicamente en los ámbitos relacionados con: el fortalecimiento comunitario, la recreación, el cuidado social y el vínculo entre la escuela y la comunidad.

PALABRAS CLAVES: Escuela Abierta - significados - participación - comunidad - perspectivas de desarrollo - sistematización de experiencias.

INDICE

I.- INTRODUCCIÓN	1
II.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
2.1.- Contextualización y antecedentes del problema.	3
2.2.- El problema.	4
2.3.- Importancia de la investigación.	4
2.4.- Pregunta de investigación.	4
III.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	5
3.1.- Objetivo General.....	5
3.2.- Objetivos Específicos.....	5
IV.- ANTECEDENTES EMPÍRICOS.....	6
4.1- Experiencias de Escuela Abierta en el contexto latinoamericano y chileno....	6
V.- ANTECEDENTES TEÓRICOS	7
5.1.- La construcción de significados.....	8
5.2.- Perspectivas socio educativas asociadas a la apertura de la escuela a la comunidad.....	9
5.2.1.- Teorías de la reproducción social.	10
5.2.2.- Teoría de la educación para la liberación.	14
5.2.3.- Teoría educativa radical: resistencia y posibilidad.	25
5.2.4.- Diversidad cultural: Concepciones de multiculturalidad e interculturalidad.	30
5.3.- Comunidad y participación comunitaria.	32
5.3.1.- Comunidad, en busca de seguridad en un mundo hostil.....	32
5.3.2.- Comunidad según la psicología comunitaria.	34
5.3.3.- Concepciones y alcances de la participación comunitaria.	37
5.3.4.- La participación y el compromiso en el trabajo con la comunidad.	38
5.4.- Relación escuela y comunidad en los sistemas educativos.	40
5.4.1.- Comunidad educativa.....	40
VI.- ANTECEDENTES METODOLÓGICOS.....	46
6.1.- Tipo de estudio.....	46
6.2.- Diseño.....	47
6.3.- Sujetos de la investigación, muestra y criterios de selección de los informantes claves.	48
6.4.- Técnicas de recolección de información.	48

6.5.- Credibilidad de la investigación.....	51
6.6.- Consideraciones éticas	52
6.7.- Tipo de análisis.	52
VII.- RESULTADOS DE LA INVESTIGACION.	53
7.1.- ORIGEN DE ESCUELA ABIERTA EN LA COMUNA DE RECOLETA.....	54
7.1.1.-Buenas ideas y ausencia de espacios.....	55
7.1.2.- Promiscuidad funcional de la arquitectura.	58
7.1.3.- Diseño y planificación.....	59
7.1.4.- La escuela oasis.	61
7.1.5.- Temor inicial.	62
7.1.6.- Los encargados de escuela abierta.	63
7.1.7.- La cultura organizacional.	64
7.2.- DESARROLLO DE LA APERTURA DE LA ESCUELA A LA COMUNIDAD.	65
7.2.1.- De menos a más.....	65
7.2.2.- Experiencia diversificada.	68
7.2.3.- Espacios de recreación y formación.	70
7.2.4.-Trueque cultural.	73
7.2.5.- Innovación pedagógica del liceo de adultos.	74
7.2.6.- 1,2,3 libro acción.....	75
7.2.7.- “Encuentro Entre saberes”.....	76
7.2.8.- Participación e identidad.	77
7.2.9.- Apertura curricular.	78
7.3.- LA APERTURA DE LA ESCUELA EN TRÁNSITO.	79
7.3.1.- La Escuela desde una comprensión distinta de Estado.	79
7.3.2.- De consumidores a ciudadanos.....	80
7.3.3.- Revitalizar la naturaleza social de lo educativo.	81
7.3.4.- División de Educación General, MINEDUC.	82
7.3.6.- Recuperación de los vínculos de colaboración de la comunidad con la escuela.	85
7.3.7.- Disposición convivencial de apertura entre la escuela y la comunidad.	86
7.3.8.- Carta de servicio Municipal.....	87
7.4.- IMPLICACIAS MULTIDIRECCIONALES DE LA APERTURA DE LA ESCUELA A LA COMUNIDAD	89
7.4.1.- La escuela como centro de la comunidad.....	89
7.4.2.- Interacción y participación de los vecinos.	91
7.4.3.-Participación de jóvenes y adultos en las actividades de recreación y formación.	92
7.4.4.- Alianza sin fronteras.	93
7.4.5.- Hacia una nueva cultura del cuidado y protección.....	94
7.4.6.- Prevención del delito y la violencia.	95
7.4.7.- La escuela como espacio público al servicio de la comunidad.....	97
7.4.8.- Crecimiento y fortalecimiento de las organizaciones sociales.	98
7.4.9.- Promoción y difusión de las actividades.....	99
VIII.- DISCUSIÓN.....	100

IX.- CONCLUSIONES.....	106
X.- BIBLIOGRAFÍA.....	114
XI.- ANEXOS	119

I.- INTRODUCCIÓN

El sistema político económico neoliberal, ha generado un escenario social en donde el individualismo, la competencia, la desigualdad, parecen ser características legítimas de la forma de habitar esta sociedad de mercado y consumo. “Chile es el país miembro de la OCDE con mayor desigualdad en la distribución de ingresos (0,503) (OCDE, 2015): los ingresos del 10% más rico en Chile son 26 veces más altos que los del 10% más pobre” (Castillo, et al. 2017. p. 50).

Los sectores de la población de menores ingresos se ven más afectados por la inequidad. Además de no contar con acceso digno a servicios básicos como la salud, la vivienda y la educación, debido a la expresión territorial de la desigualdad, el entorno ambiental en el cual habitan los más pobres tampoco cuenta con equipamiento público suficiente para mejorar la calidad de vida en términos de espacios recreativos para el esparcimiento de la comunidad, como: gimnasios, bibliotecas, teatros, áreas verdes, ciclo vías, plazas de juego, circuitos *parkour*, canchas de patinaje, *skate park*, etc. Estas precariedades del entorno terminan debilitando la cohesión social y acentuando aún más la fragmentación económica y cultural.

Si bien dentro de los objetivos generados por las naciones unidas en el marco de la agenda de desarrollo 2030 está el “Garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Objetivo de desarrollo sostenible n°4, Naciones Unidas), el debilitamiento del sistema educativo caracterizado por la estandarización y la segmentación obstaculiza los derechos de miles de niños, niñas y jóvenes a acceder a una educación que brinde diversas oportunidades de desarrollo y recreación (Richards, 2017); intensificando con ello, la segregación y la exclusión educativa de los más pobres. Esta exclusión en las sociedades neo liberales como la nuestra, implica además la progresiva “ruptura del vínculo social” (Tedesco, 2006. p3).

En Latinoamérica, desde el campo de la educación popular y la prevención social, se han generado distintas iniciativas y experiencias que buscan revertir estos procesos de exclusión, propiciando ambientes educativos escolares que

potencien la cohesión social, sin embargo, muchas de estas experiencias al ser esporádicas y al estar implementadas por agentes externos a las comunidades educativas no han logrado desarrollar influencia sostenida en el tiempo como para constituirse en sistemas de protección territoriales (Richards, 2017; Rodríguez, 2011).

El contexto actual de pandemia provocado por el COVID 19 ha acrecentado las situaciones de exclusión educativa y pérdida del vínculo social. A pesar de los esfuerzos de los docentes, la virtualidad impuesta sin apoyo del Estado y a la cual la mayoría de los estudiantes no tienen acceso, favorece y acelera la aparición de modelos educativos tecnologizantes privados que podrían profundizar la aplicación de lógicas mercantiles en la escolaridad.

En este escenario, la motivación de este estudio es poner en valor y destacar la importancia de la escuela como espacio público de desarrollo social y aprendizaje compartido. Por ello reconstruye una experiencia comunal de escuelas en apertura que se ha propuesto estrechar lazos de relación y colaboración mutua con las comunidades.

La Municipalidad de Recoleta implementa desde el año 2013, el Programa Escuela Abierta en los establecimientos educativos municipales de la comuna. Una iniciativa local que nos invita a re pensar la escuela desde un punto de vista relacional y educativo distinto al de la escuela tradicional. A diferencia de una “escuela cerrada”, aislada de la comunidad, cuando pensamos en una escuela abierta imaginamos una institución que valora e involucra a su entorno natural y social en el quehacer educativo.

A continuación, se presenta la investigación que nos ha permitido reconstruir e indagar en los significados y perspectivas de desarrollo de la experiencia de apertura de las escuelas de la comuna de Recoleta desde las vivencias, valoraciones y expectativas de sus protagonistas.

II.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1.- Contextualización y antecedentes del problema.

El Programa Escuela Abierta de la comuna de Recoleta se constituye como una de las primeras iniciativas de la administración municipal liderada por el actual alcalde Daniel Jadue Jadue.

La imagen objetivo del plan de desarrollo comunal asociada a la apertura de la escuela a la comunidad es mejorar la calidad de vida de los habitantes a través de la descentralización de la gestión institucional municipal, en este sentido atender “la necesidad de acercar a la comunidad a las escuelas y liceos generando espacios de encuentro y de desarrollo social comunitario en los distintos sectores de la comuna de Recoleta” (PLADECO, 2014, p.82).

El Departamento de Educación considerando la transversalidad del objetivo estratégico comunal de mejorar la calidad de vida y el desarrollo humano en la comuna, diseña e incorpora en el plan de educación municipal el Programa Escuela Abierta, que tiene como objetivo “contribuir al fortalecimiento de la identidad y la dignidad de la comunidad a través del aumento de espacios de participación” (PADEM, 2019, p.134).

De este modo, el Programa Escuela Abierta concentra sus actividades en promover a las escuelas como espacios de desarrollo social, poniendo a disposición de la comunidad espacios dignos, gratuitos y seguros para el desarrollo de actividades sociales, deportivas y culturales.

A siete años de su implementación, la apertura de la escuela a la comunidad ha generado un aumento considerable de la participación en las escuelas, atendiendo anualmente entre 25.000 y 30.000 personas que realizan diversas actividades en estos espacios.

Cabe señalar además que otros municipios tanto de la región Metropolitana como de otras regiones del país, tomando como referente la iniciativa llevada a cabo en la comuna de Recoleta, han iniciado también sus propios programas de apertura de la escuela a la comunidad.

2.2.- El problema.

Considerando los desafíos educativos y culturales actuales respecto a la construcción de una escuela pública que promueva la participación y la vida democrática, surge la necesidad de revisar y comprender la experiencia del programa Escuela Abierta de la comuna de Recoleta. Esto se realizará a partir de la información documental existente y la indagación en las dimensiones subjetivas de los participantes; a fin de reconstruir el proceso vivido desde los significados y las perspectivas de quienes han sido los co constructores de esta apertura, es decir, estudiantes, vecinos, docentes directivos y autoridades locales.

2.3.- Importancia de la investigación.

Luego de ocho años de funcionamiento del Programa Escuela Abierta de la comuna de Recoleta, esta investigación constituye la primera sistematización de la experiencia local comunal que, desde un enfoque cualitativo, incorpora los significados y las perspectivas de desarrollo que los actores involucrados le atribuyen al proceso de apertura.

El diálogo y la participación de la comunidad en este proceso de sistematización nos permite construir un registro colectivo de la experiencia local y descubrir aprendizajes en torno al rol educativo y cultural de la escuela en la comunidad, para visualizar propuestas de mejoras pertinentes, participativas y sostenibles en el tiempo.

Finalmente, consideramos que el documento de sistematización del Programa Escuela Abierta de la comuna de Recoleta puede constituirse en una interesante fuente de revisión para generar iniciativas socioeducativas y comunitarias similares.

2.4.- Pregunta de investigación.

¿Cuáles son los significados y las perspectivas de desarrollo que los actores comunitarios y pedagógicos le otorgan a la experiencia de apertura de las escuelas a la comunidad en la comuna de Recoleta?

III.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.- Objetivo general.

- Comprender los significados y perspectivas de desarrollo que los actores comunitarios y pedagógicos le otorgan a la apertura de las escuelas a la comunidad, a partir de la sistematización de la experiencia del Programa Escuela Abierta de la comuna de Recoleta.

3.2.- Objetivos específicos.

- Reconstruir la experiencia llevada a cabo por el Programa Escuela Abierta de la comuna de Recoleta, a partir de la información documental y la mirada de los actores comunitarios y pedagógicos.
- Describir y analizar, los significados y las perspectivas de desarrollo que los actores comunitarios y pedagógicos le otorgan a la apertura de las escuelas a la comunidad, a través del proceso de reconstrucción de la experiencia.
- Elaborar propuestas de mejora para el desarrollo de la apertura de las escuelas a la comunidad desde las expectativas de los participantes.

IV.- ANTECEDENTES EMPÍRICOS

4.1- Experiencias de Escuela Abierta en el contexto latinoamericano y chileno.

Las experiencias de Escuelas Abiertas en Latinoamérica constituyen una de las estrategias más pertinentes en el campo de la prevención de la violencia y fomento de la cohesión social (Rodríguez, 2011). Algunos ejemplos de estas iniciativas son: “Programa Abriendo Espacios”, en Brasil, “Escuela para la equidad”, en México, “Escuelas Abiertas”, en Guatemala, “Pacios Abiertos”, Argentina y “Centros Abiertos”, Uruguay.

En Chile el año 2016 en el marco de la Reforma Educacional y a partir de las experiencias de Escuelas Abiertas llevadas a cabo en algunas comunas del país, entre ellas la comuna de Recoleta, la División de Educación General del Ministerio de Educación inició un “Programa Escuela Abierta” de carácter nacional, que buscaba fortalecer la vinculación entre las escuelas las familias y las comunidades.

El 2018, luego del cambio de gobierno, las comisiones para la coordinación nacional y provincial de Programas Escuelas Abiertas fueron disueltas. El material elaborado entre el 2015 y el 2017 dejó de ser distribuido y compartido a través de las páginas digitales del Ministerio de Educación.

En el mes de abril del 2019, el Ministerio de Educación desconociendo el trabajo realizado años anteriores hizo el lanzamiento del “Programa Escuelas Abiertas” en el marco del Plan “Elige vivir sin drogas”, cuyo objetivo fue “abrir las puertas de los colegios, fuera del horario de clases, para que niños y jóvenes puedan aprovechar los espacios en ambientes de recreación y protección” (MINEDU, 2019). Este programa consistió en un fondo concursable reducido para que las escuelas del país desarrollasen a iniciativas específicamente preventivas en un periodo limitado del año.

V.- ANTECEDENTES TEÓRICOS

Con el fin de brindar elementos conceptuales que posibiliten ampliar nuestra reflexión y comprensión respecto a la apertura de la escuela a la comunidad, se presenta la revisión del contenido teórico de esta investigación organizado en cuatro temas relevantes.

El primer tema busca explicar desde la perspectiva del interaccionismo simbólico (Blumer, 1981) la construcción de significados, su relación con la cultura y los procesos de socialización.

El segundo apartado profundiza en la revisión de perspectivas socio educativas que, desde los enfoques de las teorías críticas, problematizan las lógicas reproductoras asociadas al paradigma de escuela tradicional (Bernstein, 1990; Bourdieu, 1996). Por su pertinencia con el tema en estudio, se revisará con especial profundidad el trabajo y algunos conceptos desarrollados por Freire (1997) en torno a la educación liberadora, para posteriormente abordar la teoría de la resistencia y posibilidad planteada por Giroux (1997). También se presentan algunas reflexiones en torno a las problemáticas y desafíos que enfrenta la diversidad cultural y las distinciones entre los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad.

En un tercer punto se abordan algunas nociones acerca del sentido y definición de los conceptos de comunidad y participación comunitaria, ambos revisados principalmente desde los estudios de la psicología comunitaria.

Finalmente, en cuarto apartado se presentan algunas referencias teóricas que profundizan en la relación escuela y comunidad, especialmente los distintos enfoques con los que se aborda el entendimiento de comunidad educativa y como el carácter polisémico de su contextualización incide en la convivencia escolar, la participación en la escuela, y como reflejo de ambas, en la relación entre la escuela y la comunidad.

5.1.- La construcción de significados.

Si buscamos comprender el sentido de una iniciativa social es fundamental entender lo que esta iniciativa significa para las personas. La construcción de los significados esta mediada por la trasmisión y apropiación de sentidos culturales, a través de ellos aprendemos significaciones, lenguajes, ritos, tradiciones y hábitos, que en el transcurso de nuestras vidas van adquiriendo sentido y facilitando nuestra vida en sociedad.

Entre las corrientes de ideas que buscan descifrar el sentido de las cosas a partir de la comunicación y la interpretación de los significados, podemos mencionar al interaccionismo simbólico, concepto acuñado por Herbert Blumer (1938), quien desarrolló estudios acerca de los procesos de transmisión cultural heredados de la comunicación de significaciones, entendiéndose a ésta como la base de la interacción social.

Este proceso estaría constituido por tres premisas importantes:

- “El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas cosas significan para él”.
- “El significado de las cosas deriva o surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con su prójimo”.
- “Los significados se manipulan y/o se modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por las personas al enfrentarse con las cosas que están hallando a su paso” (Blumer,1981, p.2).

Estas premisas refuerzan la idea de que el significado de las cosas es “fruto del proceso de interacción entre los individuos” (Blumer, 1981 p.4), otorgando valor al mundo social y empírico en la constitución e interpretación de los significados, los cuales dan origen a los sentidos culturales individuales y colectivos.

Las significaciones y los sentidos culturales van constituyendo el entramado de la cultura, que Geertz define como un concepto semiótico, un universo de signos a estudiar interpretativamente, “un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida” (Geertz, 2003, p.88).

Berger y Luckman (2003) refuerzan esta idea de la construcción colectiva de significados, al señalar que la internalización comprensiva y significativa de la realidad es construida siempre en la interacción con otros. “El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización: la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí” (Berger y Luckman, 2003, p.163).

5.2.- Perspectivas socio educativas asociadas a la apertura de la escuela a la comunidad.

Los estudios acerca de la apertura de la escuela a la comunidad toman especial relevancia dependiendo de las significaciones que las personas le van otorgando a estas experiencias, que surgen en un marco más amplio, de las concepciones que se tengan respecto al rol de la educación en la sociedad. Las corrientes de pensamientos socio educativos que establecen relaciones de incidencia entre la socialización y la educación, constituyen enfoques y pensamientos acerca del tipo de sociedad y humanidad que anhelamos, influyendo y orientando las relaciones que en el contexto cotidiano vamos construyendo en torno a generar iniciativas que vinculen o ignoren la relación entre las escuelas, las familias y las comunidades.

El concepto “Escuela Abierta” alude a una necesidad de apertura y de relación que lleva de manera implícita una crítica al modelo tradicional de escuela que se ha alejado del contexto social de los estudiantes y sus comunidades.

En este segundo apartado revisaremos algunos enfoques teóricos, que se han preocupado por estudiar la construcción de las relaciones entre la educación y la sociedad, la escuela y la comunidad, desde una perspectiva crítica respecto al paradigma tradicional.

5.2.1.- Teorías de la reproducción social.

Preocupados por comprender el fracaso escolar de los estudiantes en el sistema educativo, Basil Bernstein (1990) y Pierre Bourdieu (1994) investigaron las relaciones que existían entre las estructuras de las clases sociales, la distribución del poder y las funciones del sistema educativo. Específicamente examinaron cómo se constituye socialmente la reproducción cultural en las trayectorias educativas de las personas. A continuación, se describirán las propuestas de ambos autores.

a) Teoría de los códigos sociolingüísticos.

Bernstein (1990), realizó estudios profundos y especializados sobre los procesos de transmisión cultural del lenguaje y la influencia de los factores de clase social de origen en la estructura de comunicación familiar y de la institucionalización de los códigos de comunicación educativos. Para Bernstein (1990), es a través del lenguaje que el orden y la estructura social se incorporan en las experiencias y la conciencia de los individuos. Cada clase social utiliza diferentes códigos de comunicación y distintos tipos de habla que se van adquiriendo de manera tácita a través de la socialización. De este modo, los códigos funcionan como principios reguladores y se manifiestan a partir de la selección y combinación de significados.

En términos lingüísticos y psicológicos, Bernstein (1990) distingue dos tipos de códigos. Por una parte, distingue el código restringido, asociado a las clases trabajadoras, que se caracteriza por la construcción y expresión de oraciones cortas, gramaticalmente simples. En esta condición de código restringido se manifiestan similitudes en los comportamientos de las personas, el carácter de la solidaridad es mecánico y las relaciones están basadas en el status. Por otra parte, el código elaborado, correspondiente a las clases medias y altas de la sociedad, se caracteriza por la construcción y expresión de oraciones gramaticales complejas, conductas sociales de mayor autonomía en las que manifiesta se la solidaridad orgánica y relaciones que están basadas en la persona.

La distribución del poder y los principios de control dan origen a principios de comunicación que están desigualmente distribuidos entre las clases sociales.

Una persona de una clase social determinada, en un contexto dado, interactúa de acuerdo a códigos correspondientes al grupo social al cual pertenece, por lo que recibe, interpreta e integra de manera diferente los mensajes que recibe.

Según señala Díaz (1985), la tesis central de la investigación de Bernstein respecto al sistema educativo, es que este se constituye en “una de las formas que toma el proceso de transmisión y se constituye en un dispositivo de control, reproducción y cambio, configurado por la estructura social” (Díaz, 1985, p.1). En este sentido, la diversidad en aprendizajes alcanzados o, por ejemplo, la comprensión ante la imposición de una regla, no estarían sujetas a las capacidades intelectuales, sino que a las posibilidades de reconocimiento explícito e implícito de los códigos de comunicación en el contexto. Condición que puede tener como consecuencias facilitar, limitar o frustrar nuestras relaciones sociales y pedagógicas. El fracaso escolar estaría marcado por el principio de clasificación, pues en su mayoría, serían las relaciones de autoridad, méritos y sanciones, más que las relaciones de flexibilidad y autonomía, las que marcarían la trayectoria del estudiante en la escuela.

De acuerdo a lo señalado por Díaz (1985), Bernstein, influido por los conceptos de solidaridad mecánica y solidaridad orgánica de Durkheim, reemplaza la distinción entre lo estratificado y lo diferenciado por la oposición abierto y cerrado (Open Schools – Open Society). En esta distinción Díaz (1985) señala que Bernstein “examina las formas de control y la división social del trabajo en la escuela, y los límites de demarcaciones (abierta y cerradas) que estas generan como consecuencia en el cambio en los principios de integración social – de la solidaridad orgánica a la solidaridad mecánica. La oposición abierta - cerrada representa, en este caso, los límites rígidos (fuerza de las categorías) o flexibles (mezcla de las categorías)” (Díaz, 1985. p. 8).

b) La teoría de la reproducción social

Por su parte, Bourdieu estudia los mecanismos a través de los cuales la institución educativa contribuye a la reproducción social, a través de la distribución del capital cultural y la estructura del espacio social (Bourdieu, 2005). Según Bourdieu y Passeron (1996), el sistema de enseñanza “debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de

que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (auto reproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social)” (Ibíd, p.95).

De este modo, el trabajo pedagógico es correlativo al sistema de enseñanza institucional, que produce y reproduce “habitus tan homogéneos y duraderos como sea posible, en el mayor número de destinatarios legítimos (entre éstos los reproductores de la institución)” (Ibíd, p.98).

El carácter ortodoxo y homogéneo del sistema educativo institucional evita incompatibilidades en su función reproductora, a través de una aparente neutralidad en el proceso de inculcación de arbitrarios culturales durante la formación intelectual y moral de los profesionales que se transforman en agentes legitimados como autoridad pedagógica. Éstos, dotados de mecanismos e instrumentos de control, continuarán reproduciendo arbitrariedades culturales y ejerciendo violencia simbólica, a través de mensajes escolares homogéneos y homogenizantes, asegurando de este modo la inculcación y la reproducción del sistema.

La teoría de la reproducción social define que la violencia simbólica es “todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que funda su propia fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1996, p.44). Por ello la acción pedagógica, en tanto imposición de un poder arbitrario, es violencia simbólica, producida a partir de un arbitrario cultural. Mientras que el arbitrario cultural tiene que ver con la inculcación de significados e imposición de intereses objetivos (materiales y simbólicos) de los grupos o clases dominantes, que se pueden expresar a través de un currículo determinado, del sistema de evaluación y/o también, de las pautas de convivencia, entre otros.

Así, vemos que el trabajo pedagógico y la acción pedagógica tienen la función de mantener y reproducir el orden impuesto por el grupo dominante, orden que

podría ser reversible, si cambia el grupo o clase dominante y modifica el sistema de enseñanza, generando con ello un nuevo trabajo pedagógico. Sin embargo, señalan ambos autores, este nuevo sistema correría el mismo riesgo de imponer nuevas arbitrariedades culturales que se manifestarían a través de la inculcación de nuevos *habitus* y resistencias, tanto en los planos prácticos como simbólicos. Bourdieu (2005) advierte que no se puede realizar una lectura mecanicista o fatalista de la teoría de la reproducción, sino que ésta debe contribuir a iluminar los mecanismos elementales de la transmisión cultural, comprendiendo a los individuos como sujetos sociales y sensibilizando sobre aquellos aspectos que nos permitan revertir o minimizar la acción reproductora de la institución escolar. Dos temas recurrentes en las reflexiones de Bourdieu sobre esta materia tienen que ver con la necesidad de equiparar las condiciones de igualdad y la importancia que la educación tiene en la construcción democrática.

Respecto al primer concepto, señala: “la igualdad formal de los ciudadanos esconde desigualdad real” (Bourdieu, 2005, p.101). Dando un ejemplo de esto se refiere a que, al opinar, no todos alcanzamos un mismo nivel en el discurso, ya que no todos somos iguales ante el lenguaje. Existen condiciones socioculturales de origen que influyen positiva o negativamente en la formación educativas y en nuestra habilidad para comunicarnos.

Refiriéndose al segundo término, señala: “cuando hablamos de democracia los fines están claramente expuestos: hay que trabajar para universalizar, es decir, para democratizar, las condiciones económicas y culturales de acceso a la opinión política. Esto confiere un lugar determinante a la educación, educación de base y educación permanente: esta educación no es solamente una condición de acceso a los puestos de trabajo o las posiciones sociales, es la condición mayor de acceso al ejercicio verdadero de los derechos del ciudadano” (Ibíd, p.102).

Para Bourdieu la democratización en el sistema educativo es aún un concepto consigna, que se encuentra cargado de buenas intenciones, ya que la escuela y el sistema educativo no están diseñados como espacios democráticos.

5.2.2.- Teoría de la educación para la liberación.

Cuando pensamos en una escuela abierta, democrática e integral, es inevitable ir en la búsqueda del significativo aporte y legado que Paulo Freire brinda al rol de la educación, de los educadores, de los educandos y de la escuela.

Paulo Freire centró su trabajo principalmente en la pedagogía al servicio del desarrollo de las conciencias, de la transformación crítica y de la liberación.

Las experiencias llevadas a cabo por Freire para promover las relaciones entre las escuelas y las familias, buscaban “un diálogo entre ellas del que pudiera resultar necesaria la ayuda mutua que, por otro lado, al implicar una intensidad mayor de la presencia de las familias en las escuelas, pudiera ir aumentando la connotación política de esa presencia en el sentido de abrir más canales de participación democrática a padres y madres en la propia política educacional vivida en las escuelas” (Freire, 1993, p.37).

Las actividades que Freire (2001) desarrollo en este ámbito consistían principalmente en:

- a) Situar la escuela en la comunidad local, generando relaciones de vínculo que condujeran a su integración.
- b) Despertar en la escuela la conciencia de trabajar con la comunidad, no como actividades espontáneas, sino como iniciativas que contribuyen a resolver problemáticas del contexto, posibilitando así el desarrollo de la conciencia crítica.
- c) Preparar al personal docente y administrativo, para la nueva posición de la escuela en la comunidad.
- d) Promover medios para generar vínculos entre las familias y las escuelas, generando espacios de injerencia y participación.
- e) Promover la identificación de la escuela con la comunidad.
- f) Situar a la escuela como centro comunitario.
- g) Estimular la gestación de asociaciones en donde las problemáticas de las escuelas fueran compartidas y tratadas de manera común con la comunidad.
- h) Sugerir a las asociaciones la preocupación gradual por la vida comunitaria y la generación de nuevas redes.

El pensamiento y el trabajo pedagógico de Paulo Freire es un referente ineludible en el debate de las perspectivas socio educativas críticas y emancipadoras contemporáneas. A continuación, abordaré algunas de sus ideas y conceptos fundamentales respecto al rol de la educación, los docentes y la escuela en la comunidad en pos de una sociedad democrática.

a) La transitividad de la conciencia y el sistema educativo

El nuevo clima cultural del siglo XX precisa, según Freire, ser fundado desde un nuevo tipo de relaciones democráticas, promovidas imprescindiblemente en la escuela tanto en el sentido teórico, como práctico. Este nuevo contexto de cambio implica una condición de tránsito también en las conciencias de las personas, por lo que el sistema educativo y la escuela deben dejar de alimentar conciencias intransitivas del statu quo y concentrarse en generar condiciones institucionales que permitan nutrir disposiciones mentales democráticas en transitividad.

De acuerdo a los estudios y las experiencias desarrolladas por Freire, la conciencia intransitiva es predominante en los sectores rurales, donde los modos de vida tienen un carácter vegetativo y autoritario que impermeabiliza nuevas influencias transformadoras. La conciencia ingenua es más predominante en los sectores urbanos o industrializados, donde debido a la mayor concentración de personas hay más acceso a la información. Sin embargo, la participación aún conserva los resabios del paternalismo y el asistencialismo por lo que el grado de conciencia es más bien conformista y busca la acomodación. El estado de conciencia ingenua atribuye rasgos mágicos y emocionales a la realidad, y principalmente se caracteriza por la simplicidad en la interpretación de los problemas y la fragilidad en la argumentación.

Según nos señala Freire, debemos encaminar nuestras conciencias hacia la transitividad crítica, lo que implica la apropiación y el compromiso creciente del ser humano con las problemáticas de su contexto, no para extinguir sus limitaciones, sino para asumirlas con responsabilidad, tomar conciencia de ellas y superarlas. En este sentido, las conciencias hacia la transitividad crítica se caracterizan por la receptividad y búsqueda permanente de los principios

causales de los problemas, el cuestionamiento permanente, la profundidad de la interpretación y la argumentación, así como el gusto por el debate.

La ausencia de diálogo en el proceso de transitividad entre la conciencia ingenua y la conciencia crítica, puede producir posiciones fanatizadas y quietistas que conducirán a lo que Freire señala como “masificación”. Esto significaría un retroceso, una involución de la conciencia, un acomodamiento emocional que deshumaniza en tanto distorsiona el compromiso con la existencia propia y de los otros, característica propia de la conciencia intransitiva.

La promoción de la conciencia transitiva crítica no se dará de manera espontánea, ni automática, de manera que el trabajo educativo debe organizarse en torno a este propósito. El ciudadano democrático debe formarse en espacios democratizados, por lo que las formas de autoritarismo y asistencialismo deben ser superadas por nuevas disposiciones mentales e institucionales que propendan hacia una cultura de diálogo que se nutra de la participación auténtica y del ejercicio democrático.

Para Freire, la inserción auténtica de los ciudadanos en el ritmo progresista de la democratización precisa del diálogo, como “un instrumento de promoción de la conciencia peligrosamente acrítica o transitiva ingenua, en que se encuentra el hombre brasileño en los centros urbanos, hacia la conciencia transitivo crítica que es vital para la democracia” (Freire, 2001, p.31). Cabe destacar aquí el concepto de “dialogación” utilizado por Freire para referirse a la actitud comunicativa y participativa de las personas de la sociedad, en contraposición al silencio, la quietud y pasividad del autoritarismo y el asistencialismo.

