



INFORME FINAL

GUIANDO MI PROPIA TRANSFORMACIÓN: APUNTES SOBRE EL CAMINO FORMATIVO PARA LA GESTIÓN ESCOLAR.

**Trabajo Final para optar al Grado de Magíster en Educación, Mención Liderazgo
Transformacional y Gestión Escolar**

ESTUDIANTE: Diego García Délano

TUTORA: Ingrid Espinoza

INFORMATE: María Paz Aedo

Santiago, Enero de 2018

0. PRESENTACIÓN.

Escribir y dar cuenta del camino recorrido durante el magister en Liderazgo transformacional y Gestión escolar de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, se transformó en un proceso en sí mismo, ya que permitió ir identificando cada uno de los aspectos significativos que emergieron durante todo este tiempo, poniendo en valor, reflexionando, analizando y por sobre todo, asumiendo una serie nuevas distinciones para ser dispuestas en el ejercicio de mi labor como docente y como líder pedagógico del colegio donde me desempeño.

El siguiente informe, más que una descripción o una enumeración de sucesos relevantes, es una síntesis de todo lo observado en estos 16 meses de trabajo y estudio, escrito considerando las particularidades propias del método investigación-acción y, por sobre todo, dejando en evidencia todos los cambios vividos, los aportes realizados en mi colegio y cada uno de los aprendizajes adquiridos durante el programa, instalando la meta observación como una práctica recurrente en cada uno de los puntos desarrollados.

La primera parte, resume todos aquellos aspectos que muestran lo aprendido en el programa, nutrido por aportes teóricos de algunos autores que me impactaron y por profundas y significativas reflexiones sobre los temas tratados. Parto en esta primera etapa del escrito, dando cuenta de cómo llegue al programa, dejando en claro lo incrédulo que estaba al partir. Continúo con un relato que busca dar cuenta de las nuevas distinciones que fui adquiriendo y como se fueron haciendo visibles, además de los quiebres vividos y como abordé estos. Todo esto, coronado con una profunda reflexión sobre aquellos cambios que soy capaz de distinguir con respecto a mi relato, mi disposición emocional, mis estados de ánimo y mis disposiciones corporales.

La segunda parte del trabajo, es un completa muestra de cómo me he ido formando en el liderazgo transformacional, a través de un reporte que intentará mostrar aquellos cambios más relevantes que he observado en mí, con respecto a mi desempeño profesional. Es así como inicio esta parte mostrando de manera descriptiva el contexto en el cual me desempeño laboralmente y cuáles eran sus principales características al iniciar yo el programa. Continúo dando cuenta de todas aquellas acciones pedagógicas motorizadas por mí y sus impactos a nivel de los estudiantes.

Dentro de esta segunda parte, intento también colocar en vitrina todos aquellos elementos que posiblemente logran demostrar los estados de ánimo y las disposiciones emocionales de la comunidad educativa y como estos elementos fueron abordados en función de mejorar el clima al interior de la comunidad. Por otra parte, se presentan acciones y propuestas de acción para el incentivo de la participación al interior de dicha comunidad educativa, así como también para la gestión de cada uno de los recursos disponibles en el colegio.

Es decir, manifestaré abiertamente todo lo que he realizado para lograr aquellas metas definidas por mí en el establecimiento y también las definidas por el establecimiento y que emplaza directamente a mis responsabilidades.

El informe cierra con un pequeño apartado, el cual, a modo de conclusiones finales, se expone una reflexión sobre la experiencia vivida en el programa y aquellos desafíos que se instalan hacia el futuro.

I. MIS APRENDIZAJES

Al titularme del pregrado, tenía tal nivel de ansias por trabajar en un liceo, que descarté por completo la posibilidad de seguir estudiando y me dediqué a trabajar 100% en colegio, dedicación que me llevó a consolidarme laboralmente. Ello trajo consigo la inquietud de avanzar profesionalmente. Entonces llegó el momento en donde me propuse estudiar formarme como Director. Es así como el año 2014 postule a este programa a través de la beca MINEDUC de formación de directores, la cual se me adjudicó, pero para el programa de diplomado en la USACH en Gestión Curricular y Recursos Humanos. Como al aceptar ser parte de ese diplomado significaba que no podría postular en los años siguientes a la beca, pensé que no estudiaría hasta poder volver a postular. A finales del 2015 y de acuerdo a las necesidades que creía seguir teniendo con respecto a mi formación, sumado a la posibilidad de aportar de mejor manera al colegio que me cobija hasta hoy, decidí acercarme al programa nuevamente, alentado primeramente por su carácter profesionalizante. Mi pasión por la educación es en el espacio de la escuela y mi labor la vivo dentro del aula y en la gestión pedagógica e institucional. Esto, sumado al hecho conozco y confío en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano por ser egresado del pregrado, me hizo elegir este Programa.

Desde las primera clases, fui adquiriendo una serie de aprendizajes, unos más profundos, otros más superficiales; unos más complejos, otros más cercanos, que hoy puedo distinguir y asociarlas a conceptos, ideas y distinciones que paso a explicar.

1. La triada Cuerpo-emoción-lenguaje.

Una de las grandes certezas que me dejó el magister, es que para lograr las transformaciones que hemos perseguido, algunos desde hace años, es necesario integrar la transformación personal. Frente a esto, conocer e instalar la triada emoción, lenguaje y cuerpo como una nueva distinción de lo que entendemos por “condición humana”, resulta indispensable y se consolida como un conjunto de elementos que, ya sea en su dimensión general o particular, contribuyen a la lógica formadora del camino al liderazgo transformacional. Paso a continuación, a compartir parte de los aprendizajes desarrollados.

a. Cuerpo.

Durante el programa vivimos una serie de ejercicios que involucró comprometer nuestros cuerpos y que permitió que este concepto lo haya trabajado en una dimensión experiencial, más que desde lo teórico. Incluso el aporte que Maturana (2001) hace con respecto a la corporalidad, nos convoca a comprender el cuerpo como un instrumento de expresión, y que este no nos limita, sino que nos posibilita. Es así como entonces creo necesario destacar aquellos ejercicios vividos y que considero relevantes ya que justamente abrió nuevas

posibilidades de reconocimiento y acción. Sobre esto, la principal apertura no solo tiene que ver con sumar nuevas formas de promover aprendizajes significativos y nuevas formas de entregar conocimientos asociados a temas, como el cuerpo, que no eran abordados por mí como profesor, sino que he logrado entender que el cuerpo es un elemento constitutivo y central de nosotros mismos, los humanos, en tanto encarna nuestra experiencia, y que nos permite “ser-en el mundo” (Aedo, Kohler, 2009). El cuerpo transmite nuestro lenguaje, nuestras emociones. Los movimientos de nuestro cuerpo pueden decirnos bien quienes somos.

Un elemento relevante, son las disposiciones corporales para la acción (trabajadas en ejercicios durante el programa, algunos de los cuales relataré a continuación) y sobre las cuales se reconocen 5 áreas: centramiento, estabilidad, flexibilidad, resolución y apertura. Maturana (2001), las sitúa en el plano de lo emocional (tal como lo defino más adelante), lo que permite justificar esta evidente coherencia entre el cuerpo y la emoción.

Algunos ejemplos de ejercicios trabajados en el programa fueron:

-Ejercicio de los 5 ritmos (Módulo 2: Innovación y Transformación Pedagógica)

El ejercicio de los 5 ritmos, que generó un momento de gran calidez conmigo mismo, influye en que se remuevan mis dogmas internos que sostienen ese espíritu autodestructivo con mi cuerpo. La venda en los ojos contribuyó en darle una determinante intimidad y sostuvo en cómplice oscuridad el ímpetu de los movimientos de surgían con la música, dándome cuenta de que es mi cuerpo un elemento que se moviliza con estímulos externos capaces de generar nuevas disposiciones corporales para la acción, y que me hizo encarnar que el cuerpo transmite las emociones, lo que somos.

-Ejercicios de centramiento (Módulos 1, 2 y 3 principalmente)

Cada ejercicio de centramiento que hicimos durante el programa me permitió ir comprendiendo progresivamente la importancia de poder generar un pequeño espacio para la conexión personal-corporal antes de iniciar un trabajo reflexivo o colaborativo. Tomar contacto con mi cuerpo durante esos ejercicios me permitió evidenciar lo relevante que resulta instalara una práctica como esta antes de ciertas actividades en el colegio.

b. Emoción

Lo primero, como lo dije en algunos reportes, es constatar que las emociones eran para mí un conjunto de elementos difusos e intrascendentes, que si bien eran parte de mí y de todos los humanos, no estaban en mis registros como componentes relevantes de mi quehacer como profesor. Desde la pedagogía crítica, tradición en la cual me posiciono pedagógicamente, no me es posible identificar aportes significativos con respecto a

cómo las emociones influyen o son protagonistas en el quehacer pedagógico. Claro, existen consignas trascendentales acuñadas por colegios, universidades y muchos espacios de educación popular que hacen alusión a como la educación es una herramienta de cambio o como la teoría crítica es un aporte para los cambios que la sociedad requiere¹. Pero, en estas instituciones que tienen como elemento común la pedagogía crítica ¿reconoce cómo las emociones resultan determinantes en las disposiciones de cada uno para accionar sobre la realidad?

Sobre esto entonces, es que conceptualmente se me abrió un mundo y logré comprender que las emociones son disposiciones o pre-disposiciones que emergen antes de una acción y que son detonadas por otra acción. Las emociones son y están en todas las personas. Son reconocibles y gestionables en la medida que pueda identificar la acción que detonó la emoción y el relato que la sostiene.

Dice Maturana (2001) en su libro “Emociones y lenguaje en educación y política”:

“Las emociones no son oscurecimientos del entendimiento, no son restricciones de la razón; las emociones son dinámicas corporales que especifican sus dominios de acción en que nos movemos. Un cambio de emoción implica un cambio de dominio de acción. Nada nos ocurre, nada hacemos que no esté definido como una acción de una cierta clase por una emoción que la hace posible.”
(Maturana, 2001, p. 65)

Comprender desde el ejercicio del liderazgo que las emociones determinaran las acciones que a su vez actuarán en virtud de conseguir un objetivo o un resultado, es sin lugar a dudas algo que ahora incluyo en mi rol de líder, más cuando el ejercicio del liderazgo es en la escuela. Identificar qué emociones están involucradas en una acción (entendiendo por acción no sólo el movimiento visible, sino también los actos de habla, los relatos en que nos movemos); comprender por qué emerge y actúa esa emoción; convivir y dialogar con esa emoción, son habilidades necesarias de manejar en el camino hacia una pedagogía transformadora, capaz de abrir nuevas posibilidades a los y las actores involucrados en el proceso de aprendizaje, en su condición de observadores y co-creadores de mundos. .

c. Lenguaje.

Parte fundamental de los aprendizajes desarrollados en el magister tienen que ver con lo que Echeverría (1994) afirma es una “transformación histórica fundamental” (p.1). Según el filósofo chileno, se está gestando una nueva y radicalmente diferente comprensión de los seres humanos, desde la cual podremos obtener ventajas

¹ Ejemplo de estos son colegios como el Colegio Paulo Freire de San Miguel, del cual soy parte y que en la segunda parte mostraré parte de su fundamento; Universidades como la Academia de Humanismo cristiano; Centros de estudios como el PIIE y experiencias de educación popular como la Escuela Pública Comunitaria, EPC.

que nos permitirá convertirnos en líderes de nuestros campos, en nuestro caso, en la educación. Hablamos de la Ontología del Lenguaje.

Parto por definir que es ontología y de qué forma esta idea se instala en la búsqueda de la emancipación.

Echeverría hace una revisión completa del término, donde aparecen distintos acercamientos al concepto. Desde los griegos, pasando por Heidegger, el autor plantea que la Ontología, como la comprensión del ser humano, permite acercarse al ser desde las acciones de los seres, pudiendo interpretar estas y con ello elaborar una definición del ser, desde una serie de supuestos, que suponemos son propias de los seres humanos. Pudiésemos entonces establecer que, independiente de lo que el ser humano diga o haga, existe ya una comprensión del ser. Desde ahí, entonces, cuando un ser humano actúa, con solo ver o escucharlo podemos develar como es, ya que en ese acto muestra precisamente como es, en tanto se comprende a sí mismo. O sea, no solo vemos como es, cosa que podemos y hacemos con todos y entre todos, sino que también podemos ver como se comprende a sí mismo. Y esto lo conocemos como la "Ontología de Lenguaje".

Comprendiendo esto, Echeverría (1994), plantea que la ontología del lenguaje presenta 3 postulados básicos

1. *Interpretamos a los seres humanos como seres lingüísticos.*
2. *Interpretamos el lenguaje como generativo*
3. *Interpretamos que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él. (p.8):*

Intentaré explicar estos postulados desde mi experiencia como profesor.

Identificamos 3 dominios primarios: Cuerpo, emoción y lenguaje. Y reconocemos el lenguaje como el más característico de nuestra experiencia humana, por su condición de recursividad. Esto es, la posibilidad de volver la observación sobre sí misma, lo que podemos entender como la base de la descripción del mundo, en primer orden; y la meta-observación, la reflexión sobre nuestra descripción de mundos, en segundo orden; y sobre nuestra co-creación de mundos, en tercer orden.

Si como profesor comprendo estos dominios, veremos en nuestras prácticas un sin número de situaciones que reafirman esto. Será el lenguaje lo que logre explicar toda situación que se presente en nuestra sala de clases. Si un estudiante es inquieto, podemos comprender su accionar porque somos capaces de explicar, desde el lenguaje, su acción. Si otro estudiante explicita sus emociones, como profesor daremos sentido a este acto desde el lenguaje. Afirma Echeverría (1994): "*Por cuanto es precisamente a través del lenguaje que conferimos sentido a nuestra existencia y es también desde el lenguaje que nos es posible reconocer la importancia de dominios intelectuales no lingüísticos*". (p.9).

El lenguaje es generativo. Genera realidad. Acá el ejemplo es más simple. Día a día los profesores a través del lenguaje, hacemos que sucedan cosas. Hace unos pocos días en el marco de una reunión pedagógica en el colegio en el cual me desempeño, un compañero definió el trabajo de otro compañero como “hippie”, concepto que detenta cierta negatividad en tanto sería un accionar bajo en contenidos y estructura de funcionamiento. Sin dudas que este juicio no fue bien tomado por el compañero aludido, pero lo más relevante es que queda cierta sensación en el grupo de que efectivamente el trabajo del compañero es Hippie.

Necesitamos profundizar un poco más sobre que es el lenguaje, para poder darle más consistencia a nuestro argumento. Para ello, intentaremos responder a una pregunta que Maturana (2001) se hace. *¿En qué consiste el lenguaje? (p. 40)*. Veamos ahora los aportes de Maturana a este respecto. El autor define el lenguaje como fenómeno que nos involucra como seres vivos, por tanto como un fenómeno biológico, consistente en un operar recurrente, en coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales. Afirma el mismo autor:

“De esto resulta que las palabras son nodos en redes de coordinación de acciones, no representantes abstractos de una realidad independiente de nuestro quehacer. Es por esto que las palabras no son inocuas y no da lo mismo que usemos una u otra en una situación determinada. Las palabras que usamos no sólo revelan nuestro pensar sino que proyectan el curso de nuestro quehacer. Ocorre, sin embargo, que el dominio en que se dan las acciones que las palabras coordinan no es siempre aparente en un discurso, y hay que esperar el devenir del vivir para saberlo”. (Maturana, 2001, pag. 64)

Lo que pensamos y decimos proyecta el futuro, “el curso de nuestro quehacer”. ¿Es así de trascendente? Al parecer lo es y no tanto por lo que pueda ocurrir en el ser mismo, sino por la trascendencia en la comunidad, es decir cómo somos capaces desde nuestro propio acto lingüístico, convenir un posible camino en el quehacer comunitario. Somos líderes, nos reconocemos como tales y nuestros actos son relevantes para la comunidad. Volveremos sobre esto más adelante.

El lenguaje está incorporado a nuestro vivir y como tal, se da en las posibilidades de interacción que tenemos con otro, lo que necesariamente implica un encuentro, el cual determina un cambio entre los participantes del encuentro. Esta idea se impone como una de las más relevantes, ya que devela algo que como seres humanos y como profesores, vivimos día a día. Somos determinantes frente a otro. Determinamos cambios, recíprocos por cierto, que son sugerentes de motorizar cambios en la historia.

“Toda interacción implica un encuentro estructural entre los que interactúan, y todo encuentro estructural resulta en el gatillado o desencadenamiento de un cambio estructural entre los participantes del encuentro. El resultado de esto es que, cada vez que hay encuentros recurrentes, hay cambios estructurales que siguen un curso contingente al curso de estos. Esto nos pasa en el

vivir cotidiano, de tal modo que, aunque como seres vivos estamos en continuo cambio estructural espontáneo y reactivo, el curso que sigue nuestro cambio estructural espontáneo y reactivo se hace contingente a la historia de nuestras interacciones.” (Maturana, 2001, pág.41)

Recuerdo que al entrar a estudiar pedagogía a la Universidad, dentro de las comunes respuestas que los noveles estudiantes dimos frente a la pregunta de por qué estudian para ser profesores, muchos respondimos con frases como “Para generar cambios sociales”; “para cambiar a las personas” o “para influir en...”. Si bien la interacción motiva un cambio estructural de forma casi natural, lo cierto es que los profesores se asumen, además, en ese rol, potenciado por la sociedad que entrega la confianza (y responsabilidad) absoluta a maestros y maestras en que efectivamente se concreten los cambios.

La revisión de los postulados de Echeverría y Maturana nos da la base para entrar a lo que entenderemos como “Actos del Habla”, y que sin duda nos ayudará a responder con mayor fluidez nuestra pregunta generadora.

Nuestro rol como profesores y líderes de procesos y proyectos se instala desde el lenguaje. Cualquier rol que tomemos será constitutivo desde él. Es así entonces como surgen ciertos actos claves que serán determinantes en la búsqueda del cambio.

