



Universidad Academia de Humanismo Cristiano  
Facultad de Pedagogía

# PROCESOS DE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN CONTEXTO DE CRISIS COMO ESTRATEGIA DE CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO DE PERTENENCIA Y RECOMPOSICIÓN DE VÍNCULOS RELACIONALES.

Informe Final

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación Mención Liderazgo  
Transformacional y Gestión Escolar

Autora: CAROLINA JIMENA SEGOVIA ARAVENA  
Profesor Guía: DIEGO GARCÍA DELANO  
Santiago de Chile  
Diciembre 2023

## **ii. Dedicatoria**

A mi familia por su incondicional amor y apoyo. A Bruni por apoyarme en dar este y muchos pasos. A Paula, Rodrigo y Antonio por enseñarme a vivir la libertad de las decisiones y el respeto a mí misma. A Juanvi y Dani por regalarme aprendizajes para la vida. A Matías, León y Luan por darle sentido a mis momentos y convertirlos en favoritos.

Gracias

El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, que interfiere en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy sólo un objeto de la Historia sino, igualmente, su sujeto. En el mundo de la historia, de la cultura, de la política, constato, pero no para adaptarme sino para transformar”

Paulo Freire

**Pedagogía de la autonomía**

### **iii. Agradecimientos**

Se agradece a la comunidad del Liceo José Toribio Medina de Ñuñoa, por su buena disposición desde un comienzo a participar de esta investigación, en especial al equipo Directivo por su apertura al diálogo, al grupo de apoderadas por su constante empuje a la resolución y proposición, a las y los estudiantes por su espíritu crítico, valiente y motivador, al Orientador por abrir un espacio donde sentirse parte, y al Director, por su liderazgo transparente y conciliador.

A mi profesor guía Diego, por tener la voluntad y la paciencia de escuchar, ordenar y transmitir tranquilidad en el proceso de formación académico.

A mi equipo de trabajo, por su apoyo, inspiración, aportes y pasión hacia el camino de transformar los espacios educativos en espacios amables y con un sentido pedagógico crítico transformador.

## iv. Tabla de contenidos

<b>Resumen.....</b>	<b>06</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>08</b>
<b>1.- Capítulo 1: Investigación de mi proceso transformacional.....</b>	<b>09</b>
1.1.- El grillo interior susurrante.....	09
1.2.- En el camino.....	11
1.3.- Visibilizando la praxis para descubrir quiebres y cambios.....	13
1.4.- Re-aprendiendo y acomodando emociones y cuerpo.....	17
1.5.- El tejido de la crisis.....	22
<b>Capítulo 2: Sistematización de experiencias pedagógicas en un contexto en crisis.....</b>	<b>24</b>
2.1.- Contextualizando el escenario: habitando la experiencia.....	24
2.2.- Diagnósticos participativos: Primeros vínculos y conversaciones.....	27
2.1.1.- Observando sensibilidades en la crisis.....	29
2.1.2.- Primera estrategia: Presencia - Vínculos - Escucha – Relaciones.....	33
2.1.3.- Principales resultados del Diagnóstico.....	38
3. Marco teórico: participación estudiantil en crisis, pertenencia quebrada.....	47
4.- Estrategia metodológica: alcances, etapas y objetivos.....	54
5.- Acciones asociadas a cada etapa y Carta Gantt.....	59
6. Reflexiones y conclusiones.....	99
6.1.- Sobre el adultocentrismo y la democratización del espacio escolar.....	99
6.2.- Respecto de la motivación y participación estudiantil.....	101
6.3.- Sobre la sistematización de experiencias.....	103
7.- Referencias Bibliográficas.....	106

## v. Índice Cuadros e Imágenes

- Cuadro 1: Línea de tiempo hitos de vinculación y contingencias .....	28
- Imagen 1: Muro de opiniones 1.....	34
- Imagen 2: Muro de opiniones 2 .....	35
- Imagen 3: Muro de opiniones 3 .....	35
- Imagen 4: Mapeo de emociones espacio escuela y emociones en el cuerpo 1 .....	36
- Imagen 5: Mapeo de emociones espacio escuela y emociones en el cuerpo 2 .....	36
- Imagen 6: Café del mundo 1... ..	37
- Imagen 7: Café del mundo 2.....	38
- Cuadro 2: Análisis de las instancias de vínculo y diagnóstico.....	39
- Imagen 8: Infografía de difusión diagnóstico.....	45
- Cuadro 3: Acciones asociadas.....	61
- Imagen 9: Carta Gantt .....	62
- Imagen 10: Línea horarios protegidos para sesiones de talleres con estudiantes....	63
- Imagen 11: Registro fotográfico primera sesión de talleres con estudiantes .....	67
- Imagen 12: Sesiones de talleres con estudiantes 28 julio .....	68
- Imagen 13: Sesiones de talleres con estudiantes 28 julio .....	68
- Imagen 14: Sesiones de talleres con estudiantes 28 julio .....	69
- Imagen 15: Sesión conmemorativa colectiva Día del Detenido Desaparecido .....	72
- Imagen 16: Sesión conmemorativa colectiva Día del Detenido Desaparecido .....	72
- Imagen 17: Sesión conmemorativa colectiva Día del Detenido Desaparecido .....	73
- Imagen 18: Sesión conmemorativa colectiva a 50 años del Golpe de Estado .....	75
- Imagen 19: Sesión conmemorativa colectiva a 50 años del Golpe de Estado .....	76
- Imagen 20: Sesión conmemorativa colectiva a 50 años del Golpe de Estado .....	76
- Imagen 21: Sesión conmemorativa colectiva a 50 años del Golpe de Estado .....	77
- Imagen 22: Sesión conmemorativa colectiva a 50 años del Golpe de Estado .....	78
- Imagen 23: Sesión Flujogramas CODECU .....	80
- Imagen 24: Sesión Flujogramas LIDERAZGOS ABIERTOS .....	81
- Imagen 25: Sesión Flujogramas CEL7.....	83
- Imagen 26: Sesión Liderazgos abiertos Indagación intereses e idea de proyecto....	84
- Imagen 27: Sesión CODECU Revisión de estatutos .....	86
- Imagen 28: Línea de tiempo recuperación de aprendizajes y sistematización de experiencias .....	95
- Imagen 29: Esquema de abordaje en crisis .....	105

## vi. Índice abreviaciones y siglas

CODECU - Consejo de delegados/as de curso

CEL7 - Centro de estudiantes del Liceo 7

## **vii. Resumen**

El objetivo de esta investigación/acción y posterior sistematización de experiencias apunta a promover espacios de participación basados en el diálogo, la escucha y la acción, como parte de un proceso de apropiación simbólica, como estrategia para recomponer vínculos entre estudiantes y con el mundo adulto de la comunidad del Liceo José Toribio Medina de Ñuñoa.

Así entonces, se realizaron sesiones de fortalecimiento de la participación a través de talleres con estudiantes y se sistematizaron los aprendizajes de la experiencia pedagógica con el equipo de trabajo que participó del proceso. Se utilizó una ficha de recuperación de aprendizajes, como técnica para recopilar y ordenar la información, conjuntamente con el registro visual de las experiencias que tuvieron lugar. Constituye también un registro ordenado de hechos y situaciones importantes, sumado a las reflexiones sobre los aprendizajes que esta experiencia significó.

Como resultado se fortalecieron herramientas conceptuales y metodológicas en instancias de participación y representación juvenil como CODECU y Directiva de Centro de estudiantes. A su vez, se levantaron aprendizajes relevantes a considerar como equipo de trabajo en una intervención en contexto de crisis respecto a etapas, procedimientos, conversaciones previas, construcción de vínculos, herramientas comunicacionales, entre otras.

Finalmente, se construye un Cuaderno de Centro de estudiantes y Consejo de delegados/as como resultado de las acciones emprendidas con la directiva del Centro de Estudiantes 2023 y las personas integrantes del Consejo de Delegados/as de Curso, constituyendo una síntesis de la información revisada, además de las reflexiones y propuestas realizadas en las sesiones de

trabajo desarrolladas en paralelo con cada uno de estos organismos de representación estudiantil.

**Palabras clave:** participación estudiantil, sentido de pertenencia, apropiación simbólica diálogo, democratizar, sistematización de experiencias pedagógicas, aprendizajes.

## Introducción

Esta investigación da cuenta en su primer capítulo del recorrido exploratorio personal hasta llegar al programa de magíster en educación mención liderazgo transformacional y gestión escolar. En él, se relatan las decisiones tomadas, el significado de cursarlo, observaciones, aprendizajes, y el reconocimiento del propio posicionamiento crítico y político como parte de la praxis pedagógica. La nueva observadora que nace, el descubrimiento de quiebres y cambios, así como el aprendizaje y práctica de reconocimiento de disposiciones emocionales con el fin de enfocarlas en transformar los espacios educativos.

Por su parte, el segundo capítulo aborda y contextualiza el escenario donde se desarrolla la investigación/intervención, el Liceo José Toribio Medina ubicado en la comuna de Ñuñoa. Se presenta el diagnóstico realizado para la construcción de las primeras estrategias y vínculos con las y los actores de una comunidad en crisis de participación y convivencia.

Al respecto, el supuesto de esta investigación/sistematización se basa en que, al promover la instancias y ejercicios de participación estudiantil, se fortalece el sentido de pertenencia y se generan los espacios propicios para la recomposición de los vínculos quebrados por la crisis.

De esta manera, **el objetivo general** apunta a promover espacios de participación basados en el diálogo, la escucha y la acción, como parte de un proceso de apropiación simbólica, como estrategia para recomponer vínculos entre pares y con el mundo adulto del Liceo en un contexto de crisis. A su vez, la sistematización de las experiencias pedagógicas vividas en las sesiones de talleres de participación estudiantil, busca interpretar críticamente el proceso desarrollado, pudiendo identificar nuevos aprendizajes y planificar nuevas rutas de acción para contribuir al objetivo vocacional y laboral de democratizar y humanizar los espacios educativos.

## 1.- Capítulo 1: Investigación de mi proceso transformacional

### 1.1.- El grillo interior susurrante

“Por mi trabajo estoy en constante contacto y vinculación con estudiantes y personas que trabajan en escuelas y colegios. El hecho de no tratar con una única institución, me permite comparar experiencias, vivencias, prácticas y brechas entre establecimientos.

Así, empecé a sentir en mi interior, al escuchar los relatos de estudiantes en los distintos talleres, una inquietud de tratar de ayudarles en su día a día. Sus relatos, me devolvían a mi época escolar, y me resonaba en la cabeza “esto no ha cambiado nada”. Y como un grillo, cada jornada, cada nuevo ciclo de talleres, cada nuevo año...seguí recibiendo historias de injusticias, tristezas, malos tratos, indiferencia, discriminación. Y esas personas seguían apagándose por el soplo de la burocracia, del adultocentrismo, el ejercicio desmedido del poder, las violencias de género, la conflictividad, la competencia desmedida, las pruebas estandarizadas, y otros.

Con este grillo hablándome de educación, llevo un tiempo remando contra la corriente tradicionalista que secuestra las interacciones reales en los espacios educativos coartando las expresiones de espontaneidad, felicidad y curiosidad, comencé a investigar opciones para fundamentar y darle sentido teórico y práctico a la transformación de la escuela como institución, objetivo de mis intervenciones en cada escuela y colegio al que voy.”<sup>1</sup>

*“(...)la realidad es esencialmente una construcción colectiva que tiene lugar a partir de las narraciones de los sujetos que formamos parte de ella. Para comprenderla se hace necesario, por*

---

<sup>1</sup> Extracto de Informe Individual Transformacional (2022) como parte del módulo Liderazgo Transformacional del Programa Magíster en Educación Mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar.

*tanto, proceder a su interpretación mediante las herramientas conceptuales que utilizamos como referentes; los cuales también son fruto de nuestra propia biografía personal.” (Rivas, 2014, p.82)*

Ahora puedo pensar y reflexionar que mi realidad, y desde donde leo la realidad del sistema escolar, ha sido construida por mis interacciones propias y las narraciones de todos y todas quienes hemos habitado el espacio escolar, por lo menos, el nacional. Lo que apropié de la construcción colectiva de la escuela como realidad fueron las cosas que me hacen querer transformarla, la educación tradicional, la típica, la común, la que oprime las curiosidades, la educación que ignora las emociones de docentes, paradocentes, auxiliares, estudiantes, y directivos, “que se preocupa más del color o diseño de la ropa institucional que de los sentires de quienes visten aquella ropa.”<sup>22</sup>

Fue así que me fui dando cuenta que necesitaba estar más cerca y tener más herramientas para apoyar y aportar en mayor grado a mi trabajo con establecimientos educacionales. En esa búsqueda de acercarme a la escuela me encontré con el programa de magíster, cuyo mayor atractivo en lo personal fueron los autores y la mirada transformacional, porque me hace sentido con lo que llevo haciendo, porque les ha dado sustento y refugio teórico a mis prácticas.

Cabe señalar que en un comienzo tenía dudas personales ya que el hecho de no ser docente y trabajar en educación es una condición bastante prejuzgada por el gremio docente. Al principio, mis intenciones eran las de estudiar pedagogía básica como segunda carrera, pero el contexto económico, laboral y familiar no era compatible. Ahora me doy cuenta que elegir el programa de magíster ha sido más pertinente y provechoso para mi contexto laboral y personal.

---

<sup>2</sup> *Ibíd.*, p.4

En esta búsqueda por obtener más herramientas que complementaran mi quehacer en las escuelas y liceos, es que finalmente llegué al programa de magíster.

## **1.2.- En el camino**

En mi quehacer laboral, trabajamos con estudiantes desde la reflexividad, el diálogo, los sentires, los aprendizajes horizontales, buscando desmarcarse de la figura tradicional del “profesor/a” o “monitor/a” que transmite contenidos unidireccionalmente. Mi manera de enseñar algunos elementos teóricos de las temáticas antes mencionadas la acompaño de juegos y dinámicas, expresividad corporal, de mucho diálogo y sobre todo escucha.

En este camino de aprendizaje me he encontrado más profundamente con Freire y su manera de vivir, ver y enfrentar los desafíos educacionales, al leerlo, logro transportarme a la realidad que encuentro en los distintos contextos escolares, y dotar de sentido, pertenencia y pertinencia mi praxis pedagógica. Me descubro en esa cita: *“Ella sabe que el diálogo sobre los contenidos a enseñar, así como el diálogo sobre la vida misma, si es verdadero, no sólo es válido desde el punto de vista educativo, sino que también es creador de un ambiente abierto y libre.”* (Freire, 2010, p.109). Las y los jóvenes tienen tanto que decir y contar de lo que sucede en el día a día en las escuelas, en sus familias, con sus amistades, con sus relaciones, en el acontecer nacional e internacional, que al final los contenidos se van incorporando en la medida que el diálogo va fluyendo. La escucha de sus vivencias y experiencias, la validación de sus relatos y la búsqueda común por una educación más cercana, más afectiva, más reflexiva, más curiosa, más crítica, abre espacios de vínculos emocionales personales y colectivos muy potentes. Tanto ellas y ellos, como yo, buscamos el mismo camino, transformar la escuela.

*"(...) el diálogo desde la perspectiva freiriana es constructor de posibilidades de cambio." Ghiso ,2018, p.75)* Esta frase me hace mucho sentido cuando pienso en algunas chiquillas y chiquillos que, llegan desde una desmotivación hacia el espacio escolar, pero luego de pasar por los talleres, y contar sus experiencias, escuchar a otros y otras compañeras con situaciones similares, o muy distintas, comienzan un cambio emocional que algunas veces se transforma en una participación activa y crítica en sus establecimientos. Así, a través de escuchar vivencias, y reflexionar en colectivo, se abre la posibilidad de construir alternativas de solución situadas a distintas necesidades o problemáticas que ellas y ellos mismos identifican. Son ahora y les veo, son ahora y les escucho, son ahora y nos permitimos ser de manera mutuamente respetuosa. Son ahora y no futuro, como suele referirse el discurso adultocentrista, que ha permeado también el espacio educativo, instalando prácticas y discursos discriminatorios hacia las niñeces y juventudes, respecto de estar en una especie de "paso" hacia la adultez". *La escuela aporta a la sociedad, entre otros factores, la diferenciación etaria de estudiantes, la especificidad de roles entre jóvenes y adultos, la institucionalización de características que son impuestas como esencias de las clases de edad: profesores/as (adultos) mandan y los alumnos (niñas, niños y jóvenes) obedecen" (Ariés 1990 en Duarte, 2012).*

Así, he ido asumiendo mi posicionamiento en el mundo educacional. Y con el tiempo, y el ejercicio de autoobservación aprendido en el transcurso del programa, me he dado cuenta que esto venía desde hace mucho. Me reconozco en los relatos de las y los estudiantes, me reconozco en la incomodidad de la norma disciplinaria aplicada sin sentido pedagógico. Con el tiempo he ido profundizando ese posicionamiento crítico hacia las prácticas adultocéntricas de los espacios educativos, que coartan la participación y el sentido de pertenencia de niñeces y juventudes hacia la escuela como institución educativa. Es decir, la utilización de lógicas y prácticas adultocéntricas en la escuela, no conceden ni la libertad ni el espacio para que las y los estudiantes realicen acciones que les permitan vivenciar la experiencia de aprender de

manera significativa y con sentido. He comprendido que mi contexto laboral ha apuntado y apunta a transformarlas, lo que convierte mi trabajo en un espacio con sentido para mí. En consecuencia, me fui sintiendo extremadamente cómoda a medida que iba conociendo e incorporando los contenidos tratados en los distintos módulos del programa.

Al trabajar en distintos contextos educativos, con distintas comunidades, me aparece un factor común. La mayoría es minoría. Los y las estudiantes son los sujetos con menos voz y voto. Oprimidos desde el punto de vista que las prácticas jerárquicas, adultocéntricas, verticales, no dialogantes, replican en un espacio local y pequeño, su escuela, su liceo, su colegio, a la sociedad opresora.

En el camino he ido descubriendo mi posición Freiriana, y cada vez me acerco más a sus reflexiones críticas hacia la educación tradicional. Logro visibilizar en mis experiencias cotidianas cómo están presentes sus cuestionamientos, sus críticas, y sus aportes como sugerencias a mi quehacer en el espacio educativo.

Así, este acercamiento a Freire a través del camino de este programa, me ha hecho darme cuenta que le faltaba más reflexión a mi acción pedagógica. Que, si seguía solo accionando en las escuelas, mi práctica se volvería activismo cuesta arriba. En palabras de Freire “que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción”. (Freire, 1987, p.70).

### **1.3.- Visibilizando la praxis para descubrir quiebres y cambios**

Antes no conocía, ni descubría, que podía posicionarme desde la observadora, porque vivía y habitaba mi vida a diario de manera más transparente. Incluso, cuando se me

invitaba a reflexionar más allá, a través de una conversación, yo declaraba no tener tiempo para la reflexión porque estaba constantemente haciendo y no pensando. Ahora, me doy cuenta de esa transparencia, y tengo la herramienta de la observación para identificar los quiebres en mis rutas. “Un quiebre, diremos, es una interrupción en el fluir transparente de la vida” (Echeverría, 2003, pág. 110)

Ahora cuando se me presentan quiebres en mi fluir transparente del día a día, momentos, situaciones, acciones o conversaciones, tengo un nuevo grillo que me invita a observarlas y a observarme, y a su vez observar de qué manera las estoy observando. ¿Qué estoy sintiendo con lo que pasa?, y ¿cómo me puedo hacer cargo? Confieso que ahora es un recurso que tengo a la mano. Este recurso, lo he incorporado a mi vida personal y a mi quehacer educacional en los distintos espacios. Si bien, reflexionaba respecto de las actividades planteadas, no socializaba mis opiniones con mi grupo de colegas, más bien, incorporaba nuevas maneras de hacer y nuevas actividades pensando en mi motivación y la de mis grupos de estudiantes, sin incorporar nuevos saberes, nuevas experiencias y nuevas escuchas de parte de mis colegas.

Pensando en lo cotidiano de mi praxis pedagógica, y entendiendo esta como “reflexión y acción como unidad indisoluble, como par constitutivo de la misma y por lo tanto imprescindible. La negación de uno de los elementos del par desvirtúa la praxis, transformándola en activismo o un subjetivismo, siendo cualquiera de los dos una forma errónea de captar la realidad.” (Masi, 2008, p.78), me doy cuenta de que a veces estaba presente en mi lógica de actuar, pero no la verbalizaba y compartía con mi grupo de trabajo, no incorporaba la reflexión colectiva como parte de mi praxis pedagógica.

Hace 10 años cuando les preguntaba a las y los estudiantes que sentían asistiendo a los talleres que comúnmente realizamos en mi contexto laboral, respondían: “alegría, libertad, que me escuchan, que puedo ser quien soy, que importo”. Todos estos sentires en contraposición con los sentires en sus establecimientos en donde declaran sentirse un número, una matrícula, una subvención, nadie, uno más, no escuchados, que no importan, entre otras. Cada relato que escuchaba y que escucho actualmente, me lleva a reflexionar y repensar mis prácticas constantemente, modificando acciones en los talleres para volverlos cada vez más significativos para las y los estudiantes.

Como lo explica Olalla (2016) destinamos muy poco espacio a la reflexión. Resulta difícil aprender sin la reflexión presente. La reflexión personal es necesaria e importante, pero creo que las reflexiones colectivas son fundamentales, para cargar de sentido las proyecciones, los planes conjuntos, la sinergia grupal, etc. Las reflexiones colectivas, dan paso a más reflexiones personales, y entramos en un espiral reflexivo que nutre las acciones cotidianas y no repite por repetir. Con el tiempo hemos construido, en conjunto con mis colegas de equipo, una práctica común de revisar y dialogar como facilitadores, cada acción llevada a cabo, con el fin de aprender colectivamente de las experiencias de otros y de las propias. “(.....) el conocimiento cotidiano y experiencial es también un conocimiento válido, y no sólo aquel producido mediante la investigación y el descubrimiento, o el establecido desde la racionalidad técnica” (Rivas, 2014, p.83).