El sistema educativo debe posibilitar y ofrecer condiciones de dialogicidad para que los estudiantes puedan experimentar la libertad y la autonomía, a través instancias integrales que contribuyan al desarrollo de su propia identidad y que les permitan resistir las poderosas influencias de desarraigo, de domesticación estrecha, obediente, y peligrosamente especializada de la vida urbana y de la industrialización.

Freire destaca la necesidad impostergable de que los procesos educativos generen relaciones de organicidad y dialogicidad con el contexto y la actualidad, a fin de asumir posiciones significativas, tanto en la preparación del ser humano

para el desarrollo de la sociedad, como para posibilitar la creación de disposiciones mentales democráticas en el plano de los contextos cotidianos.

En este sentido es preciso que las intenciones democráticas de las educativas no solo expresen ideales y visiones, sino que generen condiciones institucionales que las posibiliten. Esto implica dialogar, proponerse objetivos comunes, planificar y ejecutar acciones para el cambio. Para Freire, “la democracia no específicamente una idea ni una teoría, sino un clima cultural, no será posible un trabajo educativo democrático verdadero mientras falten las condiciones que constituyan ese clima” (Ibíd, p.59).

Uno de los problemas importantes que identifica Freire en este ámbito tiene que ver con la inadecuación del sistema educativo respecto al clima cultural orgánico y dialógico que se necesita para vivir democráticamente. En este sentido, Freire señala que la escuela parece estar fuera de tiempo y superpuesta en el espacio cultural de las comunidades. Es decir, en lugar de identificarse con la fuerza democratizadora, alimenta e intensifica la inexperiencia democrática.

Reclamando el papel democratizador de la escuela, y subrayando la necesidad de que la escuela cuente con la colaboración del mundo social para educar en responsabilidad social y política, Freire señala: “lo que importa es que la escuela de nuestra actualidad, permeable y flexible, haciéndose centro comunitario, ejercite a los grupos que existan alrededor de ella en el análisis crítico de la problemática local, regional, y nacional”. (Ibíd, p.95)

b) La concienciación.

Es preciso que la escuela contribuya, a través de una cultura de diálogo, a la superación de la conciencia ingenua y concentre esfuerzos en estimular y fortalecer el pensamiento crítico. En este marco Paulo Freire, junto al Movimiento de cultura popular de Recife, se pregunta si es posible alfabetizar a través de un método que contemple el análisis y la reflexión crítica. Es decir, la alfabetización por medio de la concienciación. “Pensamos en una alfabetización que fuese en sí un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores, una alfabetización en que el hombre, no siendo su objeto, desarrolle la impaciencia, la vivacidad, característica de los estados de estudio, la invención, de reivindicación” (Ibíd, p.100).

Para Paulo Freire, la forma como comprendemos la realidad es clave en la formación del carácter de la conciencia. El sujeto cada vez que capta un fenómeno o problema, capta también sus nexos causales y circunstanciales, y es justamente en la aprehensión de esta causalidad auténtica donde se profundiza el carácter crítico de la conciencia. En este sentido, mientras la conciencia crítica representa y se integra con la realidad, la conciencia mágica se superpone a ella, intentando acomodarla. Como señala Freire, la naturaleza de la comprensión determina la acción, “si la comprensión es crítica la acción también lo será. Si la comprensión es mágica, mágica también será la acción” (Ibíd, p.102).

Un aspecto importante a destacar aquí es el imprescindible rol que Freire le otorga a la comprensión de la naturaleza y la cultura en la etapa inicial del proceso de alfabetización. Esto nos permite reconocer como cultura a toda creación humana que surge de la experiencia del trabajo y la relación comunicativa con otros. Es por ello que la democratización de la cultura tiene que ver con que el hecho que el ser humano se descubra a sí mismo como hacedor de cultura, en y con el mundo, como sujeto y no objeto de la sociedad. La alfabetización por medio de la concienciación es una auto reflexión profunda y liberadora del sujeto en la que toma conciencia de su existencia natural y cultural, generando correlaciones causales y circunstanciales con su tiempo y espacio, que le permiten comprender su historia y comprometerse participativamente con la realidad en la que vive. El analfabeto aprende la necesidad de la lectura y escritura como una herramienta para ampliar y descubrir críticamente la experiencia cultural del mundo del cual forma parte, y se dispone, no de manera mecánica o memorística, sino en actitud creativa y recreativa para este aprendizaje.

La fuerza de la concienciación es una amenaza para los sectores conservadores de la sociedad que desean mantener sus privilegios de dominación a costa de la domesticación, la alienación, el silencio y la opresión. Por lo que una de las tareas más importantes de la educación liberadora es descolonizarse a través de la concienciación, expulsar el legado que la dominación ha sembrado en nuestras conciencias y que atenta contra el desarrollo de la dignidad humana.

c) Pedagogía del oprimido: la concepción bancaria y la concepción problematizadora de la educación.

En la Pedagogía del oprimido Freire desarrolla la idea de la necesidad de una pedagogía que se centra en la lucha de los oprimidos por restablecer su humanidad y recuperar la libertad reprimida por la pedagogía de la dominación. La pregunta inicial que se plantea Freire es: ¿cómo los oprimidos, como seres duales que alojan culturalmente al opresor en sí mismos, podrían impulsar y mantener su liberación? La contradicción radica en que el oprimido teme a la libertad y tiene como testimonio de vida al opresor; por lo que, de una manera ingenua, aspirara a ser como él, a seguir sus pautas y patrones de vida, prefiriendo la adaptación y alienación.

No obstante, señala Freire, la lucha por la liberación y la humanización solo tiene sentido cuando es realizada por los propios oprimidos, ya que no basta con que el opresor reconozca y se conmueva por la situación de sufrimiento de los oprimidos. Mientras el opresor no supere su gesto ingenuo y se una con los oprimidos para cambiar el orden social que provoca la injusticia y la deshumanización, su actitud solo será paternalista y asistencial, propia de la falsa generosidad, pues busca mantener el *statu quo* y las relaciones de dependencia.

Por otra parte, para superar la situación concreta de opresión, los oprimidos deben perder el miedo a la libertad, reconocer y superar la contradicción que provoca la presencia del opresor introyectado en ellos mismos, descubriendo la situación objetiva de opresión a la cual están sometidos y comprometiéndose colectivamente en la lucha por su liberación.

En la medida que los oprimidos van descubriendo la realidad como producto de la acción de los seres humanos y se van insertando críticamente en ella, tomando conciencia a partir de la praxis “que es acción y reflexión en el mundo para transformarlo” (Freire, 2012, p.46), van descubriendo también, en este camino, los desafíos sobre los cuales debe incidir su acción transformadora.

El carácter pedagógico del trabajo educativo de los oprimidos que se comprometen en la búsqueda de la liberación, es a partir de la reflexión crítica de la realidad. Mientras mayor sea esta reflexión, mayor será la inserción crítica

de los oprimidos. Freire indica que es la reflexión la que conduce la acción, al contenido del diálogo, a la concienciación y la praxis. Si la acción carece de reflexión crítica, es simplemente activismo, que no contribuye a superar la condición de objeto, utilitario e instrumental.

Según nos señala Freire, tanto la concienciación como la inserción crítica del ser humano a partir de la reflexión de su realidad, se logra en el diálogo. Solo el contenido del diálogo sobre la praxis podrá cambiar la percepción de realidad que tengan los oprimidos

Es justamente en la problemática del carácter comunicativo, de la ausencia de diálogo y la prescripción de comunicados, desde donde surge la crítica que Paulo Freire realiza a la concepción bancaria de la educación. Una educación discursiva que pretende depositar en los estudiantes contenidos ajenos a la experiencia existencial y que reduce el proceso educativo a un verbalismo alienado y alienante, un instrumento de opresión. Bajo esta concepción, el saber “es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes” (Ibíd, p.73). A esta posición rígida y vertical del saber, que niega la educación como un proceso de búsqueda creativo, Freire la denomina “educación bancaria”. En ella se concibe al aprendizaje como resultado de un intercambio mecánico que percibe al educador como un depositario y al educando como un receptor pasivo que ha sido domesticado como espectador. La educación bancaria, como señala Freire, es la educación como práctica de la dominación, que busca mantener la ingenuidad y el silencio, la deshumanización y la acomodación en el mundo de la opresión. De manera antagónica a la educación bancaria, Freire nos presenta la educación problematizadora, que comienza con la superación de la contradicción educador educando, en la que “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Ibíd, p.85). En esta concepción, tanto el educar como el educando están en una permanente relación dialógica educador educando y educando educador. Al ser problematizadora es liberadora, es una acción cognoscente permanente, de auténtico carácter reflexivo y en permanente descubrimiento de la realidad a través del diálogo que pretende la emersión de la conciencia para la inserción crítica en la realidad.

Esta educación debe ser humanización en proceso, inconclusa, dinámica, en permanente reflexión y acción, por lo que es praxis en el mundo para su transformación.

d) Teoría de la acción cultural dialógica.

Paulo Freire se adentra en la comprensión del diálogo constituido por la palabra verdadera que surge de la praxis, que en tanto es reflexión y acción transforma el mundo. La palabra inauténtica es verbalismo que, al ser carente de acción, distorsiona la reflexión y se vuelve mero palabrerío.

Al pronunciar al mundo en el diálogo, que es experiencia existencial con otros, el contenido de la palabra adquiere significación: “El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo...al pronunciarlo los hombres lo transforman” (Freire, 2012, p.99).

Para Freire, la educación está constituida por comunicación, diálogo y pensamiento crítico. Por esto el educador educando comienza la relación de dialogicidad con el educando, cuando se pregunta por el contenido del diálogo. “Para el educador educando, dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición -un conjunto de informes que ha de ser depositados en los educandos-, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que este le entregó en forma inestructurada” (Ibíd, p.105).

Según lo expresado por Freire, el dialogo educador educando debe iniciar con la búsqueda del contenido programático educativo, es decir el “universo temático o temas generadores, cuya metodología debe ser coherente con la dialogicidad de la educación liberadora. Los temas generadores surgen del diálogo que promueve la reflexión crítica respecto de la realidad concreta, esta reflexión contiene “situaciones límites” que las personas pueden percibir como situaciones determinadas que no se pueden evitar y ante las cuales no hay alternativas más que la adaptación. Justamente son estas “situaciones límites”, las que Viera Pinto, citado por Freire (2012), señala como la frontera donde comienzan las posibilidades, son el margen entre el ser y la nada. O entre el ser y el ser más, que puede ser superado por la visión que trasciende a esta barrera de lo que

parece imposible para ir más allá, cuestión que Freire denomina como “inédito viable” para alcanzar la liberación.

Una cuestión fundamental que incide en la captación de la “situación límite” y en la superación de esta hacia el “inédito viable”, tiene que ver con la visión distorsionada que puede provocar captar parcial o aisladamente la información que produce el contexto mismo. En este sentido, el esfuerzo metodológico de la educación problematizadora se debe concentrar en presentar las dimensiones significativas en la amplitud del contexto para que, a partir del análisis de cada una de estas, se pueda reconocer la interacción y articulación entre las partes, y comprender con mayor claridad la totalidad.

De la correspondencia entre la “situación límite” y el reconocimiento de lo “inédito viable”, surge una segunda etapa que Freire señala como “la investigación de la temática significativa”. Un reconocimiento de las contradicciones presentes en el contexto que implican un esfuerzo por la toma de conciencia crítica de la realidad como punto de inicio del proceso educativo o acción cultural liberadora. Aquí, “la investigación se hará tanto más pedagógica cuanto más crítica y tanto más crítica en cuanto, dejando de perderse en los esquemas estrechos de las visiones parciales de la realidad, de las visiones focalistas de la realidad, se fije en la comprensión de la totalidad” (Ibíd, p.124).

La percepción y conocimientos que comienzan en la etapa de la “investigación temática significativa” se prolonga “transformando el inédito viable en acción que se realiza con la consiguiente superación de la conciencia real por la conciencia máxima posible” (Ibíd, p.136).

Según nos señala Freire, existe una “teoría de acción cultural” tanto para oprimir como para liberar. Dicha teoría se expresa en la acción cultural como “una forma sistematizada y deliberada de acción que incide sobre la estructura social” (Ibíd. p.220). Y según sus fines y métodos, consciente o inconsciente, puede estar al servicio de la dominación, o al servicio de la liberación. Mientras la teoría de la acción anti dialógica sirve a la opresión y se caracteriza por la conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural; la teoría de la acción dialógica sirve a la liberación y se caracteriza por la colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural. La síntesis de la acción cultural es, según indica Freire, “por

un lado, incorporarse al pueblo en la aspiración reivindicativa. Por otro, problematizar el significado de la propia reivindicación” (Ibíd, p.225). De este modo, la teoría de la acción cultural dialógica posibilita que los sujetos, desde la lectura crítica de sus contextos, problematicen, “la respuesta a los desafíos de la realidad problematizada es ya la acción de los sujetos dialógicos sobre ella, para transformarla” (Ibíd, p.206).

e) La organicidad histórico cultural, la esperanza y la democratización de la escuela.

Con la idea de relevar la importancia del rol que la educación y la escuela cumple en la construcción de una sociedad que pretende la democracia, Freire nos plantea la urgente necesidad de situar los procesos educativos en la organicidad de los contextos histórico culturales de las comunidades.

La organicidad entre la escuela y el contexto histórico cultural no existe cuando es simplemente declarativa o instrumental. La organicidad en la relación es auténtica cuando la escuela logra integrarse consciente y críticamente en las circunstancias de su contexto, para participar e intervenir comprometidamente en él, ya sea como fuerza estabilizadora, o como factor de cambio.

Sin embargo, Freire advierte que la piedra de tope para la fluidez de la organicidad en la relación entre la escuela y su contexto es producida por lo que denomina la “antinomía fundamental” de la sociedad. Esta antinomía o contradicción responde a la “inexperiencia democrática” de la sociedad y la tardía “aparición del pueblo en la vida nacional”, cuyos resabios culturales heredados del colonialismo y el latifundio están plenamente vigentes y legitimados en el sistema educativo y la cultura escolar. Estos se manifestarían a través de lógicas centralistas, paternalistas, autoritarias y asistenciales, provocando que la escuela, por más que verbalice su aspiración democrática y humanista, no logre la organicidad histórico cultural, por el contrario, acentúe y alimente un carácter autoritario, vegetativo, asistencial, conformista y anti dialógico. Para Freire el gran problema de la escuela es cambiar, “despojarse de todo ese verbalismo y hacerse democrática” (Freire, 2001, p.13).

La organicidad histórico cultural en el sistema educativo radica principalmente en la actitud democrática, plástica, permeable y crítica que la escuela pueda

desarrollar no en, ni para, sino con las comunidades. Este sistema que debe concentrar sus esfuerzos en representar las aspiraciones identitarias de las comunidades locales, además de dotarlas de la autonomía suficiente para diversificar los medios y recursos pedagógicos que le permitan ser planeada y ejecutada por los agentes culturales de cada comunidad.

Esta urgente necesidad de democratizar la escuela pública es retomada por Freire décadas más tarde en la Pedagogía de la esperanza (1993), cuando señala que el discurso posmoderno en Latinoamérica, a nombre de la libertad, ha negado la libertad, pues promueve una idea de esta impuesta a golpe de dictaduras e instalación de sistemas de gobierno represivos que anunciaban falsamente el fin de las ideologías.

Freire (1993) advierte que en la década de los 90' el neoliberalismo generó un sentimiento fatalista desesperanzador que inmoviliza y distorsiona la realidad, que en tanto nos prohíbe ser, ha generado cuerpos interdictos bajo una lógica de permanente control. Producto de esto, Freire además detecta en las personas sentimientos que identifica como “cansancio existencial” y “anestesia histórica”, ante los cuales se precisa de manera urgente de la esperanza como un llamado de reivindicación existencial e histórica. De modo que no basta con imaginar un futuro distinto al de la opresión, sino que es preciso educar el sueño de la resistencia como esperanza crítica, que supera y trasciende a la ingenuidad, el sectarismo y el pragmatismo, vivenciados muy de cerca por Freire en las décadas del 70' y 80'. Una esperanza crítica que se construye desde la praxis, en el diálogo con los otros, y que Freire considera tan indispensable para los procesos de transformación como la lucha de clases, por tanto, como parte fundamental del motor de la historia.

El compromiso de lucha por la escuela democrática acompaña a Freire en gran parte de su trayectoria, lo extiende como mensaje a los educadores no como una lucha individual, sino como una lucha colectiva y permanente, a través de la cual los docentes deben superar la interdicción autoritaria que les impide ser críticos, creativos y autónomos en la praxis educativa. Hace un llamado a repensar una escuela democrática, constituida por espacios de aprendizaje que se extienden más allá de las salas de clases y de los docentes, es decir constituida histórica

y socioculturalmente, en la cual la mediación democrática del educador educando es indispensable.

En las “Cartas a quien pretende enseñar” (2008), Freire destaca la necesidad de que los educadores asumamos la responsabilidad de construir y luchar por la democracia, en un diálogo libre, sincero y permanente con los educandos. La educación es política y los educadores hacen política al hacer educación. En este sentido señala que aquellos educadores que aspiran a la democracia deben luchar por ella, pues la democracia es una construcción social que precisa de un pueblo movilizado, organizado y conscientemente crítico. En este sentido, la educación para la democracia también debe contener una educación de y para la ciudadanía, que posibilite claridad y coherencia política tanto en la reflexión como en la práctica.

5.2.3.- Teoría educativa radical: resistencia y posibilidad.

Para Henry A. Giroux, no basta con asumir el rol reproductor de la escuela o que las resistencias respecto a este modo reproductor solo se limiten a reducir las desigualdades en términos pedagógicos, sino que, considerando los aportes de la teoría educativa radical, es preciso desde la perspectiva crítica, problematizar la idea de “la escuela como vehículo de la democracia y la movilidad social” (Giroux, 1997, p.31). En este sentido Giroux considera que los profesores deben construir un discurso pedagógico definido mediante nuevas categorías vinculadas a la democracia, la potenciación y la posibilidad. Un discurso pedagógico crítico y a la vez potencialmente transformador.

Para que el discurso de la pedagogía crítica se convierta en un proyecto político viable, los profesores deben ocuparse por reflexionar sobre la teoría y la práctica pedagógica, y “desarrollar un discurso que combine el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad” (ibíd, p.34). Giroux sugiere considerar dos elementos claves: las escuelas como esferas públicas democráticas y los profesores como intelectuales transformativos.

a) Las escuelas como esferas públicas democráticas.

La escuela para Giroux (1997) es un espacio contradictorio: en tanto reproduce la sociedad dominante, a la vez, contiene espacios de resistencia y posibilidad de transformación.

Las escuelas son lugares públicos en donde los estudiantes aprenden conocimientos y habilidades necesarias para vivir en democracia, por esto las escuelas no pueden ser concebidas como extensiones productivas para el mercado y la competencia laboral. En tanto las escuelas asumen su rol como esferas públicas, reivindican y reafirman su rol de instituciones esenciales al servicio de la sociedad democrática.

Las escuelas como esferas públicas deben construirse fomentando el discurso democrático y la investigación crítica, ya que es en este espacio en donde los estudiantes y la comunidad tienen la oportunidad de apropiarse del discurso de asociación pública y la responsabilidad social. El “discurso democrático” de las escuelas al ser analizado desde una perspectiva crítica nos permite comprender las formas en que las escuelas condicionan el desarrollo de las dimensiones ideológicas y materiales de la democracia (relaciones profesor estudiante, formas de organización, discursos docentes, definición de conocimiento, etc.).

b) Los profesores como intelectuales transformadores.

Giroux (1997), problematiza la creciente tendencia del sistema educativo hacia los enfoques racionales instrumentales y tecnocráticos respecto al trabajo pedagógico. Tendencia que orientada principalmente por las corrientes psicológicas del conductismo han conducido a reducir la formación y el trabajo de los docentes al dominio de los contenidos de asignaturas y a la ejecución de metodologías de enseñanza que no aspiran al desarrollo del pensamiento crítico. De este modo, se limita y reduce la comprensión de los profesores respecto a la naturaleza que subyace en los problemas del mundo educativo, así como a las condiciones de trabajo, la distribución del poder, la elaboración de políticas educativas, las definiciones curriculares, etc. A este tipo de pedagogía, Giroux se refiere como “pedagogía de gestión”, que limita la autonomía de los profesores a solo impartir clases utilizando materiales curriculares previamente diseñados por expertos, fraccionando marcadamente el conocimiento por

asignaturas ya estandarizadas, para facilitar su aplicación y consumo. Esta pedagogía de la racionalidad y la gestión requiere que la conducta del profesor pueda ser controlada, coherente y predecible, más obediente que crítica.

Es por ello que Giroux resalta la necesidad de comprender a la escuela como una esfera pública de la democracia, vinculada en términos de enseñanza a lo social y a lo político. Esto permitiría aclarar el rol que deben desempeñar los educadores como intelectuales transformadores que ejercen su trabajo pedagógico considerando el poder transformador de la acción pedagógica.

Para este autor, los profesores como intelectuales transformativos deben desarrollar pedagogías contra hegemónicas, en pos de cambios institucionales, a favor de la construcción de la democracia. Es por ello que tanto los profesores como los estudiantes deben prepararse ideológica y materialmente para extender una disputa que posibilite revertir las diversas formas de opresión y exclusión que se manifiestan no solo en la escuela, sino, en todos los campos y esferas públicas de la sociedad.

Es fundamental en este proceso considerar las condiciones de trabajo que los profesores necesitan para investigar, reflexionar y compartir tanto de forma teórica como práctica su labor intelectual y pedagógica.

Giroux se refiere a la “memoria liberadora” como un concepto que tendría implicaciones metodológicas importantes en los profesores e investigadores que asumen el papel de intelectuales transformativos. La memoria liberadora “es el reconocimiento de aquellos casos de sufrimiento público y privado cuyas causas y manifestaciones exigen comprensión y actitud compasiva” (Giroux. 1997, p.37).

El sentido que tiene este ejercicio es tomar conciencia de las condiciones históricas y sociales que dan lugar a las experiencias de los profesores que, si bien pueden dar cuenta de las condiciones de opresión, injusticias y errores, también son muestras de dignidad y solidaridad. Señales claras de la necesidad de participación de todos en la reflexión y en la transformación de las condiciones generadoras de sufrimientos.

Por una parte, la memoria liberadora nos permitiría develar y reconocer aquellos sufrimientos invisibles o ignorados otorgándoles un sentido. Y, por otra parte,

comprender que las personas no solo se limitan a sufrir bajo condiciones de dominación, sino que también tienen esperanzas, resisten y luchan en pos de horizontes alternativos.

Giroux plantea que no solo que hay observar a la institución escolar como un lugar de reproducción de la sociedad dominante, sino también, como un espacio abierto a la posibilidad de ofrecer a los estudiantes una educación para la ciudadanía crítica y activa. Para ello, es preciso democratizar las relaciones en el aula, abrir canales de comunicación que pongan en movimiento los recursos lingüísticos y culturales, que otorga significado a las experiencias cotidianas de los estudiantes y que a su vez permite superar la “cultura del silencio”, señalada por Freire.

c) La función social del conocimiento.

Una cuestión fundamental para Giroux tiene que ver con la importancia de hacer explícita la finalidad del conocimiento, la relación entre la teoría y la práctica. Propone un modelo que nos invita a propiciar en los estudiantes la comprensión de las relaciones estructurales e interconexiones dinámicas, entre lo que denomina los macro objetivos que proporcionan la visión ampliada del edificio teórico, en tanto conocimientos directivos y productivos, métodos, desarrollo de la conciencia crítica, política y currículo oculto, y los micro objetivos que representan a los objetivos enfocados de una manera más específica para un curso determinado. Los macro objetivos están compuestos tanto por el conocimiento productivo como por el conocimiento directivo, el conocimiento productivo es instrumental y se relaciona con la producción de bienes y servicios, los resultados de sus métodos son utilizados principalmente en el campo de la ciencia y la tecnología. El conocimiento directivo, por su parte, está orientado a conocimientos de investigación filosófica, de carácter más especulativo, cuestiona al conocimiento productivo y se enfoca principalmente en la relación entre los medios y los fines, es decir, busca responder la pregunta: “¿Con qué finalidad?” (Giroux, 1997, p.92). Pregunta clave que permitirá tanto a los estudiantes como a los profesores examinar críticamente el conocimiento, evitando el conformismo y la pasividad.

Al realizar la distinción entre el conocimiento directivo del productivo, los estudiantes estarían en condiciones de ir más allá del contenido académico y reconocer la función social del conocimiento. Superando este modo la dicotomía de la división entre el trabajo práctico y el teórico, y a través de la cual, la teoría posibilita la mediación y la comprensión crítica que hace posible la retroalimentación y la interrelación entre el conocimiento y la acción social, entre la interpretación del mundo y la posibilidad de transformarlo.

Para Giroux, “la importancia de este punto de vista radica en que aclara la necesidad que tienen los educadores de desarrollar objetivos que ayuden a los estudiantes a analizar la compleja influencia recíproca y las tensiones sociales que se suscitan entre cuestiones concernientes a los medios y los fines. Tal análisis capacitaría a los estudiantes para encauzar sus propias vidas cuando se ven enfrentados con el problema de la acción preguntándose a sí mismos: ¿Cuál es la justificación moral de esta acción?” (Ibíd, p.95).

Con el fin de generar condiciones que posibiliten el desarrollo de experiencias pedagógicas que contribuyan a que los estudiantes se conviertan en personas de pensamiento crítico y socialmente activo, Giroux considera que otro macro objetivo importante debe consistir en hacer explícito y posible de transformación la estructura y configuración del currículo oculto. Señala que el currículo oculto también contribuye a modelar las subjetividades según la lógica dominante, y según ciertos estudios, tendría más influencia en los aprendizajes que el currículo formal. Además, al estar configurado por normas, creencias y valores del sistema hegemónico, orienta la cultura escolar más hacia el conformismo, la subordinación, la disciplina y la obediencia, que al pensamiento crítico y a las relaciones sociales productivas en las experiencias de enseñanza.

d) Resistencia y posibilidad.

Giroux señala que la izquierda, en términos pedagógicos, se ha limitado sólo al discurso crítico, en cuanto reconoce la naturaleza reproductora de las relaciones de producción capitalista y la legitimación de las ideologías de control y dominación en las escuelas. Sin embargo, no ha articulado un discurso programático que posibilite el desarrollo de iniciativas y prácticas contra hegemónicas con la fuerza suficiente para comprometer a profesores,

estudiantes y apoderados. A pesar de esto, Giroux reconoce que Paulo Freire es uno de los pocos intelectuales que, a través de su estilo y comprensión pedagógica crítica y la vez emancipadora, ha logrado desplazarse desde el discurso de la reproducción y la crítica, al lenguaje de la posibilidad y el compromiso.

Para Giroux, el estudio del currículo, en el marco de los estudios culturales, “necesita concretar un discurso que traduzca la teoría social a formas de praxis impulsoras de conceptos como valor cívico y ciudadanía activa” (Giroux, 1997, p.192). Esto aportaría a la comprensión del trabajo colectivo y a la relación teórico – práctica necesaria para el desarrollo pleno de la vida en sociedad. En esta concepción se pone en relieve el rol del profesor como un mediador, que proporciona herramientas críticas indispensables para comprender las relaciones y las prácticas sociales.

Es importante conectar a la escuela no solo con el discurso crítico de las relaciones sociales de dominación y reproducción, sino también con las posibilidades de generar y desarrollar nuevas esferas públicas de relaciones en el ámbito de la escuela. Para ello los profesores “necesitan definir las escuelas como esferas públicas donde la dinámica del compromiso popular y política democrática puedan cultivarse como parte de la lucha por un estado democrático radical” (Ibíd, p.225). Al ampliar el concepto de educación y extender la actividad pedagógica crítica a la diversidad de los ámbitos sociales, los educadores pueden hacer más asequibles y cercanos los discursos políticos.

5.2.4.- Diversidad cultural: Concepciones de multiculturalidad e interculturalidad.

En las últimas décadas han surgido perspectivas y enfoques que abren el debate socio educativo en las escuelas en torno al reconocimiento del principio de la diversidad cultural que reivindica la legitimidad de las diferencias culturales en la convivencia humana. Esta concepción está ligada a la toma de conciencia de género humano y al diálogo que permita salvaguardar los derechos asociados al desarrollo y a la preservación de la identidad cultural. En noviembre del año 2001, la UNESCO, proclamó a la diversidad cultural como patrimonio de la humanidad, señalando que tanto los derechos humanos como la paz, se fundan

en el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural. De acuerdo a ello, sus artículos se ordenan en cuatro dimensiones relacionadas con este principio: identidad y pluralismo, derechos humanos, creatividad, y finalmente solidaridad internacional.

Las problemáticas que atraviesan a la diversidad cultural en el contexto del modelo hegemónico neo liberal, tienen que ver con; las tendencias homogeneizadoras, el relativismo cultural, las relaciones de poder, la desigualdad y la exclusión.

Si bien, tanto la multiculturalidad como la interculturalidad, responden a perspectivas que buscan revertir las tendencias homogenizantes de la sociedad, ambos enfoques surgen de contextos y tradiciones distintas. “Con el término multiculturalidad se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos...la interculturalidad no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia” (Aguado citada en Díez, 2004, p.194).

Desde esta aproximación conceptual. Díez señala que la multiculturalidad es un concepto descriptivo, fundado en el respeto y la tolerancia para la convivencia, “implica el supuesto de que entre las culturas diversas se establecen relaciones igualitarias y simétricas, negando la conflictividad de las relaciones en la que la diversidad es construida. Lo que en realidad se promueve es el respeto entre los distintos colectivos culturales, que se mantienen separados” (Díez, 2004, p.194). Mientras que la perspectiva intercultural vinculada al contexto de Latinoamérica, reconoce que los puntos de partida del diálogo se dan en situaciones socio culturales distintas, por lo que el enfoque intercultural contiene una orientación más propositiva que descriptiva. Este debate encierra según señala Díez, posturas político culturales distintas que transitan entre, “por un lado, el intento de naturalización/armonización de las relaciones entre colectivos a través de la matriz dominante del estado nacional; por el otro, la denuncia sobre el carácter conflictivo de estas relaciones, entendiendo a la cultura como una arena de lucha por el control de la producción de verdades y la hegemonía política y cultural”

(Ibíd, p.195). La interculturalidad constituye un paradigma en construcción en las comunidades, pues implica una comprensión multidimensional que se va configurando epistemológica, social y políticamente como un campo de permanente resistencia y disputa ideológica, ante el sistema de razones absolutas y herencias coloniales dominantes.

5.3.- Comunidad y participación comunitaria.

El estilo de vida de la modernidad neo liberal, además de su herencia colonizadora y homogenizante, ha promovido el individualismo y el conformismo social, debilitando enormemente los lazos de vínculo afectivo necesarios para la cohesión social y el sentido de comunidad. La apertura de la escuela a la comunidad está llamada a contribuir en la reparación de estos vínculos sociales y comunitarios, por lo que es preciso revisar y explicar el sentido y la definición de comunidad, como elementos imprescindibles y co constructores en la apertura de la escuela.

5.3.1.- Comunidad, en busca de seguridad en un mundo hostil.

Las comunidades y la sociedad tienen una fuerte influencia en el desarrollo de las significaciones y los sentidos culturales que vamos otorgando a las experiencias de nuestras vidas. En estos procesos, tanto las personas que nos rodean como las comunidades en las cuales nos encontramos y de las cuales formamos parte, cumplen el rol de agentes mediadores de aprendizajes formales e informales.