Nuestra vida cotidiana acontece en un mundo conversacional, basado en 5 actos lingüísticos /acciones: afirmamos, declaramos, pedimos, ofrecemos y prometemos. Esto es lo que entenderemos según afirma Sandoval (2001), como como “Actos del habla” (p.3).

La afirmación describe la realidad y de alguna manera, “obliga” al lenguaje a acomodarse a ella como definición de realidad. Y por cierto, sólo tiene sentido de validez en un contexto de obiedad, una cultura que permita este sentido compartido. Clave es identificar esto para el liderazgo; a fin de ofrecer afirmaciones con evidencias fundadas y consensuadas; y de reconocer que esas afirmaciones están situadas y no constituyen realidad, sino versiones particulares de la realidad a la que adscribimos.

Por otra parte, con las declaraciones generamos una realidad diferente. Esto revela todo el poder de acción del lenguaje. Genera un ámbito nuevo de posibilidades de acción: *el juez condena a un acusado, con lo cual este es culpable*. En las afirmaciones la palabra sigue al mundo y en la declaración el mundo sigue a la palabra. Las declaraciones se relacionan directamente con el poder de acción. Si declaramos y no actuamos, nos sentimos mal. Ser consecuente con lo que declaramos es clave. Con las afirmaciones asumimos el compromiso social de la veracidad..

Las declaraciones, afirma Sandoval (2001), se definen en 4:

a- Efectivas:

Dan origen o inician una situación.

b- Conclusivas:

Ponen término a una situación.

c- Resolutivas:

Resuelven un conflicto.

d- Juicios:

Emitimos apreciación o valoramos a las personas.

Otra idea destacable tiene que ver con la diferencia entre las afirmaciones y los juicios. Las primeras son comprendidas como la descripción de lo que observamos y los juicios, como interpretaciones sobre algo. Esta diferencia nos permite, entonces, comprender el sentido que porque los humanos emitimos juicios, el cual estaría centrado en la preocupación por el futuro, actuando este, como predictor del futuro. ¿Por qué me parece destacable esto? Porque nuevamente lo veo en mi experiencia. Constantemente mis juicios como profesor han sido determinante para nuestros estudiantes y sus procesos educativos.

Esto rápidamente lo asociamos a la fundado o infundado de los juicios, ya que como profesores, imagen de autoridad para muchos, se le otorga gran validez a lo que dice y por cierto con ello proyecta. Si a eso sumamos que un juicio es una interpretación u opinión sobre algo, reafirmamos más aún la idea de que el profesor, desde su autoridad, es capaz de crear y mantener una realidad con el juicio emitido, afectando la identidad de lo que estamos juzgando. Es así como cuando se opera desde el juicio como afirmaciones, se va cerrando la posibilidad de cambio. Las ideas expresadas en el texto Actos del Habla III, nos demuestra lo anterior:

“Cuando operamos con los juicios como leyes absolutas se nos cierra toda posibilidad de cambio, pues asumimos a priori que estamos condenados o atrapados a seguir siendo y haciendo lo que siempre hemos sido o realizado.” (Sandoval 2001, pág. 4)

Ha sido inevitable no mirarme y reconocer que mucho de lo afirmado líneas atrás, es una manera de operar que está muy instalada en mi vida y en el ejercicio de mi profesión. Usar el juicio indiscriminadamente ha sido una recurrente práctica que bien se ahora, cerró muchas posibilidades de cambio en mí y en gente de mi alrededor. Siendo profesor, emerge un recuerdo de mi estadía en un liceo grande de San Bernardo y un profesor de especialidad Técnico Profesional, me habló sobre que los estudiantes de ese colegio están destinados a ser obreros, por lo que lo importante era preparar buenos obreros: ordenados, puntuales y obedientes. Él se los decía. Y ellos le creían.

Pero la posibilidad de cambio existe. Y eso también me lo enseñó el liceo y lo reafirma mi paso por el programa. No existe una ley que defina el futuro. Ni siquiera la historia lo predice. Pero si podemos aprender del pasado para no repetir lo del futuro. Y en ese sentido la educación y el rol de profesor puede ser clave, ya

que la sociedad puede aprender y modificar las antiguas prácticas para instalar nuevas. Yo creo estar viviendo esto, más al leer al mismo autor que nos dice:

“Sostenemos que no existe vínculo de necesidad que haga que lo que sucedió en el pasado se repita o mantenga inexorablemente en el futuro. Es más, declaramos que a través del desaprendizaje, aprendizaje e innovación podemos realizar nuevas acciones que no nos eran posibles de llevar a cabo en el pasado, y por tanto, podemos variar el juicio que tenemos de nosotros mismos y de los otros. Vivir bajo la concepción de los juicios como afirmaciones o leyes absolutas “mata” la posibilidad de transformación personal y organizacional.” (Sandoval 2001, pág.4)

El proceso de aprendizaje vivido durante el programa, me hace ver el Lenguaje como una de las distinciones más complejas, y a la vez más relevantes, por todo lo antes descrito. Dada esta distinción, observo que se refleja en cada acción pedagógica y política que llevo a cabo, en las cuales me dispone a estar consciente en torno a este elemento, conjugando cada una de las ideas trabajadas, y poniéndolas a disposición del ejercicio del liderazgo en la escuela. Lo que quiero decir es que el lenguaje es un aspecto crítico en el ejercicio del liderazgo. Podríamos escribir múltiples experiencias sobre como las afirmaciones, declaraciones y juicios han operado indistintamente al interior de las escuelas. Su comprensión sobre estas distinciones resulta clave en mi camino a hacia el liderazgo transformacional.

2. El modelo OSAR

Debo partir declarando que es este un modelo que sin dudas es el santo y seña para entrar a la lógica del liderazgo transformacional. Comprender el modelo OSAR (Observación, Sistema, Acción y Resultado). Intentaré en los próximos párrafos entregar una interpretación personal de cómo comprendo este modelo.

El modelo OSAR es una invitación a involucrarse y participar activamente de la transformación, tanto de uno mismo, como de uno en función de la transformación del sistema del cual es parte. Es decir, lo que busca en todo momento, es poder llevar un proceso que permita que cualquier persona que es parte de un sistema y asume (o no) un liderazgo (en nuestro caso un sistema escolar como un colegio por ejemplo), tenga la posibilidad de entrar en el dominio del aprendizaje y transformar el sistema que lo cobija.

El modelo convoca a mirar todo lo que hicimos en función de los resultados. Es decir, nos dice que al alcanzar un resultado resulta fundamental mirar aquellas acciones que se hicieron para llegar a ese resultado. Entonces si entendemos que la acción nos llevó al resultado, mirar las acciones ejecutadas, es un completo ejercicio que nos permite reconocer el camino al éxito. Pero eso no siempre es suficiente, ya que si bien reconocer las

acciones permite hacer visible ciertas condiciones, existiría un montón de condiciones que no están a la vista y sobre las cuales es necesario detenerse y develarlas.

Cabe la pregunta entonces, ¿Cuáles son las condiciones de la acción que lleva al resultado? Es esta una pregunta clave para comprender el modelo, ya que resulta fundamental reconocer cuales son aquellos factores que inciden en las acciones que nos llevan a los resultados. Reconocer estos factores nos permite conocer la naturaleza de la acción y con ello descubrir que toda acción no ocurre porque si, y responden a disposiciones tempranas que determinan la acción. Comprendido esto podremos saber entonces el tipo de observador que somos y el tipo de sistema al cual pertenecemos.

Entendiendo entonces que el observador reconoce las disposiciones que determinan la acción, reconocemos que el observador tiene la posibilidad de intervenir y modificar la acción en función de los resultados. Es así como emerge la necesidad de evaluar los resultados con el fin de generar los consensos para revertir estos. Al asumir esta necesidad, entramos a lo que se denomina dominio de aprendizaje y sobre el cual es posible de reconocer 3 momentos o estados: el aprendizaje de primer orden, que actúa sobre la acción misma, proponiendo nuevas acciones sobre las que supuestamente no están dando resultados; un segundo momento o camino es el aprendizaje de segundo orden que es la intervención sobre el observador mismo, y que da cuenta de todas las modificaciones posibles o la inclusión de nuevas distinciones que se pueden dar sobre el observador mismo, pero que no logra mover aquellas distinciones que se consideran como estables e inamovibles; por último existe una última etapa o camino y que lo llaman, aprendizaje de tercer orden o aprendizaje transformacional.

El aprendizaje transformacional, es la capacidad que tiene el observador de modificar esas distinciones estáticas –también conocidas como “juicios maestros” arraigados en sus distinciones lingüísticas, disposiciones emocionales y disposiciones corporales- y a partir de este cambio, descubra nuevas posibilidades de acción que antes resultaban invisibles o inviábiles “dado el observador que estaba siendo”.

Cambiar esa manera de comprender y estar dentro del sistema, que muchas veces nos estanca y no nos permite modificar la realidad, adquiriendo nuevas distinciones, como las que explicamos más atrás (la triada Cuerpo-emoción-lenguaje), es en parte lo que hemos hecho durante este magister. Abrirse a esta posibilidad, asumir que es necesario remover esa manera de mirar y estar en el mundo, penetrar sobre esa estructura y modificarla es quizás el gran objetivo del modelo OSAR, y por cierto, el objetivo que nos tiene dentro de este programa.

3. La empatía

Eso de ponerse en el lugar del otro, resulta un cliché en muchas de sus formas, en especial para nosotros profesores que, supuestamente, debemos hacerlo con frecuencia. Intentaré entonces remediar ese cliché y situar la idea en su justo espacio. Con respecto a eso, vemos que en el extracto de tesis doctoral, sobre las neuronas espejo, dice Sáez (2010):

“Comprender lo que sienten los otros juega un papel central en nuestra capacidad de supervivencia y nos ayuda a participar de manera óptima dentro del contexto social. Esta capacidad de comprender los deseos y sentimientos de otro es llamada empatía”. (p. 1)

Es decir, necesariamente resulta fundamental el ejercicio de la empatía para mantenerme de buena forma en cualquier contexto. Mas, creo, si el contexto en el cual habito debo constantemente relacionarme con otros. Claro, puedo decir que la vida en la sociedad en si te exige ser empático, pero lo cierto es que dentro de la misma sociedad es posible ver como hay distintos espacios en donde resulta más urgente poner en práctica esta habilidad. Con esto no quiero decir que quien trabaja solo frente a un computador 24/7 no deba ser empático, sino más bien identificar aquellas relaciones cuya urgencia es mayor, como lo es al interior de la escuelas.

El mismo autor plantea que existen 2 tipos de empatías: la cognitiva, vinculada a imaginar lo que otro siente; y la empatía emocional, *“asociada a nuestra capacidad de observar y percibir las emociones de otras personas a partir de la activación de los mismos circuitos neuronales de esta.”* (Sáez, 2010). A partir de esta diferenciación al parecer existirían evidencias de que a través de la empatía emocional, permitiría un vínculo más intenso con el otro, la cual solo sería posible en la medida que se establezcan emociones a ciertas interacciones reconocidas como tal.

Estas ideas me hacen mucho sentido en la medida que, como dije anteriormente, necesitamos² derrumbar ese facilismo de decir “hay que ponerse en el lugar del otro”. Esa frase incompleta en su sentido, debe cambiar y establecer nuevas coordenadas. Para mí durante este proceso en el programa, pude darme cuenta que no solo hay que ponerse en un lugar de otro, sino también, sentir con el otro. Emocionarse con el otro. Vivir con el otro. Ser con el otro. Y esto se lograría, según el mismo Sáez (2010), de la siguiente manera:

“De acuerdo a los antecedentes que he expuesto, nuestra capacidad de comprender al otro no solo dependería de su observación sino también del conocimiento que tenemos en torno a nuestras

² Al decir necesitamos, me refiero a la necesidad que como sociedad tenemos de reconocer al otro sin condiciones, pero que aún no aprende como hacerlo.

propias emociones y creencias (...) Nuestras neuronas espejo se activan automáticamente cuando vemos a otro emocionándose, sin embargo esta activación podría estar o no estar acompañada de nuestro recuerdo en torno a como nosotros hemos llegado a una emoción similar.” (p, 2)

Lo que busca explicar es que nuestra capacidad de ser más o menos empáticos, tiene que ver con nuestra capacidad de reconocer nuestras emociones, desde lo cotidiano. Esto generará miradas más completas, más precisas sobre las emociones de los demás. He aquí la importancia del tercer pájaro y su observación ecuánime.

Este punto antes desarrollado, creo es finalmente en donde este proceso va desarrollando un sentido transformador. En la medida que soy capaz de generar una observación a mis emociones y estados de ánimo, voy reconociéndome y voy posibilitando ver a los otros con mayor claridad y precisión, dejando atrás eso de solo ponerse en el lugar del otro.

Para finalizar y complementar lo reflexionado párrafos atrás, es necesario dar un mirada a Francisco Varela a través de Sergio Toro (2010), que en su artículo *“Neurociencias y aprendizaje...texto en construcción”* trabaja de manera muy esclarecedora las ideas de Varela. Entre otros puntos, plantea la idea de la empatía como emoción evolucionada y condición de acción. Entendiendo que la empatía puede ser considerada como una capacidad biológica, existen ciertas particularidades que nos hacen comprender que somos los seres humanos capaces de coordinar ciertas acciones consensuadas en función de la empatía.

Para esto, el autor acerca a los lectores a las ideas de Varela, quien propone 4 aspectos centrales que permiten comprender como funciona la empatía en los seres humanos:

“ 1. El involuntario acoplamiento de la corporeidad de una persona con la corporeidad de otra persona en la percepción y la acción; 2. El movimiento imaginario o transposición de mí mismo dentro de tu lugar o espacio; 3. La interpretación del tú como otro hacia mí y de mí como otro hacia el tu; y 4. La percepción ética y moral del tú como una persona.” (Toro, 2010, p. 323)

Me detendré en solo dos de estos aspectos, los cuales creo están directamente relacionado con las ideas de Sáez y la necesidad de incorporar la empatía a nuestro campo de acción próximo.

Son el tercer y cuarto tipo de empatías las que veo complementan lo antes dicho. Cuando habla de la interpretación del tú hacia mí y viceversa, justamente alude a la necesidad de entender mi propia necesidad para entender la del otro. Y no en ir hacia el tú, sino de entender el tú. O sea, no solo ponerse en el lugar del otro, sino que entenderlo, desde entenderme a mí mismo. Dice Toro (2010):

“En este tipo o nivel de empatía la corporeidad vuelve a adquirir un papel relevante, toda vez que tal proceso de recoger la mismidad desde la perspectiva de los otros desde mi espacio habitado en cada acción desde las proporciones, posibilidades y características que se manifiestan en el actuar. Por lo tanto el mundo intersubjetivo se construye desde esta condición que actúa como un continente-contenido, como energía materia, como sujeto-objeto. En esta dinámica es que se produce el fenómeno de una empatía recíproca o empatía que se vuelva sobre mismidad”. (p. 325)

El cuarto tipo de empatía, reconoce al otro como digno de respeto. El otro es tan digno como yo y merecer convivir en este mundo. Tal proceso dice el autor, *“Al entender el valor u objeto puedo entender la vivencia emocional del otro y por lo tanto tomar lugar con sus opciones valóricas, morales y éticas.”* (Toro, 2010, p. 325). Esto nos sitúa necesariamente en el lugar del otro desde una multiplicidad de estados (emocional, cognitiva y corpórea), lo que permite que se construya una experiencia real de reconocimiento del otro.

Por último quiero citar a Varela (1999), quien en una frase refleja y sintetiza de muy buena manera parte de lo que hemos hablado hasta ahora y en específico, como respuesta al quiebre que seguramente muchos de quienes somos parte de este magister estamos viviendo. Varela dijo: *“Debes hacerte cargo que el mundo es tuyo”*. (Emprendefuturo, 2012)

4. La escucha

Deteniéndonos un momento sobre esta idea de la interacción, queremos aludir a un pequeño texto el cual aporta sobre un aspecto relevante de una interacción: el escuchar. Echeverría (1994), deja en claro que escuchar es oír más interpretar. De hecho afirma que *“la clave del escuchar no está en el contenido del mensaje de que habla, sino en la interpretación que hace el oyente sobre la inquietud que motiva la acción y en la interpretación de cómo lo dicho modifica el ámbito de acciones y posibilidades futuras del oyente”* (p.2). Esto abre muchas posibilidades con respecto a cómo comprender el acto mismo de escuchar, el cual estaría compuesto por varios dominios de acción que finalmente son los que dan forma a este trascendental elemento de la interacción, además de lo que llama *“escuchando con efectividad”*(p.3), nombrando diversos elementos presentes en el escuchar efectivo.

5. El aprender a aprender.

Siguiendo en el espacio de la escuela, la distintas formas de aprender que nuestros estudiantes proyectan, se instalan en un sitio cargado de modos poco reflexivo, más bien siendo ellos una especie de receptores de información que les permita, al salir de la escuela, estar un poco más preparados para enfrentar el mundo. Aquellos que siguen estudios superiores, siguen con la misma práctica, quizás con una madures que les permite

cuestionar y con ello seleccionar la información que más les servirá. El aprender a aprender resulta indispensable para instalar una nueva manera de llegar al (comprender el) conocimiento.

Sobre esto el aporte de Varela (2000) en su texto *Ética y Acción* y en la conferencia que vimos en el video (1999) junto a Fernando Flores, es clave para comprender de manera más completa hacia donde nos lleva esta desconexión entre el rol de la escuela, como enseñamos los profes y como aprenden los estudiantes. Ambos, texto y video, dan cuenta de cómo se conforma la mente humana, desde la naturaleza corporal del ser humano, en donde toda acción o experiencia se puede dar en la medida que somos cuerpo (Toro, 2010). Dichos aportes venidos desde la neurociencias resultan claves para ahondar en la necesidad de lograr la comprensión del saber cómo, siendo esto la llave para entrar en un nuevo estadio relacional al interior de las escuelas. Más si logramos entender que la relación cuerpo mente no es algo fijo o dado, sino que puede modificarse fundamentalmente, situación ignorada por la tradición occidental (Varela, 2000)

6. Reflexión en torno a las nuevas distinciones y quiebres vividos durante el proceso.

He querido hasta acá reflexionar con aquellos aportes que las lecturas me aportaron de manera más significativa con respecto a los aprendizajes y nuevas distinciones adquiridas durante el magister. Sé que muchos autores y sus ideas quedaron fuera, lo que no significa que no valoré su aporte, sino solo representa la necesidad de sintetizar ciertas ideas en estas líneas.