Siento que la escuela como espacio colectivo, ha ido dejando atrás las reflexiones colectivas espontáneas. Las reflexiones pasaron a programarse, calendarizarse y previo a su encuentro muchas veces son tildadas más como otra carga laboral, que como un espacio

provechoso. Somos seres emocionales, y no podemos colgar las emociones en un perchero al entrar al lugar de trabajo.<sup>3</sup>

Al respecto, me parece urgente reflexionar sobre las distintas prácticas adultocéntricas legitimadas por la normativa institucional, que quiebran la convivencia, quiebren tan profundos que construyen brechas. Brechas tan anchas que separan y dividen comunidades escolares, que rompen el clima escolar, y que dañan emocionalmente a quienes las experimentan. Siento que estas prácticas generan y reproducen sujetos frustrados, oprimidos, discriminados. Actualmente, las normas de convivencia son poco dialogadas, a veces generalizables y poco contextualizadas a cada realidad escolar, sirven como manual de acción protocolar frente a acciones, pero esas acciones no son contextualizadas, por lo que la norma se aplica, pero no siempre en un sentido educativo de aprendizaje, de aprender sobre lo sucedido para levantar prevenciones, revisiones, actualizaciones y transformaciones, conforme las comunidades si van cambiando en el tiempo.

En terreno he podido observar la necesidad que ahora, pos pandemia, se ha verbalizado respecto de la falta de instancias para el diálogo en la escuela como espacio educativo. Las instancias de diálogo se han transformado algunas veces en rendiciones de actividades, en reportes de acciones comprometidas, en donde el diálogo y la reflexión crítica, quedan ausentes.

Con la experiencia me he logrado dar cuenta de que el ejercicio del poder y el control en la escuela como institución es muy profundo, a tal grado que pasa por muchas voluntades ordenadas jerárquicamente. Los equipos de gestión y directivos juegan un rol

---

<sup>3</sup> *Ibíd.*, p.6

importante en abrir los espacios de diálogo y escucha, y cuando estos equipos se rigen bajo la educación tradicional que no busca emancipar sino más bien transferir contenidos bajo un régimen disciplinario, mi labor se expande y se enfoca también en visibilizar las consecuencias socioemocionales que las prácticas adultocéntricas y el ejercicio diario de hacer cumplir la normativa a través del control. “(...) pues no es a través de un "control" como podremos alcanzar el fin que perseguimos, sino a través de actitudes de atención, habilidad y afecto, y más que nada por la calidad del propio ser.” (Naranjo, 2014). En este sentido, creo que esta es la manera de plantearse en el espacio escolar. Prestar atención a las necesidades e intereses de quienes habitan el espacio, independiente de la función u posición que ocupen en el organigrama institucional. Prestar atención a la convivencia y los conflictos que emergen de las relaciones e interacciones cotidianas entre pares y entre estamentos, que nos dan señales y luces de problemáticas emergentes que deben ser atendidas y consideradas, buscando puntos en común y construyendo consensos.

“Es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de escuchar a los otros, ya no por puro favor sino por el deber de respetarlos, así como el gusto de la tolerancia, el del acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, en el cual no debe faltar sin embargo el derecho del divergente a expresar su contrariedad. El gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate.” (Freire, 2010, p.111).

#### **1.4.- Re-aprendiendo y acomodando emociones y cuerpo**

Mis disposiciones emocionales fueron y han ido cambiando. Antes sentía un fuerte rechazo a trabajar con el mundo adulto de la escuela. No lograba sacar la rabia de la desigualdad de la forma que habitan las y los estudiantes en sus contextos escolares. Estaba enfocada en

empoderar a las y los jóvenes en las luchas y disputas con el mundo adulto, entregarles herramientas para que sus intereses e inquietudes fueran tomadas en cuenta. “Cuando me descubro ahí, me hago consciente que antes sufría, y me quedaba con la injusticia y con la rabia y la pregunta ¿cómo puede seguir ocurriendo esto? Ahora, estoy convencida de que las acciones que vengo promoviendo con mis colegas en una construcción y reconstrucción constante de las prácticas desde lo que me acomoda llamar ahora otra-aula, nos posiciona hacia una transformación, (saliéndome un momento de lo curricular) de las relaciones e interacciones sociales, emocionales y culturales que tienen lugar en el espacio educativo.”<sup>4</sup>

Ahora, mi disposición a trabajar con el mundo adulto ha cambiado, desde el lenguaje, desde la emoción y desde el cuerpo. He logrado promover conversaciones con el mundo adulto y los equipos de gestión que apuntan a verbalizar expectativas y consensuar objetivos colectivos para la mejora del clima escolar y la convivencia; en la emoción he logrado avanzar desde la rabia, la frustración y el miedo hacia la esperanza, el entusiasmo y la confianza; y eso se ha visto reflejado en mis movimientos a la hora de enfrentar un escenario complejo, buscando un tono de voz seguro, un cuerpo en desplazamiento para llamar la atención de los oyentes, una escucha activa, etc. Incluso he incorporado ejercicios previos a los talleres en donde ejercito personalmente la risa, para llegar con una sensación de entusiasmo y confianza ojalá contagiante.

Observando mis propias limitaciones, una tiene que ver con la falacia del control, pensar que puedo mantener el control de ciertas situaciones que escapan. Y en este contexto todo se puede escapar y hay que lograr improvisar. El contexto de crisis del Liceo en el que me

---

<sup>4</sup> Extracto de Reporte Personal de Aprendizajes N2 (2022) como parte del módulo Taller de Aplicación del Programa Magíster en Educación Mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar.

encuentro trabajando, está atravesando una serie de conflictos que demandan mucha improvisación, y estoy aprendiendo a abordarla sin que me afecte negativamente, al revés que me mantenga alerta y proactiva. La otra es la personalización, dando poco espacio para equivocarme, incrementando los niveles de auto exigencia y castigando mis fallas, cuando nadie más que yo misma las veo como fallas.

Como prejuicios externos, observo el hecho de ser una institución externa es la primera barrera que se nos presenta como institución sobre todo con el mundo adulto docente. El prejuicio de venir a “enseñarles” como se hacen las cosas, o “capacitarles” les genera rechazo. En este caso particular, y como incorporación a la praxis, en reunión de equipo les sugerí a mis compañeros usar otro tipo de lenguaje, uno menos jerárquico en donde utilizáramos conceptos como formación conjunta, acompañamiento, fortalecimiento. Creo que estos conceptos invitan a la horizontalidad y la propuesta sin descalificar la figura de los otros/as en cuanto a sus propias habilidades y capacidades desarrolladas.

Así, al observarme, es inevitable percibir distintas emociones y preguntarme ¿qué emociones acompañan mis acciones? “(...)para comprender la acción humana, debemos prestar cuidadosa atención a nuestra vida emocional. Postulamos que nuestras emociones son determinantes básicas de lo que podamos o no lograr en los dominios del trabajo, aprendizaje, sociabilidad, espiritualidad, etcétera. Nuestra vida emocional es un factor crucial en cada esfera de la acción humana.” (Echeverría, 2005, p.152).

He logrado identificar la ansiedad como una emoción que prevalece en el tiempo. Me es tan familiar que he logrado transformar sus estados incómodos hacia un motor de acción, potenciador de la responsabilidad y a la vez un elemento que me vuelve consciente de la necesidad de soltar el esquema e improvisar al leer el campo emocional del aula.

Las instancias de trabajos y encuentros colectivos, permiten que me sienta en cooperación con mis compañeras y compañeros, y seguir profundizando mis rutas de “constructora colectiva de caminos y espacios de escuchar, hacer, mejorar y perseverar” (Segovia, 2022, Bitácora pajarística), en lo personal y en lo laboral educacional. Tanto en mi espacio laboral como en los encuentros virtuales con mis compañeros y compañeras del programa de magíster, he observado un horizonte colectivo en la búsqueda de una escuela más amable, pero también he observado nuestros procesos de frustración frente a ese gran desafío y esa sensación de ir lento en un sistema que nos ha ejercitado para que sientas que todo debe ser rápido e inmediato.

He logrado tomar conciencia de que los procesos y sus acciones avanzan a diferentes ritmos y tiempos, y que las planificaciones deben considerar distintos plazos, sin dejar de avanzar. Así, como parte de nuestras metas comunes con mis compañeros hemos logrado identificar la cooperación como eje central de la construcción de nuestras praxis pedagógicas en nuestros distintos contextos: “(...) acercarnos a los aprendizajes comunitarios para pensar en términos de cooperación y horizontalidad, transformando la educación tradicional de aprendizajes individuales” (González et. al, 2002 p.13).

En terreno, me ha tocado percibir una alta demanda de atención y afecto de parte del estudiantado. A veces les percibo en una inercia academicista demandante de clases y profes (sobre todo a los cursos mayores que están por finalizar el proceso escolar), y a su vez buscando espacios de escucha y aprendizajes socioemocionales. Así, mi presencia sistemática en el establecimiento se ha vuelto favorable para el fortalecimiento de relaciones con algunos miembros del equipo directivo, y a su vez con el mundo estudiantil generando las actividades de patio en donde sus opiniones son levantadas.

A nivel emocional he sentido la fuerza de las emociones y como estas muchas veces permean y contagian. Algunas veces al entrar a salas de los cursos mayores, salía con sensaciones de desgano y desmotivación al plantearles actividades y no encontrar motivación alguna. Luego al salir, debía y debo aún, hacer un trabajo para sobreponer la empatía, trasladándose a mi mente y a mi cuerpo, y luego verbalizándola a mi colega para contagiarnos como dupla y no rendirnos en nuestros objetivos trazados. “Cuando uno, como docente, siente que está demasiado sumergido en el barro de la cotidianidad escolar, tiene que levantar la cabeza y respirar (...) salirse de la coyuntura, de la urgencia.” (Sztajnszrajber en Magistris y Morales, 2022, p.35). Otro cambio percibido es el poder habitar las emociones “incómodas”, transformar mi sentir en un estado más consciente y darle significado, para pasar a emociones más cómodas y auto motivadoras.

En efecto, el programa me ha entregado herramientas teóricas y metodológicas que han complementado y nutrido mi quehacer en las acciones que desempeño en distintos establecimientos educacionales. Me ha ayudado a incorporar la reflexión de mi praxis e implementar los cambios y transformaciones necesarias a cada contingencia. Además, el diálogo colectivo y las experiencias diversas de profesores y compañeros han fortalecido mis cuestionamientos, pensamiento crítico y toma de decisiones. Ha generado emociones que contribuyen a mi desempeño laboral como la empatía, la perseverancia, el entusiasmo a la hora de levantar diagnósticos críticos y buscar diálogo y consenso en la toma de decisiones con mis contrapartes de los espacios educativos.

## **1.5.-El tejido de la crisis**

Esta amplitud de mirada, que fui aprendiendo en el transcurso del programa, me permitió abrir mi praxis hacia la comprensión de lo que significa habitar un territorio/Liceo en crisis, y multiplicar mis funciones planificadas en un principio, hacia un tejido de espacios en donde se necesitaba del rol bisagra entre estamentos cuyos vínculos estaban quebrados.

Así, fue necesario responder a las demandas conceptuales, metodológicas y emocionales de la comunidad, lo que significó personalmente ser parte de las sesiones de la Mesa de Trabajo interestamental levantada como parte del petitorio de la Toma de estudiantes de abril 2023. A medida que transcurrían las sesiones, parte de los estamentos presentes comenzaron a levantar la necesidad de una participación más activa, no tan sólo como oyente, como se había invitado en un comienzo, lo que naturalmente se fue dando.

Esta participación más activa, y el aumento de momentos presenciales en el establecimiento, significaron el fortalecimiento de vínculos con el estamento de apoderados/as y con la figura del Director, al evidenciar el compromiso y la disposición a consensuar miradas con el fin de construir un espacio más amable y productivo para todas y todos.

En consecuencia, avanzado los meses de trabajo, mi equipo se ha convertido en un estamento asesor complementario, y ha validado su experiencia desplegando contenidos y metodologías situadas al contexto, trabajando con todos los estamentos de la comunidad en sesiones por estamento y en el trabajo interestamental.

En el caso particular de la Mesa de Trabajo, se lograron organizar jornadas interestamentales de revisión del Reglamento Interno de Convivencia Escolar (RICE), hacia la

construcción participativa de su actualización, y en donde las y los estudiantes se han sentido protagonistas, fortaleciendo su sentido de pertenencia con su espacio educativo.

Como aprendizaje personal y profesional, el interés y el compromiso que cada uno vivencia en su contexto laboral, determina la profundidad y los alcances de los objetivos propuestos en lo laboral, y de las relaciones que entreteje un contexto de crisis.

## **2.- Capítulo 2. Sistematización de experiencias pedagógicas en un contexto en crisis**

### **2.1. - Contextualizando el escenario: habitando la experiencia**

Como antecedente del contexto propio laboral, trabajo en una Fundación que trabaja con comunidades educativas nacionales e internacionales en temáticas de juventudes, fortalecimiento de liderazgos comunitarios juveniles, prevención de violencias de género en contextos escolares, impulsar espacios de participación e involucramiento estudiantil en los establecimientos escolares, asesorías y acompañamientos a docentes, profesionales de la educación, equipos de gestión y directivos.

Dentro de este contexto laboral, se presenta la oportunidad de ser parte de un proyecto de intervención en el establecimiento educacional Liceo 7 José Toribio Medina de la comuna de Ñuñoa. Nos contactan como institución desde la Corporación Municipal (sostenedor del E.E) para proponer un programa que fortalezca la participación juvenil y acompañar al equipo directivo en su gestión escolar respecto de las resoluciones de conflictos internos.

Cuando aparecen las primeras conversaciones acerca de qué proponer, no tenía muy claro el contexto, pero sí llamó mi atención pues se abría para mí en lo personal, una puerta para poder volver al contexto escolar, situación que no se me había dado este año 2023, y que, si bien tenía mis tiempos personales y laborales más ordenados, me hacía sentir lejos de la acción directa, que me lleva al repensar constante y a la transformación permanente de mi praxis pedagógica. Así, en reunión de coordinación, expresé mi voluntad de participar de esta propuesta.

Fui escuchando atentamente los relatos de las primeras reuniones y conversaciones que mis colegas habían sostenido con el equipo Directivo del Liceo y la Corporación, y apenas tuve la oportunidad comencé a asistir presencialmente.

Cabe señalar que el Liceo fue tomado el día 17 de abril por estudiantes y entregado el día 04 de mayo frente a la condición de local de votación de las elecciones de consejero constitucionales del día 07 de mayo. Como condición para entregar el Liceo de vuelta a las autoridades, se levantó un petitorio desde el estudiantado que de manera general demanda: más espacios de conversación y diálogo respecto de las problemáticas identificadas por ellos en el área de convivencia escolar (protocolos deficientes y falta de personal con experiencia en perspectiva de género para abordar casos de abuso, acoso y/o delito sexual, y acompañamiento a las víctimas); diagnóstico del desempeño docente (en lo que respecta a las relaciones con el estudiantado: abuso de poder o autoridad, abusos psicológicos, delitos sexuales); amenazas y persecución política estudiantes (casos manifestaciones dentro del Liceo); sancionar y prevenir abuso de poder por parte de funcionarios hacia estudiantes niveles menores; abrir espacios de diálogo y comunicación abierta a la comunidad sobre estas temáticas y su resolución; redacción de relatos de diferentes hechos de manera objetiva y concreta sin distinciones políticas en comunicados o reuniones formales y/o extraordinarias; revisión multi-estamental y modificación de protocolos actuales que incluya asesoramiento y orientación de profesionales expertos y un equipo multi estamental; que el horario de clases no sea tan sólo académico sino que se abra a espacios de educación política, crítica, etc.; organizar (estudiantes y docentes) charlas en horario curricular sobre temáticas de género y sexualidad, salud mental, DD.HH, etc.; reuniones con representantes de todos los estamentos en pro de la veracidad de los hechos; mesa interestamental para dar plazo y cumplimiento a los puntos del petitorio.

Asistió el 12 de mayo, al primer día de regreso de funcionarios al establecimiento a un desayuno (sin estudiantes), a escuchar sus inquietudes, sentires y disposiciones emocionales y ánimos del próximo regreso a la “normalidad”. Además, el equipo directivo nos solicita presentar nuestra propuesta técnica como organización externa.

Las emociones eran intensas, las intervenciones tajantes, y la incertidumbre colectiva. Los y las funcionarias expresaron su miedo a regresar a sus labores debido a que se sintieron violentados con la forma en que las y los estudiantes movilizados se tomaron el colegio el en abril.

Al presentar la propuesta, y manifestar la flexibilidad de ella, las emociones fueron diversas y las expectativas también. Sin embargo, se mostraron abiertos a “darle una oportunidad”.

Asisto al segundo día, a asamblea con representantes de apoderados, algunos funcionarios y representantes de estudiantes a escuchar estos otros sentires y nuevamente comunicar nuestra propuesta. Este día el ambiente fue más hostil. Los y las representantes de apoderados se atacaban entre sí, y a los demás estamentos. Mostraron apoyo a las motivaciones estudiantiles, más no a la forma, y había un profundo descontento con el grupo docente y con Dirección, por la estigmatización hacia las y los jóvenes en los comunicados oficiales. Hubo poco espacio para presentar con tiempo la propuesta, sin embargo, también manifestaron la voluntad de “darle una oportunidad”, ya que reconocían que sin ayuda externa sería difícil seguir avanzando. Ahora bien, en esta instancia pude vivenciar las prácticas adultocéntricas naturalizadas en el Liceo, ya que en ningún momento de la reunión hubo un espacio para que las y los estudiantes invitados hablaran. De tal modo, que personalmente tuve la necesidad de hacerlo notar e intervine evidenciando que la palabra había sido acaparada por las y los adultos,

que además hablaban en nombre de las y los estudiantes, teniéndolos ahí presentes. A continuación, les miré a la cara cada uno, y con una sonrisa abrí el espacio, antes acaparado por nosotros los adultos. Ahí, manifestaron sus opiniones, evidenciaron la poca representatividad de ellos ahí porque les limitaron el número de asistentes, y expusieron representando a sus demás compañeros/as, sus intereses e inquietudes, de la vuelta a la “normalidad”.

De esta forma, como acuerdo de las asambleas, y para comenzar acciones acordadas en el petitorio interno, se acuerda la implementación de una mesa de trabajo interestamental, que sesionará sistemáticamente y acorde a calendario propuesto.

Asisto al tercer día de jornada abreviada de actividades para estudiantes. Y posteriormente a reunión con equipo el directivo. La incertidumbre y el miedo rondaban al mundo adulto, y el estudiantado asistió y participó de lo organizado sin manifestaciones fuera de lo programado. Esto sembró un poco de esperanza en el equipo directivo, y en la figura de la Directora, que se había incorporado en marzo al colegio.

## **2.2. Diagnósticos participativos: Primeros vínculos y conversaciones**

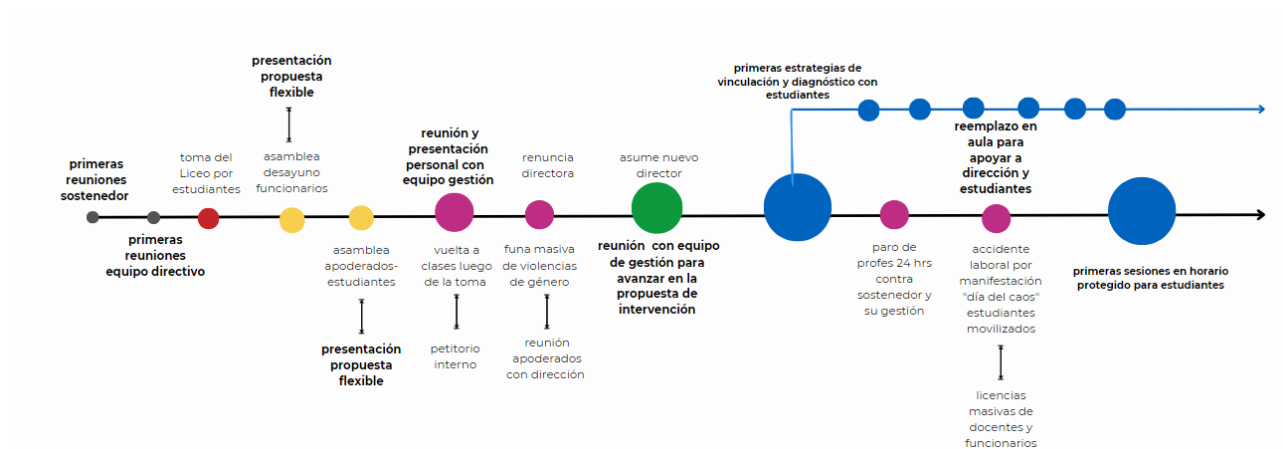
Comencé a entablar los primeros vínculos y validaciones con el equipo directivo durante las asambleas relatadas anteriormente, y más en profundidad en las reuniones en la sala de Dirección, coordinando fecha y dando nuestras impresiones y recomendaciones de acciones a seguir respecto del trato y manejo con las y los estudiantes.