Podemos pensar simplemente que una comunidad existe solo por el hecho de compartir un espacio geográfico, o bien podemos señalar, que una comunidad es un grupo que comparte una identidad en común, y que puede ir desde un grupo de interés, un gremio, o una nación. Sin embargo, ante la evocación nostálgica respecto a la necesidad de comunidad y el sentido de la voluntad espontánea, Bauman (2006) hace la siguiente referencia: “el tipo de entendimiento sobre el que se basa la comunidad precede a todos los acuerdos y desacuerdos. Semejante entendimiento no es una línea de meta, sino el punto de partida de toda convivencia. Es un sentimiento recíproco, vinculante, de auténtica voluntad de quienes están unidos entre sí; y gracias a un entendimiento

tal, y sólo a un entendimiento tal, la gente «se mantiene esencialmente unida a pesar de todos los factores de separación» cuando está en comunidad (Bauman, 2006, p.4).

Para Bauman, todos los seres humanos sentimos una pulsión de pertenencia y consideramos que es positivo sentirnos parte de algo, por lo que el sentimiento de comunidad es siempre algo positivo. “La comunidad representa el tipo de mundo al que, por desgracia, no podemos acceder, pero que deseamos con todas nuestras fuerzas habitar y del que esperamos volver a tomar posesión (Bauman, 2006, p.7).

Según Bauman, la problemática principal que afecta a las comunidades está relacionada con que “el capitalismo moderno, como expresaron memorablemente Marx y Engels, fundió todos los sólidos; las comunidades que se auto mantenían y auto reproducían ocupaban uno de los primeros lugares en la lista de elementos destinados a la Licuefacción” (Bauman, 2006, p.24). Esta problemática se manifiesta principalmente en la tensión entre el hecho de pertenecer a una comunidad, sintiéndose seguro en ese espacio colectivo y el sentimiento de individualidad en cuanto a las aspiraciones de libertad propia.

La seguridad, entonces juega un papel fundamental en el bienestar y supervivencia de las comunidades, para Bauman, “La seguridad es una condición necesaria para el diálogo entre las culturas. Sin ella hay pocas posibilidades de que las comunidades se abran unas a otras y traben una conversación que pueda enriquecerlas a todas y potenciar la humanidad de su convivencia. Con ella, las perspectivas de las distintas comunidades parecen esperanzadoras” (Bauman, 2006, p.139). En este sentido “Las fuentes de la inseguridad no son visibles y no aparecen en los mapas que se venden en los quioscos de prensa, así que no podemos localizarlas con precisión, igual que no podemos intentar cegarlas (Bauman, 2006. p.142). Sería justamente estas inseguridades las que incitarían las desconfianzas, la xenofobia, el clasismo, el colonialismo, etc.

Bauman, plantea que el sentido de la comunidad solo puede ser entretejida en el compartir y en el cuidado mutuo, por lo que los principales cometidos que debe invocar para enfrentarse a la sociedad atomizada, son la igualdad de derechos

y la distribución de recursos necesarios para que estos derechos colectivos sean garantizados y posibles de ejercer ante incapacidades o desgracias individuales.

5.3.2.- Comunidad según la psicología comunitaria.

El campo de la psicología comunitaria se ha propuesto para el siglo XXI, contribuir al fortalecimiento y empoderamiento de las comunidades locales. Sin embargo, advierte Sánchez Vidal, en esta tarea es preciso definir y explicar conceptualmente qué se entiende por comunidad. A partir de ello señala: “La comunidad es una agrupación social primaria, natural, cálida, basada en la experiencia común, opuesta a la asociación, agrupación secundaria, «fría», racionalmente construida” (Sánchez, 2007, p.118). La comunidad “se puede definir como un grupo social arraigado, autoconsciente e integral...un tejido social de vinculación, reciprocidad y comunicación mutua en que los individuos, lejos de ser «átomos» aislados y temerosos de los demás, están interconectados porque desean estar con los otros: individuo y comunidad conviven y se alimentan mutuamente a través de la relación interpersonal y el desarrollo de confianza mutua que tienen un papel constituyente tanto de la persona como de la comunidad” (Ibíd, p.118).

Para Sánchez (2007), la comunidad es un intermediario entre los individuos y la sociedad global, en concreto se diferencia por el papel directo que cumple en el territorio como organizador de la vida social y generador de relaciones de gran relevancia local, relacionadas con la producción y distribución de bienes, el cuidado mutuo, el apoyo, el control y la participación social.

Sánchez Vidal distingue tres dimensiones básicas que están en constante interrelación y que nos permitirían definir los tipos de comunidad, agregando finalmente una cuarta dimensión menos identificada, según se señala en el siguiente cuadro:

Dimensiones básicas de la comunidad. (Sánchez. 2007. p. 106)

Dimensión (tipo) de comunidad	Descripción	Aspectos psicosociales
1ra.-Territorial	Lugar donde la gente vive. Vecindario	Arraigo territorial
2da.- Psicosocial	Vínculos psicológicos y relaciones sociales (horizontales y verticales) entre personas y grupos	Pertenencia, vecindad, vinculación, interdependencia, mutualidad
3ra.- Sociocultural	Cultura (socialización); historia y experiencia compartida	Valores, significados, visiones de futuro, proyecto de comunidad
4ta.- Política	Poder compartido para alcanzar objetivos comunes	Empoderamiento

Para Mariza Montero, la psicología comunitaria debe cumplir un rol catalizador de emancipación y transformación de las condiciones de vida de las comunidades, en el anhelo de una sociedad con mayor igualdad y justicia social, y considerando en ello al reparto equitativo de servicios, bienes materiales y culturales, como componentes fundamentales para el bienestar emocional personal, relacional y colectivo. Reconoce la participación activa de la comunidad, como un actor social constructor de realidad, con poder de decisión ante las circunstancias, control y autogestión en la solución de los problemas que enfrentan.

Desde el paradigma de la construcción y la transformación crítica, Montero (2004) reconoce el carácter polisémico de la definición del concepto comunidad. Señala que para la psicología comunitaria Latinoamericana, dicha definición es una “noción clave, la noción centro, el ámbito y motor fundamental, actor y receptor de transformaciones, sujeto y objeto de esta disciplina” (Montero, 2004, p. 95). Otorgando un sentido dinámico al concepto de comunidad, señala que “una comunidad es un grupo en constante transformación y evolución (su tamaño puede variar), que en su interrelación genera un sentido de pertenencia e identidad social, tomando sus integrantes conciencia de sí como grupo, fortaleciéndose como unidad y potencialidad social” (Montero, 2004, p. 100). De

acuerdo a la definición brindada por Montero, el sentido de pertenencia e identidad social serán elementos potenciadores de cohesión social en las comunidades.

Montero (2004) distingue y pone énfasis en el carácter relacional y dinámico, de continua construcción y transformación de las comunidades. Debido al posible carácter paradójico del concepto de comunidad, nos pone en alerta ante visiones simplistas o reduccionistas que puedan dejarse llevar por la comodidad de establecer fronteras y límites que conduzcan a la polarización, entre lo que está dentro y lo que está fuera de la comunidad y que finalmente contribuyen a la mantención del *statu quo*.

Desde una perspectiva crítica Montero (2004) identifica tres enfoques limitantes que afectan el trabajo comunitario. El primero considera a la comunidad como un elemento contaminante, que, a pesar de pronunciarse desde la igualdad, desde la práctica delimita fronteras y mantiene una separación, una “lógica de higiene” (Douglas citada en Montero, 2004, p.101) que daría cuenta de temor e incapacidad para generar y mantener relaciones comunitarias. Un segundo enfoque tiene que ver con percibir sólo las carencias de la comunidad, considerándola como un agente enfermo y débil, tal enfoque aborda el trabajo comunitario desde una lógica de la caridad y la intervención externa, generando relaciones paternalistas y clientelares, en donde los actores comunitarios son vistos como sujetos presos de sus circunstancias e incapaces de ser parte de la superación de sus problemas. Finalmente, el tercer enfoque sería aquel que exagera la condición de pureza y fragilidad de la comunidad, considerando la perfecta e inmutable, desechando el carácter dinámico de aprendizaje y transformación de las comunidades.

Montero señala que a pesar de que muchos psicólogos comunitarios concuerdan con la definición de Sarason, respecto al sentido de comunidad, como la "percepción de similitud con otros, una interdependencia consciente con otros, una voluntad de mantener esa interdependencia dando o haciendo a otros lo que se espera de ellos, el sentimiento de que se es parte de una estructura mayor, estable y de la que se depende". (Sarason citado en Montero. 2004, p.103) Debido el carácter polisémico del concepto de comunidad, la discusión respecto

a este concepto aún se encuentra abierta, algunos psicólogos comunitarios han generado escalas psicométricas para medir diferentes dimensiones o componentes de afectividad relacionados con el sentido de comunidad, sin embargo, estas solo llegan a tener un alcance particular descriptivo.

Para Montero, la definición del sentido de comunidad se encuentra íntimamente ligada a la identidad comunitaria, refiriéndose a ella como: “Esa noción otorgadora de sentido, que se expresa en acciones y verbalizaciones, que está cargada de afecto, que se construye históricamente y se expresa en relaciones y que, naturalmente es vaga e imprecisa, pues al discurrir a través de las personas se impregna de individualidades, lo cual le otorga su carácter psicosocial; pero al menos evita la fragmentación de ese sentir comunitario en múltiples sentidos específicos”. (Montero, 2004, p.106)

5.3.3.- Concepciones y alcances de la participación comunitaria.

Todo trabajo comunitario implica participación de la comunidad y participar tiene que ver con tomar parte en alguna actividad o proceso. Sánchez (2007), señala que “la participación es el centro del método comunitario, de forma que, sin participación no hay trabajo comunitario. Y es que, es la participación efectiva la que convierte a las personas (y la comunidad) en sujetos agentes hacedores conjuntos de su vida en común” (Sánchez. 2007, p.261). Conforme a esto, el significado real de la participación estaría influenciado por la importancia de la actividad o proceso en la cual se participa, la eficacia en términos de posibles resultados satisfactorios de la acción participativa y el significado subjetivo o necesidad sentida, que tiene para los participantes el hecho de participar.

Según la recopilación de definiciones y componentes realizada por Maritza Montero, la participación comunitaria puede ser definida como “un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales” (Montero, 2004, p.110).

Para Montero (2004), la auténtica participación de la comunidad en los diferentes ámbitos de su cotidianidad es considerada beneficiosa, ya que fortalece la socialización y el sentido de ciudadanía.

Es importante destacar que, según lo planteado por Sánchez, la participación auténtica tiene un carácter democrático y una condición política relevante en cuanto a la distribución del poder, en tanto que “participar es acceder al poder o compartirlo con otros...vista desde arriba, la participación exige que el político y el técnico compartan el poder que poseen con la comunidad. Vista desde abajo, la participación permite a la gente acceder al poder (de decidir, actuar, ser protagonista, etc.) (Sánchez, 2007, p.262). Ahora bien, es preciso señalar una aclaración que realiza este autor, respecto a que la acumulación de poder sin responsabilidad sería un peligro para la participación, por lo que debe observar y propender hacia un equilibrio entre la disposición para compartir el poder y la capacidad de la comunidad para asumir responsabilidades.

De este modo, el alcance de la auténtica participación radicaría en el potencial transformador y de cambio social que los agentes sociales comprometidos y legitimados hayan alcanzado a través del desarrollo de la conciencia de las problemáticas que los afectan, así como en las acciones que la misma comunidad empoderada realice en el tiempo para superarlas.

5.3.4.- La participación y el compromiso en el trabajo con la comunidad.

Según explica Montero, toda participación implica compromiso, y ambos conceptos, tanto participación como compromiso son fundamentales en el trabajo comunitario y se encuentran en una permanente relación de interdependencia.

El compromiso es definido por Montero como “la conciencia y el sentimiento de responsabilidad y obligación respecto del trabajo y los objetivos de un grupo, comunidad, proyecto o causa, que conduce a la persona a acompañar, actuar y responder ante ellos por las acciones llevadas a cabo” (Montero, 2004, p.113). En este sentido, el compromiso carácter tendría un motivador que nos brinda la fuerza para comprometernos con ciertas ideas, acciones que consideramos necesarias de realizar y también un carácter crítico, Montero, hace una referencia a una crítica que realizaba Perdomo en 1988, en esta materia, señalando que “el peligro de que el trabajo comunitario degenerase en activismo (político, religioso, social) con ausencia de reflexión teórica y de rigor metodológico. Es decir, en una acción irreflexiva, inmediata, no planificada, de

manos sin cerebro” (Ibíd, p.113). Respecto a ello, y haciendo una nueva referencia a los estudios de Lane y Sawaia (1991), Montero señala que el compromiso es un “acto crítico, de encuentro y superación, y no de anulación de uno en el otro, refiriéndose a la confusión de algunos agentes externos que tienden a fundirse con los miembros de la comunidad, dejando entonces de prestar su saber” (Montero, 2004, p.114). Esta posición conduciría a dos errores: el saber cristalizado y el empirismo irreflexivo.

El compromiso estaría dado entonces por el encuentro y la superación entre los agentes transformadores, la complejidad del conocimiento y la comprensión de la relación de intervención entre lo subjetivo y lo objetivo; la valoración y el respeto por el saber popular, el reconocimiento a los derechos de participación, la articulación teórico práctica y la consideración derechos de los seres humanos. Por lo que no debe confundirse con activismo, ni intereses personales compasivos ni subjetivos, tampoco con un servicio creado para apoyar a solo ciertos grupos en desmedro de la anulación de otros actores y agentes sociales, o bien legitimar visiones acríticas, caritativas.

En este sentido la participación auténtica es comprometida, cuestión que estaría íntimamente ligada a aspectos éticos y políticos, que más allá de ser declarativos, se prueban en la acción y reflexión sobre la práctica, orientando direcciones, brindando apoyo y consistencia. La dinámica entre participación y compromiso, según señala gráficamente Montero, es de carácter interdependiente y centrípeto: puede ser a mayor participación, mayor compromiso o bien a menor participación menor compromiso o simplemente simpatía, o curiosidad. Sin embargo, aun así, toda participación es importante, debido al movimiento y a la rotación de los diferentes niveles, se puede ir promoviendo la participación cada vez más comprometida.

5.4.- Relación escuela y comunidad en los sistemas educativos.

A continuación, y para acercarnos al contexto escolar de la apertura de la escuela y la relación con la comunidad, revisaremos el concepto comunidad educativa, así como algunos componentes claves que lo constituyen.

5.4.1.- Comunidad educativa.

De acuerdo a lo antecedentes revisados anteriormente podríamos decir que el concepto comunidad es un concepto polisémico de comprensión compleja que desde la perspectiva comunitaria es mucho más que un grupo pre definido de personas. Como señala Montero (2004), una de las cualidades principales de una comunidad es la interrelación entre los actores que componen el grupo, lo que genera el sentido de pertenencia e identidad, componentes necesarios para que el grupo tome conciencia de sí, y de este modo fortalecerse y potenciarse socialmente.

En este sentido, la constitución de una comunidad educativa, no es una condición dada por decreto, sino un desafío relacional en permanente construcción. Posada (2001), señala dos concepciones comparativas entre las cuales transitan las significaciones de comunidad educativa, una representa la lectura literal de la ley y la otra que representa una visión crítica del concepto de comunidad educativa en las escuelas.

Cuadro comparativo (Posada, 2001, p.101):

Comunidad Educativa	
<p>Existe (como algo dado por la Ley)</p> <p>Surge espontáneamente.</p> <p>Cumpliendo las normas y creando el órgano de gobierno que se plantean por Ley.</p> <p>La participación se reduce a cumplir los rituales de elección para lograr la representación.</p> <p>Es algo añadido al proyecto educativo institucional y al currículo.</p> <p>Se genera un estilo de gestión no democrática que no facilita la construcción de comunidad educativa.</p>	<p>No existe o preexiste (hay que construirla)</p> <p>Hay que proponérselo, como medio y como propósito.</p> <p>Se propicia la creación de nuevas acciones, se apoyan nuevas iniciativas, se dan rupturas</p> <p>Se crean diferentes mecanismos de participación (institucionalizados y no institucionalizados), se da la participación a diferentes niveles.</p> <p>Es un elemento transversal al proyecto educativo institucional y al currículo.</p>

No hay reflexión sobre el tema.	<p>Se crea un estilo de gestión democrático que permea la vida cotidiana.</p> <p>Hay una reflexión explícita sobre el tema.</p>
---------------------------------	---

De acuerdo a las concepciones de comunidad educativa que se tengan Posada (2001) señala que las escuelas podrían generar las siguientes maneras progresivas de trabajar en y con la comunidad:

- Creación de una comunidad dentro de la escuela. Democratización de las relaciones entre la comunidad escolar.
- Participación de la comunidad local en la escuela, en actividades que podrían ser educativas o recreativas, o bien relacionadas con la toma de decisiones en los consejos escolares.
- Organización de la escuela como centro comunitario, proyección social de la escuela en la comunidad, ya sea realizando acciones en el entorno o bien ofreciendo espacio como biblioteca, instalaciones deportivas, salas culturales o programas de formación.
- Enriquecimiento de las actividades educativas y curriculares de la escuela con elementos y recursos del entorno, considerando temas e intereses de dicha comunidad.
- Integración de la escuela en procesos comunitarios más amplios, relacionados con el desarrollo local.

Conforme al estudio realizado por Posada (2001), hay tres elementos importantes y constitutivos de una comunidad educativa que articulados a través de la formación de valores contribuyen a la cultura democrática y la formación ciudadana, estos son; la convivencia escolar, la participación en la escuela y la relación de la escuela con el entorno.

a) Convivencia escolar.

La convivencia escolar, entendida como todo lo que se manifiesta en la vida cotidiana en la escuela; relaciones interpersonales, clima institucional, ambiente educativo, etc. depende en gran medida de las concepciones educativas presentes en la escuela.

Tradicionalmente algunas concepciones que representan un orden social más bien autoritario, atribuyen a la escuela el fomento de “la buena conducta”. Los principios sobre los cuales se construye la convivencia escolar en estas escuelas son la obediencia, el orden y la invisibilidad de los conflictos.

En otro sentido, las escuelas que persiguen una convivencia escolar de carácter democrático están ligadas a concepciones de construcción de comunidad educativa y a la consolidación de la cultura democrática en la escuela, por lo que se caracterizan por propiciar una cultura de expresividad, reflexión crítica y participación en la toma de decisiones. Según Posada (2001), estas escuelas deben considerar los siguientes elementos:

- La escuela como un espacio para la formación ciudadana, con el desafío permanente de construir una cultura democrática. (Sujeto humano como actor social con capacidad para intervenir en la crítica y la transformación de los asuntos de la vida pública)-
- Reconocer la historicidad de los sujetos, su nexos con las condiciones históricas concretas que les dan sentido y participar en su transformación.
- Formación basada en la negociación cultural de relaciones democráticas en continua reconstrucción, asentada en el entendimiento mutuo, el acuerdo y los proyectos solidarios.

La construcción de una cultura democrática en la escuela implica el desarrollo de herramientas conceptuales y metodológicas que propicien la participación activa de la comunidad, así como la preparación intelectual, tanto para la comprensión crítica de lo que va sucediendo en nuestro entorno, así como para asumir y resolver positivamente los conflictos que se puedan generar. En este sentido la negociación cultural debe aceptar la existencia de posibles conflictos y contribuir a establecer relaciones basadas en la cooperación y el apoyo mutuo, considerando la diversidad de identidades, creencias y valores.

Algunos desafíos para el desarrollo de una cultura democrática en la escuela, tienen que ver principalmente con transformar su carácter homogeneizador, su estructura jerárquica, el conocimiento fragmentado y hegemónico, así como el poder de su evaluación.

b) La Participación en la escuela.

La participación en la escuela tiene un carácter potencialmente educativo, que debe ser teórico, reflexivo, pero por sobre todo práctico, es decir, se aprende a participar participando democráticamente. Según señala Montero (2004), la auténtica participación fortalece el sentido de ciudadanía, los valores colectivos y el compromiso con la sociedad.

Si bien, la participación es declarada y difundida en los planes educativos, la experiencia demuestra, que la institución escolar no garantiza de por sí la participación. "Una cosa es hablar de participación y otra muy distinta aunar metas y proponer soluciones que integren la acción educativa de los ambientes escolares y familiares" (Ridao, citado por San Fabián. 1996, p.200).

Para la planificación e implementación de espacios de participación en la escuela, Posada (2001) señala que es clave tomar en cuenta la existencia de niveles de participación que van desde: la ausencia de participación, la participación informada, la participación consultiva no vinculante para la toma de decisiones, la participación para cooperar en la resolución de situaciones de crisis, la participación en desarrollo del currículo y la participación con atribuciones resolutivas en los consejos escolares.

Las formas de participación más frecuentes en las escuelas corresponden a los niveles de participación inferiores, como lo son la información y la consulta, utilizándose en muchos casos, solo para cumplir con la instancia propuesta por alguna política educativa, evidenciar asistencia y legitimar decisiones ya tomadas.

En el carácter democrático de la participación, subyacen las concepciones acerca de la distribución del poder y la responsabilidad en la toma de decisiones. La escuela al no contar con instancias participativas resolutivas, limita este carácter democrático potenciador de ciudadanía, "la escuela que restringe las formas de participación de los estudiantes o que las canaliza exclusivamente a través de los mecanismos de representación, configura una escuela de la pasividad, no enseña la negociación de intereses, y genera una educación para la democracia en la que los estudiantes aprenden a delegar su capacidad de acción" (Enguita en Posada. 2001, p.111).

c) Relación escuela y comunidad.

La relación entre la escuela y la comunidad es el reflejo de la convivencia, la participación y los vínculos que la escuela va generando con su entorno. Es en estas relaciones donde se manifiestan las identidades y las concepciones acerca de la función social de la escuela que, tanto en términos organizativos como pedagógicos, van configurando la cultura escolar y orientando la toma de decisiones.

Mientras algunas escuelas propician el aislamiento, otorgando una connotación negativa o indiferente hacia su entorno, otras generan iniciativas y objetivos que buscan estrechar lazos de vínculo con la comunidad de manera activa.

Las necesidades cotidianas de la escuela de asumir el trabajo demandado por las políticas educativas, así como la pérdida de su protagonismo como único agente educador, han favorecido el “divorcio crónico” (Carbonell, 2006) entre la escuela y el entorno. Ante tal disociación y sintiéndose amenazada por las fuerzas del mundo exterior, la escuela se ha mantenido concentrada en sí misma, reduciéndose solo a establecer vínculos instrumentales, asistenciales y limitados con la comunidad. Ante el repliegue de la escuela es necesario replantearse el tema de la función social de la enseñanza, tanto en términos organizativos como conceptuales, relacionados con ciertos significados construidos, que van sesgando la relación de las escuelas y sus entornos; por ejemplo: “El sentido de propiedad individual sobre las personas y los bienes educativos —«mi clase», «mis alumnos», «mis hijos», «mi horario», «mi Centro», la delimitación burocrática de esferas de actividad, la fragmentación del proceso educativo, los criterios individuales de productividad e incentivación, etc. (San Fabián, 1996, p.198).

La relación entre la escuela y la comunidad implica ir más allá de los padres y madres vinculados a la escuela. De acuerdo a estudios en esta materia San Fabián (1996), señala que el carácter progresivo de la visión de esta relación va desde: la escuela como colaboradora de las familias, la estrecha comunicación entre la escuela y la familia, la familia como colaboradora de la escuela, la implicación de las familias en las actividades de aprendizaje en casa, la implicación de las familias en el gobierno escolar y en la toma de decisiones,

hasta llegar a relaciones de colaboración e intercambio educativo con la comunidad.

Respecto a esta relación educativa de intercambio con la comunidad San Fabián (1996) señala la necesidad de abandonar la concepción mecanicista e instructiva de la enseñanza, para propender a abordar una nueva concepción del currículo que conciba la enseñanza como una política cultural, es decir la escolaridad como un proyecto cultural comunitario, a través del cual, la escuela en su conjunto opte entre “reducir el trabajo docente al interior del aula o abrir el aula a la cultura del entorno” (Ibíd, p.211). De esta nueva relación, deriva un compromiso doble: dotar al currículo de significatividad cultural para ejercer la reflexión y la crítica desde la escuela, y la progresiva implicancia de la comunidad, que posibilitaría superar el carácter fragmentado y descontextualizado de los procesos educativos.

VI.- ANTECEDENTES METODOLÓGICOS

Dado que este estudio busca comprender los significados y las perspectivas de desarrollo que los participantes le atribuyen al proceso de apertura de la escuela a la comunidad en la comuna de Recoleta, se ha utilizado un enfoque metodológico cualitativo, aplicado a la estrategia de sistematización de experiencia (Jara, 2018). Esta estrategia orienta la reconstrucción del proceso vivido, brindándonos una comprensión sistémica y re contextualizada (Mejías, 2004) de la experiencia del Programa Escuela Abierta, que permite indagar en los significados y perspectivas que estos atribuyen a la apertura de la escuela a la comunidad, a partir de los discursos de los participantes entendidos como co-constructores de esta iniciativa.

De manera que los componentes metodológicos que se presentan a continuación fueron construidos considerando las orientaciones cualitativas en general, pero aplicadas concretamente al campo de la sistematización de experiencia.

6.1.- Tipo de estudio.

El tipo de estudio corresponde a una sistematización de experiencia de carácter cualitativo, que busca a partir de la reconstrucción colectiva del proceso de apertura de las escuelas a la comunidad, ampliar nuestra comprensión acerca de los significados y las perspectivas que los actores involucrados le atribuyen a esta experiencia. Cabe mencionar que este estudio tiene también un carácter exploratorio y descriptivo, ya que el Programa Escuela Abierta es una iniciativa municipal en curso, con ocho años de funcionamiento y cuya experiencia comunal no ha sido investigada, ni sistematizada desde una perspectiva cualitativa previamente. Es por esto que se espera que los resultados de la investigación y sistematización, en tanto reconstrucción de la experiencia e interpretación crítica de la misma, contribuyan a comprender los significados y las perspectivas de desarrollo que los protagonistas le atribuyen al proceso vivido, para finalmente extraer aprendizajes y elaborar propuestas de mejoras. (Jara, 2018; Mejías, 2004; Ghiso, 2008).

Óscar Jara (2018) señala que la sistematización es una interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su reconstrucción, explicita la lógica y

el sentido del proceso vivido en ellas, poniendo especial énfasis en los factores que influyeron en su configuración y cómo éstos se vinculan. De esta forma se producen “conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (Jara, 2018. p.61). Ghiso refuerza la idea de que la sistematización de experiencia es un estilo de investigación socio crítica, la cual está sobre todo “orientada por intereses teóricos emancipadores, transformadores de realidades, procesos y prácticas asociadas al cambio social” (Ghiso, 2008. p.1).

Aquí es importante recordar que la sistematización de experiencias surge en América Latina como un esfuerzo por construir marcos propios de interpretación teórica desde los contextos y las condiciones de cada realidad local. Así, se constituye en una forma distinta de construir conocimiento, vinculando de manera particular la teoría y la práctica, con el fin de construir aproximaciones teóricas que constituyan aprendizajes que potencien la realización misma de la sistematización de la experiencia, siempre considerando la participación y la mirada crítica de sus protagonistas.

6.2.- Diseño.

El diseño de esta investigación consideró la estrategia metodológica de sistematización de experiencia sugerida por Jara (2018). Concretamente, se han considerado las siguientes fases y componentes en la construcción de la sistematización:

1. El punto de partida:
 - a. Definición de participantes.
 - b. Selección de registros.
2. Formular un plan de sistematización.
 - a. Delimitación del objeto de la experiencia a sistematizar.
 - b. Precisión de los ejes de sistematización.
 - c. Fuentes de información.
 - d. Procedimientos, actividades y tareas a realizar. (Cronograma, responsabilidades, recursos, etc.)
3. Recuperación del proceso vivido.

- a. Reconstrucción histórica de la experiencia. (Registros, grupos de discusión y entrevistas)
 - b. Orden y clasificación de la información.
4. Las reflexiones de fondo.
- a. Análisis y síntesis.
 - b. Interpretación crítica.
5. Los puntos de llegada.
- a. Formulación de conclusiones.
 - b. Comunicación de los aprendizajes.

6.3.- Sujetos de la investigación, muestra y criterios de selección de los informantes claves.

Para asegurar una recolección de información variada y un intercambio comunicacional nutrido, directo y representativo de la diversidad de personas vinculadas a la experiencia de apertura de la escuela a la comunidad en la comuna de Recoleta, se seleccionaron informantes considerando una muestra estructural representativa de los distintos grupos de actores comunitarios y pedagógicos que desde sus distintos ámbitos de acción han sido co constructores de esta experiencia de apertura entre los años 2013 y 2020. Consideramos como criterios de selección que las personas fueran mayores de 14 años, que tuvieran un tiempo de vinculación y participación activa en la experiencia del Programa Escuela Abierta local mínimo de 2 años.

En la investigación participaron un total de 49 personas. Del total de participantes, 26 personas integraron los grupos de actores comunitarios (vecinos, dirigentes sociales, apoderados y estudiantes) y 23 personas representaron a los actores del mundo institucional, docentes, asistentes de la educación y autoridades locales.

43 personas participaron en los grupos focales, y 6 personas fueron entrevistadas.

6.4.- Técnicas de recolección de información.

Se privilegió el uso de técnicas de recolección de información de carácter conversacional y documental, para cumplir adecuadamente con los objetivos de

la investigación. Concretamente se realizaron grupos focales, entrevistas semi estructuradas y revisión documental, como se detalla a continuación:

a) Grupo focal: Se aplicó la técnica del grupo focal para recoger testimonios e información de los actores comunitarios y pedagógicos sobre la experiencia (Canales, 2006) de apertura de la escuela a la comunidad.

La técnica del grupo focal, como entrevista grupal, busca acceder al conjunto de significados y perspectivas que orientan las acciones de los sujetos de investigación. Aquí lo importante es “reconstruir con el informante investigado todas las perspectivas comprensivas o interpretativas que el sujeto “computó” o supo, como obviedad o explícitamente, al darse la situación o acción investigada” (Canales, 2006 p.279).

Se llevaron a cabo 5 grupos focales dirigidos por la investigadora, constituidos por entre 5 y 13 personas cada uno.

Para asegurar la generación de significados y perspectivas variadas y diversas, así como un espacio paritario adecuado para la naturalidad y fluidez del discurso colectivo, cada grupo focal se organizó para representar a la diversidad de actores claves, tanto comunitarios como pedagógicos, vinculados de manera directa a la experiencia de escuela abierta. Se realizaron: un grupo de representantes de agrupaciones culturales y deportivas, un grupo de vecinos y apoderados, un grupo estudiantes, un grupo de docentes y finalmente un grupo encargados de escuela abierta.

La constitución de los grupos se detalla a continuación:

- 1er Grupo focal: 13 Personas pertenecientes a las diversas organizaciones culturales y deportivas usuarias de Escuela Abierta en las distintas escuelas y liceos municipales, de las Zonas norte y sur de la comuna.
- 2do Grupo focal: 8 Vecinos, apoderados y dirigentes sociales territorialmente cercanos a las escuelas y liceos municipales, de las zonas norte y sur de la comuna.
- 3er Grupo focal: 5 Estudiantes participantes de talleres y espacios de formación y recreación generados por escuela abierta en las distintas escuelas y liceos municipales, de las zonas norte y sur de la comuna.

- 4to Grupo focal: 9 Docentes que han realizado actividades de vinculo escuela – comunidad en conjunto con Escuela Abierta, de las zonas norte y sur de la comuna.
- 5to Grupo focal: 8 Encargados de Escuela Abierta. Coordinadores de actividades que promueven el vínculo escuela – comunidad en las distintas escuelas y liceos municipales, de las zonas norte y sur de la comuna.

b) Entrevistas semiestructuradas: Para conocer las visiones más estratégicas, en cuanto al origen y toma de decisiones relacionadas con la apertura de la escuela a la comunidad en el contexto de las políticas educativas comunales de Recoleta, se aplicaron entrevistas semi estructuradas a un grupo representativo de directores de escuelas y liceos municipales de la comuna y a dos autoridades municipales locales.