Los quiebres descritos hasta acá, establecen un nuevo vínculo de mí con mi realidad. Me sugiere tomar como referencia muchas de las ideas acá descritas, desde la necesidad de someter a la escuela a una revisión sistémica y comprometerme a mí a una revisión constante de mi actuar, desde ese observador que por momentos se me escapó. Me acuso a mí mismo de no haber sido capaz de llevar esta reflexión a un ámbito aún más profundo y complejo, como lo es el de la vida cotidiana.

Creo necesario en esta última parte, resumir aquellos ámbitos que se fueron haciendo visibles y me permiten disponer de nuevas distinciones para el ejercicio del liderazgo transformacional. Quiero entonces en las siguientes líneas, profundizar sobre aquellas nuevas distinciones y quiebres vividos durante el proceso.

Lo primero es decir que logro comprender de mejor manera a las personas. Por muy obvia que parezca esta sentencia, si hay algo que ahora soy capaz, es de ver y entenderme con otro de manera íntegra, comprendiendo esto a través de las distintas disposiciones que presenta. Esto me permite entonces, empatizar con los demás de manera mucho más fluida, ya que logro esa comprensión más acabada.

Un segundo ámbito es que aflora inevitablemente el ejercicio de un liderazgo sostenido sobre convicciones antes descartadas, como lo es la valoración de las emociones, el cuerpo y el lenguaje, por lo que creo contar

con nuevas herramientas pedagógicas para impulsar y coordinar acciones innovadoras y transformadoras al interior de la escuela. Muestra de ello es el desafío que describo en la segunda parte de este informe.

Antes de ir con ello, creo preciso hablar sobre algunos quiebres que anuncié páginas atrás, pero que creo necesario profundizar.

Lo primero es que lo que me pasó al ingresar al programa tiene que ver con un quiebre, ya que creo haber acertado en comprometerme con este espacio (magister), ya que mucho de lo realizamos, tiene mucha coherencia con esa declaración inicial que hice cuando decidí ser profesor, que dice que el profesor se define desde la escuela y no desde otro ámbito, por lo que todo lo que estudie, debe ser en directo beneficio de ese espacio. Y el programa así lo ha sido, lo que ha provocado una excelente disposición a comprometerme y disponerme positivamente con lo que se viene.

Lo segundo tiene que ver como desarrollo profesional. Mis compañeros y compañeras me han confiado desde hace 2 años, que asuma el liderazgo de los rumbos pedagógicos del colegio, hecho que representa, hoy más que ayer, un quiebre en mi experiencia profesional, ya que, si bien aún mantengo presencia en el aula, me sitúa en un marco de acción nuevo, de coordinación, de comprensión, de diálogo, de entendimiento, de empatía, entre tantas otras distinciones que necesariamente debo asumir y reconocer para el trabajo con mis colegas

Reconozco en esta experiencia un quiebre ya que, si bien toda experiencia necesariamente involucra emociones, esta vez veo que emergen ciertas significancias que solo podrían ser identificadas en la medida que identificamos un quiebre.

Es decir, en esta tarea que me encomiendan el resto de los profesores y profesoras del colegio, de ser yo quien asuma la coordinación pedagógica del equipo, logro ver nuevos caminos, nuevas tareas, nuevas perspectivas; me reconozco en una nueva “misión”. Me siento en un nuevo estado, distinto al anterior, en el cual integro nuevas responsabilidades, objetivos y tareas.

Hay también una reacción de mi parte frente a ese nuevo escenario. Mi disposición cambió, el foco de mi atención ya no son solo los estudiantes, y mis responsabilidades se mueven en un tiempo y espacio completamente diferente al que había tenido hasta ahora.

Otro de los quiebres identificados, son los cambios en mi relato, justamente aquellos que explique y justifique líneas atrás. He agregado nuevas distinciones que amplían significativamente conceptos e ideas que ahora puedo disponer para el ejercicio del liderazgo y la gestión. Es así como la triada cuerpo-emoción y lenguaje; la escucha; el aprender a aprender; el modelo osar y el tercer pájaro; la empatía; y como veremos en la segunda

parte de este informe, el curriculum integrado y nuevas disposiciones y acciones para la evaluación, son aquellos nuevos elementos en mi relato. Sobre este nuevo relato es que a través del lenguaje es posible identificar nuevas disposiciones que surgen desde la convicción en la afirmación, la cual instala confianza y veracidad y que indudablemente allana el camino en el ejercicio del liderazgo.

Con respecto a los cambios en mi disposición emocional, el principal tiene que ver con comprender que no existen emociones positivas o negativas y que siempre es positivo sentir cualquier emoción las cuales necesitamos aprender a reconocerlas y transitarlas en lugar de reprimirlas o tratar de controlarlas. Estas pueden representar algún tipo de utilidad, por lo que debemos trabajar en poder gestionarlas y dimensionar su real influencia que tiene sobre el desarrollo del ser humano, en tanto está estrictamente relacionado con el cuerpo y el lenguaje.

Mis estados de ánimo actuales son sin duda distintos a los que tenía al iniciar el programa. Primero, porque soy capaz de identificar las emociones que predisponen mi estado de ánimo que determinan mis acciones; y segundo porque logro valorar la importancia del estado de ánimo en el ejercicio del liderazgo y como este es capaz de transmitirse en los equipos. Es así como es evidente, y como lo trabajaré en la segunda parte de este informe, que el entusiasmo se instala como un estado anímico protagónico el ejercicio del liderazgo.

No estoy tan seguro de poder reconocer cambios significativos en mis disposiciones corporales, más allá de haber comprendido su importancia y destacar algunos ejercicios practicados durante el programa. Quizás el elemento novedoso que logro observar, y que tiene que ver con uno de los ejercicios puesto en valor, es que antes de iniciar algún tipo de intervención en el espacio de interacción colectiva, me preocupo de observar mi postura corporal y disponerla para la intervención.

Para cerrar, me aventuro en enumerar aquellas nuevas posibilidades que se me abren y que antes no estaban disponibles:

1. Reconocer el cuerpo, las emociones y el lenguaje como distinciones elementales en el ejercicio del liderazgo, desde la coordinación de acciones, las relaciones interpersonales, el trabajo colaborativo, etc.
2. Comprender y valorar el ejercicio del liderazgo desde un sitio que está lejano al tradicional quehacer impositivo, vertical y personalista de muchos líderes educacionales.
3. Herramientas propias de la gestión, tales como la coordinación de grupos, considerando elementos de equipos de alto desempeño; pequeños instrumentos financieros; múltiples actividades que permiten desarrollar nuevas disposiciones y habilidades al interior de los equipos; técnicas de organización y

desarrollo de proyectos educativos; desarrollo de propuestas pedagógicas, curriculares, didácticas y evaluativas; entre muchas otras.

4. La posibilidad de trascender en tu espacio laboral: Si reconozco que existe un quiebre, desde el cual se enmarcan nuevas perspectivas y disposiciones frente a mi como observador, existe la posibilidad de construir un campo de acción que debe resultar trascendente, en este caso para el colegio del cual soy parte. Esto no es solo un ejercicio individual, es una práctica que necesariamente se instala en un espacio de influencia colectiva y por sobre todo, abre la posibilidad de someter a un grupo a nuevas instancias transformadoras.
5. Nuevas miradas para la vida: Declaramos que es imposible (más para los y las profes) separar lo profesional de lo personal. Por ello, cualquier perspectiva nueva que emerja en el espacio profesional, será necesariamente reconocido como un elemento novedoso para la vida. En definitiva, vemos como nuevos campos de acción para la vida de facilitan desde el reconocimiento de las ya mencionadas nuevas perspectivas.

No hay ninguna duda de que cada uno de los quiebres identificados intentó tener algún tipo de justificación teórica. El logro de si está bien justificado o no, no estará dado solo por cuan claro fue explicado o complementado por las lecturas o las ideas transmitidas por el programa. La justificación que evidenciará el aprendizaje transformacional será demostrado en la siguiente parte del trabajo, la cual describirá de qué manera cada uno de estos quiebres fue lo suficientemente significativo para influir y permear mi desarrollo como líder.

II. CONFIGURACIÓN DE NUEVAS FORMAS DE LIDERAZGO EN PROCESOS PEDAGÓGICOS INNOVADORES

Soy parte del Colegio Paulo Freire de San Miguel, colegio bajo la modalidad EPJA que tiene 5 años de vida. Surge y se mantiene como un proyecto político pedagógico ya que asume el proceso educativo como una herramienta para transformar la realidad en la que nos tocó vivir. Es así como es posible identificar la praxis del colegio desde la tradición crítica de la pedagogía, ya que cada una de sus propuestas y actos responden a un proceso reflexivo constante que nutre toda acción tanto al interior del colegio como a su proyección comunitaria y territorial.

En el Colegio Paulo Freire de San Miguel, somos sus trabajadores y trabajadoras quienes administramos los recursos. Al ser un colegio particular subvencionado, recibimos mes a mes los dineros que el Estado entrega por estudiante que asiste a clases. Desde un principio, el colegio ha sido manejado de manera horizontal, no solo por su manera de tomar decisiones (asamblearia), sino también por la manera de administrar los recursos, en particular sobre los sueldos de sus trabajadores y trabajadoras, los cuales se distribuyen de manera igualitaria entre cada uno quienes formamos parte el colegio.

Llegue al colegio en sus inicios, pasando a engrosar el equipo de profesores que sostuvo el proyecto en su primer año (2013), año en el cual no existió reconocimiento ministerial y por lo tanto no habían recursos para sostener los sueldos de los profesores. Este antecedente no es menor, ya que evidencia el nivel de compromiso inicial que hubo con el proyecto y que sin dudas fue determinante para lograr el reconocimiento legal y con ello la continuidad del proyecto.

Con el correr de los años, asumí el 2015 parte de las horas disponibles para el cargo de UTP (Unidad de Transformación Pedagógica)³, equipo que comenzó una tarea que hoy es posible evidenciar a través del proceso que el colegio está viviendo, y que tiene que ver con algunas ideas instaladas en esos años con respecto a la necesidad de innovar pedagógicamente. Esta idea, se comienza a desarrollar el año 2016 con ciertas estrategias y disposiciones, principalmente desarrolladas a través de actividades complementarias como terrenos pedagógicos y jornadas extra curriculares, pero es el año 2017 en donde se desarrolla con mayor contundencia, de la mano con procesos de reelaboración de los principales documentos y planes institucionales decretados ministerialmente y que fueron desarrollados durante este período, así como el desarrollo de un proceso de resignificación curricular, propuesto e impulsado por el equipo de UTP.

³ La Unidad de Transformación Pedagógica, UTP, es nombrada así por los mismos profesores del colegio, haciendo referencia a la consigna del colegio (“Educación Crítica para repensar y transformar”), y también para desligarse de la imagen excesivamente técnica que tiene la UTP en la mayoría de los colegios.

2.1 Descripción general del contexto

Antes de avanzar hacia como fue mi desarrollo como líder en mi escuela durante el desarrollo del programa, es necesario describir parte del contexto general al inicio del programa, tanto a nivel personal como de la comunidad educativa, demostrando cuales eran aquellos aspectos críticos, condiciones externas e internas y cuál era la percepción de los actores involucrados.

Lo primero es decir que soy parte de un contexto laboral privilegiado en tanto el cuerpo de trabajadores y trabajadoras del colegio, entendemos y vivimos nuestro quehacer pedagógico desde un compromiso político y transformador. Recomiendo para comprender en profundidad a que se refiere exactamente esta idea sobre el compromiso docente, leer el documento de Sistematización Jornadas de discusión político-educativas, elaborado por el centro de reflexión e investigación CRIN del colegio Paulo Freire, en donde se da cuenta de profundas reflexiones y discusiones en torno a la labor política del proyecto educativo del cual somos parte (Anexo 1)

Este compromiso, o como este se manifiesta, me representa fielmente y me permite tomar posición y ver con claridad que la situación inicial del colegio, su comunidad y mi persona, está caracterizada por ciertos aspectos, condiciones y percepciones, que pueden ser comunes en muchas escuelas, pero también particulares de esta.

Es necesario nombrar un aspecto o condición crítica del contexto y que sin dudas afecta de sobre manera elementos relevantes del desarrollo del proyecto educativo, como lo es la participación y compromiso de los distintos actores de la comunidad. La estadía de los estudiantes y por ende de sus tutores y apoderados es reducida, ya que, al ser un colegio de modalidad 2 x 1, el paso de nuestros estudiantes corta, siendo el máximo 3 años, si consideramos un tránsito normal (sin repetir curso). Esto se debe a que la oferta de cursos, es reducida, ya que solo el colegio abarca 3er Nivel Básico (7º y 8º básico); 1er Nivel Medio (1º y 2º medio) y 2º Nivel Medio (3º y 4º)⁴. Todo esto implica que el desarrollo de un compromiso participativo de estudiantes y tutores tiene un nivel de complejidad distinto al de otras modalidades en incluso más complejo, dado que no se cuenta con una estadía temporal más larga.

Así también es que una condición relevante del colegio, es que en términos estrictos, el promedio de nuestros estudiantes son jóvenes más que adultos. Quiero saltarme la discusión psicológica sobre esto, y evidenciarlo en números a través del documento elaborado por CRIN de colegio Paulo Freire (Anexo 2). Es así como los números nos dicen que el promedio de edad es de 17 años con 11 meses, lo que determina con certeza que la identidad de nuestros estudiantes no es la que la modalidad explicita formalmente. Esta condición es sin dudas

⁴ Ver decreto exento n° 259 del Mineduc, año 2009. En Biblioteca del Congreso Nacional <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1005224>

relevante porque define que nuestros estudiantes son chicos y chicas con experiencias escolares recientes y en muchos casos malas experiencias, y que llegan al colegio con ánimo de revertir esa realidad.

Esto último es posible identificarlo en las declaraciones que muchos nuevos estudiantes declaran al entrar o al matricularse en el colegio. Evidencia de esto son las jornadas de inducción que se realizan al finalizar el año y que reúnen a estudiantes y tutores recién matriculados para el año siguiente, jornada que no solo muestra el carácter del colegio, sino que se aboca también en recoger las intenciones de estos nuevos estudiantes.

2.2 Innovaciones y cambios de estrategias.

El año 2017 fue de profundos cambios, en donde hemos tenido una muy positiva recepción por parte de la comunidad, entendiéndose esta partícipe del proceso y asumiendo cada uno de los actores roles activos en cada una de las propuestas diseñadas y llevadas a cabo. Esto es una consecuencia directa de la gestión del equipo liderados por el Coordinador general del colegio⁵, Pablo Otárola, quien ha liderado en los últimos años procesos enfocados en abrir a la comunidad los espacios decisionales del colegio, logrando de manera paulatina la participación de ex estudiante, tutores y apoderados.⁶ Esto allanó las posibilidades de que la comunidad se hiciera partícipe de distintas etapas del desarrollo institucional del proyecto.

En los siguientes párrafos muestro con claridad algunos de los procesos realizados, teniendo especial dedicación a aquellos aspectos que tuvieron una participación activa de mi persona a través del rol de Jefe de UTP que tengo hoy en el colegio y que estuvieron orientados en el diseño e implementación de un proceso de resignificación curricular.

a) Implementando estrategias pedagógicas innovadoras.

Tal como reporté en su momento, el equipo de UTP del cual formo parte, se propuso, entre otras cosas, impulsar la innovación pedagógica entre los profesores del colegio, asumiendo riesgos metodológicos que permitieran motivar a los estudiantes a vivir novedosas experiencias de aprendizaje. En ese sentido establecimos a principio de año metas comunes que permitieron que el equipo lograra la sintonía necesaria para trabajar en conjunto. Desde el módulo de innovación y transformación pedagógica fue posible disponer de importantes recursos pedagógicos que fueron compartidos con el equipo de profesores y que permitieron ampliar el campo de acción del cuerpo docente. Ejemplo de esto fue instalar la idea de disfrutar y pasarlo bien en cada una de las acciones emprendidas por los profesores, la necesidad de valorar en buenos términos nuestras acciones y sacarnos ese peso histórico del “sacrificio” docente.

⁵ Para la formalidad Ministerial, es la figura del director.

⁶ Pablo Otárola es egresado de este mismo programa de magister.

Así también durante el módulo de Análisis Curricular y Contexto Pedagógico, conocimos y estudiamos, entre otras cosas, a James Beane y el currículum integrado. En términos conceptuales, entiendo que es un currículum que proyecta una visión de educación integral, es decir, no es solo la integración de ciertas habilidades o conceptos. Esto, desde mi posición, lo hace ser un terreno fértil frente a esta idea de comprender el currículum como político, ya que en su naturaleza busca situarse como un todo integrado y no como un conjunto de partes, separándose de la escuela tradicional que sostiene una visión parcelada del desarrollo de los aprendizajes.

El currículum integrado, entendiéndolo como un aporte teórico para el diseño curricular, crítica la concepción asignaturista del currículum tradicional, declarando que estas, las asignaturas, son rígidas, seleccionadas y acotadas, segmentado los saberes y no permitiendo abordar las áreas del conocimiento en plenitud. Este busca exponer distintos temas que se exponen en la vida cotidiana, organizado en torno a los problemas o cuestiones significativas de los estudiantes, ofreciendo así un amplio acceso al conocimiento y disponiendo avanzar en la integración social, evidenciando así una relevante dimensión política.