En conversaciones con mi dupla, le planteo una sugerencia estratégica de vinculación con las y los estudiantes, marcando presencialidad y haciendo actividades de

diagnóstico libre y voluntario. Siento que en este proceso de vinculación es necesario para marcar una diferencia con el resto del mundo adulto de la escuela. Conocernos e intercambiar información respecto de distintas percepciones desde el estudiantado, nos permitirá generar un trato diferente al de los adultos internos del establecimiento. Esa siempre es mi intención y parte de mi praxis pedagógica, diferenciarme de los demás docentes/adultos en la forma de relacionarme (menos jerárquico), en el lenguaje (más informal), en el contacto (más corporalidad), en la escucha (activa), en las conversaciones (dar paso a acciones inmediatas).

Ocurre una crisis nueva. Funan en una asamblea en el patio auto convocada del estudiantado, a jóvenes desde 7mo a 4to medio por situaciones de violencia de género (publicación de videos teniendo relaciones, fotos sin consentimiento, compartir este material, etc.), esto hace que la mesa de trabajo interestamental programada para ese día viernes se suspenda desde Dirección, y se realiza una reunión de apoderados virtual ampliada. Como equipo asistimos el lunes de la semana siguiente a medir perceptivamente como estaba el clima escolar, el clima entre adultos, etc. Se nos informa que la Directora había presentado su renuncia, y que había asumido el sub-director, docente con trayectoria en el Liceo.

**Cuadro 1**  
**Línea de tiempo hitos de vinculación y contingencias**



Nota: Elaboración propia

### **2.1.1.- Observando sensibilidades en la crisis**

“(…) cuando determinados centros de poder establecen las cosas que deben hacerse en clase, su manera autoritaria niega el ejercicio de la creatividad entre los profesores y los alumnos. El centro, sobre todo, es el que dirige y manipula, a la distancia, las actividades de los educadores y los educandos.” (Freire, 2014, p.125).

Cuando hago esta lectura inmediatamente se me viene a la cabeza la Corporación Municipal en analogía con el “centro” que dirige y manipula, quien tiene el poder de decisión y económico de distintas comunidades, pero a quien mecanicista mente le interesa obtener resultados estandarizados exitosos, a bajo costo, a costa del sacrificio socioemocional de muchas comunidades escolares, cuyas necesidades reales distan de los objetivos del sostenedor. Sostenedor que reproduce una forma mecánica de educación, administración y gestión. Esta percepción no sólo es propia, la observé también en la asamblea de funcionarios quienes expresaron enfáticamente su disgusto con la demora en las gestiones de los conflictos internos del establecimiento, la burocratización de los procesos, las críticas descontextualizadas a la contingencia diaria, la improvisación de medidas, etc.

Por otro lado, en la asamblea de directivas de curso con representantes de apoderados, como mencioné antes, pude observar un quiebre en las relaciones internas de las y los apoderados asociado a una disputa de poder, de verdades y de propuestas de resolución de conflictos.

Leyendo el diálogo de Freire y Shor, esta referencia me llevó de vuelta a esa asamblea “creen que tienen la verdad en sus manos y que su tarea es caminar por el mundo

como peregrinos de la revolución, sin discutir la “verdad” sino sencillamente colocándola dentro del mayor número posible de cabezas. (...) Debemos decir que eso es reaccionario y no una actitud revolucionaria.” (Ibíd., p.131). Y es así que tuvo lugar esta reunión de reacciones más que de decisiones o propuestas transformadoras a su realidad. En efecto, cada vez que un apoderado/a hablaba era para decir lo mal que se había hecho y exigir explicaciones de situaciones puntuales, descalificando a los funcionarios/as y profesores, y agrediéndose verbalmente entre apoderados/as cuando lo que otro exponía no coincidía con su propia opinión. Eran totalmente reaccionarios a la crisis, y si bien algunos/as pocos/as calificaban la instancia de provechosa, incluso como catarsis, otros/as la descalificaban como una pérdida de tiempo. Observé que no había mucho interés en la escucha, sino más bien en desahogar frustraciones, rabia, descontento e incertidumbres. A su vez, se evidencia en asamblea y conversaciones posteriores, la división de dos “bandos” entre apoderados/as: uno caracterizado como trabajadores de ingresos económicos medios bajos; y otro caracterizado como profesionales universitarios, dependientes e independientes, de ingresos económicos medios altos.

“Los profesores y los administradores imponen a los alumnos un currículo oficial, y estos reaccionan con resistencia. La forma de ejercer la autoridad y la pedagogía produce la crisis, mientras que se culpa a la “mediocridad” de los estudiantes por el fracaso de la educación.” (Ibíd., p.148). A medida que avanzaba en mi lectura, mi cabeza asociaba las citas al contexto del Liceo, es aquí donde me resuena el concepto de crisis, y el estereotipo de mediocridad, ignorancia, flojera, imitación que se suele dirigir hacia el estudiantado. Esta crisis, demuestra las resistencias hacia las formas de ejercer la autoridad, el liderazgo, las relaciones y la pedagogía (o la falta de esta). La educación se percibe como mecanizada, reproductora de adiestramientos más que entendimientos, y amparada en normativas y planificaciones curriculares lejanas a los intereses y curiosidades de las y los estudiantes. Esta realidad no es tan solo de este Liceo, sino

del sistema educativo. “(...) menos del 1% del tiempo de clase está dedicado a la discusión crítica, y menos del 3% a mostrar algún aspecto emocional.” (Ibíd., p.128)

Al escuchar las propuestas de la lista única del Centro de estudiantes, es evidente el llamado a la reflexión crítica. No piden menos clases, al contrario, piden que los y las docentes estén obligados a compartir los contenidos y el material cuando la clase no se pueda realizar por alguna situación emergente y/o manifestación autorizada. Es decir, además, tienen la intencionalidad de contar con permisos para manifestarse y movilizarse y el interés de no ser castigados privándoles del derecho a la educación. Invitan además al establecimiento a planificar un calendario de Días Conmemorativos, en donde la comunidad reflexione críticamente respecto de hechos históricos mundiales, nacionales e incluso de la propia comunidad, es decir promueven acciones que revivan el sentido de pertenencia de las y los estudiantes con su espacio escolar. Así también, manifiestan la necesidad de recibir Educación Sexual Integral, en donde se les enseñe más allá de los procesos biológicos, abarcando lo relacional, como el consentimiento, el placer, la afectividad, etc. “(..) Aquí, la educación no implica engullir libros, sino transformar las relaciones entre alumnos, profesores, la escuela y la sociedad.” (Ibíd., p.139). Es decir, hay una reflexión crítica a cómo se han ido dando los procesos de enseñanza aprendizaje, y una preocupación y una propuesta de abordar las relaciones e interacciones sociales, sin abandonar los sentires e intereses diversos presentes. “(...) toda esa actividad educativa del programa oficial no utiliza el lenguaje de los estudiantes, ni desarrolla su deseo crítico, ni se relaciona con los temas profundamente arraigados en sus vidas. (...) Ellos ya saben que la escuela, el lugar donde se supone que tiene cabida el aprendizaje, poco tiene para decir de las cosas que más les interesan.” (Ibíd., p.144). La ausencia de diálogo en las relaciones e interacciones en el espacio educativo está haciendo sentir al estudiantado no como sujetos, sino como objetos que pasan y que sirven para un fin, estudiar para trabajar y sobrevivir a la sociedad y su sistema económico de dominio y control.

Al respecto, entenderemos el diálogo como “el momento en que los humanos se encuentran para reflexionar sobre su realidad, de la manera que la hacen y la rehacen (...) Por medio del diálogo, reflexionando juntos sobre lo que sabemos y lo que no sabemos, podemos actuar críticamente para transformar la realidad.” (Ibíd., p.159).

Permitir y dar lugar al otro/a para formular, mirar, aceptar, discutir, escribir, tomar la palabra, diferir, provocar, criticar, proponer, transformar. Este hilo conductor ha guiado mi estrategia como facilitadora y parte de un equipo multidisciplinar. Las actividades ya sean planificadas o improvisadas buscan escuchar y aprender de los procesos que otros/as están experimentando como problemáticos, para apoyar en el camino a la transformación de los espacios que habitan.

La interacción es mutua y se acciona en conjunto, todos quienes participamos vamos cambiando en el movimiento. “La disposición a moverse con el grupo implica una predisposición a ser flexible en cuanto a la forma de autoridad que ejerza. Para los estudiantes, esa flexibilidad es señal de la apertura del curso. (...) Si el proceso funciona, el profesor también se recrea.” (Ibíd., p.149)

Se me acercó un profesor de filosofía en la primera asamblea a decirme que él creía que faltaban rituales que les dieran algún sentido de pertenencia a las y los estudiantes. Su reflexión me hizo pensar en las primeras estrategias de acercamiento al estudiantado, los vínculos, la escucha, las voces, los sentires.

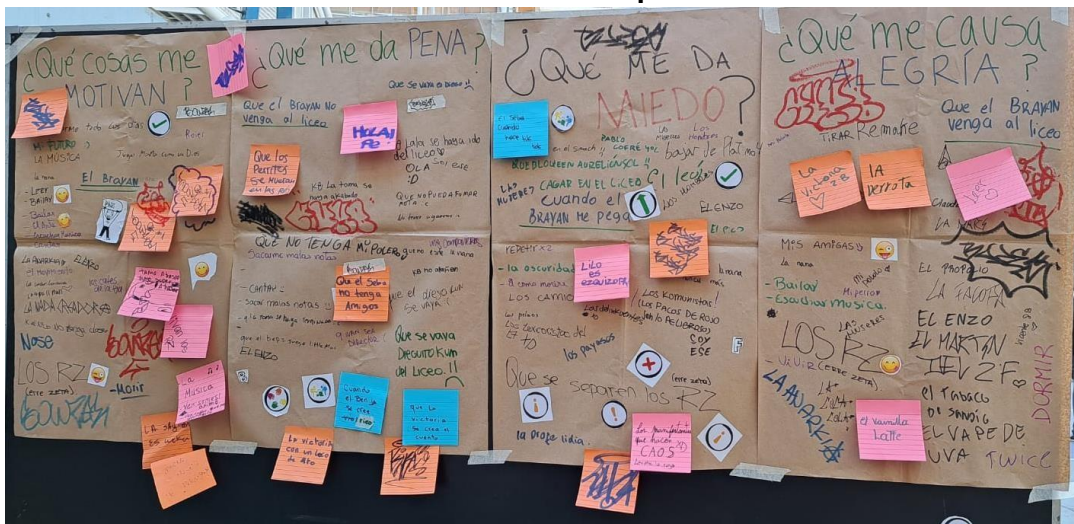
## 2.1.2.- Primera Estrategia: Presencia - Vínculos - Escucha - Relaciones

- **PRESENCIA** - nuestra asistencia constante al establecimiento, junto con mi dupla, y luego con equipo ampliado, fue construyendo presencia y compromiso. Con el equipo de paradocentes y auxiliares se hizo evidente, la cordialidad, el respeto, y la visibilización que hacemos a su labor y sus sentires. Detenerse a saludar, despedirse, preguntar por su día, entablar conversaciones que vayan más allá del espacio colegio, etc., logró ir construyendo poco a poco distintas cercanías con cada persona. Ya somos caras conocidas. Con el equipo directivo lo mismo. Abrimos constantemente los canales de escucha, cuestión a la que no están tan acostumbrados en la rutina diaria.

- **VÍNCULOS - APOYAR LA ORGANIZACIÓN** - debido a un incidente puntual en el patio donde una docente salió lastimada, muchos funcionarios tomaron licencia médica psicológica (contra todo pronóstico la afectada no y sigue asistiendo). Hay un clima de miedo desde el mundo adulto hacia un grupo de estudiantes más radical en sus planteamientos “los capuchas”. Son pocos, pero atraen masa pequeña, pero masa. Este incidente hizo que de un día para otro la dotación de profesores/as se hiciese insuficiente para cubrir los 32 cursos. Nosotros nos pusimos a disposición de cubrir los tiempos sin profes realizando pequeños talleres diagnósticos con metodologías didácticas para levantar información socioemocional, crítica, etc. Nos dieron 2 espacios del colegio, y esta acción de apoyo siento que dio señales diversas, al mundo adulto: para las personas presentes esos días fue una señal de compromiso y apoyo a que la crisis se supere poco a poco y con colaboración; pero para otros fue una señal confusa de nuestro rol dentro del espacio.

- VÍNCULOS Y ESCUCHA - MURO DE OPINIONES** - empezamos a ocupar un espacio en específico con el objetivo de marcar presencia y levantar información valiosa para los talleres que se irán implementando con estudiantes y otros estamentos. En algunos paneles móviles comenzamos a elaborar preguntas abiertas y colocamos material para contestar, en un espacio del patio. En un principio pocos se acercaban y nosotras les conversábamos y les íbamos invitando. Las preguntas fueron variando semanalmente. Observé como ese podía convertirse en un espacio en que las y los estudiantes pudiesen dar su opinión de manera masiva, anónima pero consciente y participativa. También, le sugerí al equipo constancia, que cada vez que estuviésemos en la escuela, haciendo actividades, tuviésemos también el espacio del muro, y que físicamente nos mantuviéramos ahí, para que nos asociaran a él. La sugerencia les hizo sentido y logramos hacer intervenciones de preguntas y mapeos en los espacios de recreo. Para nuestra alegría y sorpresa, el muro comenzó después de un par de días a funcionar sólo. Es decir, ya no fue necesario invitar a las y los estudiantes a acercarse y contestar, ellas y ellos se acercaban espontáneamente e incluso se armaban filas para responder. Así, de una forma muy simple empezamos a relacionarnos a través de la escucha y la participación

**Imagen 1**  
**“Muro de opiniones 1”**



Nota: Elaboración propia



**Imagen 4**  
**“Mapeo de emociones espacio escuela y emociones en el cuerpo 1”**



Nota: Elaboración propia

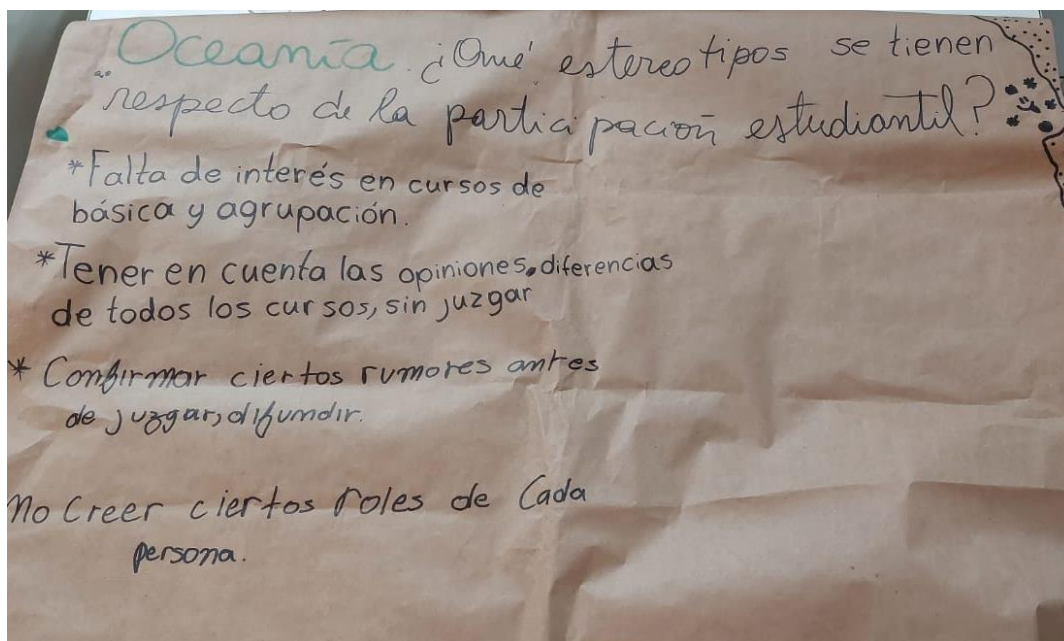
**Imagen 5**  
**“Mapeo de emociones espacio escuela y emociones en el cuerpo 2”**



Nota: Elaboración propia

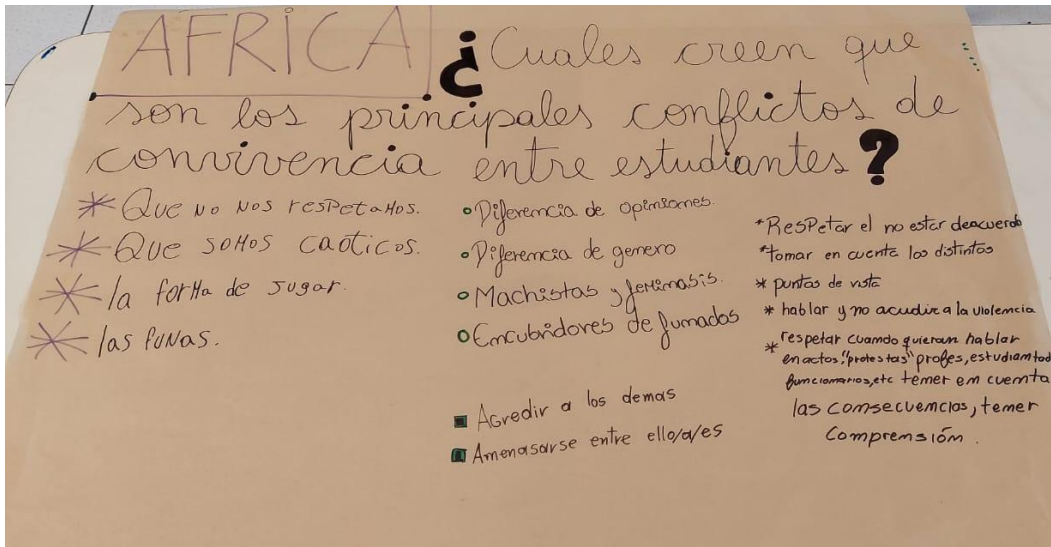
- **VÍNCULOS Y ESCUCHA- CAFÉ DEL MUNDO** – bajo la metodología de papelógrafos con continentes se hacían distintas preguntas tales como: ¿Cuáles crees que son los principales conflictos de convivencia entre estudiantes? ¿... y los principales conflictos que vienen desde el mundo adulto del liceo? ¿Cuáles crees que son las problemáticas principales relacionadas a las expectativas que hay desde el mundo adulto? ¿Qué podemos aportar como jóvenes para solucionar los conflictos de convivencia? ¿Qué situaciones de violencia de género son las más cotidianas en el liceo? ¿Existen situaciones o prácticas discriminatorias en el liceo? ¿cuáles? ¿Qué cosas les gustaría aprender y que hoy no se están enseñando en el Liceo? ¿qué estereotipos se tienen respecto de la participación estudiantil? ¿Cuáles son los principales estereotipos que se dicen de nosotros/as? ¿Qué cosas del mundo adulto del Liceo creo que podrían mejorar? ¿qué nos gustaría aprender que no se enseña acá en el Liceo?

**Imagen 6**  
**“Café del Mundo 1”**



Nota: Elaboración propia

## Imagen 7 "Café del Mundo 2"



Nota: Elaboración propia

### 2.1.3.- Principales resultados del Diagnóstico

Los principales resultados del diagnóstico participativo levantado desde las y los estudiantes que participaron de manera voluntaria a través de distintas acciones (muro semanal de opiniones; collage del liceo soñado; mapeo de las emociones en el cuerpo; mapeo de espacios del liceo y los conceptos y emociones que provocan; mejoras e intervenciones de los espacios valorizados; entre otros ), fueron: prevalencia de emociones de angustia, ansiedad y frustración; necesidad de mejoras en la infraestructura de baños y creación de espacios de esparcimiento, relajación y entretenimiento; generar espacios de áreas verdes; humanizar los espacios existentes.

Respecto de las interacciones y dinámicas relacionales prevaleció una visión crítica a la gestión de la convivencia escolar dentro del Liceo principalmente en temáticas de género, abuso y acoso sexual, una crítica a la valorización de lo académico por sobre

la salud mental, se evidenció una molestia con el estamento docente por ausencia laboral reiterada, y se levantaron demandas que apuntan a gestionar acciones desde la autoridad que apunten a salud mental de estudiantes y docentes, educación sexual integral, educación en gestión financiera personal, promoción de espacios de diálogo y participación colectiva para mejoras en protocolos existentes, revisión de documentos institucionales para reformulación participativa, etc.

Como parte del diagnóstico clasificamos la información levantada desde el estudiantado respecto a las distintas temáticas atinentes a sus problemáticas locales. Luego, como equipo construimos infografías para que los resultados fueran visualizados por el resto de la comunidad educativa.