Las entrevistas semi estructuradas, si bien están centradas en el tema específico investigado, el carácter abierto de las preguntas permitió alternar de manera flexible el orden y la formulación temática de la entrevista. (Delgado y Gutiérrez, 2007). Posibilitando la diversificación del discurso y el dialogo fluido de los entrevistados en torno a la experiencia vivida.

En específico, las personas entrevistadas fueron: cuatro directores de escuelas y liceos municipales que han implementado el Programa Escuela Abierta en establecimientos de la comuna; el Director del Departamento de Educación Municipal, quien entre otras iniciativas locales se ha preocupado por orientar tanto el desarrollo Programa Escuela Abierta como la política de apertura de las escuelas a la comunidad como parte del Proyecto Educativo Comunal; y el Alcalde de la comuna de Recoleta, como representante del proyecto político comunal, gestor de la iniciativa de apertura de las escuelas a la comunidad a nivel local y de la creación del Programa Escuela Abierta en la comuna de Recoleta.

c) Revisión Documental: Con el fin de extraer información complementaria para la reconstrucción histórica de la experiencia del Programa Escuela Abierta de la comuna de Recoleta dentro de un marco temporal específico, se realizó la revisión de los siguientes documentos:

- PLADECO. Municipalidad de Recoleta Tomo I y II (2015-2018).

- PADEM 2019 Departamento de Educación Municipal. Municipalidad de Recoleta (2019).
- Decretos Municipales, Planificación anual del Programa Escuela Abierta. (DEX N°2383 del 23/06/2014, DEX N°813 del 06/03/2015, DEX N°1201 del 25/04/2016, DEX N°2909 del 18/10/2017, DEX N°1295 del 30/05/2018, DEX N°694 del 19/03/2019).
- Orientaciones para implementación de escuela Abierta a la comunidad. Ministerio de Educación, División de Educación General (2016).
- Política de participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas. Ministerio de Educación. División de Educación General (2017).

6.5.- Credibilidad de la investigación.

La credibilidad en la investigación cualitativa es la sostiene la validez del estudio realizado. Conforme a esto, durante la investigación se llevaron a cabo dos estrategias para asegurar su credibilidad. Por una parte, se corroboró con cada uno de los informantes claves los datos obtenidos tanto en los grupos focales como en las entrevistas semi estructuradas, a través del envío y la revisión de las transcripciones a fin de precisar datos y garantizar conformidad con la información entregada. Por otra parte, se llevó a cabo un riguroso procedimiento técnico de análisis cualitativo de contenido, en el cual, a partir de la construcción de unidades de análisis, surgieron códigos que fueron posteriormente clasificados para la elaboración de las categorías. A partir de este proceso analítico se generaron triangulaciones que nos permitieron contrastar y establecer relaciones sistémicas y re contextualizadas entre los objetivos de la investigación y la información recabada, considerando en ello a los antecedentes teóricos y empíricos relacionados con la experiencia, los registros documentales seleccionados para la reconstrucción del proceso vivido y la información obtenida a través de los grupos focales y entrevistas otorgada por los sujetos investigados.

6.6.- Consideraciones éticas

A fin de resguardar los derechos y el bienestar de los participantes de esta investigación, se entregó a cada uno de ellos dos copias de un consentimiento informado, este documento fue leído y posteriormente firmado por los participantes de manera previa a las sesiones de grupos focales y/o entrevistas. En este documento se informó brevemente a los participantes los objetivos de la investigación, los datos de contacto de la investigadora y el carácter voluntario de la participación en el proceso de investigación.

También se señala que el trabajo final de esta investigación será puesto a disposición del Departamento de Educación de la Municipalidad de Recoleta, como sistematización de la experiencia del Programa Escuela Abierta 2013 – 2020.

En cuanto a la procedencia de las citas expuestas en los resultados de la investigación, he considerado resguardar el anonimato de los participantes en este proceso, utilizando como referencia solo el nombre del cargo de la persona con la connotación masculina o femenina según el sexo, así como también se indica el año en el que fue entregado el testimonio.

6.7.- Tipo de análisis.

El procedimiento que se utilizó para el análisis de la información obtenida en esta investigación es el análisis cualitativo de contenido, propuesto por Cáceres (2003), quien destaca la fecunda virtud analítica que brinda este procedimiento para la generación de categorías a partir de la información recopilada.

El análisis cualitativo de contenido se puede comprender como una “aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio” (Mayrinig en Cáceres, 2003).

De acuerdo a lo sugerido por Cáceres (2003), se llevó a cabo una etapa de pre análisis para obtener una visión general de información recopilada, luego se realizó una segunda lectura para definir las unidades de análisis relevantes y generar los códigos de clasificación que nos permitieron el constituir las categorías, para finalmente interpretar e integrar los hallazgos.

VII.- RESULTADOS DE LA INVESTIGACION.

El siguiente apartado presenta la reconstrucción histórica de la experiencia del Programa Escuela Abierta de la comuna de Recoleta entre los años 2013 y 2019. Su contenido ha sido elaborado a partir de la clasificación y análisis de dos fuentes de información: los antecedentes y registros documentales aportados por el programa municipal, y la información producida en grupos focales y entrevistas realizadas entre los años 2019 y 2020 a personas vinculadas directamente con esta experiencia: vecinos, dirigentes sociales, integrantes de agrupaciones culturales y deportivas, docentes, estudiantes, encargados de escuela abierta y autoridades municipales de la comuna.

La información recopilada ha sido codificada y categorizada considerando su riqueza analítica en el espacio cronológico del proceso vivido. Esto ha permitido periodizar la experiencia en cuatro momentos temáticos importantes: origen de Escuela Abierta en la comuna de Recoleta, desarrollo de la apertura de la escuela a la comunidad, la apertura de la escuela en tránsito y finalmente implicancias multidireccionales de la apertura de la escuela a la comunidad.

Este análisis pretende contribuir a la comprensión sistémica y re contextualizada de la apertura de la escuela a la comunidad en la comuna de Recoleta, desde los significados y perspectivas de desarrollo socioeducativo que los propios actores le otorgan a esta experiencia.

7.1.- ORIGEN DE ESCUELA ABIERTA EN LA COMUNA DE RECOLETA.

“Nuestra idea era hacer transitar al Estado, desde este ente que funciona como instrumento de dominación de clase, hacia uno distinto, que... se dejara permear por las necesidades, las pretensiones, los dolores y las angustias de la ciudadanía”

Alcalde, Municipalidad de Recoleta, 2020

La idea de transformar las escuelas en espacios abiertos a la comunidad surge como una iniciativa del plan de gobierno comunal del actual Alcalde de Recoleta Daniel Jadue (Jadue, 2012), quien una vez electo, en marzo del año 2013, impulsa, a través del Departamento de Educación municipal, el diseño y la implementación del Programa Escuela Abierta.

Desde la visión de un proyecto político local que pretende reformar la gestión municipal, el alcalde Daniel Jadue señala que las iniciativas impulsadas en la comuna de Recoleta entre ellas, el Programa Escuela Abierta, proviene de una mirada distinta respecto al rol del estado y el sistema político, así como de la urgente necesidad de atender los problemas que vive la comunidad.

“El estado como instrumento de dominación de clase es completamente impermeable a las presiones y necesidades de la ciudadanía, y, por lo tanto, habitualmente lo que uno encuentra es que el estado tiene un camino de acción que no necesariamente representa lo que la ciudadanía quiere, y esto ha ido provocando un distanciamiento creciente entre el sistema político y la ciudadanía” (Alcalde, Municipalidad de Recoleta, 2020).

En este sentido el alcalde es enfático. No solo al plantear una posición política anti neoliberal, sino también la necesidad de abrirse a la ciudadanía. La idea que propone es hacer transitar al Estado desde su condición de ente de dominación de clase, hacia un Estado director de la sociedad, que se deje permear por las necesidades de las comunidades y disponga recursos para la solución de problemas que afectan a la ciudadanía.

7.1.1.-Buenas ideas y ausencia de espacios.

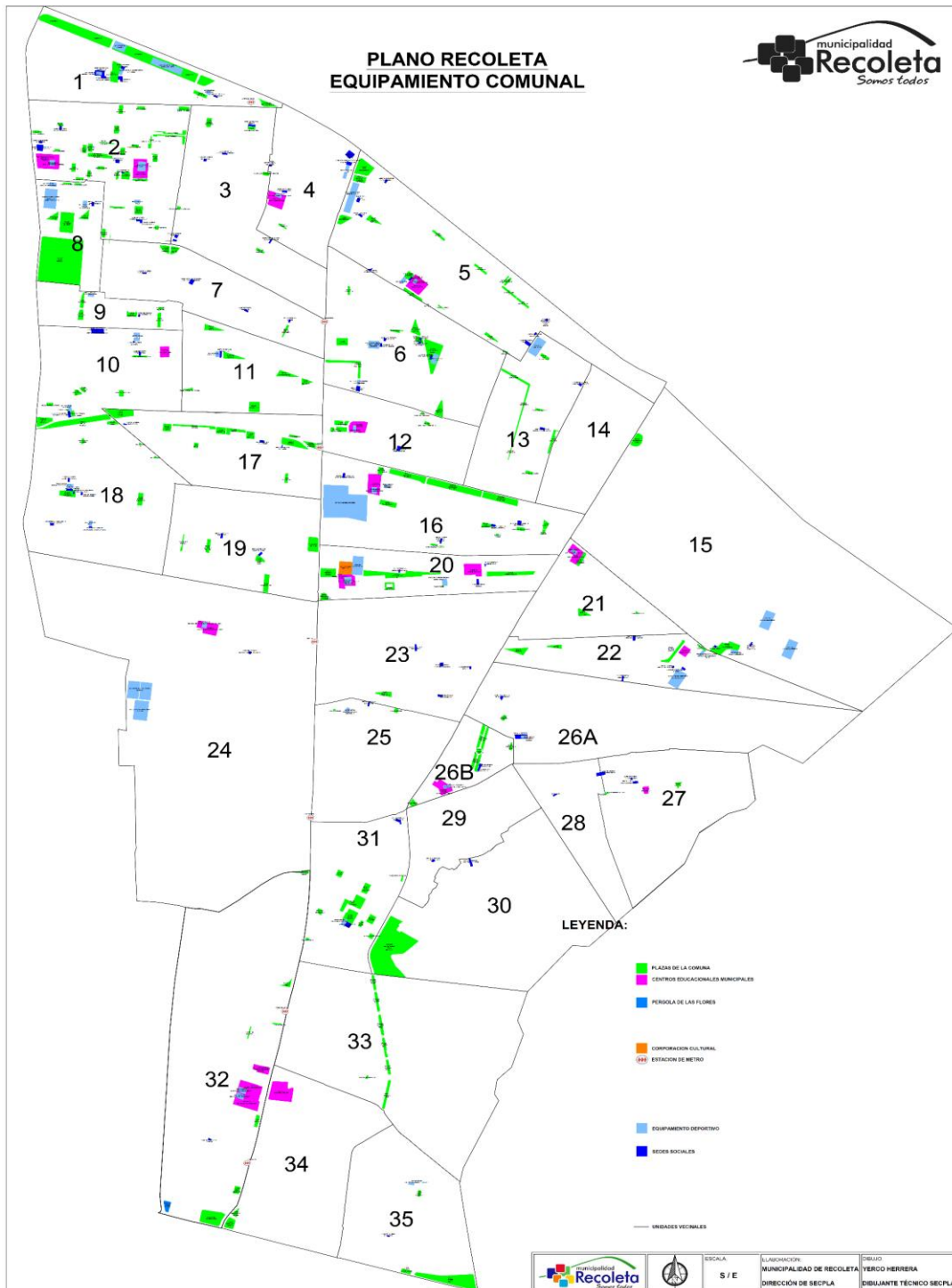
“Escuela Abierta, nace de la conversación con muchos jóvenes de nuestra comuna que estaban además en organizaciones informales, la mayoría de ellos, nos planteaban la necesidad de infraestructura para poder realizar sus actividades y desarrollarse de manera sana, protegida y segura” (Alcalde, Municipalidad de Recoleta, 2020).

Los estudios de caracterización comunal presentados en el Plan de Desarrollo Comunal de Recoleta 2015 – 2018¹, corroboran el déficit de cobertura y mantención de los espacios públicos para la recreación de las personas en la comuna de Recoleta y señalan que esto se debe a dos problemáticas detectadas en el diagnóstico del plan comunal.

La primera es la ausencia de homogeneidad o equidad en la distribución de las sedes y los recintos públicos destinados al deporte y a la cultura en la comuna. Esto se observa en el plano n°1 donde se observa la ubicación territorial de las unidades vecinales, sedes sociales, recintos deportivos, corporación cultural, áreas verdes y establecimientos educativos municipales. Aquí se confirma que hay sectores en la comuna que no cuentan con espacios equipados para el desarrollo deportivo y cultural. De igual forma se visualiza que la cantidad de recintos deportivos, implementados solo como canchas de fútbol, supera notablemente, los espacios habilitados como auditorios, salas de baile y/o teatros, destinados para el desarrollo artístico y cultural en la comuna.

¹ Análisis detallado en el Plan de desarrollo comunal de Recoleta 2015 – 2018. Tomo I Cap. 5.9. Análisis de la existencia y cobertura de las áreas verdes y espacios de valor paisajístico, áreas deportivas y recreativas de acceso público. Pág. 112 – 140.

Mapa n°1. Plano Equipamiento comunitario de la comuna de Recoleta 2013-2015.



Fuente: Archivo Programa Escuela Abierta. Elaboración: SECPLA. Municipalidad de Recoleta. 2015.

Una segunda problemática corresponde a la privatización de los espacios de uso comunitario. Esto se convirtió en una práctica naturalizada por parte de algunos vecinos y dirigentes, quienes cobraban a la comunidad por el uso de las instalaciones como sedes o pequeñas multi canchas. Esta práctica aún sigue presente en la comuna, un joven nos señaló:

“Fuimos a una iglesia, a ver si nos podían presentar un espacio, explicando lo que hacemos y nos dijeron, que sí, pero les cobramos \$100.000.- mensuales. Nosotros necesitamos espacios gratis, para que pueda llegar el que quiera aprender” (Vecino, Integrante de Agrupación Deportiva, 2019).

En síntesis, los entrevistados y las fuentes documentales corroboran que las problemáticas que dan origen a la demanda por abrir las escuelas y liceos municipales a la comunidad, son, por una parte: la ausencia de espacios públicos cercanos para la recreación, y por otra, el cobro y la privatización de espacios de uso comunitario. Cuestión que afecta principalmente a los niños, niñas y jóvenes, quienes, a pesar de tener iniciativas para practicar alguna disciplina deportiva o artística, no cuentan con recursos para pagar por estos espacios.

7.1.2.- Promiscuidad funcional de la arquitectura.

Las autoridades locales encontraron en la apertura de la escuela a la comunidad una solución para resolver la problemática de falta de espacios e infraestructura para la recreación comunitaria, dentro de las posibilidades municipales.

“Nosotros siendo una comuna de escasos recursos, no teníamos como, ni salir a comprar, ni salir a construir, la cantidad de sedes que necesitaban nuestros jóvenes, para poder hacer, lo que todos le dicen que debe hacer: salir de la calle. Ellos siempre dicen: “todos nos dicen que debemos salir de la calle, pero al final terminamos en la calle porque nadie nos da ningún espacio donde desarrollarnos” (Alcalde, Municipalidad de Recoleta, 2020).

El alcalde destaca que uno de los conceptos estratégicos que consideró en este proceso es el de “promiscuidad funcional de la arquitectura”, planteado por el arquitecto Luis Alonso, (El mostrador. 2016), que consiste en hacer más eficiente y eficaz el uso de la infraestructura, disponiéndolas para diversas actividades y el mayor tiempo posible, con el fin de generar espacios recreativos que propendan al desarrollo de ciudades más amables.

“Tenemos 19 escuelas y liceos públicos que funcionan hasta las tres o cuatro de la tarde y que después son elefantes blancos, que ofrecen la posibilidad de cientos de salas, decenas de patios, decenas de infraestructura, deportiva, cultural, recreativa, en donde estos jóvenes que demandan ese espacio, podrían desarrollar todas sus actividades de manera segura, pero además de manera libre, de manera pública, porque aquí no se les cobra nada” (Alcalde, Municipalidad de Recoleta, 2020).

7.1.3.- Diseño y planificación.

Si bien la idea de la apertura de la escuela a la comunidad en Recoleta no provino del sistema escolar institucional, a partir de las orientaciones del gobierno municipal, los profesionales del departamento de educación en conjunto con los equipos directivos de las escuelas y liceos municipales, elaboraron el diseño y la planificación del Programa Escuela Abierta, que fue implementado inicialmente en 6 establecimientos educativos de la comuna.

La planificación consistió básicamente en definir el objetivo principal del programa: “Contribuir al fortalecimiento de la identidad y la dignidad de la comunidad a través el aumento de espacios de participación”, (PADEM, 2019, p. 134) a fin generar los mecanismos de coordinación comunal necesarios tanto para facilitar infraestructura a la comunidad y desarrollar espacios de recreación y formación. En este sentido para promover la participación de la comunidad, en alianza con otros programas municipales, se implementaron espacios de formación y recreación; cursos y talleres gratuitos, en horarios posteriores a la jornada escolar.

Con el fin evaluar y retroalimentar estas primeras experiencias de escuela abierta, se llevaron a cabo distintas jornadas de reflexión comunales, que como se aprecia en la Foto n° 1, contaron con la participación del alcalde, docentes, estudiantes, apoderados, directivos, vecinos y dirigentes de organizaciones comunitarias locales, personas de distintas edades y territorios de la comuna.

Foto n° 1. Vecinos evalúan talleres de programa escuela abierta.



Fuente: Página web. Municipalidad de Recoleta. <https://www.recoleta.cl/vecinos-evaluan-talleres-de-programa-escuela-abierta/> . 2016.

Estas instancias de conversación y reflexión en torno a las experiencias iniciales, fueron animando la progresiva extensión del programa Escuela Abierta a las 19 escuelas y liceos Municipales de Recoleta.

Asimismo, estas jornadas abrieron el camino al desarrollo de nuevas iniciativas colaborativas implementadas a través de Escuela Abierta, por ejemplo: Talleres y espacios de cuidado para los hijos de madres y padres que no cuentan con redes de apoyo para el cuidado de los hijos mientras trabajan, Escuelas de danza urbana, Encuentros anuales “Entre Saberes”, Becas de cursos de conducción para los jóvenes que egresan de 4to medio, Escuela Popular de Teatro y Talleres para el apoyo y la recuperación de las trayectorias educativas, entre otras.

7.1.4.- La escuela oasis.

A pesar de que la idea de abrir las escuelas a la comunidad surge de las necesidades planteadas principalmente por los jóvenes de la comuna, muchos de ellos estudiantes, la apertura desde el punto de vista del sistema educativo institucional, se contrapone a visiones más tradicionales respecto a la relación que debe tener con la comunidad. Como señala una docente de un Liceo Municipal, “las escuelas, suelen ser espacios súper cerrados”. De acuerdo a lo señalado por los entrevistados, en las escuelas más tradicionales y especialmente las del mundo escolar particular, el distanciamiento con la comunidad es visto como algo necesario y positivo.

“Lo he escuchado a sostenedores, que la escuela como un oasis, diciéndolo con orgullo: “Esta escuela es un oasis en esta comuna”, me explico es un oasis, porque afuera de la escuela está el narcotráfico, afuera de la escuela esta la drogadicción, afuera de la escuela esta la violencia y se enorgullecen mucho de decir en esta escuela no pasa nada, porque somos diferentes a la comunidad” (Director, Liceo Municipal, 2019).

Este distanciamiento con la comunidad es justificado bajo el argumento de que la escuela debe concentrarse en lo que realmente le importa al sistema escolar: los aprendizajes por los cuales son evaluados. Bajo esta perspectiva, muchas veces todo aquello que está afuera de la escuela, inclusive los saberes de la comunidad, son invisibilizados o estigmatizados.

7.1.5.- Temor inicial.

Los directores entrevistados indican que, a pesar de simpatizar con la idea de abrir la escuela a la comunidad, la apertura generó temor en los equipos directivos de las escuelas y liceos, principalmente por el control y cuidado de los espacios. Esto se aprecia en el testimonio de una directora, que se refiere a esta etapa inicial de Escuela Abierta:

“Cuando empezó esta política comunal, yo estaba con mucho miedo, yo era inspectora general de una escuela...en el sentido de que se pudiesen perder las cosas, que me pudiesen rayar la escuela, que no iba a estar yo como para controlar y ver que todo funcionara bien, entonces había muchas aprensiones” (Directora, Escuela Básica, 2019).

Estas aprensiones se relacionan tanto con el temor ante el cuidado y mantenimiento de los espacios, como con los desafíos que implica ceder y compartir el control de la escuela a la comunidad en los horarios de apertura. A pesar de estos temores, las escuelas y liceos no han tenido que lamentar incidentes o daños producidos por las actividades generadas por la comunidad a través de Escuela Abierta, ya que previo a cada solicitud de espacios las personas que representan a las agrupaciones se comprometen, a través de un documento, a cuidar del mobiliario y a resguardar el aseo posterior a las actividades.

7.1.6.- Los encargados de escuela abierta.

En este periodo de diseño, surgió la necesidad de que cada escuela o liceo pudiera contar con una persona encargada de Escuela Abierta que fuese responsable de dinamizar la apertura y el vínculo con la comunidad, en coordinación con los equipos de las escuelas y las organizaciones sociales del territorio. El rol de esta figura es destacado por uno de los directores:

“...una persona que permita ser el nexo el cordón umbilical y en consecuencia nos hinche a nosotros y nos presione en la interna y nos esté recordando como una especia de Pepe Grillo, de que la escuela no se acaba a las cuatro de la tarde”. (Director, Escuela Básica, 2019).

La incorporación de los encargados de escuela abierta en las escuelas y liceos generó confianzas tanto en los equipos directivos como en los vecinos respecto a la apertura, como lo señaló claramente la directora de una escuela básica:

“El coordinador que hubo en ese tiempo me dio la confianza a ser más abierta, a que la escuela se ocupe fuera de horario de clases. Fuimos de a poco adquiriendo confianza” (Directora, Escuela Básica, 2019).

Si bien la integración de los encargados de escuela abierta en el quehacer cotidiano ha sido distinta en cada escuela, el trabajo que realizan para la dinamización y el vínculo con el entorno territorial ha sido determinante, tanto para incorporar a escuela abierta en distintas instancias de la gestión escolar, como para generar nuevas relaciones y lazos de colaboración mutua con la comunidad.

7.1.7.- La cultura organizacional.

La incompreensión inicial a la idea de apertura de la escuela a la comunidad, radico inicialmente en asumir la apertura como una experiencia alterna a la escuela y no como parte de la misma.

“Los primeros años era como aparte, los profesores y parte de los equipos directivos miraban como muy de lejos, como no entendiéndolo...ósea era una cuestión como un anexo (Directora, Liceo Municipal, 2019).

A pesar de lo se ha podido constatar en los mecanismos de gestión de algunas escuelas y como aclara la directora posteriormente durante la entrevista: “ahora escuela abierta ya forma parte y está dentro de la planificación”. Las autoridades y los encargados de escuela abierta entrevistados hacen referencia a la presencia de valores propios de la cultura organizacional neoliberal en la administración y las instituciones públicas. Valores que limitan en desarrollo de las nuevas iniciativas, que se manifiestan principalmente a través de: la departamentalización y la dificultad para trabajar en equipo.

“A pesar de todos los avances, cuesta el trabajo en equipo, cuesta aprender a trabajar con la diferencia, cuesta aprender a trabajar con las fortalezas, pero también con las debilidades de la gente con la que uno interactúa. Son desafíos que van en curso”. (Alcalde, Municipalidad de Recoleta, 2020).

La autoridad local advierte con preocupación que la actual cultura organizacional neoliberal, influenciada por una deformación del método científico, promueve formas de comprender la realidad en partes cada vez más separadas y especializadas. De tal manera que existe la necesidad permanente de revertir estas tendencias reduccionistas que potencian la competitividad, distorsionan las relaciones de poder y obstaculizan la mirada integral del proyecto político colectivo.

7.2.- DESARROLLO DE LA APERTURA DE LA ESCUELA A LA COMUNIDAD.

“La escuela empieza a ser el espacio donde es posible lo que antes era imposible”.

Director, DAEM Recoleta, 2020.

7.2.1.- De menos a más.

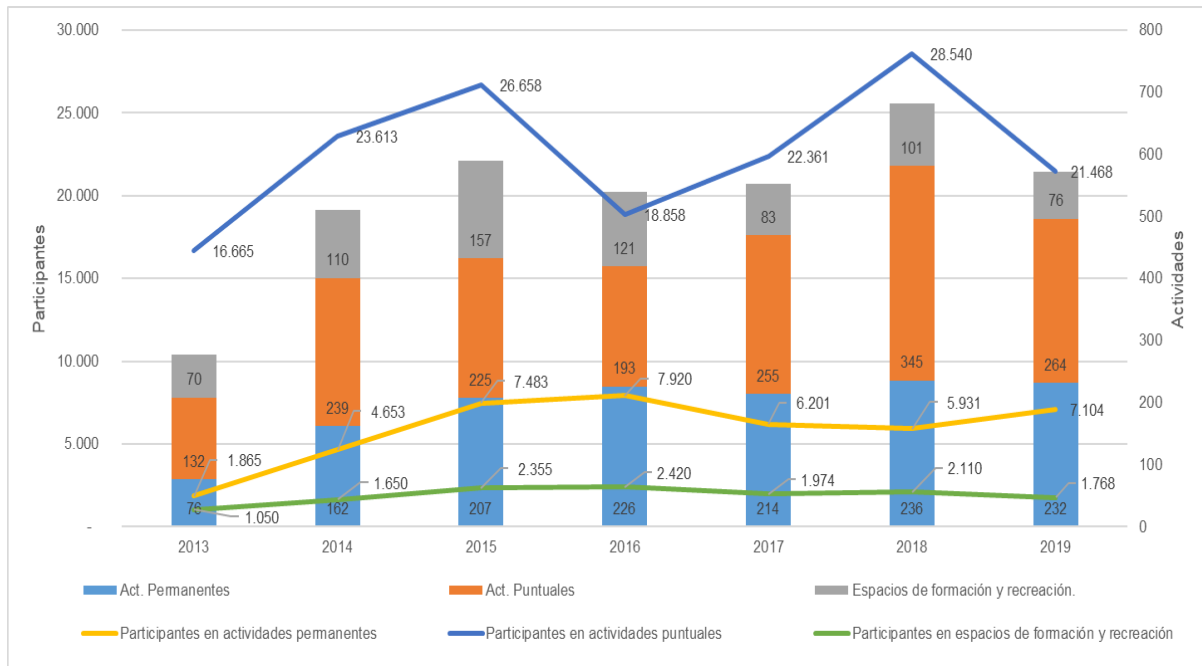
Poco tiempo después de iniciado el programa Escuela Abierta, empezó a contar con una importante participación de organizaciones sociales, culturales y deportivas, que comenzaron a sesionar en las escuelas y liceos municipales de Recoleta. Este notable aumento en la participación, es explicado por una directora:

“Ha ido de menos a más...casi el 50% de los niños que tengo participaban en los talleres...luego se fueron incluyendo acá; las juntas de vecinos, los centros culturales, actividades que ellos mismos fueron ofreciendo de talleres, y de apoco se fueron incluyendo más, y se fue abriendo el espacio para una comunidad más amplia” (Directora, Escuela Básica, 2019).

La demanda de la comunidad de contar con espacios públicos para el desarrollo de diversas iniciativas, así como la participación de la comunidad en estas actividades, en la mayoría de los casos organizadas por los propios vecinos, fueron superando las expectativas iniciales, dando cuenta de la pertinencia y acierto de la política local de apertura. Como señalo enfáticamente el director de educación, “la gente estaba ansiosa de un espacio como este”.

Como se presenta en el Gráfico n°1, la demanda y la participación de la comunidad entre los años 2013 y 2019, en términos generales ha aumentado, aunque existen variaciones anuales. La demanda de espacios de parte de las agrupaciones que llevan a cabo actividades permanentes, una o dos veces por semana, va aumentando en el tiempo, lo que da cuenta del desarrollo y aumento de población organizada participante de escuela abierta, que alcanza el año 2019 a 232 organizaciones, que realizan actividades en las cuales participan aproximadamente 7.104 personas.

Gráfico n° 1. Comportamiento de la participación entre los años 2013 y 2019.



Fuente: Plan Comunal del Programa Escuela Abierta. Decreto Municipal 689 con fecha 28.04.2020

De acuerdo a estos datos el programa tiene un promedio de atención anual de 532 solicitudes de espacios para el desarrollo de diversas actividades, en las cuales participan en promedio 30.378 personas aproximadamente.

Podemos mencionar tres características de la apertura de las escuelas que hacen posible esta participación anual:

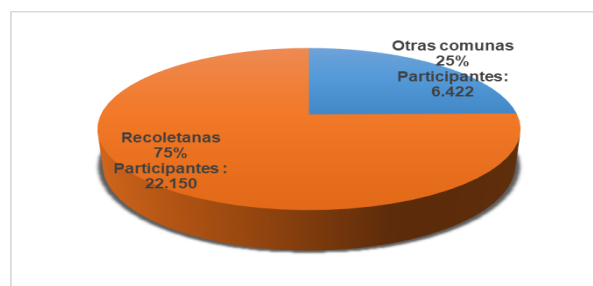
- Los espacios facilitados son completamente gratuitos y no se encuentran mediados por ningún tipo de cobro.
- Los horarios vespertinos y fines de semana posibilitan que personas de distintas edades puedan integrarse a las actividades recreativas y formativas.
- La ubicación descentralizada de las escuelas y liceos facilita la disposición de espacios de reunión territorialmente cercanos a las residencias de los habitantes de la comuna.

Respecto a los factores que influyen en la distribución de la participación y vínculo en las distintas escuelas y liceos abiertos a la comunidad, podemos observar que, mientras las actividades que concentran mayor número de participantes, están condicionadas principalmente por factores como: la ubicación y la capacidad de la infraestructura de las escuelas y liceos, las

agrupaciones que construyen vínculos de pertenencia con las escuelas y liceos son aquellas que extienden sus actividades en el tiempo y conviven de forma permanente. En términos comunales, se destaca el progresivo aumento de estas agrupaciones que realizan actividades sociales, culturales y deportivas permanentes, dos o tres veces por semana.

Otro aspecto interesante de mencionar respecto a las solicitudes de espacios atendidas por el Programa Escuela Abierta, es que el 75% de las solicitudes de espacios atendidas son de origen Recoletano, mientras que el 25% restante corresponde a solicitudes que provienen de agrupaciones constituidas en otras comunas de la región Metropolitana (Gráfico n°2). Esto da cuenta no solo de que las escuelas abiertas atienden una demanda local importante de agrupaciones que necesitan espacios para el desarrollo de sus actividades, sino que también hay organizaciones que se trasladan de otras comunas para contar con espacios.

Gráfico n° 2. Origen de solicitudes de espacios atendidas el año 2019.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por la coordinación comunal de Programa Escuela Abierta.

Como dato adicional, cabe mencionar que el origen comunal de las solicitudes que constituyen el 25% restante de la demanda por los espacios proviene de las comunas de Santiago, Ñuñoa, Conchalí, Independencia, Maipú, La Florida, Renca, El Bosque, Providencia, etc.

Los resultados cuantitativos respecto a la demanda por los espacios y la participación de la comunidad, no solo dan cuenta del acierto de esta iniciativa local, también dejan en evidencia el gusto de las personas por participar de actividades organizadas comunitariamente. De acuerdo a los datos aportados

por la coordinación comunal de escuela abierta, la cantidad de personas que participan de actividades organizadas por la propia comunidad supera la participación en actividades dirigidas institucionalmente.