Sobre esto, James Beane (2005) nos dice:

“Mientras parece que la mayoría de las personas piensa que la educación debe equivaler a una serie de asignaturas obligatorias, muchos educadores y defensores de la reforma social han propuesto otros tipos de organización. Destacando entre estos últimos ha habido un currículum organizado en torno a temas personales y sociales, programado de forma colaborativa y llevado a la práctica por profesores y alumnos conjuntamente, y comprometido con la integración de los conocimientos. Este tipo de organizaciones se fomenta no solo porque hace más accesible el conocimiento a los niños, sino por que ayuda a crear en el aula unos enclaves democráticos que configuran un contexto para la integración social” (p. 26)

Creo que el estudio y la comprensión de estas posibilidades, sumado a un posicionamiento claro frente a lo pedagógico, nos sitúan en una posición favorable para promover los cambios curriculares necesarios en nuestros centros educativos, en especial en aquellos, como el que soy parte, que se declaran como una herramienta para la transformación. Este módulo reforzó algunas ideas que traía conmigo, pero lo más relevante es que me animó a perseverar en un rumbo que emergió mientras estudiaba el pregrado y que creo mantener hasta ahora: entender y vivir la pedagogía como una práctica política y transformadora.

Lo importante sobre esta última idea, y cuya reflexión nos lleva a la acción, es que a partir de los aprendizajes sobre el currículum integrado, es que hoy, y tal como he dado cuenta en los reportes personales (Bitácoras Personales Sept. Oct. Nov, 2017), vivimos en mi colegio, un proceso de profunda resignificación curricular,

avanzando hacia las ideas planteadas por James Bean. Este camino, que detallaré más adelante, ha sido llevado con mucho entusiasmo e interés por parte de la gran mayoría de profesores del colegio, en un proceso que requiere un compromiso altísimo por parte de los docentes, antecedente no menor, ya que de lo contrario, estaría destinado a no sostenerse en el tiempo. ¿Cómo lograremos ese compromiso? ¿Qué acciones he realizado en mi colegio para lograr ese objetivo? Estas y otras interrogantes intentaré responder a continuación

- b) Diseño de Conversaciones para la coordinación de acciones para un “Proceso de resignificación curricular al interior de la escuela”

Desde mi rol de UTP, y en conjunto con el resto del equipo que forma parte en la Unidad de Transformación Pedagógica del colegio, he impulsado una profunda resignificación curricular en el establecimiento, la cual ha sido llevada a cabo con un sentido entusiasmo y gran profesionalismo por parte de todo el equipo docente y directivo del colegio. Esto debe ser entendido de manera secuencial con el punto anterior, ya que todo surge desde la misma meta impuesta a principio de año y que tiene que ver con impulsar la innovación como recurso transformador. En otras palabras, el proceso que hoy mismo estamos viviendo en el colegio, nace como consecuencia de la necesidad de establecer un solo y gran proceso innovador y de encarar el 2018 bajo un nuevo y propio marco curricular. “Curriculum a la medida del Freire” le llamamos.⁷ (Bitácora personal, 01-10-17)

A mediados de año surgió la inquietud de varios profesores que declaramos que nos faltaba ampliar el desafío innovador. El concepto de “Riesgo metodológico” que instala mi gestión en UTP en unos de los objetivos estratégicos, logra penetrar en la acción docente pero encuentra algunas resistencias en profesores de distintas áreas, como lo es ciencias y lenguaje, profesores que coinciden en advertir que el tomar riesgos en sus clases no le estaba siendo lo suficientemente innovador, valga la redundancia, ya que el peso de la estructura seguía siendo muy alto.

Es así como entonces UTP se hace cargo de esta inquietud, empatizando con la sensación descrita por los profesores y es ahí donde propongo pensar el giro y vivir el quiebre que significa hacer una resignificación del curriculum desde las ideas de James Beane antes plantadas.

⁷ Es importante que se entienda que al hablar de “Curriculum a la medida del Freire” refleja 2 cosas: la primera es neutralizar el monopolio teórico que representa adherir a las ideas un autor, ya que muchas veces su rigidez no permite el avancen en reflexiones y acciones desde la particularidad del contexto; lo segundo, es que empodera al grupo, instalando la idea de que el colegio avanza en la concretización de un procesos de autonomización, ya que está situado en lo que debemos entender como curriculum propio.

Para generar el consenso presenté un pequeño diagnóstico sobre lo que varios profesores declaraban al estar “chocando” en sus propias prácticas innovadoras, esto reflejado en que los aprendizajes de los estudiantes y en las sensaciones y certezas de los mismos profesores. La búsqueda de este consenso permitió generar un estado de ánimo positivo y propositivo entre todos.

Fue significativo el buen ánimo con que los y las profesoras reaccionaron a esta invitación, pero a su vez emergen dudas y miedos por parte de varios y varias de los y las docentes, tensionando en alguna medida está de avanzar en la lógica planteada desde James Beane (Bitácora personal, 01-10-17). Entonces, planteo la idea de explorar una metodología que tienen claros elementos comunes con la integración curricular planteada por el teórico norteamericano, como lo es el Aprendizaje Basado en Proyectos, metodología que es posible ver en desarrollo en algunas experiencias en Chile y en otros países de Latinoamérica.⁸

Es así como, y después de una profunda reflexión y discusión al interior del colegio, llegamos a consenso y logramos establecer que la metodología asociada al ABP, será la forma como desarrollaríamos el proceso de resignificación curricular o “Curriculum a la medida del Freire”. (Bitácora Personal, 05-11-17)

Dentro de la indagatoria bibliográfica, se da lectura a un artículo que con mucha claridad, nos propone una serie de elementos que resultan relevantes a la hora de reflexionar y discutir sobre lo que significa el ABP. Al respecto dice la Dra. Lourdes Galeana de la O. (2009), sobre esta metodología:

“El Aprendizaje por Proyectos es complicado y requiere perseverancia, dedicación y el mejor de los esfuerzos por parte de todos los actores implicados, pero el proponer y desarrollar modelos innovadores de aprendizaje que logren potenciar las capacidades para el autoaprendizaje de nuestros estudiantes es justificable en todos los sentidos ya que el Aprendizaje Basado en Proyectos contribuye de manera primaria a:

- 1. Crear un concepto integrador de las diversas áreas del conocimiento.*
- 2. Promover una conciencia de respeto de otras culturas, lenguas y personas.*
- 3. Desarrollar empatía por personas.*
- 4. Desarrollar relaciones de trabajo con personas de diversa índole.*
- 5. Promover el trabajo disciplinar.*
- 6. Promover la capacidad de investigación.*
- 7. Proveer de una herramienta y una metodología para aprender cosas nuevas de manera eficaz” (Galeana, 2009, p. 2)*

⁸ Existe un documento elaborado por la fundación enseña Chile, llamado “Aprendizaje Basado en Proyectos”, el cual es una referencia relevante en este trabajo, el cual recomiendo leer para comprender más profundamente que es un APB y que en su parte final tiene anexados un número importante de links en donde se puede indagar con respecto a otras experiencias, documentación necesaria para la implementación metodológica, bibliografía, etc.

Resulta que lo planteado acá por Galeana y las intenciones planteadas por Beane revisadas líneas atrás, nos hacen ver importantes coincidencias, las cuales hemos recogido al interior del colegio y las hemos llevado a reflexión con el fin poder dar cuerpo a un proceso que logre diseñar esta nueva estructura curricular para el colegio, basada en ABP, que en definitiva la entendemos como una metodología que permite consolidar un patrón de funcionamiento basada en el diseño y elaboración de proyectos por parte de los estudiantes bajo la coordinación y apoyo de los y las profesoras.

Sobre eso, y tal como constaté en los reportes (Bitácoras personales Sept, Oct y Nov., 2017), se diseñó y empleó un plan, que ha sido desarrollado de acuerdo a la planificación y dinámicas propias del trabajo grupal entre los profesores y profesoras del colegio (Anexo 2). Este plan no solo recoge la planificación de las tareas a realizar, sino que incluye un registro sobre como fui observando el proceso y como llegue a observar como yo mismo estaba observado, haciendo alusión directa al modelo OSAR y el tercer pájaro, así como también se hace referencia a las bitácoras que albergan mi propio proceso de reflexión y acción durante el proceso.

En este mismo documento, es posible identificar un elemento de suma relevancia, como lo es el trabajo por comisiones, el cual permitió observar distintas dinámicas de trabajo colaborativo, que se ha ido desarrollando de acuerdo de los objetivos propuestos en conjunto en función del proceso de resignificación curricular. Es así como es posible identificar 4 comisiones cuyo trabajo es posible apreciar con mayor profundidad en una serie de documentos, imágenes, presentaciones y cuadros, que dan cuenta del trabajo mancomunado de la comunidad de profesores de Colegio Paulo Freire de San Miguel, el cual se presenta a continuación.

-Comisión Áreas del conocimiento: El objetivo de esta comisión era analizar cuál es la realidad del colegio con respecto a cuales son las distintas áreas del saber que se manifiestan entre los y las distintas docentes, más allá de la concepción asignaturista que se lleva a la práctica hasta ahora. La comisión levantó información relevante desde donde pudo establecer ciertas certezas con respecto a cuales son las maneras de abordar y pensar los saberes y como desde ahí poder promover distintas habilidades (Anexo 3 y 4). Todo esto tributa para que la implementación del ABP.

-Comisión Espacio: Esta comisión tuvo como misión reflexionar y analizar las posibilidades que el espacio dispone para el buen desarrollo del proceso de Re significación curricular y la puesta en marcha del ABP. La comisión estableció una propuesta que analiza el espacio en distintas dimensiones y propone una manera de como relacionarse con este, en un diálogo directo con los objetivos del ABP (Anexo 5) . A su vez, establece una propuesta material de cuáles son las acciones que debiesen implementarse en el colegio, con el fin de acondicionar de manera óptima la puesta en marcha del proceso (Anexo 6).

-Comisión evaluación. El trabajo de esta comisión tuvo una influyente reflexión desde las competencias desarrolladas por mí durante el módulo de evaluación, el cual permitió generar una mirada que no solo abarque el proceso del ABP, sino que permitirá fomentar en términos generales nuevas miradas y prácticas evaluativas al interior del colegio. Para comprender con mayor profundidad la reflexión y parte del trabajo realizado, a continuación intentaré demostrar justamente cuales son las ideas que dan cuerpo a estas nuevas miradas y practicas evaluativas al interior de la escuela.

Es posible identificar que la evaluación se instala en 2 dimensiones: una dimensión Teórica y una práctica.

La Dimensión Teórica, comprende una serie de elementos, destacando 3 conceptos que fundamentales dada la relevancia que tiene en términos esenciales: Diversidad, Emoción y aprendizaje.

El primero de estos conceptos, Diversidad, me hace pensar que si comprendemos como profesores que la construcción del mundo de cada sujeto responde a la máxima diversidad de experiencias y significados, nuestra práctica evaluativa evitará pasar por la objetivación y se consolidará como una acción reflexiva y crítica en un proceso de constante reconocimiento de los distintos modos de construir conocimiento o de lograr los aprendizajes. Y eso creo haberlo comprendido. Ahora, a la práctica.

La segunda idea me lleva a decir que a lo largo del programa, las Emociones han sido un elemento que ha cobrado especial significancia. En particular, destacaría la idea de la necesidad de cambiar la emoción o las emociones que nos predisponen frente a la evaluación, lo que facilitaría llegar a aprendizajes más integrales.

Con respecto al aprendizaje, sin dudas que lo más significativo ha sido ver con mucha coherencia como esta idea se manifiesta de manera transversal en distintas instancias del magister, invitando a ser comprendida desde la óptica de Maturana (2001), como un fenómeno de transformación estructural de las personas dada en la convivencia. Nosotros los profes pasamos a ser observadores de estas nuevas conductas y debemos dar cuenta de ello.

Dimensión Práctica, comprende a su vez 2 instancias que es necesario tratar particularmente. La primera es la evaluación del contexto interaccional en el aula, cual me resulta especialmente relevante identificar lo espacial como un componente significativo de la evaluación, en tanto cobija una serie de elementos que en su conjunto permiten contextualizar. En este espacio, aula o como se le quiera llamar, es donde se produce la interacción y con ello el vínculo comunitario que generará la confianza para establecer relaciones, compartir emociones, autoformarse, mejorar aprendizajes, etc. Es así como también logramos acoger las experiencias y la tratamos como una oportunidad para comprender de mejor manera la diversidad.

Como segunda instancia, se da la evaluación de los aprendizajes. Lo más significativo de esto es que logro comprender como la evaluación de aprendizajes tiene que darse en función de reconocer los distintos procesos cognitivos individuales, dados, por cierto, en el marco anteriormente descrito, y que significa entenderlos de manera integral en tanto sus particularidades como en su desarrollo interaccional.

Estas ideas son entonces, la base de nuestra reflexión al interior del colegio, tanto en función del proceso de ABP, como en disponer de nueva miradas y prácticas al interior del colegio. Con respecto a cómo estas ideas tributaron en el trabajo de la comisión, en especial frente a la elaboración de materiales para el trabajo del ABP, es necesario mirar con detención el documento de trabajo elaborado por la comisión y que da cuenta de la profunda reflexión que se ha dado con respecto a este gran tema que es la evaluación. (Anexo 7)

-Comisión Técnica: El trabajo de esta comisión estuvo centrado en el desarrollo de un plan de trabajo anual, diseñado a partir del trabajo de las distintas comisiones y de las reflexiones y discusiones sobre el desarrollo del ABP. El documento final será presentado la última semana de Febrero del 2018, por lo que no es posible disponer aun de la evidencia que nos permita reconocer sus avances.

2.3 Observación y reconocimiento de las disposiciones emocionales y estados de ánimo de los actores de tu comunidad educativa.

En general el colegio habita el estado de ánimo del entusiasmo, capaz de ser transmitido naturalmente a estudiantes y a la comunidad. En particular mi estado de ánimo también era muy positivo, lleno de optimismo frente al desafío que significaba ingresar al programa, lo que significaba un paso muy relevante tanto para mi persona, como para el colegio, desde donde recibí un tremendo apoyo y voto de confianza para ser parte de este proceso.

A su vez debo reconocer que existía incertidumbre con respecto a los postulados que el programa transmitía, por que como lo dije anteriormente, para mi eran temas que estaban lejos de lo que creía era necesario para el desarrollo de mi profesión, e incluso eran temas negados o relegados en mi cotidianidad. Esta incertidumbre, bien puede ser calificada como consecuencia de mi ignorancia frente a distintas maneras de comprender la labor docente o bien la vida, lo que no me avergüenza para nada, sino más bien me sitúa en un terreno fértil para el desarrollo de nuevos aprendizajes.

Las principales evidencias de esto, tiene que ver con algunos ejercicios declarativos por mi parte frente a los desafíos que planteaba enfrentar durante el 2016, especialmente el segundo semestre, al ingresar al programa, en donde daba cuenta ante el equipo docente, que mi participación en el magister, solo tenía una motivación, que era poder nutrirme de nuevas herramientas y conocimientos para el ejercicio de mi rol en el colegio.

Dentro del equipo de trabajadores, es difícil de encontrar estados de ánimo que reduzcan las posibilidades de aprendizaje o colaboración. Como lo expliqué con anterioridad, somos un equipo muy llano a aprender y avanzar siempre desde el trabajo colaborativo. En este aspecto, quizás es necesario recalcar ciertos baches que emergen, principalmente desde disputas interpersonales, emergidas desde desencuentros propios del trabajo en equipo, y sobre los cuales he debido intervenir, a través de la gestión de espacios y nexos interrelativos, conversaciones y reflexiones conjuntas, en las cuales se ha puesto a disposición parte de los aprendizajes adquiridos durante el programa. Este rol pseudo mediador, no es más que la consecuencia del desarrollo de ciertas confianzas depositadas en el ejercicio del liderazgo del rol que llevo a cabo, y el equipo me encomienda. E comprendido sobre esto, que parte de mis actos son estimulados por la necesidad colectiva de mantener ciertos equilibrios que permitan el desarrollo de los distintos procesos sobre los cuales trabajamos. Veo en mí accionar cierto temple que sirve para irradiar confianzas; veo también buena disposición de mi parte para escuchar y observar; me reconozco entonces, con capacidades para generar ambientes de trabajo estable y armónico.

Otras acciones tienen que ver con la promoción y coordinación de actividades pedagógicas para los estudiantes, que se enfocan en reconocer aquellos espacios y ambientes en donde ellos se sienten más cómodos. Es así como se desarrollaron ciclos de cine, terrenos pedagógicos, jornadas de intercambio de saberes y obras de teatro que permitieron vincular a los estudiantes con otras posibilidades de generar aprendizajes.

Lo principal tiene que ver con que frente a las acciones propuestas, la mayoría de las veces existió una disposición positiva por parte de los estudiantes. Si bien pueden ser consideradas acciones aisladas, van instalando un campo de acción que pasa a ser exigido por los estudiantes. El clima escolar vive con estas acciones interesantes cambios, siendo esto evidencia infalible para generar con mayor continuidad, y como lo hemos visto hasta ahora, cambios más estructurales.

Por otra parte, las intervenciones mencionadas a nivel docente, son sin duda significativas con respecto a clima escolar, ya que permiten que el equipo actué de manera cohesionada frente a lo pedagógico.

2.4 Acciones de colaboración entre los distintos actores de la comunidad educativa.

-Proceso de resignificación curricular.

Como hemos visto hasta ahora, dentro del cuerpo docente, podemos ver como durante el proceso de resignificación curricular, la gran mayoría de profesores ha tenido una participación activa a través del trabajo de comisiones que ha llevado distintas tareas, desde la investigación, hasta la creación y socialización de propuestas, muchas de las cuales han desarrollado importante documentos (Anexos 2 al 7) y se han concretado como ideas que esperamos poder trabajar e implementar en el futuro curriculum del colegio. Ha sido un sello de esta gestión, el incentivar la participación de todos los profesores en este proceso, separándome de la práctica hermética con la que comúnmente operan los equipos de gestión.

A su vez, siendo parte del equipo de gestión, hemos instalado una lógica participativa, a través de asambleas comunitarias, aplicación de encuestas, fomento a la participación de todos y cada uno de los actores de la comunidad, evidenciado esto en la participación activa de estos en las propuestas generadas desde el equipo de gestión.