**Cuadro 2**  
**“Análisis de las instancias de vínculo y diagnóstico”**

<b>Dimensión</b>	<b>Descripción</b>
<b>Participación en el liceo</b>	La participación es solo entre estudiantes y pocas personas se suman a las actividades Hay muchas sanciones para quienes se quieren manifestar El establecimiento busca invisibilizar las acciones de descontento, conmemoraciones y espacios informativos auto convocados por los estudiantes
<b>Expectativas sobre el Centro de Estudiantes</b>	Representa a las y los estudiantes mediando con Dirección, de manera justa y precisa Generan actividades importantes y cambios significativos Deben ser gente creativa y con personalidad Es importante que ayude a organizarnos y acoplarnos como estudiantes Es una forma de hacernos responsables como estudiantes

<p><b>Conflictos de convivencia entre estudiantes</b></p>	<p>Que estudiantes, bajo consignas “anarquistas”, dejen a profesores sin trabajo y alumnos sin educación</p> <p><u>Habilidades socioemocionales:</u></p> <p>Poco respeto y empatía</p> <p>Intolerancia frente a las diversas opiniones</p> <p>Falta de comunicación asertiva: malos entendidos, insultos por diferencias de pensamiento, tomarse mal las opiniones, involucramiento de más personas en conflictos menores, malos tratos amparados en el “humor”</p> <p>Poca resolución de problemas Poca tolerancia</p> <p><u>Actitudes:</u></p> <p>Polarización radical en torno a materias de género (machistas vs feminazis): separatismo Pérdida de lazos de confianza</p> <p>Gente amargada</p> <p>Indiferencia hacia estudiantes nuevos Sensación de superioridad</p> <p>Poca sororidad Desmotivación</p> <p>Competitividad</p> <p><u>Prácticas:</u></p> <p>La forma de jugar, a veces caótica Funas y los encubridores de funados</p> <p>Agresiones: golpes, malos tratos, insultos Amenazas</p> <p>Rumores</p> <p>Paros y tomas cuyas razones no les hacen sentido a toda la comunidad</p> <p>Interrumpir violentamente el derecho a la educación</p> <p>Ciberbullying: funas virtuales, páginas de confesiones Discriminación por vestimenta: te ven como un “raro/a” Falta de organización e información</p> <p>Impunidad de personas abusadoras Tratar mal a los profesores y sus clases.</p>
---	--

<p><b>Percepciones sobre el accionar del mundo adulto</b></p>	<p>Indiferencia del mundo adulto/ convivencia escolar frente a los conflictos estudiantiles Persecución política</p> <p>Falta de comunicación de los procesos de mediación de conflictos</p> <p>Conflictos por la exigencia del uso de uniformes escolares</p> <p>Tienen una visión única del éxito centrada en el éxito económico y la formación de la familia tradicional</p> <p>No tienen confianza en las y los estudiantes</p> <p>Normalización de las injusticias porque ellos/as las tuvieron que aceptar, minimizando los problemas que su generación tuvo que enfrentar y superar “sin traumarse”</p> <p>Esperan que el único foco de las y los estudiantes sea el estudio</p> <p>Adultocentrismo: no toman en cuenta las opiniones de los estudiantes por ser menores de edad, creen saber más en función de que tienen más experiencia que una persona adolescente</p> <p>Nos comparan</p> <p>Minimizan los problemas de salud mental</p>
<p><b>Potenciales mejoras en el mundo adulto</b></p>	<p>La escucha La empatía</p> <p>Priorizar la salud mental</p>
<p><b>Potenciales aportes desde las juventudes a la transformación del Liceo</b></p>	<p>No criticarnos entre nosotros/as</p> <p>Ser más participativos: aportar ideas, tomar en cuenta los distintos puntos de vista, no atacar opiniones disidentes, dialogar entre todos los cursos</p> <p>Ignorar ideas incoherentes Protestar de manera pacífica</p> <p>Informarnos ante una opinión, concientizar frente a una problemática, hacer charlas</p> <p><u>Habilidades socioemocionales:</u></p> <p>Comunicación asertiva: expresar asertivamente nuestras molestias, escucharnos, respetar tiempos de habla, comunicarse como personas sintientes, argumentar sin ironía ni sarcasmo</p>

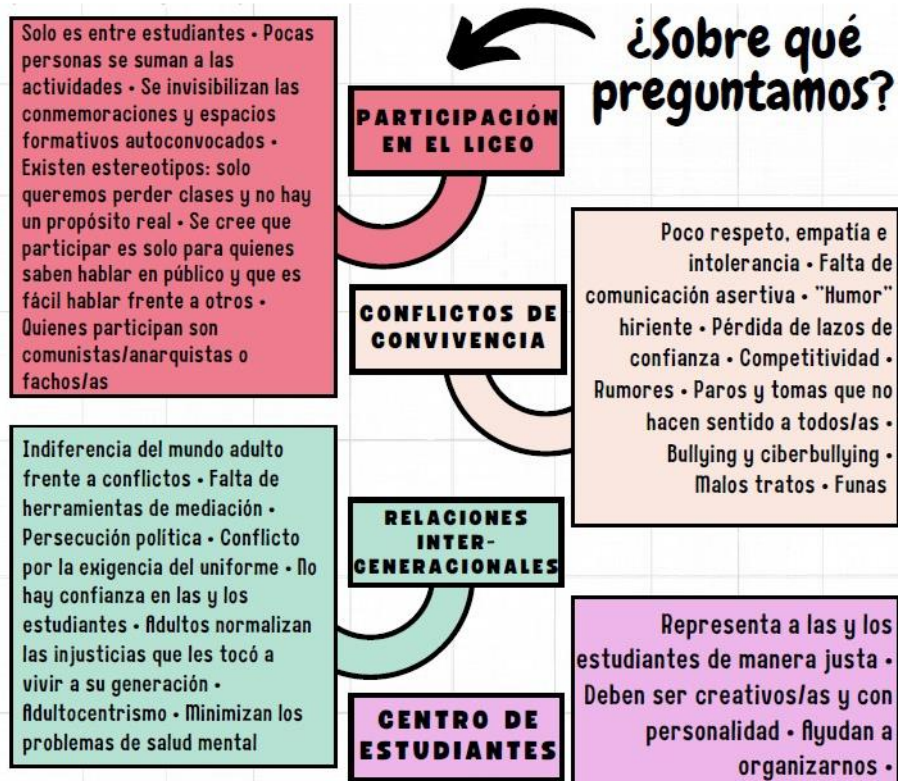
	<p>Resolución de conflictos: mediar situaciones con el diálogo</p> <p>Autorregulación: reflexionar antes de actuar</p> <p>Responsabilidad afectiva: evitar comentarios hirientes</p> <p>Empatía: comprender los sentimientos de los demás</p> <p>Respeto: respetar las decisiones políticas, las decisiones de otros, el no estar de acuerdo</p>
<b>Violencia de género en el contexto escolar</b>	<p>Perpetuación de los roles y estereotipos de género: comentarios sexistas, segregación por género, minimizar a existencia de identidades de género disidentes, rayados en el baño, prejuicios, discriminación por ser mujer, trato despectivo a alumnas por la vestimenta</p> <p>Violencia digital: cyberbullying, confesiones anónimas falsas en Instagram, difusión de fotografías íntimas sin consentimiento, ciberacoso</p> <p>Violencia psicológica: agresiones verbales, comentarios sobre el cuerpo</p> <p>Violencia física: agresiones</p> <p>Violencia en el pololeo</p> <p>Violencia sexual: hostigamiento sexual</p> <p>Violencia institucional: falta de protocolos eficientes contra el acoso y abuso</p> <p>Falta de ESI</p> <p>Acoso de alumnos a profesores y viceversa</p> <p>Invalidación de sentimientos de las personas trans</p> <p>Convivencia con funados, acosadores y encubridores</p> <p>La misoginia</p>
<b>Discriminación en el Liceo</b>	<p>Clasismo</p> <p>Racismo</p> <p>Transfobia, homofobia</p> <p>Estereotipos sobre estudiantes movilizados: ideas de profesores de que manifestarse es solo con el propósito de querer perder clases y hacer desorden</p> <p>Estigmas sobre “estudiantes problemas”</p> <p>Comentarios irrespetuosos por parte de algunos profesores</p> <p>Insultos de profesores referidos al coeficiente intelectual y la personalidad de los estudiantes</p>

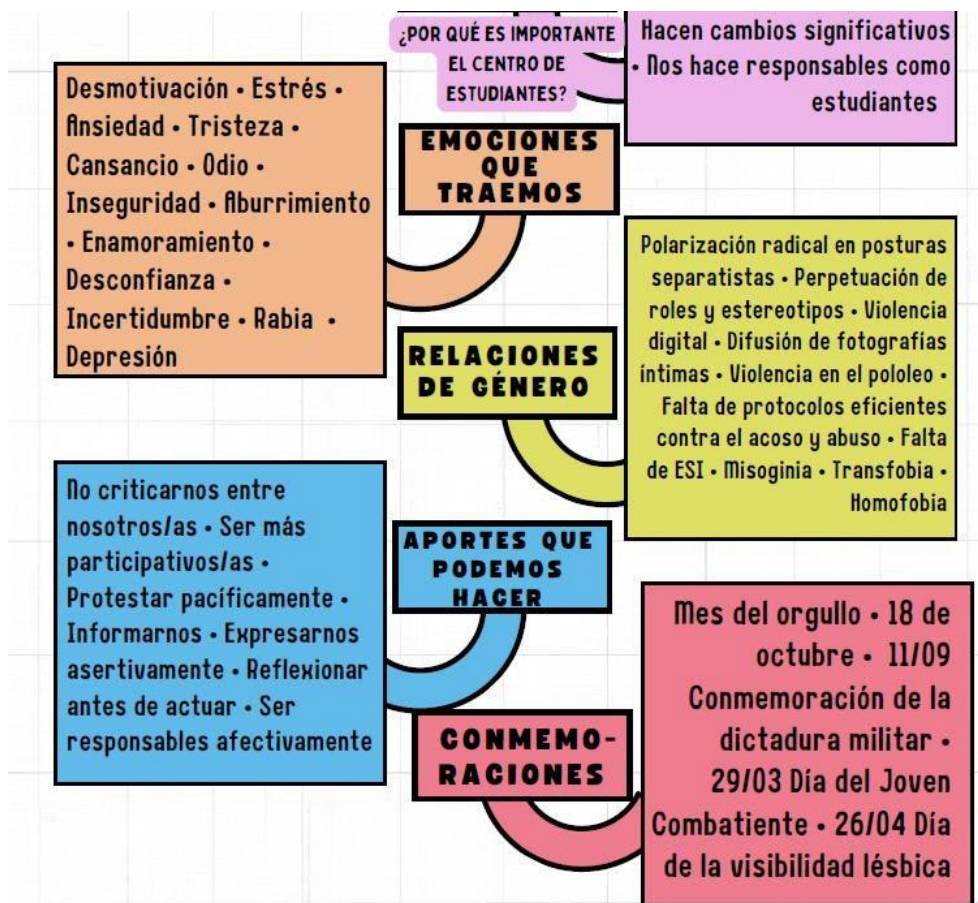
	Discriminación por apariencia
<b>Aprendizajes deseados en el Liceo</b>	<p>Primeros auxilios Inteligencia emocional Educación sexual integral</p> <p>Finanzas personales Educación ciudadana Cocina básica</p> <p>Arte cultural Más idiomas Béisbol Graffiti</p> <p>K-Pop Danza</p> <p>Lengua de señas</p>
<b>Estereotipos sobre la participación estudiantil</b>	<p>Falta de interés en cursos de básica Que sólo queremos perder clases</p> <p>Que no tenemos un propósito real</p> <p>Participar es solo para quienes tienen la personalidad de hablar en público Que es fácil opinar frente a otros</p> <p>Que somos criminales</p> <p>Que somos fachos o comunistas/anarquistas</p>

<b>Días conmemorati vos</b>	25/11 día de la eliminación de la violencia contra las mujeres (violencia en el pololeo) Mes del orgullo: testimonios, historias, contextos, charlas 18 de octubre: espacios y/o asambleas 11/09 conmemoración de la dictadura cívico-militar mediante asambleas informativas 29/03 día del joven combatiente 26/04 día de la visibilidad lésbica
<b>Emociones que traigo al Liceo</b>	Estrés y ansiedad predominan Tristeza y cansancio Odio Inseguridad Aburrimiento y sueño Enamoramiento Desconfianza Incertidumbre Cansancio Rabia Depresión

Nota: Elaboración propia

Imagen 8  
 “Infografía de difusión diagnóstico 1”





Nota: Elaboración propia

### 3.- Marco teórico: participación estudiantil en crisis, pertenencia quebrada

*“La escuela chilena está hoy lejos de ser un espacio que promueva el diálogo y la reflexión crítica, debido a la tensión permanente por mejorar los resultados y sobrepasada por aspectos administrativo-burocráticos. No se generan procesos participativos sustantivos y deliberativos, que permitan que los propios protagonistas busquen formas de organización más pertinentes a su contexto y sus necesidades.” (Zamora, 2011, p.122-123)*

La escuela tradicional como institución, tiene silenciada las voces de quienes la conforman. En el caso de las y los estudiantes, su rutina consiste principalmente en obedecer normas e incorporar reglamentos impuestos sin reflexión conjunta, acatar la toma de decisiones sin formar parte de los acuerdos que las gestaron, estar bajo constante vigilancia, juicio y disciplina. En este habitar, el derecho a la palabra se ve institucionalizado, normado y limitado. *“Freire destacaba la importancia y el derecho que tiene cada hombre a pronunciar su propia palabra. Decía: “existir humanamente es pronunciar el mundo, es transformarlo. Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.” (Masi, 2008, p.79)*

*“Los y las estudiantes no son parte del diseño, creación, comunicación y reflexión de las reglas que se les aplican, por lo que suelen entablar relaciones distantes, de desconfianza, e incluso resentimiento hacia las personas que ejercen estos roles “fiscalizadores “en las escuelas. Lo que afecta el clima de aula, el clima de patio, el clima escolar.” (Segovia, 2022, p.3)* En este sentido, entenderemos este Liceo como un territorio actualmente en conflicto, en donde hay por un lado, una crítica a las prácticas de gestión desde un número importante de funcionarios y apoderados hacia la Corporación Municipal como sostenedor que se

manifiesta en constantes paros de actividades y, por otro lado, **las y los estudiantes con las tomas están disputando las lógicas y prácticas actuales del habitar y demandando hacia el mundo adulto el repensar los espacios escolares, históricamente concebidos desde el control y la homogeneización cultural, para convertirlos en espacios de participación activa y democratización.**

Las relaciones sociales presentes en el espacio escolar, se constituyen estructuralmente mediante jerarquías de poder y control, afectan a aquellos sujetos que están en el último eslabón jerárquico, **las y los estudiantes, quienes perciben las relaciones e interacciones como desiguales, lo que afecta gravemente su sentido de pertenencia y significancia con el espacio escolar.**

Al respecto, las prácticas de poder dentro de la escuela como institución la han conformado como un espacio profundamente antidemocrático, adultocéntrico y normativo. Las limitaciones impuestas a las posibilidades de participación juvenil-estudiantil por el hecho que las relaciones entre mundos juveniles y mundos adultos dentro de la escuela tienden a estar atravesadas por un conflicto generacional que deriva de la vigencia en nuestra sociedad de una matriz adultocéntrica que condiciona las relaciones entre grupos de edad, lo cual conlleva que *“el mundo adulto escolar se presenta permanentemente desde el discurso implícito como el ejemplo que los jóvenes deben seguir. Los profesores aspiran a ser los espejos en que las y los estudiantes se miren y retraten. Difícil tarea si se considera que sus relaciones están marcadas por la tensión, la desconfianza, el miedo, al mismo tiempo que por la simpatía-antipatía, y las menos de las veces, por la amistad y la confianza”* (Duarte, 2002, p.111-112).

Así, como lo plantea Duarte, entenderemos adultocentrismo como *“un sistema de dominación que delimita accesos y clausuras a ciertos bienes, a partir de una concepción de tareas de desarrollo que a cada clase de edad le corresponderían, según la definición de sus posiciones en la estructura social, lo que incide en la calidad de sus despliegues como sujetos y sujetas. Es de dominación ya que se asientan las capacidades y posibilidades de decisión y control social, económico y político en quienes desempeñan roles que son definidos como inherentes a la adultez y, en el mismo movimiento, los de quienes desempeñan roles definidos como subordinados: niños, niñas, jóvenes, ancianos y ancianas.”* (Duarte, 2012, p.111).

En consecuencia, esta distribución desigual del poder, y jerarquización de las relaciones en base al rol dentro de la escuela, lleva a que *“esta conformación estructural del espacio escolar, tiene un efecto en el sentido relacional de los sujetos y las comunidades que lo componen. En un sentido relacional, el poder no se considera como una capacidad o un objeto —como algo que se pueda tener—, sino como una relación de fuerzas, aunque muy desigual. Lo que más importa entonces son las prácticas y los efectos del poder.”* (Haesbaert, 2013, p.26). Así, la experiencia de habitar la escuela o Liceo es distinta para unos(as) y para otros(as), y depende del poder de los roles asignados y en otros casos determinados, que se ejercen dentro de la misma.

En su proceso de formalización como institución, las escuelas históricamente van ampliando la norma hacia lo personal y privado. *“Crean una serie de normas respecto de la conducta, el vestuario, los tiempos y modos de relación que son exclusivas de la escuela y que la constituyen como espacio social específico.”* (Díaz & Drucker, 2007, p.67). Esta amplitud de la norma hacia aspectos personales, va homogeneizando las diversidades presentes en los espacios escolares, y ha significado en la vida diaria de quienes asisten

como estudiantes, en una situación grupo subalterno dentro de la estructura organizacional, la discriminación de la cultura propia.

La normalización social de estas prácticas discriminatorias por parte de la institucionalidad escolar, ha generado como consecuencia, en algunos casos, deserción escolar, desapego institucional, brechas entre mundo adulto de la escuela y estudiantes, etc. Esto ha afectado las territorialidades entendidas como *“prácticas cotidianas de los sujetos, aquello en que los sujetos se han constituido y proyectan al mundo.”* (Sepúlveda, 2020, p.54)

Además, en un contexto de crisis como el actual, los grupos tienden a homogeneizar y estereotipar al otro, amplificar las diferencias y ponerse en contraposición, profundizando los quiebres entre sí. Esto a su vez da cuenta, como lo explica Corbetta, que *“habitar un lugar significa que no se puede ser indiferente a lo que allí ocurre.”* (Corbetta, 2009, p.265)

En este sentido, la pandemia y el contexto actual de crisis ha debilitado el sentido de pertenencia e identidad, afectando los objetivos de la propuesta educativa del Liceo donde se declaran ambos conceptos como ejes centrales. A su vez, los sellos educativos de participación y diversidad, presentes en el PEI, se han visto afectados, por una parte, porque las confianzas entre mundo adulto y estudiantado han sido quebradas por el uso de la toma como acción de disputar la lógica del habitar, por otra parte, y como consecuencia de ello, el mundo adulto ha respondido con paros de funcionarios, licencias por salud mental, y petitorios de seguridad laboral hacia el sostenedor. Esto último ha agudizado los quiebres, debido a la falta de personal docente y paradocente, creando tensión y sobrecarga en el equipo directivo, y sentimientos de frustración y abandono académico desde el estudiantado. Esto ha

significado que la convivencia escolar, como elemento transversal de la escuela, que contiene las relaciones entre quienes componen la comunidad, se vea gravemente afectada.

La convivencia escolar, comprendida en palabras de Ramírez (2008) como un ejercicio pedagógico humano, se sustenta en la idea de provocar procesos de enseñanza-aprendizaje integral, pues *“los temas de convivencia tienen que ver con la comunicación y se ubican en la perspectiva de la lógica de la acción comunicativa y, por tanto, de la construcción de acuerdos”* (Arístegui et. al, 200, p.141). Esto significa propiciar espacios de participación y entendimiento mutuo dentro de la diversidad de actores: *“la participación incluye el fortalecimiento del pensamiento democrático para asumir los problemas y las alternativas de solución del mismo”* (Ramírez, 2008, p.109).

Pero ¿qué espacios de participación dan lugar a que las y los estudiantes que no detentan un cargo o rol institucional de poder, comuniquen sus intereses, inquietudes, problemáticas e ideas de transformación de su espacio escolar? Además, mientras la convivencia escolar no sea reconocida como propia y no ajena, desde parte del mundo adulto, mayoritariamente mundo docente, que la reduce a 1) problemas entre estudiantes; 2) competencias laborales y responsabilidades únicas del equipo de convivencia escolar del establecimiento, o 3) garantías laborales del sostenedor como empleado; esta se verá afectada en sus procesos de comunicación y construcción colectiva por el bien común.

En consecuencia, y en lo que refiere a este proyecto, la investigación/sistematización busca que la experiencia de fortalecer la participación estudiantil institucional y la participación voluntaria, a través de distintas instancias de diálogo y acción, visibilice y evidencie el ejercicio de una convivencia escolar crítica y reflexiva. En tal sentido, se busca **promover indirectamente una apropiación simbólica y vivencial del espacio, en donde**

**a través de actividades que promuevan acciones de participación, reflexión y diálogo, el espacio se transforme para las y los estudiantes, en un lugar significativo desde la experiencia de participación activa y no instrumental.**

Así entonces, entenderemos participación como un proceso de construcción activa por parte de las y los estudiantes, con la apertura de los espacios de diálogo y acción necesarios por parte de las autoridades del establecimiento. Es decir, *“las experiencias en las que los alumnos adquieren mayor protagonismo en el diseño y desarrollo de proyectos y en las cuales su intervención en la mejora escolar va mucho más allá de la mera consulta.”* (Susinos, 2012, p. 29). No obstante, nos gustaría avanzar mucho más allá hacia donde *“adultos y jóvenes aprenden unos de otros durante el proceso de trabajo compartido y en los espacios de diálogo con una finalidad deliberativa sincera.”* Sin embargo, el proceso de crisis actual, y el sentido de realidad y factibilidad del contexto donde se realiza la investigación intervención, permite soñar, más no dar certezas que el mundo adulto logre acercarse al trabajo compartido con estudiantes, a ese nivel de profundidad. Lo que sí busca promover e intencionar es que desde el equipo de gestión se trabaje un modelo de relación y gestión de lo común, más flexible y dialógico que promueva una participación auténtica del estudiantado en el espacio escolar.