7.2.2.- Experiencia diversificada.

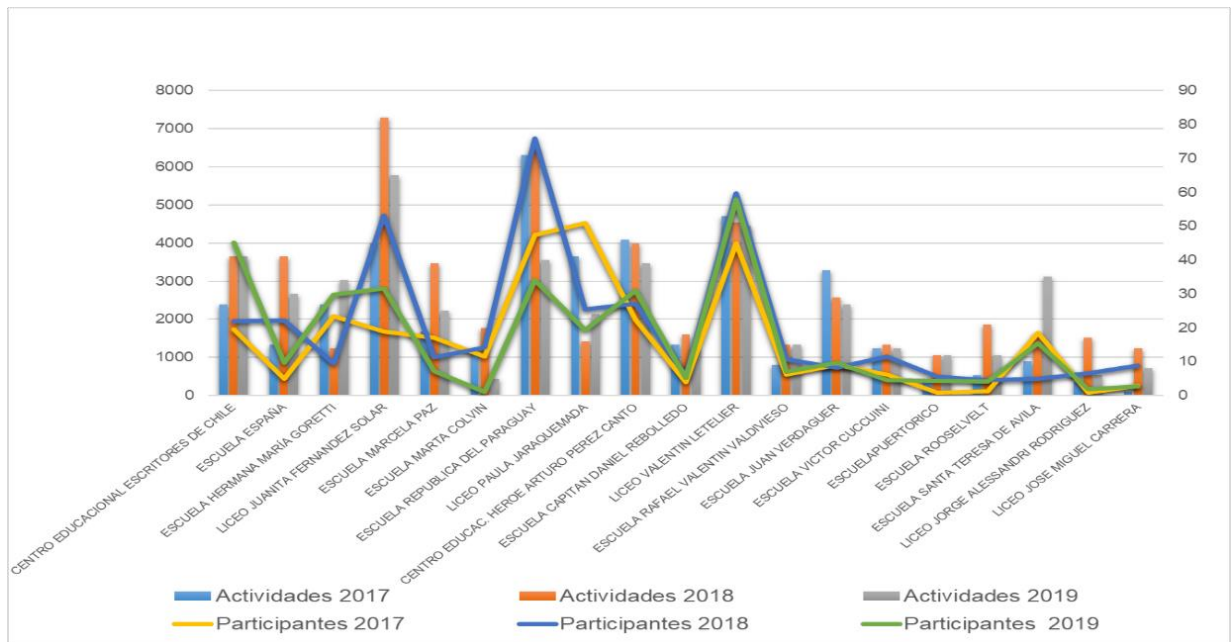
Los avances progresivos de la experiencia de apertura en términos de participación comunal, señalados en los apartados anteriores, no se han dado en forma homogénea y regular en todas las escuelas y liceos. Respecto a este tema, un encargado de Escuela Abierta, con antigüedad en el programa, indica:

“La experiencia ha sido súper diversificada, ya que los contextos en donde se implementa el programa determinan en gran medida como se desarrolla escuela abierta” (Encargado de Escuela Abierta, Escuela Básica, 2019).

Este comportamiento diversificado de la experiencia se puede observar en el Gráfico°3, en el cual se aprecia cómo ha sido la demanda anual de la comunidad y la participación en cada una de las escuelas y liceos.

Si bien en todos los establecimientos se lleva a cabo alguna actividad, lo que da cuenta de la demanda comunal por la apertura, hay escuelas y liceos que concentran una gran cantidad de actividades y participación anual, como es el caso de: el Complejo Educacional Juanita Fernández Solar, la Escuela República del Paraguay y el Liceo Valentín Letelier. De acuerdo a lo que se ha podido constatar en terreno, estos tres establecimientos además de contar con una gran cantidad de salas, gimnasios, patios y comedores, se encuentran emplazados cerca de Avenida Recoleta, la calle principal de la comuna, próximos a paraderos de locomoción colectiva y estaciones de metro.

**Gráfico 3. Actividades realizadas y participantes por establecimientos educativo.
Años 2017 – 2018 – 2019.**



Fuente: Plan Comunal del programa escuela Abierta. Decreto Municipal 689 con fecha 28.04.2020.

A partir de los registros documentales y la información entregada por los entrevistados, advertimos que los factores que inciden en el comportamiento diverso de la participación en cada escuela y liceo corresponden principalmente a la ubicación territorial, las condiciones de la infraestructura y las disposiciones micro políticas de cada escuela o liceo.

7.2.3- Espacios de recreación y formación.

A través del Programa Escuela Abierta se implementan diferentes espacios de recreación y formación gratuitos y abiertos a la comunidad. Estos talleres se llevan a cabo en estrecha coordinación con las corporaciones municipales de deporte y cultura, así como también con otras instituciones como fundaciones y ONGs. Anualmente se implementan entre 70 y 120 espacios de recreación y formación que son distribuidos territorialmente en los diferentes establecimientos educacionales municipales, y en los cuales participan anualmente entre 1.500 y 2.000 personas de distintas edades.

Estos espacios son muy valorados por la comunidad, especialmente por los docentes y directivos de las escuelas y liceos, quienes perciben estos talleres como un complemento recreativo y formativo para las experiencias pedagógicas.

Una directora señala al respecto:

“Los talleres o prestar los espacios a la comunidad para alguna actividad cultural, ayuda a la comunidad, a los niños y a los apoderados. Tener nuevas experiencias pedagógicas, les ayuda a fortalecer los conocimientos” (Directora, Escuela Básica, 2019).

Como podemos observar en las fotos n°2 y n°3, muchas de estas actividades de taller se realizan al aire libre o interviniendo el espacio público. Como una de las docentes entrevistadas nos señaló: “en esta instancia se desarma la estructura escuela”.

Fotos n°2 y n°3. Taller de Muralismo.



Fuente: Página web. Municipalidad de Recoleta. <https://www.recoleta.cl/miles-de-estudiantes-han-participado-en-el-taller-de-muralismo-de-escuela-abierta/>. 2018.

Algunos de estos espacios tienen un carácter de apoyo para las familias que no cuentan con redes de apoyo para el cuidado de los hijos e hijas, como es el caso de “Escuelita Abierta”, que realiza actividades recreativas para niños y niñas, entre 4 y 7 años, de lunes a viernes y hasta las 21:00 horas. Como una de las mamás señala:

“Mi hijo se queda después del horario de escuela, se queda ahí mismo en el plan escolita abierta. Mi hijo es feliz ahí, las tías son súper dedicadas y hay muchas mamás como yo, que trabajan y cumplen ambas funciones. A mí me ha servido demasiado, mucho, es una actividad en ayuda a los demás” (Vecina y apoderada, Escuela Básica, 2019)

Fotos n° 4 y n° 5 Escolita Abierta.



Fuente: Página Web. Municipalidad de Recoleta. <https://www.recoleta.cl/jefe-comunal-compartio-con-vecinos-y-vecinas-en-la-escolita-abierta/>. 2019.

Como se visualiza en las fotos n°6 y n°7, los espacios de recreación y formación realizan muestras semestrales y anuales en espacios públicos abiertos, a fin de compartir con la comunidad las experiencias de formación desarrolladas en cada taller o curso.

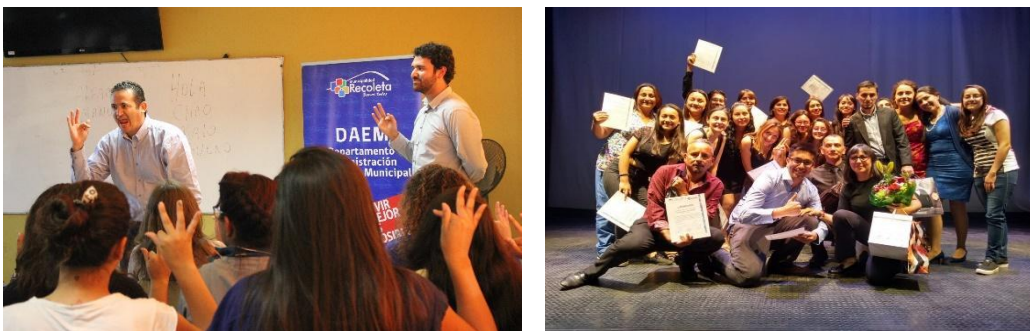
Foto n°6 y n°7. Taller de danza y Taller de percusión. Muestra de talleres anual artísticos del programa escuela abierta 2018.



Fuente: Página web. Municipalidad de Recoleta. <https://www.recoleta.cl/en-el-zocalo-de-la-municipalidad-se-realiza-la-muestra-anual-de-talleres-de-escuela-abierta/>. 2018.

El trabajo en equipo con otros programas municipales, ha posibilitado la implementación de una importante cantidad de talleres y cursos en los que participan personas de distintas edades, como es el caso del taller de lengua de señas (fotos n°8 y n°9), realizado de manera conjunta con el programa municipal de inclusión social, y el cual cuenta con una gran participación vecinos y docentes de las escuelas de la comuna.

Fotos n° 8 y n° 9. Taller de Lengua de señas.



Fuente: Página web. Municipalidad de Recoleta. <https://www.recoleta.cl/se-inicio-taller-de-lenguaje-de-senas-para-adultos-y-estudiantes-de-1ero-a-4o-basico/>. 2016.

7.2.4.-Trueque cultural.

Una de las iniciativas que permite vincular las actividades de las agrupaciones sociales con las experiencias educativas escolares, son las instancias de “Trueque Cultural”. Estas jornadas previamente coordinadas con el equipo directivo, posibilitan que las agrupaciones puedan compartir sus actividades habituales con los estudiantes y docentes, durante el horario lectivo. Uno de los estudiantes señala:

“En mi colegio la experiencia que he tenido, es la del trueque cultural, donde las organizaciones que participan en Escuela Abierta, hacen sus entrenamientos y presentan a los niños del colegio. Esto va haciendo más divertido el colegio en el horario de recreo y también a veces en horarios de clases” (Estudiante, Liceo, 2019).

Fotos n°10 y n°11. Actividades Trueque cultural.



Fuente: Programa Escuela Abierta. Recoleta. Municipalidad de Recoleta.

Como ejemplo de estas actividades, en la fotografía n°10, se puede ver como una agrupación cultural andina comparte con los estudiantes la celebración del Inti Raymi y en la fotografía n°11, el club de adultos mayores del Barrio Bellavista elabora banderines con los estudiantes para la celebración del carnaval migrante.

El trueque cultural, posibilita que se genere un vínculo más cercano entre las agrupaciones que utilizan los espacios y las escuelas, en tanto que estas se comprometen a contribuir en el proceso educativo de los estudiantes.

7.2.5.- Innovación pedagógica del liceo de adultos.

En el marco del proyecto de re ingreso educativo generado a través de escuela abierta en el Liceo de Adultos de la comuna, los docentes entrevistados destacan que la experiencia de actividades interdisciplinarias llevadas a cabo como estrategia de innovación pedagógica, en las que se vinculan las asignaturas de lenguaje, ciencias, matemática y arte con talleres de oficios y actividades comunitarias, como se observa en las fotografías, les ha permitido salir de la rigidez del sistema, para acercarse y comprender de una forma distinta a los estudiantes.

Fotos. Talleres n° 12 y n° 13 de huerto y periodismo. Liceo de Adultos. Proyecto re ingreso educativo.



Fuente: Coordinación Re ingreso educativo. Liceo de Adultos Jorge Alessandri Rodríguez. 2019.

Los docentes señalan que, a pesar de los temores de llevar al aula metodologías distintas o más flexibles, el desarrollo de las nuevas actividades fue despertando interés en el Liceo, mayor compromiso de los estudiantes con los proyectos de aprendizaje y sentimientos de satisfacción profesional en los docentes que formaron parte de esta experiencia.

“Es una experiencia que te lleva a otra cosa, a nuevos límites de lo que es hacer pedagogía, es una experiencia que te hace sentir el pecho lleno. Si bien nosotros ya tenemos un tiempo haciéndolo, es difícil hacerlo solo y contar con un equipo como este, permite sentirte realizado como profesional” (Profesora, Liceo de adultos, 2019).

7.2.6.- 1,2,3 libro acción.

La experiencia “1,2,3, libro acción” surge de los talleres de la Escuela Popular de Teatro de Recoleta, que se implementa a través de Escuela Abierta. El objetivo de esta iniciativa es contribuir desde las técnicas teatrales a la expresión oral y la comprensión lectora de los estudiantes de tercero básico y segundo medio. La iniciativa se implementa en coordinación con los equipos de las unidades técnico pedagógicas, para realizar una co docencia entre los monitores de teatro y los profesores de las asignaturas de lenguaje y comunicación. Como se puede apreciar en las fotografías, los estudiantes vivencian distintas actividades lúdico teatrales como maquillaje, personificación y representaciones en el teatro de la corporación cultural de la comuna.

Fotos n° 14 y n° 15. Plan 1,2,3 libro acción y talleres de teatro.



Fuente: Programa Escuela Abierta. Recoleta. 2019

Los docentes entrevistados evalúan positivamente la experiencia del 1,2,3 libro acción, sin embargo, como manifiesta una de las directoras, en algunas escuelas se siente temor de llevar a cabo experiencias pedagógicas distintas, debido a la preocupación que tienen por la cobertura curricular y prueba SIMCE.

“Lamentablemente por el SIMCE, se tiene que cumplir al 100% la cobertura curricular, entonces yo pensaba que eso nos iba a ocupar un tiempo extra, independiente que igual desarrollaba habilidades. Nos organizamos, se logró cumplir con la cobertura curricular igual, que era lo que a mí me importaba. Los niños se vieron contentos, se vieron fortalecidos, cumplieron con el objetivo y se portaron increíble” (Directora, Escuela Básica, 2019).

7.2.7.- “Encuentro Entre saberes”.

La coordinación comunal de Escuela Abierta y la unidad técnico pedagógica comunal en conjunto con las comunidades educativas y locales, organizan durante el mes de noviembre, una serie de actividades artístico cultural enmarcadas en las jornadas de “Encuentro entre saberes”. Estas actividades culturales se llevan a cabo en distintas plazas de la comuna, para posteriormente finalizar en una gran jornada de carnaval con comparsas y carros alegóricos, que congregan una masiva y activa participación de vecinos, estudiantes, apoderados y docentes de la comuna.

Fotos n°16 y n° 17. Encuentro: “Entre saberes, carnaval”.



Fuente: Página web. Municipalidad de Recoleta. <https://www.recoleta.cl/se-viene-la-vi-version-del-encuentro-entre-saberes-del-programa-escuela-abierta/>. 2018.

Esta actividad es destacada por los entrevistados como un hito comunal, ya que despierta el interés y la participación de muchos vecinos integrantes de agrupaciones artísticas, estudiantes y docentes.

A propósito de esta actividad, una de las profesoras expresa:

“... y el día del carnaval es una situación...tan hermosa, que el día que yo ya no esté en el colegio, creo que van a ser los recuerdos que me van a hacer sonreír. ¡Es hermoso! Toda la comunidad con el mismo tema, con el mismo objetivo y entonces... yo he visto a escuela abierta en acción, y yo me digo cómo lograr que esto fuera así todo el año. ¡Es maravilloso!” (Profesora, Liceo Municipal, 2019).

7.2.8.- Participación e identidad.

Los entrevistados, especialmente los docentes y directores, manifiestan la necesidad de potenciar aún más la participación de los estudiantes y apoderados de las escuelas y liceos municipales en los espacios de recreación generados a través de Escuela Abierta Respecto a esto un director señala que los “primeros imantados debiesen ser los estudiantes”.

Los docentes expresan la esperanza de que escuela abierta contribuya a revertir las expectativas no cumplidas de la jornada escolar completa.

“Cuando partió la jornada escolar completa, más de una década a otras, siempre pensamos que la escuela iba a ofrecer actividades diversas como las de escuela abierta, sin embargo, la escuela siguió funcionando con JEC igual que en el sistema anterior, como doble jornada, y no se logrado mucho más” (Profesor, Liceo Municipal, 2019).

Sin embargo, una de las preocupaciones en este ámbito, es el desarrollo genuino de la participación y la identidad, en el sentido de involucrar aún más a las comunidades tanto escolares como vecinales en la construcción del vínculo. Una de las docentes advierte que la participación puede distorsionarse y ser percibida como una guardería o como la simple sumatoria de asistentes, si se descuida la idea de participación temprana y vinculante.

“Estamos al debe con la participación de la comunidad, porque se está mirando Escuela Abierta como el taller para que el niño se quede más rato en la escuela mientras la mamá trabaja... Cuando uno habla de integrar a la comunidad, es cómo genero espacios dentro de este establecimiento para el barrio, y en este barrio, cómo esta escuela genera vínculos con el contexto social, cultural, histórico (Profesora, Escuela Básica, 2019).

7.2.9.- Apertura curricular.

Algunos docentes entrevistados proponen ideas para vincular la apertura de la escuela a la comunidad con las experiencias educativas de los estudiantes. Una de ellas, es diseñar y generar experiencias educativas que puedan ser extendidas a la comunidad.

“Como escuela abierta también es una instancia que debe ser pedagógica, que lindo sería que generásemos iniciativas no solo para educar dentro de la comunidad educativa, sino que a la comunidad entera” (Profesora, Liceo Municipal, 2019).

Otro aspecto que surgió entre los entrevistados es el interés por integrar en las experiencias educativas a personas de distintas edades, destacando la valoración de la diversidad y las miradas que podrían nutrir la discusión sobre temas en estudio. Respecto a estos un estudiante propone:

“Yo creo que se podrían hacer clases compartidas, charlas abiertas, que la clase se haga en otros espacios...para los que se interesen obviamente. Entonces sería lindo que no solamente sea para los estudiantes, sino que también para la gente mayor, porque igual se necesitan varios puntos de vista en una clase” (Estudiante, Liceo Municipal, 2019).

7.3.- LA APERTURA DE LA ESCUELA EN TRÁNSITO.

“Aquí hay un proyecto que es mucho mayor, pero que efectivamente pone en valor la escuela pública en el marco de la comunidad”.

Alcalde, Municipalidad de Recoleta, 2020.

7.3.1.- La Escuela desde una comprensión distinta de Estado.

El tránsito de la apertura de las escuelas a la comunidad en el marco de la gestión política municipal de la comuna de Recoleta, implica comprender, como lo señalaba inicialmente el alcalde, el rol del estado y las instituciones educativas desde una perspectiva marxista y emancipadora, al servicio de los derechos de las personas.

“El concepto de estado, cuando usted lo cambia, ya usted no educa para dominación, sino que educa para la emancipación, y no promueve conductas que están pensadas para el aparato productivo, sino que promueve conductas que están pensadas para perseguir la felicidad del ser humano como derecho esencial”. (Alcalde, Municipalidad de Recoleta, 2020).

Esto es reafirmado por el director de educación, que de manera entusiasta señala:

“Cuando se abre a la comunidad, la escuela empieza a humanizarse, empieza a reconocerse en el otro, entonces se valida la escuela como otro y se valida el otro desde la escuela. En este encuentro la escuela deja de ser un espacio de producción, para a ser un espacio donde las subjetividades tienen de verdad asiento” (Director de Educación, DAEM Recoleta, 2020).

De modo que la escuela al abrirse a la comunidad, prescinde del carácter productivo e instrumental y comienza a recuperar desde la convivencia comunitaria su naturaleza educativa, fundamentalmente humana y socializadora.

7.3.2.- De consumidores a ciudadanos.

Desprenderse del carácter fabril e instrumental que por tantos años ha permeado a las instituciones públicas educativas, implica todo un proceso de transformación cultural. El alcalde de Recoleta especifica que este tránsito hacia la construcción de una comunidad distinta, comienza por:

“...un cambio cultural para reconvertir a los consumidores en ciudadanos. Pasando del modelo neo liberal, que solo considera a los seres humanos como consumidores, hacia un modo mucho más democrático, mucho más popular, en donde los protagonistas son los ciudadanos, el pueblo” (Alcalde, Municipalidad de Recoleta, 2020).

La invitación a despojarse del paradigma neoliberal, para transitar hacia una sociedad menos consumista y más ciudadana, es reafirmada por el director de educación, quien explica cómo ha afectado el modelo neoliberal y la sociedad de consumo, al mundo de la escuela:

“La escuela...empezó a ser solo el edificio, y una especie de usina o fábrica de competencias requeridas por el sistema, por lo tanto, *la polis* deja de ser *polis* y se transforma en un receptáculo de competencias deseables para la multiplicación de un sistema productivo” (Director de Educación, DAEM Recoleta, 2020).

En este escenario, en el cual el neoliberalismo ha mantenido atrapado al mundo escolar en marco de lógicas de calidad productiva y de consumo determinadas por el mercado. La apertura de la escuela a la comunidad, en tanto que revitaliza el carácter social de la educación va contribuyendo al desarrollo de la dignidad y la identidad de la ciudadanía.

7.3.3.- Revitalizar la naturaleza social de lo educativo.

Especialmente los docentes, los directivos y las autoridades señalan que escuela abierta ha contribuido a revitalizar la naturaleza social de lo educativo y transitar hacia una visión de educación como medio para el bienestar colectivo. En este aspecto, el director de educación advierte:

“...ello es lo que la educación actual ha querido eliminar, si tú te das cuenta los aprendizajes son casi todos individuales, muy poco apuntan a lo social, en otras palabras, son más objetivos de instrucción que educativos, porque lo educativo siempre es social” (Director de Educación, DAEM Recoleta, 2020).

Al re vitalizar el carácter social de la educación, a través de la participación y el vínculo, se extiende el espectro de miradas educativas diversas, presentes en el territorio.

“...ya no tenemos solo una mirada de docente, equipos directivos, de apoderados y de estudiantes, sino que también tenemos la mirada de centros culturales, de centros comunitarios, de trabajo de voluntariado, entonces hay una mirada más amplia...Yo siento que la gente ha tomado pertenencia de sus territorios y ha empezado querer mejorar, trabajar en equipo para lograr esos avances” (Directora, Escuela Básica, 2019).

La directora además destaca que la apertura de la escuela no solo ha posibilitado que la escuela comprenda de mejor manera a los vecinos y sus problemáticas sociales y territoriales, sino además ha permitido que la escuela sea también comprendida en su quehacer y se sienta apoyada en su tarea educativa por la población. Reafirma esta idea señalando, que en términos solidarios ha sido fundamental “...relacionarnos, conocernos entre nosotros y apoyarnos en alguna dificultad...eso no se haría si no hubiera una red de comunidad”.

7.3.4.- División de Educación General, MINEDUC.

Entre los años 2015 y 2017, el Programa Escuela Abierta de la comuna de Recoleta despertó el interés de un equipo de profesionales de la División General del Ministerio de Educación, que, motivados por el desafío de acercar a las instituciones educativas a la sociedad civil, conformaron el programa nacional de Escuela Abierta. Este equipo observó y recabó información acerca de las experiencias de apertura de la comuna de Recoleta y de otras comunas del país, como: San Vicente de Tagua Tagua y San Javier.

A partir del acompañamiento realizado elaboraron el documento “Orientaciones para la implementación de Escuela Abierta a la comunidad” (MINEDUC, 2016), que pretendía servir como texto de apoyo para los procesos de apertura de la escuela a la comunidad, en otras comunas del país.

“Una escuela abierta a la comunidad implica una redefinición del concepto de comunidad educativa, que no lo restringe al escenario tradicional de escuela, docentes, estudiantes, apoderados/as, sino que se abre al espacio público local, incluyendo como agentes de enseñanza y aprendizaje a las familias, iglesias, clubes, organizaciones de vecinos, bibliotecas, organizaciones productivas, agrupaciones culturales u otras entidades que conforman el entorno en que se inserta la escuela, con el propósito de construir un proyecto educativo y cultural que surja de las necesidades y posibilidades de la comunidad” (MINEDUC, 2016, pág. 9).

Las conclusiones compartidas por el equipo que elaboro este documento se centran principalmente en cuatro ejes de desarrollo:

- Ampliar la participación real de los actores de la comunidad en la toma de decisiones educativas.
- Propiciar y potenciar las habilidades e los estudiantes para intervenir en el medio.
- Contribuir a fortalecer los espacios de formación ciudadana e integral.
- Promover el desarrollo de metodologías educativas que integren activamente a la comunidad como fuente de aprendizaje.

El año 2017, en el marco del proceso reforma educativa, el Ministerio de Educación presentó la nueva “Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas” (MINEDUC, 2017), cuyas áreas estratégicas buscan principalmente propiciar una cultura escolar más participativa y democrática, que considere la integración de la escuela en la vida de la comunidad local.

En este sentido, el documento que presenta la política destaca que las experiencias de apertura de las escuelas a la comunidad constituyen una línea de acción que debe propender a:

“Generar experiencias de interacción mutua entre escuela, familia y comunidad creando instancias de encuentro y retroalimentación con foco en la tarea de educar para la integración social y la formación ciudadana”.
(MINEDUC, 2017, pág. 18)

En esta etapa de encuentros y conversaciones con otras experiencias de apertura, surgió la idea de comenzar a apropiarse a la escuela como institución educativa de la apertura a la comunidad, a través del desarrollo de iniciativas que permitieran vincular las trayectorias educativas de los estudiantes con la participación de la comunidad.

Foto n°18. “Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas” (MINEDUC, 2017).



Fuente: Pagina web. Municipalidad de Recoleta. “Nueva política de participación de las familias en educación”. 28/07/2017. <https://www.recoleta.cl/nueva-politica-de-participacion-de-las-familias-en-educacion/>

7.3.5.- Estigmatización de los pobladores y desprestigio de las escuelas y liceos municipales.

La falta de vínculo y comunicación con la comunidad, mantenía a la escuela aislada en su tarea educativa y en una situación de incompreensión mutua. Esto acentuaba, por una parte, la estigmatización hacia los pobladores y por otra el desprestigio de la escuela.

“La escuela de donde yo vivo estuvo súper estigmatizada, mucho tiempo, de hecho, la gente de la población mucha no mandaba a sus hijos ahí porque la encontraba una escuela rasca” (Vecina, Dirigente Social, 2019).

Uno de los encargados de escuela abierta entrevistados señala: “la escuela municipal era percibida como un espacio en donde uno no va a desarrollarse, sino que va a reproducir ciertas lógicas de marginalidad”. Esta percepción hacia la escuela debilitaba el sistema educativo municipal, expresándose no solo en la progresiva baja matrícula, sino que también en tensiones y conflictos de convivencia, Una directora, con experiencia en la comuna, señala:

“Esta comunidad era difícil, tiraban piedras, baleaban la escuela, tiraban cosas para adentro, se pasaban niños a pegarle a otros niños... fue difícil” (Directora, Escuela Básica, 2019).

7.3.6.- Recuperación de los vínculos de colaboración de la comunidad con la escuela.

La recuperación de los vínculos de colaboración y el acercamiento a la comunidad, ha contribuido superar las estigmatizaciones y el desprestigio de las escuelas y liceos municipales. La misma directora de la cita anterior, señala respecto a escuela abierta:

“Para mí fue muy importante, porque yo así me gane la aceptación de la comunidad y me valide como escuela, como un espacio seguro y como un espacio educativo para los niños” (Directora, Escuela Básica, 2019).

Estos vínculos, que posibilitan la generación de nuevas relaciones de convivencia entre la escuela y la comunidad, se sustentan en la recuperación del sentido de pertenencia, la confianza y la corresponsabilidad. En los relatos de los vecinos entrevistados se distingue esta revitalización de la identidad e historia local, sobre todo en aquellas poblaciones en las que las escuelas básicas fueron parceladas y construidas originalmente por los vecinos, como por ejemplo las escuelas: Capitán Daniel Rebolledo, Escuela Roosevelt y Escuela Hermana María Goretti, etc.

Este sentimiento de colaboración e identidad se ve reflejado en la alegría que provoca entre los vecinos y vecinas el buen funcionamiento de las escuelas y liceos municipales y el aumento de las matrículas. Respecto a esto un vecino, comenta:

“Ahora la escuela esta con lista de espera, estamos súper contentos, estuvo casi por cerrarse. Pero ahora, que ya tiene lista de espera. Imagínese que maravilla...es que se porta muy bien la escuela con la gente” (Vecino, Dirigente Social, 2019).

7.3.7.- Disposición convivencial de apertura entre la escuela y la comunidad.

La apertura de la escuela a la comunidad precisa de una disposición convivencial participativa y democrática, que considere el contexto comunitario y social como componente del quehacer educativo y pedagógico. Como señala un docente:

“Es otra forma de tratarse, de relacionarse que creo que es diferente. Abrir las puertas de los liceos, es la mejor instancia para comprender lo que es vivir y convivir con el entorno y a partir de allí, dar la instancia para poder aplicar otro tipo de pedagogías, dar la posibilidad de hacer otro tipo de enseñanza” (Profesor, Liceo Municipal, 2019).

Las nuevas relaciones que se van generando con la comunidad a partir de la apertura de la escuela, inciden significativamente en las experiencias educativas tanto de los estudiantes, como de los docentes y la comunidad en general, quienes, al compartir con personas diversas, en distintos espacios de participación recreativos o formativos amplían sus oportunidades de generar nuevas relaciones de interés, responsabilidad y cuidado mutuo.

“Yo que estuve en años anteriores cuando cerraban el liceo, y se volvía todo monótono, todo como un convento, y ahora ha cambiado mucho, tenemos la puerta abierta, llegan los del folclor y llegamos el grupo de músicos de los profes que cantamos, y esta mi taller literario y llegan otros que viene a andar en patines. Yo veo vida, y encuentro que eso es lo que caracteriza a escuela abierta, la vida que hay en los colegios después de las clases, que es lo más lindo que puede haber” (Profesora, Liceo Municipal, 2019).

7.3.8.- Carta de servicio Municipal.

Durante el II semestre del año 2017, se llevó a cabo en el Programa Escuela Abierta el proceso de elaboración de las “Cartas de Servicio Municipal”, una iniciativa piloto implementada por la Subsecretaría de Desarrollo Regional que buscaba afianzar buenas practicas municipales a través de metodologías participativas.

En el marco de este proceso, se realizaron jornadas de trabajo con distintas personas vinculadas a la experiencia de escuela abierta. Tanto las instituciones escolares como los representantes de la comunidad elaboraron y determinaron compromisos que debían asumir para el cuidado mutuo de la escuela y calidad del servicio asociado a la apertura de las escuelas a la comunidad.

Estos compromisos, una vez ratificados por la comunidad, fueron comunicacionalmente difundidos a nivel comunal a través de una ceremonia de lanzamiento, y la generación de un afiche (Imagen n°19) que fue distribuido a todos los establecimientos educativos municipales y a las organizaciones sociales que formaron parte del proceso. En esta ceremonia el alcalde señaló:

“Escuela Abierta ha permitido instaurar una nueva política comunal de abrir los establecimientos educacionales después del horario de clases para que la comunidad pueda ocuparlo y de esta forma contribuir al desarrollo colectivo e individual de las personas, tanto en la formación como también en el aprendizaje. Un modelo que se ha transformado en la columna vertebral de esta administración” (Alcalde, Municipalidad de Recoleta. 2017).

Esta dinámica participativa permitió identificar que la reconexión del vínculo territorial y social generado por la apertura, revitalizó el interés y la valoración de la comunidad por las escuelas municipales.

La participación vinculante y la apropiación social en pos de afianzar y mejorar el desarrollo del Programa Escuela Abierta, va generando en la comunidad, el anhelo y la esperanza de una escuela más democrática e integral.

Imagen n° 19. Carta de servicio municipal Programa Escuela Abierta.



CARTA DE SERVICIO MUNICIPAL

MUNICIPALIDAD DE RECOLETA PROGRAMA DE ESCUELA ABIERTA

DESCRIPCIÓN DE SERVICIOS

Por iniciativa del alcalde Daniel Jadue Jadue, el Departamento de Educación Municipal implementa el Programa Escuela Abierta, que tiene como objetivo contribuir al fortalecimiento de la identidad y la dignidad de la comunidad, a través del aumento de espacios de participación y desarrollo social desde los establecimientos educativos municipales. Es así, que las 19 escuelas municipales de Recoleta son un espacio abierto a la comunidad, ofreciendo lugares de encuentro para las organizaciones sociales, iniciativas ciudadanas, culturales, deportivas y de diversa índole, logrando hacer de las escuelas y liceos un polo de desarrollo barrial para los vecinos y vecinas de la Comuna.

COMPROMISOS MUNICIPALES

- Mantener las escuelas disponibles para la comunidad todos los días de lunes a viernes entre las 15:00 y las 22:00 horas. Y sábados y domingos desde las 10:00 a las 22:00 horas.
- Garantizar que el tiempo de respuesta y confirmación de una solicitud de espacio no exceda 7 días corridos.
- Mantener las escuelas en condiciones apropiadas para la realización del programa Escuela Abierta en un ambiente limpio y ordenado.
- Fiscalizar que se cumplan los compromisos de las organizaciones con el programa (aseo y orden, cuidado de los espacios, respetar horarios, etc.).
- Realizar una consulta semestral por establecimiento para recoger la opinión de la comunidad sobre los talleres que se imparten en el programa.
- Realizar un encuentro semestral de Escuela Abierta con la comunidad que participa del programa, para realizar una evaluación de su funcionamiento y proyecciones, considerando representantes de organizaciones, directorio y centro de padres del establecimiento.
- Gestionar que cada establecimiento educativo desarrolle una planificación anual de Escuela Abierta de forma participativa e integrada al Proyecto Educativo Institucional, que dé cuenta del vínculo con la comunidad.
- Mejorar la difusión del programa Escuela Abierta entre la comunidad en general, juntas de vecinos, escuelas, liceos, centros de alumnos, centros de padres.
- Dinamizar las gestiones que permitan ampliar la oferta de espacios de participación comunitaria desde el establecimiento educativo.
- Promover y apoyar técnicamente a la constitución de organizaciones funcionales sin fines de lucro entre los beneficiarios de Escuela Abierta, ofreciendo las condiciones necesarias para ello.

COMPROMISOS CIUDADANOS

- Mantener las escuelas en condiciones apropiadas para la realización del programa Escuela Abierta, en un ambiente limpio y ordenado.
- Respetar el horario establecido para el inicio y el término de las actividades.
- Desarrollar talleres por parte de los vecinos que deseen compartir saberes.
- Motivar a nuestros hijos, nietos, sobrinos, vecinos y a la comunidad en general a participar en los talleres y actividades, y colaborar en su difusión.
- Realizar una reunión mensual entre los representantes de las organizaciones y el coordinador del programa en el establecimiento correspondiente, para analizar el funcionamiento general, detectar problemas, aplicar mejoras, etc.
- Participar en las reuniones convocadas por el municipio para evaluar y planificar según corresponda.
- Convocar al conjunto de beneficiarios para constituir organizaciones funcionales sin fines de lucro.
- Promover la colaboración de las organizaciones con el municipio y la comunidad Recoleta.

Contacto para informaciones, reclamos y sugerencias:

- OIRS a través de la página web de la municipalidad y de forma presencial en Avda. Recoleta N°2774.
- Correo a mrizo@recoleta.cl cc: escuelabierta@recoleta.cl.

Esperando que los compromisos expresados en esta Carta contribuyan a fortalecer el vínculo entre el Municipio y la comunidad.

Daniel Jadue Jadue
Alcalde I. Municipalidad de Recoleta






Fuente: Archivo Programa Escuela Abierta.

7.4.- IMPLICACIAS MULTIDIRECCIONALES DE LA APERTURA DE LA ESCUELA A LA COMUNIDAD

“Trabajamos en conjunto, hacemos cosas para nuestros vecinos y nos ayudamos”.

Vecina, Integrante de una organización cultural, 2020

7.4.1.- La escuela como centro de la comunidad.

La apertura de la escuela a la comunidad, entre otras iniciativas desarrolladas en la comuna, como el Centro de Apoyo Tutorial Integral, los Directorios Colegiados, etc. han contribuido a la revitalización del lazo social de la escuela. El Director de Educación señala que uno de los logros principales de Escuela Abierta, ha sido la instalación de la idea de apertura:

“La escuela ya tiene instalada la idea de escuela abierta, lo incorporó como parte de su ser, del ser social. De hecho, cuando no funcionamos la gente no haya que hacer... se preguntan bueno y cuando vamos abrir: “cuando van abrir la escuela”. La gente empieza a echarse de menos en escuela abierta” (Director de Educación, DAEM Recoleta, 2020).

El alcalde de la comuna indica que esta iniciativa no solo contribuye en la explicación del aumento de la matrícula municipal, sino que también resitúa a la escuela significativamente como espacio público para el encuentro de la diversidad y la convivencia.

“Este es uno de los proyectos que logra explicar el aumento cualitativo y cuantitativo de las matrículas municipales en Recoleta. Pero además opera, como centro del desarrollo de la política, me refiero a que las escuelas públicas y los liceos públicos hoy son lugares fundamentales para integración social, para la acogida de los inmigrantes, para el encuentro y la valoración de la diferencia como fuente de riqueza. En este espacio se construye un mundo distinto” (Alcalde, Municipalidad de Recoleta, 2020).

Foto n° 20: Portada Recoleta al día. Agosto 2017.



Fuente: https://issuu.com/pvicencio/docs/recoleta_42_alta.

7.4.2.- Interacción y participación de los vecinos.

Compartir el espacio público de la escuela ha posibilitado que la comunidad se encuentre y conviva de una manera más estrecha y colaborativa, principalmente a través del desarrollo de actividades, socio educativas, artístico culturales y deportivas.

“Es un sitio para compartir, para hacer otra clase de cosas que no sea solamente academia, sino que disfrutar, conocer a mi vecino, hacer algo que me gusta y también solamente pasar el rato, pero pasándolo como comunidad integrándonos...Escuela abierta nos une a todos en una sola modalidad, que es lo que nos gusta, compartir, hacer, aprender, disfrutar, ejercitarnos” (Vecina, Intégrate de una Agrupación Cultural, 2019).

De este modo la convivencia comunitaria se ha visto favorecida, ya que estos espacios de participación activan el sentido de pertenencia y la solidaridad entre los vecinos de distintos sectores de la población. Una vecina comenta:

“Los habitantes de mi población estaban muy separados todos, cada uno viviendo en su mundo. Entonces esto ha hecho que por ejemplo los niños van a bailar cueca o algo, invitamos a los vecinos que vayan todos. Eso va uniendo a las personas y la gente se siente importante, se siente...tomada en cuenta... más cercana” (Vecina, Dirigente Social, 2019).

7.4.3.- Participación de jóvenes y adultos en las actividades de recreación y formación.

Los estudiantes, vecinos e integrantes de agrupaciones entrevistadas valoran el hecho que escuela abierta permite que las personas puedan contar con espacios seguros, que posibilitan realizar actividades diversas en recintos territorialmente cercanos, gratuitos y con disposición en horarios de tarde.

“Hay gente que va a bailar, que va hacer voleibol, van hacer scout, futbol...puedes hacer toda tu vida en el liceo, porque cuando tú vas al liceo, siempre te prestan los espacios. Como estudiante tienes la posibilidad de crear tus propios talleres y de estar en ellos. En este caso, esa posibilidad se extiende a toda la comunidad de una comuna e incluso externa...es bakan” (Estudiante, Liceo Municipal, 2019).

De manera especial los vecinos destacan que los horarios vespertinos en los cuales la escuela esta disposición de la comunidad, en las tardes y fines de semana, posibilita que las personas que trabajan o estudian fuera de la comuna también puedan participar en las actividades.

“Da la posibilidad de participar a las personas que trabajan o que son dueñas de casa, como nosotras que asistimos a un taller zumba, además nos queda muy cerca, no tenemos que pagar, es un horario que nos acomoda a todas”. (Vecina, Integrante de Agrupación Deportiva, 2019).

Tanto los jóvenes como los adultos hacen referencias reiteradas a que estos espacios de encuentro y recreación contribuyen a la salud mental y liberación del estrés.

“Trabajo en pastelería de las 6 de la mañana a las 6 de la tarde. Y el saber que yo voy a ir un día martes a las 8 de la noche a entrenar, me cambia, me desestresa. Al final si no existieran estas cosas, uno ¿qué haría en la casa?”. (Vecino, Integrante de una Agrupación Deportiva, 2019).

7.4.4.- Alianza sin fronteras.

Un aspecto que los vecinos e integrantes de agrupaciones entrevistadas valoran es el encuentro intercultural que se produce al compartir los espacios facilitados por el programa escuela abierta.

“Diferentes culturas, ideologías y formaciones, venimos de países muy distintos, de muchas nacionalidades y ellos te transmiten su cultura, sus vivencias. Yo lo bautice como una alianza sin fronteras” (Vecina, Integrante de Agrupación Deportiva, 2019).

Esta integración cultural, según señalan nuestros entrevistados, se ha dado con el tiempo, ya que hay agrupaciones principalmente las artístico culturales, que se han conformado y están integradas por personas de distintas nacionalidades, incluyendo chilenos.

Es destacable que el encuentro entre agrupaciones de diversas culturas ha extendido el campo de relaciones de amistad, generando nuevos lazos de unión y redes de apoyo entre las personas que han migrado y los chilenos residentes.

Foto n°21 y n°22. Carnaval Migrante 2018.



Fuente: Archivo Programa Escuela Abierta.

7.4.5.- Hacia una nueva cultura del cuidado y protección.

Las actividades que se realizan a través de Escuela Abierta, contribuyen a la generación de espacios de cuidado y protección que estimulan la preocupación, la solidaridad y el bienestar entre las personas de distintas edades que participan en las actividades.

Algunos entrevistados señalan especial preocupación por la necesidad de cuidado y protección de los niños, niñas y jóvenes que quedan solos debido a la precariedad laboral y los turnos extensos de los padres. Cuestión que, debido a la ausencia de redes familiares afecta principalmente a las familias migrantes.

“Muchos de los padres son trabajadores y a veces llegan a las 10 u 11 de la noche a la casa, si el niño va la casa, ¿qué está haciendo?, ¿con quién se queda? Muchos niños se quedan solos, pero sabemos que con escuela abierta tienen esa oportunidad de quedarse y participar dentro de la escuela, es como un sistema de protección para ellos” (Profesora, Escuela Básica, 2019).

De acuerdo a lo expuesto, la mayoría de entrevistados valoran y reconocen la Escuela Abierta como un espacio público de encuentro, en donde especialmente los niños, niñas y jóvenes pueden encontrarse y recrearse en forma protegida.

7.4.6.- Prevención del delito y la violencia.

Con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas, el plan comunal de seguridad pública de la comuna de Recoleta, que trabaja desde un enfoque de seguridad humana², incorpora al Programa Escuela Abierta como una estrategia comunal preventiva, que anima y facilita puntos de encuentro para la participación de la comunidad.

Las acciones asociadas al programa escuela abierta en este ámbito están orientadas principalmente a disminuir los riesgos de la socialización callejera y propiciar el desarrollo de iniciativas preventivas que fortalezcan los factores protectores en la comunidad. En este sentido uno de los jóvenes entrevistado, señala: “Ayuda a sacarte un poco de la calle, de estar haciendo tonteras en la calle”.

A través de la disposición de espacios recreativos y formativos para el encuentro y la participación, la apertura de la escuela a la comunidad, contribuye multidireccionalmente al desarrollo de las áreas estratégicas del plan de seguridad pública comunal, promoviendo acciones que inciden de manera específica: en la prevención del consumo de drogas y alcohol, en la generación de hábitos de vida saludable, en el cuidado de los espacios públicos y medio ambiente, y en el enriquecimiento de las trayectorias educativas de los niños, niñas y jóvenes previniendo las situaciones de exclusión o abandono escolar.

“Estamos ocupando el tiempo que algunas personas o jóvenes podrían destinarlo a cosas que no sean positivas, hablemos del rescate de temas de drogas alcoholismo, delincuencia. Por lo tanto, acá estamos hablando en el fondo de abrir espacios para que las personas se sigan educando más allá de lo formal” (Directora, Liceo Municipal, 2019).

Un aspecto interesante mencionado por los entrevistados es cómo la escuela o liceo al aumentar su presencia y convivencia con la comunidad, puede obtener

² La perspectiva de seguridad humana consiste en aumentar los factores protección prevención ante a aquellas posibles amenazas críticas (graves) y omnipresentes (generalizadas) que afectan la vida de los seres humanos. Recoleta 2020. Actualización Plan comunal de Seguridad Pública, Recoleta 2020.

información territorial relevante para actuar preventivamente. Como señala una de las docentes del Liceo de adultos, permite “conocer cuáles son los focos peligrosos para nuestros estudiantes”.

En este ámbito y en el marco de la elaboración del Banco Nacional de Buenas Prácticas de Prevención del Delito y la Violencia, el año 2017, la Subsecretaría de la Prevención del Delito y el Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana del Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile reconoció al Programa Escuela Abierta de la comuna de Recoleta como una buena práctica en materia de seguridad pública y la prevención del delito.

Finalmente cabe señalar que los entrevistados concuerdan en que la prevención del delito y la violencia, deben ser abordados con enfoques integrales, basados en la confianza y la flexibilidad a fin de superar los sistemas de prevención más coercitivos asociados al control y la estigmatización.

Fotos n°23 y n°24 Noticia: Programa Escuela Abierta ejemplo comunal con incidencia en el país. 02/06/2017



Fuente: Página web de Recoleta. <https://www.recoleta.cl/programa-escuela-abierta-ejemplo-comunal-con-incidencia-en-el-pais/>

7.4.7.- La escuela como espacio público al servicio de la comunidad.

Como ya hemos señalado, los vecinos entrevistados indican que muchas organizaciones en Recoleta no cuentan con sede propia donde llevar a cabo sus actividades, por lo que los espacios dispuestos por las escuelas adquieren un sentido relevante de colaboración y apoyo para el desarrollo de las organizaciones comunitarias en la comuna.

“Ha sido grandioso para mi población porque nosotros como junta de vecinos no tenemos sede, entonces la escuela abierta nos ha servido para hacer reuniones con los vecinos...este espacio es cómo lo mismo que tuviéramos sede, porque nosotros contamos con la escuela abierta” (Vecina, Dirigente Social, 2019)

A través de la apertura de la escuela a la comunidad las personas han recuperado el sentido público de la escuela como espacio democrático, en donde la comunidad organizada se identifica y participa. Un estudiante señala:

“Que la comunidad la sienta como suya, porque las personas tienden a pensar que los colegios son del director y de ahí como que se desvinculan un poco, para mí...sobre todo en el contexto de hoy en día permite que la gente se organice, se movilice, converse”. (Estudiante, Liceo Municipal, 2019).

7.4.8.- Crecimiento y fortalecimiento de las organizaciones sociales.

Contar con un espacio permanente para el desarrollo de diversas actividades comunitarias, culturales y/o deportivas, ha contribuido significativamente al crecimiento, fortalecimiento y convivencia de las organizaciones sociales en la comuna de Recoleta.

“Al principio era una oportunidad de tener un espacio para bailar y conforme íbamos trabajando en escuela abierta, ya se convertía en desarrollo y crecimiento de mi agrupación” (Vecino, Integrante de Agrupación Cultural, 2019).

La disposición de los espacios de las escuelas y liceos para las agrupaciones, han abierto las posibilidades de que las organizaciones puedan revitalizar sus labores, reunirse regularmente y constituirse como organización. Un vecino, integrante de una agrupación cultural, señala: “Tenemos la posibilidad acá en Recoleta que todas nuestras agrupaciones tengan personalidad jurídica”. En este aspecto, un dato interesante de observar en relación al desarrollo y fortalecimiento de las organizaciones comunitarias es que el número de organizaciones sociales y comunitarias en la comuna Recoleta se incrementó notoriamente entre los años 2015 y 2017, pasando de 553 a 1.954 aproximadamente³.

Surge de parte de los entrevistados la propuesta de generar espacios de encuentro y formación que permitan fomentar la relación entre las distintas agrupaciones y organizaciones que participan del Programa Escuela Abierta a nivel comunal. Una vecina manifiesta: “...Necesitamos, generar más lazos entre las agrupaciones que estamos participando”. Estos espacios propuestos por los vecinos provienen de la necesidad de compartir experiencias, afianzar redes de apoyo y formación en temas como: participación, organizaciones y redes sociales, mediación de conflictos y elaboración de proyectos.

³ Dato obtenido de los reportes estadísticos municipales 2017. Número de organizaciones sociales y comunitarias, años 2015 a 2017. Biblioteca Congreso del Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/siit/reportescomunales/repordf.html?anno=2017&idcom=13127>

7.4.9.- Promoción y difusión de las actividades.

Los entrevistados plantean la necesidad de que más personas de la comuna conozcan las actividades que desarrollan las agrupaciones en las escuelas y liceos abiertos a la comunidad, por lo que uno de los aspectos por mejorar es la promoción y difusión de las actividades que se generan a través de escuela abierta.

En este ámbito las propuestas de los entrevistados van desde la difusión digital a través de canales YouTube, generar bases de datos y mapeo digital abierto de las actividades, presencia y participación de las organizaciones que realizan actividades en los medios comunales como el diario y la radio, hasta la organización de ferias de escuela abierta en los barrios en conjunto con los docentes y estudiantes.

“Escuela abierta debería ocupar una página en el diario comunal, para que se vea lo que se hace. Otra cosa, que se puede hacer es ocupar un espacio en la radio comunal, en donde cada escuela pueda plantear lo que está haciendo” (Profesor, Liceo Municipal, 2019).

Como señala un joven integrante de una agrupación social, la idea principal de esta propuesta es que los vecinos puedan saber “...lo que se hace en cada escuela y sepan dónde integrarse”.

VIII.- DISCUSIÓN.

La estrategia de sistematización de experiencia de carácter cualitativo propuesta por Jara (2018) ha permitido, a través de la recolección y el análisis de los testimonios de los participantes y la información documentada, reconstruir de manera colectiva el proceso vivido por el Programa Escuela Abierta de la comuna de Recoleta, así como también dar respuesta a la pregunta de investigación y eje de la sistematización, en torno a comprender los significados y las perspectivas que los actores pedagógicos y comunitarios le atribuyen al proceso local de apertura de las escuelas a la comunidad. La reconstrucción de la experiencia colectiva ha permitido no solo explicitar el sentido y la lógica transformadora que inspira esta iniciativa local, sino también observar cómo se configuran las distintas iniciativas alojadas en ella, cómo se interrelacionan los elementos y las condiciones que favorecen o limitan esta experiencia. De acuerdo a lo anterior se ha podido vincular la teoría y la práctica, extraer aprendizajes, detectar las perspectivas de desarrollo y elaborar propuestas contextualizadas que pretenden contribuir a mejorar el proceso de apertura de las escuelas a la comunidad.

Los resultados de la sistematización de experiencia de Escuela Abierta de la comuna de Recoleta concuerdan con los estudios empíricos realizados por Rodríguez (2011) acerca de otras experiencias de escuelas abiertas de similares características en otros países de Latinoamérica, como Brasil, Guatemala, Argentina y Uruguay, entre los años 2004 y 2011. Estos estudios señalan que abrir las escuelas los fines de semana para que la comunidad infantil y juvenil participe de actividades de esparcimiento y recreación inespecíficas e integrales, constituyen una de las estrategias más pertinentes en materia de prevención de la violencia y la cohesión social. Cabe destacar que, a diferencia de los programas que fueron analizados por Rodríguez (2011), la experiencia de Escuela Abierta llevada a cabo en Recoleta, Chile, además de corresponder a una política local que involucra a la totalidad de las escuelas y liceos municipales de la comuna, está dirigida a personas de distintas edades, funciona de lunes a domingo y facilita la infraestructura en horarios no lectivos para que las agrupaciones comunitarias generen sus propios espacios y desarrollen

iniciativas sociales, culturales y deportivas. Esto sitúa la apertura de las escuelas en Recoleta como experiencia única en términos de extensión comunitaria, impactando ampliamente en la promoción de la vida saludable, la valoración de la interculturalidad y la convivencia social, el protagonismo ciudadano y el fortalecimiento comunitario.

En la medida que nos adentramos en la comprensión de la experiencia y la mediación que generan en este proceso los encargados de escuela abierta, se puede observar que la interacción y el lazo social que se ha generado entre las escuelas y las agrupaciones que realizan actividades permanentes, han favorecido que las agrupaciones se involucren y adquieran compromisos que posibilitan una participación más vinculante. Maritza Montero (2004) señala que el compromiso brinda autenticidad a la participación, se manifiesta progresivamente en forma interdependiente y centrípeta, es decir, a mayor participación existe también mayor compromiso, y viceversa.

Sobre la base de los testimonios de los participantes podemos afirmar que las agrupaciones sociales, culturales y deportivas que realizan actividades de manera permanente en las escuelas se fortalecen en el tiempo; crecen en número de integrantes, formalizan su orgánica y generan redes de colaboración. Este proceso de fortalecimiento y vinculación favorece la generación de pertenencia e identidad, que es fundamental para el desarrollo del sentido de comunidad y cohesión social, según Montero (2004).

Las percepciones de bienestar colectivo asociadas a la interacción comunitaria, que los entrevistados expresan como sentimientos saludables, “desestresantes”, de participación, protección y cuidado mutuo, señalan una referencia importante en este estudio, ya que en la medida que se revitaliza el sentido de comunidad, en la experiencia compartida y proyecto común (Sánchez, 2007), se contrarresta la atomización y los sentimientos de inseguridad individual (Bauman, 2006).

Como parte de un proyecto político y educativo de carácter colectivo y transformador, Escuela Abierta, junto a otras iniciativas educativas democratizantes, contribuye al desarrollo de la identidad y dignidad de la comunidad, no solo a través del aumento de espacios de participación, sino también a través del desarrollo de una visión alternativa de la escuela como

espacio público democrático. Esta visión de escuela, que se ha construido al calor de la experiencia y la reflexión, precisa ampliar y redefinir la concepción de comunidad educativa, considerando estrategias participativas que posibiliten incorporar de manera vinculante las expectativas, los saberes y demandas de la diversidad comunitaria; territorial, psicosocial, socio cultural y política (Sánchez, 2007) en el que hacer educativo. En este sentido y a modo de ejemplo, Posada (2001) realiza una referencia comparativa entre dos concepciones de comunidad educativa opuestas; las que se declaran naturalmente pre existentes por una condición legal, que se reducen a cumplir con el ritual administrativo, siendo añadidas por decreto al proyecto educativo institucional. Y aquellas que toman conciencia de la constante necesidad de construirse en la convivencia democrática, permeando transversalmente todo el que hacer del proyecto educativo de la escuela. En el proceso de apertura de la escuela a la comunidad de Recoleta podemos identificar elementos de enfoque de derechos y promoción del protagonismo ciudadano que sin duda ubican los esfuerzos colectivos del proyecto educativo comunal en el carácter constructivo asociado a esta última concepción.

Posada (2001) además señala que al proyectar el tipo de comunidad educativa que queremos, debemos analizar tres elementos constitutivos de esta: la convivencia escolar, la participación en la escuela y la relación entre la escuela y la comunidad. De acuerdo al análisis de esta relación en el contexto de Recoleta, la apertura de la escuela se podría ver fortalecida al estrechar lazos de interacción y trabajo en equipo con otras iniciativas del área de convivencia escolar, como el Centro de Apoyo Tutorial Integral y los Directorios Colegiados resolutivos. Que en tanto buscan revitalizar la participación y la convivencia democrática en las escuelas, contribuyen por una parte a disolver las lógicas jerárquicas tradicionales y por otra inciden en la construcción colectiva de comunidad educativa. El trabajo en equipo en esta materia posibilitaría que de manera conjunta se potencien las relaciones de cooperación que favorecen la negociación de intereses ciudadanos en cuanto a la atención de las necesidades y expectativas tanto culturales como educativas de la comunidad.

La idea de apertura se opone al modelo de escuela tradicional “cerrada” que opera replegada en sí misma y bajo lógicas de control. Esto acerca el sentido de la apertura a concepciones educativas desarrolladas en profundidad por las corrientes de la pedagogía crítica, comprometida con la democratización de la escuela y que buscan revertir desde la labor pedagógica las condiciones hegemónicas de opresión y exclusión que existen actualmente, tanto en el sistema educativo como en otros ámbitos de la sociedad (Freire, 2001, Giroux.1997).

De manera concordante con los estudios realizados por Freire (2001), la experiencia de apertura de la comuna de Recoleta logra situar a la escuela en la comunidad a través de un vínculo participativo que intensifica las relaciones de diálogo y organicidad entre la escuela y el contexto cultural comunitario. Organicidad que en la práctica es mediada por la actitud convivencial democrática y que la escuela desarrolla con la comunidad en la cotidianidad del proceso de apertura. Esto hace fundamental que la escuela, por una parte, se asuma como una esfera pública democrática (Giroux, 1997), comprometida con las posibilidades de generar y desarrollar nuevas relaciones de valor cívico y ciudadanía activa. Y por otra, promueva la acción cultural dialógica (Freire, 2001) que reivindica su aspiración liberadora, a través de la reflexión crítica y la problematización de la realidad para transformarla.

En el ámbito convivencial, Paulo Freire nos advierte que la cultura de la dominación ha generado que tanto la “inexperiencia democrática” (Freire, 2001) como el sentimiento desesperanzador e inmovilizador generado por el neoliberalismo (Freire. 1993), constituyen barreras culturales que provocan que la escuela por más que verbalice su aspiración humanista y democrática, no logre la organicidad cultural necesaria para volverse liberadora. Por el contrario, acentúa su carácter alienante, autoritario, asistencial y anti dialógico, lo que la termina aislando de la comunidad. En los resultados analizados se puede observar que la cultura y los valores neo liberales, especialmente aquellos basados en el control y el mérito, permean la convivencia y la organización de la escuela, manifestándose a través de lógicas departamentalizadas, que hacen referencia a la especialización y competitividad de los servicios. En el caso de

las escuelas de Recoleta en proceso de apertura, esto se expresó a través de la comparativa valoración de la “escuela oasis” o el temor a la pérdida de control, en los horarios que la comunidad utiliza la escuela. Desde los estudios comunitarios, Maritza Montero (2004) señala que estas resistencias y limitaciones se ven orientadas por enfoques particulares de concebir a la comunidad. Entre estos podemos mencionar el enfoque que considera a la comunidad como un elemento contaminante y que delimita fronteras y mantiene la separación bajo “lógicas de higiene” (Montero, 2004), cuestión que podría responder al temor o a la incapacidad de generar y mantener relaciones vinculantes con la comunidad. Otro enfoque que incide en esta materia responde a la lógica asistencial y paternalista, que considera a la comunidad como un agente enfermo o débil, sujeto a la intervención externa y caridad, incapaz de ser parte de la superación de los problemas que los afectan.

Las lógicas hegemónicas y neo liberales no solo se expresan en el ámbito convivencial, sino también afectan al campo del conocimiento y la innovación curricular. En este sentido, si bien las experiencias educativas de carácter integral y comunitarias son apreciadas por las comunidades educativas, estas continúan siendo sub valoradas y consideradas como actividades de menor prioridad. Algunos docentes directivos manifiestan limitaciones para promover su desarrollo durante la jornada escolar, argumentando que en los horarios lectivos la escuela debe mantenerse concentrada en el cumplimiento de la cobertura curricular, especialmente aquella asociada a los aprendizajes que serán evaluados en el SIMCE y la PSU. De modo que el carácter productivo y fabril que se le ha impuesto al sistema educativo no solo restringe los tiempos y los recursos para desarrollar nuevas experiencias educativas más integrales y colaborativas. También reduce el trabajo docente a la ejecución de una “pedagogía de la racionalidad y la gestión” (Giroux, 1997) que limita a los profesores a impartir clases utilizando materiales curriculares previamente diseñados por expertos para facilitar su aplicación y consumo. Situación que controla y hace predecible la conducta del profesor, propiciando una actitud pedagógica más obediente que propositiva y crítica. En términos generales, podemos señalar que la presión y el control al cual se ve enfrentado el trabajo

pedagógico en horario lectivo para el cumplimiento de la cobertura curricular, mantiene a la escuela atrapada bajo lógicas de productividad y competencia, que favorecen lo que Carbonell (2006) denomina como el “divorcio crónico” entre la escuela y la comunidad. Los estudios teóricos antes referidos permiten comprender como las iniciativas y prácticas de apertura de la escuela a la comunidad corresponden a un proceso aún en construcción, que precisa de la participación y compromiso de los trabajadores de la educación y de los estudiantes. Una propuesta señalada por Giroux (1997) en este ámbito es dotar a las escuelas y liceos, de la autonomía suficiente para diversificar los medios y los recursos pedagógicos que le permitan planear y ejecutar una relación orgánica de apertura con los propios agentes culturales de cada comunidad.

Finalmente, la reflexión asociada a la relación entre la escuela y la comunidad es una invitación a preguntarse sobre las formas de convivencia que en la escuela deben prevalecer para los desafíos educativos de la actualidad. Una reflexión crítica respecto a la escuela tradicional “cerrada” y el tipo de escuela “abierta” que es posible construir. ¿La escuela al servicio del control y el condicionamiento o la escuela al servicio del desarrollo social y la emancipación? Como señala Giroux (1997), la escuela, si bien es un espacio que reproduce el sistema hegemónico, también es un espacio de resistencia y posibilidad. La cuestión fundamental es que la escuela y los procesos educativos que se viven en ella revitalicen su sentido social y, a través de la participación y el vínculo con la comunidad, desarrolle espacios educativos de convivencia democrática que potencien el trabajo en equipo, la colaboración, la solidaridad y el protagonismo de la ciudadanía.

IX.- CONCLUSIONES.

El trabajo de investigación cualitativa aplicado a la estrategia de sistematización de experiencia, ha permitido dar respuesta al objetivo principal de esta investigación que, en términos generales, buscó comprender los significados y perspectivas de desarrollo que los actores comunitarios y pedagógicos le otorgan a la apertura de las escuelas a la comunidad.

En el contexto de la experiencia en curso, el objetivo específico n°1 buscó reconstruir la experiencia del Programa Escuela Abierta a partir de la información documental existente y la mirada de los actores comunitarios y pedagógicos involucrados en el proceso vivido. La reconstrucción histórica de la experiencia nos permitió ampliar la visión del proceso y observar que la respuesta estratégica del gobierno municipal, que inicialmente buscaba aumentar la disponibilidad de infraestructura pública al servicio de las necesidades de participación y el esparcimiento de la ciudadanía, va progresivamente permeando el carácter cerrado de la escuela, y transitando en términos de significados colectivos y perspectivas de desarrollo hacia lo que podríamos denominar un “inédito viable” (Freire, 2012). Esto despierta en términos convivenciales, tanto el protagonismo de la ciudadanía como la esperanza y la posibilidad de una escuela y una educación pública más integral, participativa y democrática.

El objetivo específico n°2 se concentró en describir y analizar los significados y las perspectivas de desarrollo a partir de la reconstrucción colectiva de la experiencia, lo que permitió profundizar en la comprensión de los aspectos claves de esta investigación y ejes de la sistematización, desde la mirada de los participantes como co protagonistas de esta iniciativa.