-Reformulación y reconstrucción de planes institucionales, manual de convivencia y PEI.

Como ya se dijo anteriormente, el equipo de trabajadores del colegio encarna un compromiso con el proyecto y con cada una de las metas de manera encomiable. Las responsabilidades específicas de cada uno de los trabajadores, no solo son conocidas, sino que son desarrolladas con un nivel de profesionalismo y entusiasmo que genera alcanzar dichas metas la mayoría de las veces.

Con respecto a los estudiantes, si bien es complejo desarrollar nociones como compromiso y responsabilidad con la comunidad, ya que al ser un colegio cuya modalidad solo permite, tal como está descrito párrafos atrás, eventual y minoritariamente, estar 3 años en el establecimiento, es posible identificar a muchos estudiantes, primero, sintiéndose parte de la comunidad, y segundo, comprendiendo que su figura dentro de la escuela es protagónica y fundamental para alcanzar las metas propuestas y lo más importante, que ellos no solo están en el colegio para estudiar y sacar su cuarto medio. Significativo resultó el proceso de elaboración conjunta y comunitaria del PEI, con alta participación de estudiantes y apoderados y, sobre todo, en la elaboración del

manual de convivencia, desarrollado íntegramente por trabajadores y estudiantes. Aun reconociendo esto, queda la sensación de que es posible involucrar aún más estudiantes.

Con respecto a los apoderados, nuevamente la modalidad del colegio juega en contra, ya que de hecho, al ser un colegio para jóvenes y adultos, los mayores de 18 años no tienen la obligación de formalizar un apoderado, situación que nosotros revertimos y exigimos a todos a tener un tutor responsable. Es así como, si bien no es una participación masiva, si contamos con varios apoderados que han sido parte todas las convocatorias y han participado de variados procesos, como lo fue la elaboración del PEI. Mención aparte que existen algunos apoderados que comprometen sus habilidades y oficios con el colegio y han desarrollado importantes arreglos o intervenciones en infraestructura principalmente. Esto para mi es tener claridad sobre sus responsabilidades para con el proyecto.

Por último debo mencionar con especial dedicación a un grupo de ex estudiantes que año a año crece y que han asumido desde hace un tiempo una responsabilidad específica con el proyecto, como lo es coordinar un espacio de talleres artísticos y de oficios, para los estudiantes y para la comunidad en general.

Hice mención párrafos atrás a como estudiantes, trabajadores y apoderados se propusieron hacer un nuevo PEI. Se les propuso que cada uno desde su rol, asumiera dicha responsabilidad, aportando según sus posibilidades a la construcción de la carta de navegación de nuestro colegio. Acá hay 2 hitos que es necesario destacar: Primero, la cuenta pública desarrollada en abril del 2017, en donde se anuncia que se iniciará el proceso de consulta para ver si la comunidad quería o no reformular el PEI. En esa oportunidad, propuse y desarrollé una actividad en donde pudimos medir de cierta manera que entendían, estudiantes y apoderados, por un proyecto educativo, develando un elemento que se transformó en sustancial: la actividad consistió intentar definir, desde la lluvia de ideas, que es un proyecto educativo, pero más allá de la definición o de entender o no que es un proyecto educativo, les entusiasmó mucho el hecho de ser convocados a participar, en ese momento, de un proceso de ajuste o elaboración de un nuevo PEI. Pudimos comprobar entonces, que existía un estado de ánimo muy positivo por parte de los apoderados y estudiantes para asumir responsabilidades. El segundo hito es una asamblea comunitaria, en la cual se trabajaron los sellos del PEI y a su vez, se celebró el we tripantu. La convocatoria de apoderados y estudiantes superó las 70 personas. Si, 70 personas, un viernes en la noche, convocadas a participar de la elaboración del PEI es un número importante. En ese día fue posible evidenciar entonces, el estado de ánimo reconocido en la primera jornada, ya que no solo asistieron muchos apoderados y estudiantes, sino que participaron activa y propositivamente.

2.5 Gestión de los recursos al interior del colegio.

Año a año, en los primeros meses, se debe hacer una cuenta pública a la comunidad que muestre los distintos ámbitos de acción del colegio y como se desarrollaron en período anterior. Esta tarea siempre nuestro colegio la ha realizado con especial seriedad (destaco esto porque otras experiencias que conozco se hace solo por cumplir con la obligatoriedad el acto y casi ni se involucra a la comunidad), ya que aprovechamos de convocar a la comunidad a que sea participe del proyecto educativo, desarrollando un completa jornada de socialización de lo realizado. Es así entonces, que como parte de UTP, me tocó en abril del 2017 dar cuenta de lo realizado durante el 2016 y proyectar el año en curso en términos pedagógicos.

CONCLUSIONES FINALES.

Hacer una reflexión que ordene las ideas que he intentado sintetizar en este informe, resulta una tarea más que compleja, dada la naturaleza del informe antes presentado. ¿Es posible contener en una sola reflexión todos los sentimientos, ideas, enfoques, emociones, luces, sueños, sentidos, quiebres, y un tan grande etcétera que emergieron durante el programa? ¿Es posible presentar todo lo anterior en una reflexión o en un conjunto de ellas a modo de conclusiones finales? Es difícil, pero por lo mismo, he decidido escribir en modo literario de fábula las ideas con que concluyo este informe y sus proyecciones.

El lobo Juan y el camino para ser líder transformacional de su manada.

Sabido es por todo el mundo, que los Lobos viven en comunidad y parte de sus tareas son desarrolladas a través del trabajo en equipo. Por ejemplo, cazan en grupo; se protegen conjuntamente; definen roles en el territorio de dominio; etc. A su vez, es posible identificar un profundo sentido de solidaridad y pertenencia con el grupo del cual son parte. Todo esto y más, son características de la manada de Juan.

Juan era un lobo que desde hace un tiempo a esta fecha, había asumido ciertas tareas que lo hacían tener un rol especial dentro del grupo: era el encargado de organizar y coordinar algunas acciones de los otros miembros, en función de cumplir objetivos que apuntaban a la educación de los lobeznos de la comunidad. Estos objetivos respondían a su vez, a los requerimientos que los mismos miembros de la manada proponían, y que se juntaban con otras tareas dispuestas para otros Lobos líderes. Es así como el Lobo Pedro, debía procurar organizar la caza; la Loba Antonia, el cuidado de los Lobos viejos; el gran Lobo debía coordinar a toda la manada; etc.

Juan, un Lobo muy inquieto y siempre con ganas de aprender, se dio cuenta que para hacer bien, o mejor, la tarea encomendada, debía explorar nuevas formas de hacer su trabajo. Es así como se propuso a si mismo emprender un camino en el cual sabía iba a crecer, pero no sabía bien como ni hacia donde crecería. Esa incertidumbre lo hizo pensar y preguntarse *¿Pero si con lo que sé me sale bien, el grupo está bien...para que algo nuevo?* Y es ahí en donde se da cuenta de que la necesidad no era solo en función del grupo, sino también en función de cómo él se podía sentir en el ejercicio del liderazgo. Y emprendió el camino.

Este viaje partió con un primer encuentro con muchos otros lobos que también son líderes de sus manadas y que, al igual que Juan, buscaban algo que les permitiera crecer. Juan vio en este nuevo grupo, muchos lobos que reflejaban su sentir. Lobos grandes, chichos, peludos, esteparios, bosquinos, de las altas montañas y de la costa llenaban de diversidad este camino que recorrerían juntos.

Este viaje le fue presentando a Juan nuevas distinciones que le permitirían crecer como líder de su manada: la triada cuerpo, emoción y lenguaje; la empatía; la escucha; el aprender a aprender, entre otras, se transformaron en elementos propios del ejercicio del liderazgo de Juan en su manada. Ámbitos que él no lograba distinguir y que hoy puede visibilizar después de haber recorrido este camino, son parte de los aprendizajes adquiridos por Juan.

Para reconocer estas nuevas distinciones, Juan tuvo que ser capaz de revisar, estudiar y analizar algunas ideas que rondaban y que no lograba verlas como significativas para el ejercicio del liderazgo. Es así como desde profundas lecturas, logró comprender como estos nuevos elementos si podían ser un real aporte para lo que él hacía dentro del grupo. Cada uno de los autores vistos, son una nueva referencia para Juan.

Es importante decir que durante el recorrido que emprendió Juan, nunca dejó de estar con su manada. Como buen lobo, fiel y comprometido con el grupo, se mantuvo en sus tareas y, es más, fue posible ver cómo fue viviendo cambios, como se fue desarrollando en este nuevo ejercicio del liderazgo. Es así como fue posible ver que Juan fue evidenciando cambios en su discurso, en las formas de hacer las cosas, en cómo se disponía a hacerlas, en cómo comunicarse con los demás, etc.

Vemos como Juan fue capaz de innovar y emprendió varias acciones que hicieron que la manada creciera; vimos que cada una de estas acciones realizadas, las hizo considerando los estados de ánimo y las disposiciones emocionales de cada uno de los lobos de la manada; vimos que considero acciones en función de mejorar la participación de cada uno de los miembros de la comunidad de lobos de la que era parte. En definitiva, podemos constatar que el viaje iniciado por Juan, fue constantemente puesto en juego mientras el ejercía su rol en la manada.

Hoy el lobo Juan está finalizando su viaje. Se le ve bien. Entero. Sin cansancio. Lúcido. Aguerrido. Convencido de que el viaje le fue significativo. Con ganas de seguir liderando a su manada y de poder transmitir todo lo vivido al resto de su comunidad. Con certezas y nuevas ideas. Con nueva sabiduría. Con innovación y espíritu transformador. En fin, hoy Juan es capaz de pararse frente a su manada y decirles que está listo para lo que se viene.

Hacerse cargo de todo esto, es quizás el gran desafío de Juan hacia el futuro. No solo basta con decirlo o proyectarlo, sino que es necesario hacerlo y demostrarlo. Demostrar que ha cambiado el ser que previamente era. Y demostrar que dicho cambio en su ser, puede ser un aporte para cambiar y transformar a su manada y la realidad que le tocó vivir.

Como toda fabula tiene una moraleja, termino diciendo que si bien todos los lobos saben trabajar en equipo, siempre habrá alguno que debe liderar, coordinar o dirigir ciertas tareas de la manada. Es verdad que cualquiera puede hacerlo, el tema es como hacerlo. Y en ese sentido, el camino que recorrió Juan le permitió ser hoy un líder distinto, capaz de observar aquello que otros lobos no ven y que es necesario ver para ejercer el liderazgo de una forma que permita que todos los que somos parte de la manada, trabajar con compromiso, convicción y profunda alegría.

3 BIBLIOGRAFÍA.

- Aedo, M.P. y Kohler, S. (2009). La comunión elemental: Una apuesta para el aprendizaje transformacional. Tesis para optar al título de Magíster en Educación, Mención en Aprendizaje Transformacional
- Beane, J. A. (2005). La integración del currículum . España: Ediciones Morata S.L.
- Rafael Echeverría. (1994). Bases de la Ontología del Lenguaje. En Ontología del lenguaje. Santiago: Granica
- Lourdes Galeana de la O (2009). Aprendizaje basado en proyectos. México: Universidad de Colima.
- Humberto Maturana. (2001). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago: Dolmen
- Julio Olalla y Rafael Echeverría. (2002). Aprendiendo a aprender. The Newfield Network, 1, 18.
- Carlos Sandoval. (2001). Actos del Habla. The Newfield Network, 1, 36.

VIDEOGRAFIA

- Emprendefuturo. (2012). *Aprender a aprender: la mente no está en el cerebro*. Disponible en:

ANEXOS



**CRIN-CENTRO
DE REFLEXIÓN
E INVESTIGACIONES
COLEGIO PAULO FREIRE**

Sistematización Jornadas de discusión político-educativas

Diciembre 2016

1. Nuestro proyecto: Definiciones, herencias y diferencias.

¿Qué busca lograr este proyecto? ¿Cuándo podríamos decir que lo hemos alcanzado?

Busca generar una coherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace. En ese sentido le damos mucha importancia a las relaciones humanas, a la convivencia del grupo que comparte en la escuela. A la consciencia que se pueda generar respecto a un/a otro/a, a compartir, a la cooperación. Buscamos en última instancia generar herramientas para la felicidad de todos y todas las que componen la comunidad escolar, volver la escuela un territorio de afectos.

Promovemos explícitamente una idea de mundo más justo, contra todas las formas opresión. Buscamos generar ideas de legitimidad, sin embargo no transmitimos un camino inequívoco, y la principal herramienta utilizada es el pensamiento crítico y reflexivo, el deber criticar todo. No queremos caer en pretensiones de tener LA verdad.

Nuestro proyecto busca, en la medida de lo posible y acorde a cada estudiante, echar andar atrás una máquina de adoctrinamiento social y político, que convierte a las personas en seres individualistas y temerosas/os al/la distinta/o. Busca generar una capacidad reflexiva y crítica, busca remover consciencias y desnaturalizar verdades hegemónicas, incentivando la acción como piedra angular de la transformación.

Esto es una búsqueda constante, un construir cotidiano, no tiene hitos, sino síntomas, pistas que nos indican que estamos por el camino correcto

Como proyecto de educación popular ¿De qué tradición de lucha nos sentimos herederas/os?

En términos educativos, recogemos elementos de muchas tradiciones de lucha. Existe una hebra histórica con esos espacios educativos que nacieron de lo popular y fueron a contrapelo del adoctrinamiento del Estado. Hay espíritus comunes, una precariedad compartida, un sentimiento y experiencia de injusticia, una solidaridad de clase, pero lo que heredamos principalmente es la necesidad de resistir en un contexto de opresión.

Como colegio, somos herederas/os del uso del conocimiento como arma de subversión. La educación, y más concretamente la escuela, siempre ha servido para intereses de una clase dominante. Nos dominan a través del conocimiento, y la autoeducación ha sido una herramienta para combatir ese proyecto del poder. La liberación de las/os oprimidas/os ha sido en gran parte mediante el conocimiento.

Somos también herederas/os de las líneas que apuestan por la Integralidad del ser humano (opuesta a la mirada instrumental, conductista y obediente) y que buscaron introducir la educación como una forma de consolidar sus combates en contra del sistema de opresiones. Ejemplos de esto son, sólo por mencionar algunas: La escuela de artesanos, la FOCH, la Sociedad de la resistencia...

Pero no podemos caer en replicar modelos... del movimiento obrero no podemos replicar todo porque son contextos históricos, políticos y sociales distintos. Pero si podemos rescatar ciertas cosas semejantes a nuestra visión en la práctica.

También, existe una herencia importante dentro de las subjetividades que componen al colegio. Hacemos esfuerzos por situarnos en una tradición que está en los libros de historia, sin embargo las/os que componemos el proyecto también tenemos una tradición de lucha que es sin lugar a dudas parte de la herencia del colegio. Organizaciones territoriales, colectivos de educación popular, casas o centros sociales ocupados, movimientos por la vivienda.

Existen también integrantes del proyecto cuya participación representa la primera experiencia organizacional, y si bien no mantienen un lazo concreto en la historia del movimiento popular, la van construyendo en su paso por la experiencia y se van sintiendo reflejadas en otras experiencias pasadas. Muchas veces, lo importante es lo que queremos ser y replicar, no de dónde venimos.

La educación popular también tiene una carga histórica importante y llevar el nombre de Paulo Freire nos vincula a las prácticas de la educación popular, ligada a dinámicas participativas, politizada y contextualizada, a los contextos de marginación social. Aquí se educa desde la pedagogía del ser, de la libertad.

Tenemos el ánimo de educar desde el ser, desde el respeto a lo que es cada una/o, y a la trayectoria de las/os individuos, siempre buscando entregar luces, herramientas e ideas.

Eso se logra desde la cercanía y la comunicación afectiva-emocional con las/os estudiantes, desde el respeto y el escuchar, el no considerar a la/el otra/o como alguien desprovisto de conocimiento, como receptáculos vacíos. Se logra a través de la educación que sucede fuera de la sala de clases.

También consiste en resignificar la práctica del/la docente, de desjerarquizar el rol del profesor/a, de deconstruirlo como este ente totalizador que define qué conocimientos entregar y de qué manera.

Posicionar el juego, la curiosidad, la inquietud, la observación del medio, la comprensión del entorno, la conexión con la tierra, el respeto y la valoración de la diferencia y la disidencia, todos como elementos primordiales del proceso educativo.

¿Educadores/as o trabajadores/as? ¿Por qué nos llamamos asamblea de trabajadores/as?

Nos llamamos trabajadores/as debido a que nos reconocemos como explotadas/os por el sistema capitalista, es decir que no nos determina nuestra profesión ni nuestras actividades diarias sino, nuestra condición de personas que tienen que vender su fuerza de trabajo a cambio de un salario.

El concepto de trabajadores/as, nos incluye con otros sujetos y nos “des-especializa” en el mero rol de educador/a. En esta época de un capitalismo que requiere especialización para realizar labores, manejar tiempos y pagar salarios, des especializarse es un valor.

El ponerle apellido al trabajador/a “de la educación”, es útil en ciertos contextos, pero al interior del colegio, optamos por visibilizar nuestra condición de trabajadores/as, debido a que si bien todos/as somos educadores/as, evidenciamos una postura política, un posicionamiento político de igualdad frente a las actividades laborales.

Esto no quiere decir que reneguemos de considerarnos educadores/as. Creemos en nuestra actividad como una labor importante y necesaria para transformar la realidad. Preferimos el concepto de educador/a frente al de profesor, debido a que profesor tiene una carga más académica y usualmente, adoctrinante.

Es importante para nosotros/as no perder de vista que la labor educativa no puede pasar a segundo plano, y que las actividades ligadas al trabajo pedagógico no pueden perder peso frente a las tareas ligadas a lo laboral.

Por último, somos asamblea, diferenciándonos de “consejo de profesores” o “sindicato” porque creemos en la horizontalidad que este tipo de organización nos permite, no así la verticalidad que pueden –o no- suponer los otros dos nombres.

¿Qué diferencia nuestro proyecto educativo del de una experiencia de educación alternativa (tipo Waldorff o Montessori...)?