Al respecto, los espacios de diálogo y participación activa deberán dar cuenta tanto en la sistematización de las experiencias como en las acciones que se logren llevar a cabo de una escucha activa de las propuestas estudiantiles. En este sentido, debe existir también una democratización de las formas y prácticas de participación estudiantil que han tenido lugar, para avanzar en transformar la participación tutelar y guiada, en una participación consciente y activa que promueva y valore el aprendizaje experiencial.

En este sentido el proceso de apropiación que se espera motivar, es en donde *“apropiarse no es tener en propiedad, sino hacer su obra, modelarla, formarla, poner el sello propio (...). Habitar es apropiarse de un espacio; es también hacer frente a los constreñimientos, es decir, es el lugar del conflicto, a menudo agudo entre los constreñimientos y las fuerzas de apropiación (Lefebvre, 1975, p.210).* En efecto, por su condición de educandos en el espacio escolar, las y los estudiantes no detentan espacios formales de dominación concreta y efectiva del territorio/Liceo, y ni siquiera quienes forman parte de los organismos y espacios institucionales de participación que se les asignan a los liderazgos estudiantiles institucionalizados. Por el contrario, *“de acuerdo con Muñoz (2011), “la participación en el espacio de la escuela chilena ha quedado reducida a una participación clientelista, donde -congruentemente con el paradigma neoliberal- los consejos escolares, los centros de padres y los centros de alumnos ejercen su participación en términos de gestionar recursos para financiar mejoras para la escuela. (Muñoz en Ascorra, et al., 2016).*

Así, la promoción y el ejercicio de la participación juvenil requiere que los y las jóvenes “sean parte”, “se sientan parte” y “tomen parte” de la institución educativa en la que habitan. El “sentirse parte” refiere a la posibilidad de construir vínculos emotivos que les permitan identificarse subjetivamente como integrantes legítimos, y el “tomar parte” refiere a las decisiones educativas, es decir que tengan la oportunidad de incidir en la definición de los lineamientos pedagógicos que enmarcan sus procesos de enseñanza- aprendizaje. Si esta última condición no se practica, es muy difícil que la participación estudiantil sea sustantiva, quedando limitada a lo meramente formal. Esto último, puede conllevar distintas consecuencias para el ejercicio de la ciudadanía, pues la única manera de aprender a participar es participando, y a su vez pudiese afectar el clima escolar por la sensación de participación instrumentalizada.

En este sentido, el supuesto de esta investigación/sistematización se basa en que, al ejercitar la promoción y construcción de ejercicios de participación estudiantil, se fortalece el sentido de pertenencia y se genera un espacio propicio para la recomposición de los vínculos quebrados por la crisis. Entendiendo por **sentido de pertenencia** la relación de identificación que los miembros de la comunidad educativa, especialmente estudiantes, tienen con la institución a la que asisten (Agencia Calidad Educación, 2017).

Según lo explican Pol y Vidal en su modelo dual de apropiación espacial *“A través de la acción sobre el entorno, las personas, los grupos y las colectividades transforman el espacio, dejando en él su “huella”, es decir, señales y marcas cargadas simbólicamente. Mediante la acción, la persona incorpora el entorno en sus procesos cognitivos y afectivos de manera activa y actualizada. Las acciones dotan al espacio de significado individual y social (...)”*. (Vidal & Pol, 2005, p.283)

Finalmente, la resignificación del Liceo por medio de las acciones dialogantes y las acciones concretas que se generen pretende contribuir a la construcción paulatina de una identificación simbólica que tenga sentido, que fortalezca la pertenencia de las y los estudiantes, que permita avanzar en la recomposición de los vínculos quebrados por los procesos de crisis que se han vivido.

#### **4.- Estrategia metodológica: alcances, etapas y objetivos**

Esta investigación/sistematización se enmarca dentro de un proyecto de intervención más amplio de fortalecimiento y desarrollo del liderazgo, prevención de violencias y participación democrática, que mis colegas y yo desarrollamos en el establecimiento,

contratados por el sostenedor, pero respetando las necesidades planteadas desde el equipo directivo.

Este proyecto ampliado trabaja con todos los estamentos de la comunidad escolar con un doble propósito: por un lado, promover un clima escolar fundado en relaciones interpersonales entre quienes integran la comunidad educativa sustentadas en una cultura del buen trato y el respeto de los derechos humanos; y, por otro lado, garantizar la participación democrática de los diferentes estamentos mediante el fortalecimiento de los canales institucionales.

Así, esta intervención ampliada tiene 3 líneas de trabajo con distintos componentes cada una:

- Línea 1: Fortalecimiento del equipo directivo
- Línea 2: Formación a docentes y funcionarios/as
- **Línea 3: Fortalecimiento de la participación**

Para lo que implica este proceso de investigación/sistematización, se trabajará en la Línea 3 de Fortalecimiento de la participación y se focalizará más profundamente en el componente de fortalecimiento de liderazgos democráticos. Esta decisión metodológica es tomada, considerando los plazos acotados de la investigación/sistematización y la motivación e interés pedagógico por contribuir al desarrollo de herramientas teórico y prácticas en las y los estudiantes con el fin de fortalecer su participación y sentido de pertenencia con el espacio escolar.

De esta manera, se utilizará como estrategia metodológica los cinco “tiempos” de Jara, conforme a tratar de comprender y tratar con lo cualitativo de este territorio/Liceo. Es

decir, no tan sólo constatando los hechos o acciones que ahí tienen lugar, buscando un sentido explicativo del proceso de crisis, sino más bien aprendiendo de las experiencias personales y colectivas de las acciones que tienen o no lugar, de las relaciones e interacciones que se vivencian, de los aprendizajes que se pueden incorporar del proceso.

En este sentido, el **vivir la experiencia** es parte del por qué se eligió esta estrategia metodológica. Desde el momento en que se hicieron los primeros acercamiento y vínculos con el territorio/Liceo se comenzó a habitar desde adentro la crisis. Los lineamientos de la propuesta original de intervención, y los objetivos se alejaban a medida que habitábamos más el espacio. La crisis hizo necesario re enfocar los objetivos iniciales de la propuesta, pero también afectó nuestros cuerpos, nuestros campos emocionales, nuestro quehacer laboral, nuestra organización, nuestra motivación, y nos hizo re pensar el sentido de “estar” para otros, y no tan solo “hacer” para otros.

*“La sistematización se incluye en esa corriente ancha que busca comprender y tratar con lo cualitativo de la realidad y que se encuentra en cada situación particular. Unos la explicitan y otros no, pero la oposición a la reducción positivista de toda sistematización, se funda en una epistemología dialéctica” (Palma en Jara, 2015, p. 59).* Al respecto, una de las primeras preguntas que surge es **¿para qué sistematizar esta experiencia?** Esta sistematización pone en valor el intercambio de experiencias pedagógicas vividas por el equipo de trabajo, como insumo para una mejor comprensión de la praxis laboral, y así a partir de la práctica fortalecer los lineamientos teóricos, el posicionamiento político y la misma experiencia que se vivencia.

*“Las experiencias son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, personales y colectivos. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales. las experiencias están en*

*permanente movimiento y abarcan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico- social.” (Jara, 2015, p.68)*

Así entonces, para esta investigación/sistematización, la sistematización de las experiencias en terreno en el Liceo y los aprendizajes que emergen de las sesiones con estudiantes es construida en conjunto con el equipo de trabajo que planifica, ejecuta y promueve las actividades e instancias de construcción y fortalecimiento de la participación estudiantil en el Liceo, como estrategia frente a la crisis.

*“quienes han sido las personas que han vivido la experiencia son quienes deben ser las principales personas protagonistas de su sistematización. Eso no significa que todas las personas participantes hayan vivido el proceso del mismo modo, ni que todas van a participar en la sistematización de igual manera” (Jara, 2015, p.158).* Así, en primera instancia el equipo planifica las sesiones en conjunto, las facilita, y luego cada sesión es traspasada a una pequeña ficha de recuperación de aprendizajes, compuesta básicamente de descripción, desarrollo y síntesis de las actividades realizadas. Luego en distintas instancias de reunión colectiva, nuevamente se retoma el diálogo en torno a los aprendizajes, percepciones, emociones de las sesiones pasadas, para incorporar nuevas estrategias, mantener metodologías exitosas, incorporar contenidos necesarios según la información levantada, etc.

De tal modo, este ejercicio no implica solamente organizar o clasificar datos, sino más bien abarca las condiciones del contexto, las situaciones particulares y las acciones que acontecen, además de las percepciones, emociones, aprendizajes e interpretaciones de quienes protagonizan las experiencias. En este caso, el equipo de trabajo en terreno, pero también las y los estudiantes que conjuntamente articulan la experiencia de las sesiones.

Como lineamientos orientadores Jara, nos recuerda que *“este esfuerzo podrá asumir múltiples formas, variantes o modalidades, pero en cualquier sistematización de experiencias nosotros debemos: a) Ordenar y reconstruir el proceso vivido. b) Realizar una interpretación crítica de ese proceso. c) Extraer aprendizajes y compartirlos”* (Jara, 2023, p.4). Teniendo en cuenta tal como lo expone el autor, que esta sistematización en sí, se encuentra abierta a la multiplicidad de factores de su propio proceso.

Así entonces, para apoyar la recuperación del proceso vivido, y reconstruir la historia de esta experiencia, utilizaremos un Plan de sistematización. *Entendiendo como sistematización de experiencias lo expuesto por Torres en el sentido de “modalidad de conocimiento de carácter colectivo, sobre prácticas de intervención y acción social que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca potenciarlas y contribuir a la conceptualización del campo temático en que se inscriben”* (Torres en Jara, 2015, p.75)

Como parte de la estrategia de sistematización de las sesiones destinadas a construir y fortalecer la participación estudiantil, se utilizará una **ficha de recuperación de aprendizajes**, como técnica para recopilar y ordenar la información, conjuntamente con el registro visual y/o audiovisual de las experiencias que tienen lugar. Constituye también un registro ordenado de hechos y situaciones importantes, y aprendizajes.

**Ficha de recuperación de aprendizajes:**

Contexto de la situación
Relato de lo que ocurrió
Síntesis
Aprendizajes, percepciones, sensaciones, emociones y/o interpretaciones (Facilitadores/as)

Aprendizajes, percepciones, sensaciones, emociones y/o interpretaciones (Estudiantes)
Palabras claves

Nota: Basada en ficha de recuperación de aprendizajes en Jara, 2015, p.239.

Así mismo, las sesiones de equipo buscarán repensar la praxis, a través de herramientas como líneas de tiempo, focus group, entre otras, en donde también se incorporan acuerdos y desacuerdos, aprendizajes, reformulaciones de actividades, etc.

**5.- Acciones asociadas a cada etapa y Carta Gantt.**

Las acciones contempladas se planificaron en 8 sesiones de talleres con estudiantes, con distintos tipos de participación dentro del espacio escolar. Se consiguió establecer en conjunto con Dirección, horario protegido, es decir, en horario de clases programado y comunicado a la comunidad para que no hubiese evaluaciones. Estos grupos de trabajo fueron Directiva de Centro de estudiantes, Consejo de Delegados de Curso (CODECU), y Liderazgos Abiertos (inscripción voluntaria).

Si bien las sesiones tenían distintas propuestas temáticas por sesión, estas fueron conversadas y socializadas, con cada grupo para que las validaran, modificaran y propusieran nuevas temáticas pertinentes a sus necesidades, intereses y motivaciones, como parte del ejercicio de la promoción de la toma de decisiones, la escucha activa y el dialogo colectivo.

Ciertamente, los espacios de participación propuestos como intervención/acción apuntan a generar más procesos de participación, más instancias de diálogo y reflexión, y más promoción

de una participación activa como parte de un proceso de apropiación simbólica, como estrategia para reconstruir el sentido de pertenencia y con ello recomponer los vínculos deteriorados por la crisis.

Así, el proceso final apunta a que las y los estudiantes desarrollen y/o planifiquen propuestas de acción, intervenciones u otros elementos en su espacio educativo, evidencia de un proceso de desarrollo continuo de sus habilidades y capacidades para proponer acciones concretas que contribuyan a la convivencia escolar a través de la participación activa.

De esta manera, **el objetivo general** apunta a promover espacios de participación basados en el diálogo, la escucha y la acción, como parte de un proceso de apropiación simbólica, como estrategia para recomponer vínculos entre pares y con el mundo adulto del Liceo en un contexto de crisis.

A su vez, la sistematización de las experiencias pedagógicas vividas como facilitadores/as de las sesiones de talleres con estudiantes, busca interpretar críticamente el proceso desarrollado, pudiendo identificar nuevos aprendizajes y planificar nuevas rutas de acción en el quehacer laboral. En palabras de Jara, la sistematización de experiencias apunta a que los *“aprendizajes significativos deben comunicarse y compartirse para alimentar la propia experiencia o para inspirar a otras en una perspectiva transformadora”* (Jara, 2016, p. 47). De esta manera, busca también mirar nuestras prácticas y metodologías y, reflexionar sobre nuestra propia experiencia, de manera crítica, como una oportunidad de crecer en nuestro objetivo institucional de democratizar y humanizar el espacio educativo.

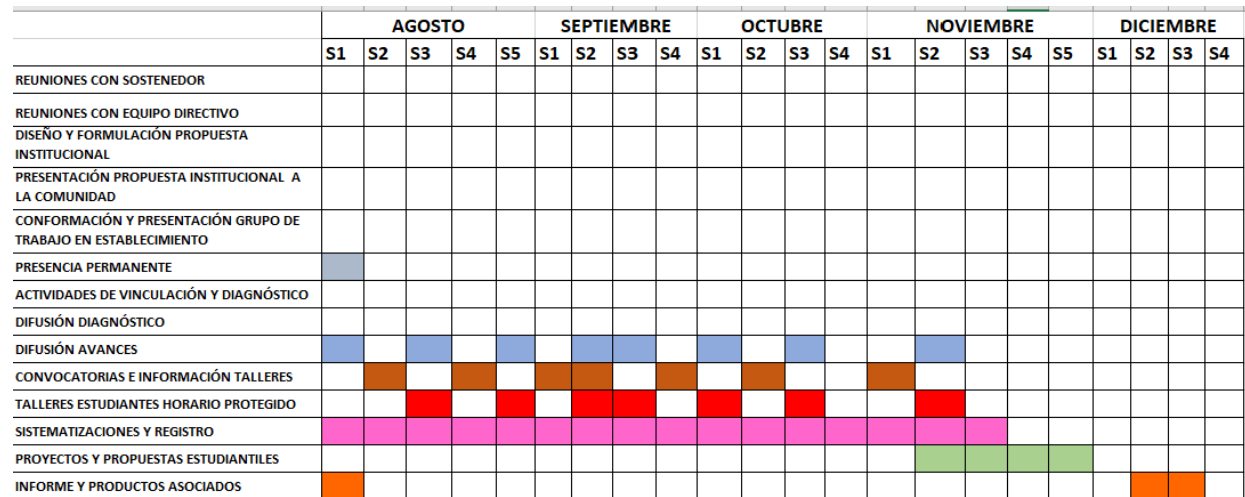
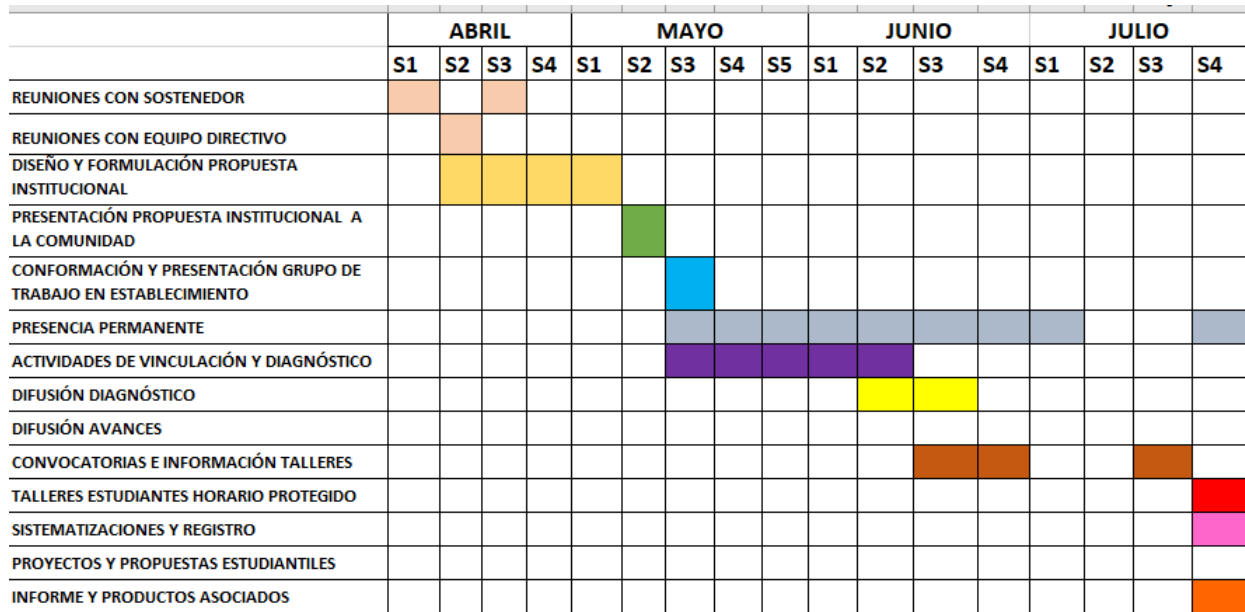
**Cuadro 3**  
**Acciones asociadas**

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	<b>RESULTADO ESPERADO</b>
Convocatoria y difusión talleres	Realización de acciones que promuevan la realización efectiva de los talleres y difusión de las sesiones	Reuniones con los participantes, información, RR. SS y afiches informativos.	Contar con asistencia de estudiantes a las 3 instancias de participación
Difusión avances	Comunicar las reflexiones, diálogos y avances de cada sesión	RR. SS y afiches informativos.	Socialización del proceso a la comunidad
Talleres estudiantes en horario protegido	Talleres en las temáticas acordadas con las y los estudiantes para fortalecer habilidades e incorporar herramientas teóricas y prácticas para la participación activa.	Metodologías participativas, exposiciones conceptuales, trabajo en equipo y aprendizaje didáctico.	Proceso experiencial de participación activa para el fortalecimiento del sentido de pertenencia y recomposición paulatina de vínculos.
Sistematizaciones y Registro	Descripción de actividades, reflexiones respecto de las sesiones, registro de facilitadores y obstaculizadores, registro visual, bitácoras, plenarios.	Focus group, bitácora, entrevistas semi estructuradas, registro fotográfico, registro audiovisual.	Registro y análisis de las percepciones, experiencias y aprendizajes presentes en el proceso investigación/intervención.
Proyectos y propuestas estudiantiles	Realización de las actividades y acciones propuestas por las y los estudiantes como resultado de su proceso de diálogo, reflexión crítica y participación activa.	Gestión estudiantil de recursos y materialidad. Procesos de organización comunitaria, liderazgos comunitarios, reuniones de planificación conjunta.	Evidencias del trabajo realizado por las y los estudiantes en su proceso de participación activa-

Informe y productos asociados	Realización de informe escrito del proceso de investigación, Registro de proyectos y productos asociados a estos.	Descripción de métodos, procesos, avances de la investigación/intervención.	Informe de descripción y análisis de la investigación y su proceso. Producto que socialice la realización de los proyectos estudiantiles realizados.
-------------------------------	---	---	--

Nota: Elaboración propia

**Imagen 9**  
**“Carta Gantt”**



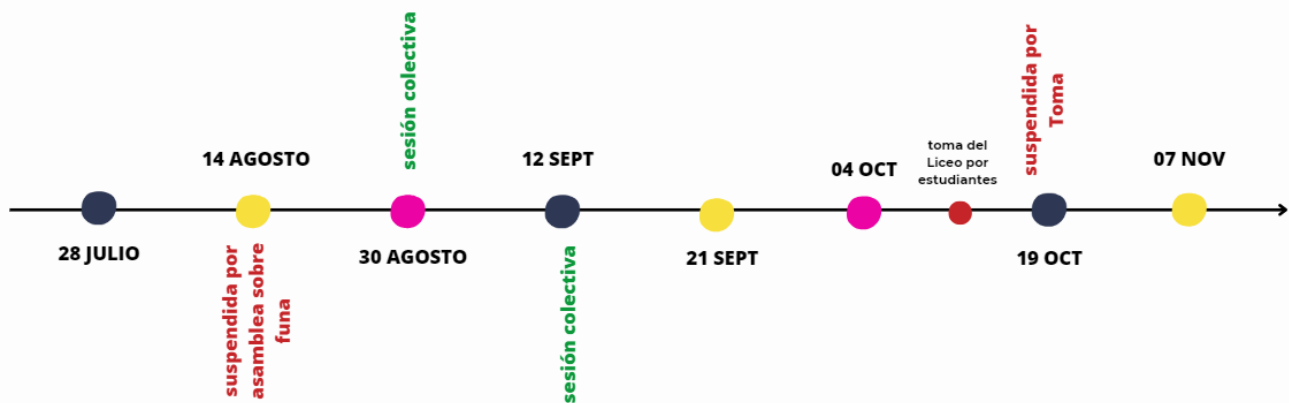
Nota: Elaboración propia

- **5. El proceso vivido: abriendo espacios de participación como estrategia de construcción de sentido de pertenencia y recomposición de vínculos relacionales**

**5.1. Sesiones con estudiantes en horario protegido**

**Imagen 10**  
**“Línea horarios protegidos para sesiones de talleres con estudiantes”**

**Sesiones en horario protegido para estudiantes**



Nota: Elaboración propia

Como se mencionó anteriormente, las sesiones de talleres se dividieron en 3 grupos de trabajo: Directiva de Centro de estudiantes, Consejo de Delegados de Curso (CODECU), y Liderazgos Abiertos (inscripción voluntaria).