En este sentido, y de manera contextualizada, hemos identificado que los significados que otorgan los diferentes actores comunitarios y pedagógicos a la apertura de la escuela transitan desde miradas funcionales respecto al uso del espacio físico para el desarrollo de sus actividades, hasta comprensiones más complejas relacionadas con el sentido comunitario de la escuela y la naturaleza social de lo educativo. Una parte importante de los estudiantes y los integrantes de las agrupaciones destacan el carácter público de la escuela, y si bien le otorgan un significado más funcional a la apertura asociado principalmente al

uso de la infraestructura, también valoran la diversificación de los espacios de recreación y las experiencias educativas que involucran a la comunidad. Por otro lado, los vecinos y dirigentes sociales, señalan en términos más identitarios la apertura como una reivindicación del sentido comunitario de la escuela en el territorio. Por su parte, los docentes, directivos y principalmente las autoridades locales, también contemplan las significaciones anteriores, e incorporan un elemento adicional implicado en el proceso de apertura de la escuela relacionado con revitalizar la naturaleza social de lo educativo.

Las perspectivas de desarrollo corresponden a aquellos aspectos que se han originado en el proceso de apertura y que, de acuerdo a las valoraciones y expectativas manifestadas por la comunidad en torno a los impactos que ha tenido y puede tener la apertura de la escuela en la calidad de vida de las personas, pueden ser consideradas como líneas de reflexión y trabajo progresivo. Durante el proceso de análisis hemos descubierto tres perspectivas fundamentales para la apertura de la escuela:

- Participación y fortalecimiento comunitario.
- Recreación y cuidado social.
- Revitalización del vínculo entre la escuela y la comunidad.

En el ámbito de la primera perspectiva, el carácter inespecífico y variado de la participación de la comunidad en las escuelas da cuenta de la pertinencia potencial de esta iniciativa local. Contar con espacios gratuitos, cercanos y disponibles en horarios vespertinos y fines de semana, no solo ha facilitado que la comunidad de distintas edades pueda participar acercándose a las escuelas y liceos para realizar diversas actividades de esparcimiento; también ha posibilitado establecer periodicidad de las reuniones, ensayos o entrenamientos; favoreciendo con ello el fortalecimiento de las agrupaciones y organizaciones, en la medida que estas se reúnen con más frecuencia, crecen en número de integrantes, perfeccionan su práctica, generan redes de colaboración y se constituyen con personalidad jurídica.

La diversidad cultural de las agrupaciones que realizan actividades a través de Escuela Abierta brinda al programa un componente intercultural importante. Este se manifiesta principalmente a través de las actividades identitarias que realizan

las agrupaciones artísticas e indígenas en las escuelas y liceos abiertos de la comuna. Durante estos últimos años algunas de estas agrupaciones han crecido en heterogeneidad cultural, integrando a personas de diversos orígenes. Este es el caso de agrupaciones que inicialmente estaban compuestas solo por personas migrantes de una sola nacionalidad y que actualmente están compuestas por personas de distintas nacionalidades.

La segunda perspectiva corresponde a uno de los aspectos más valorados por la comunidad: la recreación y el cuidado social. Estos espacios generados tanto institucionalmente como de manera auto gestionada por las agrupaciones, posibilitan que la comunidad realice diversas actividades de esparcimiento y formación que contribuyen al desarrollo de la vida saludable, y que a la vez operan como un factor de cuidado social. En la medida que las personas pertenecen a una agrupación u organización y extienden sus redes de amistad, solidaridad y apoyo comunitario, revierten las condiciones de anomia social. De manera especial se destaca el hecho de que muchas de las instancias recreativas se constituyen en espacios de cuidado y protección para los niños, niñas y jóvenes, principalmente de aquellas familias mono parentales o migrantes que no cuentan con redes de apoyo para el cuidado de los hijos. Cabe señalar en este sentido, que uno de los hallazgos de este estudio, corresponde a la necesidad de replantearse la recreación y el cuidado social desde el enfoque de derecho, a fin de tomar conciencia de la responsabilidad del Estado y la sociedad, en el desarrollo y bienestar común de las personas. Es preciso superar el carácter asistencial, esporádico y concursable que las practicas estatales le han otorgado al ejercicio de la recreación y el cuidado, siendo aspectos tan esenciales para la calidad de vida y la salud física y emocional de las personas. En el ámbito preventivo, tradicionalmente las estrategias de prevención se abordan desde enfoques de individualización y control de casos. Pero los espacios que se generan a través de Escuela Abierta al estar dirigidos de forma inespecífica, posibilitan relaciones más inclusivas, que se dan en un contexto de mayor flexibilidad y reconocimiento. Estas condiciones estimulan la reparación de los lazos de confianza social y, al generarse desde la escuela o liceo, contribuyen especialmente a la prevención de la deserción escolar y la

recuperación de las trayectorias educativas, como es el caso de las iniciativas de reinserción y re ingreso llevadas a cabo en el marco de Escuela Abierta en la comuna de Recoleta.

El ámbito de la tercera perspectiva de desarrollo identificada está relacionado con revitalizar el vínculo entre la escuela y la comunidad. El trabajo realizado por el programa escuela abierta ha permitido visibilizar y re situar positivamente a las escuelas como espacios públicos. Además, ha contribuido a expandir las redes de colaboración y apoyo hacia la labor educativa y recreativa en las distintas escuelas. Debido a la importancia que tiene el desarrollo de este vínculo para los procesos educativos, y en específico para la sostenibilidad de la apertura de la escuela a la comunidad, es necesario estrechar y replantearse las estrategias colectivas en esta materia, tanto con las áreas de convivencia y currículo del departamento de educación, como con las escuelas y liceos municipales de la comuna.

Un hallazgo importante que se puede constituir en un aprendizaje experiencial del proceso, es que mientras las demandas solo para el uso de los espacios están influenciadas por factores externos correspondientes a la ubicación territorial y capacidad de la infraestructura, las iniciativas que propenden a la revitalización del vínculo entre la escuela y la comunidad tienen un carácter mucho más gradual. Este último implica el desarrollo de una disposición convivencial mediada por el reconocimiento, el diálogo, la colaboración, la apropiación social, el sentido público y el carácter democrático que tanto los actores institucionales como comunitarios le otorguen a la escuela en apertura. Como señalábamos anteriormente, el vínculo que desarrolla la escuela con la comunidad, es fundamental para el desarrollo de la política local de apertura, pues esta revitalización supone que la escuela se asuma como parte integrante y dialogante en la comunidad y reivindique su rol social, desde un enfoque participativo y democratizante. Esto permitiría, por una parte, generar las condiciones e instancias para que los actores pedagógicos y comunitarios extiendan la concepción de comunidad educativa, reconociendo e integrando a otros agentes culturales presentes en el territorio. Y, por otra parte, también permitiría contextualizar el proyecto educativo en función de las necesidades y

expectativas de desarrollo social y cultural de la comunidad. En este sentido, la dinamización del vínculo entre la escuela y la comunidad también posibilita en términos pedagógicos, abrir el trabajo curricular y enriquecer los programas de estudio a partir del desarrollo de proyectos de intercambio educativo con la comunidad; comprendiéndose está última como una fuente cultural interdisciplinaria y significativa para la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico.

En este proceso de revitalización del vínculo, la figura del encargado y/o encargadas de escuela abierta en cada establecimiento educativo ha sido determinante. Desde su rol de animadores y /o animadoras socio culturales promueven la apertura de la escuela, generando el encuentro y las confianzas necesarias para dinamizar la participación y propiciar la reconstrucción del lazo social entre los vecinos, las organizaciones y las escuelas municipales.

Finalmente, en cuanto al objetivo específico n°3: elaborar propuestas de mejora para el desarrollo de la apertura de las escuelas a la comunidad. Se presentan tres ámbitos de propuestas que surgieron de las necesidades y las expectativas planteadas por los participantes durante el proceso de sistematización de la experiencia.

El primer ámbito de propuestas se relaciona directamente con el fortalecimiento de las organizaciones sociales, culturales y deportivas que realizan actividades a través de Escuela Abierta. De modo que buscan atender la necesidad de promoción, difusión, formación y convivencia que nos han planteado los participantes:

- Desarrollar un plan comunicacional que posibilite difundir y promover de manera permanente y programada las actividades socio educativas que realizan las organizaciones sociales, culturales y deportivas de la comuna a través de los medios de comunicación local, como radio, diario, página web, etc. En el caso de la difusión por medios digitales, surge la idea entre los participantes que la página web contenga información geo referenciada de las agrupaciones y actividades que realizan las organizaciones en las escuelas y liceos de la comuna.

- Generar y promover espacios de encuentro y formación que permitan a los vecinos, dirigentes sociales y trabajadores de la educación, compartir sus experiencias y saberes. La idea es que estos espacios refuercen la interacción, la corresponsabilidad y la generación de redes orgánicas de colaboración, abordando temas comunes propuestos por ellos mismos en el transcurso de esta investigación, como participación, organizaciones, redes sociales, mediación de conflictos y elaboración de proyectos comunitarios.

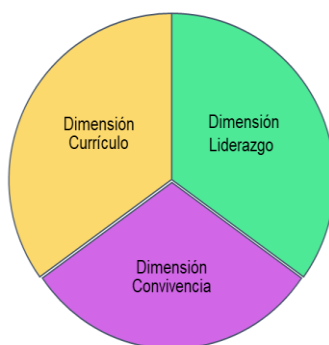
El segundo ámbito de propuestas plantea la necesidad de profundizar en el desarrollo del tema de la recreación y el cuidado social desde el enfoque de los derechos humanos. Se sugiere al programa generar redes con instituciones gubernamentales y no gubernamentales involucradas en esta materia, así como revisar la legislación nacional e internacional existente. Es fundamental que el Estado, a través de sus instituciones político administrativas garantice los recursos necesarios y permanentes para que tanto la recreación como el cuidado social, cuenten con características básicas de universalidad, exigibilidad, participación social, integralidad y progresividad.

El último ámbito de propuestas está orientado a potenciar el vínculo entre la escuela y la comunidad. En este sentido busca atender la necesidad de involucrar y propiciar aún más la participación de los docentes, estudiantes y apoderados en los procesos de apertura. Para esto se propone desarrollar de manera conjunta con las áreas de dirección, convivencia y currículo, tanto del departamento de educación como de las escuelas y liceos municipales de la comuna, un plan de trabajo que posibilite promover el vínculo con la comunidad desde las siguientes dimensiones:

- **Promover el contexto comunitario local como fuente de aprendizaje a través del desarrollo de iniciativas pedagógicas que contribuyan a las trayectorias de los estudiantes y tiendan hacia la interdisciplinariedad educativa.**

Idea asociada: Trabajar en conjunto y en colaboración con las áreas de currículo integral, especialmente en el desarrollo de proyectos complementarios que incorporen elementos comunitarios y del contexto social, como:

- Implementación 1,2,3 libro acción.
- Convenio con fundaciones y ONGs.
- Proyectos de reinserción y reingreso.
- Fondo al arte en la educación.
- Fondo: Elige vivir sano.
- Etc.



- **Propiciar un clima institucional democrático que promueva la atención conjunta de las problemáticas, necesidades y expectativas de la comunidad.**

Idea asociada: Propiciar la participación y la implicancia de estudiantes, padres y apoderados, docentes y equipos directivos en la generación de vínculos sostenibles entre la escuela y la comunidad.

- **Visibilizar y resituar a la escuela en la comunidad local, generando relaciones de vínculo que promuevan su re conocimiento y su integración en el espacio comunitario.**

Idea asociada: Promover la identidad de la escuela como parte de la comunidad: "la escuela como centro de desarrollo social", "la escuela como corazón de la comunidad".

- **Despertar en la escuela la conciencia de trabajar con la comunidad, no como actividades espontáneas asistenciales, sino como iniciativas que contribuyan a resolver problemáticas del contexto social y cultural, posibilitando así el desarrollo de la conciencia crítica a través de la implicancia educativa en el entorno.**

Idea asociada: Propiciar el desarrollo de iniciativas que contribuyan a revitalizar la naturaleza social de lo educativo.

- **Acompañar y orientar al personal docente y administrativo de la escuela, para el desarrollo de la disposición convivencial hacia la apertura de la escuela a la comunidad.**

Idea asociada: Generar espacios de convivencia y diálogo en torno a la dimensión comunitaria de la escuela.

- **Promover medios para potenciar la participación y encuentro entre las familias y las escuelas.**

Idea asociada: Integrar a las familias y a los estudiantes en la organización de diferentes espacios de encuentro comunitario generados por Escuela Abierta. (actividades comunitarias, programas de radio, encuentros entre saberes, etc.)

- **Promover en la escuela, la preocupación por la vida comunitaria, las comunicaciones y la generación de redes.**

Idea asociada: Plan de animación socio cultural del cual surjan componentes para el diálogo, difusión y generación de redes comunitarias.

Por último, es importante señalar que durante el proceso de investigación que ha permitido sistematizar la experiencia del Programa Escuela Abierta de la comuna de Recoleta se ha percibido el entusiasmo de la comunidad tanto para participar en el proceso de recolección de información como para contribuir en la generación de ideas y propuestas de mejora. Lo que da cuenta del interés y la apropiación social que tienen los diferentes actores pedagógicos y comunitarios, no solo por la apertura de la escuela a la comunidad, sino con todo el proceso de transformación que ha impulsado el proyecto político comunal de Recoleta. Transformación que busca revertir las condiciones de exclusión social y territorial tradicionalmente existentes, concretizando distintas iniciativas que acercan los servicios y mejoran la calidad de vida de las personas. (Farmacia, Óptica y Audiometría popular, Librería popular, Inmobiliaria popular, Directorios Colegiados, Centro de Apoyo Tutorial Integral, Ocio pedagogía, Universidad Abierta, entre otras.)

Podemos señalar en términos comunales que la triangulación entre la gestión local transformadora, la participación de la comunidad y la implicancia social que de ella se genera, favorecen las condiciones para abrir aún más el diálogo respecto de la escuela como espacio social. En este mismo sentido potenciar el desarrollo alternativo de iniciativas de apertura a la comunidad desde las expectativas de transformación de las mismas escuelas.

X.- BIBLIOGRAFÍA

- Avellaneda, A. acero, G. zapata, G. Álvarez, L. Posada, J. Gómez, P. García, L. (2001). Notas Sobre comunidad Educativa. Universidad Nacional de Colombia. Programa Red. Bogotá. Recuperado el 25 de julio del 2019. Sitio web: <http://bdigital.unal.edu.co/1513/2/01PREL01.pdf>.
- Bauman, Z. (2006). Comunidad en busca de seguridad en un mundo hostil. Siglo XXI Editores. S. A. España.
- Berger. P. & Luckman. T. (2003). La construcción social de la realidad. Amorrortu Editores, S.A. Buenos Aires, Argentina.
- Bernstein, B. (1990). La estructura del discurso pedagógico. Ediciones MORATA. Madrid, España.
- Bourdieu, P, y Passeron, J. (1996). La Reproducción; Elementos para una teoría de la Enseñanza. Editorial Laia S.A. México D.F
- Bourdieu. P. (2005). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI Editores, S.A. Buenos Aires, Argentina.
- Blúmer. H. (1982). El interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método. Editorial Hora, S.A. Barcelona, España.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. Psico perspectivas, II, 53 - 82. Recuperado el 11 de diciembre del 2020. Sitio web: <https://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>
- Canales. M. (2006). Metodologías de investigación social. 1era. Ed. LOM Ediciones. Santiago, Chile.
- Carbonell. J. (2006) Escuela y entorno o cuando la ciudad también educa. Recuperado el 21 de agosto del 2020. Sitio web: <https://1library.co/document/download/dy44619y>
- Castillo, J. González, R. Uribe, F. (2017). El primer gran debate de la reforma educacional: Ley de inclusión escolar. Ministerio de Educación Chile.
- Cendales. L, Ghiso. A, Mariño. G, Mejía. M, Torres. A. (2004). Sistematización de Experiencias -Propuestas y debates. Dimensión Educativa. Bogotá, Colombia.

- Delgado, J y Gutiérrez, J. (1999). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Editorial Síntesis. Madrid, España.
- Díaz, V. (1985). Introducción al estudio de Bernstein. Revista Colombiana de Educación, N°15. Recuperado el 14 de octubre del 2019, desde el sitio web: <https://doi.org/10.17227/01203916.5116>
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. Cuadernos De antropología Social, N°19. Recuperado el 22 de marzo del 2020, desde el sitio web: <https://doi.org/10.34096/cas.i19.4576>
- Fajardo, M. (2016). "La promiscuidad funcional" del arquitecto Luis Alonso: "Nuestras ciudades, como nuestros barrios, siempre buscan una mezcla intensa de usos". El Mostrador. Recuperado el 20 de noviembre del 2020. Sitio web: <https://www.elmostrador.cl/cultura/2016/06/20/la-promiscuidad-funcional-del-arquitecto-luis-alonso-nuestras-ciudades-como-nuestros-barrios-siempre-buscan-una-mezcla-intensa-de-usos/>
- Freire, P. (2001). Educación y actualidad brasileña. Editorial Siglo Veintiuno editores. S.A. Delegación de Coyoacán, México.
- Freire, P. (2008). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI Editores. S.A. Buenos Aires, Argentina.
- Freire, P. (1997). La educación como práctica de la libertad. Editorial Siglo XXI Editores. S.A. Delegación de Coyoacán, México.
- Freire, P. (2012). Pedagogía del oprimido. Editorial Biblioteca Nueva, S.L. 1era. ed. Madrid, España.
- Freire, P. (1993) Pedagogía de la Esperanza. Editorial Siglo XXI editores. S.A. Delegación de Coyoacán, México.
- Geertz, C. (1973) La interpretación de las culturas. Editorial Gedisa. S.A. Barcelona, España.
- Giroux, H. (1997) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Editorial Paidós Ibérica. S.A. Barcelona, España.
- Ghiso, A. (2008) Sistematización de Experiencias: Una forma de investigar en educación. Artículo: La sistematización en contextos formativos universitarios. Revista Internacional Magisterio. No. 33, junio-

- Julio. Pág. 76- 79. Recuperado el 22 de agosto del 2019 del sitio web:
http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/revista_magisterio_33.pdf
- Ghiso. A. (2011) Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. Artículo aparecido en la Revista Decisio número 28. CREFAL. Pág. 3-8. Recuperado el 25 de junio del 2019 del sitio web:
http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28_saber1.pdf.
 - Izaguirre, Marlen; Urrutia, Gorka; Askunze, Carlos (2004). La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social. ALBOAN-Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe Hegoa. Bilbao.
Recuperado el 25 de junio del 2019. Sitio web:
http://cajondeherramientas.com.ar/wpcontent/uploads/2015/06/Guia_Sistematizaci__n_2004.pdf
 - Jadue, Daniel. (2012). "Programa de Gobierno Municipal para Recoleta 2013- 2016". Recuperado el 10 octubre del 2020. Sitio web:
<https://es.slideshare.net/lecnip/programa-de-gobierno-para-recoleta-2012>
 - Jara, O. (1994) Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica, Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, San José de Costa Rica. Recuperado el 6 de junio del 2019. Sitio:
<http://www.fahce.unlp.edu.ar/extension/Documentos%20y%20Ponencias/para-sistematizar-experiencias-una-propuesta-teorica-y-practica>
 - Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE Recuperado el 22 de agosto del 2019. Sitio web:
<https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
 - Ministerio de Educación, Junta Nacional de Auxilios y Becas. Programa Escuelas Abiertas, Recuperado el 29 de mayo del 2019. Sitio web:
<https://www.junaeb.cl/programa-escuelas-abiertas>

- Ministerio de Educación, División de Educación General. Programa Escuela Abierta. Recuperado el 29 de mayo del 2019. Sitio Web: <https://basica.mineduc.cl/escuela-abierta-la-comunidad/>
- Ministerio de Educación, División de Educación General. (2016). Orientaciones para implementación de Escuela Abierta a la comunidad Recuperado el 29 de mayo de 2019. Sitio web: <http://basica.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/25/2017/04/Orientaciones-Escuela-Abierta.pdf>
- Ministerio de Educación. División de Educación General. Política de participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas. (2017). Recuperado el 29 de mayo de 2019. Sitio web: <http://basica.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/25/2017/04/Orientaciones-Escuela-Abierta.pdf>
- Ministerio de Educación. Programa Escuela Abierta. (2019). Recuperado el 29 de mayo de 2019. Sitio web: <https://www.mineduc.cl/2019/04/13/fondo-escuelas-abiertas/>
- Montero, M. (2004). Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Municipalidad de Recoleta. (2015). Plan de desarrollo comunal de Recoleta 2015 – 2018. Tomo I y II. Recuperado el 29 de mayo del 2019. Sitio web: <https://www.recoleta.cl/pladeco/descarga.php>
- Municipalidad de Recoleta. (2019). PADEM 2019 Departamento de Educación Municipal. Recuperado el 29 de mayo del 2019. Sitio web: <https://www.recoleta.cl/category/noticias-web-educacion/>
- Municipalidad de Recoleta. (2017). Programa Escuela Abierta ejemplo comunal con incidencia en el país. Recuperado el 20 de noviembre del 2020. Sitio web: <https://www.recoleta.cl/programa-escuela-abierta-ejemplo-comunal-con-incidencia-en-el-pais/>
- Municipalidad de Recoleta. (2018). Programa Escuela Abierta: presenta “cartas de servicios municipales”. Recuperado el 20 de noviembre del 2020. Sitio web: <https://www.recoleta.cl/programa-escuela-abierta-presentan-cartas-de-servicios-municipales/>

- Naciones Unidas, Objetivos de desarrollo Sostenible. Recuperado el 22 de abril del 2019. Sitio web: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Richards, M. (2017). El desafío de aprender...El desafío de enseñar. Relatos para una educación más justa. Editorial LOM. Santiago, Chile.
- Rodríguez, E. (2011). Escuelas Abiertas, Prevención de la Violencia y Fomento de la Cohesión Social en América Latina: Experiencias Destacadas y Desafíos a Encarar. Recuperado el 29 de mayo 2019. Sitio web: <http://www.celaju.net/doc/escuelas-abiertas-prevencion-de-la-violencia-y-fomento-de-la-cohesion-social-en-america-latina-experiencias-destacadas-y-desafios-a-encarar/>
- Sánchez, A. (2007). Manual de Psicología Comunitaria. Un enfoque integrado Madrid. España Ediciones Pirámide. (Grupo Anaya, S.A)
- San Fabián, J. (1996). "EL centro escolar y la comunidad educativa: ¿Un juego de metáforas?". Recuperado el 25 de junio del 2019. Sitio web: <https://docplayer.es/163276260-Jose-luis-san-fabian-maroto.html>
- Tedesco, J. Proter, L. (2006). Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Proter. Revista electrónica de investigación educativa. Vol. 8 Núm.1 .21 páginas. Recuperado el 26 de junio 2019, de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/138/1418>.

XI.- ANEXOS

Anexo n° 1 Carta de consentimiento informado.

Consentimiento Informado

Este documento contiene información que le servirá para tomar la decisión informada respecto a su participación en el grupo focal o entrevista semi estructurada.

Estimado:

Usted ha sido invitado a participar de un estudio que tiene como objetivo conocer los significados y las perspectivas de desarrollo que los actores comunitarios y pedagógicos le otorgan a la experiencia de abrir las escuelas a la comunidad en la comuna de Recoleta.

Esta investigación y sistematización de la experiencia, es realizada en el marco de la elaboración de tesis de magister de Pamela Ramírez Correa, estudiante del Magíster en Educación con Mención en Currículo y Comunidad Educativa, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Específicamente, se solicita su colaboración para comentar sus opiniones y visiones respecto a la experiencia de abrir las escuelas a la comunidad.

El trabajo de investigación y sistematización requiere contar con la colaboración de la diversidad y pluralidad de actores sociales y pedagógicos vinculados a la apertura de la escuela a la comunidad, por lo que entre los meses de diciembre 2019 y noviembre del 2020 se han realizado grupos de discusión con docentes, dirigentes sociales, estudiantes y vecinos, así como también entrevistas a directores de establecimientos educativos municipales y autoridades locales de la comuna de Recoleta.

Los datos obtenidos a partir de los grupos de focales y las entrevistas, permitirán nutrir la reconstrucción histórica de la experticia de los últimos 7 años de ejecución de escuela abierta en la comuna de Recoleta, así como también elaborar propuestas que contribuyan a mejorar y proyectar nuevos elementos prácticos y metodológicos para el desarrollo de la apertura de la escuela a la comunidad.

Una vez finalizado el trabajo de tesis la investigadora podrá compartir y poner a disposición del Departamento de Educación de la Municipalidad de Recoleta la sistematización de la experiencia de Escuela Abierta local.

La participación en esta investigación es voluntaria, por lo que tiene derecho a negarse y detener la entrevista si usted lo estima conveniente.

Es importante que usted se sienta libre de expresar sus puntos de vista, y que comente todo, cuanto se le ocurra sobre la apertura de la escuela a la comunidad.

Agradeciendo su participación, atentamente.

Pamela Ramírez Correa

Anexo n° 2 Consentimiento informado.

Consentimiento informado para participantes de las entrevistas semi estructuradas y/o grupos focales.

Yo, _____, Rut: _____, en mi calidad de _____, acepto voluntariamente participar del proyecto de investigación y sistematización: “Escuela Abierta a la comunidad; significados y perspectivas de desarrollo de los actores comunitarios y pedagógicos de la comuna de Recoleta”.

Sé que tengo el derecho a detener la entrevista en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones y sin que esto tenga consecuencias negativas.

He sido informado(a) respecto a los objetivos, procedimientos y resultados esperados de esta investigación.

He leído la información del documento de consentimiento, y he tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente.

Autorizo a la investigadora a publicar extractos de los relatos emitidos en esta entrevista en la tesis u otras publicaciones y/o presentaciones con fines socio educativos, resguardando mi anonimato e identidad.

No tengo ninguna duda sobre mi participación en la entrevista y estoy dispuesto a ser grabado(a) en formato de audio para la posterior transcripción y análisis del discurso.

Se me ha informado que se me entregara una copia de este documento y que, en caso de tener preguntas, dudas y/o consultas respecto a la investigación, puedo contactarme con Pamela Ramírez Correa, Investigadora responsable. (Dirección: El Manzano 538, Recoleta; teléfono: 981493664, correo electrónico: paramirez2704@gmail.cl).

Nombre del entrevistado(a)

Nombre del investigador responsable

Firma del entrevistado(a)

Firma del Investigador responsable

Fecha

Anexo n°3 Guion utilizado para los grupos focales y las entrevistas semi estructuradas.

Ámbito de análisis	Guion de temas grupo focal	Guion entrevista Directores	Guion entrevista Jefe DAEM	Guion entrevista Alcalde
Situación Inicial:	<i>Significados de la apertura de la escuela a la comunidad.</i>	<i>¿Desde cuándo y cómo conoce la idea de abrir la escuela la comunidad?</i>	<i>¿Cómo surge la idea de abrir la escuela a la comunidad?</i>	<i>¿Cómo surge la idea de abrir la escuela a la comunidad?</i>
		<i>¿Qué necesidades pretende atender la apertura de la escuela a la comunidad?</i>	<i>¿Qué significa para usted abrir la escuela a la comunidad?</i>	<i>¿Qué significa para usted abrir la escuela a la comunidad?</i>
Proceso y contexto:	<i>El proceso de desarrollo de abrir las escuelas a la comunidad, en Recoleta</i>	<i>¿Cómo considera que ha sido el proceso de desarrollo de abrir las escuelas a la comunidad? ¿Puede identificar hitos o cambios importantes en este proceso de desarrollo?</i>	<i>¿Cómo ha sido el proceso de desarrollo de la apertura de la escuela a la comunidad, en estos últimos 7 años?</i>	<i>¿Cómo considera que ha sido el proceso de apertura de las escuelas a la comunidad, en estos últimos 7 años?</i>
		<i>¿Aparecieron tensiones o contradicciones en el proceso de implementación?, ¿A qué se debieron?, ¿Se mantienen?</i>	<i>¿Cuáles son los principales logros y dificultades?</i>	<i>¿Cuáles son los principales logros y dificultades que ha percibido?</i>
Situación Actual:	<i>Expectativas que tienen respecto a la apertura de la escuela a la comunidad.</i>	<i>¿Qué significa actualmente para usted la abrir la escuela o liceo a la comunidad?</i>	<i>¿Qué perspectivas le otorga a la apertura de la escuela a la comunidad?</i>	<i>¿Qué perspectivas le otorga a la apertura de la escuela a la comunidad?</i>
		<i>¿Qué perspectivas de desarrollo le otorga a este proceso de apertura?</i>	<i>¿Cómo se articulan estas perspectivas, con el Proyecto Educativo Comunal de Recoleta?</i>	<i>¿Cómo se articulan estas perspectivas, con los objetivos del Plan de desarrollo comunal?</i>
Lecciones aprendidas:	<i>Aspectos que se debiesen considerar para mejorar la apertura de la escuela a la comunidad.</i>	<i>¿Qué aprendizajes han surgido a partir de la apertura de la escuela a la comunidad? ¿Qué aspectos a considerar podrían contribuir a mejorar la implementación de la apertura de la escuela a la comunidad?</i>	<i>¿Qué aspectos se deberían considerar para mejorar la apertura de las escuelas y liceos en la comuna de Recoleta?</i>	<i>Considerando el contexto y la experiencia comunal ¿Qué aspectos se deberían considerar para mejorar la apertura de las escuelas y liceos en la comuna de Recoleta?</i>

Anexo n° 4 Grupo focal organizaciones participantes de Escuela Abierta.

Grupo focal: Agrupaciones sociales, culturales y deportivas participantes de Escuela Abierta.

Participantes	Establecimiento educativo
Participante 1 Mujer	Agrupación baile zumba.
Participantes 2 Mujer	Agrupación baile zumba
Participante 3 Hombre	Agrupación Scout
Participante 4 Hombre	Agrupaciones de futbol
Participante 5 Hombre	Agrupación de futbol
Participante 6 Mujer	Agrupación de danza
Participantes 7 Mujer	Agrupación danza Tinku
Participante 8 Mujer	Escuelita Abierta
Participante 9 Mujer	Agrupación Danza caporal
Participante 10 Hombre	Agrupación de danza caporal
Participante 11 Hombre	Agrupación de danza Tinku
Participante 12 Mujer	Agrupación Voleibol
Participante 13	Agrupación de Boxeo

Miércoles 18 de diciembre 2019. 18:00 horas.
Complejo Educacional Juanita Fernández Solar. Recoleta.

- **Moderadora:** Buenas tardes... Antes de comenzar, agradezco su asistencia. Los hemos convocado para hablar sobre la experiencia Escuela Abierta; estamos llevando a cabo una investigación que nos permitirá enriquecer la sistematización del programa Escuela Abierta de la comuna de Recoleta, y para ello estamos realizando diversas reuniones como ésta, con docentes, dirigentes sociales, estudiantes, vecinos etc., que consisten en reconstruir participativamente la experiencia comunal de apertura de la escuela, a partir de los significados que ustedes le atribuyen a la apertura de la escuela a la comunidad y qué perspectivas de desarrollo socio educativo, le otorgan a esta experiencia llevada a cabo en las escuelas y liceos municipales de la comuna de Recoleta estos últimos 7 años. Para esta investigación es de mucha importancia sus opiniones, no hay respuestas buenas o malas. Es importante que cada uno de ustedes se sienta libre de expresar sus puntos de vista, que respetemos los turnos de la palabra, y que comenten todo, cuanto se les ocurra sobre la apertura de la escuela a la comunidad. Iré realizando algunas preguntas que nos permitan orientar la discusión, y luego hacemos una ronda para las respuestas...Vamos a iniciar con ¿Qué significa para ustedes abrir la escuela a la comunidad?
- **Participante 1:** Para mi es importante que se habrá la escuela a la comunidad, porque da la posibilidad de participar a las personas que trabajan o que son dueñas de casa, como nosotras que asistimos a un taller zumba, además nos queda muy cerca, no tenemos que pagar, es un horario que nos acomoda a todas. Me parece muy buena la idea.
- **Participantes 2:** A mi igual me parece muy buena idea, y otra cosa es que se acerca más a la Juventud y a las personas mayores que necesitan, hay gente que tiene tanto problemas, y llega a zumba, en el caso nosotras, y se olvidan de todo, y es como su hora que ellos tienen para desestrarse un poco. Para nosotros es muy importante la escuela abierta, sobre todo el taller de zumba que hacemos nosotros.
- **Participante 3:** Yo llevo 4 años, en el programa, con el grupo scout, y la verdad que tener escuela abierta es oportunidad para niños, niñas y jóvenes de la comuna de recoleta Sur, donde nosotros nos hemos instalado. Yo creo que es un espacio para desarrollar comunidad, donde también pueden interaccionar con otras comunidades, no solamente se queden ahí. Para mi es una oportunidad de relacionamiento entre comunidades que ya están haciendo sus actividades y es un espacio para los niños seguro. Que se compromete más con la comunidad, más que con una ideología política, y eso en el tiempo la hace sustentable.
- **Participante 4:** Yo llevo dos años en escuela abierta, ha sido bastante bueno porque nosotros vamos y podemos ocupar la cancha, gratis, lo que es una ayuda, porque nosotros tenemos jóvenes, grandes y hasta niños chicos los hacemos jugar igual, prácticamente los hacemos jugar a todos. Uno de los

mismos niños que vive en el barrio integró a las comunidades haitianas y ellos van con una sonrisa, se sienten integrados, ellos van y se sienten felices, y eso es una cuestión mayor que se le puede dar a las personas.

- **Participante 5:** Lo mismo que dice el, también ayuda a sacarte un poco de la calle, de estar haciendo tonteras en la calle, uno está un rato ahí jugando se desestresa. Esas dos horas que estás ahí, no vas a estar haciendo nada más.
- **Participante 6:** Para mí el significado de abrir la escuela a la comunidad, es que estos centros que son educacionales estén disposición del resto de la comunidad, de personas que se dedican a las artes, a otra clase de conocimientos, o a hacer ejercicio o a otro tipo de bienestar, manualidades, lo que sea para compartir con mi vecino, con mi vecina, con todos los interesados, porque hasta el momento nunca he visto un taller que se haya cerrado, sino que son para todos, ya no es solamente un sitio educativo, sino que es un sitio para compartir, para hacer otra clase de cosas que no sea solamente academia, sino que disfrutar, conocer a mi vecino, hacer algo que me gusta, independientemente de nuestra ideología o partido político o todo eso que nos divide. Escuela abierta nos une a todos en una sola modalidad, que es lo que nos gusta, compartir, hacer, aprender, disfrutar, ejercitarnos, todo ese tipo de cosas. La verdad es que estoy muy agradecida por este espacio, porque no tengo que alquilarlo, o hacer algo para poder ejercer lo que a mí me gusta, para poder compartir, yo me lleno con mis niños, con mis actividades yo soy feliz y ellos también, entonces es una oportunidad, es un gran logro, eso es lo que significa para mí la escuela en la comunidad.
- **Participante 7:** Para nosotros escuela abierta, nosotros pertenecemos a una agrupación folclórica, nos permite que la gente nos conozca y se unan diferentes culturas. En nuestra agrupación hay personas de diferentes nacionalidades, chilenos, peruanos, bolivianos, es un espacio gratis y eso da la posibilidad de que todas las personas asistan, así que en general estamos muy agradecidos y ya vamos a cumplir unos tres años de agrupación, la verdad es que es la primera vez que asistimos a un conversatorio, y yo no sabía, que además había zumba, scout y me da entender de qué escuela abierta favorece a todos no solamente a personas de un grupo chico, nos une a todos en realidad.
- **Participante 8:** Bueno yo soy de fuera de Santiago y llegue a vivir a Independencia y me entere de escolita abierta y matricule a mi hija en esta escuela, y porque yo trabajaba y me entere de esto, yo no conocía nada, que tuviese que ver con municipalidades en realidad nunca me había experimentado tener que ver con este tipo de cosas. Entonces me ha servido bastante, mi hijo se queda después del horario de escuela, se queda ahí mismo en el plan escolita abierta. Mi hijo es feliz ahí, las tías son súper dedicadas y hay muchas mamás como yo, que trabajan y cumplen ambas funciones. A mí me ha servido demasiado, mucho, es una actividad en ayuda a los demás. Se une a todo lo que hacen ustedes y ayuda mucho a la comunidad. Es súper valorable.

- **Participante 9:** Para mí es importante y bueno, soy nueva en escuela abierta, participo hace un año y seis meses, me permite facilitar y seguir ensañando todo lo que es la cultura del caporal, es importante para mí porque es tiempo que nos permite tener la mente en otras cosas, pensando en lo que es baile, la zumba, el tinku, el caporal, etc. Me permite poder seguir enseñando a chicos, adultos, jóvenes, personas mayores. Mi tiempo lo tomo en eso enseñando y seguir aprendiendo. Para mí es muy importante.
- **Participante 10:** Buenas tardes, tengo la dicha de estar en escuela abierta hace ya siete años, desde el 2012 estoy beneficiado con este programa, en estos años ha dirigido tres agrupaciones de caporal, soy profesor de caporal y me hice profesor de caporal, gracias a los espacios brinda el programa escuela abierta. Para mí significa oportunidad para los jóvenes, los adultos, para las personas y desarrollo para las agrupaciones, en mi caso al principio era una oportunidad tener un espacio y conforme íbamos trabajando en escuela abierta, ya se convertía en desarrollo y crecimiento de mi agrupación. Hoy en días estoy trabajando con nuevos chicos, estamos en el nivel de oportunidad y con el tiempo se va convirtiendo en crecimiento artístico para jóvenes y la comunidad de Recoleta.
- **Participante 11:** Buenas tardes, para mí escuela abierta es un programa ejemplo que debiesen tener las otras comunas igual. Un tiempo con mi agrupación estuvimos ensayando en diferentes partes y siempre teníamos el problema de que uno no puede ocupar mucho la vía pública también. Lo que pasa es que es completamente distinto acá en Recoleta, que está el programa escuela abierta y que brinda espacios a los grupos sin tener un costo monetario. Por igual se brindan los espacios y nosotros también devolvemos la mano en lo que podamos. Encuentro muy importante esto de poder compartir y vamos conociendo un mundo que no se ve, que hay otros grupos también, que hacen lo mismo que uno. Hay gentes de varias nacionalidades con grupos. Es bien bueno y estoy totalmente agradecido del programa y mi grupo igual, a veces arredrar una cancha en un polideportivo es muy caro, para hacer una actividad que más que nada lo que hago yo es cultural.
- **Participante 6:** También es importante destacar que todos los que estamos aquí no estamos contratados, que hacemos las cosas porque queremos, estamos en esto porque nos nace, nos compartimos, armamos un grupo y lo sacamos adelante con nuestro esfuerzo, empezamos con 5 y a la vuelta, porque hasta ahí escuela abierta nos ofrece la oportunidad de difundir, por lo que también podemos congregarse más personas, y algo que empezó con 5 o 6 personas crece y es muy bonito eso en estos espacios, nos ayuda también con la difusión y también en conocernos, porque yo conozco a varias agrupaciones de las que están aquí, y trabajamos en conjunto, hacemos cosas para nuestros vecinos y nos ayudamos.
- **Participante 12:** Para mí esto significa una oportunidad muy importante tanto para mí como para mis compañeras, ojalá se extendiera esto a todas las comunas porque de verdad que lo necesitamos, la recreación tan sana,

como es el deporte, significa mucho para los niños, para el crecimiento, yo de mi parte, puedo decir que es una experiencia nueva, agradecer por la oportunidad que nos han brindado, que realmente puedas hacer algo bueno para la sociedad. Muchas gracias por haberme dado esa oportunidad, porque yo amo el deporte. Entonces me toca ahora ganar experiencia nueva y difundir esto en la agrupación que estamos nosotros con mis compañeras.

- **Moderadora:** ¿Cómo consideran que ha sido la experiencia de abrir las escuelas a la comunidad en la comuna de Recoleta?
- **Participante 12:** Un ejemplo a seguir.
- **Participante 1:** Estamos todos contentos con el programa y que ojalá todos se enteraran del programa.
- **Participante 4:** Nosotros tenemos jóvenes que vienen de otras comunas, porque en sus comunas no cuentan con espacios como estos.
- **Participante 12:** Hay muchos niños que viene de otras comunas, una oportunidad en nuestra comuna.
- **Participante 10:** En recoleta esto ha sido importante porque ha permitido primero vernos entre nosotros los vecinos, entre los migrantes con chilenos, juntarnos. De partida como decía el compañero nosotros hacíamos danzas, bailes en los parques cada uno por separado, pero escuelas abierta acá en Recoleta ha permitido juntarnos y como dice la compañera junto ya sabemos qué hacemos danza y ella hace un festival y nos invita, yo hago un festival y los invito, nos apoyamos, nos vemos y nos conocemos y para terminar el año pasado vino mi hermano del Perú, él trabaja constantemente con municipalidades en Perú y yo en un par de días le explique de la experiencia de escuelas abiertas de esta comuna y al toque me dijo: “quiero contactarme y queremos implementar este ejemplo de escuelas abiertas allá en la municipalidad de Cusco, en Perú, y lo están haciendo, lo están implementando, es un ejemplo internacional.
- **Participante 3:** Yo la verdad en estos últimos dos años que estado participando en la mesa de escuela abierta de la escuela república del Paraguay, me pregunto ¿Cuánto dura escuela abierta? ¿Hasta que este Daniel? Entonces yo decía... Esto no depende de Daniel, esto depende de nosotros las agrupaciones de darnos la seguridad de que somos una gran comunidad, con el componente de muchas oportunidades de desarrollo tanto en lo educacional como en lo espiritual, para mi escuela abierta es una oportunidad de integración. El grupo scout nace a partir de la necesidad de atender a tanto niño migrante, porque yo tenía un grupo scout en el Murialdo, que es del mismo colegio, pero nadie absorbe la realidad de la comuna, del barrio, ojalá hubiera en cada colegio un grupo scout, que le perteneciera al colegio, entonces en alguna reunión de escuela abierta dijimos, viene una reunión de apoderados y nosotros no somos visibles, somos como que ocupamos el colegio como sala de ensayo y eso no debe ser y que hicieron se presentaron en reunión de apoderados, ya el apoderado no fue a la reunión de apoderados, fue a ver un acto cultural, algo por lo que tendrían que haber pagado en una teatro, es que aquí los compañeros hacen cosas

que superan lo amateur, y eso es verdad, de parte nuestra de los socut, nosotros hacemos un trabajo directamente con los niños del colegio, entonces cuál es el desafío que puse en la mesa, cuánto dura escuela abierta, ¿Cuánto duran los grupos?, ¿hasta cuánto esta Daniel? ¿sabemos si es que estamos trabajando con los niños para ser semilleros y crecer? Porque nosotros estamos en una etapa de crecimiento, pero ¿cuánto más crece el grupo, hasta nuestro cansancio? Para nosotros en el scoutismo esto parte a los 7 años y termina a los 100, y la hora de, nosotros vemos que hay progresión y profundizamos el estar en la comunidad. Para nosotros tener una patrulla de niños, donde unos son de Bolivia, Perú, Colombia, Venezuela, es lo que nosotros queremos.

- **Participante 12:** Claro es una alianza sin fronteras.
- **Participante 3:** Creo que esto de que a los colegios en Recoleta no les pasara nada con el estallido social, es porque de alguna forma administrativa se protegieron los colegios, pero ha habido oportunidades que hemos tenido con la limpieza de los colegios, cosa que este año no ha sido tema, bueno gracias a la iniciativa que también estamos conectados a eso, que es la universidad de Recoleta, genero una activación de más beneficios para los colegios de Valentín Letelier, República del Paraguay, particularmente. Y nosotros hemos sentido como grupo scout, hemos tenido más acercamiento de parte del director, porque también hay más cursos, pero el recurso humano también tiene que ser más visible, porque por ejemplo el República del Paraguay, es un colegio vulnerable, así como colegio vulnerable, necesita más asistencia de estas oportunidades. Entonces es una comunidad que hay que co educar, porque también tenemos que aprender nosotros como comunidad de ellos, y viceversa. Entonces cuando yo escucho que todos dan las gracias, yo siento que esto tiene que ser de ambas partes, como que cual es el plan estratégico de las escuelas abiertas, no lo conocemos...conocemos la carta de servicios, tenemos reuniones durante el año, pero no profundizamos para establecer de aquí a 4 años, porque el día de mañana otra administración se le ocurre poner otros sistemas de educación y las escuelas abiertas las cierra. ¡Ojo!! ¿Vamos a salir a la calle?, Tenemos la posibilidad acá en Recoleta que todas nuestras agrupaciones tengan personalidad jurídica, que a nosotros como grupo scout, nos establece como una organización y que esto puede generar beneficios para el grupo scout. ¿Cuántos de acá tienen la personalidad jurídica? A nosotros nos cayó como un gran beneficio sin nosotros preguntar nada y eso nos permite entrar en concursos, por ejemplo, hace que un equipo deportivo tenga recurso para comprar desde los balones, un viaje, etc. Ahí hay un desarrollo que hace sustentable a la comunidad, debo decir que nosotros aún no hemos podido acceder a estos fondos, recién llevamos un año en esto, pero si esto explota de la manera que uno quisiera, debe chorrear para todos, pero debe ser parte de un plan, no puede ser exclusivamente para ese grupo que le va bien, o como decían por aquí recién vi que extiende más grupos, aquí debiese haber un listado para que la gente

diga: “mira a ese quiero ir” porque es una oportunidad comunal. De hecho, todos los colegios deberían tener caporales, todos los colegios deberían tener futbol, porque se hace un plan, cuantas veces las municipalidades andan buscando profesionales, pero na hay dinero para esos profesionales, pero ad honorem, a veces repercute más, porque hay una seguidilla de cosas en el voluntariado, hay una suerte de que siempre estamos formando al otro, y se generan comunidades, y son familia. Yo estoy súper metido con esta conversa, por la vocación que tenemos en el scout. Y en mi comuna donde he vivido toda mi vida, debo decir que me gusta lo que pasa. Por es una oportunidad para mi hija, que sepa que Recoleta, se transformó en un país sin fronteras como decían. En mi grupo scout, ya no hacen completadas, se hace ají de gallina, se hacen arepas y eso para mí es divertido, lo paso muy bien.

- **Participante 12:** ¡Eso es! diferentes culturas, ideologías y formaciones, venimos de países muy distintos, de muchas nacionalidades y ellos te transmiten su cultura, su vivencia, yo lo bautice como una alianza sin fronteras. Yo participo en el taller de Vóley, ahora también vamos formar una personalidad jurídica y vamos por ese camino.
- **Participante 1:** Es importante que todos supieran que pueden sacar su personalidad jurídica, y participar de concursos para obtener recursos.
- **Participante 10:** Yo que ya llevo 7 años en Chile, mi vida se ha acostumbrado a escuela abierta, tengo 7 años participando y con el estallido social, hemos estado ensayando en el parque y es totalmente diferente porque hasta yo tengo miedo en la calle. ¿Qué pasa si Daniel Jadue no continua? Tenemos ese miedo de que si esto no continua todos nos tengamos que volver a la calle.
- **Participante 3:** Eso no puede pasar, porque todos necesitamos continuidad, porque estamos haciendo formación de adultos y niños, estamos formando sociedad y eso no hace de la noche a la mañana.
- **Participante 12:** Tendría que ser el congreso que lo apruebe... o bien que deje un escrito acá en la municipalidad para que quede aprobado.
- **Participante 3:** Tenemos que proteger los colegios, aunque no nos hemos podido reunir estos últimos meses, cuando hablamos de la limpieza en los colegios y lo ponemos en una carta...para que se articule, es porque nos interesa, y así lo protegemos, Porque el colegio ni siquiera es para nosotros, es primero para los niños que estudian y luego el beneficio social de que estos niños pudiesen quedarse a una de estas actividades, en este tiempo de verano entre las 6 y la 8 de la tarde que todavía hay luz, hay niños que podrían estar haciendo futbol, tranquilamente y no esperar al fin de semana. Como esto que se hacía en las iglesias, las colonias urbanas, que era una semana completa de actividad en la ciudad, ocupando los servicios el Cerro San Cristóbal, las piscinas municipales, hacían el circuito y a los niños le cambiaba la visión y se sentía seguro y protegido, y hay que volver a eso, pero para eso tenemos que volvernos celadores de nuestros colegios, cuidarlos, limpiarlos, hacernos parte de, no esperar que nos llamen, por eso

en el plan estratégico es importante, para hacer de esto algo integral y hacerlo asociativo en las conversaciones que generamos. El director ya sabía que puede invitarnos, y decirnos mira hagamos esto, en un momento hicimos hasta una feria, nos integramos a la vida de colegio y te empiezan a mirar totalmente distinto, porque pasa lo mismo que acá, no teníamos idea que esto existía. Pero cuando lo ven dentro de las actividades del colegio, es distinto.

- **Participante 12:** Y además creíble y seguro. Cuando ya se acercan los apoderados del colegio e integran a sus niños, esto se hace sustentable, porque si se integra un niño, son ocho años, de primero a octavo básico, que se va integrar ese niño a una comunidad, y eso lo hace más rico y los espacios se hacen más seguros, sacamos a la gente de las calles, de las drogas. Un lugar más seguro, más confiable, porque las mamás saben que sus hijos estarán jugando ahí, eso es tan importante para los niños, porque crecen con otra mentalidad, están esperando, hoy me toca ir a jugar y tengo que ir, o bailar... y tú llegas con las pilas bien cargadas y te vas al trabajo esperando entusiasmado que llegue el otro día.
- **Participante 13:** El salir de la casa, yo trabajo en pastelería de las 6 de la mañana a las 6 de la tarde. Y el saber que yo voy a ir un día martes a las 8 de la noche a entrenar, me cambia, me desestresa, al final si no existieran estas cosas, uno ¿qué haría en la casa? Nosotros fuimos a una iglesia, a ver si nos podían presentar un espacio, explicando lo que hacemos y nos dijeron, que sí, pero les cobramos \$100.000.- mensuales. Nosotros necesitamos un espacio gratis, para que pueda llegar el que quiera aprender.
- **Participante 4:** Yo entiendo cuando él dice que pasa si en una plaza te asaltan o algo, el lugar más seguro para todo en la agrupación, siempre es una escuela.
- **Participante 3:** Es muy importante la comunicación y articulación entre la escuela abiertas, porque si a veces falla un espacio inmediatamente el encargado se comunica con otra escuela que, si tiene espacios, y eso es bueno.
- **Participante 6:** Tenemos que conversar más, ahora con lo del estallido social, nos hemos ido ajustando, terminamos las actividades más temprano, estamos esperando que ahora los toque de queda se levanten para volver juntarnos.
- **Participante 10:** Siempre hemos sugerido la difusión de los que hacemos, ya que estamos en la era de los teléfonos, hace falta un canal de YouTube, y todas las semanas subir un video de cada agrupación, de lo que hacemos.
- **Participante 12:** Necesitamos un mapeo, de donde estamos, y podamos ver que lo que se hace en cada escuela, para que los vecinos sepan dónde integrarse.
- **Participante 5:** Podríamos generar más lazos entre las agrupaciones que estamos participando.
- **Participante 4:** Las comunicaciones son importantes, debemos difundir más las cosas que realizamos.

- **Participante 12:** Escuela abierta es una gran escuela popular, que genera identidad. Como se expresa en el Womad. Deberíamos estar ahí mostrando lo que hacemos. Esto es popular, sale a la calle con paz.

Anexo n° 5 Entrevista Al alcalde de Recoleta.

Entrevista alcalde Daniel Jadue Jadue.

Viernes 06 de noviembre 2020. 11:00 AM

Alcaldía. Municipalidad de Recoleta.

Transcripción.

- **Entrevistadora:** Alcalde, ¿Cómo surge la idea de abrir la escuela a la comunidad en la comuna de Recoleta?

- **Alcalde:** Lo primero es entender que nuestra llegada acá detona un cambio en la mirada acerca del estado. El estado como instrumento de dominación de clase, es completamente impermeable a las presiones y necesidades de la ciudadanía, y, por lo tanto, habitualmente lo que uno encuentra es que el estado tiene un camino de acción que no necesariamente representa lo que la ciudadanía quiere, y esto ha ido provocando un distanciamiento creciente entre “el sistema político y la ciudadanía”.

Nuestra idea era hacer transitar al Estado, desde este ente que funciona como instrumento de dominación de clase, hacia uno distinto, que fuera el ente director de la sociedad, y que por lo tanto se dejara permeable por las necesidades, las pretensiones, los dolores y las angustias de la ciudadanía, y pusiera a disposición de la ciudadanía todas las herramientas, toda la infraestructura y todos los recursos, de tal manera de poder buscar respuesta y solución a esos problemas. Así nacen todas las iniciativas de Recoleta.

En el caso específico de la escuela abierta, nace de la conversación con muchos jóvenes de nuestra comuna que estaban además en organizaciones informales, la mayoría de ellos, nos plantean la necesidad de infraestructura para poder realizar sus actividades y desarrollarse de manera sana y protegida y segura.

Y nos reclaman que a pesar de toda la infraestructura pública disponible compuestas por juntas de vecinos, centros de adulto mayor, cedes comunitarias. Cuando ellos van a cualquier lugar a pedir que les presten estos espacios, siempre la respuesta es la misma: ¡No!

Porque de una u otra manera todos los espacios públicos y los espacios comunitarios han sido privatizados bajo el modelo neo liberal.

Entonces, nosotros siendo una comuna de escasos recursos, no teníamos como, ni salir a comprar, ni salir a construir, la cantidad de sedes que necesitaban nuestros jóvenes, para poder hacer lo que todos les dicen que deben hacer, que es salir de la calle. Ellos siempre dicen: “todos nos dicen que debemos salir de la calle, pero al final terminamos en la calle porque nadie nos da ningún espacio donde desarrollarnos”.

Y nosotros, nos dimos cuenta que, tomando las definiciones de Alonso, Arquitecto español, que es de la “promiscuidad funcional de la arquitectura”, que es un concepto estratégico, que no solo es relevante para la eficiencia y la eficacia del uso del recurso privado, sino que también público. Y en el caso de la infraestructura, Alonso plantea que, para ser eficiente y eficaz en el uso de la infraestructura, uno tiene que ocupar la infraestructura en la mayor

diversidad de actividades, en la mayor cantidad de actividades diversas, y la mayor cantidad de tiempo posible.

Entonces uno con esa mirada, busca resolver un problema que tiene que ver con infraestructura, y se da cuenta que tenemos 19 escuelas y liceos públicos que funcionan hasta las tres o cuatro de la tarde y que después son elefantes blancos que ofrecen la posibilidad de cientos de salas, decenas de patios, decenas de infraestructura, deportiva, cultural, recreativa, en donde estos jóvenes que demandan ese espacio, podrían desarrollar todas sus actividades de manera segura, pero además de manera libre, de manera pública, porque aquí no se les cobra nada.

Entonces diseñamos el programa de escuela abierta, y empezamos a mantener abierto los colegios hasta las diez de la noche de lunes a viernes, y sábados y domingo en una jornada similar.

Pusimos un proyecto piloto primero y empezamos a crecer y llegamos a expandirlo, llegamos a las 19 escuelas y liceos públicos. Llegamos a tener una tasa de ocupación notable anual de varias decenas de miles de personas en un año ocupando esos espacios, con el tiempo este proyecto se complementó con la universidad abierta que bien a instalarse dentro del marco de escuela abierta, como un complemento donde desarrollamos una asociación estratégica con las universidades tradicionales para abrir sus aulas al mundo popular, pero no como se había hecho en la antigüedad, hace 100 años atrás, que era que las universidades abrían las puertas para que el mundo popular el mundo de los trabajadores y trabajadoras entraran a la universidad, sino que le decimos esta vez a la universidad, venga a los barrios populares, instálense en sus escuelas y entreguen contenido curricular de carácter universitario, sin pre requisitos, no conducentes a títulos y a grados, pero con el objetivo de democratizar el saber y el conocimiento, y efectivamente empoderar a la ciudadanía de manera que aumente su capacidad y su conciencia crítica.

- **Entrevistadora:** ¿Qué significa para usted abrir la escuela a la comunidad?
- **Alcalde:** Significa entender que ellos son el estado, que ellos son los dueños de los recursos y de la infraestructura. Y que nosotros estamos aquí de paso y somos sus empleados.

Es una visión Marxista desde el concepto del estado, y por supuesto, desde el concepto de estado cuando usted lo cambia, ya usted no educa para la dominación, sino que educa para la emancipación, y no promueve conductas que están pensadas para el aparato productivo, sino que promueve conductas que están pensadas para perseguir la felicidad del ser humano como derecho esencial.

Entonces efectivamente aquí hay una cosmovisión que viene de un programa político que es emancipatorio.

- **Entrevistadora:** ¿Cómo considera que ha sido el proceso de abrir la escuela a la comunidad estos últimos siete años?
- **Alcalde:** Ha sido formidable, tiene debilidades todavía, creo que todavía esta sub utilizado, pero ha ido de menos a más, ha ido madurando con la

comunidad, junto a otras iniciativas, como los Directorios Colegiados, como el CATI, como todo un proceso de construcción de una comunidad distinta que promueve un cambio cultural para reconvertir a los consumidores en ciudadanos. Pasando del modelo neo liberal que solo considera a los seres humanos solo como consumidores, hacia un modo mucho más democrático, mucho más popular, en donde los protagonistas son los ciudadanos, el pueblo. A mí me gusta hablar del pueblo, que es una frase que ha sido erradicada de toda la fraseología oficialista contemporánea, pero que sigue teniendo la misma potencia que tenía hace 50 años atrás.

- **Entrevistadora:** ¿Esa transformación es parte del proceso emancipatorio?
- **Alcalde:** Sin duda, le voy a dar solo un dato, entre la constitución de 1925 y el triunfo de la unidad popular, pasaron aproximadamente los mismos años que entre el golpe de estado y el momento actual. ¡El que quiera entender que entienda! (Ríe)... Es que yo creo que son parte de los procesos que son históricos, que los golpes de estado no los detienen, los pueden interrumpir, los pueden hacer retroceder, pero hay un avance en la conciencia universal y a lo largo de toda la historia, que nadie puede detener
- **Entrevistadora:** ¿Cuáles son los principales logros y dificultades que usted ha percibido?
- **Alcalde:** El cambio cultural, en las estructuras públicas, en la cultura organizacional del mundo público, en la cultura organizacional de los funcionarios, incluso en nuestros compañeros y compañeras que están a cargo de los procesos, que yo creo que siguen siendo muy neo liberales, porque están permeados por los valores neo liberales del sistema donde crecieron, se educaron y por lo tanto todavía a pesar de todos los avances, cuesta el trabajo en equipo, cuesta aprender a trabajar con la diferencia. Cuesta aprender a trabajar con las fortalezas, pero también con las debilidades de la gente con la que uno interactúa. Son desafíos que van en curso.

Ahora también está el tema de la falta de recurso. Yo creo que este es uno de los proyectos que a mí más me gusta, junto con el de la librería popular. Es una columna vertebral del proceso de transformación, y a mí me hubiese encantado disponer de muchos más recursos, para que esto fuese efectivamente una transformación real.

- **Entrevistadora:** ¿Qué perspectiva de desarrollo le otorga a la idea de abrir la escuela a la comunidad?
- **Alcalde:** Yo voy a hablar de transformación cultural. Cuando usted logra convertir a la escuela en el corazón de la comunidad y en centro de la política pública, usted está cambiando a la sociedad completa. Porque hoy día todo gira en torno al mall, antes todo giraba en torno a la plaza, hoy en día en Recoleta todo gira en torno a la escuela y eso es muy notable y muy potente.

Aquí hay un proyecto que es mucho mayor, pero que efectivamente pone en valor la escuela pública en el marco de la comunidad. De hecho, este es uno de los proyectos que logra explicar el aumento cualitativo y cuantitativo de

las matriculas municipales en Recoleta. Pero además opera, como centro del desarrollo de la política, a que me refiero, las escuelas públicas y los liceos públicos hoy son lugares fundamentales para integración social, para la acogida de los inmigrantes, para el encuentro y la valoración de la diferencia como fuente de riqueza. En este espacio se construye un mundo distinto.

- **Entrevistadora:** ¿Cómo se articulan estas perspectivas o esta transformación cultural de la que estamos hablando con los objetivos del plan de desarrollo comunal?
- **Alcalde:** Ósea, es que son parte del objetivo, no se articula, es. Porque cuando usted habla de articulación está muy permeada por la concepción del método científico de separar los fenómenos complejos, en partes cada vez más simples de manera de poder abordarlas.

El problema es que cuando uno departamentaliza la gestión pública, termina desarrollándose laboralmente dentro del estado como centro de dominación de clase, como espacios y feudos de poder, entonces cada pedacito del estado funciona como un pequeño centro de poder, que es administrado de manera bastante miserable. Y que por lo mismo tiene una aversión natural, valórica y cultural, a compartir información con los otros, a incorporar a los otros en la toma de decisiones. Y entonces se piensa siempre, que, para revertir este proceso, que es una deformación del método científico al desarrollo organizacional, en la coordinación. Pero eso es como entender el tema de la perspectiva distinta entre la multiculturalidad y la interculturalidad. Nosotros no necesitamos coordinación, necesitamos interacción, que es distinto.

No cada uno su feudo, sino que todos trabajando para todos. Eso es lo que hasta el día de hoy nadie logra, hemos avanzado, pero estamos a un mundo del ideal. Además, como no lo entienden como un problema político, no alcanzan a dimensionar que esto sea una deformación mecánica del método científico al desarrollo organizacional, como yo te lo explico. ¿Cuándo yo te lo digo lo entiendes, ¿no? Bueno como la mayor parte de la gente no lo entiende, terminan transformado todos los problemas en problemas personales.

La incapacidad de entender el problema, conlleva una especialización destructiva.

Te lo voy a poner en el caso de medicina que son los más...A mí cuando chico me trataron una sinusitis crónica con medicamentos y anti inflamatorios tan fuertes que me destruyeron el hígado. ¡Esto es especialización destructiva! Yo resuelvo mi problema, sin preocuparme del impacto que genera en el otro, esa es la especialización destructiva.

La especialización, en la departamentalización destructiva, conlleva estas cuotas de poder, pero conlleva también otro problema que después tú la empiezas a separar en partes cada vez más simples y después terminas especializándola y esto lo que impide es ver el fenómeno complejo. Eres

incapaz después de esto de reconstruir, y hasta entender cómo afecta el fenómeno complejo a la salud.

Lo mismo pasa en el desarrollo organizacional. Entonces la cuota de poder es incapaz de entenderse como parte de un proceso político, y termina actuando como si fuera un fin en sí mismo. Y eso es una debilidad.

- **Entrevistadora:** ¿Cómo se puede revertir esto?
- **Alcalde:** Generando conciencia, esto requiere de un cambio cultural y un cambio en el nivel de conciencia. El egoísmo es parte del modelo valórico. Entonces cuando no tienes fortaleza teórica, política e intelectual y valórica, te dejas permear por esto...y nadie lo percibe. Pero cuando a ti te lo verbalizan por primera vez, es como el aprendizaje significativo, tú haces... ¡ha! Ahora la pregunta siguiente es, ¿cada uno va ser capaz de mirarse a sí mismo?, porque aquí el desafío más grande que tiene cada uno, es aprender a desconfiar de uno mismo. Esto es súper potente, porque el primer desafío que tiene todo revolucionario, es aprender a desconfiar de sí mismo. Y a poner la verdad no en uno, sino que en el colectivo.
- **Entrevistadora:** Gracias Alcalde. Ha respondido mis preguntas.