Vemos en esta pregunta una realidad amarga, debido a que si bien sabemos que hay un mundo de diferencia entre nuestra visión de la realidad y de la educación, y la de los proyectos elitistas de la educación “alternativa”, a ratos cuesta hacer notar para alguien externa/o dichas distancias.

La primera diferencia radica en educar ante la consciencia de clase. Otros proyectos educativos alternativos están diseñados para clases acomodadas. También está la radicalidad del discurso, y la impronta político-ideológica que pone el colegio a los ramos que imparte. Sin embargo, en la forma podríamos encontrar incómodas similitudes.

Es ineludible el señalar que nuestro proyecto es uno que se enfoca hacia la liberación, que la entendemos como el término de todos los sistemas de opresión que vivimos en la sociedad capitalista-patriarcal-colonialista. Y que no tememos en decir que nuestra educación debe estar al servicio de la lucha concreta contra todos estos modelos.

Adicionalmente, tenemos diferencias sustanciales como por ejemplo: nuestro proyecto es administrado y gestionado por la totalidad de trabajadores/as, no existen jerarquías de poder, no hay un patrón, y el valor hora es igual para todas/os.

¿En qué cosas nos parecemos a los colegios tradicionales? ¿Nos interesa cambiar esas cosas?

Horarios, niveles, salas de clase, el “curso” como unidad principal del establecimiento, materias impuestas por el estado, profesor como figura de autoridad intelectual, estudiante como espectador, baños separados por sexo, notas, pruebas... todos son elementos que posee cualquier establecimiento educacional tradicional y que también están presentes en el nuestro, pese a que logremos disolver algunos de estos elementos en momentos específicos.

Nos interesa cambiar varias de ellas, pero siempre está la medida de no querer poner en riesgo al proyecto. De igual forma no existe un consenso claro al interior de la asamblea respecto a qué cosas cambiar, o radicalizar.

De todas maneras, el intento por tensionar y cambiar cosas que nos asemejan a otros establecimientos tradicionales, siempre está presente. Han habido intentos exitosos y han habido otros que no lo han sido. Seguimos explorando.

¿Cómo nos hacemos cargo de los afectos y las emociones, y otros elementos comúnmente obviados en el proceso de aprendizaje?

Creemos que el proyecto se hace cargo tangencialmente de los afectos y/o emociones, que efectivamente, tenemos elementos, sobretodo correspondientes a las cualidades del grupo humano que componemos el colegio, en donde ponemos atención y énfasis en los afectos y emociones... Sin embargo, no existe una política y una metodología transversal para volver las emociones y los afectos un pilar fundamental del proceso de aprendizaje. Corresponderían más a una espontaneidad del grupo humano y no a una práctica pedagógica.

El hacerse cargo de las emociones y los afectos no implica el ser “humano” o cercano a lxs estudiantes, sino rescatar el potencial educativo de las emociones, el integrarlas como una variable esencial en planificaciones y en actividades, y creemos que aún nos falta para alcanzar esa perspectiva. Falta auto educarnos, capacitarnos como educadores/as, en afectos y emociones.

Pese a esto, siempre se ve involucrada la afectividad en el aula, promoviéndola también en el trato entre ellas/os. Existe una disposición a trabajar afectos y emociones y esto se ve reflejado en los testimonios de los mismos estudiantes.

Faltan instancias para que los apoyos estudiantiles tengan herramientas pedagógicas a la hora de abordar afectos y emociones. Aun falta también trabajar la contención entre los mismos docentes.

Tiene que haber un espacio en donde se pueda trabajar de manera más concreta las emociones y afectividad. Para trabajar este aspecto se sugiere trabajar aquellas acciones que provoquen la emoción. También se sugiere usar material audiovisual y en general de carácter artístico.

¿Cómo nos hacemos cargo de la diversidad política (disidentes del proyecto), sexual (homosexuales, lesbianas, bisexuales, etc) e identitaria (trans, no binarixs, queer, etc) en nuestro proyecto?

Diversidad política: Al existir una posición claramente explícita respecto a las luchas contra las opresiones, el proyecto puede parecer poco amigable para quienes no crean en esto, sin embargo no hemos actuado punitivamente en contra de quienes no piensen como nosotras/os, sino que buscamos el diálogo entre las posturas. De igual forma no creemos que actuemos señalando un camino único, sino que buscando motivar reflexiones críticas que las/os lleven a escoger el suyo.

Diversidad sexual: es similar a la situación con los afectos y emociones. En el colegio no existen prácticas discriminatorias en contra de estudiantes y sus gustos sexuales, ha habido experiencias en donde estudiantes homosexuales/lesbianas, se han sentido intregadas/os (incluso por las y los mismos estudiantes) y agradecidas/os del proyecto. Sin embargo, no existe una política declarada ni una forma concreta de abordar las disidencias sexuales al interior del colegio.

La heteronormatividad no puede estar presente en un proyecto que se declare antipatriarcal, y sólo con convivir o tolerar la disidencia sexual, no basta. Es necesaria visibilizarla y defenderla. Hay que seguir profundizando el trabajo de masculinidades con varones y de feminismo con las mujeres, debido a que son herramientas que nos ayudan al constante proceso de despatriarcalización.

Diversidad identitaria: en esto punto notamos que existe más distancia. El día de mañana si llega un/a estudiante trans, sentimos que no tendríamos las herramientas necesarias para poder integrarle como se debiese en el proyecto. De partida con el tema de los baños. Vemos una necesidad avanzar en este punto.

¿Hasta dónde estamos dispuestas/os a tensionar los contenidos y estructuras escolares que mantenemos en el colegio?

Sabemos que existen posiciones distintas al interior de la asamblea, y para algunas/os, el límite radica en poner en peligro el proyecto, y para otras/os está el proponer mecanismos realistas para avanzar en métodos más radicales. Por ejemplo, está el constante problema con las calificaciones, para intentar llegar a un punto en donde no sea una preocupación la calificación, sino la evaluación. También en el avanzar hacia un salario que no se defina por hora trabajada sino incluir otros criterios como las necesidades de las/os compañeras/os. Sin embargo en el cómo aplicar esto, surgen diferencias.

Se propone también otros mecanismos para tensionar las estructuras escolares, como la autoformación en diversas materias. O por ejemplo en trabajar la información que manejamos de las y los estudiantes a través de la matricula, cosa que nos sirva para el trabajo pedagógico.

Por último se sugiere tener una panorámica de los estudiantes mediante las entrevistas de cada uno de estos por parte de apoyo estudiantil, incluyendo entrevistas con tutoras/es para tener una visión mas general.

2. Lucha por la educación y articulaciones

¿Cómo nuestro proyecto dialoga con las demandas que hoy el movimiento estudiantil se encuentra levantando?

El Colegio Paulo Freire nace del espíritu de las demandas que levantaron los movimientos por la educación en Chile. Del anhelo por una educación gratuita, de calidad, y sobre todo, crítica.

Sin embargo el diálogo con el movimiento estudiantil ha sido en contadas ocasiones. En este sentido se ve una deuda pendiente respecto a retroalimentar la lucha estudiantil con experiencias concretas de educación que se ha escapado de las lógicas de mercado.

Se ve necesaria la articulación con otros establecimientos de educación para jóvenes y adultos, y pelear por el reconocimiento del Estado para programas propios levantados por la comunidad organizada.

Existe una necesidad también de poner en el foco de la discusión, la educación que no es ni privada ni estatal, y que tiene un enfoque público-comunitario.

La educación privada responde a un imaginario empresarial del cual no solo estamos alejados sino que estamos en contra, representa el lucro, la segregación, el enriquecimiento... por otro lado, la educación estatal nos evoca una educación precaria y de baja calidad que no se ocupa de las personas sino de cifras de escolarización, en donde se educa para ser mano de obra barata y en donde no existen expectativas de parte del estudiantado. No podemos renegar de lo público, pero tampoco podemos caer en el juego paternalista y estandarizante de la educación estatal.

¿Cuál debiese ser nuestro rol en torno al proceso de reformas que está viviendo nuestro país? ¿Por qué?

Nosotras/os tenemos una responsabilidad frente a las propuestas que se levantan desde los sectores más combativos del movimiento estudiantil, debido a que nuestra experiencia da algunas luces de lo que podemos estar realizando quienes queremos una educación transformadora.

También debiésemos estar capacitando a distintas organizaciones que así lo requieran, acerca de cómo levantar proyectos educativos desde plataformas organizacionales.

Creemos también que debiésemos tener un rol de radicalizar las propuestas de educación levantadas desde los estudiantes y docentes, proponiendo avanzar hacia prácticas desescolarizantes, es decir, re-pensar la educación desde su inicio.

También debiésemos especificar las necesidades particulares del sector de educación para jóvenes y adultos, como un sector históricamente segregado y precarizado.

La discusión de la reforma debiese tener alcances curriculares. Se hace necesario indagar sobre que se debe aprender en torno a las luchas de los movimientos sociales. Nuestro aporte debe sostenerse, entre otras cosas, en la identificación de clase en la comunidad educativa.

Se hace necesario hacer público las prácticas autogestionadas del colegio. Hay una sensación generalizada de que este espacio es una burbuja y sería importante dar a conocer el proyecto. Se propone dar a conocer el proyecto desde el accionar en una metodología de difusión.

¿Vemos en la articulación con otros colectivos u organizaciones una necesidad de nuestro proyecto? ¿Por qué?

Nuestro proyecto no puede pretender tener todas las soluciones a todos los problemas, y otras/os pueden haber avanzado en temáticas que nosotras/os no hayamos podido zanjar. Es mediante la vinculación a otras/os que podemos ver nuestros errores. Necesitamos intercambiar y sumar nueva información. Es muy necesario que todas las luchas sean solidarias entre sí, y que estén actuando articuladamente, para retroalimentarse y generar un cambio real y profundo.

¿Qué iniciativas hemos destinado a la articulación y cual es nuestro balance respecto a ellas?

La red de educación autogestionaria, los vínculos con la asamblea de franklin, las invitaciones a compañías de teatro, el Colectivo Poroto, la Marcha Mundial de Mujeres, CIPOLETI, SINTRAC-CGT, La Minga, La escuela pública comunitaria, la OPECH. Todos/as han sido parte de nuestras redes de apoyo y de construcción colectiva.

Sin embargo, existe una crítica en torno a nuestras prácticas, sobre todo al momento de prestar el espacio, en términos que discriminamos a quiénes poder prestar el espacio en la medida que nos sintamos representadas/os por sus prácticas. Si bien valoramos la articulación, en la práctica desconfiamos y prejuiciamos en torno a otras organizaciones mas alejadas de nuestras prácticas e ideas.

Aparece una necesidad de desprenderse de aparentes dogmas internos que impiden el vincularnos con organizaciones con las cuales no compartamos visiones políticas. Siempre encontraremos frutos en el intercambio de posiciones y el diálogo reflexivo.

En este sentido debemos agilizar y facilitar dicho intercambio, dotando de mayor autonomía a compañeras/os que puedan asistir a instancias de articulación.

También existe un consenso en la necesidad de generar más espacios de discusión entre nosotras/os para poder así generar más consensos y visiones comunes.

Hay tres áreas importantes desde donde relacionarnos: en la articulación institucional, como fundación y a nivel de organizaciones.

¿Cómo debiese funcionar la articulación con otros compañeros? ¿En torno a qué buscamos articularnos?

Las articulaciones debiesen estar motivadas por el placer de juntarse, solidarizar e intercambiar ideas, y orientadas al cumplimiento de metas. No necesariamente por necesidades coyunturales.

Uno de los criterios para articularse es la perspectiva autogestionaria de las organizaciones, con el fin de aunar líneas de acción o socializar experiencias (por ejemplo lo que se ha hecho con CIPOLETI). Otro criterio en torno a la articulación debiese ser el generar redes productivas, debido a que se siente como un punto débil de nuestro proyecto aún.

La articulación debiese ser continua, abierta, funcional, recíproca, para aprender de las experiencias de otros/as, etc. Debiese contemplarse dentro de una planificación anual de la organización, y como un trabajo permanente, dividido por medio de tareas o áreas de discusión, buscando integrar estudiantes, y también dando espacios para la comunidad.

3. Nuestro proyecto y el mundo del trabajo.

¿Cómo es el mundo del trabajo? ¿Cuál es nuestra crítica a él?

El trabajo es una actividad tediosa, que no queremos, y que utilizamos para comprar cosas que no necesitamos realmente. Es un espacio en donde las jerarquías, y las categorías de patrón/a-empleado/a son nuevos eufemismos para opresor/a-oprimido/a, explotador/a-explotado/a.

El mundo capitalista no permite opción respecto a ingresar o no al mundo laboral, el trabajo aparece como un modo de esclavitud moderna, en la medida que no puedes elegir no trabajar, debido a que las sociedades moderna exigen dinero para cualquier necesidad básica.

Produce la deshumanización de los trabajadores, en la medida que no admite críticas ni reflexión, sólo se limita a la ejecución de una labor repetitiva y sin mayor sentido que el generar riqueza a alguien más. Existe competitividad, lo que genera individualismo. No existen lógicas cooperativas, aun cuando se promueva el trabajo en equipo. Esto parece naturalizado por la sociedad. El mismo capitalismo hace que la/el sujeta/o trabajador/a se conforme con lo que hace, lo que tiene y lo que puede alcanzar a ganar.

Más importante, el mundo del trabajo quita horas fundamentales de vida, te obligan a vender tu fuerza de trabajo y perder horas en el proceso. El trabajo es incompatible con la vida en este panorama capitalista.

En el CPF intentamos destruir esas lógicas de patrón, empleado (empleo por un sueldo), a partir del desarrollo del trabajo, como potencialidad humana, el hacer de la/el sujeta/o para su propio beneficio y desarrollo. Trabajo como fuerza de creación, distinto del empleo.

Soñamos con una sociedad en donde los tiempos productivos sean considerados en torno a los ciclos naturales, en donde el clima vaya moldeando los tipos de trabajo, y no los falsos requerimientos del mercado. Un trabajo conectado con necesidades y con la tierra.

En una sociedad en donde el capitalismo no exista, el trabajo debiese existir no porque te entregue un salario, sino porque nos ayudaría a explorar nuestras capacidades físicas, intelectuales y

espirituales.. Cada cual debiese trabajar en función de satisfacer las necesidades del colectivo, y existiría dinero como mediador de todo

¿Qué cosas replicamos del mundo laboral al interior del colegio? ¿Cómo podemos cambiarlas?

Pese a lo anterior, en el colegio no rompemos con el mundo del trabajo, no podemos. Estamos insertos en el mundo laboral, y mantenemos muchas lógicas laborales, que no dependen mucho de nosotras/os. No nos escapamos de la precarización que tiene cualquier trabajo como perder tiempos en transportarte en un sistema de transporte público que es deficiente y caro. Nos quita mucho tiempo de vida, vendemos nuestra fuerza de trabajo, trabajamos por un salario.

Existe un esfuerzo por hacer del espacio un lugar agradable y que tenga un sentido, sin embargo no alcanza a abolir las lógicas laborales. Tenemos horarios y tenemos un valor hora que depende del estado.

Nos falta avanzar en romper con las lógicas conductistas del mundo laboral, y dotar de sentido algunas imposiciones, como por ejemplo generar conciencia acerca de los horarios en los estudiantes, para que no se transforme en una actitud punitiva, sino en una oportunidad y en un cuidado de la clase y los compañeros. Hacernos cargo de los estudiantes y sus horarios. Y de tener un discurso homogéneo al respecto.

Avanzamos en la igualdad salarial, eso es un paso, pero no nos saca del mundo del trabajo. Hoy hay personas en el proyecto que tiene muchas horas involucradas en el colegio, y eso es necesario cambiar. Debiese existir un máximo de horas al interior de nuestra comunidad para dedicarle al trabajo, y así que no se nos vaya la vida en ello.

Es necesario que todas/os quienes conformemos parte del proyecto, tengamos tiempo de ocio, fuentes de inspiración, tiempos de distracción, para poder aportar realmente a la comunidad del colegio.

Tenemos que cuidarnos de generar una ética del trabajo auto-esclavizante, lo que constituye una lógica de abandono de uno/a mismo/a. ya que significaría no tomar en cuenta la importancia de los ratos de ocio y de dispersión, la importancia de espacios no asalariados-productivos. Se percibe como nociva la lógica de que “no puedes estar en el freire si no estás completamente en él”, ya que habla de la misma tendencia auto-explotadora.

Podemos seguir avanzando en lógicas no laborales sólo en la medida que también vayamos rompiendo con la máxima “ganar lo que haces”. Avanzar en no ganar necesariamente lo que una/o trabaje, sino lo que necesita. Esto se funda bajo el supuesto de una comunidad armonizada en donde existan labores bien distribuidas y niveles de compromiso similares.

¿Cuál es el valor que producimos? ¿Cómo lo distribuimos? ¿Equidad o igualdad salarial?

Nosotras/os producimos valor mediante nuestras actividades diarias. El valor es intangible, y debido a esa creación de valor, obtenemos riqueza. El valor es una relación social, y la riqueza es un producto.

Es la sociedad la que asigna valor al trabajador del educador/a. el valor no lo constituye la actividad en sí, sino que las condiciones sociales que posibilitan el pensar la educación como un valor.

El proyecto busca que esta asignación de valor no sea luego transformada en mercancía, al transar esa mano de obra en el mercado laboral. No podemos decir que logramos que no se transformen en mercancía al salir al mercado laboral, sin embargo, intencionamos una aproximación crítica al mundo laboral y promovemos modos de vida aisladas del proceso mercantil de intercambio de fuerzas de trabajo.

El dinero que se genera se distribuye en función de las horas de trabajo aportada al proyecto, en igual cuantía, pero en función de su aporte horario. Lo cual no escapa de las lógicas de la sociedad del trabajo.