En los tres espacios en la primera sesión se propuso un diálogo abierto sobre las temáticas propuestas, y el sentido, significado y pertinencia que a las y los estudiantes les hacían. Al respecto, se recogieron inquietudes y aportes que se incorporaron en las sesiones posteriores.

Las metodologías y la forma de compartir los contenidos fueron valorizadas tanto verbalmente como en los mismos espacios de interacción. Se observó una buena disposición corporal y dialéctica entre quienes vivían la experiencia.

Como estrategia metodológica se utilizaron actividades lúdicas, al inicio de todas las sesiones, de rompehielos en la que la corporalidad y expresividad des tensionan las sensaciones de miedo a lo desconocido, al equivocarse, a aburrirse, etc. En algunos casos, la disposición horizontal al diálogo y la espontaneidad de las interacciones fueron vistas como “sospechosas” en cuerpos adultos, debido a la tradicional verticalidad y jerarquía propia de los espacios educativos formales a las que las y los estudiantes están habituados. En otros casos, esta manera menos adultocéntrica de ejecutar las actividades promovió un clima de confianza, respeto y motivación.

Como equipo creímos pertinente abordar las emociones del contexto y hacer actividades asociadas a recordar momentos y emociones asociadas a los momentos vividos durante el año en el Liceo. Esta decisión fue una lectura casi improvisada del ambiente el día de la primera sesión, debido a la escucha de conversaciones entre funcionarios, las advertencias desde Dirección de disposición negativa por parte de los y las docentes del establecimiento respecto de tratar temas relacionados a emociones por el temor a un “desborde” por parte del estudiantado. En este sentido como equipo, desafiamos el pesimismo rondante y trabajamos el aspecto emocional como factor inherente a las crisis de cualquier índole.

- **Sesión 28 julio**

Luego de finalizada la primera sesión, nos reunimos como equipo de trabajo en el mismo establecimiento a compartir lo que había acontecido en cada uno de los 3 espacios.

En el caso de Centro de estudiantes, la recepción fue buena, hubo risas y participaron de las dinámicas de juego de rompehielos activamente. Reflexionaron respecto de que lo vivido en los desafíos de juego, el cómo organizarse para lograr la meta, era reflejo de lo que les ocurría en la realidad cotidiana, donde cuando surge un problema o se presenta algo nuevo todos quieren mandar, todos quieren hablar mucho, dirigir, pero después en la medida que la situación avanza pueden ir encontrando herramientas para escucharse sin interrumpir, etc. Ellos y ellas verbalizan que tienen mucho ímpetu al hablar, y eso les dificulta ponerse de acuerdo. Jugaron reiteradas veces hasta lograr darle solución conjunta al desafío (desenredar un nudo humano), esta perseverancia les hizo visualizar que pueden observar las cosas desde arriba, desde afuera, no tomar las decisiones tan impulsivamente, sino de manera más reflexiva. Reconocieron prácticas autoritarias de su parte que deben hacer a un lado, para lograr la organización.

Se dialogó también respecto de liderazgos personalistas en contraposición a liderazgos comunitarios, ellos y ellas mismas dieron un par de ejemplos. El primer ejemplo fue de la Toma (de abril), que calificaron como autoritaria, y que la solución posterior fue votar para validar este medio de manifestación, ya que las causas eran compartidas. El segundo ejemplo fue el intento de barricada en donde las formas de manifestación no estuvieron consensuadas, unos actuaron de modo más autoritario, pero hablaban de participación sin utilizar medios participativos, otros se declaran más sociales que intentan concientizar e informar, pero no lo hacen de manera organizada por lo que fracasan. Para ambos grupos la participación en masa es lo válido y quienes no se suman a esa masa, son calificados/as de “amarillos”.

Reflexionaron sobre su quehacer como centro de estudiantes, en su crítica a el “hacer” sin informar o sin concientizar de los grupos anarquistas (estudiantes del Liceo) sin embargo hacen acciones, y al comparar su accionar más débil o infértil, culpabilizan a Dirección y los “peros” o cancelaciones de actividades. Existe un sentir común como organismo de no poder hacer nada sin autorización. En esta misma índole, perciben trabas para llevar adelante las propuestas planteadas como Plan anual de Directiva, en donde los días conmemorativos estaba considerados.

Por otro lado, el taller de Liderazgos Abiertos se trabajaron líneas de tiempo grupales en torno a hitos y hechos relevantes que habían ocurrido este 2023, y luego asociar esas situaciones a emociones. Se diálogo como equipo respecto de trabajar emociones en la primera sesión, en reemplazo de flujograma de problemas, como señal de importancia que tienen las emociones en el espacio escolar y reconocer como estas al igual que las acciones tienen una historia y un recorrido, y que pueden variar. Luego de la sesión se valoró positivamente este cambio de actividad como primera instancia de contacto.

Por su parte el taller con CODECU se centró en conversar y contextualizar el proceso de vínculo, diagnóstico y actividades de patio con estudiantes y nuestra posición política de levantar información desde las bases estudiantiles, para un trabajo posterior con el mundo adulto. Esta forma de trabajar a través del diálogo fluido, la transparencia de la información y la validación del mundo estudiantil a través de espacios voluntarios de reflexión y opinión, les hizo sentido como Consejo y se logró un clima de respeto y escucha de la propuesta de Talleres hacia su organismo.

En este contexto, el diálogo se centró en la escucha de sus contextos de curso, la baja participación, la desmotivación, la mecanización del día a día y como esta rutina afectaba la

pertenencia, los espacios de participación normados y poco acordes con los intereses del estudiantado, cómo había afectado la crisis en la participación activa, y expectativas respecto de los talleres.

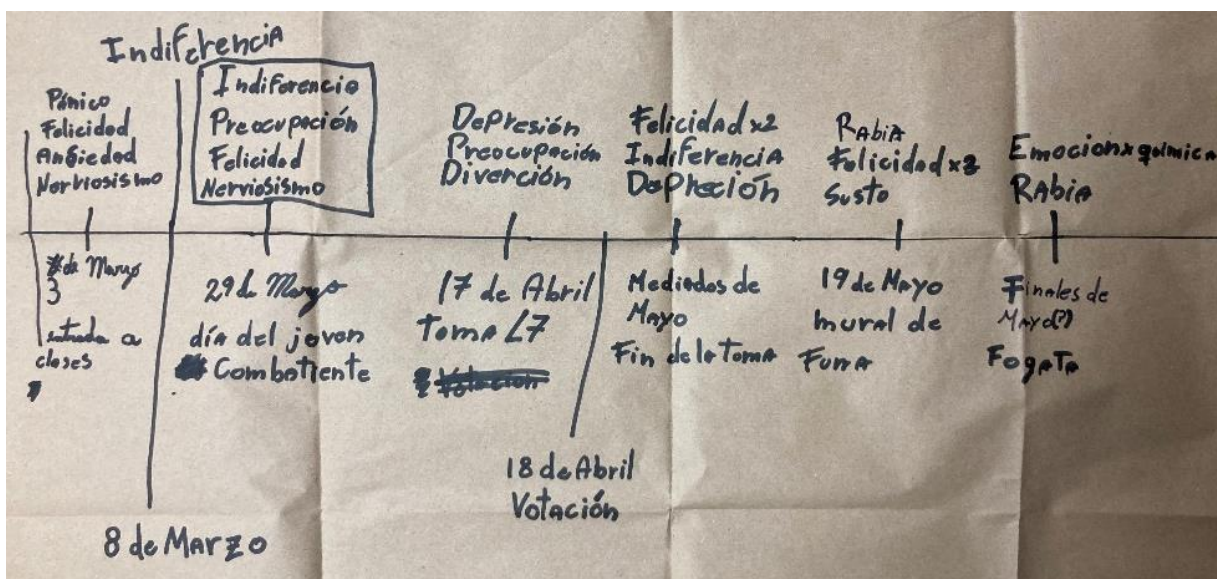
También la delegada de estudiantes en la Mesa de trabajo interestamental formada post Toma, comunicó que Dirección había realizado acciones en base a los diagnósticos realizados por el equipo de trabajo, lo que respaldó las primeras conversaciones de la sesión. En este sentido, la conversación retomó las necesidades de mejora pendientes, como los baños, y las diferencias existentes entre infraestructuras ocupadas por estudiantes vs infraestructuras ocupadas por adultos y su mantención. Esto derivó en prácticas adultocéntricas presentes en el espacio, y como se vivenciaban en el día a día como por ejemplo la relativización de sus demandas, la infantilización de estas mismas, la falta de escucha activa por parte de los cargos de autoridad dentro del espacio, maltrato de funcionarios, entre otras. Al respecto, se compartieron reflexiones acerca de estrategias de acción para mejorar los canales y las formas para que las razones de fondo tomaran la relevancia adecuada.

**Imagen 11**  
**“Registro fotográfico primera sesión de talleres con estudiantes”**



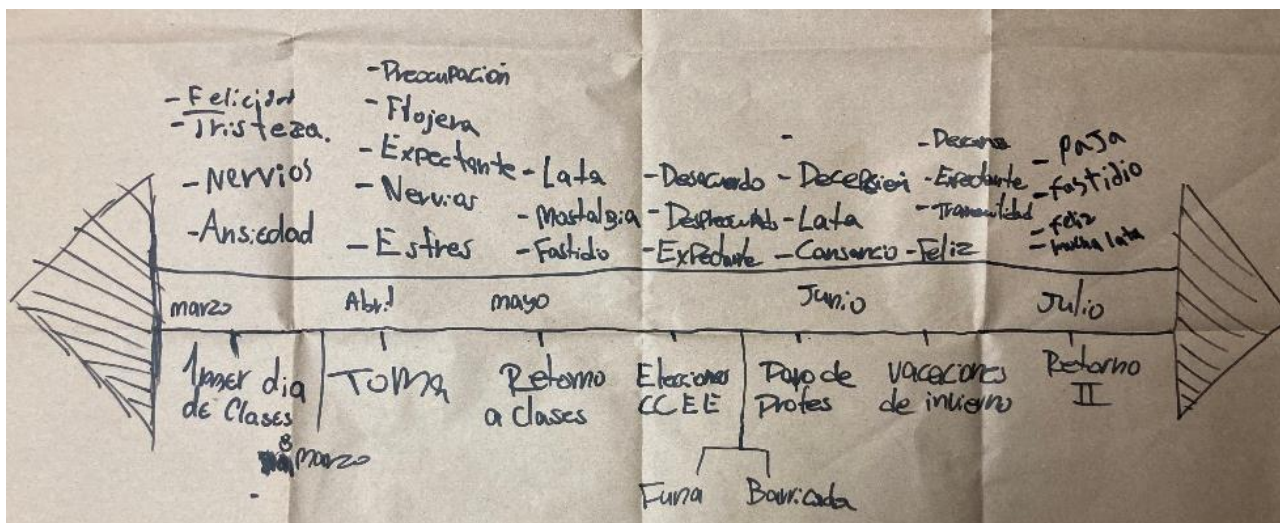
Nota: Elaboración propia

Imagen 12  
 “Sesiones de talleres con estudiantes 28 julio – Línea de tiempo y emociones”



Nota: Elaboración propia

Imagen 13  
 “Sesiones de talleres con estudiantes 28 julio – Línea de tiempo y emociones”



Nota: Elaboración propia



conflicto es parte de la convivencia y que promover canales de comunicación es una herramienta importante para abrir espacios de dialogo, resolución y transparencia de la información.

La situación de violencia física entre estudiantes derivó de otra situación de violencia de género hacia otra estudiante que ya había denunciado el hecho a las autoridades del establecimiento y denunciado en los canales legales correspondientes. A pesar de ello, el tiempo de espera de resoluciones y el tener que compartir el mismo espacio entre involucrados, había significado nuevas situaciones de violencia de género, lo que desencadenó un ajusticiamiento personal por parte de algunos estudiantes más cercanos a la situación.

Conforme se acercaba la sesión del 30 de agosto y del 12 de septiembre, conversamos como equipo y levante en lo personal la necesidad de resguardar estas sesiones para no perder la oportunidad de abrir espacios de participación, o que estos fueran cancelados nuevamente por la contingencia. Acordamos al respecto, no obviar que ambos días eran fechas importantes en nuestro contexto nacional y decidimos así, darles una mirada histórica, de memoria y abrir el diálogo respecto del rol estudiantil en estas fechas conmemorativas. Así, también acordamos abordar las sesiones de manera colectiva, con los 3 grupos juntos, y ampliar la convocatoria a otros estudiantes que quisiesen participar.

- **Sesión 30 agosto**

En el contexto nacional del Día del Detenido desaparecido decidimos mostrar 3 episodios de la serie “Una historia necesaria” de Hernán Caffiero, compuesta de 16 episodios de 5 minutos cada uno, que recogen y recrean el testimonio de familiares y amigos de detenidos desaparecidos, durante la Dictadura Militar en Chile. Esta decisión metodológica se abordó

también teniendo en cuenta el contexto propio del Liceo 7, que tiene 12 ex estudiantes detenidos desaparecidos y/o ejecutados políticos.

Al respecto también, se conversó con la Directiva del Centro de estudiantes para invitarles a ser parte de la sesión conmemorativa como facilitadores de otro espacio paralelo a la muestra de los episodios audiovisuales, teniendo en consideración que su propuesta anual contaba con darle importancia y relevancia a las fechas conmemorativas. Accedieron, a lo que nosotros les facilitamos el material necesario para levantar una pequeña intervención en el patio, en memoria de los 12 ex estudiantes detenidos desaparecidos del establecimiento.

En el auditorio, se mostraron los 3 episodios escogidos (por el tiempo acotado de taller), y luego se incentivaba a dar opiniones abiertas al respecto, para posteriormente contextualizar la violencia política, y los distintos tipos de violencia, a través de una lluvia de ideas respecto del concepto de Violencia.

La convocatoria fue muy masiva, y hubo mucha participación e interés por parte del estudiantado en general. Evidencia de esto, fue que el Director se nos acercó en medio de la sesión para preguntarnos si podíamos hacer una segunda sesión inmediatamente y seguida, ya que se habían quedado muchos estudiantes interesados sin participar por el aforo del espacio. Accedimos y repetimos la sesión seguida de la primera.

Posterior a cada sesión se invitaba a las y los estudiantes al segundo espacio, levantado por el Centro de Estudiantes en el patio, para un ejercicio de memoria visual conmemorativo.

Respecto de esta sesión, posterior a ese día, se compartieron las impresiones conjuntas de la jornada, y se evaluó de manera exitosa tanto por asistentes como por organizadores. Además, la Directiva del Centro de estudiantes expresó su satisfacción y alegría de haber podido concretizar una acción pública, organizada y levantada por ellos y ellas mismas.

**Imagen 15**  
**“Sesión conmemorativa colectiva Día del Detenido Desaparecido”**



Nota: Elaboración propia

**Imagen 16**  
**“Sesión conmemorativa colectiva Día del Detenido Desaparecido”**



Nota: Elaboración propia

**Imagen 17**  
**“Sesión conmemorativa colectiva Día del Detenido Desaparecido”**



Nota: Elaboración propia

- **Sesión 12 septiembre**

La sesión del 12 de septiembre también tomamos la decisión de hacerla colectiva y ampliada, por el contexto histórico, social y político que esta fecha tiene en Chile. De igual manera, nuevamente le propusimos a la Directiva del Centro de estudiantes hacer una actividad conjunta.

Se proyectó en el espacio de la Biblioteca un extracto del Documental “Actores Secundarios” para abrir una reflexión posterior, al rol del movimiento secundario en la historia político- social chilena, la organización y las demandas de la época de la Dictadura Militar chilena, y hacer un paralelo con las demandas actuales de los secundarios, y una bajada a las propias necesidades levantadas por las y los estudiantes del Liceo este año a través de distintos tipos de manifestaciones.

Se reflexionó a su vez acerca de los Derechos Humanos en contexto de violencia política, y el rol de las juventudes en la defensa de estos mismos. Se dieron a conocer cifras publicadas por la Defensoría de la niñez respecto de información publicada por el Museo de la Memoria y Derechos Humanos, que a su vez se basan en las Comisiones de Verdad Rettig y Valech. De ellas se desprenden datos relevantes tales como que 150 niños, niñas y adolescentes fueron identificados como víctimas de ejecución en el periodo de la dictadura, mientras otros 40 fueron víctimas de desaparición forzada. Por otra parte, 956 niños, niñas y adolescentes sufrieron la prisión política y torturas, mientras otros 102 estuvieron en prisión política acompañados de un adulto o adulta. Además, 15 mujeres embarazadas fueron ejecutadas o desaparecidas, y un total de 700 niños, niñas y adolescentes quedaron huérfanos debido a la ejecución o desaparición forzosa de sus padres.

Posterior a estos datos, se hizo plenaria de opiniones generales y luego se trabajó en grupo, distintos collages respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Qué derechos humanos se siguen vulnerando en democracia? ¿cuáles son las deudas que tiene actualmente la democracia con las y los jóvenes? ¿Qué derechos humanos hemos ido ganando como jóvenes? ¿Cómo hacemos para que el liceo sea un espacio más democrático? ¿qué podríamos hacer para que sea un espacio seguro en el que exista garantía de nuestros derechos?

Posterior a esta actividad, el Centro de estudiantes expuso la importancia de los ejercicios de memoria en fechas importantes como el Golpe de Estado, y el rol de las juventudes en organizarse para la defensa de los derechos humanos y de las juventudes y niñeces. Se propuso elaborar claveles rojos de manera voluntaria y colectiva en homenaje a las víctimas de la Dictadura Militar, e ir a dejarlos al Memorial presente en el Liceo.

### Imagen 18

#### “Sesión conmemorativa colectiva a 50 años del Golpe de Estado”



Nota: Elaboración propia

Imagen 19  
“Sesión conmemorativa colectiva a 50 años del Golpe de Estado”



Nota: Elaboración propia

Imagen 20  
“Sesión conmemorativa colectiva a 50 años del Golpe de Estado”



Nota: Elaboración propia

**Imagen 21**  
**“Sesión conmemorativa colectiva a 50 años del Golpe de Estado”**



Nota: Elaboración propia

**Imagen 22**  
**“Sesión conmemorativa colectiva a 50 años del Golpe de Estado”**



Nota: Elaboración propia

- **Sesión 21 septiembre**

Esta sesión fue trabajada sólo por 2 de 3 grupos. La Directiva del Centro de estudiantes se encontraba dando ensayo PAES o se había retirado temprano por el ensayo.

En el caso de CODECU se abordó principalmente lo que significa ser delegados y delegadas de curso. Principalmente mencionaron la función de entregar información a sus cursos, motivar la participación y que salgan ideas y propuestas del curso, manejo del habla y relaciones con las personas. Luego, se les invitó a realizar un flujograma, en donde se abordó la pregunta: ¿cuáles son los factores que obstaculizan su rol como delegadas y delegados de curso?

Los principales factores identificados por las y los estudiantes fueron la baja motivación a la participación estudiantil, generalizada; el adultocentrismo como obstaculizador de ideas y proyectos gestados desde el estudiantado; roles de directivas débiles; falta de interés en temáticas abordadas; poca empatía e invisibilización del bien colectivo; poca credibilidad en que los procesos participativos van a lograr cambios en la realidad del Liceo. Todo lo anterior se traduce en un desgaste y frustración emocional al rol de delegados/as de curso.

**Imagen 23**  
**“Sesión Flujoigramas CODECU”**



Nota: Elaboración propia

Por otro lado, la sesión de Liderazgos abiertos, se invitó a reflexionar acerca de los que significa el trabajo en equipo, a lo que mencionaron que era vital para avanzar en la sociedad; que hay poco trabajo en equipo dentro de los establecimientos educacionales y que sólo en equipo se puede pensar más allá de los propios horizontes.

Se les preguntó respecto de ¿cuáles son las problemáticas que ustedes observan en el colegio y que les gustaría resolver?, y para trabajar en equipo y ordenar las ideas lo hicieron también con la herramienta del flujograma. Se realizaron 3 grupos de trabajo en donde se identificaron 7 grandes tópicos de interés colectivo: 1) Problemas con el mundo adulto; 2) Salud

mental; 3) Compañerismo y convivencia; 4) Infraestructura; 5) Problemáticas sociales; 6) Toma de decisiones; y 7) Discriminación. En los próximos talleres se trabajará en la elaboración de un proyecto escolar que aborde en alguna medida algunos de estos tópicos.

**Imagen 24**  
**“Sesión Flujoigramas LIDERAZGOS ABIERTOS”**



Nota: Elaboración propia

- **Sesión 04 octubre**

Durante esta semana se socializó un “nuevo” petitorio estudiantil dirigido a la Corporación de Desarrollo Social de Ñuñoa (contiene muchas demandas similares a las de la toma de abril).

Se retomaron las sesiones con el Centro de estudiantes, que no habían podido ser ejecutadas. En este sentido esta sesión se centró en que las y los estudiantes de la Directiva identificaran los principales obstaculizadores que encuentra a las demandas estudiantiles del Liceo para su cumplimiento. Par ordenar las ideas se realizó un flujograma. Como resultado se obtuvo el siguiente listado de grandes topes:

1. Desafección política por parte del estudiantado
  - No importa la realidad fuera de lo propio
  - Hay un cansancio con las propuestas tan repetitivas, ya que nunca se ha dado una solución desde hace mucho tiempo
  - No están comprometidos con hacer cambios
  - Poco interés en la educación y sus necesidades
2. Ambiente de rivalidad
3. Desacreditación del CEL7 desde el mundo adulto
4. Falta de estrategia en el estudiantado
5. Poca empatía desde dirección
6. Perspectiva adultocéntrica
7. Falta de interés de la Corporación

**Imagen 25**  
**“Sesión Flujogramas CEL7”**



Nota: Elaboración propia

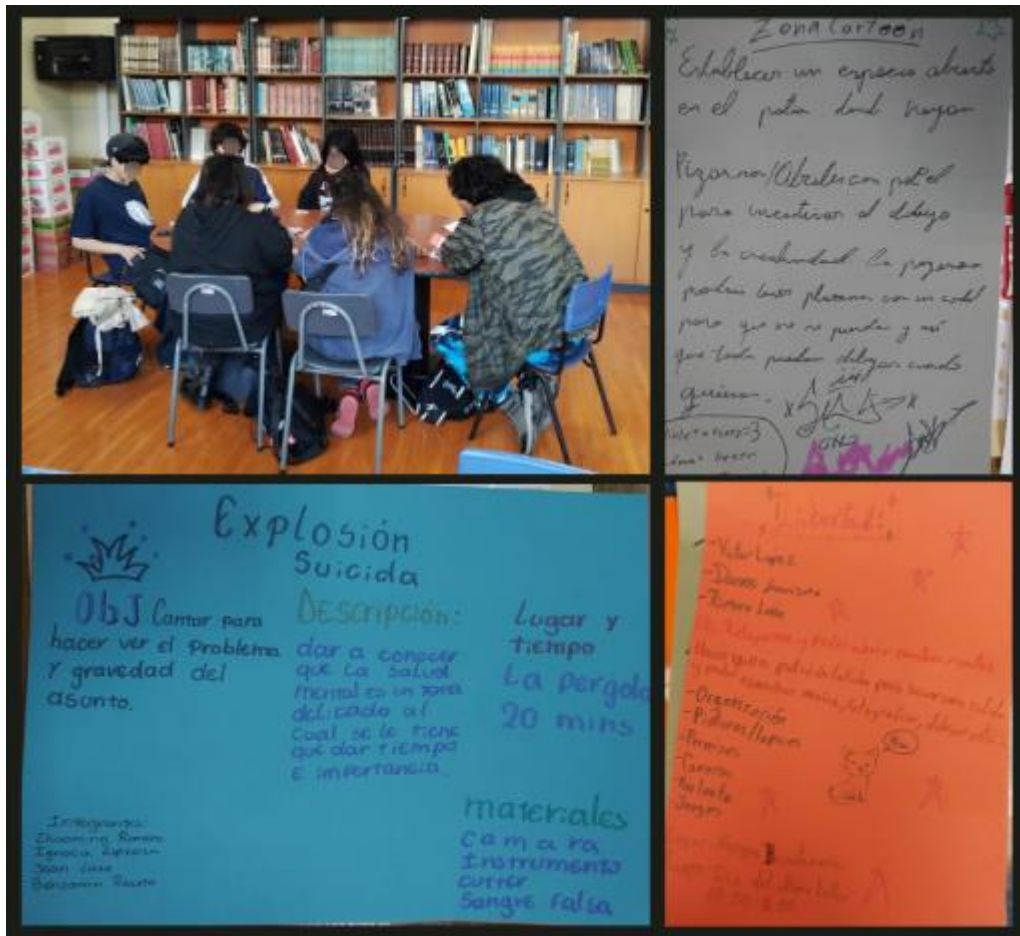
Paralelamente se llevó a cabo la sesión de taller de Liderazgos abiertos en Biblioteca. Se trabajó en concretar objetivos de trabajo para abordar problemáticas escolares desde una intervención estudiantil.

Se realizó una indagación de intereses en parejas, en donde en una guía debían hacer una lista de priorización de sus intereses para luego poder planificar sus proyectos de intervención en torno a sus intereses. Acá resaltaron: escuchar música, fotografía, pintar, salir. Finalmente, en grupos de 3 o 4 se formaron equipos para planificar sus proyectos de intervención estudiantil.

Las y los estudiantes reflexionaron acerca de sus intereses para ponerlos a disposición del colectivo, esto se logró entablando conversaciones entre compañeros/as, además fueron capaces de concretar la elaboración de un proyecto, construyendo un objetivo, la descripción del mismo, los materiales requeridos y el lugar donde tentativamente se realizará.

Imagen 26

“Sesión Liderazgos abiertos Indagación de intereses e idea de proyecto”



Nota: Elaboración propia

Respecto a la sesión de CODECU, esta abordó una pregunta ¿Para qué existe la instancia de CODECU? ¿para qué existe ese espacio? A través de una lluvia de ideas, las y los estudiantes declararon como principales funciones: estar al día con lo que pasa, estar actualizados de las contingencias del establecimiento; espacio para informarnos como estudiantado; espacio para compartir opiniones. Estas funciones las clasificamos en 3 verbos principales: HACER – DECIDIR- INFORMAR.

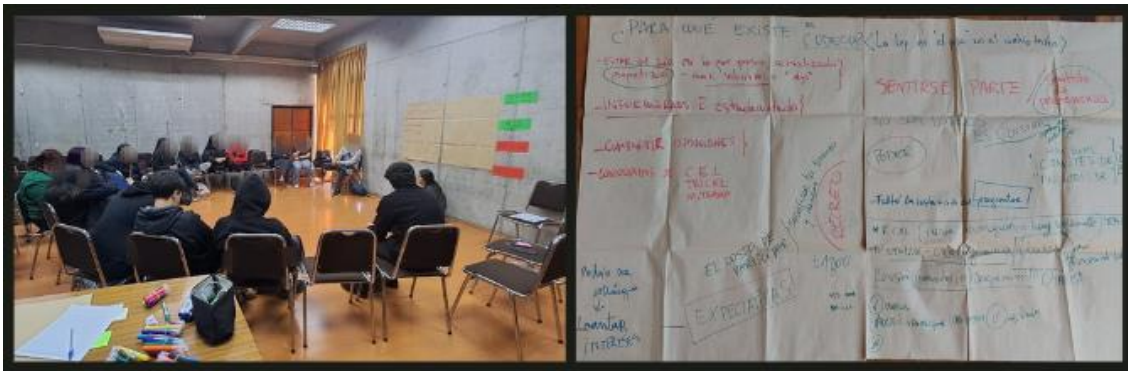
En este sentido, se realizó una dinámica para conocer los estatutos que les rigen según el Decreto 524. En una dinámica común, voluntarios/as fueron leyendo uno a uno en papelitos los 9 puntos que corresponden al Consejo de Delegados de Curso.

La mayoría no los conocía, y se fue haciendo un chequeo respecto de cuales se estaban cumpliendo más y cuáles estaban al debe. Se habló de tener cuidado con las expectativas respecto de la participación, puesto que existen diversidades de intereses y opiniones respecto de los procesos eleccionarios. Es un diagnóstico social, y no recae sólo en este estudiantado en particular.

Se mencionan ciertas estrategias posibles para integrar a aquellas personas que no se está pudiendo motivar, por ejemplo, un levantado de información respecto de actividades fuera del establecimiento e intereses, para así tener un panorama más claro respecto de los intereses y motivaciones de las bases.

Respecto de la relación con el CEL existe cierta sensación de que por tiempos acotados han tenido que votar sin siempre poder consultar en sus cursos, porque no han tenido consejo de curso, etc. También identifican ciertas situaciones de organización en donde las propuestas vienen "listas" y no hay mucho espacio para proponer o ajustar. No les preguntan mucho las cosas para abrir espacio a nuevas ideas, más bien les preguntan si están en contra o no de las ideas que CEL comunica. Esto crea la sensación de no sentirse parte.

**Imagen 27**  
**“Sesión CODECU Revisión de estatutos”**



Nota: Elaboración propia

### **2da Toma del establecimiento**

Algunos estudiantes se vuelven a tomar el Liceo el 14 de octubre, con demandas basadas en la toma de abril. Esta vez, no existieron mecanismos de validación, y no encontraron el apoyo para sustentarla por más de 5 días, ya que los puntos del petitorio expuesto estaban siendo trabajados en distintos niveles a través de la Mesa de trabajo y los demás organismos involucrados.

- **Sesión 19 octubre**

No se pudo realizar la sesión puesto que el establecimiento fue devuelto el 18 de octubre en la madrugada, por lo que las actividades se suspendieron para orden y limpieza del lugar.

- **Sesión 07 noviembre**

Esta última sesión de horario protegido se logró contar con los 3 grupos trabajo, sin embargo, la asistencia en liderazgos abiertos disminuyó considerablemente.

La sesión de Liderazgos abiertos inicia con una conversación sincera y de confianza entre los y las facilitadoras y el pequeño grupo de 3 asistentes. Los estudiantes presentes manifestaron su interés en realizar de todas formas la planificación del proyecto, señalando que, aunque el número es poco, tenían interés en realizar el proyecto. Después de la conversación, se reflexionó sobre qué se quería hacer y se relleno la ficha de estructura de formulación del proyecto.

El nombre que escogieron fue Jornada artística por la salud mental, en donde se pretende visibilizar la importancia y transversalidad de la salud mental a través de distintas expresiones artísticas. Está pensado para profesores/as y estudiantes como destinatarios, en el espacio de patio de la pérgola. La idea es presentar cosas pero que a su vez el espacio sea intervenible por quienes lo visitan, abriendo la posibilidad de visibilizar más cosas y /o pedir ayuda.

La sesión con CODECU comienza con un ayuda memoria de la sesión pasada en donde se trabajaron los estatutos y las tareas pendientes como organización. Estas tareas fueron clasificadas en 3 grandes verbos después de reflexionar acerca de lo que planteaba el decreto de Ley que rige a los Centros de estudiantes. Los verbos guías identificados, como se mencionó en la sesión del 04 de octubre fueron: Hacer - Decidir – Informar.

Se volvió a conversar sobre la importancia de organizar las tareas pendientes para poder llegar a los objetivos de estas mismas, y al respecto se trabajó en 3 grupos por verbo, voluntariamente.

### **Grupo 1: DECIDIR**

Objetivo: Definir plazos y fechas para legitimar distintas instancias como: elecciones varias, decisiones y/o movilizaciones democráticamente. En grupo conversaron y

reflexionaron acerca de la importancia de la Toma de decisiones, y cómo las formas de llevarla a cabo habían tenido consecuencias en su realidad. Luego plantearon propuestas de organización para la toma de decisiones, como quórums de las decisiones internas, procedimientos en las movilizaciones según tipo de movilización.

### **Grupo 2: HACER**

Objetivo: Conformar comisiones de trabajo de distintas temáticas. Las temáticas que eligieron tratar como comisiones fueron: movilizaciones, género, administrativa e informativa. En movilizaciones destacaron los roles de liderazgo dentro de las situaciones de movilización, las comunicaciones y la gestión. También levantaron la necesidad de organizar la gestión de los días conmemorativos. Respecto a género, destacaron la importancia de visibilizar y enseñar sobre violencias de género en el espacio escolar u otro, y organizar estrategias de cuidados propios y colectivos. En administración, mencionaron organizar los medios de administrar las finanzas y hacer seguimiento y acompañamiento al plan anual de la directiva del CEL. Por último, respecto a información y comunicación, declararon la importancia de la efectividad de los mecanismos y el tiempo. Así mismo, determinaron proponer plazos para la conformación de las comisiones.

### **Grupo 3: INFORMAR**

Objetivo: Proponer mecanismos de información y/o comunicación hacia distintos estamentos. Dialogaron respecto de los medios para informar y comunicarse con los distintos estamentos, determinaron que los plazos debían ser consensuados según la urgencia y la situación. De igual modo determinaron propuestas de información según distintos contextos: toma, paro, accidente y/o conflicto, actividades internas, petitorios, entre otras.

Así entonces, se formularon propuestas de acción para abordarlas más colaborativa y coordinadamente.

## **5.2. Sesiones sistematización de experiencias pedagógicas equipo Semilla**

- **Sesión 27 septiembre**

Se invita al grupo de trabajo a cargo de los talleres de participación estudiantil de distintos grupos en el Liceo 7, a recuperar aprendizajes y percepciones de las 5 sesiones ya realizadas a través del Ejercicio Línea de tiempo.

Se trazan 3 líneas de tiempo paralelas para que todos y todas quienes participaron puedan rayar y agregar los hitos relevantes según su experiencia de campo en el territorio/Liceo.

Se empezó abordando emociones percibidas en la primera sesión, a modo de primera lectura del campo emocional y las predisposiciones propias de enfrentarse a una nueva experiencia.

La actividad con estudiantes en el grupo de Liderazgos abiertos, provocó motivación, interés y significación en las y los estudiantes según los facilitadores presentes en esa instancia. Se remarca el hecho de que el estamento docente no quiso utilizar esta actividad en aula por encontrarla muy riesgosa al desborde emocional, y que en la práctica la recepción fue completamente positiva y no hubo inconvenientes en dialogar con las y los estudiantes respecto de las emociones que les habían provocado distintas situaciones durante lo que se llevaba del año escolar. El ambiente fue jovial, de consenso más que disenso entre las opiniones de las y los estudiantes. De igual manera, las primeras sesiones con el grupo de Directiva CEL y

CODECU, resultaron bien y se centraron más en dar a conocer la propuesta de temáticas abordables en las sesiones y abrir a sugerencias de profundización o cambio de temáticas según sus realidades propias y contextualización a sus realidades. En un grupo menor de estudiantes hubo la sensación de que estaban desconfiados hacia el mundo adulto en general incluido el equipo de trabajo nuestro (externo).

Respecto de la **segunda sesión, que fue suspendida** por situación de violencia entre estudiantes el día anterior, **las emociones de las y los facilitadores fueron de frustración, preocupación y poca valoración hacia el trabajo del equipo**. Sin embargo, hubo empatía hacia la necesidad de organización y diálogo por parte del estudiantado, ya que es parte del fortalecimiento de la participación discutir acerca de problemáticas emergentes, buscar consensos y proponer acciones.

Desde un principio, la confianza con el Director, permitió que este fuera generando advertencias hacia el equipo respecto de percepciones o relatos escuchados de los distintos estamentos acerca de las actividades, lo que permitió hacer correcciones, tomar precauciones y avanzar contextualizadamente.

Respecto de las sesiones de Días Conmemorativos a finales de agosto y mediados de septiembre, las emociones en el equipo de trabajo fueron muy positivas, puesto que las temáticas abordadas, Día del Detenido Desaparecido y A 50 años del Golpe de Estado en Chile, eran de gran interés para las y los estudiantes. Estos ejercicios de memoria y conmemoración en el Liceo generaron buena recepción en lo que respecta al contenido, como también a la forma en que fueron socializadas las actividades propuestas.

Estas sesiones exitosas, le dieron confianza al equipo y lo motivaron a seguir adelante en medio de la crisis. A su vez, validó el trabajo frente a los demás estamentos de la comunidad escolar quienes estaban asombrados de la participación y entusiasmo de las y los estudiantes en las actividades propuestas. La emoción en ambas jornadas, que priorizó fue alegría, y la sensación fue satisfacción. El equipo queda con la sensación que ambas instancias les hicieron sentido a las y los estudiantes por la masiva convocatoria, la profundidad de la participación y las reflexiones, y las disposiciones corporales de las y los participantes.

Se abrió el diálogo a preguntarnos ¿qué podemos rescatar como aprendizajes de esta experiencia?

1.- En un contexto donde los actores están con sensaciones de desconfianza, y temas que a veces exceden a la escuela, como condiciones laborales o problemas más amplios, no es tan pertinente llegar con una propuesta tan armada o muy estructurada, ya que a la larga se pierde tiempo.

2.- Como aprendizaje de equipo fue importante la previa planificación de cada jornada de manera grupal, previa conversación de lo último trabajado.

3.- La comunicación con los grupos de trabajo previo a las sesiones o la implementación de cualquier etapa, informando objetivos, metodologías y roles es importante para fortalecer vínculos, manejar expectativas, lograr convocatorias esperadas, entre otras.

4.- Las instancias paralelas y previas de trabajo con la figura del Director, permitieron al equipo generar confianzas, vínculos y disposiciones positivas desde dirección a la realización, propuestas o modificaciones de las actividades.

5.- La división del equipo según estamento con quien trabajar, que en un principio no estaba y surgió de nuestras reuniones de planificación, permitió focalizar los objetivos de trabajo y la profundización de las temáticas de manera adecuada.

6.- “Aprender a decir que no”, a cosas que estén fuera de nuestro proyecto o bien aprender a identificar efectivamente qué quiere el colegio y que ofrecemos nosotros. Establecer límites y expectativas, con el equipo de Dirección y/o gestión. Aprovechar lo que excede al proyecto, a nuestro favor (hacer nuestras actividades, o incorporar insumos a nuestros objetivos).

7.- Manejar las expectativas que genera el establecimiento al trabajar con los estamentos paralelamente, ya que al trabajar tan ampliamente transmite el mensaje erróneo de que “terminaremos con la crisis” o que nuestro objetivo como proyecto es el “fin de la conflictividad”.

8.- Hemos aprendido a ser más flexibles, en un afán por leer la realidad, leer el contexto y eso se relaciona con un proceso formativo situado.

9.- Comunicar y gestionar como equipo, entre nosotros, la frustración y la desilusión, que puede provocar la cancelación o recalendarización de actividades, la disposición de las y los otros frente a lo que planteamos, etc.

10.- Importancia de tener estas instancias en donde reflexionamos sobre nuestras prácticas, fundamental cuando se trabaja en formación hacia otras y otros. Tiempo protegido.

11.- Mirar las cosas más “desde arriba”, que la contingencia no nos ciegue de ver más integralmente lo que sucede, para regular también nuestras propias expectativas, y las de las y los demás.

12.- Gestionar las responsabilidades y requisitos mínimos para contar con las convocatorias a las actividades. Si es de parte del colegio, o nuestra, procedimientos de pre- inscripción y aviso previo, etc.

13.- Cuidar la comunicación de requisitos o condiciones mínimas para realizar las actividades, sin volverse una carga más o un problema para el establecimiento en su contingencia diaria. Establecer responsables y/o encargados/as conjuntos.

14.- Cuidar la gestión de horas y tiempos, para no sobrecargar al equipo, considerando que la etapa de vínculos y diagnóstico demanda horas presenciales esenciales. Dejar registro de horas perdidas por cancelación o ausencia de convocatoria, cuidando la rentabilidad económica del equipo y la valoración del trabajo desde los contratantes.

15.- Manejar y comunicar previamente las expectativas del equipo en lo que respecta a la profundidad y alcance de un proyecto hacia un establecimiento en crisis.

16.- Evitar promover lógicas asistencialistas, en el afán de ayudar al contexto en crisis, sino promover el fortalecimiento de la participación a través de propuestas y acciones generadas desde quienes habitan el espacio.

17.- Considerar la crisis de pertenencia que generan las propias crisis internas de los establecimientos.

De este modo, encontramos también acuerdos y desacuerdos, dentro de esta revisión conjunta de la experiencia, para visualizar como equipo los aprendizajes, y enriquecer nuestra praxis pedagógica en un contexto de crisis.

Así, estuvimos de acuerdo en que, no todos y todas las estudiantes que están en cargos de responsabilidad institucional, como por ejemplo directiva de CEL, tienen las

mismas habilidades comunicacionales, ni de liderazgo, por lo que las disposiciones a las actividades por parte del estudiantado variaban según la actividad propuesta y el nivel de participación que demandaba.

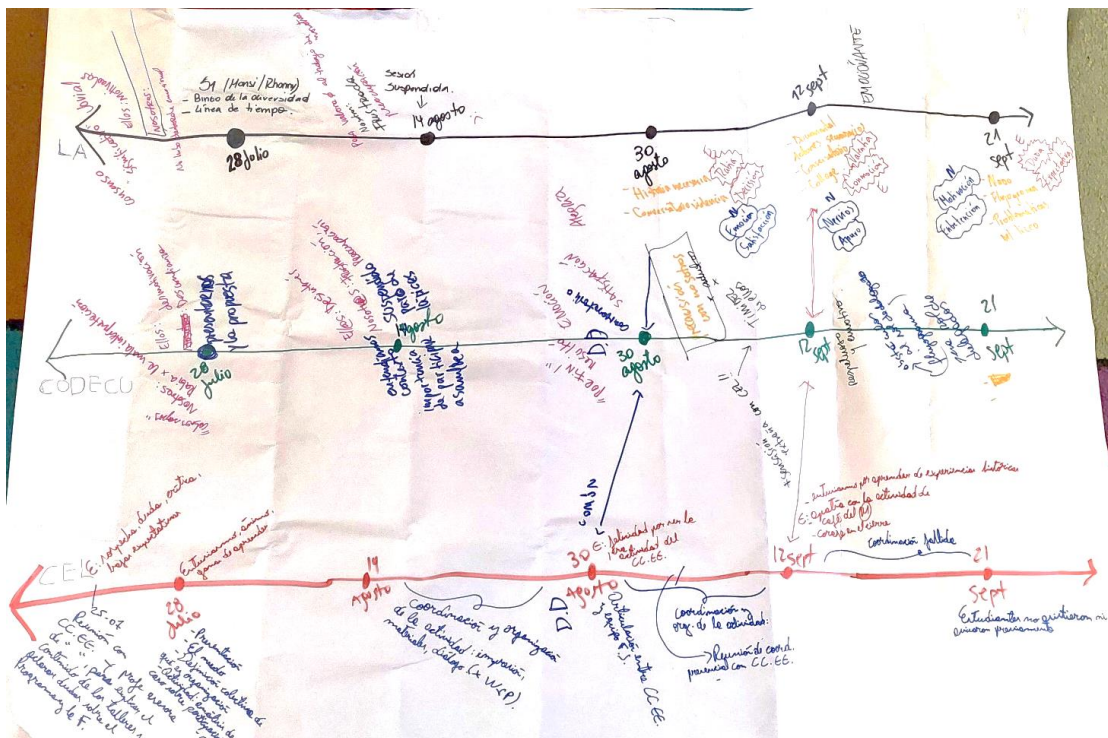
Por otro lado, existieron desacuerdos en que, “hubo sobre intervención del espacio”. Parte importante del equipo no leyó de la misma manera la situación, respecto a calificar como sobre intervención la etapa de vinculación y diagnósticos, ya que era una etapa fundamental para lograr integrarse a las dinámicas del establecimiento. Más bien el equipo en general, valoró esta etapa, pero quedó en evidencia la necesidad de coordinación y gestión de los canales de comunicaciones con los grupos con los que se van a trabajar, para no crear confusiones ni falsas expectativas.

Otro desacuerdo presente fue “se puso mucho énfasis y pasión, y tiempo y muchas veces no se podían realizar las actividades”. No hubo consenso al respecto puesto que, al ser un establecimiento en crisis, muchas cosas no eran previsibles y la contingencia cambiaba a diario, lo que nos llevó a trabajar nuestra flexibilidad laboral y pedagógica, adecuándose a los tiempos, a la realidad, etc., y nada puede planificarse tan estructuradamente. Eso provocó que para enfrentar la incertidumbre se convocara a todo el equipo en varias ocasiones sin saber si sería o no necesario. Además, incorporarse a una comunidad implica en un principio un proceso de adaptación que debiese contemplar una dupla como mínimo en el transcurso de la etapa de vínculos, ya que el mismo equipo será en un principio con quien se irán construyendo los vínculos hacia el establecimiento y las primeras tomas de decisiones posterior a las primeras lecturas del contexto local, considerando además que en un contexto en crisis, las emociones pueden estar desbordadas y el equipo se puede exponer a interpelaciones varias.

Por último, otra afirmación que no encontró respaldo fue “el diagnóstico no fue certero”. No consensuamos al respecto debido a que, gran parte del equipo evidencia que las instancias de patio permitieron leer el contexto, comunicarle aspectos no visibilizados al equipo directivo, y nos sirvió para visibilizarse como equipo frente al estudiantado y a algunos funcionarios. Quizás como “diagnóstico” no abarcó todo lo necesario, porque la realidad fue cambiando en el proceso, y hubo situaciones que fueron ocurriendo después, sumando problemáticas extras no diagnosticadas en un comienzo.

Imagen 28

“Línea de tiempo recuperación de aprendizajes y sistematización de experiencias”



Nota: Elaboración propia

- **Sesión 06 diciembre**

Se invita nuevamente al grupo de trabajo a cargo de los talleres de participación estudiantil de distintos grupos en el Liceo 7, a reflexionar una vez terminada la etapa de talleres sobre la praxis y la incorporación de los aprendizajes identificados en un posible futuro escenario de crisis en otra institución.

Como gran acuerdo, está que lo más valorable de esa experiencia es que aprendimos a identificarnos como un equipo que considera las voces, sugerencias, inquietudes, miedos, emociones del espacio que interviene, y que por lo mismo dista enormemente de identificarse como una consultora con programas estandarizados, sino más bien el éxito de la experiencia se basa en la construcción de espacios de dialogo, vínculos y escucha, para que a través de la transferencia de herramientas metodológicas y profundización de ciertos contenidos levantados por la misma comunidad, esta misma encuentre los caminos posibles para su transformación. En el caso de esta experiencia nos transformamos en un “estamento asesor externo” que, si bien no tiene voto, tiene voz.

La vinculación es el eje central del éxito de esta experiencia, y nos permitió, paulatinamente, superar el contexto hostil del comienzo cuando la crisis estaba en su máxima tensión. Las distintas instancias y enfoques que se le dio a la intervención permitieron contribuir desde muchos flancos al avance y superación de las contingencias.

El trabajo contextualizado y situado tiene una valorización distinta en lo emocional que conlleva una crisis, y es fundamental para introducirse de manera amable en el entretejido de un escenario de crisis como el vivido. Las propuestas de intervención debiesen elaborarse después del proceso de diagnóstico y vínculos, leer la crisis desde distintas miradas, y desde arriba

observando nuestro propio rol y en que pudiésemos contribuir, haciendo a un lado las contingencias que nublan o entorpecen esta lectura del contexto.

Como aprendizaje, indagar sobre la historicidad del conflicto, para no repetir propuestas que no han encontrado lugar en el contexto. Las crisis son manifestaciones de uno o más conflictos no resueltos, y es importante rescatar la mirada de las y los actores que han vivenciado el proceso y sus cambios. También conocer la historicidad de las formas de manifestación de las crisis, estamentos partícipes, medios, conflicto de intereses, etc., contribuirá al equipo para la contextualización de la propuesta.

Por otro lado, se valorizó el hecho de ser un “externo” ya que dio la posibilidad de mirar la crisis y el rol propio desde una posición y mirada más amplia, sin conflicto de intereses, desgaste emocional, funciones comprometidas, etc.

Se remarca la importancia de abordar la cultura escolar y los campos emocionales presentes en el espacio educativo.

Un punto a considerar es la distancia entre taller o actividad dentro del establecimiento, porque si es mucha se pierde la motivación, el interés y se desvanece un poco lo trazado, sobre todo con el estamento estudiantil. Hay que considerar que la presencia fortalece los vínculos, gestiona las expectativas, y se logra la constancia en las convocatorias.

Se incorporó al relato como equipo la idea que la conflictividad es parte de la convivencia, y que el valor está en poner el conflicto como una oportunidad de hacer cambios en las cosas

que se perciben como negativas o que no están aportando al espacio educativo. Al respecto, enfrentar los miedos, abrir el diálogo a las emociones y construir espacios de participación son parte de esta oportunidad. Para ello, el equipo propone un enfoque de gestión pedagógica de la convivencia que enmarque los procedimientos y que cuya línea conceptual y metodológica este reflejada en los documentos de gestión escolar del establecimiento. Así, se instalarían las condiciones de posibilidad para que el conflicto tenga una salida.

Se reitera la importancia de mejorar los canales de comunicación y difusión interna, es decir que como aprendizaje las propuestas de proyecto hacia los establecimientos deben contemplar un modelo de difusión de las distintas etapas y actividades del programa, con el fin de que la comunidad esté actualizada del trabajo que ellos mismos realizan.

Frente a las emergencias, contingencias y urgencias del contexto escolar cambiante, e equipo aprendió adaptarse, sin embargo, esta flexibilidad afectó por momentos los campos emocionales del equipo, lo que logró superar gracias a las instancias de reflexión pedagógica semanal que se incorporaron. Así, como aprendizaje asociado hay que incorporar un resguardo mínimo de horas para que las realizaciones de las actividades funcionen y los objetivos se cumplan.

## 6. Reflexiones y conclusiones

### - **Sobre el adultocentrismo y la democratización del espacio escolar**

Frente a las necesidades del contexto levantadas desde el año 2017 hasta la fecha, y la itinerancia de los cargos de autoridad en el territorio/Liceo, el conflicto no resuelto se manifestó este 2023 en una Toma estudiantil. Así, la crisis provocada por esta forma de manifestación por parte del estudiantado, permitió abrir un espacio de reflexión respecto de las formas de participación, los mecanismos de toma de decisiones, las habilidades de liderazgo institucional y no formal presentes en el espacio educativo.

A su vez, este mecanismo evidenció la falta de espacios de participación validados por las y los estudiantes, encontrando en la Toma la manera de disputar los espacios de poder y toma de decisiones de su establecimiento.

Al respecto, y no solo en este contexto, las prácticas de poder dentro de la escuela como institución la han conformado como un espacio profundamente antidemocrático, adultocéntrico y normativo, lo que afecta los vínculos y relaciones entre mundos juveniles y mundos adultos.

Este escenario, a primera vista adverso, permitió y motivó a preguntarse sobre si ¿la construcción, promoción y profundización de espacios de dialogo y participación estudiantil contribuirían a recuperar y fortalecer el sentido de pertenencia de las y los estudiantes con su institución educativa, e incluso aportarían a la reconstrucción de los vínculos quebrados con el mundo adulto y las autoridades dando espacios institucionales de participación a la toma de decisiones y a una percepción más participativa de esta?

Así, al comenzar los primeros vínculos y diagnósticos participativos con estudiantes, apareció en los relatos y escritos la sensación de desigualdad e injusticia en la administración de recursos hacia estamento estudiantil, y como esta situación afectaba el clima escolar. A su vez, el discurso adultocéntrico frente a las formas de expresión y manifestación estudiantil, comunicaba que la forma de manifestarse era inadecuada, silenciando totalmente el fondo y el contenido del por qué se hacía necesario manifestarse.

En este sentido, la investigación en su metodología de acción buscó darle la importancia y relevancia tanto a las formas como a los contenidos del contexto de crisis, validando las voces de las y los involucrados, y dándoles tiempo y espacio de diálogo y reflexión para que encontraran mecanismos y procedimientos consensuados entre sí. Así, respetando lo expresado en el petitorio estudiantil y dejando atrás la mirada adultocéntrica de imponer horarios extra escolares o instancias programadas en contenidos, se dio lugar a una propuesta de participación estudiantil y diálogo activo, cuidando no infantilizar, invalidar, ni patologizar las temáticas que “hacen ruido” en el estamento.

De esta manera, las sesiones de talleres con estudiantes se realizaron en horarios protegidos (sin evaluaciones ni avance de contenidos de asignaturas) y de manera voluntaria. Si bien algunas se vieron afectadas por la contingencia local, suspensión de clases, etc., se logró reflexionar sobre el contexto local sin temor a relatar episodios complejos. Estas **instancias de trabajo con estudiantes permitieron abrir espacios de dialogo horizontales y construcción paulatina de vínculos y confianza entre el equipo y quienes participaban.**

Como aprendizaje y reafirmación de la praxis pedagógica, **se evidencia la importancia de promover el rol de las juventudes en el sentido de actor político social de cambio, para**

**reforzar sentido de pertenencia y empoderamiento en torno al desarrollo de sus habilidades y capacidades de organización y participación.**

A su vez, se hace evidente también lo beneficioso de **abrir espacios e instancias organizadas por los y las estudiantes, como forma de validar sus propias formas de organización y de habitar el territorio/Liceo**, promoviendo en ocasiones una organización conjunta entre mundo adulto (en este caso equipo externo) y juvenil del Liceo para **vivenciar la distribución del poder de manera más horizontal, e incentivar la participación activa y la toma de decisiones.**

Ciertamente, **abrir espacios desde las autoridades para que en la gestión y organización conjunta de actividades avanzara en recomponer vínculos relacionales quebrados por las distintas contingencias de crisis vividas, resultó de manera exitosa**, permitiendo una participación activa y con sentido desde el estamento estudiantil en instancias más focalizadas como la Mesa de trabajo interestamental.

En consecuencia, las actividades en donde se invitó a las y los estudiantes a coordinar en conjunto **resultaron en su ejecución y además generaron una serie de emociones positivas, además de la sensación de satisfacción y sentido en el grupo.** Así, tuvo lugar el desarrollo hacia la **reconstrucción del sentido de pertenencia, entendido como la relación de identificación que las y los estudiantes**, en este caso, tienen con la institución a la que asisten. Se logró promover una apropiación simbólica vivencial del Liceo, a través del fortalecimiento de los espacios institucionales de participación y organización colectiva de las y los estudiantes.

## **Respecto de la motivación y participación estudiantil**

Al avanzar en las sesiones de talleres de los grupos con cargos institucionales como CODECU y Directiva de Centro de estudiantes, fue quedando en evidencia la **falta de información respecto de sus responsabilidades institucionales como delegados/as y representantes, más que una falta de motivación, compromiso o participación**. Por el contrario, las y los representantes **a medida que incorporaban información, reflexión, dialogo y debate a las sesiones, le iban encontrando sentido a su rol, valorizándolo**.

Al respecto, es **importante considerar el manejo y gestión de las emociones que detenta ser parte de un grupo de representantes y hacerse responsable de tareas hacia el colectivo**, despersonalizando el rol en el sentido de no auto responsabilizarse de la desmotivación personal y particular de los demás compañeros/as.

Así entonces, **se sugiere incorporar como metodología de acción** en estos grupos de representantes y delegados/as, **un chequeo a las tareas y funciones, para visualizar donde están las fortalezas como grupo y las debilidades**, para así buscar acciones que acorten esta brecha.

Por otra parte, cumplir un rol político siempre va a significar que se hable de las acciones que se hacen o se dejan de hacer. Es un rol que demanda dejar de lado lo personal y enfocarse en lo colectivo.

Ciertamente, en los talleres con CODECU **se logró profundizar el sentido y compromiso del rol de ser delegado/a de curso, el campo emocional en el que se habita desde ese rol político, se identificaron desafíos organizacionales y se dialogaron**

**propuestas de acción para sus principales funciones basadas en el hacer, informar y decidir.**

Estas propuestas fueron sistematizadas, con el fin de construir en conjunto, un producto que les facilite como organismo de representación y participación estudiantil, la planificación, registro y organización de sus actividades, propuestas y toma de decisiones colectiva.<sup>5</sup>

### **Sobre la sistematización de experiencias**

Reflexionar sobre nuestras prácticas como equipo de trabajo, fortaleció a nuestra institución en su praxis pedagógica itinerante en distintos espacios educativos.

El compartir los aprendizajes sesión a sesión permitió leer el contexto de una mejor manera, y socializar con las y los demás compañeros/as de equipo lo que estaba pasando en cada grupo y/o estamento a cargo. Este aprendizaje ha sido incorporado como parte de nuestra forma de trabajo con otras instituciones, lo que **nos ha permitido mejorar la calidad de nuestras propuestas, otorgándoles un sello de intervención situada, no estandarizada, que pone en valor la mirada de las comunidades educativas y que no pretende imponer soluciones desde arriba.**

En consecuencia, **esta experiencia nos enseñó a que se debiese contemplar una etapa diagnóstica** que permita leer las distintas posturas, las miradas, el problema de fondo, que temas ya se han abordado, contexto y/o historicidad de las problemáticas de cada establecimiento con que se trabaja. Como parte de la etapa diagnóstica, **paralelamente está la etapa de la construcción de confianzas y vínculos** con los distintos actores claves,

---

<sup>5</sup> Ver Anexo 1

representantes y personas de la comunidad involucrada. De esta manera la propuesta será mucho más pertinente y contextualizada a las distintas miradas, no sólo de quien contrata y/o de las autoridades del establecimiento. Es decir, en un contexto crisis, como esta experiencia, debe haber etapa de diagnóstico y vinculación, previo a construcción final de propuesta, para que esta tenga sentido para la comunidad completa y no sea un factor divisorio más, sino de consenso.

**La etapa de vínculos y diagnósticos debe ser comunicada a toda la comunidad, a través de distintos medios y con distintas herramientas comunicacionales, para no crear falsas expectativas**, o confusiones respecto a qué se está haciendo en el establecimiento, los roles de cada cual, los plazos de cada etapa, etc.

De igual manera, previo a la realización de actividades es pertinente y correcto, **dialogar los contenidos propuestos, y darle a cada estamento voz y voto**. Ser flexibles a las posibilidades de ampliar, reducir y cambiar. A su vez, un trabajo paralelo al de diagnóstico y vínculos con los equipos de toma de decisiones (gestión, directivos, convivencia escolar, etc.), permite la flexibilidad institucional para que el proyecto avance y no se estanque en procesos burocráticos propios de la institucionalidad educativa.

Respecto de la sostenibilidad de las estrategias de participación estudiantil utilizadas y otras nuevas, dependen del involucramiento del equipo de convivencia y de gestión de los establecimientos, ya que sin el rol facilitador de los espacios participativos que promueven la apropiación simbólica y fortalecen el sentido de pertenencia de las y los estudiantes, la continuidad se ve comprometida.

En lo que respecta al campo emocional, un aprendizaje incorporado es **socializar y manejar la desmotivación y emociones del equipo provocadas por estos contextos**

**educativos en crisis y conflicto**, para no predisponer negativamente al equipo a las actividades venideras, o generar roces internos en el equipo de trabajo.

En lo organizacional, se aprendió a distribuir al equipo por temáticas y/o por capacidad de crear vínculos con distintos estamentos según su **experiencia, voluntad y praxis**.

En consecuencia, **se pueden abordar distintas problemáticas sin el fin final de que una acción las resuelva**. En general son procesos que toman tiempo y más de una acción asociada. Por eso se deben fijar distintos objetivos y priorizar su factibilidad, de eso modo se podrá **visualizar como un proceso de etapas y no como una “receta”**. Importancia de que al margen de la cantidad de personas que lleven adelante el proyecto, se debe poner en valor el compromiso, la perseverancia y el sentido de bien común hacia el colectivo que tiene de fondo pensar un proyecto que ayude a una comunidad en su trayecto constante a mejorar la convivencia y la participación estudiantil.

**Imagen 29**  
**“Esquema de abordaje en crisis”**



Nota: Elaboración propia

## 7. Referencias Bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación. (19 de abril de 2017). PISA: Bienestar escolar impacta fuertemente en la satisfacción de los estudiantes chilenos con su vida. <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/pisa-bienestar-escolar-impacta-fuertemente-la-satisfaccion-los-estudiantes-chilenos-vida/>
- Arístegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B. y Ruz, J. (2005). Hacia una pedagogía de la convivencia. *Psykhé*, 14(1).
- Ascorra, Paula, López, Verónica, & Urbina, Carolina. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de psicología*(Santiago), 25(2), 01-18. Recuperado en 02 de agosto de 2023, de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-05812016000200003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-05812016000200003&lng=es&tlng=es).
- Bustos, Patricia y Leiva, Jorge. (2005). *Documental Actores Secundarios*. Sello Alerce. Consultado en: <https://cinechile.cl/pelicula/actores-secundarios/>
- Caffiero, Hernán. (2017). Una historia necesaria (8 Serie de Televisión). Consultado en : <https://cntvplay.cl/series/una-historia-necesaria/>
- Corbetta, Silvina (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En Néstor López (Coord.). *De Relaciones, Actores y Territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. UNESCO.
- Duarte Quapper, Claudio. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el Liceo. *Última década*, 10(16), 95-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362002000100004>
- (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20(36), 99-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>

- Echeverría, R. (2003). Ontología del Lenguaje. Santiago, Chile: LOM.
  
- Freire Paulo. (1987). Pedagogía del Oprimido. (36a. ed.). México: SIGLO XXI. Consultado en:  
<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>
  
- Freire, Paulo. (2010). Cartas a quien pretende enseñar - 2ª ed. 5ª reimpresión.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Consultado en:  
<https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2017/06/Paulo-Freire.pdf>
  
- Ghiso, Alfredo. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. Revista Decisio número 28. CREFAL. Enero-Abril, 2011.
  
- González, Claudio. & Segovia, Carolina. & Solís, Juan (2022). Informe Grupal Rizoma. Curso Liderazgo Transformacional. Programa Magíster en Educación mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar. Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.
  
- Haesbaert, Rogerio (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. Cultura y Representaciones sociales, 8(15), 9-42.
  
- Jara, O. (2016). La sistematización de experiencias: nuevas rutas para el quehacer académico en las universidades. En Sistematización de prácticas y experiencias educativas. Alcaldía de Medellín. Consultado en: [https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2021/04/Sabemos\\_mas\\_de\\_lo\\_que\\_sabemos\\_sistematiz.pdf](https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2021/04/Sabemos_mas_de_lo_que_sabemos_sistematiz.pdf)
  
- (2015). La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles. Editorial Quimantú.
  
- (2023) Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Consultado en:

[http://repositoriorsci.dyndns.org:8080/xmlui/bitstream/handle/PSCJ/863/6\\_JAR\\_ORI.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositoriorsci.dyndns.org:8080/xmlui/bitstream/handle/PSCJ/863/6_JAR_ORI.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Jason Mafra, Anderson Fernández de Alencar(compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina. Consultado en: Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/09Masi.pdf>
- Lefebvre, H. (1975). El derecho a la ciudad. Barcelona: Península
- Masi, Ana. (2008). El concepto de praxis en Paulo Freire. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gómez.
- Olalla, J. (2016). Los enemigos del aprendizaje: Paper de Estudio · Guía no 1 ACP.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. Folios, 28, 108-119.
- Rivas, José. (2014). La investigación biográfica y narrativa. El sujeto en el centro. Universidad de Málaga.
- Segovia, Carolina (2022). Reporte Personal de Aprendizajes N1. Curso Taller de Aplicación. Programa Magíster en Educación mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar. Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.
- (2022) Reporte Personal de Aprendizajes N2. Curso Taller de Aplicación. Programa Magíster en Educación mención Liderazgo Transformacional y GestiónEscolar. Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.
- (2022) Informe Individual Transformacional. Curso Liderazgo Transformacional.Programa Magíster en Educación mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar. Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.

- Sepúlveda, Ulises (2020). El territorio como producción cultural abierta: la disputa contextual y conceptual del espacio. En Marcelo Garrido (Compilador), El poder del territorio: Conocimiento para la transformación de los espacios educativos. UAHC y Geopaideia.

- Susinos Rada, T. y Ceballos López, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. Revista de Educación, 359. Septiembre-diciembre 2012, pp. 24-44.

Consultado

en:[https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=15335](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=15335)

- Zamora, Graciela. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? REXE: "Revista de Estudios y Experiencias en Educación". UCSC. Vol. 10, No. 19, enero- julio, 2011, pp. 107-129.