Llegar a la equidad significaría desestructurar el sistema económico porque actuaríamos según lógicas de solidaridad, confianza y conocimiento pleno entre compañero/as acerca de sus necesidades, intereses, sueños, deseos, felicidad, etc. Las necesidades de cada compañero/a son tan distintas como sus intereses, y cada uno de éstos tienen la misma importancia (vivir con hijos, vivir con padres, estudiar, desarrollar la creación artística, etc.)

El problema es que en este contexto, la equidad completa es imposible de alcanzar. El proyecto no posee los recursos para solventar los costos de vida de la totalidad de las/os integrantes. Entonces tendremos que generar mecanismos para aproximarnos a la equidad sin lograrla del todo. Es decir, integrar otras variables por fuera de las horas trabajadas, que digan relación con las necesidades.

La equidad que alcanzaremos no es muy distinta a la que han alcanzado los sindicatos del siglo XX, en donde repartían los bonos, en función de las necesidades del conjunto de los integrantes, por ejemplo aquellas/os que tenían hijas/os, se les asignaba mayor monto que el resto

Existe un consenso respecto a que la principal necesidad refiere al tiempo libre.

¿Qué queremos para nuestros estudiantes? ¿Cuál es nuestra propuesta en torno al trabajo para aquellos que salen al mundo laboral?

Nuestra propuesta es que tengan trabajos autónomos, sin patrones. Generar oficios, espacios colaborativos, cooperativos, que busquen actividades que les permitan vivir su vida. Que no se les vaya la vida trabajando, y que se construyan la vida que les permita realizar esto. O bien que se puedan insertar en trabajos desde una perspectiva crítica y reflexiva en contra de la competencia y la naturalización de la violencia.

Que no desarrollen prejuicios con ninguna actividad que quieran realizar, que no abandonen la integralidad en nombre de la especialización. Que en lo que sea que hagan puedan ser sujetos críticos y valientes con sus propias decisiones.

Que busquen en donde sea que estén, desarrollar actividades de socialización de ideas con sus compañeros de trabajo, desde una perspectiva crítica, solidaria y dirigida al bien común.

Es necesario generar al interior del colegio, un sentido de comunidad más amplio en donde se busquen espacios productivos y comunitarios, en su paso por el colegio, y finalmente insertarse en circuitos productivos cooperativos.

Sobre el dinero, es complejo promover una visión en donde se les diga a las/os estudiantes que el dinero no es importante, debido a que nosotras/os -las educadoras/es- muchas veces nos encontramos en una posición privilegiada respecto a ellas/os. El asunto va más por concientizar en torno a que existe una sobrevaloración del dinero, y de la sociedad del consumo. Queremos que no se sientan menos por el hecho de ser asalariados, que tengan claro el cuánto valen como seres humanos y que se enfrenten a la explotación en cualquier ámbito.

Como tarea, debemos generar espacios de creación, de construcción de esas proposiciones, apuntando a cerrar el ciclo de la autonomía.

Hay que explicitar el sentido de tanta crítica. No es sólo para la opinión crítica de cada una/o de ellas/os. Hay que saber explicitar el *para qué* detrás de cada conocimiento entregado. Motivar los procesos de emancipación personal, logran transformar la relación social de las/os estudiantes con su entorno. Si somos capaces de promover esto vamos a ir transformando las relaciones sociales que posibilitan el mundo explotador del trabajo.

Entender para negar, y sentar las bases para la construcción de algo que busque destruir en la práctica aquello que nos niega como seres humanos.

ANEXO 2

**REPORTE PLAN DE TRABAJO CURRÍCULUM INTEGRADO-ABP.
UNIDAD DE TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA, UTP.
COLEGIO PAULO FREIRE DE SAN MIGUEL. 2017**

Acción	Objetivos	Desarrollo	Tercer pájaro
Plan de lectura basado en los aportes de James Beane	Establecer pisos teóricos en función del desarrollo del proceso.	<p>El plan de lectura se desarrolla de manera muy entusiasta, con ricas reflexiones de “pasillo” y buenas discusiones.</p> <p>Nos reunimos en una jornada de trabajo en donde compartimos lo leído.</p> <p>Conclusiones:</p> <p>Profundo compromiso con el proceso asumido.</p> <p>Amplia comprensión de la propuesta teórica.</p> <p>Referencia:</p> <p>Bitácora agosto 2017</p> <p>Bitácora Septiembre 2017</p>	<p>Identifico compromiso por parte de los profesores y mucho entusiasmo, en partes debido al trabajo de acompañamiento que lleve constantemente en el espacio de interacción de los profesores, entiéndase este la sala de profesores, las oficinas, el patio, entre otras.</p> <p>Nos damos cuenta que será difícil seguir una secuencias de acciones pre establecidas, ya que existirán constantemente elementos emergentes, que deberán progresar hacia nuevas acciones.</p>
Consulta a la comunidad	Develar los deseos de la comunidad con respecto a hacer un proceso de resignificación curricular	<p>El proceso de consulta se hizo en la instancia de asamblea comunitaria, en donde se explicamos el equipo de UTP la propuesta de avanzar hacia el currículum integrado.</p> <p>Complementariamente se aplicó una consulta escrita la que trajo como resultado una completa aceptación de la comunidad hacia la propuesta.</p> <p>Conclusión:</p>	Evidencia una fluida comunicación de mi parte con la comunidad, en la explicación de la propuesta

		<p>La comunidad aprueba la idea y se suma al trabajo de resignificación curricular.</p> <p>Referencia: Bitácora agosto 2017</p>	
<p>Promoción de ambiente de reflexión y discusión entre el equipo docente y reuniones pedagógicas.</p>	<p>Sostener un ambiente de reflexión y discusión entre los profesores para establecer los caminos a seguir.</p>	<p>Se instala de manera permanente un ambiente reflexivo con respecto al trabajo de resignificación curricular, decanto esto en reuniones en las cuales se toman decisiones con respecto al camino a seguir. Es así como, y de acuerdo a consideraciones de todo orden (administrativas, pedagógicas, políticas, emocionales, etc) que van emergiendo, se replantean elementos que hacen variar el camino establecido con anterioridad, llegando a replantear metodológicamente, el proceso, mas no estructuralmente.</p> <p>Conclusiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dejamos de hablar de curriculum integrado de James Beane, para pasar a hablar de "Curriculum a la medida del Freire" -Definimos temas relevantes en función de lo que significa llevar a cabo el proceso de resignificación curricular y armamos comisiones. -Se establece el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como la metodología a trabajar en el camino hacia el curriculum integrado. <p>Referencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Bitácora Septiembre 2017 -Bitácora Octubre 2017 	<p>Logro ver desde la sorpresa, que existen relaciones interpersonales dentro del equipo que no sintonizan con el trabajo que se busca proyectar. Reflexiono sobre este asunto y dispongo instalar como estrategia la idea de que el camino al curriculum integrado se basa en el trabajo colaborativo. A su vez genero nexos interrelativos para abordar las diferencias al interior del equipo.</p> <p>Constato que existen disposiciones emocionales en parte del equipo que reflejan miedo, por lo cual me detengo y observo, proponiendo que esto se manifieste, se piense y se acepte como una señal relevante en el proceso de resignificación curricular.</p> <p>A partir de esto es posible evaluar que lo que se estaba haciendo representa un desafío tan grande que resulta necesario replantearse ciertos objetivos y acciones, generando un nuevo consenso con respecto a lo que debemos hacer en el camino de</p>

			rehacer nuestro curriculum.
Trabajo por comisiones	Reflexionar y proponer acciones por tema que son relevantes en función de la resignificación curricular.	<p>Trabajan 4 comisiones: Técnica; Evaluación; Áreas del saber y Espacio, cada cual debe identificar la manera ser abordado en función del ABP y proponer acciones al respecto. Existe una primera reunión en donde cada comisión expone sus primeras propuestas, recibiendo la retroalimentación necesaria para avanzar en ir resolviendo los nudos y requerimientos que el proceso mismo demanda.</p> <p>El desarrollo del trabajo de las comisiones y las resoluciones, se concentran durante las jornadas de Diciembre.</p> <p>Conclusiones:</p> <p>-Cada comisión recibe los comentarios y retroalimentación por parte de los docentes, los cuales deben ser asumidos como los insumos para la continuidad del trabajo por comisiones</p> <p>Referencias:</p> <p>-Bitácora Noviembre 2017</p>	Nuevamente lo relevante se sitúa en que identifiqué el gran entusiasmo y compromiso de los profesores que conforman cada comisión. Evalué esto como consecuencia de las anteriores acciones desarrolladas y fortalezo a través mi participación desde el rol que me corresponde, en el trabajo cada comisión, comentando y proponiendo ciertas ideas sobre su trabajo.
Reuniones pedagógicas y trabajo colaborativo mes de diciembre: trabajando para el ABP.	Discutir y definir desde el trabajo de comisiones y desde el sentir de las áreas del saber, el camino a seguir en el proceso de resignificación curricular.	<p>La dinámica de trabajo durante el mes de Diciembre, ha sido definida por tareas asignadas a distintitos grupos de acuerdo a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Áreas del saber o asignaturas, quienes han debido reunirse y definir el sentido que tiene en el ABP. 2. Comisiones, quienes avanzan en propuestas elaboradas desde la retroalimentación del equipo docente. <p>Lo primero ya ha sido resuelto y contamos con documentos elaborados por cada área y que permitirá nutrir de sentido su</p>	Aún en proceso. Espero completar esto para el trabajo final.

		<p>intervención en el proceso de ABP que ejecutaremos el 2018.</p> <p>Lo segundo está en proceso y el día 15 de diciembre se presentarán documentos consolidados de 4 comisiones que han trabajado: Técnica, espacio, Evaluación y áreas del saber.</p> <p>Conclusiones: -Se define el sentido que tendrá cada área del saber en el ABP</p> <p>Referencia: -Bitácora Noviembre 2017</p>	
--	--	---	--



ANEXO 3

Comisión Áreas del Conocimiento

Instrumento para la disposición de nuestras habilidades y contenidos para el desarrollo del proceso de re significación curricular.

En la comisión de áreas del conocimiento queremos que nos ayuden individualmente, mostrándonos cuales serán o pretenden que sean las habilidades y contenidos que ven en ustedes mismos/as que puedan poner a disposición de los estudiantes el próximo año, no necesariamente las específicas de la asignatura, o trabajo que realizan en el colegio, sino más bien las que uds sientan capaces de aportar.

La idea es que desde estas categorías vayamos rellenando la hoja que enviamos para que completen. Aquí comentamos algunas dimensiones.

Nombre: _____

Contenidos

Donde podríamos decir que los contenidos son, "...el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y las alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización (Coll, 1992)."

Donde todas las capacidades son importantes: "...todo cuanto hay que aprender para alcanzar unos objetivos que no sólo abarcan las capacidades cognitivas, sino que también incluyen las demás capacidades. De este modo, los contenidos de aprendizaje no se reducen a los aportados únicamente por las asignaturas o materias tradicionales... también serán contenidos de aprendizaje todos aquellos que posibiliten el desarrollo de las capacidades motrices, afectivas, de relación interpersonal y de inserción social (Zabala 2000)".

Ciencias (por ejemplo, ciencias naturales, ecología, tecnologías, astronomía, microbiología, neurociencias, química, deportes?, matemáticas, física, física-matemática, epistemología, salud, medicina, otras):

Estudios Culturales (*desde el ámbito de la cultura como por ejemplo, lenguas, saberes populares, literatura, tecnologías, culturas, comunicaciones, ciencias sociales, estudios de género, semiótica, epistemología, entre otras*):

Conocimientos Intra-personal, Inter-personal(*como por ejemplo, emociones, psicología, pedagogía, dinámicas corporales, propiocepción - percepción de unx mismx a los estímulos internos, ya sean emocionales, corporales, sensoriales o psicológicos-, percepción*) :

Artes y Oficios (*por ejemplo, técnicas, oficios, manufactura artística, arte, literatura, música, audiovisual, escénicas, visuales, estéticas, etc.*):

Estudios Sociales (*por ejemplo, historia, filosofía, política, geografía, semiótica, ecologismo, estudios de género, etc.*) :

Otros:

Habilidades

Podríamos definir habilidades como, la asimilación por el sujeto de los modos de realización de la actividad, que tienen como base un conjunto determinado de conocimientos y hábitos sociales.

Las habilidades se forman y desarrollan por la vía de la ejercitación, mediante el entrenamiento continuo y por lo general no aparecen aisladas sino integradas en un sistema. El trabajo con las habilidades presupone la realización de determinadas acciones, que permiten, en correspondencia con los objetivos planteados llevar a la práctica los contenidos adquiridos y los modos de realización de la actividad en cuestión.

Cognitivas:

Lógicas:

Indagatorias:

Comunicativo-sociales:

Introspectiva-Emocionales

Artístico- Creativas:

Corporales:

Académico- Intelectuales

Otras:

ANEXO 4



COMISIÓN AREAS DEL CONOCIMIENTO.

Cuadro de integración de habilidades y contenidos.



Diapositiva 1



ANEXO 5

PRESENTACIÓN PPT COMISIÓN ESPACIO.

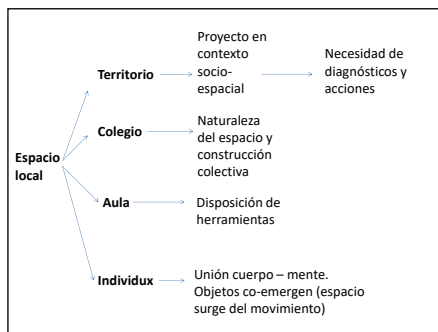
PROCESO DE RESIGNIFICACIÓN CURRICULAR, COLEGIO PAULO FREIRE.

Diapositiva 2



Cuando hablamos de espacio, este existe en 3 niveles; Contexto social (macro), Institucional (educativo), contexto de sus integrantes y aula. La interacción entre estos niveles resulta en el espacio general educativo.

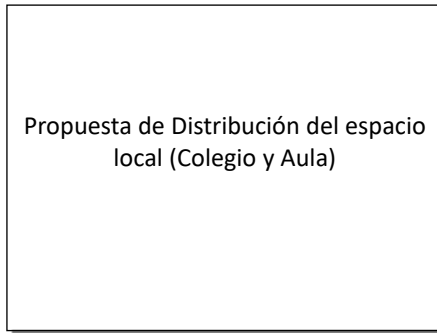
Diapositiva 3



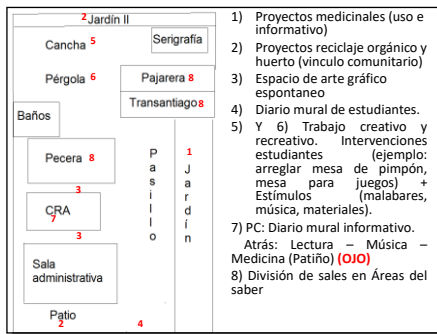
Ahora bien, acotando al espacio en el que a la fecha incidimos, que es el micro, se tendrían también 4 niveles; Territorio, Colegio, Aula y Individuix.

sobre integrar la Inclusion en las organizaciones (ej sordos, personas que tienen que trabajar todo el dia, dueñas de casa, niñxs, etc) (sobre que organizacion territorial salva vidas ej femicidios) (sobre Territorio)

Diapositiva 4

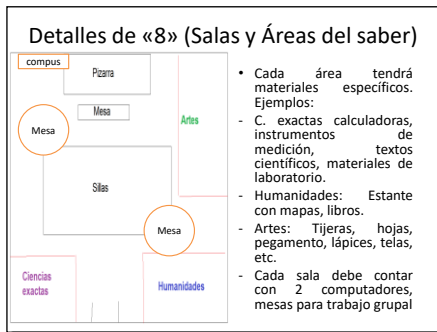


Diapositiva 5



En 7) se refiere por ejemplo a disponer vínculos para buscar información de contingencia, fuentes virtuales o depositarios (audiovisual, textos, música, autocuidado, trámites legales, etc).

Diapositiva 6



Diapositiva 7

Aspectos generales a considerar

- El orden en materiales es fundamental. Necesitamos estantes, bodegas, etc.
- Necesidades materiales: Techo o mecanismos para evitar acumulación de agua en Pérgola y Pasillo. Espejo en baño de «hombres».
- Sala de computación con equipos que contengan programas adecuados para el desarrollo de todo tipo de proyectos.
- Internet wifi para todo el colegio.

Diapositiva 8

Propuesta de actividades en función de fortalecer el vínculo estudiantes-espacio.

Diapositiva 9

I. Actividades asociadas al ABP:

- Elaboración de proyectos. Ejemplo: huerto, sistema de riego, reciclaje, construcciones, etc.
- Acciones de coordinación y facilitación. Ejemplo: Diario Mural, zonas de trabajo grupal, zona de actividades corporales, etc.

Diapositiva
10

II. Actividades asociadas al promover el sentido de pertenencia.

- **Campañas.** Por ejemplo: del aseo, limpieza, orden, reciclaje, plantas, arreglos, etc.
 - **Intervenciones espaciales.** Murales, jardinería, instalaciones, etc.
- (Es importante considerar que para este tipo de acciones es necesario establece un protocolo consensuado)
- Jornadas o actividades específicas de reflexión teórica-histórica-sensitiva-emocional vinculada a la espacialidad y al desarrollo del sentido de pertenencia

Diapositiva
11

Vínculo territorial.

Diapositiva
12

- Empujamos al colegio a que se vincule con el territorio, ampliando sus intereses, protecciones, acciones y objetivos políticos, desde estrategias tales como apertura del espacio colegio (biblioteca, salud), uso de los espacios comunes (plaza), involucramos con los problemas propios del territorio (plan regulador), entre otras. A su vez aprovechar el **ABP**, ya que potencialmente puede generar nexos directos con el territorio.

ANEXO 6

COMISION ESPACIO

CUADRO DE REQUERIMIENTOS PARA ACONDICIONAR ESPACIO
ABP 2018

Lugar	Objeto	Función	Presupuesto	Como conseguirlo
Patio delantero	Contenedores reciclaje	Impulsar el reciclaje al interior del colegio y generar vínculo con la comunidad.	- Kit 5 contenedores 23 lt. \$49.990 https://denda.cl/tienda/reciclaje/kit-contenedores-pequenos-reciclaje-sustenta-life/ - Set contenedores 100 lt. \$80.000 https://articulo.mercadolibre.cl/MLC-452994666-pack-4-contenedores-para-reciclaje-100-litros-_JM	-Si está asociado a un proyecto ABP, pudiese ser parte de los objetivos del proyecto. -Se puede averiguar convenios con instituciones que promueven el reciclaje (muni, ong,etc)
Jardinera lateral pasillo	Huerta de plantas medicinales	Contar con todo tipo de plantas medicinales para uso pedagógico y curativo.	-Tierra de hoja, humus y compos. 320 lts. \$21.000. www.sodimac.cl -Almácigos y semillas \$10.000	-Si está asociado a Abp, deberá ser parte del proyecto. -Campaña interna para recolección de materiales y almácigos
Entrada colegio	Diario mural informativo	Informar a la comunidad sobre el día a día al interior del colegio	-Diario mural tipo vitrina, con marcos de aluminio. De 1 o 2 cuerpos (entre 100 y 400 mil pesos)	-A través de cartas de donaciones (elaborada por comisión y/o administración) enviada a universidades,

				<p>instituciones o colegios que den de baja estos implementos.</p> <p>-Mandar a hacer con algún apoderado o persona cercana a la comunidad.</p> <p>-Elaboración propia con algún tipo de material más económico y/o material reciclado.</p>
Pecera, pajarera y transantiago	Estante para guardar materiales con candado	-Guardar de manera segura y controlada, materiales para el trabajo de estudiantes y profesores/as.	<p>-Closet igual al de coordinación \$49.990 http://www.sodimac-cl/product/293034X/Closet-2-puertas,-2-cajones,-mocca/293034X</p> <p>- Maderas para elbaración propia \$30.000</p> <p>-Encargo a maestro carpintero del colegio. \$70.000</p> <p>-Candado \$5.000</p>	<p>-Decidir sobre la mejor opción y pagar por ella. El dinero sacarlo desde el mecanismo que la asamblea decida.</p>
Pecera, pajarera y transantiago	2 Computadores equipados para sostener trabajo investigativo y productivo.	-Tener a la mano de los estudiantes un implemento indispensable para el desarrollo de las ABP:	<p>- Compu todo incluido \$229.900 https://www.pcfactory.cl/producto/25286-aio-20-c213la-intel-celeron-j3060-4gb-500gb-19-5-hd-windows-10-negro</p>	<p>-A través de cartas de donaciones (elaborada por comisión y/o administración) enviada a universidades, instituciones o colegios que den de baja estos implementos.</p> <p>-Campaña interna para conseguir computadores.</p>



Documento de trabajo para la reflexión y práctica de la Evaluación en el desarrollo del proceso de ABP

• Etapa N°1: Diagnóstica

<p>1. ¿Para qué llevo a cabo la etapa diagnóstica?</p>	<p>Esta primera etapa nos permitirá esclarecer la cultura evaluativa en los y las estudiantes, mediante la identificación de los conceptos evaluativos que reconocemos y aquellos que queremos incorporar a nuestra práctica educativa.</p>
<p>2. ¿Cómo realizar el diagnóstico? (Metodología)</p>	<p><u>Objetivo:</u> Reflexionar sobre la interpretación y significado del proceso evaluativo y calificador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en ABP.</p> <p>a. Juegos de roles: La utilización de ésta técnica durante esta etapa tiene como finalidad incentivar a los y a las estudiantes a que asuman un rol en situaciones donde la evaluación resulta ser el motor de nuestro aprendizaje, cambio y transformación.</p> <p>b. Diálogo directo:</p> <p>I. Los y las estudiantes manifiestan sus ideas en cuanto a lo que ellos/as consideran por “conceptos evaluativos”. Tras esto, los/as educadores/as presentan a los educandos los diferentes instrumentos, criterios, y conceptos que conforman la evaluación. A través de la utilización de diversas técnicas didácticas tales como lluvia de ideas, red conceptual, fuentes iconográficas, audiovisuales, etc.</p> <p>II. Tras lo anterior, y habiendo rescatado los conocimientos previos de los y las estudiantes acerca de los conceptos evaluativos, los y educadoras articulan la presentación de estaciones de inteligencias múltiples. El objetivo es que los educandos a través de su experiencia empírica en estas estaciones, identifiquen, desarrollen sus inteligencias más afines y fomenten las otras inteligencias durante su proceso de aprendizaje.</p> <p>III. Posterior a la actividad de estaciones múltiples, las y los educadores realizarán a los y a las estudiantes una encuesta de inteligencias múltiples, a modo de reconocer las inteligencias que son afines y las que</p>

	<p>no.</p> <p>IV. Una vez recogido los saberes previos de los y las estudiantes, y ya habiendo identificado las inteligencias múltiples que tienen los educandos, la/el docente realiza una presentación teórica y descripción de las diferentes inteligencias múltiples que puede tener un ser humano. Luego, los y las estudiantes se comprometen a desarrollar fortalecer sus inteligencias predominantes y a mejorar en las que no sienten mayor interés.</p> <p>c. Recurso en contexto didáctico: Las/Los educadores facilitan a los y a las estudiantes bibliografía, fuentes escritas y recursos audiovisuales para el completo abordaje de los diferentes procesos y conceptos evaluativos.</p> <p>d. Indagación: Se apela a la autonomía de cada educando en cuanto a su autoeducación y formación de seguir estudiando los temas evaluativos tratados durante el transcurso de esta etapa diagnóstica.</p> <p>De igual forma, las/los educadores sugieren recursos bibliográficos, fuentes escritas y recursos audiovisuales, para promover y fomentar los saberes adquiridos.</p>
<p>3. ¿Cuándo llevara cabo la etapa diagnóstica? (Temporalidad)</p>	<p>Dos primeras semanas de clases, durante dos módulos por semana (mínimo) y uno diario (máximo).</p>

- **Etapa N°2:** Desarrollo

1. Evaluación de Proceso

I. Duplas Pedagógicas

- Se propone que educadores conformen parejas complementarias acorde a las distintas áreas del conocimiento, los cuales orientarán la evaluación de proceso de cada estudiante.

**Educador/a junto con el apoyo estudiantil, se preocupan del proceso de aquellos estudiantes que no asisten regularmente a clases.*

*** Durante el proceso de construcción del Proyecto, para la calificación final se debe considerar que el 20% de esa calificación será sólo remitido a asistencia.*

II. Instrumentos de evaluación

a. Estructura de la bitácora (Estudiantes)

- Croquera de dibujo tamaño carta
- Contenidos de la bitácora:
- Diario reflexivo de libre expresión, incorporando además indicadores a evaluar por parte de los y las estudiantes sobre Inteligencias Múltiples, propios desafíos y ABP.
- La articulación de cada diario reflexivo debe realizarse de forma periódica, siendo complementada tanto dentro como fuera del espacio. (El/la educador/a, deberá registrar que los estudiantes tienen una anotación según corresponda el proyecto -semanal-diaria-etc)

b. Estructura de la Carpeta (Educadores)

- **Aspectos de la carpeta**

_____ Dos carpetas con acoclip tamaño oficio.
 _____ Fundas de plástico tamaño oficio (10 x carpeta).
 _____ Página web.
 _____ CD
 _____ Otros.

- **Utilidad de la carpeta**

_____ Para la autorreflexión de los y las estudiantes.
 _____ Como parte de un documento de evaluación/informe del colegio.
 _____ En las entrevistas con las y los tutores.

- En la entrevista con las y los educadores del proyecto siguiente.
- En la planificación curricular
- Para reconocer los avances, fortalezas, debilidades y logros de los y las estudiantes.
- Otros.

- **Organización de la carpeta**

- Sólo con piezas terminadas de temas diversos.
- Diferentes manifestaciones de una habilidad/objetivo específico.
- Trazar el progreso en un gráfico desde la primera idea hasta la ejecución final.
- Ejemplos representativos de trabajo semanal/ mensual/ anual.
- Sólo los mejores trabajos.
- Trabajo en grupo.
- Otros.

- **Procedimientos que utilizará la carpeta para el orden de la documentación**

- Determinar fechas para recoger el trabajo de los y las estudiantes.
- Recoger trabajos que respondan a criterios preestablecidos.
- Revisión semanal del estado de avance de cada proyecto.
- Otros.

- **Evaluadores de la carpeta**

- Duple pedagógica.
- Duple pedagógica en colaboración con otros educadores/as que participan del proyecto.
- El o la estudiante.
- Otros.

- **Orden de los documentos de la carpeta**

- Cronologicamente.
- Desde el nacimiento de una idea hasta su realización.
- Por asignaturas o áreas del saber.
- Otros.

- **Factores que participan en la evaluación de la carpeta**

- _____ Nivel de autoreflexión demostrado.
- _____ Consecución de objetivos preestablecidos (por el/la estudiante, por el educador/a, o por áreas del saber).
- _____ Interés por el feedback o la mediación.
- _____ Desarrollo de temas.
- _____ Uso de modelos para establecer comparaciones.
- _____ Otros.

c. Observación

Contempla la investigación y examinación discreta y permanente (recolección de información sobre el proceso), tanto en la dimensión teórica (diversidad, emoción y aprendizaje) y práctica (interacción y habilidades), en el contexto del entorno natural de aprendizaje de las y los estudiantes, a partir del hacer, en situaciones reales y concretas del ABP.

- Se sugiere que el/la educador/a posea una bitácora de apuntes, para relatar esta observación, según estudiante, según proyecto, grupo, etc.

d. Entrevistas de compromiso y Dialogo directo:

se sugiere que cada un lapso de tiempo determinado (semanal, dos semanas, etc.) que los/las educadores/as posean un diálogo directo utilizando las siguientes técnicas de evaluación:

- Autoevaluación
- Coevaluación
- Mapa de progreso (Según Proyecto)

III. Momentos evaluativos: todas las evaluaciones (metacognitivo)

- *¿cómo y cuándo se evalúa?*
- BITÁCORA: La evaluación será diaria
- OBSERVACIÓN: Será diaria para el educador/a y será semanal, al igual que en el diálogo directo, para poder evidenciar los progresos de cada proyecto.
- PARTICIPACIÓN Y ASISTENCIA: será permanente, teniendo un registro de cada una/uno.

IV. Hitos evaluativos: metas de cada proyecto

- DIÁLOGO DIRECTO: será semanal, como un momento de “Feedback” en dónde se efectuará un análisis de impacto, satisfacción y desarrollo según cada proyecto.
- MAPA DE PROGRESO: Semanal, al término de cada “diálogo directo” habrá

	un momento de creación en conjunto con el/la educador/a para
2. Evaluación de Producto	<p>A través de algunos instrumentos evaluativos tales como: (Coevaluación/Heteroevaluación/Autoevaluación) Podremos obtener una imagen de ese hito evaluativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de (bitácoras y carpetas) - Exposiciones/Demostraciones (Feria)
3. Evaluación de Proyecto	<p>Instrumento genérico (encuesta, rúbrica) que comprometa una evaluación ipsativa del proyecto comparándolo con el proyecto anterior con el objetivo de tener una retroalimentación final de todo el proyecto.</p> <p>Creo que debe estar centrado en la exposición, puesta en uso de las creaciones y/o representación (respetando procesualmente los ritmos de los estudiantes), que no debe concentrar toda la carga emocional de la producción y del hacer en el cierre, pero que también, debe llevar o implicar una etapa desafiante, emotiva, que genere síntesis y que permita compartir lo aprendido.</p>

Tareas	¿Quién?	¿Qué hacer?
Creación del set evaluación	Todes	Organizar por etapas y sus respectivos <i>instrumentos</i> : Diagnostico Proceso Producto
Evaluación Diagnóstica	todes?	Crear los momentos, establecer la metodología con tiempos reales, afinar todo para su ejecución.

Set de evaluación:

Posee 3 etapas y diferentes instrumentos para cada una.

Diagnóstico:

Sistematización del juego de roles: A través de la realización del juego de roles evidenciar cuáles son las prácticas evaluativas que cada uno/a trae consigo.

Entrelazar e identificar: Se muestran ciertos "*Conceptos Evaluativos*" ya anteriormente vistos por los propios estudiantes durante el juego de roles. Luego de ello los/as Educadores/as entregan una batería de instrumentos, criterios, y conceptos de evaluación que se asociaran por los estudiantes con ciertas inteligencias

múltiples. Finalizado ese proceso, se efectuará una encuesta de IM, para que puedan reconocer con cuales están más afines.

Descripción: Realización de clase-taller de inteligencias múltiples, presentación teórica y descripción de IM, los/as estudiantes identifican sus fortalezas y debilidades a través de su encuesta de IM. Compromiso de desarrollo y fortalecimiento de las inteligencias predominantes y mejorar la de menor interés.

Instrumento evaluativo diagnóstico: Encuesta

2.- Evaluación de Proceso: Instrumentos.- Bitácora:

BITACORA DE APRENDIZAJE – ESTUDIANTES	
NOMBRE:	FECHA:
DESCRIPCIÓN.-	
A. Qué ocurrió:	

B. Qué sentí en el transcurso del día:	

C) Qué debo mejorar:	

D) Qué he logrado entender:	

Observaciones generales:

Observación.-

Instrumento: Bitácora de enseñanza - aprendizaje para educadores/as

BITÁCORA DE APRENDIZAJE – ENSEÑANZA – EDUCADORES/AS

NOMBRE:

FECHA:

DESCRIPCIÓN.-

A) ***Qué ocurrió:***

B) ***Qué sentires hemos podido percibir del grupo:***

C) ***Qué debemos y que deben mejorar:***

D) **Qué han logrado entender: Habilidades y contenidos** _____

Entrevistas de compromiso “DIÁLOGO DIRECTO”

De forma semanal, existirá un momento (clase) como instancia evaluativa y retroalimentativa para comprender en dónde estamos y hacia donde debemos caminar.

Autoevaluación.- EJEMPLOS

Nombre: _____

Materia: _____

NOMBRE: _____

Instrucciones

1. Estudiante: valore sincera y honestamente los indicadores de desempeño que a continuación se detallan, en una escala de 1 a 3. (1: Totalmente de acuerdo, 2: de acuerdo, 3: en desacuerdo)
2. Promedie los resultados y escriba el resultado en la casilla *definitiva* correspondiente (para el saber, para el ser y para el hacer).

INDICADORES DE DESEMPEÑO	Puntuación:		
<i>Para el ser (Actitudinal)</i>	1	2	3

1. Asistí a todas las clases donde realizamos el proceso de trabajo.			
2. Atiendo las orientaciones y explicaciones del profesor.			
3. Participé activa y efectivamente en las actividades Propuestas en clase.			
4. Soy responsable con mis obligaciones académicas.			
5. Manifiesto respeto hacia las compañeras, hacia los compañeros y hacia el profesor.			
6. Demuestro interés y motivación por aprender.			
DEFINITIVA (para el ser)			
<i>Para el saber (Conceptual)</i>			
6. Apoyo mis ideas con argumentos, fruto de mis conocimientos.			
7. Expreso mis puntos de vista con claridad.			
8. Expongo aportes pertinentes y oportunos en clase.			
9. Doy solución adecuada a situaciones problema relacionadas con los temas trabajados en clase.			
10. Comprendo los contenidos y procedimientos estudiados en clases.			
DEFINITIVA (para el saber)			
<i>Para el hacer (Procedimental)</i>			

11. Realizo el trabajo en el tiempo asignado en cada clase.			
12. Procuro que mi trabajo esté lo mejor presentado posible.			
13. Hago todo lo posible por superar mis dificultades y aprender los contenidos que me parecen difíciles.			
DEFINITIVA TOTAL=			

COEVALUACIÓN.-

Pauta de Co-evaluación trabajo en Radioteatro

Nivel de logro	Descripción
6	Logrado
4	Suficiente
2	Deficiente
0	No logrado

Nombres: _____

Área: _____

Marca con una X según el nivel de logro que consideres más representativo del trabajo de tu compañero/a:

INDICADORES	0	2	4	6
1. Trabajó con responsabilidad y compromiso en las labores planificadas.				

2. Contribuyo con materiales e información necesaria para el avance en el trabajo.				
3. Colaboró con los/as compañeros/as del grupo para lograr alcanzar el objetivo propuesto.				
4. Escuchó e intercambió ideas con respeto y empatía.				
5. Comprendió los conceptos físicos asociados al tema.				
Puntaje total 30 puntos. Puntaje alcanzado:				
Calificación:				

Pauta de Co-evaluación trabajo en Radioteatro

Nivel de logro	Descripción
6	Logrado
4	Suficiente
2	Deficiente
0	No logrado

Nombres: _____

Área: _____

Marca con una X según el nivel de logro que consideres más representativo del trabajo de tu compañero/a:

INDICADORES	0	2	4	6
6. Trabajó con responsabilidad y compromiso en las labores planificadas.				
7. Contribuyo con materiales e información necesaria para el avance en el trabajo.				

8. Colaboró con los/as compañeros/as del grupo para lograr alcanzar el objetivo propuesto.				
9. Escuchó e intercambió ideas con respeto y empatía.				
10. Comprendió los conceptos físicos asociados al tema.				
Puntaje total 30 puntos. Puntaje alcanzado:				
Calificación:				

Pauta de Co-evaluación trabajo en Radioteatro

Nivel de logro	Descripción
6	Logrado
4	Suficiente
2	Deficiente
0	No logrado

Nombres: _____

Área: _____

Marca con una X según el nivel de logro que consideres más representativo del trabajo de tu compañero/a:

INDICADORES	0	2	4	6
11. Trabajó con responsabilidad y compromiso en las labores planificadas.				

2. Escucha las ideas del grupo con respeto, valorando los diferentes aportes e intenta conciliar y llegar a acuerdos.						
3. Presenta el proyecto con un sentido estético atractivo, considerando recursos iconográficos, audiovisuales, escritos y ambientación.						
4. Utiliza un buen vocabulario preciso y volumen de voz adecuado.						

Puntaje Total: ____

Puntaje Obtenido: ____

Calificación: ____

Comentarios:
