



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

## Proceso de Transformación hacia una Comunidad de Aprendizaje. Valparaíso, Chile

Olga Valdebenito Ojeda



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

# Proceso de Transformación hacia una Comunidad de Aprendizaje. Valparaíso, Chile

Tesis doctoral para optar por el título de  
Dra. en Educación y Sociedad  
por la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona

Diciembre 2020

Doctoranda: Olga Valdebenito Ojeda

Directora: María Padrós Cuxart



## Agradecimientos

*Son tantas las personas que me han apoyada en este proceso, que nombrarlas una por una es imposible; agradezco cada gesto, cada palabra y su disposición. Agradezco a quienes me abrieron las puertas de su hogar, en esta ciudad hermosa y lejana. Agradezco a la vida por haberme dado la oportunidad de conocerlas, su generosidad y afecto me acompañarán por siempre.*

*Agradezco a mi familia, la que siempre ha estado a mi lado, especialmente a quien ya partió...*

*Agradezco profundamente a mi profesora tutora, María, por su paciencia, dedicación, profesionalismo y su generosidad de compartir su conocimiento conmigo. Agradezco su calidez y calidad humana.*

*Agradezco a la comunidad educativa de la escuela Blas Cuevas - Ramón Allende, por permitirme conocerlos y dejarme soñar junto a ellos. Agradezco a cada niña y niño, por ayudarme a no olvidar lo esencial de la vida.*

*A Marcos y Fernando, quienes me acompañaron en esta aventura, simplemente los amo.*

# ÍNDICE

RESUMEN .....	9
ABSTRACT .....	12
INTRODUCCIÓN .....	144
CAPÍTULO 1	
EDUCACIÓN INCLUSIVA .....	24
1.1. DESDE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA .....	25
1.2. SITUACIÓN ACTUAL: REESTRUCTURACIÓN DEL CONCEPTO DE INCLUSIÓN.....	37
1.3. EDUCACIÓN INCLUSIVA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE .....	63
1.4. EDUCACIÓN INCLUSIVA EN CHILE: ANTECEDENTES Y PANORAMA ACTUAL .....	68
CAPÍTULO 2	
COMUNIDADES DE APRENDIZAJE .....	84
2.1. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA SOCIEDAD ACTUAL.....	74
2.2. APRENDIZAJE DIALÓGICO .....	81
2.3. ALGUNOS ANTECEDENTES DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE .....	93
2.4. ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO .....	97
2.5. PROCESO DE TRANSFORMACIÓN A UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE.....	111
CAPÍTULO 3	
TRANSFERIBILIDAD DE PROYECTOS EDUCATIVOS. EL CASO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE .....	117
3.1. DEBATES SOBRE LA TRANSFERIBILIDAD EN EDUCACIÓN .....	118
3.2. TRANSFERIBILIDAD DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO .....	130
3.3. TRANSFERIBILIDAD DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LATINOAMÉRICA	134
CAPÍTULO 4	
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	117
4.1. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	153
4.2. METODOLOGÍA COMUNICATIVA.....	155
4.3. ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO .....	161
4.4. DISEÑO DEL TRABAJO DE CAMPO: ESTUDIO DE CASO .....	163
4.4.1. Selección del Caso .....	164
4.4.2. Inicio y desarrollo del proceso de transformación e investigación .	169
4.4.3. Rol de la investigadora .....	172
4.4.4. Revisión Documental.....	177

4.4.5. Selección de la muestra.....	178
4.4.6. Técnicas de Recogida de Información.....	181
4.4.7. Concreción de la Recogida de la Información .....	187
4.5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....	195
4.6. DIMENSIÓN ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	200

## CAPÍTULO 5

TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA EN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE .....	203
5.1. PUNTO DE PARTIDA: LA ESCUELA BLAS CUEVAS-RAMÓN ALLENDE .....	205
5.2. FASE DE SENSIBILIZACIÓN Y TOMA DE DECISIÓN .....	209
5.3. FASE DEL SUEÑO.....	219
5.4. IMPULSO DE COMISIONES .....	225
5.5. IMPULSO DE ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO.....	230
5.5.1. Tertulias literarias dialógicas.....	230
5.5.2. Grupos interactivos .....	240
5.5.3. Tertulias Pedagógicas .....	247
5.5.4. Biblioteca Tutorizada .....	249
5.5.5. Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.....	251
5.6. RETOS PENDIENTES.....	253

## CAPÍTULO 6

FACTORES QUE FACILITAN O DIFICULTAN EL PROCESO DE TRANSFERENCIA .....	258
6.1. ELEMENTOS EXTERNOS A LA ESCUELA .....	259
6.1.1. Elementos de Exclusión.....	260
6.1.2. Elementos Transformadores.....	267
6.2. ORGANIZACIÓN DEL CENTRO.....	272
6.2.1. Elementos de Exclusión.....	273
6.2.2. Elementos Transformadores.....	294
6.3. PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS .....	315
6.3.1. Elementos de Exclusión.....	315
6.3.2. Elementos Transformadores.....	329
6.4. RELACIÓN PROFESORADO - ESTUDIANTADO.....	340
6.4.1. Elementos de Exclusión.....	341
6.4.2. Elementos Transformadores.....	343
6.5. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE .....	349
6.5.1. Elementos de Exclusión.....	349
6.5.2. Elementos Transformadores.....	354

## CAPÍTULO 7

MODELO INCLUSIVO.....	367
7.1. ELEMENTOS DE EXCLUSIÓN PRESENTES EN LA ESCUELA ANTES DEL PROYECTO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE .....	365

7.2. ELEMENTOS DE INCLUSIÓN PRESENTES EN LA ESCUELA ANTES DEL PROYECTO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE .....	371
7.3. TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA HACIA UN MODELO INCLUSIVO.....	375

**CAPÍTULO 8**

<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>389</b>
---------------------------	------------

<b>BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>415</b>
---------------------------	------------

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Redes de apoyo de Comunidades de Aprendizaje en distintos países (2013-2014) .....	141
Tabla 2 Número de escuelas transformadas a Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica .....	148
Tabla 3 Participación de escuelas y organizaciones en Latinoamérica, año 2019.....	149
Tabla 4 Prácticas realizadas por las escuelas transformadas a Comunidades de Aprendizaje, año 2019.....	150
Tabla 5 Redes de apoyo y territorios en Chile .....	151
Tabla 6 Documentos externos consultados, Corporación Municipal .....	177
Tabla 7 Documentos internos consultados .....	178
Tabla 8 Características de la muestra en las entrevistas semiestructuradas .....	179
Tabla 9 Características de la muestra en los relatos comunicativos de vida cotidiana.....	179
Tabla 10 Características de la muestra en los grupos de discusión comunicativos .....	180
Tabla 11 Síntesis de técnicas implementadas en el trabajo de campo .....	181
Tabla 12 Síntesis del proceso de recogida de información: Entrevistas semiestructuradas.....	188
Tabla 13 Síntesis del proceso de recogida de información: Relato de vida cotidiana...	188
Tabla 14 Síntesis del proceso de recogida de información: Grupo de discusión comunicativa.....	189
Tabla 15 Síntesis del proceso de recogida de información: Observaciones comunicativas.....	189
Tabla 16 Síntesis del proceso de recogida de información: Notas de campo/bitácora .....	190
Tabla 17 Matriz de análisis de los datos.....	197
Tabla 18 Ejemplos de sueños clasificados por la comisión Sueño .....	224
Tabla 19 Resumen categoría 1: Elementos externos a la escuela .....	271
Tabla 20 Resumen categoría 2: Organización.....	312
Tabla 21 Resumen categoría 3: Participación de las familias .....	337
Tabla 22 Resumen categoría 4: Relación profesorado - estudiantado.....	348
Tabla 23 Resumen categoría 5: Estrategias de Aprendizaje.....	364
Tabla 24 Síntesis conclusiones objetivo 1 .....	394
Tabla 25 Síntesis conclusiones objetivo 2.....	399
Tabla 26 Síntesis conclusiones objetivo 3.....	407

Tabla 28 Síntesis conclusiones objetivo 4.....	412
Tabla 29 Síntesis conclusiones objetivo 5.....	413

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Estructura de tesis doctoral.....	19
Figura 2 Acta Consejo del Profesorado sobre votación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje.....	211
Figura 3 Cartel ubicado al ingreso de la escuela.....	213
Figura 4 Tríptico resumen de Comunidades de Aprendizaje.....	214
Figura 5 Afiches sobre Comunidades de Aprendizaje creados por estudiantes.....	217
Figura 6 Remolinos para Acto del Sueño.....	220
Figura 7 Sueños individuales en proceso de ser quemados.....	222
Figura 8 Sueños de la comunidad educativa.....	223
Figura 9 Planilla de organización de Comisión “Diversión”.....	229
Figura 10 Mural en la biblioteca de la escuela Blas Cuevas-Ramón Allende.....	251

## RESUMEN

La presente tesis doctoral denominada “Proceso de Transformación hacia una Comunidad de Aprendizaje. Valparaíso, Chile”, presenta la transformación de la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende y la implementación de las actuaciones educativas de éxito. La justificación del tema seleccionado responde tanto a motivos personales y profesionales como también a aspectos pedagógicos, como es desarrollar un proyecto educativo que contribuya a la mejora de los resultados académicos y la convivencia escolar, mediante actuaciones científicamente comprobadas. A estas razones se suma el principio socioeducativo de Comunidades de Aprendizaje relacionado con la equidad y justicia social.

El objetivo principal propuesto para la investigación apunta a analizar el proceso de transformación de la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende a una Comunidad de Aprendizaje y la transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito. De este núcleo investigativo se desprenden los siguientes objetivos específicos.

- Registrar y analizar la transformación de la escuela hacia una Comunidad de Aprendizaje y la implementación de las actuaciones educativas de éxito, mediante la participación y el acompañamiento directo y permanente en este proceso.
- Analizar elementos que han favorecido el proceso de transferibilidad de Comunidad de Aprendizaje y de la implementación de las actuaciones educativas de éxito.
- Analizar elementos que han dificultado el proceso de transferibilidad de Comunidad de Aprendizaje y de la implementación de las actuaciones educativas de éxito.
- Identificar y analizar el impacto producido, respecto a la inclusión, en la práctica pedagógica, la organización y cultura del centro educativo después del proceso de transferibilidad de Comunidad de Aprendizaje y de la implementación de las actuaciones educativas de éxito.

- Establecer conclusiones que permitan orientar futuros proyectos de transformación de Comunidades de Aprendizaje, en este u otro contexto.

La investigación es de carácter cualitativo, desarrollada a través de un estudio de caso y se sitúa en el enfoque de la metodología comunicativa. Metodología de investigación que ha demostrado su competencia para aportar en la identificación y comprensión de los elementos o barreras que promueven la exclusión social, al mismo tiempo, que contribuye hacia la transformación de las desigualdades sociales reconociendo aquellas actuaciones que favorecen la inclusión y la equidad. Para el desarrollo de esta investigación se decidió por una muestra intencionada que representa los diversos estamentos que conforman la comunidad educativa, aplicándose los siguientes instrumentos de obtención de información: entrevista semiestructurada, relato comunicativo de vida cotidiana, grupo de discusión comunicativo, observación comunicativa y notas de campo.

Para el análisis de los datos obtenidos en la investigación se establecieron dos dimensiones, de exclusión y transformación, respectivamente. Las cuales se relacionan con seis categorías de análisis: elementos externos a la escuela, organización, participación de las familias, relación profesorado-estudiantes, estrategias de aprendizaje y modelo inclusivo.

Los resultados obtenidos demuestran que el proceso de transformación iniciado por la escuela y la implementación de las actuaciones educativas de éxito han contribuido a visibilizar los elementos que favorecen o dificultan la inclusión educativa y la participación de las familias, promoviendo un cambio significativo en la organización del centro, en el proceso de enseñanza aprendizaje y en el desempeño pedagógico del profesorado.

Podemos concluir que, tras el proceso de transformación y de investigación, la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende ha avanzado en la consolidación de un paradigma inclusivo institucional, basado en una reflexión profunda y constante

sobre el quehacer pedagógico y la relación de la escuela con la comunidad, realizando acciones dirigidas hacia la participación y el diálogo como elementos fundamentales en la mejora de los resultados académicos de todo el estudiantado, con el fin de erigirse como una institución inclusiva, que aporta hacia la equidad y la cohesión social.

## **Abstract**

The present doctoral thesis entitled "Transformation Process towards a Learning Community. Valparaíso, Chile, presents the transformation of the Blas Cuevas - Ramón Allende school and the implementation of successful educational actions. The selection of the topic responds both to personal and professional reasons as well as the interest for developing an educational project that contributes to the improvement of academic results and school coexistence, through evidence-based actions.

The main objective aim of the research is to analyze the process of transformation of one school to a Learning Community and the transferability of successful educational actions. The specific objectives are as follow:

- To register and analyze the transformation of the school towards a Learning Community and the implementation of successful educational actions, through direct and permanent accompaniment in this process.
- To analyze elements that have favored the process of transferability of the Learning Community and the implementation of successful educational actions.
- To analyze elements that have hindered the process of transferability of the Learning Community and the implementation of successful educational actions.
- To identify and analyze the impact produced, regarding the inclusion, in the pedagogical practice, the organization and culture of the school after the process of transferability and the implementation of successful educational actions.
- To reach conclusions that may guide future projects of transformation of Learning Communities, in this or other contexts.

This is a qualitative research, developed through a case study with a communicative methodological approach. The following data collection techniques were conducted: semi-structured interview, communicative account of daily life, communicative discussion group, communicative observation and notes field. For the analysis of the data obtained, two dimensions were distinguished, namely, exclusion and transformation, in each of six categories of analysis.

The findings show that the transformation process initiated by the school and the implementation of successful educational actions have contributed to unveil the elements that favor or hinder educational inclusion and the participation of families, promoting a significant change in the organization of the school, in the teaching-learning process and in the pedagogical performance of the teaching staff.

We can conclude that, the Blas Cuevas - Ramón Allende school has advanced in the consolidation of an inclusive approach, based on a constant reflection on the pedagogical work and the relationship of the school with the community, carrying out actions directed towards the improvement of the academic results of the student.

# Introducción

## **Justificación del tema de estudio**

El cambio político, social y cultural que significó el paso de una cruel y extensa dictadura al retorno de una tímida democracia; coincidió con la finalización de mi etapa de estudiante secundaria. Por lo tanto, son variadas las experiencias vividas en un sistema educativo, caracterizado por la pobreza y las directrices del régimen militar. No obstante, estas mismas escuelas y liceos contribuirían a la formación de una crítica y libertaria juventud. Como a muchos adolescentes de la época, se nos desarrolló un fuerte compromiso social y comunitario, el cual, personalmente me llevó a estudiar Pedagogía en Castellano, uniendo dos pasiones: la enseñanza y la literatura. Tuve la fortuna de tener en la universidad varios maestros y maestras que retornaron al país tras largos años de exilio, los cuales trajeron, junto con sus experiencias de vida, avanzados conocimientos y metodologías que aún en Chile no se conocían (aún no existía internet). Esta amalgama de emociones, sentimientos y saberes crearon mi formación profesional, siguiendo la utopía de un mundo mejor, basado en la igualdad y la justicia. Mi generación había vivido en carne propia la carencia de estos principios.

Durante más de 20 años me he desempeñado como docente en diversos establecimientos educacionales públicos de Valparaíso, intentando aportar a revertir la situación de exclusión y desigualdad vivida por muchos jóvenes, incluso ya avanzado este nuevo siglo. Si bien, las escuelas y liceos poseen más recursos y los docentes han mejorado en sus condiciones laborales, la tasa de repitencia y abandono escolar sigue siendo preocupante. Además, la brecha entre estudiantes de establecimientos públicos y privados es enorme, continuando el círculo de la pobreza y la desigualdad. Muchos jóvenes pertenecientes a los sectores más vulnerables continúan siendo excluidos de los beneficios educacionales, culturales, sociales y económicos del país. No obstante, siempre supe que algo se podía hacer a nivel pedagógico, desde el propio sistema escolar y especialmente desde el plano personal. Investigué y apliqué varias estrategias, metodologías, innovaciones. Participaba en todos los

cursos que se nos ofrecían, sin embargo, mis esfuerzos no estaban dando el resultado que yo esperaba. Obtuve importantes satisfacciones, pero también grandes frustraciones. Mi búsqueda estaba agotándome y desesperanzándome.

Como última búsqueda decido estudiar un máster en el extranjero y renovar energías y conocimientos, lo cual consigo gracias a la obtención de una beca (Becas Chile) diseñada especialmente para docentes. La Universidad seleccionada fue la Universidad de Barcelona, nuevamente mi relación con la literatura y las lenguas dirige mi elección. Es en este contexto, cursando el Máster de Dirección y Gestión de Centros Educativos, un admirado profesor nos presentó Comunidades de Aprendizaje. Para esta profesora, de un lejano país al sur del mundo, significó por fin haber encontrado la respuesta a tantas preguntas, se cerraba una búsqueda y comenzaba una nueva.

Luego del Máster vino el Doctorado, no fue difícil elegir mi tema de investigación. Comunidades de Aprendizaje daba vueltas en mi cabeza hacía más de tres años y mi ciudad natal, Valparaíso, se presentaba como el escenario perfecto para implementar un proyecto educativo basado en la equidad y la inclusión. Es así como, surge el sueño de transferir Comunidades de Aprendizaje a una escuela de Valparaíso, escuela que debiera ubicarse en un barrio popular, con personas comunes y corrientes, con docentes que seguramente vivan similares experiencias a las vividas por mí, con niñas y niños que no sólo necesitan el cariño y respeto de sus maestros, sino que también una educación de calidad, que les permitiera romper con su círculo de pobreza y exclusión. Por ende, la importancia de este proyecto se centró en la complementación entre el proceso de implementación con el de investigación, con el fin de responder a una serie de necesidades, por ejemplo, obtener evidencia que dirija futuras acciones e investigaciones; entregar resultados constantemente a la comunidad educativa que sirvan de aporte en el proceso de enseñanza aprendizaje; motivar la reflexión y la evaluación constante del quehacer pedagógico, dándole carácter de urgencia a todas las medidas que permitan superar las barreras de exclusión y avanzar hacia la inclusión.

Como profesora de aula, reconozco la importancia de un proyecto educativo que realmente contribuye a mejorar los resultados y, más aún, si este aporta con actuaciones educativas de éxito que pueden aplicarse al interior del aula, actuaciones probadas científicamente que no sólo mejoran los aprendizajes, sino que también la convivencia. Por otra parte, facilitan la labor docente, haciéndola más certera, atractiva y colaborativa. ¡Cuántas veces los y las docentes hemos tenido que asumir proyectos innovadores, dirigidos a la calidad y equidad, pero que no bajan sus bases o fundamentos al aula, dejando un limbo en la relación enseñanza aprendizaje! Esta tesis debía demostrar lo contrario, debía transformar la manera de hacer las clases y además analizar los elementos que estaban favoreciendo o dificultando esta transformación.

Otro factor importante que motivó esta investigación fue el principio socioeducativo de Comunidades de Aprendizaje relacionado con la equidad y justicia. Esta forma de entender la educación y la escuela responde a la visión de muchos docentes y actores sociales que creemos en el valor de la agencia humana y que comprendemos que el trabajo colaborativo, comunitario, basado en el diálogo y el respeto, es el camino que conlleva a la transformación. Las numerosas experiencias de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje en lugares o ambientes desfavorecidos y la mejora social y educativa obtenida, nos permitieron vislumbrar un similar resultado para la escuela de Valparaíso y su comunidad. Las particulares características de este trabajo de investigación, basado en la metodología comunicativa, debía horadar en la tradicional organización escolar, resaltar el liderazgo de cada integrante de la comunidad, promover la participación, la toma de decisiones y, especialmente, el diálogo y el consenso.

Valparaíso es una pequeña ciudad costera, empobrecida por la disminución paulatina de su faena portuaria, se caracteriza por sus pintorescas casas empinadas en los cerros que delatan la precariedad habitacional y económica. No obstante, Valparaíso se sustenta en su gente, en su vida de barrio y múltiples

organizaciones sociales y comunitarias. Aún existe un fuerte sentido de pertenencia, un orgullo de ser porteño. Este sentido de comunidad y de solidaridad motivó a la transferencia de Comunidades de Aprendizaje. Las condiciones existen, tal vez están latentes, no obstante, este trabajo de tesis pretende - gracias a la base científica de Comunidades de Aprendizaje, sus fundamentos, su experiencia – incorporar la escuela a la comunidad, “hacer comunidad”, para educarnos mutuamente; apoyarnos y mejorar nuestra realidad, especialmente la de nuestros niños y niñas.

Como última motivación, esta tesis doctoral pretende aportar un profundo conocimiento sobre la transferibilidad del proyecto de Comunidades de Aprendizaje al contexto comunal y nacional, contribuyendo hacia un sistema educativo público que abogue por la calidad educativa y la inclusión de todas y todos.

Dentro de la comuna de Valparaíso, se ha elegido, como escenario concreto, la escuela Blas Cuevas-Ramón Allende. Las características de este centro y su entorno responden a los criterios de selección establecidos para esta investigación, además su cuerpo docente manifestó desde el primer momento un profundo interés por conocer e implementar Comunidades de Aprendizaje, especialmente ante la posibilidad de participar en la toma de decisiones del propio proyecto y en los diversos pasos de la investigación.

Cabe señalar que antes de la selección del caso, también se realizó un importante trabajo de estudio sobre Comunidades de Aprendizaje en Barcelona, para ello, participé en diversos congresos y charlas, asistí como voluntaria en algunos grupos interactivos y en tertulias literarias dialógicas y, por último, conversé con dos destacados académicos, a saber, la profesora Rosa Valls y el profesor Ramón Flecha. Esta etapa de conocimiento, práctico y teórico, me permitió transmitir a la escuela y a la administración educativa, desde los primeros acercamientos, los fundamentos de Comunidades de Aprendizaje y su sustento teórico, ejemplificando no solo con reconocidas investigaciones y

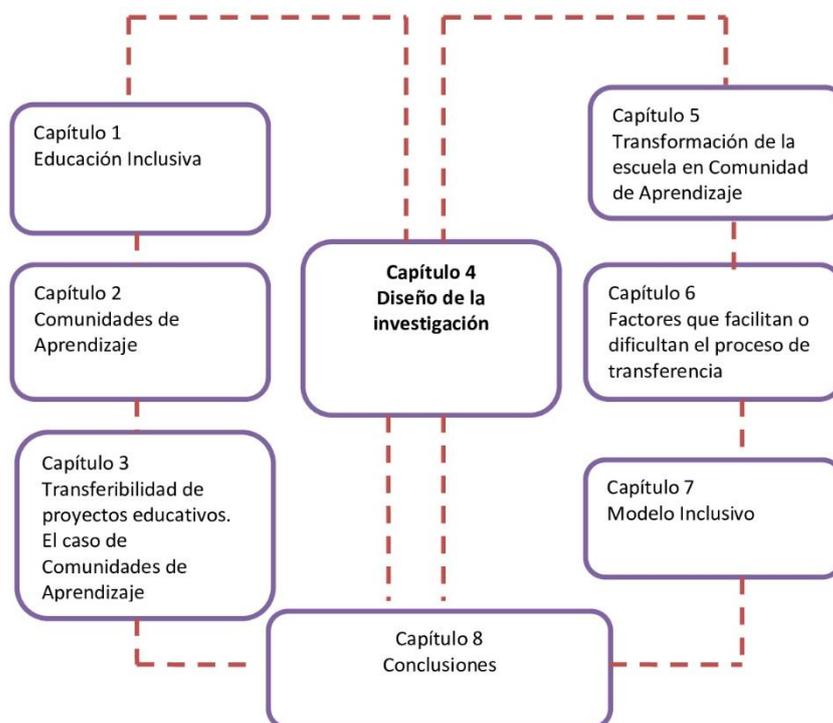
artículos, sino que también con testimonios personales, lo que ha favorecido a la recepción del proyecto.

### Estructura de la tesis doctoral

Esta tesis doctoral se estructura a través de ocho capítulos, los cuales se presentan en la siguiente figura:

**Figura 1**

*Estructura de tesis doctoral*



**Fuente: Elaboración propia**

Los tres primeros capítulos corresponden al marco teórico del tema planteado.

El capítulo 1 presenta y analiza la inclusión educativa. Para ello se presenta la trayectoria del proceso de integración, desde los inicios de la educación especial

y su posterior incorporación a las aulas regulares, hasta la aparición del movimiento de inclusión. Posteriormente, se ahondará en las actuales perspectivas del término de inclusión, lo que ha llevado a la reestructuración del término. También se detallarán algunos elementos fundamentales en el desarrollo de una educación inclusiva, estos son: participación, comunidad, trabajo cooperativo y trabajo colaborativo. A continuación, el capítulo presenta el estado de la educación inclusiva en Latinoamérica para finalizar con la situación concreta de Chile y el marco legal que circunscribe a la inclusión educativa de este país.

El capítulo 2 describe y explica detalladamente el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. El capítulo comienza con la definición de este y su fundamento teórico en diferentes teorías comunicativas. A continuación, se desarrolla el concepto de aprendizaje dialógico y sus fundamentos. Posteriormente se describen las actuaciones educativas de éxito para finalizar con las etapas del proceso de transformación hacia una Comunidad de Aprendizaje.

El capítulo 3 desarrolla el tema de la transferibilidad de actuaciones educativas. Para profundizar en este, se realiza un primer apartado que precisa algunos conceptos claves como son: evidencia, fidelidad, universalidad. Así como también se definen algunos enfoques metodológicos como son “bottom-up” y “top-down” y “scale-up”, para finalmente diferenciar los términos de aplicabilidad, transferibilidad y los de buenas prácticas y actuaciones educativas de éxito. Un segundo apartado plantea el carácter universal y transferible de Comunidades de Aprendizaje, detallando posteriormente el elemento dialógico como complemento a la transferibilidad propia de las actuaciones educativas de éxito, ejemplificándose con experiencias en el contexto europeo y latinoamericano. Un último apartado, describe el desarrollo del proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje en América Latina, partiendo desde la llegada del proyecto a Brasil y luego su expansión a otros países. Se concluye describiendo el estado actual de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en Chile.

El capítulo 4, se inicia con la exposición de algunas de las preguntas de investigación que han orientado la investigación, junto con el objetivo general y los objetivos específicos. A continuación, se presentan los principios fundamentales de la metodología comunicativa (MC), la cual ha sido utilizada en esta tesis doctoral. También se desarrollan los criterios establecidos en la selección bibliográfica y documental, junto con la enumeración del material analizado. Posteriormente, se presenta el diseño del trabajo de campo, incluyendo los documentos trabajados, la selección de la muestra, las técnicas de investigación y el proceso de recogida de información. En este mismo apartado, se aporta mediante la descripción del proceso de selección de la muestra, de la trayectoria del proceso de transformación e investigación y del rol asumido por la investigadora. Finalmente, los dos últimos apartados, se centran en el análisis de la información y en las consideraciones éticas de la investigación.

Los capítulos 5, 6 y 7 presentan los resultados obtenidos en la investigación.

El capítulo 5 describe el proceso de cambio vivido por la escuela Blas Cuevas - Ramón Allende y tiene como objetivo detallar las diversas acciones que constituyeron el proceso de transferibilidad hacia una Comunidades de Aprendizaje y, específicamente, la recreación de las actuaciones educativas de éxito. Mediante el desarrollo de este capítulo se pretende transmitir los avances más significativos asumidos por la comunidad educativa, los cuales implican un cambio institucional basado en la participación desde las bases; como también aquellas acciones individuales que representan el inicio de un proceso de transformación personal y reformulación de la práctica pedagógica. El capítulo se inicia con el relato de la etapa de sensibilización y la posterior decisión de asumir el proyecto de transformación e investigación. A continuación, se narra la etapa del sueño y sus diferentes fases de planificación, organización y realización llevadas a cabo por la comunidad educativa. Luego, se caracterizan las comisiones establecidas como producto del análisis de los sueños. Posteriormente, se detalla sobre el impulso de las actuaciones educativas de

éxito y su efectiva realización en cada uno de los cursos que posee la escuela. Finalmente, se plantean los retos pendientes respecto al proceso de transformación.

El capítulo 6 analiza en profundidad la información recogida durante el proceso de investigación sobre los factores y aspectos que influyen y responden al proceso de transferibilidad. El análisis de la información se lleva a cabo a través de cinco categorías establecidas, a saber, elementos externos a la escuela, participación de las familias, organización, relación profesorado-estudiantes y estrategias de aprendizaje. Cada una de estas es examinada según dos dimensiones, aquella que contiene elementos de exclusión (que dificultan la transferibilidad) y otra destinada a elementos transformadores (que contribuyen o facilitan la transferibilidad).

El capítulo 7, se centra en los resultados obtenidos sobre el modelo inclusivo adoptado por la escuela Blas Cuevas - Ramón Allende y cómo este ha evolucionado desde la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje y la implementación de las actuaciones educativas de éxito. El capítulo se inicia con la descripción de la situación de la escuela antes del proyecto, en relación con la inclusión educativa. Después se detalla y analiza el fortalecimiento del modelo inclusivo a partir de la implementación y adaptación de las actuaciones educativas de éxito y del proceso de toma de consciencia del cuerpo docente sobre la inclusión social y educativa. El desarrollo del análisis de la información se lleva a cabo a través de cuatro componentes fundamentales para la realización de prácticas educativas inclusivas, a saber, grupos heterogéneos, altas expectativas, apoyo hacia el alumnado y participación de la comunidad.

Por último, el capítulo 8 presenta las principales conclusiones de la investigación. En primer lugar, se explican algunas consideraciones contextuales que influyeron en mayor o menor grado el desarrollo de esta tesis doctoral. A continuación, se presenta la discusión de los resultados obtenidos según cada objetivo propuesto en la investigación. Seguidamente, se incluye la conclusión

general del proceso de transferibilidad realizado. Finalmente, se enuncia la relevancia científica de esta investigación y las futuras líneas de investigación que podrían realizarse respecto a la transformación de la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende, como un ejemplo de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje en distintos territorios.

## **CAPÍTULO 1**

# **EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Este primer capítulo comprende una aproximación al estado de la cuestión respecto a la educación inclusiva en la actualidad, para ello se realiza una trayectoria desde la educación especial, posteriormente la integración educativa hasta llegar a diversas visiones sobre inclusión que predominan actualmente. Conocer la evolución del concepto ha de permitir comprender las diferentes ideas y creencias que la sociedad posee sobre inclusión y cómo los sistemas educativos se orientan hacia una u otra tendencia, lo cual, implica la continuación de estrategias de exclusión que constantemente afectan a una gran cantidad de niñas y niños, o bien, la superación de estas asumiendo un camino hacia la inclusión. Es así como, a través del capítulo se analizan elementos ampliamente incorporados al discurso y a la práctica educativa - como es el trabajo colaborativo, la participación, la comunidad – desde una perspectiva dirigida hacia la inclusión plena y hacia una educación superadora de desigualdades.

Finalizando el capítulo, se describe la situación educativa actual chilena respecto a educación inclusiva, a partir de la Ley de inclusión, el año 2015. Es así como, se pretende entregar el contexto legal que determina las acciones que pueden llevarse a cabo para implementar un proyecto de transformación inclusivo como también analizar cómo este contexto influye en el quehacer diario de quienes se relacionan directamente con el ámbito escolar.

### **1.1. Desde la educación especial a la educación inclusiva**

Comprender el proceso de integración hacia una educación para todos y todas, nos remonta obligatoriamente a los inicios de la educación especial y su trayectoria hacia las aulas ordinaria de educación, este recorrido ha comenzado el viaje hacia la meta por muchos esperada: la inclusión educativa.

El inicio de la obligatoriedad de la enseñanza, a fines del siglo XIX y comienzo del siglo XX, dio como consecuencia la formación de establecimientos de educación especial para aquellos niños y niñas que no tenían cabida en la escuela ordinaria. Alumnos y alumnas etiquetados como retrasados o deficientes

fueron destinados a estos nuevos centros de orientación médica-pedagógica, recibiendo una educación compensatoria a su dificultad. Otros niños y niñas clasificados como idiotas o imbeciles continuaron con una atención asistencial, relegados a sus casas o en asilos. Esta etapa ha sido denominada *Era de la Institucionalización* (Arnaiz, 2003; Lledó, 2013, p. 51; Torres, 2010).

Tras el proceso de identificación, etiquetación, clasificación y su consiguiente segregación del sistema escolar, las escuelas especiales se hacen cada vez más homogéneas (escuelas para sordos, ciegos o deficientes mentales) y masivas, inclusive algunos niños y niñas con deficiencias ligeras y medias no identificados en su etapa preescolar fueron reconocidos como tales a consecuencia de su imposibilidad de acceso o permanencia en la escuela ordinaria (Fierro, 1985). Más aún, a medida que avanza el tiempo, los centros especiales fueron acogiendo a más estudiantes que no respondían al sistema regular, incorporando a sus aulas a niños y niñas parálíticos, con problema de lenguaje, problemas conductuales y aun aquellos y aquellas con fracaso escolar producto de un entorno social desfavorecido (Arnaiz, 2003). Pese a la segregación y asimilación que esta etapa conlleva, se ha de reconocer el significativo acercamiento de la educación especial al sistema educativo, aceptando la posibilidad de que las personas deficientes puedan tener educación y no solamente una atención asistencial. Además, se desarrollan importantes aportaciones en torno a la educación de las y los niños con deficiencias, por ejemplo, el aprendizaje multisensorial de Montessori, por otra parte, este nuevo escenario permitió observar críticamente el sistema educativo general (Torres, 2010).

De esta forma la población escolar queda dividida en dos grupos diferentes, por un lado, un sector importante de niños clasificados como “normales” y, por otro, uno menor de aquellos designados como “especiales”. Esta perspectiva sobre la educación especial ha sido denominada *perspectiva individual o esencialista*, la cual sostiene que los problemas de aprendizaje que presenta un o una estudiante son de carácter individual, sin poseer injerencia el contexto social o

escolar, por lo tanto, corresponde a los profesionales expertos identificar su dificultad y proveer de los servicios necesarios para cubrirla (Echeita, 2006, pp. 33-34). Esta perspectiva individualizada va en detrimento de la educación del estudiantado, debido a que promueve el uso de las etiquetas diagnósticas; la utilización de métodos especiales de enseñanza; limita las oportunidades de aprendizaje al carecer de actividades de participación grupal; mantiene el statu quo de la escuela y, por último, los recursos no se utilizan de manera beneficiosa para todos los estudiantes (Ainscow, 1995, pp. 29-30).

Ya comenzados los años 60 comienza a establecerse una crítica sostenida sobre el sistema educativo existente que segregaba a la educación especial considerándola como “un mundo aparte”, que sólo atendía a una reducida cantidad de niños, sin mantener relación con las escuelas regulares e, inclusive en algunos casos, aislado físicamente de la comunidad (Ainscow, 1995, p. 15)<sup>1</sup>. Es así como, a partir de las décadas de los sesenta y setenta, la *Era de la Institucionalización* comienza a ser cuestionada iniciando la denominada *Era de la Normalización*. El término (Cardona, 2005, p.119) hace referencia a la posibilidad de que las personas con discapacidad intelectual desarrollen “un tipo de vida tan normal como fuera posible”, participando de las mismas opciones y oportunidades que las demás tienen en las distintas esferas de la vida. Para Jiménez y Vilá (1999) la finalidad de la normalización es otorgar a las personas diferentes o marginadas, todos los medios posibles (sociales, culturales, educativos, etc.) que favorezcan su calidad de vida, partiendo de la potencialización máxima de sus capacidades personales, garantizar el derecho al acceso a los servicios y condiciones de vida adecuados y promover su participación en los entornos más comunes posibles. Esta ideología subyacente

---

<sup>1</sup> Cabe considerar, la presencia de otros grupos segregados del sistema escolar, ya sea, por motivos sociales, culturales o de género; los cuales desde la década del 50 fueron incorporados a través de un sistema de Educación Comprehensiva, Compensatoria o Coeducacional, respectivamente (Parrilla, 2002).

en el principio de normalización será la base y fundamento teórico de la integración educativa.

Este cambio de Era fue producto de una serie de sucesos que demandaron una transformación del sistema. Por una parte, surgen diferentes movimientos asociativos, con base legal, formados por personas discapacitadas y sus familiares que promueven la escolarización en los centros escolares ordinarios, logrando un aumento de las clases especiales en las escuelas<sup>2</sup> (Arnaiz, 2003; Echeita, 2006). Por otra parte, otro factor influyente fue la superación del pensamiento determinista sobre la inteligencia y el potencial de aprendizaje, reconociéndose la idea de que las personas deficientes podían mejorar sus capacidades y habilidades al exponerse a mejores condiciones ambientales. Por último, y relacionado con el anterior, se comprobó que la interacción individuo y medio es fundamental para el desarrollo de las personas, por lo cual, un ambiente desmotivador y segregador solo aumentaría la condición especial de los niños y niñas (Arnaiz, 2003, p. 46; Cardona, 2005, p.118).

Según Fierro (1985), un hecho importante de la normalización es la toma de conciencia de las personas deficientes, tanto de sus limitaciones como de su marginalización, lo cual las ha llevado a adquirir identidad de grupo y a tomar decisiones claves para su vida personal, por ejemplo, donde vivir, trabajar o elegir pareja. Arnaiz (2003), también destaca la Era de la Normalización como el inicio de un nuevo pensamiento sobre la educación especial y sobre qué es la norma, el cual promueve que todas las personas son diferentes y particulares, por lo cual todas deben ser aceptadas e integradas en una sociedad que fomente el desarrollo máximo de su potencial.

Conjuntamente y como parte de este cambio de perspectiva, el informe de la Conferencia General realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 1969) y la Declaración de los

---

<sup>2</sup> Surge en Estados Unidos, en 1950, la National Association for Retarded Children (NARC) (Torres, 2010).

Derechos Fundamentales del Deficiente por parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1971), ratificaron el derecho de las personas discapacitadas a recibir la instrucción y formación que les permita el máximo desarrollo de sus capacidades y aptitudes, facultándoles el acceso a la educación y a la integración como ciudadanos en todos los ámbitos de la vida social.<sup>3</sup>

Es así como, el principio de normalización abre el camino hacia el principio de integración, el cual, debido a una serie de factores educativos y sociales, transformará la manera de entender las deficiencias, apartándose del reduccionismo propio de épocas anteriores.

El principio de integración va lentamente penetrando en la concepción de las personas como en los sistemas educativos, consolidándose y desarrollándose de diversas formas en la práctica escolar. Las definiciones del concepto de integración han variado a lo largo del tiempo y consideran aspectos sociales, políticos y educativos, no obstante, todas ellas poseen como elemento común la consideración de la integración como un proceso dinámico y complejo, en el cual se reúne a todas y todos los estudiantes, con o sin necesidades educativas especiales, en un mismo contexto educativo (Plancarte, 2017, p. 215).

Para Jiménez y Vilá (1999, pp. 126-127), existen algunos preceptos elementales que construyen el concepto de integración, estos son:

- a. El reconocimiento de la existencia de un continuo de diferencias individuales.
- b. La aparición y consolidación de un cambio de lenguaje a través de la nueva conceptualización de Necesidades Educativas Especiales.
- c. El cuestionamiento a la homogeneidad como hipótesis pedagógica.

---

<sup>3</sup> Bajo esta misma mirada, varios países promulgaron leyes importantes que modificaban el sistema de la educación especial. Una encuesta realizada por Unesco (1988) certificó que 38 países, de un marco de 58, estaban en proceso de debate o promulgación de una nueva legislación al respecto (Ainscow 1995, p. 17).

- d. La necesidad de pensar y definir un nuevo profesional de la enseñanza.
- e. Integración social.

Se desprende de lo anterior, la comprensión de las diferencias individuales de cada estudiante, alejándose de la teoría del déficit y la etiquetación. Esto conlleva centrar las necesidades del alumnado en relación a su experiencia escolar, otorgando a cada uno y una la atención y los recursos necesarios para su éxito académico. Por otra parte, también es necesario un nuevo profesional docente, tanto en lo estrictamente pedagógico como en el área valórica, la cual esté orientada hacia la tolerancia y el respeto a la diversidad. Todos estos elementos, inmersos dentro un marco socio-cultural y económico-político, debieran contribuir a la formación de personas valiosas, autónomas y con igualdad de condiciones para participar de manera activa en todos los ámbitos de la vida.

Alrededor de los años ochenta, se suma otro cambio sustancial en la evolución de la educación especial como también en la forma de entender el concepto de integración. Este proceso es en parte el resultado de tres hitos importantes. El primero se refiere a la publicación en el Reino Unido del “Report of the Committee of inquiry into the Education of handicapped children and Young People”, en 1978. El segundo, el Congreso Mundial de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en Jomtien, titulado “Education for All” (1990). Por último, la celebración, por parte de La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad (1994).

El Informe Warnock (Warnock, 1978), como así se conoce el reporte, recoge la variedad de ideas respecto a la reconceptualización del término Necesidades Educativas Especiales, introduciéndolo oficialmente y dándole un sentido más amplio y flexible al concepto de educación especial. Por una parte, esta terminología reforzó la perspectiva de que todos los niños y todas las niñas son educables, sin importar la gravedad de sus dificultades, por lo tanto, tienen

derecho a ser incorporados e incorporadas a la educación especial. Por otra parte, renovó la visión sobre las necesidades especiales que puede tener cada persona, reconociendo que estas son posibles de variar a lo largo del tiempo, pues podrían ser influidas por aspectos emocionales o sociales. En el ámbito educativo, estas necesidades pueden presentarse en algún momento de la escolarización del estudiantado, sin esto significar que tenga una discapacidad, en el sentido tradicional del término. De aquí deriva la importancia de reconocer la variedad de causas que pueden estar influyendo, para así ayudar al niño o niña adecuadamente, evitando generar en él o ella una experiencia permanente de fracaso escolar (Warnock, 1978).

Otro aspecto a destacar es la erradicación de la denominación de alumnos y alumnas deficientes, aceptando la de “dificultades de aprendizaje” y su clasificación en leve, moderado o severo. Este cambio no es menor, pues gira la dificultad hacia el contexto escolar y social y no individualiza al alumnado como aquel que posee un déficit que le impide participar en el ámbito educativo regular. Es decir, se le otorga valor a las interacciones que el y la estudiante realiza en su vida escolar y el contacto con el ambiente físico y social que lo rodea, de ahí la importancia de una intervención oportuna planificada y óptima que permita responder a las diferencias individuales de los y las estudiantes (Echeita, 2006). En otras palabras, la escuela deberá poner atención en “lo que el alumno necesita aprender, cómo, en qué momento y con qué recursos” (Arnaiz, 2003, p. 63).

El año 1990 se llevó a cabo el Congreso Mundial “Education for All”, el cual contribuye a la discusión existente respecto al proceso de integración e introduce el germen de la idea de inclusión, señalando como objetivo fundamental mejorar la calidad de la educación y la excelencia para todos y todas, garantizando la satisfacción de las necesidades de aprendizaje mediante el ingreso equitativo a los programas educativos. Además, pone especial importancia en procurar la educación primaria completa para todos los menores, fundamentalmente los más vulnerables y desventajados, sin importar sexo o raza. Como queda

establecido en los Arts. 3.1 y 3.5, respectivamente, de la Declaración del Congreso:

La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.

Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrantes del sistema educativo. (UNESCO, 1990, p.10)

Sumándose a lo proclamado en Jomtien, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad, realizada en Salamanca en 1994, produjo dos importantes documentos, a saber, la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción, estos establecieron la orientación que debía seguir la educación escolar para los niños y niñas con necesidades educativas especiales y los planes de acción que tanto los países como las organizaciones debían seguir.

La declaración de Salamanca respaldó el concepto de necesidades educativas especiales, señalando que estas pueden estar presentes en algún momento de la vida escolar de cualquier estudiante y no es patrimonio de unos pocos. Por esta razón, la escuela debe acoger a todos los niños y niñas, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras, procurando una educación de calidad para todos y todas, pero además debe contribuir a cambiar las actitudes de

discriminación hacia otras que generen comunidades más integradoras (UNESCO, 1994, p.15).

Si bien, la Conferencia de Salamanca no niega la existencia de escuelas especiales ni las positivas prácticas realizadas en algunas de ellas, planteaba la necesidad de no abrir nuevos centros de este tipo e ir reduciendo poco a poco su existencia, percibiéndolos como centros colaboradores de una educación integrada. Más aún, precisa que si fuese estrictamente necesaria la educación escolar en un centro especial, debido a la gravedad de las dificultades del niño o la niña, debieran de alguna forma participar en tiempos parciales en las escuelas ordinarias (UNESCO, 1994, p. 20).

Otras ideas expuestas en la Conferencia implican un avance sustancial en las políticas públicas educativas, partiendo desde la base de reconocer como política gubernamental la creación de sistemas educativos integradores, la cual esté inmersa en el programa de desarrollo del país. Estos cambios de perspectiva implican una reasignación o generación de recursos que permitan la creación de medidas eficaces y viables (UNESCO, 1994, p.49).

Debido a la importancia de las declaraciones de Salamanca, hay consenso entre varios autores que esta Conferencia es la que brindó un importante impulso al principio de inclusión educativa, señalándolo como objetivo y eje de las políticas educativas a seguir por los distintos sistemas educativos (lo cual será tratado en profundidad en el siguiente apartado). Echeita (2006) menciona la Conferencia de Salamanca como un hito fundamental en el transcurso de la educación especial, finalizando con una *perspectiva individualista* y dando inicio a otra *perspectiva más educativa*, la cual se caracteriza por reconocer la necesidad de generar cambios profundos en el sistema educativo, que permitan ir más allá de la simple integración de los niños y niñas a los centros escolares. Algunas de estas transformaciones sistemáticas elementales se refieren al currículo, al criterio y normas de promoción de curso, a la organización y funcionamiento escolar, al proyecto educativo, al sentido de liderazgo del equipo directivo, a la

colaboración de la comunidad educativa y al rol del profesorado y su responsabilidad en el éxito académico de todo el estudiantado (lo que conlleva un sistema de apoyo permanente a las y los docentes).

Si bien, el principio de integración ha estado presente en las políticas educativas y en las acciones pedagógicas de muchos países, el camino alcanzado por cada uno de ellos ha sido variado<sup>4</sup>, siendo la realidad bastante más compleja y resistente a la hora de aplicar de manera concreta las propuestas a largo plazo establecidas en la Conferencia de Salamanca. Para Echeita (2006, p.57), algunas de las acciones que limitan el concepto de integración son:

- a) La pervivencia de las etiquetas diagnósticas.
- b) Doble red de centros.
- c) Niveles de integración.
- d) Comprensión y respeto a la diversidad.

En relación a las etiquetas diagnósticas, si bien, el informe Warnock promovió el cambio hacia necesidades educativas especiales, erradicando la anterior clasificación del alumnado, este proceso no ha sido del todo efectivo, tanto por lo ambiguo del término como por las prácticas educativas. Hasta el momento, continúa la idea de que el alumno con necesidades educativas especiales, necesita de recursos adicionales especiales, para lo cual su etiquetación como alumno o alumna de integración sigue siendo “necesaria”, con la consiguiente carga negativa, tanto entre sus pares, profesorado y en ellos y ellas mismas. Este criterio de etiquetación rige también a aquellos y aquellas estudiantes que por su diversidad lingüística u otras de carácter socioculturales son señalados y señaladas bajo el concepto de alumnado con dificultades de aprendizaje.

---

<sup>4</sup> Se pueden distinguir tres zonas geográficas con criterios comunes y acepciones similares en la forma de percibir y aplicar la integración escolar: 1) zona referida al ámbito anglosajón; 2) Zona referida al ámbito escandinavo; 3) Zona referida al ámbito latino (Lledó, 2013, p. 84).

Respecto a los centros educativos, actualmente, la mayoría de los sistemas escolares se organizan en una doble red de centros, una compuesta por establecimientos de integración y otra por aquellos sin integración. La lógica que subyace en este esquema es concentrar los recursos físicos y humanos en determinados establecimientos educativos y así responder a las necesidades especiales de un determinado tipo de estudiantes, los y las cuales también deben reunirse en dichas escuelas. Lamentablemente, esta política de recursos económicos oculta el verdadero sentido de la integración, manteniendo la segregación de los estudiantes en lugares específicos, transmitiendo los valores de igualdad y respeto a la diversidad sólo en algunos establecimientos y no de manera generalizada a toda la comunidad escolar. Este problema se hace más evidente al comprobar que la mayoría de los establecimientos concertados o privados no se suman al programa de integración (Echeita, 2006, p.65).

Pese a lo anterior, los programas de integración escolar han cumplido con incluir a la mayoría de los estudiantes con dificultades al sistema regular, aunque existe la idea de que la integración no se da por igual en todos los niveles de escolaridad, siendo concebida como muy buena en educación infantil, posible en educación primaria y muy excepcional en educación secundaria. Bajo esta perspectiva, se percibe la realidad de los centros escolares donde aún se entiende la integración como un problema individual de la persona, siguiendo un modelo médico-psicológico, en el cual los y las estudiantes con necesidades educativas especiales tienen algún déficit que es necesario rehabilitar o habilitar, generándose discriminación y segregación (Plancarte, 2017). Bajo este criterio, se entiende la integración como la entrega indispensable de consideraciones sociales y adaptaciones curriculares dentro del aula y no como la necesidad de reformar la organización escolar y las prácticas pedagógicas que permitan construir una escuela que responda a los requerimientos de todos sus estudiantes (Echeita, 2006, p.71). Es decir, una escuela que entienda la diversidad como un valor educativo de “primera magnitud” que trasciende a todos los participantes de la realidad escolar, vale decir, estudiantado, profesorado y al centro como institución (Puigdemívol, 1999, p.13). Opinión

similar sostiene Ainscow (1995, p.23), para él las escuelas han de reformarse de tal manera que respondan a la diversidad de los estudiantes, donde las diferencias individuales debieran alentarse y celebrarse. Esta reorganización de la escuela debiera basarse en una cultura colaborativa que favorezca el aprendizaje de todo el alumnado y el mejoramiento profesional del profesorado.

Otro aspecto que genera críticas sobre el estado del proceso de integración es su carácter “intrínsecamente asimilacionista” (Slee, 2012, p.163), es decir, se adhiere firmemente a la idea tradicional de tipos ideales, tanto de personas como de instituciones, haciendo hincapié en el déficit, el diagnóstico, la categorización y el tratamiento individual de las personas. De esta forma, quienes están fuera del sistema escolar deben ingresar y adaptarse a la nueva situación, asumiendo los valores y patrones de los que están dentro (Echeita, 2006, p. 87). A esto se agrega la ideología y visión política de algunos países, donde la integración es considerada como una herramienta política, pero sin un diseño estratégico que realmente otorgue las medidas necesarias para procurar una educación de calidad en todas las personas, generándose la inserción en las escuelas regulares sin el debido apoyo adicional, solamente con el objetivo de responder a las requerimientos acordados en algún tratado nacional o internacional (Plancarte, 2017).

Desafortunadamente, las huellas de la discriminación y exclusión continúan presentes en el sistema escolar, tal como estuvieron en el siglo pasado y siguen estando aún, para muchos niños y niñas encasillados bajo la categoría de estudiantes con dificultades o de integración. No obstante, en la presente sociedad de la información esta “violencia simbólica” (Fierro, 1985) se ha visibilizado en millones de niños, niñas y jóvenes que no encuentran respuesta en el sistema escolar, sea por sus capacidades, situaciones económicas, características étnicas, sociales o de género. Como resultado de este proceso y entendiendo que aceptar la diversidad nos lleva hacia una sociedad más armoniosa y justa, se da inicio a una nueva perspectiva educativa denominada

*inclusión educativa, educación para la inclusión o simplemente inclusión*, la cual, veremos con detalle en el siguiente apartado.

## **1.2. Situación Actual: Reestructuración del Concepto de Inclusión**

Como fue presentado en el apartado anterior, ya desde los años 80 comienza a gestarse una visión crítica sobre la integración escolar. Primero, en relación con la situación de exclusión de los niños y niñas con dificultades especiales, para abarcar posteriormente también a aquellos y aquellas que estaban separados del sistema escolar por condiciones de raza, cultura o género. Es así como, a fines de los años ochenta y principio de los noventa, surge el movimiento de Inclusión, impulsado por expertos en educación de diferentes partes del mundo (Arnaiz, 2003; Lledó, 2013, p.166)<sup>5</sup>. Por su parte, Torres (2010, p.78), señala que el origen de la inclusión educativa tiene como base el movimiento de integración escolar y el REI (Regular Education Initiative), ambos surgidos en Estados Unidos y críticos al sistema de educación especial.

Algunos de los fundamentos principales de esta nueva perspectiva consisten en entender las dificultades de aprendizaje como producto del contexto escolar, la organización del centro y los métodos de enseñanza; la unión en la escuela ordinaria de todos los y las estudiantes sin distinción y la revisión de las prácticas educativas de la educación general (Arnaiz, 2003, p. 137; Lledó, 2013, p. 162; Plancarte, 2017), De igual forma, el concepto de inclusión, siguiendo un modelo social, se fundamenta en la aceptación de la diversidad, considerando que es la escuela la que debe adaptarse a las características de todo el estudiantado y no los niños y niñas al centro (Plancarte, 2017).

Si bien, en su origen, el movimiento de inclusión educativa permanecía muy ligado al ámbito de la integración, fue poco a poco diferenciándose al reflexionar

---

<sup>5</sup> En el Reino Unido Booth Tomlinson y Barton. En Norteamérica a Heshusius, Skrtic y Biklen. En Australia a Fulcher y Slee. En Nueva Zelanda a Ballard. En Nueva Guinea a Carrier. En España (con posterioridad) a Arnaiz, García Pastor y Ortiz. (Lledó, 2013, p.166).

y cuestionar una serie de supuestos establecidos en la práctica educativa, como son: considerar la integración educativa como simple ubicación física del alumno integrado, la prevalencia de la dualidad en el sistema escolar, la continuación de prácticas educativas segregadoras y de exclusión en niños con necesidades educativas especiales y, por último, la pervivencia de la idea de que las dificultades del y la estudiante son una situación individual, relacionadas con su déficit, lo que conlleva a dirigir la intervención a él o ella específicamente (Lledó, 2013, p. 167).

Pese a los esfuerzos realizados por quienes consideran la inclusión como un camino hacia la equidad y la justicia social, aún es posible encontrar presentes en diversos sistemas educativos las limitaciones arriba mencionadas, existiendo una brecha entre los principios que sostiene la inclusión y la práctica cotidiana de estos (Haug, 2017), ya sea por la ideología propia de cada país, inconsistencia de las políticas educativas (incongruencia entre políticas de inclusión y visiones academicistas o mercantilistas de la educación), la cultura presente en la sociedad y los centros respecto a la diversidad o por las técnicas de aprendizaje desarrolladas por los y las docentes. Esta situación bien la describe Echeita al expresar que “la educación inclusiva que, a tenor de lo que mayoritariamente uno ve publicado, parece la heredera renovada o remozada de los trabajos antaño incluidos en los cajones de la integración escolar o la educación especial” (Echeita, 2019, pág. 8). Es por esto que, la educación inclusiva continúa abogando por la superación de estas barreras del sistema educativo, proponiendo un sistema escolar único, donde todos los alumnos y alumnas participen en el aula regular, recibiendo una respuesta efectiva a las necesidades que cada uno y una requiera, al mismo tiempo que una enseñanza de calidad, que se adapte a la diversidad y dificultades del alumnado.

Un factor clave que contribuye a otorgar al movimiento inclusivo relevancia a nivel mundial es el carácter de política social, siendo responsabilidad de los Estados y sus dependencias educativas asegurar las directrices de una educación de calidad para todos y todas, que se contraponga a la exclusión

educativa y social que padecen muchas personas. Esta idea de educación como un derecho fundamental, está en clara conformidad a lo propuesto en La Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se establece que:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (ONU, 1948, art.26. numeral 1)

De igual forma queda de manifiesto en la Convención de los Derechos del niño:

Los Estados Parte reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

- a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
- b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad. (UNICEF, 1989, p. 22)

Posteriormente, la idea del derecho a la educación de todas las personas, especialmente de aquellas que tradicionalmente han padecido exclusión e inequidad, se va consolidando a través de una serie de acciones y reuniones

realizadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que refrendan y expanden esta nueva conciencia social, siendo las más considerables la Conferencia Mundial de Educación para todos (1990) y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994), ambas mencionadas en el apartado anterior. En este siglo, destaca el Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos (2000).

La Conferencia de Salamanca en 1994 (como se planteó en el apartado anterior) es el evento que más ha impulsado al movimiento de inclusión (Arnaiz, 2003; Lledó, 2013, p.168), tanto como principio y como política educativa, al considerar que todos los niños y niñas deben tener acceso a la educación en las escuelas ordinarias. Así, la inclusión es entendida como la incorporación de todas aquellas personas que por alguna razón estaban excluidas de la escuela, procurando el éxito académico de todas y comprendiendo la amplia gama de diferencias y necesidades presentes en el aula. A juicio de Lledó (2013, p.171), esta Conferencia “marcará los cimientos de la nueva educación del s. XXI: sistemas escolares con una marcada orientación inclusiva y con un objetivo en común: una educación para todos”.

Parrilla (2002), también destaca la importancia de la declaración de Salamanca especialmente por marcar un momento crucial para el movimiento inclusivo:

Esta Conferencia no sólo sirvió para introducir la noción de inclusión a nivel internacional, sino que refrendó un movimiento de ámbito mundial (el denominado movimiento inclusivo) que los países desarrollados perseguimos, y al que aspiran en desigual medida los países en vías de desarrollo. (p.11)

Posteriormente, UNESCO, el año 1996, ratifica el apoyo y compromiso con la inclusión educativa, estableciendo los cuatro pilares básicos que debieran guiar

la educación de todas las personas a lo largo de la vida. Estos forman parte del informe realizado por la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XX: “La Educación Encierra un Tesoro”, presidida por J. Delors. Estos principios son: 1. Aprender a conocer; 2. Aprender a hacer; 3. Aprender a vivir juntos; 4. Aprender a ser. Los requerimientos establecidos por el Informe Delors coinciden con los principios de la filosofía inclusiva, en relación a una educación para todos y todas que permita combatir la exclusión social, basada en el respeto a la diversidad, la pluralidad y una convivencia pacífica.

Iniciando este siglo, y continuando en la línea de apoyo y compenetración con el movimiento de educación inclusiva, se realiza el Foro Mundial sobre Educación, en Dakar (UNESCO, 2000), el cual revisa los logros obtenidos desde Jomtien en 1990 y formula nuevas metas hacia una educación para todos, a través de la formulación de los objetivos de desarrollo del milenio, a cumplirse para el año 2015. Es así como, reafirma el derecho de todos los niños, jóvenes y adultos de beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades de aprendizaje, en relación a conocer, hacer, vivir con los demás y ser, con el objetivo de mejorar sus condiciones de vida y, a la vez, transformar la sociedad. Desde este momento la comunidad internacional reconoce la educación inclusiva como un derecho, lo cual es refrendado por las Naciones Unidas en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), la cual, en su artículo 24, reafirma el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la no discriminación. Posteriormente, similar reconocimiento es otorgado por la 48ª Conferencia Internacional de Educación: “La educación inclusiva. El camino hacia el futuro”, promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Internacional de Educación (UNESCO - BIE, 2008).

No obstante, la inclusión continúa siendo un desafío para los diversos sistemas educativos, no cumpliéndose en la mayoría de ellos los objetivos de desarrollo propuestos para el año 2015. Bajo este panorama, se lleva a cabo la revisión y reevaluación de dichos objetivos lo que generará dos grandes hitos a nivel

educativo. El año 2014, se efectúa en Omán la reunión “Educación para Todos”, donde en su denominada declaración de Mascate, se establece una nueva agenda educativa, sus prioridades y propósitos (Unesco, 2014). El año 2015, se realizó el Foro Mundial sobre Educación, en Corea<sup>6</sup>, en el cual se establece, mediante el documento conocido como Declaración de Incheon “Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (Unesco, 2015), los principios y acuerdos a nivel internacional para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 (corresponde a uno de los 17 objetivos propuestos por La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, 2015): “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

Las distintas visiones expuestas por el Marco de Acción de Educación 2030, de la Declaración de Incheon, configuran un proyecto ambicioso y complejo, pero al mismo tiempo necesario y urgente, tal como el movimiento de educación inclusiva ha manifestado a lo largo de su desarrollo. Así queda de manifiesto en la visión número 5 de dicho Marco:

La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Reafirmamos que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. Es esencial para

---

<sup>6</sup> UNESCO, junto con UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y el ACNUR, organizó el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheon, del 19 al 22 de mayo de 2015, que fue acogido por la República de Corea. Más de 1.600 participantes de 160 países aprobaron la Declaración de Incheon para la Educación 2030, en la que se presenta una nueva visión de la educación para los próximos 15 años.

la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible. Reconocemos que la educación es clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza. Centraremos nuestros esfuerzos en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida. (UNESCO, 2015, p.8)

Lo expuesto en la Declaración de Incheon, se constituye un hito fundamental para el movimiento inclusivo al reforzar la educación inclusiva como un derecho, en oposición a la exclusión e inequidad que los sistemas tradicionales perpetúan (Arnaiz, 2003, p. 140). De esta forma, se supera la concepción de principio otorgada por la Conferencia de Salamanca y se establece la inclusión educativa como un derecho positivo, lo cual obliga a las autoridades de los diversos países a generar las condiciones necesarias para su aplicación, superando las barreras que impidan su ejercicio y que provoquen situaciones de discriminación (Ainscow y Echeita, 2011).

Desde este punto de vista, los sistemas políticos y educativos se constituyen como instrumentos promotores de inclusión o, por el contrario, sostenedores de normas y prácticas de exclusión. Es decir, se busca la equidad y justicia social mediante una educación de calidad para todos y todas o se continúa replicando un sistema que favorece a algunos en el disfrute de las garantías sociales y de los poderes dominantes, mientras que mantiene a otros en la segregación y la pobreza. Por lo tanto, la exclusión no sólo es concebida en el ámbito individual, educativo o familiar, sino que posee carácter social y universal, remitiendo a un sistema que se reproduce mediante las desigualdades económicas, sociales y civiles, donde grandes cantidades de personas no tienen acceso a los servicios básicos necesarios para una vida digna y segura (Echeita, 2006, p.82). Basta con observar la actual situación mundial, la cual es un triste panorama de desigualdades sociales, violencia, guerra, éxodos, intolerancia, etc. Millones de

personas viven a diario experiencias de exclusión, negándoseles su derecho a participar, decidir y vivir de manera pacífica y democrática. Se hace imposible negar la realidad y cegarse ante situaciones que demandan un cambio profundo en nuestra forma de organizarnos y plantearnos como sociedad. Se entiende que no basta con la escuela para realizar una transformación, pero sí es estrictamente necesaria la presencia de ella. Como fue mencionado en el Informe Delors, esto no es una utopía si los sistemas educacionales (y las personas involucradas en los procesos educativos) realizan cambios profundos y sustanciales a corto y largo plazo (UNESCO, 1996, p. 13).

No se puede negar que, desde la promulgación del Derecho a la Educación, presentada en los Derechos Fundamentales (ONU, 1948), la mayoría de los países desarrollados y en vías de desarrollo han reformulado sus sistemas educativos, buscando ampliar su cobertura y conseguir la apreciada equidad y calidad educativa. No obstante, dos variables se pueden observar en este proceso que permiten afirmar que el cambio no ha sido del todo eficiente. Por una parte, aún existe un importante número de niños, niñas y personas adultas que no han logrado la educación básica o media y, por otra, ha sido una evolución lenta tanto en la creación de políticas educativas como en su aplicación o concreción (Echeita, 2006). Considerando estos aspectos, se puede afirmar que los sistemas escolares no han alcanzado el proceso de inclusión requerido para una transformación de la escuela, su entorno inmediato o de la comunidad, por lo tanto, podemos deducir que su participación en la “aldea universal” (UNESCO, 1996, p. 11) tampoco ha sido contundente o profunda.

Otro aspecto que considerar, en relación al avance del movimiento inclusivo, es la percepción de la diversidad como un elemento que mejora y enriquece la calidad educativa (Arnaiz, 2003, p. 140). Es así como, la educación ha de considerar la diversidad y transformar las escuelas en función de este principio, convirtiéndose en una experiencia sustancial que, por una parte, permite ampliar las técnicas y procedimientos de enseñanza (Puigdemívol, 1999) y, por otra parte, promueve relaciones fundadas en los valores inclusivos con el fin de formar

mejores personas y generar una transformación hacia una sociedad más justa, cohesionada, pacífica y democrática (Echeita, 2006). Bajo esta perspectiva, la concepción de aceptar y respetar las diferencias trasciende al discurso “políticamente correcto”, avalado por principios de caridad o beneficencia, sino que promueve la igualdad de todos los seres humanos y su derecho fundamental de vivir su diversidad. En palabras de Freire, “no es posible concebir la diferencia de forma tolerante o igualitaria mientras esa diferencia introduzca un esquema de relación en el que una cultura es superior a otra” (2010, pág. 229).

En relación a los valores que favorecen la inclusión, Both et al (2015, p. 10), establecen tres categorías, los cuales se interrelacionan entre sí: aquellos dirigidos hacia las estructuras (igualdad, derechos, participación, comunidad y sostenibilidad), hacia las relaciones entre las personas (respeto a la diversidad, no-violencia, confianza, compasión, honestidad y valor) y aquellos vinculados con el espíritu humano (alegría, amor, esperanza, optimismo y belleza). De todos estos valores, los autores destacan cinco, a saber: igualdad, participación, comunidad, respeto a la diversidad y sostenibilidad. Los demás tienen directa relación con el tipo de educación que deseamos.

Desde este punto de vista, se puede hablar de una cultura inclusiva, la cual diseña su proyecto educativo, asume acuerdos y establece objetivos y expectativas en relación a la diversidad y los valores inclusivos como elementos enriquecedores del centro y la comunidad. Esta relación entre inclusión y cultura, entendiendo esta última como reflejo de un contexto y un tiempo determinado, considera la inclusión como un proceso o desarrollo permanente, que implica la revisión constante de los significados y valores que la cultura del centro promueve, incorporando la reflexión y el consenso de todas las voces en el quehacer organizativo y pedagógico de la escuela (Gutiérrez-Ortega et al, 2018).

Tradicionalmente, los sistemas educativos se han conformado a través de un modelo homogeneizador que no considera la diversidad como una característica inherente a los seres humanos, sino como una variable negativa que hay que

enfrentar y minorizar, generando estrategias que permitan igualar a unos y diferenciar a otros. Algunas de estas prácticas al interior de los sistemas educativos son, por ejemplo, la selección del alumnado, individualismo competitivo, logros académicos a través de estándares y el desconocimiento de aspectos económicos, políticos y culturales como causantes del fracaso escolar. La dificultad para superar estas estrategias educativas arraigadas profundamente en los sistemas escolares dificulta el proceso hacia la transformación de una escuela inclusiva (Ainscow et al, 2004).

En oposición, la inclusión busca la heterogeneidad y la diversidad como elementos fundamentales que responden no solamente a las características de la sociedad actual, sino que también se constituyen como instrumentos que favorecen el desarrollo de un espíritu crítico en los estudiantes, de la tolerancia y la comprensión hacia los otros.

Desde un enfoque inclusivo, el término diversidad supera la asimilación con estudiantes con discapacidad, adquiriendo un sentido más amplio, haciendo referencia, en palabras de Arnaiz (2004, p. 25), “a la diversidad cultural, lingüística, de acceso al conocimiento, social, de género, ligada a factores intra e interpersonales y de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o superdotación”. Puigdemívol (1999, p.13), en relación a la diversidad, distingue en diferencias individuales (por ejemplo, ritmos de aprendizajes, diferencia de capacidad y aptitudes) y sociales (por ejemplo, étnicas, religiosas, pertenencia a un grupo social determinado, etc.). Atendiendo a estas definiciones, la diversidad debe comprenderse como aquellas características que hacen diferentes a las personas, pero no excepcionales o con déficit en relación a un concepto de normalidad, sino que respetadas, reconocidas y valoradas como parte de la condición de todos los seres humanos, variados y complejos. Por lo tanto, es tarea de la escuela comprender esta diversidad como un factor que enriquece el aprendizaje de todos y todas, ofreciendo mayores oportunidades de aprendizaje a la totalidad de sus miembros, estableciendo un proyecto educativo y un currículo que atienda a la

diversidad, modificando el trabajo al interior del aula y presentando nuevos desafíos y compromisos en la labor docente y la organización del centro (Lledó, 2013 p. 175; Stainback y Stainback, 1999, p. 26; Arnaiz, 2004).

Continuando con el desarrollo del movimiento de inclusión, la reflexión respecto a las debilidades y fortalezas de este ha sido y es un paso crucial para que las escuelas y los sistemas educativos contemplen nuevas posibilidades y modos de acción, reconociéndose estas como agentes fundamentales en un proceso de transformación y de inclusión social. Hasta el momento, se hace presente la idea de Giné et al (2009, p. 31) al afirmar que “todavía no estamos donde hace ya tiempo proclamamos solemnemente que queríamos estar” o de Martínez et al (2010, p. 161) quienes afirman que la escuela inclusiva aún está lejos de las expectativas que los profesionales de la educación se habían propuesto, pues todavía los sistemas educativos se encuentran anquilosados y anclados a la cultura del individualismo y la homogeneidad. Un avance hacia la inclusión requiere, por parte de los sistemas e instituciones educativos, de un profundo cambio, donde se reformulen los mecanismos de escolarización y de evaluación psicopedagógica; las medidas de atención a la diversidad; el currículum y la formación y rol de los docentes y especialistas, así como también de la transformación de la mentalidad de aquellos que diseñan y dirigen las políticas educativas (Ainscow y Echeita, 2011; Medina, 2016, p. 202). Un análisis similar realiza Echeita (2020) respecto al panorama educativo actual caracterizado por la situación de pandemia a nivel global. Para el autor, algunas medidas adoptadas por los diversos sistemas educativos han continuado con el estilo propio de la integración, es decir, no han considerado las características y condiciones de todo el alumnado, sino más bien de una supuesta mayoría (más homogénea) evidenciándose, en consecuencia, los procesos de inequidad y exclusión educativa y social.

Bajo esta perspectiva, existen una serie de guías que permiten orientar el proceso de indagación y reflexión sobre las prácticas educativas, las decisiones políticas o la cultura que pueden configurarse como barreras, al mismo tiempo

que evidencian aquellas otras que facilitan el proceso de inclusión. Dentro de estos instrumentos sobresale la investigación realizada por Ainscow y Booth, el año 2000, en la Universidad de Manchester, denominada “The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools”, cuyo objetivo fue apoyar a los centros educativos mediante una guía que permitiera supervisar sus procesos educativos hacia una orientación inclusiva, considerando la visión de todos los integrantes de la comunidad educativa (Booth et al, 2015). También son destacables el proyecto “Inclusiva” (DUK, 2007), desarrollado en Chile y la Guía para buenas prácticas de educación inclusiva del Bristol City Council (2003). Por último, el “Marco de Referencia”, diseñado por Ainscow y Echeita (2011), el cual se basa en los elementos que la investigación internacional actual considera fundamentales para una educación inclusiva y que los autores sintetizan mediante los conceptos de participación, presencia y aprendizaje.

Debido a la diversidad del término y la variedad de prácticas educativas existentes, algunos autores han realizado el trabajo de sintetizar el uso actual del concepto de inclusión con el fin de presentar una visión general de estas distintas realidades existentes. Este es el caso de Ainscow, Booth y Dyson (2006), quienes desarrollan una tipología de seis concepciones del término:

1. *Inclusión relativa a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales.* Bajo esta perspectiva el concepto de integración se iguala con el de inclusión, comprendiendo esta como la participación de los alumnos con necesidades especiales en los centros ordinarios.

2. *La inclusión como respuesta a los problemas de conducta.* Esta idea principalmente preocupa a las autoridades educativas y a los profesores quienes sienten que sus escuelas se verán afectadas en su convivencia debido a la participación de alumnos con problemas emocionales y de conducta.

3. *La inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión.* En este caso la escuela inclusiva promueve la participación y retención escolar del

alumnado más vulnerable a la exclusión escolar, cumpliendo una función social y socializadora.

4. *La inclusión como la promoción de una escuela para todos.* La escuela inclusiva en común a todo el alumnado, la cual transforma su organización y métodos educativos para incrementar las oportunidades de participación y éxito de todos los estudiantes, atendiendo a la diversidad y generando relaciones participativas con la comunidad.

5. *La inclusión como educación para todos.* Se entiende como función de la educación dar cabida a todos y todas en los sistemas escolares, asegurando la participación equitativa de aquellos colectivos que tradicionalmente han sido excluidos de la escolarización.

6. *La inclusión como un principio para entender la educación y la sociedad.* En este sentido la reflexión se centra en cómo se debe promover y materializar la inclusión en los centros y cómo transmitir los principios y valores que formen una sociedad democrática, justa y pacífica.

Por su parte, Torres (2010, pp. 80-81), también realiza una síntesis de diferentes características de la inclusión educativa, sumando a las ya mencionadas por Ainscow et al (2006), la concepción de la inclusión como un proceso inacabado, en evolución. Además, agrega la necesidad de que las escuelas respondan a una política escolar que asegure igualdad de oportunidades para todos y todas, mediante la participación activa del alumnado. Para ello, las escuelas deben reestructurarse en su organización y gestión, generando un currículo en común que asegure los aprendizajes, especialmente de aquellos que tradicionalmente han sido excluidos.

A su vez, Ainscow y Echeita (2011, pp. 32-33) proponen cuatro elementos fundamentales que debiera considerar una definición de inclusión, estos son: la inclusión es un proceso; la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito

de todos los estudiantes; la inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras y la inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.

Al considerar la inclusión como un proceso se entiende que existe una búsqueda constante de determinar cuál es el camino más adecuado para responder a la diversidad, no existiendo una fórmula predeterminada, sino que acorde a la realidad y cultura de cada centro y localidad. Para Parrilla et al (2013, p. 20) “la educación inclusiva es un viaje en permanente evolución”, donde cada comunidad educativa construye diariamente su camino, según sus propias decisiones y logros. Así concebida, la inclusión social y educativa no es una meta o punto final, sino que una dirección a seguir. La presencia permanente de las y los estudiantes en las escuelas debe relacionarse directamente con su participación en estas, mediante experiencias educativas de calidad y que propicien su bienestar personal y social, por lo tanto, su éxito académico depende de la calidad de su aprendizaje desde un punto de vista integral. Dicho aprendizaje se verá determinado por la identificación y superación de aquellas barreras que generan marginación, exclusión y fracaso escolar, especialmente en aquellos grupos que manifiestan mayor vulnerabilidad.

Un trabajo similar es realizado por Parrilla (2002) quien establece cinco perspectivas que configuran el marco de referencia del actual estado del pensamiento inclusivo.

1. La perspectiva ética: los derechos humanos como trasfondo de la *inclusión educativa*. Bajo esta perspectiva, todas las personas son seres humanos con igualdad de derecho, por lo tanto, la escuela y la sociedad como institución tienen obligación de actuar con justicia, evitando la discriminación y la opresión.

2. *La perspectiva social: la lectura en clave social de la discapacidad*. Esta perspectiva surge como reacción al modelo médico de la discapacidad y luego se extiende hacia la inclusión en su generalidad. Según este pensamiento, la

sociedad es la que genera procesos “discapacitadores”, legitimando una visión negativa de las diferencias.

*3. La perspectiva organizativa: la construcción institucional de la organización inclusiva.* La escuela inclusiva requiere de una transformación global en beneficio de todos los integrantes de la comunidad. Subyace a esta visión la idea de que las dificultades de aprendizaje se relacionan con la organización tradicional de las escuelas, tanto en su estructura como en su metodología de aula.

*4. La perspectiva comunitaria: la escuela como comunidad de apoyo.* Se considera la escuela como una comunidad educativa con autonomía para enfrentar de manera colaborativa el proceso de inclusión, para este fin, se consideran variadas redes de apoyo entre los diferentes integrantes de la comunidad, sean profesores, estudiantes, familia u otras instituciones.

*5. La perspectiva investigadora: la emancipación como camino hacia la inclusión.* La investigación inclusiva asume una perspectiva emancipatoria donde la relación entre investigador y personas investigadas debe darse con igualdad y solidaridad, facilitando su participación en todos los niveles de la investigación.

Tras este largo camino de revisión del concepto de inclusión y de su práctica, aún el campo de la educación inclusiva se observa con incertidumbres, disputas y contradicciones, siendo unas de las causas de este panorama su propia “naturaleza dilemática” (Ainscow y Echeita, 2011), reflejada en la variedad de perspectivas respecto al significado de inclusión y de diversidad. Por lo cual, no existe una política o práctica educativa que responda 100% a los requerimientos de una educación inclusiva, apartándose generalmente la realización o práctica de la inclusión de sus principios o formulación teórica (Haug, 2017).

No obstante, la tendencia generalizada consiste en reforzar los sistemas educativos de tal forma que den respuesta a las necesidades educativas de todo

el estudiantado, mediante una oferta general de educación. Por ende, una variedad de autores afirma que se está en un proceso de *reestructuración* (Echeita, 2006, p. 88) o de “recalibración” (Dyson, 2001), es decir, en un cambio profundo de nuestros actuales sistemas educativos y de la superación del concepto y principio de integración, justificándose el paso hacia un modelo inclusivo que supere los déficits dejados por este. Para este fin, se debe analizar críticamente la dirección que debe tomar el movimiento de inclusión, pensando en presentes y futuras fragmentaciones o resoluciones (un ejemplo, son las tendencias denominadas “inclusión responsable” o “inclusión social”, la primera más cercana a la integración y, la segunda, con una visión más instrumental de la educación), especialmente en lo referido al tratamiento de las variadas contradicciones con la que el sistema educativo ha respondido a la diversidad y especialmente al “dilema de las diferencias” (Dyson, 2001). Este principio de educación inclusiva, inclusión o inclusión plena (Stainback & Stainback, 1999) ha de avanzar hacia una educación escolar abierta a la diversidad, a la participación colaborativa y eficaz de toda la comunidad y al compromiso fehaciente de una educación de calidad para todos y todas.

Actualmente, existe un “redescubrimiento” o “vuelta” a la vinculación de escuela y comunidad (Parrilla et al, 2013, p. 15), o más allá aún, de percibir la escuela como comunidad. Esta relación ha sido identificada como un elemento determinante en la construcción de una educación inclusiva que aboga por la equidad educativa y la justicia social (Azorín, 2018; Parrilla et al, 2013). Bajo este enfoque comunitario, la escuela se transforma en una organización que reflexiona y se relaciona con su contexto, formando parte de su comunidad y, al mismo tiempo, recibiendo la participación de esta en su proyecto educativo. Por lo tanto, la participación mutua entre escuela y localidad contribuye al empoderamiento de la comunidad, generando cambios individuales y colectivos cuyo objetivo es la transformación social, desde el punto de vista de la inclusión y la equidad.

En definitiva, múltiples autores han mencionado la existencia actual de una variedad de significados respecto al concepto de inclusión o escuela inclusiva (Arnaiz, 2003, p.152; Cardona, 2005, p.119; Echeita, 2006; Haug, 2017; Lledó, 2013, p.182; Plancarte, 2017), señalando que aún está en evolución (Plancarte, 2017), o bien, que es más adecuado hablar de inclusiones (Arnaiz, 2004). Es así como, según Gutiérrez-Ortega et al (2018) cada escuela puede expresar la inclusión de forma distinta, según su única y diferente forma de cultura en respuesta a la diversidad. Por su parte, Giné et al (2009, p. 29) afirman que es relevante “lo que cada comunidad educativa define y concreta en cada caso y cada día como inclusión, en función de su contexto, de su historia, de su cultura escolar y de sus múltiples condicionantes (económicos, políticos, culturales, etc.)”.

Si bien, no hay un consenso en una definición única de inclusión, las conceptualizaciones realizadas por diferentes autores permiten establecer algunos criterios que la identifican, como son: la relación de la inclusión con los valores del respeto y la tolerancia; considerar la participación de toda la comunidad escolar, incluyendo el entorno de la escuela, generando redes de apoyo y colaboración intra-institucionales, inter-intitucionales e inter-comunidad (Alonso et al, 2004; Azorín; 2018; Parrilla et al, 2013; Plancarte, 2017); convertir las escuelas en lugares de acogida y de respuesta a la diversidad de los estudiantes, considerando la heterogeneidad como una condición normal al interior de las escuelas y de la sociedad (Arnaiz, 2004); ofrecer en las escuelas oportunidades para establecer relaciones interpersonales que favorezcan el buen trato y el bienestar de todo el alumnado (Simón et al, 2019); transformación de los sistemas educativos en su diseño, principios y gestión de recursos, como también las escuelas respecto a su organización, currículo y trabajo del profesorado y especialistas (Arnaiz, 2004; Azorín, 2018; Parrilla, 2002; Plancarte, 2017); promover aprendizajes significativos centrados en el estudiantado que aseguren una educación de calidad y equitativa (Arnaiz, 2004; Azorín, 2018; Plancarte, 2017); reconocer y eliminar las barreras que llevan a la exclusión y reestructurar la visión personal de quienes trabajan en torno a la

educación (Plancarte, 2017; Slee, 2012 ) con el objetivo de transformar la sociedad, aprendiendo a vivir juntos en equidad y justicia (Arnaiz, 2004; Parrilla, 2002 ; Stainback y Stainback, 1999).

A continuación, desarrollaremos de manera más detallada dos dimensiones que ha nuestro parecer son fundamentales para el desarrollo de esta tesis, a saber, inclusión como participación e inclusión y trabajo colaborativo.

### ***Inclusión y Participación.***

Desde los inicios de la incorporación de los y las estudiantes al sistema educativo regular, la participación ha sido un elemento primordial al momento de reconocer el grado de integración o inclusión en las escuelas y en la sociedad. Para la educación inclusiva, la participación va más allá de la presencia de niñas y niños y de sus familias en los centros, implica percibir las escuelas como centros de encuentro entre diversas personas, organizaciones e instituciones que se sienten implicadas, valoradas y aceptadas para trabajar con confianza, seguridad y de manera conjunta en el desarrollo y toma de decisiones del centro, con el objetivo de obtener un cambio educativo y social que garantice la equidad y la justicia (Simón et al, 2016).

Un primer elemento a considerar respecto a la participación es su directa relación con la calidad educativa, considerando que la presencia y permanencia de las y los estudiantes en la escuela debe responder a los más altos objetivos académicos y a las mayores expectativas, especialmente en aquellos grupos que tradicionalmente han sido excluidos del sistema escolar. Sólo en este sentido se puede hablar de equidad e inclusión social. Como expresa Parrilla (2002, p. 14) “Porque no hay calidad sin equidad (sino una falsa calidad), ni hay equidad sin calidad (sin que la misma cantidad de esfuerzos educativos se dirijan a todos los alumnos)”. Para el cumplimiento de este objetivo, las escuelas deben cambiar su organización tradicional y abrirse a nuevas formas de relaciones al interior del centro y con su entorno, estableciendo sinergia entre las personas y

las diversas organizaciones, mediante sólidas y amplias redes de apoyo e interdependencia (Alonso et al, 2004).

Este efecto transformador de la escuela, intrínsecamente unido a la participación de todos y todas, se inicia con un cambio de perspectiva de la labor educativa que supere el término de *necesidades educativas especiales* y la concepción de las dificultades de aprendizaje como propias de los y las estudiantes. Este nueva mirada social o contextual del proceso educativo es reforzado mediante el concepto de *barreras para el aprendizaje y la participación* (Ainscow y Booth, 2000), las cuales se identifican como múltiples y variadas dificultades al interior del centro que limitan o impiden el desarrollo organizativo, curricular, el proceso enseñanza aprendizaje o de la cultura escolar. Por ende, no sólo los aprendizajes y la participación de los y las estudiantes son perjudicados si no se reconocen y transforman dichas barreras, sino que el desempeño del propio cuerpo docente y de los otros integrantes de la comunidad escolar se ven afectados en su función pedagógica y en sus condiciones laborales y personales.

Bajo esta perspectiva, la escuela debe utilizar todos los medios y recursos que tenga a su alcance para superar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación educativa y, de esta forma, garantizar una educación de calidad para sus estudiantes, pero también procurar un espacio seguro, de respeto y sana convivencia, tanto para los niños y las niñas como para las personas adultas que allí trabajan. La participación a través de redes de apoyo es la propuesta inclusiva para abarcar estas complejas y múltiples necesidades. Para Echeita (2006, p.110), existen tres dimensiones de participación que favorecen la calidad educativa, a saber, a) participación de la escuela con otras instituciones formales o no formales b) Participación de todos los miembros de la comunidad educativa c) Participación de los alumnos y alumnas en el centro. Estas dimensiones permiten generar una red de relaciones positivas que permiten apoyar a los y las estudiantes en sus diversas necesidades, al mismo tiempo, favorece el compromiso de las familias, al ser parte en la toma de decisiones del centro y de los aprendizajes. Este enfoque centrado en la familia

promueve una vinculación real con esta, mediante un trabajo planificado conjuntamente, recibiendo de ellas la información y apoyo necesarios para el proceso educativo como también facilitándoles los recursos y herramientas adecuados que les permita empoderarse y actuar con confianza en sus responsabilidades parentales y mejorar sus condiciones de vida (Simón et al, 2016).

Otro elemento a considerar, desde el punto de vista de la participación, es la relación de la escuela con la comunidad, entendiendo esta última no sólo como el cuerpo de familiares, sino en el sentido más amplio del término. Diversos autores sostienen, luego del análisis de las diversas concepciones y experiencias desarrolladas, que es esta perspectiva la respuesta hacia una educación inclusiva que promueve la igualdad y la justicia educativa y social (Parrilla et al, 2013; Azorín, 2018). Aunque la perspectiva comunitaria no sustituye las políticas económicas y sociales que debiesen existir en torno a la desigualdad social, efectivamente las escuelas pueden convertirse en catalizadoras de desarrollo comunitario, además de afectar positivamente en el aprendizaje y desarrollo de las y los estudiantes (Dyson, 2008).

Tradicionalmente las escuelas han construido su propuesta educativa y la relación con su entorno mediante un enfoque institucional, el cual, percibe a la comunidad como el contexto inmediato de las y los estudiantes (familia) y su rol en la escuela es netamente instrumental, limitando su función al apoyo del trabajo escolar. En este enfoque, la escuela es la única responsable de la labor educativa y no está dentro de sus funciones intervenir en la comunidad o la sociedad, por lo tanto, se aleja del principio de escuela o educación inclusiva como agentes de transformación social. No obstante, actualmente la relación de escuela y comunidad es fundamental respecto al debate sobre la inclusión, planteándose y desarrollándose un segundo enfoque, denominado comunitario, donde las escuelas asumen el objetivo de enfrentar las desigualdades e inequidades de los sistemas educativos y de la sociedad, para ello, participa directamente con su contexto más amplio, vinculándose con las dificultades y

necesidades del entorno y reconociendo la presencia de este en el centro (Azorín, 2018; Parrilla et al, 2013; Simón et al, 2016). Para Azorín (2018), un elemento crucial que caracteriza el momento actual de la inclusión educativa es la transición del término “centro escolar” al de “comunidad educativa”, reforzando la vinculación de esta con las familias y la comunidad local.

Según Parrilla et al (2013), el enfoque comunitario posee variados modelos y se está desarrollando a través de diferentes experiencias. No obstante, en su Proyecto de investigación “Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local para promover el cambio”(iniciado en el año 2009 en la localidad de A. Estrada, Pontevedra) las autoras construyen dos lineamientos que sintetizan cómo se está conceptualizando y comprendiendo la relación escuela y comunidad, a saber, “La escuela al servicio de la comunidad socio-educativa” y “La escuela, parte integrante e integral del desarrollo comunitario” (Pp. 17-19). El primer enfoque concibe la comunidad como el grupo familiar directo de los estudiantes, donde la cercanía de la escuela hacia el hogar responde a la solicitud de ayuda para responder a las necesidades educativas de los niños y niñas, por lo tanto, la concepción de transformación cultural de las familias se dirige a aspectos netamente educativos. Una segunda alternativa de este enfoque amplía el sentido de comunidad a las familias y el barrio o área en la cual está inmersa la escuela (Azorín, 2018). La función de la escuela no solo consiste en responder a las necesidades educativas del alumnado, sino también a las de la comunidad socio-educativa, por lo tanto, mediante la vinculación y colaboración entre escuela, comunidad, organizaciones e instituciones se enfrentan las dificultades educativas y sociales. Un ejemplo de este estilo de participación son las Comunidades de Aprendizaje, donde la comunidad, mediante un diálogo igualitario, participa en la construcción del proyecto educativo de la escuela.

El segundo enfoque establecido por Parrilla et al (2013), es aquel que concibe a la escuela y la educación como parte del desarrollo comunitario, respondiendo a través de una estrategia colectiva a las necesidades y requerimientos de la

población. Por lo tanto, el trabajo colaborativo entre escuelas y otras instituciones y organizaciones locales permite crear servicios desde la comunidad y hacia la propia comunidad. Bajo esta perspectiva, la escuela posee un carácter altamente transformador, incorporándose al empoderamiento de la comunidad como responsable del cambio educativo y de su desarrollo social.

### ***Trabajo Cooperativo y Colaborativo***

Como fue mencionado en el apartado anterior, alcanzar la calidad educativa y el aprendizaje de todos y todas requiere de múltiples acciones, entendiendo la idea de calidad unida intrínsecamente al principio de equidad (Echeita, 2019). Es así como, el trabajo en redes de apoyo y colaboración amplía la posibilidad de responder a las necesidades que el proceso educativo demanda. Sin embargo, para que esta participación sea realmente de carácter inclusivo debe poseer características de coordinación e igualdad entre los colaboradores y no de subordinación o superioridad; las personas deben colaborar de manera voluntaria, teniendo opción de aceptar o rechazar las ideas que se vayan generando, además, debe ser activa y comprometida, estableciéndose vínculos de confidencialidad y confianza entre los participantes (Stainback y Stainback, 1999, p.108-109). Otro elemento a considerar, respecto a una colaboración de calidad, es la utilización de una comunicación eficaz, impulsada constantemente por profesionales competentes que demuestra a las familias responder a las necesidades de las niñas y niños como también poseer altas expectativas en ellas y ellos; que promueve relaciones de respeto, compromiso e igualdad, generando lazos de confianza y defensa de los derechos de las personas más vulnerables (Simón et al, 2016).

Es así como, la función del docente ha sido y es primordial en el tránsito desde una concepción de integración educativa a una inclusiva. La tradicional práctica docente y la percepción de los objetivos académicos se han visto modificadas hacia esta nueva perspectiva, la cual ha sido bien documentada y fundamentada, pero desconocida en su real aplicación en el aula. Para Moliner

et al (2020), al parecer en los últimos años el vance de la educación inclusiva no ha sido lo deseable, debido a la brecha existente entre el conocimiento generado por la investigación y el utilizado por el profesorado en su práctica educativa. La incorporación al sistema escolar de alumnos con necesidades educativas especiales o la compañía de un profesor especialista en el aula, han sido algunas de las experiencias que de cierta forma han generado inquietud en los y las docentes. Si a esto se le añade el requerimiento de un cambio de mentalidad respecto a la concepción tradicional del déficit y las necesidades educativas especiales, abriéndose a la comprensión de la diversidad como elemento de riqueza para la planificación, metodología y diseño de la enseñanza; es entendible que se sientan afectados y agobiados ante un panorama desconocido y de enorme amplitud, lo que podría causar sensación de imposición, temor y sentido de incapacidad. Por lo tanto, se hace urgente y necesario apoyar y estimular al profesorado, transmitiéndoles la seguridad de que no ha de realizar su trabajo de manera aislada, que contará con el tiempo suficiente (recurso altamente demandado), que tendrá capacidad de opinar y decidir sobre la organización del centro y su propio desempeño, que obtendrá la capacitación y formación necesaria y que no sólo podrá alcanzar mejores logros académicos en sus alumnos, sino que además una mejora en el clima del aula. Si estas acciones son promovidas y realizadas indudablemente el profesorado se sentirá identificado con el nuevo papel que la escuela inclusiva requiere de ellos (Cardona, 2005).

Tradicionalmente la labor docente se ha realizado de manera aislada, “a puertas cerradas”, donde cada profesor crea sus recursos metodológicos, disciplinarios, evaluativos, etc. Por lo cual, un cambio sustancial en una escuela inclusiva consiste en generar como práctica permanente el trabajo entre maestros, con posibilidades de decidir, reflexionar, valorar, organizar y diseñar su labor diaria de manera conjunta, involucrándose con su propio desempeño, el del compañero y del grupo en general. Este trabajo en redes y la participación activa otorga estabilidad emocional a los docentes, proveyéndolos de sentimientos de

pertenencia y de competencia para enfrentar las dificultades de su profesión (Echeita, 2006).

De esta manera la escuela responde a criterios comunes ante las dificultades, transmitiendo a los estudiantes la imagen de un trabajo cohesionado en beneficio de cada uno de ellos. Como bien lo expresa Stainback y Stainback (1999 p. 104) “Este sentido de comunidad se basa en el compromiso de que todos los educadores son responsables del éxito de todos los estudiantes”. La colaboración de otras personas adultas en el diseño y aplicación de la enseñanza, no implica limitar la acción del profesor en su calidad de experto, por el contrario, se espera potenciar su labor docente, teniendo más tiempo y oportunidades de desplegar su pericia, reconociendo sus capacidades y solicitando u organizando formación cuando sea necesario. Aún más, Puigdemívol (1999, p. 17) hace referencia a la riqueza que conlleva a una institución comprender la diversidad existente en los profesores, los cuales poseen características individuales y sociales que influyen en su quehacer diario, siendo necesaria la mediatización de alguna de ellas con el fin de favorecer su formación e identidad profesional. A estas condiciones se agregan sus años de experiencia docente y las aptitudes personales. Así pues, la formación deberá ir orientada a la creación de un profesional que reflexiona sobre su práctica, que colabora activamente para mejorar su competencia y que actúa como un intelectual crítico (Medina, 2016). Como dice Vlachou (1999, p. 235-236), los profesores y profesoras son “la llave que abre la puerta del cambio educativo y de las mejoras de la escuela”, pero no basta sólo con su compromiso, sino que es fundamental considerar su opinión respecto a los cambios educativos y comprender su labor en relación al contexto y la cultura de trabajo de las escuelas.

El trabajo conjunto entre el profesorado, especialistas y personal de apoyo, ha de ejemplificar que el trabajo colaborativo debe basarse en el respeto por la opinión del otro y en la búsqueda de consensos y no en relaciones de poder basadas en títulos académicos. En este sentido, se verifica la premisa de que

ninguna persona de manera individual tiene la capacidad suficiente para responder a las necesidades de todos los estudiantes de una clase heterogénea (Stainback & Stainback, 1999, p. 120). Además, este trabajo en común que contempla la diversidad desde diferentes perspectivas permitirá diseñar las unidades temáticas, el currículo y la programación del curso, mediante estrategias cooperativas y adaptadas a las necesidades de los estudiantes, con el fin de obtener el éxito académico de todos y todas. De igual forma, los docentes, especialistas y adultos colaboradores serán quienes promuevan entre los estudiantes los principios fundamentales del trabajo cooperativo, a saber, la interdependencia positiva (el éxito de todos depende del éxito de cada uno), la responsabilidad individual, la interacción cara a cara, el desarrollo de habilidades sociales y el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje (consecución de objetivos) (Lledó, 2013, p. 192).

En relación al trabajo entre adultos y estudiantes, una perspectiva educativa basada en la colaboración y el apoyo ha de generar un mejor clima de aula, transformando la escuela en un lugar seguro y amigable (Stainback & Stainback, 1999). En muchas escuelas las y los docentes y los adultos responsables en general se transforman en referentes importantes para los y las estudiantes, siendo aquellos quienes realizan funciones que van más allá de lo estrictamente académico y que conlleva un alto grado de afectividad. De aquí la necesidad de fortalecer el tipo de relación y comunicación que se establece con las y los alumnos. Para Echeita:

El establecimiento de relaciones auténticas entre profesores y alumnos se promueve cuando los profesores demuestran una consideración positiva hacia todos los alumnos; cuando se comportan en sus clases de manera que muestran coherencia y justicia, al tiempo que crean confianza; cuando comprenden y muestran que la comunicación con los alumnos supone tanto escuchar como dejar hablar y cuando hacen de sus clases lugares

en los que los alumnos y alumnas pueden experimentar sin temor conductas que suponen elegir, asumir riesgos y responsabilidades. (2006, p. 134)

En relación a los estudiantes, la educación inclusiva toma la diversidad como un factor valioso para el aprendizaje, donde cada niño o niña aporta para beneficio del grupo desde su realidad, condición o cultura. Establecer relaciones de colaboración, bajo esta perspectiva, les permite desarrollar conductas y habilidades sociales necesarias para su vida futura, basadas en el respeto y valoración de las diferencias. Estas prácticas de aprendizaje colaborativo y cooperativo, deben formar parte de un trabajo sistemático en el tiempo, entendiéndose como primordial en la planificación del proceso de enseñanza y en las metodologías aplicadas en el aula. Además, la inclusión de los y las estudiantes en decisiones y actividades académicas y de convivencia permite que reflexionen sobre su proceso de aprendizaje, sobre en qué y cómo debe aprender; les permite adquirir habilidades de trabajo cooperativo necesarias en su vida adulta; aportar desde sus experiencia y creatividad en diversos ámbitos de la vida escolar, especialmente en aquellas acciones relacionadas con el apoyo, ayuda y defensa de sus compañeros y compañeras; aprender a tomar decisiones de manera responsable y, finalmente, generar en ellos y ellas una práctica participativa y un pensamiento crítico (Arnaiz, 2003, p. 169; Stainback & Stainback, 1999, p. 139).

Igual importancia tiene la participación de los familiares en la escuela, como ya se desarrolló en el apartado anterior, la colaboración de la familia en diferentes áreas no sólo constituye una ayuda práctica y directa, sino que los involucra en el aprendizaje de sus hijos e hijas, generando un sentido de pertenencia hacia el centro y la comunidad en la cual se encuentran y permite difundir hacia el exterior los valores de la educación, la tolerancia y la participación democrática. Para Puigdemívol (1999, p. 275) son cuatro los motivos por los cuales es fundamental establecer vínculos con los padres, madres y familiares: 1) son el primer entorno

educativo en el cual se han desarrollado los niños y niñas; 2) la colaboración con la familia permite extender el aprendizaje y darle mayor significado; 3) la escuela debiera ser un punto de referencia e información para los padres; 4) la escuela debiera ser un lugar de encuentro para los padres y madres. Considerar estas razones supone generar procedimientos organizativos destinados a responder una de las demandas más recurrentes de los familiares la cual es disponer de información básica sobre sus hijos y sus aprendizajes, participando en las decisiones que los afectan (Echeita, 2006, p.135).

Reformular el trabajo académico y formativo de las escuelas, desde una visión colaborativa, implica concebir la organización de esta mediante la sinergia de grupos de trabajo, asumiendo la responsabilidad de la educación de manera conjunta y transversal, donde cada uno de los integrantes de la comunidad posea un rol fundamental, reconocido y avalado por los demás, pero al mismo tiempo, ligado al trabajo de los otros. El trabajo colaborativo desplaza al individualismo y a la competencia, permitiendo vivenciar el sentido de comunidad y solidaridad.

### **1.3. Educación inclusiva en América Latina y el Caribe**

Las diversas acciones realizadas por los países de América Latina, a nivel gubernamental y social, las numerosas demandas ciudadanas y la innegable realidad de desigualdad y pobreza, hacen patente la necesidad de renovar los sistemas educativos hacia una educación inclusiva. Los cambios han comenzado a evidenciarse, generándose reformas que garantizan la educación como un derecho, tal cual se observa en las Constituciones y Leyes Generales de Educación de los países de la región. Bajo este principio subyacen los de no discriminación y universalidad de acceso a la educación (Amadio, 2009).

Otro tema mencionado de manera recurrente en las políticas educativas de los países de la región es el de calidad y equidad educativa para todos (Amadio, 2009, pág. 127), percibiendo estos principios como forjadores de una sociedad más igualitaria y democrática, donde participen todos los sectores sociales.

En el momento actual, parece que la legislación educativa y planteamientos oficiales de algunos países poseen una visión amplia y clara de educación inclusiva, otros establecen principios más ambiguos al respecto y, finalmente, un número de naciones la relacionan con la educación especial. Estas visiones están directamente relacionadas con el grupo de estudiantes al cual se considera que debe ser dirigida la educación inclusiva, donde la prioridad son aquellos que poseen cierta discapacidad o necesidades educativas especiales, sin dejar de mencionar a quienes pertenecen a grupos poblacionales de alta vulnerabilidad y afectados de discriminación y exclusión. Ante la diversidad del alumnado los diversos países presentan como dificultad la elaboración de un currículo inclusivo que cubra de manera equilibrada la dualidad entre lo común y lo diversificado y admita nuevos contenidos acordes con la sociedad actual. Muchos países han optado por un currículo flexible centrado en la diversidad y enfocado hacia el aprendizaje por competencias (Amadio, 2009, pág. 129).

Como se afirma en Dávila y Naya (2011), entre los años 2007 y 2008, la UNESCO-OIE, a través de la Comunidad de Práctica (COP) en Desarrollo Curricular<sup>7</sup> organizó (Junto a otras oficinas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), ministerios de educación e instituciones civiles) nueve talleres y cuatro conferencias regionales sobre educación inclusiva. Este despliegue de actividades fue la fase preparatoria para la 48° Conferencia Internacional de Educación (Unesco, 2008). Como objetivo principal esta serie de reuniones buscaba iniciar un proceso consultivo y participativo para así identificar los temas y desafíos de carácter interregional en relación con la

---

<sup>7</sup> La Comunidad de Práctica (COP) en Desarrollo Curricular fue creada en julio de 2005 por la OIE junto con especialistas curriculares de diferentes regiones del mundo. Es una plataforma donde se discuten y aplican las cuestiones relacionadas a cambios curriculares en el marco de un enfoque holístico que determina e implementa las metas de la Educación para Todos (EPT). <http://www.ibe.unesco.org/es/quienes-somos/comunidades-y-redes/sobre-la-comunidad-de-pr%C3%A1ctica>.

educación inclusiva 2021. Por ende, la región de Latinoamérica se adhiere al trabajo internacional, haciéndose partícipe de sus postulados y propuestas. Los debates respectivos se realizaron en Buenos Aires, conformando el Taller Subregional de Buenos Aires (Unesco, 2007).

De esta etapa inicial se desprenden siete temas que forman parte de un marco común interregional, cada uno presentado desde la perspectiva latinoamericana. Estos son: educación especial, integración y educación inclusiva; relaciones complejas y tensiones entre la inclusión social y la educación inclusiva; participación en el diseño y en la implementación de la sociedad inclusiva; rol de la Educación inclusiva en el marco de un compromiso renovado en torno a los objetivos de la Educación para Todos; promover y asegurar el derecho a una educación equitativa de calidad; ¿influye el currículo en el logro de una educación inclusiva? y cambiar el perfil y el rol del docente así como apoyar su desarrollo profesional (Dávila & Naya, 2011, págs. 200-209).

La reflexión regional estuvo centrada en torno a los conceptos de equidad y calidad, propios de la inclusión educativa. Es así como algunas conclusiones extraídas del trabajo anterior se refieren a la necesidad de mejorar la calidad de la oferta educativa en aras de la justicia y cohesión social. Aunque los diferentes países se han dirigido a la incorporación de los grupos sociales excluidos al sistema educativo, aún la brecha en los resultados sigue siendo amplia. Por lo cual, se plantea la necesidad de recuperar el sentido de educación pública donde la escuela actúe como facilitadora de cambio social, apoyándose con el trabajo conjunto de organizaciones y sociedades civiles que permitan entregar protección y atención integral a los estudiantes, así como también del diálogo participativo entre los diversos sectores sociales. Respecto a la organización y planificación de la enseñanza en el currículo, este debe garantizar el aprendizaje de todos y todas y no promover barreras de exclusión educativa. Finalmente, se acordó la necesidad de mejorar la formación docente hacia el conocimiento y dominio de la inclusión, comprendiendo la heterogeneidad como inherente a la

vida humana y la diversidad en el aula como un elemento enriquecedor del aprendizaje.

Posteriormente a la Conferencia Internacional de Educación, realizada desde el 25 al 28 noviembre del año 2008 en Ginebra, (la cual corroboró el principio de educación inclusiva desde una mirada amplia y holística, abandonando definitivamente la visión tradicional de integración, y que aboga por el respeto a la diversidad, la calidad y equidad educativa de todos los estudiantes, especialmente aquellos que están en riesgo de exclusión social), se han llevado a cabo desde el año 2009 una serie de actividades a nivel regional con el fin de implementar las conclusiones y recomendaciones determinadas en dicha Conferencia. Una de estas acciones es el Taller Regional de seguimiento, en Santiago de Chile, sobre “Implementación de políticas en educación inclusiva en América Latina: caminos recorridos y desafíos pendientes” (18-20 noviembre del año 2009).

Junto con asumir y adherirse a los principios y desafíos propuestos en la Conferencia Internacional, el taller de Santiago de Chile debatió respecto a una serie de temas propios de los sistemas educativos y la realidad cultural de la región latinoamericana, relacionados principalmente con la necesidad de renovar las actuales políticas sociales y educativas y legislar a favor de la inclusión y la equidad, con el fin de promover la transformación de la escuela tradicional buscando la equidad y calidad en el acceso, procesos y resultados de la enseñanza, mediante el aseguramiento de la atención y educación de la primera infancia, como también de la universalización de la educación primaria y secundaria obligatoria y del diseño de un currículo inclusivo que acepte y valore las diferencias culturales y personales. Otro aspecto debatido fue en torno al rol y el desarrollo profesional docente, consensuando en la importancia de otorgarle participación, formación y mejora de sus condiciones profesionales (Dávila y Naya, 2011. Pág. 214).

La región de América Latina y el Caribe camina hacia la construcción de un panorama educativo y social inclusivo. Los diferentes países de la región han trabajado de manera conjunta y, por ende, se han adherido a las propuestas planteadas en “Metas educativas 2021”. Los Informes de seguimiento son realizados periódicamente con la información entregada por la mayoría de los países y, no cabe duda, que casi todos los sistemas educativos han comenzado a plantear los cambios requeridos hacia una educación que responda a las necesidades de calidad y equidad, asumiendo medidas dirigidas principalmente hacia la atención socioeducativa y hacia el apoyo de los grupos más vulnerables. Según palabras de Amadio (2009, pág.302):

El reto principal para la mayoría de los países de la región consiste en conseguir educación de calidad para todos. Calidad, equidad y, en menor medida, inclusión, parecen ser los tres conceptos que guían las políticas educacionales actuales en muchas partes de América Latina”.<sup>8</sup>

Como resultado de los reportes entregados por cada país para dicha Conferencia, Amadio (2009, pág. 303) sintetiza en cuatro los problemas que dificultan el desarrollo de la educación inclusiva en la región, estos son: la existencia de actitudes y prácticas sociales negativas profundamente arraigadas en la sociedad; la falta de recursos y presupuestos limitados económicamente; las diferencias entre el currículo prescrito y la práctica pedagógica y la visión tradicional de identificar educación especial con educación inclusiva.

Respecto al último punto, aún ocurre que en muchos países de la región el principio de inclusión no ha superado totalmente al de integración, apareciendo en variados documentos de políticas públicas relacionado principalmente con la

---

<sup>8</sup> Traducción propia. Texto original: “the main challenge for most of the countries in the region is achieving quality education for all. Quality, equity, and, to a lesser extent, inclusion, appear to be three key concepts or aspects that are guiding the present educational policies in many of the parts of Latin America”.

discapacidad y las necesidades educativas especiales. Esto se confirma con los datos entregados en la 48° Conferencia donde la inclusión y, por ende, la diversidad se relaciona con los siguientes grupos de población (ordenados según la frecuencia que son mencionados en los informes de cada país), discapacitados y estudiantes con necesidades educativas especiales, personas que padecen pobreza, habitantes de zonas rurales, aquellos sin escolaridad y analfabetos, personas desplazadas, mujeres, estudiantes con talentos excepcionales, niños hospitalizados, afro-descendientes, grupos afectados por la violencia y quienes sufren de VIH y el SIDA. En los países del Caribe se agregan a la lista las personas indígenas y emigrantes (Amadio, 2009).

Si bien, se destaca el hecho que la mayoría de los países considera la inclusión como el proceso de acoger al que constantemente ha sido excluido y otorgarle las oportunidades educativas de manera igualitaria, aún no se percibe de manera profunda el principio de inclusión plena, ni la concepción de la diversidad como parte esencial del ser humano. Falta enfocar las políticas educativas y los sistemas escolares hacia la igualdad de diferencias y la diversidad como elemento enriquecedor del proceso educativo.

Cabe esperar para comprobar si las propuestas entregadas por cada gobierno van más allá de la teoría y si realmente el soporte legal y la variedad de planes y programas que han confeccionado implican una estrategia basada en políticas integradas, que propicien una transformación medular en la forma de entender la educación y la sociedad y en la manera de percibir la inclusión y la equidad.

#### **1.4. Educación inclusiva en Chile: antecedentes y panorama actual**

El panorama actual de la educación en Chile es el resultado de un conjunto de iniciativas y políticas públicas iniciadas en los años noventa, una vez recuperada la democracia, desarrolladas bajo el programa de modernización y mejoramiento de la educación chilena más conocido como Reforma Educacional. Posteriormente, una serie de manifestaciones estudiantiles que exigieron una

mejora en la calidad y equidad del sistema educativo, junto con las demandas laborales y económicas del profesorado, han impulsado nuevas modificaciones de mayor o menor impacto.

La Reforma Educacional de los años noventa responde a la situación de transición política que estaba viviendo Chile durante esos años, debido a esto, la transformación del sistema educativo no significó una ruptura radical con los lineamientos políticos y económicos del modelo impuesto por la dictadura y, por otra parte, debió ajustarse a las necesidades económicas globales y a las exigencias de parte de organismos internacionales como son el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Pino, 2013, pág. 170). A pesar de esto, se reconoce como elemento sustancial de la Reforma Educacional el cambio de rol del Estado respecto a la educación, pasando de un sistema subsidiario a uno promotor, el cual debe hacerse responsable del mejoramiento educativo, tanto en la calidad como en la equidad (Raczynski & Muñoz, 2007, pág. 12). En palabras de Carla Vidal:

Las principales demandas apuntan a fomentar una política de equidad que permita igualdad de oportunidades en cuanto al acceso y calidad de la educación, una formación que privilegie la entrega de nuevas competencias al alumnado para una sociedad cambiante y, finalmente, una formación ética que potencie la enseñanza de ciudadanía para la democracia. (1999, pág. 3)

Bajo esta perspectiva, el proceso de reforma educacional, desarrollada desde el año 1990 hasta el 2010, se concretizó a través de cuatro ámbitos de acción: el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad (MECE), el Fortalecimiento de la Profesión Docente, la Reforma Curricular y la Jornada Escolar Completa (JEC) (Valenzuela et al, 2008). Pese a, las acciones propuestas por la reforma educativa y los esfuerzos realizados para su concreción, al paso de los años continúa manifestándose deficiencia en el éxito académico de la mayoría de los

estudiantes, evidenciando un sistema escolar que mantiene serias dificultades respecto a la equidad y calidad en la oferta educativa y que reproduce un modelo de segregación y exclusión escolar y social. Al respecto autores como Bellei et al (2010) sostienen que el nivel de segregación escolar en Chile es uno de los más elevados del mundo y continúa incrementándose levemente, según datos obtenidos a través de las pruebas estandarizadas nacionales, como SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad Educativa)<sup>9</sup> e internacionales, como PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes).

La problemática educativa descrita seguramente posee variadas causas de carácter muy complejo, no obstante, diversos estudios coinciden en explicar el fenómeno educativo chileno como resultado de la ideología que subyace en este, evidenciándose mediante tres “herencias” de la dictadura, a saber, la existencia de una educación privada subvencionada con dineros del Estado, el método de “vouchers” o subsidio portable de los estudiantes y la municipalización del sistema escolar.

El sistema educativo chileno se sustentó hasta el año 2009 en la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE), creada el año 1990 (Mineduc, 1990), la cual consolidó el carácter neoliberal del sistema escolar adoptado por la Dictadura, respondiendo a la estrategia política de promover la mercantilización y privatización de la educación, aceptándose legalmente lucrar con esta. En palabras de Redondo et al:

“Se trata de “mercantilizar” la educación haciendo que se transforme de un “derecho” de la persona y los ciudadanos (consagrado en los Derechos

---

<sup>9</sup> El Sistema de Medición de la Calidad Educativa fue creada el año 1988. El año 2012 pasó a ser el sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados. <http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>.

Humanos), en una “mercancía” que se compra, en la que individualmente se invierte, y en la que los intermediarios de la misma (escuelas y sostenedores) lucran, es decir, obtienen el máximo beneficio personal (monetario y/o ideológico)”. (2004, pág.108)

La facultad de transformar la educación en una mercancía de libre competencia se ampara bajo el concepto de “libertad de enseñanza” establecido por la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE), menospreciando y destruyendo el derecho universal de la educación, facultando al sector privado de proveer servicios educativos financiados con recursos estatales, a través de los denominados “colegios particulares subvencionados”<sup>10</sup>. Al respecto, Valdebenito (2011, pág. 11) afirma que existe una incongruencia entre libertad de enseñanza y derecho a educación, pues se otorga a privados una amplia facultad para abrir y administrar escuelas sin que exista un parámetro de calidad que rijan la educación de los estudiantes, desplazando la responsabilidad del Estado a terceros.

A pesar de la arbitrariedad que significa transformar el derecho a la educación en un negocio con fines de lucro (donde una importante cantidad de establecimientos escolares son financiados con dineros del Estado más recursos de las propias familias) y de la existencia de datos empíricos que señalan que no hay diferencias relevantes entre la calidad de la oferta educativa de la educación subvencionada y la pública (Bellei, 2007), los diversos gobiernos y sus políticas educacionales continúan perpetuando el sistema escolar desde una mirada mercantilista, subordinando los conceptos de calidad y equidad bajo los parámetros de la libre competencia, es decir, quienes puedan pagar una buena escuela podrán optar a una buena educación, entendiendo por “buena”

---

<sup>10</sup> Chile cuenta con un sistema educativo mixto, dividido en dos grandes grupos: el primero está compuesto por establecimientos financiados por el estado: la educación municipal, los particulares subvencionados y los estatales administrados por Corporaciones; el segundo grupo, corresponde a la educación privada pagada sin financiamiento público (Pino, 2013).

aquella que obtiene altos resultados en las mediciones estandarizadas y que para conseguir ese fin utiliza criterios de selección de sus estudiantes. Esta manera de entender y reproducir el sistema educativo atenta contra el principio básico del derecho a educación, situación astutamente disfrazada bajo un sin número de políticas educativas que gastan esfuerzos y recursos en establecer mecanismos de control y medición de calidad, que de ninguna forma aseguran la equidad de la oferta escolar. En palabras de Valdebenito:

“Por otro lado, los matices presentes en el término calidad, no pueden ser traspasados al ámbito educativo, pues si se considera que la educación es un derecho, los derechos en cuanto ejercicio de titularidad de una prerrogativa, no son graduables ni ponderados según calidad alguna, ninguna porción de ese derecho puede ser calificado como una porción de calidad, como más o menos calidad, porque con ello se diría que se tiene más o menos derecho, lo cual es un absurdo”. (2011, pág. 21)

El sistema de “vouchers” o sistema de subsidios portables a los alumnos es otro aspecto inalterable hasta este momento (año 2020). Este sistema, consiste en financiar de la misma forma a las escuela públicas o privadas, dependiendo de la cantidad de alumnos que asisten a sus aulas, dando lugar a un subsidio a la demanda. Este modelo tiene como objetivo explícito introducir mecanismos de competencia de tipo mercado entre los establecimientos educativos (Cornejo, 2006, pág. 120). Esta modalidad ha significado un enorme detrimento a la educación pública, donde numerosas escuelas no han podido competir con el sector particular subvencionado siendo imposible mantenerse económicamente mediante la subvención escolar, debiendo cerrar por escasez de estudiantes. Generalmente la subvención alcanza sólo para cubrir los gastos destinados al personal del establecimiento educacional, siendo los más perjudicados aquellos que pertenecen al sector municipal, especialmente en los casos donde la

comuna posee desventajas económicas que le impiden financiar adecuadamente sus escuelas.

Un fenómeno derivado de la libertad de elección de centros educativos, es la preferencia por parte de las familias, influenciadas por la opinión pública y el mismo Ministerio de Educación, de aquellos establecimientos que obtienen mejores rendimientos en el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (prueba SIMCE), los que en gran parte son obtenidos en base a los criterios de selección de estudiantes por parte de las escuelas subvencionadas, basándose en el nivel académico, capital cultural y nivel socioeconómico de los alumnos y alumnas aceptados. Por lo tanto, las escuelas compiten entre sí intentando captar a los “mejores estudiantes” que les permitan continuar con los buenos resultados obtenidos en la prueba. Es evidente, que los conceptos de inclusión e igualdad de oportunidades no son considerados bajo esta perspectiva. Los miles de niños y niñas que por algún motivo no responden a los requerimientos de “éxito” exigido por el establecimiento educacional son obligados a abandonar la escuela o aconsejados a buscar una de menor exigencia, generalmente pública. Si bien, estas últimas no pueden seleccionar a sus estudiantes, poseen otros criterios que les permiten expulsar a alumnos del sistema tradicional formal o derivar a otros establecimientos, generándose una población estudiantil altamente móvil (Bellei, 2007). Lo perverso de esta dinámica de selección es que ha construido en la conciencia colectiva la percepción que la educación pública es de menor calidad y que, por lo tanto, admite a “cualquier alumno”, haciendo de esto último un valor negativo.

El Sistema de Medición de la Calidad Educativa (prueba SIMCE) intenta medir la calidad de la educación a nivel nacional, sin embargo, en palabras de Valdebenito (2011, pág. 16), esta forma de medida no considera el proceso educativo ni las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, sino más bien que los reduce a un producto numérico, el cual determina si una escuela o colegio es de buena o mala calidad. Además, la categorización de las escuelas y liceos en relación a los resultados obtenidos en esta prueba fomenta los

prejuicios hacia la educación pública. Redondo et al (2004, pág. 108), analiza la situación otorgando otro punto de vista, indicando que el problema radica en que el Ministerio de Educación en vez de replantearse las políticas que han dirigido la reforma, ha optado por “la psicologización de los problemas sociales”, culpabilizando a los principales integrantes del proceso educativo: los profesores son considerados incompetentes y descomprometidos, las familias irresponsables y el alumnado que no aprovechan la supuesta “igualdad de oportunidades”.

En el año 2006 ocurre el gran movimiento estudiantil denominado “Revolución pingüina” (debido al uniforme oscuro, camisa blanca y corbata de los estudiantes chilenos), quienes a través de su demanda de educación gratuita y de calidad dieron pie a una nueva reforma educacional desde los propios afectados, es decir, jóvenes pertenecientes en su gran mayoría al sistema escolar público. Como respuesta a los requerimientos estudiantiles el Gobierno creó el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, realizándose una revisión, replanteamiento y discusión de las prácticas político-gubernamentales en materia educativa (Valdebenito, 2011). Nuevamente se proclama la calidad, la equidad y la integración escolar como objetivos fundamentales, pero se continúa consagrando la competencia entre escuelas, los mecanismos de selección y la exclusión de estudiantes, aspectos ampliamente opuestos a los propósitos expresados (Bellei et al, 2010).

Como consecuencia de las acciones del Consejo Asesor se generó un cambio en la estructura institucional y en el marco regulatorio del sistema educativo nacional, mediante la derogación de la Ley Orgánica de Educación (LOCE) y la promulgación de la Ley 20.370, Ley General de Educación (LGE) (Mineduc, 2009).

La Ley General de Educación (LGE) señala en su artículo 3° que el sistema educativo chileno se basa en los derechos constitucionales, en los diversos tratados internacionales que el Estado chileno se ha adscrito y, especialmente,

en la consideración del derecho a la educación y la libertad de enseñanza. De igual forma esta ley se inspira en una serie de principios<sup>11</sup>, destacándose aquellos que orientan al sistema educativo hacia la obtención de una educación gratuita en los establecimientos que reciben aportes del estado; que aseguran la calidad educativa para todos y todas; que procuran la equidad en la igualdad de oportunidades, especialmente para aquellas personas que necesiten de una atención especial y que promueven el respeto a la diversidad de los proyectos educativos institucionales y de las diferencias culturales, religiosas y sociales de las familias que conforman la comunidad escolar.

El año 2011, irrumpe nuevamente en la escena nacional el movimiento estudiantil bajo la consigna “educación gratuita, de calidad y sin fines de lucro”. A través de esta, demandaban cambios profundos en el sistema escolar, los cuales habían sido omitidos sistemáticamente una y otra vez. Miles de jóvenes se mantuvieron movilizados durante seis meses, manifestando de manera masiva su malestar social ante un modelo educativo en crisis, de alto costo y perpetuador de un sistema social segregador y polarizado que se remonta a los años de la dictadura. Para Rosales (2017, pág. 4), la movilización estudiantil evidenció que el problema educativo chileno va más allá de un tema económico, tiene que ver con el sentido de la democracia y el fin de un modelo neoliberal, donde la clase política y económica no sólo ha lucrado con la educación, sino que ha disfrutado de las consecuencias que la desigualdad social genera. El movimiento estudiantil no logró grandes reivindicaciones de manera inmediata, pero sí inició un proceso de transformación a largo plazo cuyo objetivo es construir un sistema de educación pública concebido como un derecho constitucional, de carácter gratuito, de calidad, más democrático y pluralista. Estos temas fueron abarcados en un Informe realizado por el Ministerio de Educación el año 2011 denominado “Políticas y propuestas de acción para el

---

<sup>11</sup> Estos principios son: a) Universalidad y educación permanente. b) Gratuidad. c) Calidad de la educación. d) Equidad del sistema educativo. e) Autonomía. f) Diversidad. g) Responsabilidad. h) Participación. i) Flexibilidad. j) Transparencia. k) Integración e inclusión. l) Sustentabilidad. m) Interculturalidad. n) Dignidad del ser humano. ñ) Educación integral. (Mineduc, 2009).

desarrollo de la educación chilena” (Mineduc, 2011). Para Valdebenito (2011, pág. 13), algunas de las falencias de este Informe radican en desplazar a los estudiantes la responsabilidad de obtener una educación de calidad “según sus méritos y esfuerzos”, aumentando con esto la falta de equidad educativa. Además, continúa respaldando la libertad de enseñanza sin reparar en el aspecto segregador (tal libertad la ejercen quienes tienen los medios económicos para elegir) y mercantilista de este criterio (se promueve la creación y mantención de establecimientos educacionales por parte de privados, incentivando el lucro y la competencia educativa). No obstante, en dicho documento se reconocen dos propuestas fundamentales, la primera consiste en reconocer a nivel Constitucional la educación como un derecho y, la segunda, la gratuidad en todos los niveles educativos del sistema público, es decir, desde pre-escolar hasta 4° año de enseñanza media.

Como resultado a las movilizaciones estudiantiles comenzadas el año 2006 y el consiguiente interés público que estas generaron, finalmente es promulgada el 11 de agosto del año 2011 la Ley 20.529 “Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización”. Esta normativa establece como deber del Estado propender a asegurar una educación de calidad en sus distintos niveles y asegurar la equidad, entendiéndose que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. Con este fin se Crea la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación.

En los últimos años, junto con la calidad, la inclusión educativa ha sido un tema importante de reflexión y debate en el contexto educacional chileno, tanto por su desarrollo interno como por el impulso otorgado por los organismos internacionales. Este proceso se ha formalizado con una serie de políticas públicas a favor de la inclusión, finalizando con la promulgación de la Ley 20.845 (29 de mayo 2015) de “Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado” (Mineduc,

2015), conocida como la Ley de Inclusión, la cual se basa en tres ejes específicos:

1. Fin al lucro: garantiza que los recursos económicos otorgados por el Estado sean destinados exclusivamente para fines educativos.

2. Fin al Copago: a medida que se vayan incrementando los recursos de la subvención escolar por parte del Estado, irán disminuyendo los aportes que realizan las familias a los establecimientos educacionales, los cuales, de manera progresiva deberán adquirir la gratuidad.

3. Regulación Admisión Escolar: en este sentido se elimina la práctica de selección de estudiantes por parte de los establecimientos, sustituyéndose por un sistema de selección aleatoria cuando fuese necesario.

La Ley de Inclusión, se incluye en una serie de reformas educacionales que pretenden transformar el sistema educativo chileno mejorando la calidad educativa de este e igualando las condiciones de los establecimientos escolares que reciben subvención del Estado. La esencia de esta Ley se basa en el principio de la no discriminación arbitraria, desplegando diversas medidas a favor de la inclusión y la equidad educativa. Una de estas acciones se relaciona con el derecho que poseen las madres, padres y apoderados de escoger la escuela donde quieren que estudien sus hijos, sin limitaciones de tipo económicas o de las capacidades académicas de los y las estudiantes (Ministerio de Educación, 2017). Esto se manifiesta mediante la obligación de los establecimientos educacionales que reciben subvención del Estado de aceptar a todos y todas las postulantes, dándole preferencia a los hermanos o hermanas de estudiantes que ya sean parte de la escuela o liceo y a los hijos e hijas de sus trabajadores. En el caso de no disponer con los cupos suficientes se utilizará un sistema de selección aleatorio, conocido como tómbola.

Otro aspecto a favor de la no discriminación es la prohibición por parte de cualquier establecimiento educacional (sea público, subvencionado o particular pagado) de cancelar la matrícula a un o una estudiante por rendimiento escolar, no obstante, para permanecer en una escuela o liceo un alumno o alumna no debe repetir más de un curso en enseñanza básica y otro en enseñanza media. Por otra parte, no será posible expulsar a un estudiante en mitad de un año lectivo, salvo que la falta sea grave y se ponga en riesgo la seguridad de la comunidad escolar. Aunque estas medidas implican un avance hacia la inclusión, aún persisten una serie de hábitos arraigados profundamente en los establecimientos educacionales que fomentan la exclusión y segregación como son los mecanismos de ordenamiento académico (por ejemplo, separar por rendimiento o fortalecer a unos más que a otros) y el uso de prácticas punitivas (por ejemplo, suspender de clases o expulsar del aula) (López et al, 2020). Estas acciones evidencian la persistencia de paradigmas conductistas y de la valoración del castigo como un elemento formativo, presentes tanto al interior de los establecimientos educacionales como en la percepción de muchas familias.

Si bien, esta Ley significa un avance en términos de inclusión y no selección de estudiantes, de ninguna forma termina con la lógica mercantil y de competencia propias del sistema escolar chileno. Por ejemplo, en el momento de la redacción de esta tesis doctoral (año 2020) aún existe un considerable número de establecimientos particulares subvencionados que continúan recibiendo aportes económicos por parte del Estado. Por otra parte, es muy probable que las familias opten por un colegio subvencionado y no por una escuela pública, pues aún persiste en el pensamiento colectivo la idea que lo privado es mejor (Assaél, 2017), lo cual es reforzado mediante los resultados de las pruebas estandarizadas.

Junto con los cambios ya mencionados, la Ley de Inclusión impulsa otra serie de medidas destinadas a promover la diversidad y la educación integral de todas y todos los estudiantes, garantizando no sólo su acceso a los establecimientos educacionales, sino también igualdad de participación y de

adquisición de los aprendizajes, considerando sus características individuales, culturales, económicas o sociales. Es así como la Ley establece que:

“Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo.” (Mineduc, 2015, Art 1°, 2).

Con el fin de responder a las reformas instaladas mediante la Ley de Inclusión, se refuerza el Programa de Integración Escolar (PIE), el cual constituye una estrategia educativa con enfoque inclusivo, cuyo objetivo es favorecer la presencia, la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos y cada uno de los y las estudiantes (Mineduc, 2016). De este modo, el Programa de Integración Escolar (PIE) se presenta como un conjunto de recursos y apoyos para los centros educativos, concretizándose en estrategias pedagógicas diversas, recursos humanos especializados, capacitación docente en áreas específicas y variedad de materiales educativos pertinentes a las necesidades de los estudiantes. Todos estos apoyos deben ser incorporados formalmente al proceso de enseñanza aprendizaje mediante su articulación con el Programa de Mejoramiento Escolar (PME) de cada escuela o liceo, favoreciendo la flexibilidad y diversificación de la enseñanza que algunos estudiantes pudieran requerir durante su trayectoria escolar.

La percepción sobre la diversidad que impulsa la Ley de Inclusión permite cambiar el enfoque educativo desde la teoría del déficit (Valencia, 2010) hacia el concepto de barreras educativas, considerando como Necesidades Educativas Especiales aquellas características o diferencias individuales o de contexto de las y los estudiantes que se ven enfrentados a barreras que dificultan o impiden que avancen en su proceso educativo. Por lo tanto, son las escuelas y liceos los que deben desarrollar las condiciones suficientes para responder a la diversidad

de todas y todos los niños y jóvenes. Respondiendo a este cambio de mirada respecto a las Necesidades Educativas Especiales, el mismo año 2015 se promulga el Decreto 83 (Mineduc, 2015), el cual aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvulario y Educación Básica, orientando y fortaleciendo el desempeño del Programa de Integración Escolar (PIE) al interior de las escuelas.

Los principios fundamentales que promueve el Decreto 83 y que deben ser considerados en el momento de definir las adecuaciones curriculares son: igualdad de oportunidades, calidad educativa con equidad, inclusión educativa y valoración de la diversidad y flexibilidad en la respuesta educativa. Así mismo, reafirma el concepto de Necesidades Educativas Especiales orientado hacia las barreras de aprendizaje y divide estas necesidades en permanentes (discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad intelectual, discapacidad múltiple y sordoceguera, disfasia y autismo) y transitorias (trastorno de déficit atencional, trastorno específico del lenguaje, trastorno específico del aprendizaje y rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa), clasificación fundamental en el momento de organizar y gestionar los recursos en las escuelas. Por otra parte, este decreto promueve la utilización del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los y las estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias. Cuando las estrategias basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje no permiten responder a las necesidades de aprendizaje de algunos estudiantes, el equipo del Programa de Integración Escolar (PIE) debe realizar un proceso de evaluación diagnóstica individual para identificar si requieren medidas de adecuación curricular.

Otro suceso importante dirigido hacia la transformación del sistema educativo es la aprobación de la Ley para un nuevo Sistema de Educación Pública, conocida

como Ley de Desmunicipalización (Mineduc, 2017). Este desplazaría al actual sistema municipal adoptado en la década de los ochenta, el cual, focaliza la administración educativa en un nivel intermedio formado por “sostenedores” municipales (a través de Direcciones o Corporaciones municipales) o privados. Bajo este sistema municipal las escuelas poseen un bajo nivel de autonomía administrativa y pedagógica, siendo los sostenedores quienes administran los subsidios estatales (en ellos está la responsabilidad de pagarle el sueldo a los profesores) y quienes influyen y deciden sobre las acciones de la escuela (Cornejo, 2006, pág. 121). El Ministerio de Educación, por lo tanto, posee escasa o ninguna injerencia sobre el funcionamiento de los colegios, corroborando su actuar de “promotor” de decisiones sólo a nivel macro. Para Cornejo (2006), son dos las dificultades que ha generado este modelo, lo cual influye directamente en la calidad y equidad de la oferta educativa. Por una parte, un gran número de sostenedores de establecimientos particulares subvencionados y municipales no poseen equipos técnicos de apoyo que provean de eficiencia técnica, pedagógica y/o administrativa necesaria para garantizar una respuesta de calidad a la demanda educativa. Por otra parte, se ha generado una suerte de dicotomía de la gestión escolar, donde los sostenedores se dedican más al aspecto administrativo y económico, quedando el área técnica - pedagógica aislada y a la deriva.

La Ley de Desmunicipalización establece un cambio en la institucionalidad educativa, eliminando las Corporaciones Municipales y creando bajo el Ministerio de Educación una Dirección de Educación Pública y 67 Servicios Locales de Educación (servicios públicos descentralizados, con personalidad jurídica y patrimonio propio). Estos últimos estarán conformados por un Consejo Local de Educación con participación de docentes, asistentes de la educación, estudiantes, padres, madres y apoderados e instituciones de educación superior (Órgano colegiado de carácter consultivo y propositivo); y un Comité Directivo Local con representación de los centros de padres, municipalidad y gobierno regional.

Esta nueva Educación Pública pone énfasis en el rol del Estado como responsable de la educación de los niños, niñas y jóvenes, además de procurar calidad educativa en todos los establecimientos públicos. Bajo estos fines se establecen una serie de principios: Calidad integral, mejora continua de la calidad, cobertura nacional y garantía de acceso, desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades, colaboración y trabajo en redes, desarrollo de proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana, pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad (Ministerio de Educación, 2017).

No obstante, este nuevo sistema fue rechazado por el profesorado, siendo una de las razones fundamentales presentadas la de pretender, por parte del Gobierno, considerar que el problema educativo se reduce a un asunto de organización, pensando que al cambiar la administración y los organismos de gestión a nivel intermedio (sostenedor) se conseguirá la equidad y calidad escolar. Para las y los docentes, el nuevo Sistema de Educación Pública no transforma los aspectos fundamentales que realmente generarían mayor calidad educativa, un fortalecimiento a la educación pública y disminución de la segregación; ya que se continúa con un sistema educativo mixto con alto apoyo al desarrollo de iniciativas privadas; persiste el control externo basado en estándares como también el concepto de “escuela efectiva”; además, el financiamiento escolar continuará aplicándose mediante el sistema de subvención. En este momento, año 2020, el traspaso desde las Corporaciones Municipales a los Servicios Locales de Educación se encuentra en pleno desarrollo.

La trayectoria, respecto a la integración e inclusión, presentada en este capítulo ha pretendido dirigir la reflexión hacia el cambio social y educativo que significa la inclusión y cómo, pese a un discurso oficial y general, existen diferentes perspectivas que rigen los sistemas educativos en diferentes zonas, regiones o escuelas. La dificultad de este cambio de paradigma, que implica comprender y agradecer la diversidad, se enfrenta a una serie de barreras de carácter

económico, político, moral, religioso, social, etc., no obstante, son numerosos los esfuerzos por contrarrestar estas limitantes en aras de una sociedad justa y cohesionada, otorgando valor a la escuela como ente de transformación, siendo un ejemplo la propuesta entregada por Comunidades de Aprendizaje. Latinoamérica se une a esta corriente universal, ampliando la mirada hacia aspectos locales que dificultan el proceso hacia la inclusión. Dentro de este contexto, Chile promulga la Ley de Inclusión, como una respuesta a los acuerdos internacionales y a las demandas nacionales. Si bien, aún no es posible hablar de un sistema educativo plenamente inclusivo y las brechas sociales y educativas son altamente significativas, se ha avanzado hacia una normativa legal que respalda a las diversas voces que reclaman por un sistema educativo de calidad e inclusivo.

## **CAPÍTULO 2**

### **COMUNIDADES DE APRENDIZAJE**

Este capítulo describe y explica detalladamente el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, desde sus orígenes hasta su situación actual y profundizando en sus fundamentos y aspectos teóricos. En el primer capítulo hemos analizado el enfoque de la educación inclusiva y hemos señalado el desequilibrio entre el discurso oficial y/o académico sobre la necesidad de lograr más inclusión educativa y la práctica real en los sistemas educativos. En este capítulo profundizamos en un modelo/tipo de actuación educativa que representa una aplicación práctica de inclusión educativa.

El capítulo se inicia con la definición de Comunidades de Aprendizaje, luego se describe el cambio dialógico de la sociedad y algunas teorías comunicativas que fundamentan a Comunidades de Aprendizaje. Avanzando en el capítulo, se desarrolla el concepto de aprendizaje dialógico, detallando sus fundamentos. A continuación, se presentan algunas experiencias educativas que conforman un antecedente de Comunidades de Aprendizaje. Posteriormente, se describen las actuaciones educativas de éxito y, finalmente, se mencionan las etapas del proceso de transformación hacia una Comunidades de Aprendizaje.

### **2.1. Comunidades de Aprendizaje: educación inclusiva en la sociedad actual**

Las Comunidades de Aprendizaje son una respuesta educativa que busca conseguir de manera igualitaria la participación de todas y todos en la sociedad del conocimiento, superando la exclusión social que sufren determinados grupos sociales (Elboj y Oliver, 2003). Para ello, recoge las principales teorías en educación, sociología y psicología más las prácticas educativas inclusivas que han demostrado resultados positivos en la mejora de los aprendizajes y en la convivencia escolar (Flecha & Larena, 2008, pág. 22). Desde sus inicios, hace más de veinte años, Comunidades de Aprendizaje ha demostrado resultados positivos tanto en los y las estudiantes como en la escuela y su entorno, a través de diversas experiencias en el ámbito europeo y latinoamericano (Álvarez, 2011; García C. y Díez, 2015; Girbés et al, 2015).

Valls, definió el año 2000 una Comunidad de Aprendizaje como:

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula” (Valls, 2000, p. 8).

Bajo esta perspectiva, se considera como derecho de cada niña y niño a recibir la mejor educación, sin reparar en sus diferencias culturales, sociales, económicas, intelectuales, de género, etc., por lo cual, el trabajo pedagógico se concentra en mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, alejándose de los postulados de la educación compensatoria centrada en el “déficit” de los estudiantes (Elboj et al, 2002, p. 73). Para conseguir este objetivo, se realiza un trabajo conjunto entre toda la comunidad educativa, además de la colaboración y participación de diferentes agentes sociales como profesionales y personas voluntarias, organismos gubernamentales, no gubernamentales y privados que quieran participar en el proyecto. De esta manera, se promueven prácticas inclusivas en la organización del centro, en la toma de decisiones y en la elección de los contenidos y habilidades que se quieran trabajar (Flecha y Larena, 2008).

Comunidades de Aprendizaje implica un cambio en la manera de entender la educación y en la forma como se establecen las relaciones al interior de la escuela y de esta con su comunidad, de ahí que sea entendido como un proyecto del establecimiento educativo y del entorno al mismo tiempo. Es decir, profesores, estudiantes y familias, procedentes de diferentes lugares, se comprometen con un rol participativo y fundamental en el proceso educativo, soñando todas las personas la escuela que desean, con altas expectativas y metas compartidas, generando una transformación en la organización

tradicional, mediante un trabajo conjunto (Cadena y Orcasitas, 2016). En este sentido, la formación del profesorado y de las familias tiene una función relevante, pues ellos son quienes vivirán la transformación en sí mismos generando un nuevo espacio para las niñas y niños, con mayores expectativas y eliminando conductas de exclusión y segregación. De igual forma, la comunidad se ve afectada por la transformación del establecimiento escolar, generándose nuevas relaciones entre escuela, casa y barrio, interviniendo el entorno positivamente mediante una participación activa.

Comunidades de Aprendizaje es un modelo educativo de transformación social y cultural (Elboj et al, 2002), pues percibe las desigualdades en la organización de la sociedad, no aceptando un carácter inamovible de esta, sino que promueve la participación equitativa de las personas, su transformación, así como la de las estructuras escolares y del sistema educativo. Culturalmente, Comunidades de Aprendizaje busca un cambio en la mentalidad de las personas y su percepción de la educación y de los servicios públicos en general, promoviendo una actitud protagonista y de compromiso con la escuela, la comunidad y la gestión pública. Como dice Valls (2005), “En las Comunidades de Aprendizaje, en definitiva, la participación crea ciudadanía y la ciudadanía crea más participación”.

### **El Cambio Dialógico en la Sociedad**

Comunidades de Aprendizaje, como propuesta educativa y de transformación, se basa en aquellas teorías sociales que entienden el diálogo como elemento fundamental y motivador de nuevas relaciones sociales, el desarrollo personal de los individuos y la forma de estos de entender la sociedad. El aumento de la tecnología, el proceso de globalización y la información instantánea que esta otorga nos obligan a reformar nuestra manera de comunicarnos, asumiendo el diálogo, la discusión y el consenso como una práctica permanente en la vida diaria y en la escuela. Por esta razón, los establecimientos educacionales deben transformar el modelo tradicional por el cual se rigen motivándose a adoptar un

nuevo esquema de organización, más coherente con este cambio dialógico de la sociedad.

Sin embargo, pensar que la información y el conocimiento es posible de ser adquirido por la mayoría de las personas y que todas poseen de por sí la capacidad de seleccionarla y procesarla sería no comprender las desigualdades sociales y educacionales, pues aún existen variadas culturas y sectores poblacionales que no tienen acceso a las nuevas tecnologías. Por lo demás, no todas las personas han adquirido los mismos niveles de análisis e inferencia de información. En consecuencia, la presencia de innovaciones tecnológicas no nos asegura una sociedad más democrática o igualitaria. Es aquí donde radica la importancia de la educación, conseguir universalidad, equidad y calidad educativa aumenta las posibilidades de erradicar las desigualdades sociales y otorgar a todos y todas las mismas oportunidades de participación. Los sistemas educativos, por lo tanto, debieran reflexionar sobre el avance vertiginoso de la tecnología y la globalización, para luego observar si han modificado sus estructuras y sus prácticas docentes en relación a estas. De la misma forma, se debiera replantear los objetivos y competencias que promueve el currículo, abarcando junto con la adquisición de conocimientos y habilidades la selección y crítica de la información como herramientas transgresoras, que rompan el *statu quo* existente.

Los cambios generados por la sociedad de la información no sólo han influido a nivel macro, sino también en ámbitos más cotidianos como son la escuela, la familia e inclusive en nuestra vida personal. Esta manera de dialogar y buscar explicaciones, cuestionando el poder de algunas voces sobre otras, validando discursos antes acallados, es lo que algunos autores denominan “giro dialógico” (Aubert et al, 2010, p. 33). Las relaciones de poder basadas en la autoridad incuestionable están dando paso a la comunicación intersubjetiva como elemento moderador en la toma de decisiones y en la búsqueda de acuerdos y sentido. Esto no significa que las relaciones basadas en el poder o la violencia estén desapareciendo, por el contrario, la realidad actual da ejemplos

constantemente de nuevas formas de injusticia e inequidad (Padrós y Racionero, 2010), es por esto, que el dialogismo se presenta como un enfoque transformador al promover procesos comunicativos que permiten establecer sistemas (familiares, sociales, políticos, comunitarios, etc.) más equitativos e inclusivos.

Las ciencias sociales orientadas hacia la transformación y el cambio social se adscriben en la corriente de la modernidad dialógica, la cual cuestiona las estructuras tradicionales, el determinismo y las relaciones basadas en el poder, promoviendo el diálogo como elemento generador de relaciones democráticas. Como expresan Elboj et al (2002, pág. 42), “es el reconocimiento del sujeto y su capacidad transformadora”. Esto conlleva a un intercambio directo de saberes, a la reciprocidad entre lo formal y lo informal, entre lo académico y lo popular, haciendo del diálogo un instrumento de validación de conocimientos, que promueve las relaciones igualitarias en la búsqueda de acuerdos y consensos.

Por lo tanto, nos encontramos frente a otra forma de ver la realidad y estudiarla. Las relaciones entre los individuos, la búsqueda en común de explicaciones y la toma de decisiones colectivas influyen en las diversas estructuras sociales, manteniéndolas o transformándolas. Por otra parte, esta búsqueda de sentido de la realidad, innata al ser humano, se hace tangible en un proceso de comunicación con los otros y de asimilación de aquellas experiencias externas que le ayudan a construir su propia verdad.

Esta facultad de transformación presente en las personas, como lo expresa Freire “somos seres de transformación y no de adaptación” (1997, p. 26), se verifica también en el ámbito escolar, la educación que busca y promueve la igualdad, la tolerancia, la inclusión, como también la dignidad y la justicia y que practica las relaciones democráticas y la crítica asertiva; se vuelve una educación que realza al ser humano como participante activo del entorno social, no mero reproductor de un sistema opresivo, sino cuestionador, gestor de cambios. Sin embargo, percibir la escuela y la educación en general como un

instrumento de transformación social requiere mucho más que un discurso, pues significa desestabilizar estructuras políticas, económicas y sociales que, voluntariamente o no, perpetúan un sistema de desigualdades. Una educación realmente igualitaria, va más allá del cuestionamiento o la crítica a la desigualdad, se dirige hacia la transformación real, utilizando todos los recursos existentes y todas las acciones posibles para hacerla efectiva, en palabras también de Freire (1997, p. 63): “la cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades”.

Continuando en el ámbito educativo, el giro dialógico ha permitido superar las teorías del déficit y la visión homogeneizadora presente en los sistemas escolares, focalizando el aprendizaje en el desarrollo de competencias y en la diversidad de las interacciones de las personas. Las concepciones educativas anteriores como el objetivismo y el estructuralismo no concibieron aquellas circunstancias no mentales que influyen en la enseñanza, por lo cual, no fueron respuesta al fracaso escolar que han experimentado no poco estudiantes (Padrós & Racionero, 2010, p. 148), por el contrario, la percepción del alumno como mero receptor de conocimiento es lo que llevó a Freire (1970) a hablar de educación bancaria, donde los alumnos y alumnas deben almacenar, como si fuesen “vasijas”, una gran cantidad de información, por lo general poco motivadora y alejada de sus intereses. En este sentido, las teorías dialógicas han aportado a la educación el hecho de reconocer que el aprendizaje no es un proceso individual que solo se lleva a cabo en la sala de clases, sino que este se incrementa con la coordinación de diversas experiencias en diferentes espacios y con diversas interacciones, es decir, en el aula, en la escuela, en la casa, en las calles, en el barrio, etc. De esta forma, aumentando las interacciones y las experiencias comunicativas, se incrementa el aprendizaje y se logra continuidad entre la escuela y la vida (Aubert y Soler, 2007, p. 522).

Las comunidades de aprendizaje se enmarcan en esta perspectiva crítica de la sociedad y de la educación, fundamentándose en una serie de corrientes teóricas basadas en el lenguaje, el diálogo y la comunidad, considerando estos

como componentes fundamentales para el aprendizaje. Es así como recoge esta línea teórica comunicativa, otorgándole un amplio respaldo científico a sus postulados. Dentro de esta perspectiva, Comunidades de Aprendizaje considera la Teoría de la Gramática Generativa de Chomsky (1977), la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (2010), la teoría Sociocultural de Vigotsky (1995), la concepción educativa de Bruner desarrollada en *The Culture of Education* (1996), la teoría del Interaccionismo Simbólico de Mead (1973), entre otros importantes autores. Un rol destacado posee la teoría de la Educación Dialógica de Freire (1970), la cual ha continuado creciendo y ha inspirado a nuevas teorías y prácticas, permitiendo la transformación de la realidad de muchas personas, especialmente aquellas en situación de desventaja. Esta teoría ha sido incorporada, no solo al trabajo teórico de científicos sociales como Habermas o Bruner, sino también al trabajo social y educativo desarrollado por la *Community of Research on Excellence for All*, de la Universidad de Barcelona (CREA) en su conceptualización teórica del Aprendizaje Dialógico, especialmente a través de las Comunidades de Aprendizaje (Ramis, 2018).

Comunidades de Aprendizaje, utiliza esta base teórica para potenciar la transformación de la escuela y el entorno, considerando el diálogo como elemento fundamental en la organización del establecimiento y las relaciones entre todos los integrantes de la vida escolar, es decir, estudiantes, familias, docentes y comunidad. Por lo tanto, Comunidades de Aprendizaje promueve el “diálogo igualitario”, es decir, aquel que se basa en el poder de los argumentos y no en los argumentos del poder (Elboj et al, 2002, p. 95). Bajo este concepto, el intercambio comunicativo se da en igualdad de condiciones, sin importar las diferencias académicas, sociales, de género, etarias, etc. de los involucrados en la comunicación, con el fin de llegar a consensos que permitan tomar decisiones en común. Por ejemplo, decidir qué escuela y qué tipo de educación ellos quieren para sus hijos e hijas.

Una perspectiva similar posee Habermas (2010) quien distingue entre pretensiones de validez y pretensiones de poder. Para él, los argumentos

adquieren validez cuando sus fundamentos poseen intenciones de verdad y buscan el entendimiento y/o acuerdo mediante el diálogo. Por el contrario, son pretensiones de poder cuando se impone un punto de vista a través de la fuerza. En el mismo sentido, CREA (Community of Research on Excellence for All) diferenció los conceptos de “interacciones de poder” e “interacciones dialógicas”, distribuyendo las relaciones humanas entre más o menos cercanas al poder o al diálogo. Las primeras utilizan la violencia física o simbólica, las segundas la comunicación y el acuerdo (Aubert et al, 2010, p. 169). La sociedad, la escuela y las personas necesitan de las segundas para crear estamentos y sistemas democráticos que den respuestas a todas y todos sin condiciones.

## **2.2. Aprendizaje Dialógico**

Continuando con una amplia tradición de teorías críticas sociales y educativas, que han trabajado para hacer de la educación una herramienta de emancipación personal y transformación social y teniendo como contexto los cambios sociales y el desarrollo de la perspectiva comunicativa, CREA (Community of Research on Excellence for All) propone una teoría dialógica de educación focalizada en las condiciones de cómo ha de producirse el aprendizaje para conseguir el aumento de estos y la transformación social. Como lo expresan De Botton et al (2015):

El concepto de aprendizaje dialógico ha sido investigado y desarrollado por CREA, a través de diversas investigaciones, lecturas y debates que han tenido como ejes la profundización en las teorías educativas y sociales y que tienen en cuenta la práctica y la participación en actividades educativas. El aprendizaje dialógico se basa en una concepción comunicativa de las ciencias sociales que plantea que la realidad social es construida por las interacciones entre las personas. (p. 32)

El aprendizaje dialógico es uno de los fundamentos principales de las Comunidades de Aprendizaje, pues las personas buscan el entendimiento para así planificar y realizar acciones en común. De esta forma se desarrolla un diálogo democrático y horizontal, donde todas y todos tienen las mismas posibilidades de intervenir y participar, sin otorgar mayor valor a las opiniones o argumentos de quienes poseen mayor cargo administrativo, económico o académico. Elboj et al (2002) define aprendizaje dialógico como:

El que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportamos argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a consenso, partiendo de que queremos entendernos hablando desde pretensiones de validez. (p. 92).

La herramienta fundamental del aprendizaje dialógico es el lenguaje, a través del cual las diferentes experiencias dentro y fuera del aula se dirigen hacia la solución de problemas, la búsqueda de acuerdos y la comprensión de nuevas realidades y conceptos, tal como se expresa en Aubert et al (2010):

La principal característica del aprendizaje dialógico es la interacción y la comunicación como factores claves del aprendizaje. A través de un diálogo dirigido a alcanzar acuerdos en torno a ámbitos de la realidad, vivencias o sentimientos, las personas resuelven situaciones problemáticas y aprenden profundamente porque alcanzan una comprensión más compleja del mundo. (p. 24).

Para fundamentar esta propiedad del diálogo y la palabra, como se dijo anteriormente, el aprendizaje dialógico se apoya en importantes teorías, siendo una de ellas “La gramática generativa” de Chomsky (1979) - desarrollada por el autor entre los años sesenta y setenta -, en la cual se establece que todas las

personas poseemos desde el nacimiento una facultad innata de lenguaje. Ahora bien, cualquier individuo es capaz de expresarse en su propia lengua correctamente e interpretar y entender lo que otro individuo de su comunidad lingüística le pueda comunicar. Entonces, como el ser humano posee la facultad de hablar y expresarse en su lengua, posee “competencia lingüística”. Esta competencia está interiorizada, pero se exterioriza en cada acto lingüístico y es a lo que llama Chomsky “actuación lingüística” o manifestación de la competencia (Chomsky, 1979).

En el ámbito escolar esta teoría corrobora la igualdad en las capacidades lingüísticas de todas las niñas y niños, por lo tanto, todas y todos poseen las mismas posibilidades de actuación de esa lengua, entendiendo por actuación el uso de esta en situaciones concretas, por ende, todos son capaces de generar interacciones y nuevos conocimientos (Aubert et al, 2010). Sin embargo, estas actuaciones pueden ser diferentes entre los estudiantes, por las distintas realidades contextuales que puedan ellos realizar, de ahí la importancia de enfrentarlos a múltiples posibilidades de comunicación, provocando actuaciones lingüísticas significativas que respondan a las máximas expectativas puestas en cada una y uno de ellos. Razón por la cual el aprendizaje dialógico otorga validez a todas las voces de la comunidad educativa como generadoras de actuaciones lingüísticas enriquecedoras.

Como se dijo en párrafos anteriores, otro autor altamente significativo para el aprendizaje dialógico, y la educación en general, es Paulo Freire. Para él la palabra posee dos dimensiones: acción y reflexión, ambas interactúan en una relación recíproca. Por lo tanto, la palabra es praxis y es transformadora del mundo. Ahora bien, utilizar palabras (o sea, transformar) no es privilegio de algunas personas, sino un derecho de todas, las cuales mediante un acuerdo en común transforman su realidad. En este sentido, el diálogo no es un “método” o mero intercambio de palabras. El diálogo real es por naturaleza, en la concepción freireana, igualitario y liberador. Esta perspectiva dialógica se aplica al ámbito educativo, donde el educador – educando, mediante un diálogo crítico y

problematizador, interpreta y cuestiona la realidad, para transformarla. El diálogo que nos propone Freire incluye al entorno y las personas que forman parte de él, el cual debe ser considerado en el momento de planificar la propuesta educativa, por ejemplo, el programa, los temas y los contenidos (Freire, 1970).

Por su parte, Habermas (2010), desarrolla una teoría de la acción comunicativa partiendo de la constatación de que todas las personas poseemos habilidades comunicativas, entendidas estas como aquellas que nos permiten comunicarnos y actuar en nuestro entorno. Por ende, son los sujetos, como seres capaces de lenguaje y acción, quienes crean y usan la racionalidad, de allí que introduzca el concepto de racionalidad comunicativa, oponiéndose a la meramente instrumental. Por lo tanto, el saber es un entendimiento que se construye juntamente con el mundo objetivo y la intersubjetividad del contexto. En este sentido es el lenguaje quien lleva al entendimiento, donde las interacciones comunicativas conducen a la toma de decisiones y a actuaciones. Ahora bien, si mediante el entendimiento se llega a un consenso racional, la forma de conseguirlo dependerá de los argumentos (razones) y la argumentación (tipo de habla en que se desarrollan o recusan los argumentos) que se realicen (Habermas, 2010). Aplicado al mundo educativo, los niños y niñas aprenden a través del lenguaje (innato en todos los seres humanos) y el diálogo igualitario con las demás personas de su entorno, es decir, mediante argumentos basados en pretensiones de validez que buscan el entendimiento. El enfrentamiento constante a nuevos diálogos y experiencias aumenta las posibilidades de aprendizaje y de desarrollo de habilidades, permitiendo que a través de un proceso intersubjetivo los y las estudiantes se encuentren más capacitados para construir su propia realidad y la de su entorno.

El diálogo intersubjetivo entre las personas, también se había abordado, desde un punto de vista más sociológico, por el Interaccionismo Simbólico. Para Mead (1982), la creación de sentido es el resultado de un proceso de interacción social, por lo cual, este significado puede reinterpretarse mediante la interacción y el

acuerdo con otras personas. Además, el autor argumenta, que las personas sólo pueden concebirse como miembros de una sociedad, estableciendo y recreando roles, valores y patrones culturales mediante el lenguaje y las interacciones que genera con este.

Los planteamientos de Mead son de gran importancia para entender, por un lado, los procesos de fracaso escolar, segregación y exclusión y, por otro lado, los procesos que determinadas actuaciones educativas pueden promover. Para el autor, la persona (self) es una interrelación entre el yo (I) y el mí (me). El yo (I) está formado por la reacción del organismo en respuesta a las actuaciones de los demás. El mí (me) son las actitudes que el “yo” asume. Por lo tanto, ambos “yo” y “mí” pasarían a ser fases de la persona (self). En otras palabras, las personas construimos nuestra personalidad en relación a la percepción que hacemos de las imágenes que los otros tienen de nosotros, interiorizándolas y asumiendo una reacción ante ello. Por lo tanto, si un niño o niña ha sido etiquetado como mal alumno o con problemas de aprendizaje, asumirá esta imagen negativa reproduciéndola con su actuar. Estas percepciones son posibles de cambiar a través de las interacciones, de ahí el rol fundamental de la escuela y los profesores, quienes a través de la calidad de las interacciones que generen (mediante lenguaje, gestos y símbolos) podrán desmitificar y transformar los patrones excluyentes que las y los estudiantes hayan interiorizado previamente.

Similares principios se observan en la teoría socio-cultural de Vygotski, quien planteó, mucho antes, la importancia del contexto en el desarrollo de las habilidades cognitivas. En palabras del autor:

La percepción, el razonamiento, la memoria, la atención y las habilidades lingüísticas se desarrollan en la interacción con otras personas. Los otros actúan como mediadores de la cultura y hacen posible el acceso a la

misma a través de herramientas como el lenguaje. (Vygotski, 2000, p. 138).

Según el autor, es después de la interacción con los otros, que se produce un proceso de internalización, donde las prácticas realizadas se reconstruyen adquiriendo significado a través de un proceso cognitivo. Para Vygotski este estadio se caracteriza por la toma de conciencia y la formación de procesos psicológicos superiores, desarrollándose un proceso desde lo interpersonal a lo intrapersonal. En palabras del autor, “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica, y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica)” (Vygotski, 2000, p. 94).

En el aprendizaje dialógico este proceso se vuelve fundamental en la forma de percibir la enseñanza-aprendizaje, pues si el origen de la cognición es social, aumentar la participación activa y práctica entre las niñas y niños permitirá aumentar sus posibilidades de aprendizaje, transformando su entorno y no adaptándolo, posibilitando y desarrollando mayores opciones de aprendizaje. En este sentido Vygotski habló de Zona de Desarrollo próximo, como la diferencia entre el aprendizaje actual del estudiante y el aprendizaje potencial que puede alcanzar con la ayuda y cooperación de otros. De aquí la importancia del trabajo colaborativo y la inclusión de todos y todas en las mismas aulas.

Finalmente, hay que señalar que el enfoque del Aprendizaje Dialógico coincide con el desarrollo del conjunto de las ciencias del aprendizaje en las últimas décadas y su énfasis actual en la intersubjetividad, la cultura y el diálogo como elemento fundamental en el aprendizaje y el desarrollo (García C. et al, 2020). Es así como, ha surgido un importante conocimiento científico en torno al aprendizaje y la enseñanza dialógica, basado en diversas prácticas educativas y el impacto producida por ellas, tanto en el alumnado, sus familias y entorno. Es este impacto social el objetivo primordial de las ciencias del aprendizaje, al cual

se adhiere el aprendizaje dialógico, generando conocimiento basado en evidencias que permita orientar la práctica pedagógica y así superar aquellas barreras que generan exclusión y segregación, con el fin de obtener una educación de calidad y, por ende, equidad educativa y social.

### **Principios del Aprendizaje Dialógico.**

Como ya se ha mencionado, el aprendizaje dialógico es aquel que se establece mediante un diálogo igualitario, es decir, entre personas consideradas como iguales y que se basa en argumentos de validez. El aprendizaje dialógico se define a través de siete principios que se desarrollarán a continuación.

- Diálogo igualitario.

Tradicionalmente la organización y cultura escolar ha limitado la experiencia educativa a los estudiantes y maestros, no obstante, este esquema no ha dado los resultados esperados, es decir, que todas las niñas y niños obtengan la máxima calidad educativa en un ambiente de armonía e inclusión. De aquí la necesidad de considerar la intervención de otras personas en los procesos de enseñanza al interior de la escuela como también en aquellas instancias de reflexión y toma de decisiones sobre temas educativos importantes para la comunidad escolar. Ahora bien, esta apertura a otras voces debe desarrollarse en igualdad de oportunidades y de condiciones, donde los docentes, el equipo directivo, los familiares y los estudiantes manifiestan sus opiniones y argumentos sin distinciones basadas en el poder que otorga un cargo administrativo, económico o académico. En otras palabras, se considera la validez de los argumentos emitidos y no el rol o función que realiza la persona quien los formula.

Al considerar que todas las opiniones tienen igual valor, los establecimientos educacionales deben renovar su sistema de gestión promoviendo el diálogo igualitario y transformando la estructura cerrada y vertical tradicional. Por lo

tanto, se han de reorganizar los órganos de decisión, estableciendo un clima que favorezca el diálogo, la participación y el trabajo conjunto en aquellos temas considerados importantes para la comunidad educativa. De esta forma, el establecimiento se transforma en una institución democrática donde tanto educadores como estudiantes y familiares se implican y comprometen en todos los aspectos educativos (Aubert et al, 2004, p. 125).

El diálogo igualitario, también ha de establecerse al interior del aula, donde el maestro es el promotor de la participación colaborativa y del diálogo, entendiendo este último como la herramienta fundamental en la adquisición de los aprendizajes. No obstante, este diálogo debe siempre respetar las diferencias individuales, sociales, de género, raza, etc. de las y los estudiantes, enriqueciéndose mediante nuevas interacciones y la calidad de los argumentos propuestos. Otra visión de la trascendencia que conlleva el diálogo igualitario es presentada por Aubert et al (2004, p. 126), quien afirma que su práctica implica la preparación de personas con mayor participación social y conciencia ciudadana, necesarias para la formación de una democracia participativa.

- Inteligencia cultural.

El aprendizaje dialógico supera la concepción tradicional de la relación entre inteligencia y aprendizaje, ampliando las posibilidades de estas en la interacción y la realización de nuevas experiencias, sean de carácter intelectual, prácticas o emocionales. Un aporte significativo dado por esta perspectiva es considerar que el conocimiento puede ser adquirido por diferentes medios, no solo el académico, por lo cual, los diferentes saberes de las personas de ninguna forma pueden ser atribuidos a diferentes niveles de inteligencia. De acuerdo con Aubert et al (2004, p. 126), la concepción de inteligencia posee un carácter universal, ya que todas las personas poseen la habilidad innata de comunicarse mediante el lenguaje, lo que implica el reconocimiento de la capacidad de aprendizaje y de inteligencia de todas las personas. Bajo esta perspectiva pierden sentido las acciones segregadoras que consideran sólo el conocimiento académico como el

adecuado y que excluyen o minusvaloran a aquellos grupos no privilegiados que frecuentemente tienen menor bagaje de conocimiento académico, pero que poseen muchas otras manifestaciones culturales y sociales enriquecedoras. Por lo tanto, la función de la escuela será llevar a cabo estrategias de aprendizaje que consideren los diferentes tipos de inteligencia (académica, práctica, emocional y cultural), mediante la participación y la interacción, y que permitan el desarrollo de estas en todo el estudiantado, con el fin de obtener una educación integral que considere y potencie las habilidades y conocimientos de todas y todos.

- Igualdad de diferencias.

La realidad educativa nos permite observar acciones de exclusión en aquellos grupos de estudiantes que no responden a la igualdad homogeneizadora que promueve el sistema escolar, ya sea, por prácticas directamente segregadoras o por la aplicación de una educación compensatoria. No obstante, para la educación crítica, la igualdad es un valor fundamental, entendiendo el respeto a la diferencia como el camino hacia la equidad. En palabras de Flecha (1997, p. 42), la igualdad de diferencias “incluye el mismo derecho de toda persona a vivir de forma diferente”.

El sistema escolar comúnmente confunde los caminos que llevan a la igualdad educativa, generando un doble discurso. Por una parte, mediante una concepción homogeneizadora que pretende imponer un modelo educativo que responde a las características de los grupos dominantes y, por otra parte, aplicando fórmulas que responden a la diversidad arbitrariamente, separando al alumnado, diferenciando un currículo más académico para algunos y más práctico o actitudinal para otros, capacitando al máximo a unos y conteniendo a los demás (Elboj & Oliver, 2003). En el fondo, el sistema escolar tradicional ratifica la desigualdad y la exclusión social, preparando a un grupo de élite perteneciente a la cultura dominante y manteniendo un sector desfavorecido, atrapados en un sistema económico y político estratégicamente ideado.

El aprendizaje dialógico aboga por la igualdad de las diferencias, es decir, que todas las personas, sin distinción de clase social, género, cultura, capacidades o edad tengan derecho a una educación igualitaria, siendo la diversidad el camino para llegar al verdadero objetivo que es la igualdad, impidiendo que esta sea dirigida hacia la homogeneidad (Elboj & Oliver, 2003, p. 100). Por lo cual, los objetivos educativos, el currículo y las actividades escolares deben ser los mismos para todos los estudiantes, permitiéndoles el éxito y la calidad educativa. Para Comunidades de Aprendizaje no basta con la igualdad de oportunidades que abren el acceso de las personas a posiciones desiguales en la sociedad, sino que promueve la igualdad en los resultados, es decir, que todas las niñas y niños adquieran los conocimientos necesarios para participar de manera equitativa en los diferentes ámbitos sociales (Elboj & Oliver, 2003, p. 101).

Comprender la diversidad como elemento de igualdad, nos obliga a reconsiderar nuestra percepción personal y cultural sobre las diferencias, se hace necesario incorporar a la labor y práctica educativa la importancia de la convivencia de diferentes culturas, lenguas, opciones de género, clase social, etc. para que mediante el intercambio de saberes y argumentos se obtenga el máximo en el nivel educativo, pero también se oriente hacia la formación de una sociedad más tolerante y democrática. En palabras de Freire (1997, p. 94), «Nuestra lucha contra las discriminaciones, contra la negación de nuestro ser sólo alcanzará la victoria si realizamos lo que es obvio: la unidad en la diversidad»

- Dimensión instrumental.

El aprendizaje dialógico no se opone de ninguna forma al aprendizaje instrumental, entendiendo que la adquisición de conocimiento y el desarrollo de habilidades instrumentales son necesarios para desenvolverse con éxito en la sociedad actual. Es por lo que, la elección de aquellos aprendizajes debe realizarse de manera conjunta entre los técnicos educativos y los participantes directos del proceso de aprendizaje. Este acercamiento a los intereses reales de

las personas incrementa la pertenencia y el grado de involucramiento con el aprendizaje.

Desde la perspectiva dialógica, el aprendizaje instrumental se ve incrementado cuando los estudiantes participan mediante un diálogo igualitario, aumentando las interacciones desde las diferentes dimensiones de la inteligencia y desde las distintas experiencias culturales y sociales que poseen. Las diversas interacciones y búsqueda de los mejores argumentos mejoran el aprendizaje y la reflexión superando así la forma tecnocrática del conocimiento (Flecha & Larena, 2008, p. 30). Por lo cual, no se trata de priorizar una dimensión sobre otra, el desarrollo conjunto de habilidades y conocimientos son necesarios para evitar la segregación educativa y social. En palabras de Freire (1997), “la educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y de utopía” (p. 34).

Bajo la percepción de una educación de máximos, el aprendizaje dialógico utiliza aquellas actuaciones educativas de éxito comprobadas científicamente para la superación de los aprendizajes, las cuales se presentarán finalizando este apartado.

- Creación de sentido.

El cambio cultural, propio de nuestra época, ha llevado a que las personas puedan optar y decidir por el proyecto de vida que desean tener. No obstante, estas opciones se ven limitadas o incrementadas según la experiencia educativa y el acceso a la información que se posea, pero también mediante los procesos de diálogo y reflexión que se ejerzan entre los individuos. En el ámbito escolar, el aprendizaje dialógico promueve el diálogo, la reflexión, la discusión y la visión crítica entre los estudiantes para que estos definan su estilo de vida con mayores conocimientos. El objetivo es eliminar aquellas barreras socioculturales que a través de los estereotipos, prejuicios o pensamientos deterministas limitan la

libertad de los estudiantes para decidir qué sentido u orientación le darán a su vida.

- Transformación.

El concepto de transformación se entiende, desde el punto de vista de la pedagogía crítica, como la posibilidad de obtener y promover los mecanismos intelectuales y prácticos que permitan transformar aquellos aspectos de la realidad que afectan a la mayoría de las personas, especialmente a aquellas que se mantienen segregadas o maltratadas por un sistema de reproducción de la organización económica y social imperante (Flecha & Puigvert, 2015). El aprendizaje dialógico, se compromete con la capacidad de acción y transformación que poseen las personas, individual y socialmente. Mediante el diálogo se transforman las relaciones entre los individuos y de estos con su entorno, los diferentes participantes de la comunidad educativa generan propuestas, acuerdos y consensos en beneficio del aprendizaje de todas y todos los estudiantes. La orientación transformadora pone el énfasis en conseguir los máximos objetivos educativos y el sueño propuesto por la escuela, no en los conocimientos previos del alumnado o los problemas del centro. Con esa perspectiva se organizan las prácticas educativas, convirtiendo la escuela en un espacio social que favorece el trabajo conjunto, pero al mismo tiempo se abre a la comunidad, colaborando en el desarrollo social y cultural de esta, compartiendo las preocupaciones y dificultades del entorno. Es así como las Comunidades de Aprendizaje logran la transformación en múltiples niveles, en los aprendizajes de todos los estudiantes, en la convivencia, las expectativas, las relaciones humanas, en la comunidad y en la transformación igualitaria de la sociedad (Flecha y Díez, 2010, p. 25).

- Solidaridad.

Bajo los postulados del aprendizaje dialógico, la solidaridad es una herramienta que cuestiona y se opone a las dinámicas de poder propias del sistema social y

económico y, por otra parte, un mecanismo para generar un mayor y significativo aprendizaje. Es por ello, que trabajar la solidaridad consiste en llevar a cabo acciones concretas y efectivas que realmente aporten hacia la igualdad educativa y social.

Aubert et al (2004, p. 134), sostiene que la solidaridad como valor educativo se adquiere a través de la práctica, partiendo por el aula y el ejemplo que entregan las educadoras y educadores. De ahí la importancia de generar una práctica educativa no competitiva, sino basada en el respeto a la multiculturalidad y a la diversidad. La acción solidaria del profesorado también se manifiesta en la generosidad con que comparte sus conocimientos, ya sea con personas del ámbito académico o no académico, como reorganiza su tiempo, como se encuentra abierto al diálogo y al trabajo colaborativo. Con estas manifestaciones tanto los estudiantes como las familias percibirán educadores solidarios y comprometidos con el desarrollo de cada alumno y alumna y con la educación en general.

### **2.3. Algunos Antecedentes de Comunidades de Aprendizaje**

Las comunidades de aprendizaje son el resultado de las investigaciones desarrolladas por CREA (Community of Research on Excellence for All) y de las prácticas educativas y sociales que de allí se generan, pero también se ha inspirado en experiencias educativas internacionales que están obteniendo mayor éxito en los aprendizajes, la convivencia y la solidaridad. Estos proyectos poseen algunas características generales en común como son la participación de todos integrantes de la comunidad, mantener altas expectativas en el estudiantado y trabajar de manera conjunta en la obtención de un aprendizaje de máximos para todas y todos.

#### **A. Centro de personas adultas La Verneda-San Martí**

Las Comunidades de Aprendizaje tienen su origen en este centro, el cual surge el año 1978, como respuesta a la acción y organización de los vecinos y vecinas del barrio, quienes de manera reivindicativa, animados por el ideal de crear una sociedad mejor a través de la participación cívica y cultural, consiguen ocupar el quinto piso de un antiguo edificio (perteneciente durante el franquismo a la Sección Femenina) e implementar algunos servicios afines a sus necesidades, como una guardería, centro de educación de personas adultas, grupo de jóvenes, etc. (Racionero y Serradell, 2005, p. 32).

Desde sus inicios, el trabajo desarrollado en el centro ha promovido la igualdad en el campo educativo y cultural de las personas adultas, por lo cual, se plantea como un centro educativo democrático, participativo y gratuito. Es así como su coherencia y calidad de trabajo ha quedado ampliamente demostrado por el aporte real y transformador que se vivencia a diario en los participantes y en el barrio<sup>12</sup>, por la sistematización y difusión de sus prácticas y planteamientos y por el reconocimiento de la comunidad científica internacional mediante la publicación en la revista de educación de la Universidad de Harvard (Sanchez, 1999).

A nivel organizativo y educativo, su base teórica se fundamenta en los postulados de Freire, a saber, una educación que colabora en la formación de personas libres, democráticas, participativas y solidarias (Flecha y Puigvert, 2015 a, p. 31), como también en el uso del diálogo igualitario entre las personas participantes, no existiendo barreras que limiten el ingreso o la presencia al centro, pues está abierto a toda la comunidad. De esta forma, a lo largo de su trayectoria, el centro ha desarrollado diversas acciones de formación comunitaria, manteniendo un modelo educativo altamente democrático y un modelo de gestión que mantiene los principios fundamentales de solidaridad, igualdad e inclusión (contando con más de dos mil personas participantes y más

---

<sup>12</sup> Entre sus logros a nivel territorial se considera, por ejemplo, la extensión de la línea dos del metro de Barcelona al barrio, asfaltar y transformar en zona de paseo la que hoy es la Rambla Guipúzcoa y conservar monumentos históricos del barrio (García et al, 2013).

de cien colaboradores)<sup>13</sup>, diferenciándose de otros proyectos de educación de adultos originados en los años setenta, los cuales con el tiempo se han burocratizado.

La escuela se ha convertido en un referente para muchos otros centros y proyectos, colaborando con su experiencia en la mejora de propuestas educativas y participando en variadas iniciativas a nivel regional e internacional, aportando al movimiento transformador basado en la educación democrática (Aubert et al, 2016). Por ejemplo, participación y colaboración en la Ley de Formación de adultos de la Generalitat de Catalunya (1991), definición de un currículum para la formación básica de personas adultas, participación en la elaboración de la Carta de la Declaración de los Derechos de los Participantes en Educación de Personas Adultas, participación activa del Grupo de Mujeres, pertenecientes a FACEPA, en los debates teóricos feministas, por ejemplo, en las Jornadas de cambio Educativo y Social (2001) (Flecha y Larena, 2008, pp. 40-41). De igual forma, el centro la Verneda-San Martí ha participado como entidad coordinadora o socia en más de 25 proyectos educativos de ámbito europeo, trabajando con importantes entidades, como por ejemplo, Centro Studi e Formazione Villa Montesca (Italia), Center for TeleInfrastruktur (CTIF) • Aalborg University (Dinamarca), SavetheChildren Rumania (Rumania), Bolton University (Reino Unido), AFEC (Francia), Karelia University of AppliedSciences (Finlandia), entre varias otras.

Al mismo tiempo, se destacan otros importantes logros que manifiestan el éxito de su sistema de organización y gestión basado en la participación activa,

---

<sup>13</sup> La escuela posee tres órganos de gestión, los cuales son espacios abiertos de debate y de toma de decisiones (Flecha y Larena, 2008, p. 39), además de un órgano de coordinación. A su vez, los participantes de la escuela, voluntariamente, integran dos asociaciones de participación y acción: ÁGORA y HEURA (Racionero y Serradell, 2005, p. 32). Estas últimas integran la Federación de Asociaciones Culturales y Educativas de Personas Adultas (FACEPA) y colaboran con la Coordinadora de Entidades del barrio (VERN).

mediante la toma de decisiones y evaluación de las propias personas que integran la escuela. Es así como un importante número de participantes, (sobre 2000) pertenecientes a diversas nacionalidades, son miembros activos de diversas actividades formativas y culturales, las cuales se distribuyen de lunes a domingo desde las 9:00 hasta las 22.00 horas. Las actividades y el horario responde a las necesidades de la comunidad, centrándose especialmente en aquellas que favoren la incorporación al ámbito laboral y la continuación de estudios. Junto con estas formaciones la escuela también realiza una serie de Jornadas y visitas de carácter formativo y cultural, además de participar colaborativamente con otros centros e instituciones<sup>14</sup>.

### **B. School Development Program (Programa de desarrollo Escolar), Accelerated School (Escuelas Aceleradas) y Success For All (Éxito escolar para todas y todos)**

Estos programas corresponden a tres referentes norteamericanos en los cuales también se fundamenta Comunidades de Aprendizaje y, por lo tanto, comparten algunos de sus postulados teóricos y prácticas organizativas y educativas. El origen de estos proyectos se remonta a los años setenta y ochenta, en respuesta a los bajos niveles educativos, dificultades de convivencia y distanciamiento entre las familias y la escuela, en contextos desfavorecidos y segregados, específicamente en la comunidad afroamericana. Es así como, se despliegan una serie de transformaciones en los centros educativos seleccionados, las cuales se caracterizan por fundamentarse en evidencias científicas y que tienen como objetivos obtener el éxito académico y social para todo el estudiantado como también superar los discursos de exclusión y segregación. Debido a los resultados obtenidos, estos programas se han extendido a otras escuelas, estados norteamericanos e inclusive países (Racionero y Serradell, 2005, p. 33).

---

<sup>14</sup> La última información presentada sobre la Escuela de Adultos la Verneda-San Martí, ha sido extraída de su página oficial [www.edaverneda.org](http://www.edaverneda.org), específicamente de la Memoria de Actividades 2018.

A nivel organizativo, las escuelas adscritas a los proyectos consideran la implicación de la comunidad y las familias como un componente esencial en el desarrollo del centro, participando en el análisis del estado de este y la formulación de objetivos a realizar. De esta forma, se transforma la tradicional forma jerárquica de organización hacia una colaborativa, donde el nivel de participación de la comunidad es educativo, decisivo y evaluativo (Flecha y Larena, 2008, pp. 46-47). De esta forma, los centros se gestionan a través de equipos de trabajo dirigidos a diferentes ámbitos de la escuela (Elboj et al, 2002, p. 66).

A nivel académico, los proyectos parten de la premisa que el éxito escolar depende de la escuela y el trabajo conjunto con la comunidad, para ello se formula una educación basada en altas expectativas para todo el alumnado, la cual considera además la prevención y desarrollo de aspectos psicológicos, sociales y académicos, con el fin de otorgar igualdad de oportunidades en las y los estudiantes que les permita participar en los diferentes ámbitos de la sociedad. Bajo esta percepción, se fomenta el trabajo cooperativo y la solidaridad al interior de las aulas junto con la participación y el compromiso de las familias en la enseñanza de las niñas y niños (Racionero y Serradell, 2005, p. 37).

La participación activa de la comunidad educativa en los programas descritos ha generado transformaciones significativas en la vida de las personas adultas, junto con la mejora en los aprendizajes de los estudiantes y la convivencia del establecimiento, superando las barreras de exclusión que generalmente determinan los contextos socioculturales más desfavorecidos, de ahí que estos proyectos sean un referente para otros programas que también abogan por una educación democrática e inclusiva.

#### **2.4. Actuaciones educativas de éxito**

El proyecto INCLUD-ED, *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education* (2006-2011), fue un Proyecto Integrado financiado por el 6º Programa Marco de Investigación de la Comisión Europea, que identificó y analizó diversas “actuaciones de éxito”, universales y transferibles, que promueven la inclusión y la cohesión social en Europa (Ríos, 2013, p. 178; Valls y Mulcahy, 2010, p. 91). Partiendo del análisis de intervenciones educativas en diferentes países europeos, entre ellas escuelas correspondientes a Comunidades de Aprendizaje. INCLUD-ED ha otorgado el valor de evidencia científica a aquellas actuaciones educativas de éxito que están permitiendo superar el fracaso y la exclusión escolar inclusive en los contextos más desfavorecidos (Flecha y Díez, 2010, p. 22). A su vez, INCLUD-ED generó y facilitó la transferencia de estas actuaciones de éxito en diferentes contextos sociales y su incorporación en diversas recomendaciones políticas de la Comisión Europea y el Parlamento Europeo, que han dado pie posteriormente al desarrollo de actuaciones educativas de éxito a nivel local y regional en diferentes territorios de Europa. La Comisión Europea incluyó INCLUD-ED en la lista de los 10 proyectos del 6º Programa Marco con mayor impacto, siendo el único del campo de las Ciencias sociales (Flecha, 2015 b).

Las estrategias identificadas por INCLUD-ED (*Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*) se caracterizan por la incorporación efectiva de la comunidad en la escuela, mediante la participación educativa y la toma de decisiones, siendo consideradas como aquellas experiencias que generan mejores resultados en el incremento del aprendizaje de los y las estudiantes y en la mejora de la cohesión social. Respecto a la participación, la formación de familiares (respondiendo a las demandas de ellos mismos) y la inclusión de los miembros de la comunidad en las aulas y en otros lugares educativos ha contribuido de manera positiva tanto en aspectos curriculares como extracurriculares. En relación al concepto de participación decisiva, las familias y otros miembros de la comunidad participan activamente en los procesos de toma de decisiones sobre situaciones relevantes de la vida escolar (Girbés et al, 2015, p. 94).

A continuación, se resumen las actuaciones educativas de éxito identificadas por INCLUD-ED (Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education), las cuales son desarrolladas en las Comunidades de Aprendizaje, siendo decisión de cada centro la manera cómo las realizará, es decir, cuáles aplicará y con qué intensidad. De igual forma, existen otras escuelas que si bien no son Comunidades de Aprendizaje igualmente contemplan la aplicación de las actuaciones educativas de éxito dentro de su práctica educativa.

### **a) Grupos interactivos**

Bajo la perspectiva que el aprendizaje de los niños y niñas no puede estar aislado del contexto social y cultural en el cual ellos se desarrollan, los grupos interactivos responden a esta necesidad generando la unión entre el entorno y la vida escolar, mediante el aumento de las interacciones al interior del aula que favorecen los resultados académicos y personales de los estudiantes (Elboj y Niemelä, 2010, p. 178). Es así como, diversos estudios comprueban empíricamente que los grupos interactivos generan las condiciones para que, a través del aumento de las interacciones, la participación inclusiva y la colaboración se obtenga un aprendizaje dialógico efectivo (Aubert, et al 2017; Valls y Kyriakides, 2013; Zubiri et al, 2020).

Los grupos interactivos consisten en la agrupación inclusiva de los estudiantes al interior de la sala mediante grupos heterogéneos. Para su implementación se necesita de la reorganización de los recursos humanos disponibles en la escuela, quienes junto con familiares y personas voluntarias ingresan al aula con el fin de promover interacciones de apoyo y aprendizaje mutuo entre los alumnos, los cuales realizan actividades en común (Oliver y Gatt, 2010, p. 282). Las personas adultas participantes en la sala de clases poseen características diversas y son consideradas valiosas en estas diferencias, es decir, no se prioriza a quienes posean educación formal, sino que se espera que distintas experiencias y realidades coincidan en la sala de clases, en otras palabras, se desmonopoliza

el conocimiento de expertos, abriendo espacio al conocimiento cultural y social (Elboj & Niemelä, 2010, p. 180). Por ende, las interacciones dialógicas no sólo producen un impacto positivo en la sala de clases, sino que también potencian el vínculo entre escuela y comunidad, generando relaciones realmente colaborativas entre docentes y familiares, mejorando las relaciones interculturales y fomentando la cohesión social (García-Carrión & Díez, 2015).

En los grupos interactivos, cada grupo - de cuatro o cinco integrantes - realiza durante un tiempo determinado (20 minutos aproximadamente) una actividad de aprendizaje instrumental y una vez concluido el tiempo se cambia a otra actividad, de esta manera, dentro de un período de clases todos los estudiantes tienen la oportunidad de realizar una mayor cantidad de ejercicios que en una clase tradicional. Los grupos heterogéneos favorecen las interacciones de calidad y el aprendizaje de todo el estudiantado, otorgando el contexto adecuado para que aquellos niños y niñas que necesitan mayor atención o apoyo para asimilar los diversos conocimientos tengan la oportunidad de manifestar su situación y recibir ayuda de sus compañeros y compañeras, del profesorado y de las personas voluntarias (Aubert, 2017). Como consecuencia, también se potencia el desarrollo de la solidaridad, la autoestima y las altas expectativas. En los grupos interactivos se vivencia el aprendizaje dialógico, mediante interacciones basadas en razonamiento y argumentación, de esta forma, las y los estudiantes realizan funciones psicológicas superiores que los obliga a buscar argumentos válidos que permitan resolver un problema o situación. Este desafío, de superar una tarea, es lo que produce aprendizaje. Este tipo de enseñanza-aprendizaje, basado en las interacciones dialógicas, está ampliamente comprobado no solo como un aumento del nivel académico de las niñas y niños, sino también como una mejora en el contexto sociocultural de la escuela (García-Carrión & Díez, 2015).

## **b) Tertulias dialógicas (TDLs)**

El proceso de lectura dialógica es una forma de entender la lectura, donde la socialización del texto escrito otorga mejores y variados significados. Las interacciones dialógicas que se establecen en el proceso colectivo de la lectura permiten que junto con la relación subjetiva entre lector-texto se formulen muchos otros sentidos, ampliando la visión cultural de los participantes y alcanzando un nivel más crítico y profundo de comprensión. De aquí, la importancia de aumentar las experiencias lectoras del alumnado en múltiples espacios y con variadas personas, acercando el mundo literario o la palabra escrita a través de la comprensión compartida y la contextualización, permitiendo mejorar y afianzar las competencias lectoras además de aumentar las posibilidades de aprendizaje (Aguilar et al, 2010, p. 32). Como expresó Freire (1984):

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. (p. 94)

La lectura dialógica permite la comprensión compartida de los significados mediante un proceso dialógico, donde las interacciones con otras personas, voces y culturas dotan de sentido a cada palabra del texto, generando una experiencia intersubjetiva de interpretación. Por otra parte, la lectura compartida aumenta la motivación hacia la lecto-escritura, pues el análisis colaborativo y la percepción de utilidad de lo leído favorece la creación de sentido.

Las tertulias literarias dialógicas son un ejemplo de lectura dialógica. Estas consisten en la reunión de personas, quienes se han organizado previamente, con el fin de compartir los temas o significados que le ha producido la lectura de un capítulo o una parte de un texto. Las tertulias, poseen dos características

principales. En primer lugar, las personas que participan en ella no poseen mucha experiencia lectora previa ni titulación académica. En segundo lugar, las obras elegidas corresponden a la literatura clásica universal. De esta forma, los temas literarios se relacionan con la problemática actual, generando una visión crítica de las diferentes estructuras de la sociedad (familia, sistema económico, costumbres, etc.), posibilitando la interrelación entre el conocimiento académico y el popular. En relación a las habilidades lingüísticas, las tertulias literarias dialógicas no solamente contribuyen a mejorar los niveles de comprensión lectora y vocabulario, sino que favorecen el desarrollo de habilidades de lenguaje y competencias lingüísticas propias del lenguaje académico y, por ende, relevantes para la escuela; como son la nominalización, conectivos, palabras derivadas morfológicamente, enlaces referenciales, construcción de juicio y valor, argumentos y estructura discursiva (López de Aguilera, 2019, p. 59). Estas habilidades, permiten el dominio de un lenguaje académico necesario para adquirir las competencias también de otras áreas de conocimiento (ciencias, matemática, etc.), ampliando las posibilidades de acceder al éxito profesional y social, especialmente en aquellos estudiantes que pertenecen a un bajo nivel socioeconómico (Lopez de Aguilera, 2019). Por otra parte, las tertulias literarias dialógicas, permiten desarrollar otros beneficios que trascienden a lo netamente lingüístico o académico, así lo demuestra la investigación llevado a cabo con un grupo de adolescentes pertenecientes a una residencia de cuidado en Cataluña, quienes poseen una importante trayectoria de vulneración. En este caso, se obtuvieron considerables resultados en aspectos como las relaciones de grupo, el conocimiento de la realidad de los demás y del desarrollo de empatía, la libertad para expresar experiencias y sentimientos en un ambiente respetuoso y seguro, como también se demostró una mejora en las habilidades académicas de las y los jóvenes (García Yeste et al, 2018). La importancia de esta experiencia radica en la utilización de esta estrategia como un elemento que contribuye a la transformación personal y social de las personas, abriendo espacios que permiten establecer relaciones igualitarias y de unión entre los participantes, con el objetivo último de brindar oportunidades que conlleven a la justicia y equidad.

En relación con la cantidad de participantes, el tiempo destinado y la frecuencia en que se realizan las tertulias literarias dialógicas no existe una norma rígida, dependerá de la organización de los y las involucradas en la tertulia. Estos acuerdan el texto a leer y cuántas páginas leerán individualmente en su casa. El día de la tertulia, cada integrante lee en voz alta algún párrafo que consideró interesante o significativo y comparte su interpretación, los demás participantes también pueden opinar y argumentar respecto al párrafo seleccionado. Con el fin de promover la participación de todos y todas y procurar el respeto de los turnos de palabras y opiniones, existe una persona que oficia de moderador. Siendo coherente con el principio de diálogo igualitario, el moderador o moderadora no necesariamente debe ser un educador o alguien del mundo académico.

Para Aguilar et al (2010, p. 38), las tertulias literarias dialógicas son una posibilidad de transformación en la vida lectora y en la vida cotidiana de las personas, las cuales vivencian mediante el proceso de lectura el desarrollo de habilidades de comprensión y crítica, ven respetadas su concepción de vida y su cultura, amplían su percepción del mundo, mejoran su autoestima, comparten significados, expresan sus opiniones con libertad, se liberan de prejuicios o estereotipos, adquieren o practican una segunda lengua y hacen comunidad. Esto puede ejemplificarse mediante un estudio realizado a madres marroquíes pertenecientes a una escuela de primaria en Cataluña (De Botton et al, 2014), el cual demostró cómo las tertulias literarias dialógicas contribuyeron a mejorar la motivación hacia la lectura en las y los estudiantes y sus madres y cómo también estas últimas mejoraron la adquisición del nuevo idioma. Las diversas interacciones hacen posible la transformación del contexto sociocultural de las familias y, por ende, se mejora el proceso de aprendizaje de las niñas y niños. Como también se afirma en este estudio, este tipo de actuaciones contribuyen a romper con el sistema educativo tradicional que generalmente es reproductor de desigualdad o desventaja social y educativa, transformándose las escuelas en agencias de justicia social (De Botton et al, 2014).

Actualmente, las tertulias dialógicas han demostrado su efectividad más allá del ámbito escolar (de hecho uno de sus primeros antecedentes es en el Centro de Formación de Adultos La Verneda-San Martí), pues se percibe como una estrategia de innovación didáctica aplicada en diferentes niveles y contextos. Es así como son utilizadas en más de 3000 escuelas (en realidades diversas como las favelas en Brasil o institutos en Cambridge), en centros penitenciarios, en centros de salud mental (Lopez de Aguilera, 2019), o bien, en instituciones destinadas al cuidado de menores (García Yeste et al, 2018).

### **c) Biblioteca tutorizada**

La biblioteca tutorizada implica la participación de familiares y voluntarios en la extensión del horario de clases, siendo demostrada su eficacia en la mejora de los aprendizajes de las niñas y niños y en la reducción de las desigualdades educativas. En esta actuación, el espacio de la biblioteca se convierte en lugar abierto a la comunidad, ampliando su horario y percibiéndose como un lugar de formación activa y compartida, además de libre y gratuito. Es aquí donde los niños y niñas encuentran un lugar donde, con la ayuda de adultos voluntarios, realizan sus tareas, investigan, leen, escuchan lecturas, participan en diversos talleres, etc. De esta forma, aumenta la cantidad de tiempo en que la niña o niño está involucrado en actividades que facilitan el avance y aceleración de los aprendizajes. Las personas adultas voluntarias, poseen la función de promover las interacciones entre los diferentes niños y niñas, promoviendo la inclusión y la tolerancia. En algunos casos, la biblioteca tutorizada suele estar gestionada por una comisión mixta, la cual, además de asegurar su permanencia coordina con los docentes la manera de optimizar el trabajo en esta (Amador & Girbés, 2016).

### **d) Formación de familiares**

El proyecto INCLUD-ED (Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education) categorizó las formas de participación de las familias en los

centros educativos, distinguiendo cinco tipologías diferentes: participación informativa, consultiva, decisiva, educativa y evaluativa (Flecha, 2015 b). Las tres últimas son aquellas que repercuten directamente en los resultados escolares. De aquí, la importancia de involucrar activamente a las familias en la vida del centro, recuperando la escuela como un agente de transformación social y cuyas acciones se despliegan hacia la superación de las barreras que producen exclusión escolar y social.

Entendiendo que el aprendizaje se desarrolla mediante las interacciones que los niños y niñas realizan en la escuela, en la calle y en las casas, se hace fundamental abrir las propuestas formativas a las demás personas adultas que conviven permanentemente con las niñas y los niños (ampliando la percepción de padre o madre a los demás integrantes que influyen en la vida de los estudiantes). Es así como, la formación de familiares incide no solamente en la mejora formativa de las propias familias, sino también en la motivación y resultados de aprendizaje del propio alumnado (Aubert et al, 2019; García Yeste et al, 2018).

La formación de las familias en Comunidades de Aprendizaje se organiza respondiendo a los intereses y necesidades de formación que las propias familias han decidido. Por ejemplo, cursos de formación instrumental básica, preparación de exámenes de acceso a la formación primaria, secundaria o profesional, capacitación laboral, entre otros.

#### **e) Participación educativa de la comunidad.**

Las comunidades de aprendizaje se comprometen con la participación de la comunidad como un elemento de transformación educativo, social y cultural. Entendiendo que para cambiar la situación de inequidad y pobreza que vive un importante sector social, se requiere del esfuerzo colaborativo de los diversos agentes comunitarios y su compromiso con las escuelas de su localidad (Díez et al, 2011). Para responder a este objetivo, Comunidades de Aprendizaje

promueve prácticas permanentes y sistemáticas de participación y colaboración de carácter decisiva, educativa y evaluativa (Flecha, 2015 b), las cuales se orientan a superar las diversas barreras estructurales, organizativas y culturales que dificultan obtener el beneficio que reside en la participación de las familias y la comunidad (Amador & Girbés, 2016).

La participación educativa, se entiende como aquella donde las familias y la comunidad se implican en actuaciones dirigidas hacia el aprendizaje de las niñas y los niños y también hacia los adultos de la comunidad (Amador & Girbés, 2016). Estas actuaciones abarcan diferentes ámbitos, entendiendo que la mayoría de las acciones de un centro están dirigidas al proceso de enseñanza-aprendizaje. Es así como, la gestión y organización de una Comunidad de Aprendizaje, incorpora a la organización tradicional de las escuelas (Equipo Directivo, Claustro o Consejo de profesores, Consejo Escolar) otra estructura organizativa creada bajo los principios de diversidad, flexibilidad y horizontalidad. Esta se compone por una comisión gestora y varias comisiones mixtas de trabajo (Puigvert y Santa Cruz, 2006, p. 172), la primera está integrada por el equipo directivo y representantes de cada una de las comisiones mixtas. Estas últimas, se conforman por profesores, familiares, voluntarios y alumnos y poseen autonomía en su desempeño.

La incorporación de la comunidad en las diferentes comisiones es una acción directa hacia la superación de la segregación y del ausentismo y fracaso escolar, pues el diseño de sus actividades se dirige hacia la superación y el éxito educativo. De esta forma, las comisiones de trabajo, una vez aprobadas por el Consejo Escolar, asumen la labor de planificar, implementar y evaluar todas aquellas acciones decididas de manera consensuada. Algunos ejemplos de comisiones mixtas son: biblioteca, formación, voluntariado, convivencia, infraestructura, etc. Para estos y otros fines ellas se reúnen y trabajan permanentemente, de esta forma, facilitan el desempeño del centro y la participación activa en este.

La participación educativa de la comunidad también implica la incorporación de familiares y otras personas voluntarias en actividades curriculares o de extensión del tiempo de aprendizaje como también su colaboración en el desarrollo de las actuaciones educativas de éxito (Amador & Girbés, 2016). Por ejemplo, Díez et al (2011) plantean que la participación de la comunidad en entornos desfavorecidos, mediante estrategias como promover la participación de los grupos minoritarios en el consejo escolar u otra estructura oficial de organización. generar espacios de participación de carácter informal o fomentar una visión hacia las familias y comunidad basada en altas expectativas, influye positivamente en aspectos académicos y de comportamiento de las niñas y niños, debido a la mejora de su autoconcepción como estudiantes. Por otra parte, el desarrollo de las capacidades de alfabetización y lectura en los padres, madres y familiares permite que se involucren mayormente en el aprendizaje y desarrollo de sus hijos e hijas, además de acercarse a la cultura de la escuela, aumentando las posibilidades de apoyar a sus niños y niñas. Similares beneficios son expuestos por Amador y Girbés (2016, p. 29), para las autoras la participación educativa de la comunidad aumenta las posibilidades de apoyar a las y los estudiantes al existir mayores posibilidades de explotar los recursos disponibles; se incrementan la motivación y las expectativas académicas como también los resultados educativos; mejora la convivencia en el centro, existiendo mayor representación de la diversidad; crece la formación de las familias; aumenta la coordinación entre el discurso de la escuela y el hogar y se revaloriza la educación.

#### **f) Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos**

Este modelo posee un carácter preventivo y consiste en la formulación de una pauta de convivencia acordada por toda la comunidad. Respondiendo a los principios de diálogo igualitario y participación solidaria. Mediante un trabajo conjunto, toda la escuela elabora las normas que para la comunidad son importantes de respetar y también los procedimientos que se adoptarán al transgredir dichas normas. De esta manera, a través de asambleas y un diálogo

constante, se acuerda un marco de convivencia que es aceptado y legítimo para todos (CREA, 2018).

En la elaboración de este modelo de convivencia posee un rol relevante la comisión de prevención y resolución de conflictos, la cual está integrada por profesores, familiares y alumnado, en algunas ocasiones también incluye a otros miembros de la comunidad. Por ejemplo, una de sus actividades consiste en ir pasando clase por clase debatiendo con las alumnas, alumnos y profesor o profesora la norma con la que se va a comenzar el modelo comunitario. En esos debates, cada aula escoge a su delegado, el cual integrará el consejo de delegados. Este último asume la iniciativa del modelo, quedando la comisión mixta en segundo plano como apoyo (Puigvert & Santa Cruz, 2006, p. 173).

Esta actuación de éxito ha ido evolucionando junto con las necesidades y demandas sociales y, por ende, de las comunidades escolares. Es así como, se enmarca en la línea de la socialización preventiva de la violencia de género, entendiendo esta como un elemento inherente al acoso escolar y la violencia en general. Es así como, se hace imprescindible que las escuelas aborden la violencia de género y especialmente la socialización de los niños y niñas desde la primera infancia, pues desde estas primeras interacciones sociales y afectivas van conformando su visión de mundo y sus modelos de relaciones (Cabanell et al, 2016). Bajo este contexto, el modelo dialógico está dirigido a establecer acciones preventivas que contribuyan a la erradicación de todo tipo de violencia, incluyendo la de género, mediante la organización del centro educativo, la reorganización de los recursos y la participación decisiva de toda la comunidad escolar (Duque & Teixido, 2016, p. 185). Estas acciones favorecen la creación de un clima de confianza y seguridad al interior de la escuela entre todas y todos sus miembros, implicando no sólo a docentes y familiares, sino que especialmente al alumnado.

Es así como CREA (Community of Research on Excellence for All) (2018) define la socialización preventiva de la violencia de género como aquellas interacciones

que promueven la atracción hacia modelos igualitarios y que rechazan los modelos conformados bajo pautas de violencia. En este sentido, el análisis y trabajo profundo de la dicotomía entre el lenguaje de la ética y el lenguaje del deseo permite transformar como deseable o atractivo un modelo basado en relaciones igualitarias, convenientes. Otro elemento que considerar es el trabajo enfocado hacia un nuevo modelo de masculinidad, promoviendo la no violencia y la igualdad (CREA, 2018).

Todos estos elementos mencionados son ampliamente desarrollados bajo el diseño educativo de Comunidades de Aprendizaje, donde los valores de igualdad y tolerancia son abarcados mediante el quehacer pedagógico cotidiano, promoviendo una educación basada en los sentimientos de solidaridad y amistad, los cuales se relacionan directamente con las interacciones que permiten impulsar la no violencia y la sana convivencia entre todas y todos los integrantes de la comunidad escolar. Según Duque y Teixido (2016), las relaciones de amistad y solidaridad entre los y las estudiantes son fundamentales para propiciar un clima de convivencia positivo y así erradicar o prevenir las manifestaciones de violencia entre iguales. Dentro de esta perspectiva, Tapha et al (2013), plantean cómo la protección de los compañeros o compañeras de clase influye en la formación de espacios solidarios (bystander intervention), de esta manera, los propios estudiantes actúan como testigos activos, rechazando o denunciando la situación de violencia y no perpetuando el abuso mediante el silencio. Algo similar han puesto en práctica algunas Comunidades de Aprendizaje mediante “el club de los valientes” (CREA, 2018), fundamentándose en la efectividad de transformar a las compañeras y compañeros en agentes activos de apoyo, solidaridad y asistencia hacia las víctimas, además de facilitar la posibilidad de identificar y prevenir la violencia. En esta estrategia, los estudiantes son formados para denunciar la violencia y promover la amistad y solidaridad, transformando la dinámica propia del abuso sustentada en el silencio, en este caso, es valiente quien denuncia y apoya.

### **g) Formación pedagógica dialógica.**

Para comunidades de aprendizaje, el desarrollo del aprendizaje instrumental y la mejora en la convivencia de la escuela son dos objetivos fundamentales, para ello, se requiere que el profesional de la educación incorpore a su práctica pedagógica los fundamentos científicos de Comunidades de Aprendizaje, mediante un proceso de reflexión y diálogo conjunto (García Carrión et al, 2020). El nuevo rol del maestro debe responder a la comprensión de la educación como un proceso de transformación que posibilite la inclusión equitativa de todas las personas en la sociedad de la información. Por lo tanto, la formación del profesorado se considera desde el inicio del proyecto de transformación y se vislumbra como un acto permanente de desarrollo profesional, tanto individual como colectivo. Cabe mencionar que en algunas oportunidades la formación está dirigida específicamente a un grupo, por ejemplo, al profesorado, no obstante, también existen momentos de formación conjunta con los demás participantes de la comunidad educativa.

Durante la fase de sensibilización, la formación se organiza mediante sesiones de trabajo destinadas a la explicación del proyecto y su forma de aplicación. También se analizan temas más generales como la inclusión educativa, la desigualdad o educación especial. Contenidos pedagógicos, como la lectura dialógica, o los grupos interactivos. En relación con la organización, se introducen temas como participación de la comunidad, elaboración de horarios, diálogo igualitario, etc.

Una vez tomada la decisión de transformarse en una comunidad de aprendizaje, por parte de la comunidad escolar, se inicia la etapa del sueño. En esta, los educadores analizan el tipo de proyecto que desean construir y la utilidad que este representa para los estudiantes y las personas de la comunidad escolar. Para la formación del profesorado esta etapa es importante porque de los sueños de la comunidad derivarán generalmente los futuros procesos de formación de los docentes y de la comunidad en general. De esta manera, el equipo docente

adquiere autonomía al decidir qué formación necesitan ellos para mejorar su práctica pedagógica.

Durante la etapa de planificación, la formación del profesorado y de la comunidad escolar se desarrolla permanentemente y de manera práctica respecto a la participación de la comunidad en la vida de la escuela y la utilización del diálogo igualitario como base de todas las relaciones establecidas (Flecha y Puigvert, 2005, p. 19). Junto con la formación del profesorado dentro del proceso de transformación de la escuela, también se ha de introducir y profundizar en aquellos conocimientos y principios que fundamentan a las comunidades de aprendizaje como propuesta de inclusión y equidad educativa, vale decir, en temas como aprendizaje dialógico, diálogo igualitario, inteligencia cultural, igualdad de diferencias, solidaridad, etc. Como ejemplo de formación permanente del profesorado, las tertulias pedagógicas dialógicas son una forma de intercambiar conocimientos y generar significados sobre contenidos de real interés, haciendo efectiva la formación. Una experiencia que corrobora lo anterior, es llevada a cabo por un grupo de investigadores en Valencia, a través del seminario “On the Shoulders of Giants”. En este, las y los docentes, mediante las tertulias pedagógicas dialógicas, leen y discuten diversas investigaciones científicas sobre los enfoques educativos que favorecen los resultados académicos de los y las estudiantes. La investigación concluye que la participación en el seminario otorgó a los docentes una transformación en su conocimiento y práctica profesional, aumentó el conocimiento y uso de evidencia científica que les permitiera identificar las mejores soluciones a las problemáticas reales de la escuela, les impulsó a crear redes entre maestros favoreciendo el apoyo y la reflexión colectiva y, por consiguiente, influyó en el aprendizaje de sus estudiantes (Rodríguez et al, 2020).

## **2.5. Proceso de transformación a una Comunidad de Aprendizaje**

Hasta el momento, en el capítulo hemos caracterizado las Comunidades de Aprendizaje, hemos revisado sus antecedentes para comprender la

fundamentación en actuaciones que han demostrado obtener resultados y hemos presentado actuaciones educativas de éxito que fueron estudiadas en profundidad en el marco de la investigación INCLUD-ED (Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education) y que implementan (en diferentes niveles de intensidad y extensión) las Comunidades de Aprendizaje. En este apartado se describe el proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje, guiándonos fundamentalmente por dos textos: Flecha y Larena (2008) y Flecha y Puigvert (2015 a). Según estos mismos textos, el proceso tiene unas fases típicas, aunque el tiempo dedicado a cada una de ellas, las actividades concretas y formas de hacerlo varían mucho entre los centros.

#### **a) Fase de sensibilización.**

Consiste en la realización de cursos de formación y diálogo de unas 30 horas aproximadamente destinados a los diferentes colectivos que constituyen la comunidad educativa, es decir, profesorado, alumnado, familiares, administración, personas voluntarias y otras personas de la comunidad. El objetivo es dar a conocer y compartir las bases teóricas y científicas de las Comunidades de Aprendizaje, incluyendo el análisis de la sociedad de la información en la que nos encontramos, los conocimientos que requerirá de los niños y niñas que en los próximos años trabajarán en ella y dar a conocer las actuaciones educativas de éxito. Junto con presentar evidencias y enfoques teóricos, el objetivo de esta fase es analizar conjuntamente las implicaciones de estos enfoques para la organización y el aprendizaje en el centro en concreto. Por este motivo, es fundamental la cantidad de personas que participan, en relación al centro, y la diversidad de estas.

#### **b) Fase de Toma de decisiones.**

Tras la fase de sensibilización, es preciso que la comunidad tome la decisión de iniciar el proyecto de transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje. Algunos requisitos mínimos fundamentales para decidir llevar a cabo la transformación del centro son:

- a) El 80 % o 90% del claustro ha de estar a favor de llevar a cabo el proyecto.
- b) Acuerdo del equipo directivo del centro educativo.
- c) Aprobación por el consejo escolar.
- d) Aprobación mayoritaria en la asamblea organizada por la Asociación de Familiares.

Esta fase dura aproximadamente un mes en muchos casos, aunque puede ser más corta o mucho más larga. Generalmente, se organiza a través de una invitación o de diálogo, asegurando que no estén presentes las personas que han realizado la sensibilización, con el fin de garantizar total confianza y libertad en la toma de decisiones. En la mayoría de los centros una vez tomada la decisión las personas participantes firman un documento de compromiso.

### **c) Fase del sueño.**

Durante esta fase, que dura aproximadamente tres meses (pudiendo ser incluso un año), toda la comunidad educativa se permite soñar sobre el tipo de educación que quiere para sus hijas e hijos (profesorado, familiares, alumnado, personal no docente, profesionales de lo social, asociaciones, entidades, etc.). En el caso de los maestros y administrativos, su sueño se ve complementado al comprender y decidir que lo que quieren para sus hijos también desean que sea aplicado a todos los niños y niñas. La etapa del sueño incorpora una serie de procesos importantes para la comunidad, por ejemplo, comparten una ilusión, se coordinan para conseguir una utopía, se comunican de manera igualitaria, aumentan las expectativas, se comprometen de manera conjunta, entre otras.

Durante esta etapa comienza a percibirse mayor movimiento en la escuela, las personas se comunican y comparten su sueño, generando acuerdos y colaboraciones. Una vez decidido el tipo de escuela, la forma de aprendizaje y la convivencia, se recogen las aportaciones de los diferentes colectivos que forman la comunidad escolar, posteriormente se lleva esa información a consenso para comenzar a diseñar el modelo de escuela soñada que se quiere para todas las niñas y niños.

#### **d) Análisis y selección de prioridades**

Durante esta fase, que puede durar entre dos y tres meses, se analizan diversos aspectos de la escuela que permitan sustentar la prioridad de algunas acciones ante otras. Este conocimiento, tanto cualitativo como cuantitativo, estará dirigido hacia el barrio y sus recursos, las características del alumnado, la convivencia del centro, fracaso escolar, etc. Una vez recogida la información y analizada se realizan una serie de debates para decidir de manera conjunta qué aspectos se transformarán inmediatamente, a corto, mediano y largo plazo. También se ha de decidir de qué forma se llevarán a cabo estos cambios y cómo se obtendrán los recursos humanos y materiales para lograrlos. Todo esto genera una reorganización del centro, aumentando las actividades y la participación.

#### **e) Planificación de los aspectos a transformar**

Ya seleccionadas las prioridades se han de planificar las acciones destinadas a responder a los objetivos propuestos, para ello, la escuela se reorganiza mediante comisiones de trabajo. Estas están formadas por diferentes integrantes de la comunidad (profesores, familias, alumnos, personas de entidades locales y comunitarias, asesores, etc.) y cada una responde a una prioridad. Por ejemplo, comisión de convivencia, comisión de participación, comisión de aumento de aprendizaje, etc. No obstante, en todas las escuelas debe haber una comisión gestora.

Dentro del proceso de planificación se contemplan las siguientes posibles acciones.

- Investigación

Cada comisión realiza un trabajo de investigación comunicativa<sup>15</sup>, incorporando los cambios necesarios que permiten responder a los objetivos propuestos, luego se analizan las acciones realizadas mediante la reflexión y el diálogo igualitario.

- Formación

Cada comisión determina la necesidad de formación en algunos aspectos necesarios para dar respuesta a la prioridad y objetivos propuestos.

- Evaluación

El proceso de evaluación es constante, cada comisión revisa su desempeño, proceso y actividades realizadas, mediante el diálogo igualitario y el consenso. También se recomienda una evaluación externa del Proyecto.

En síntesis, Comunidades de Aprendizaje, es una respuesta a los diversos sistemas educativos, los que generalmente no han sido capaz de superar los índices de exclusión y fracaso escolar. Comunidades de Aprendizaje no solamente aboga por una educación de calidad e inclusiva, que permita la justa participación de todos y todas en las diferentes esferas de la sociedad, sino que también es una práctica educativa que impulsa los grandes valores de la humanidad, como son la solidaridad, la tolerancia, la equidad y el respeto a la diferencia. Para estos fines, Comunidades de Aprendizaje se fundamenta en el aprendizaje dialógico, fomentando mediante el diálogo igualitario y la validez de los argumentos la creación de un ambiente democratizador, donde cada una de las personas se expresa y es escuchado sin limitaciones ni prejuicios. Comunidades de Aprendizaje reivindica la escuela como un centro de acción

---

<sup>15</sup> Se siguen los postulados de la Metodología Comunicativa (Gómez et al, 2006).

social, núcleo de la participación comunitaria y como un verdadero espacio facilitador del desarrollo integral de las personas. Son múltiples las experiencias pedagógicas y las investigaciones desarrolladas durante más de dos décadas sobre el impacto educativo y social de Comunidades de Aprendizaje, lo que ha generado el conocimiento y las evidencias científicas que han permitido su transferibilidad y de las actuaciones educativas de éxito a otros contextos.

## **CAPÍTULO 3**

### **TRANSFERIBILIDAD DE PROYECTOS EDUCATIVOS. EL CASO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE**

Hemos revisado los planteamientos teóricos sobre educación inclusiva y la necesidad de fortalecer las prácticas inclusivas, además del contexto legal favorable al desarrollo de la inclusión educativa en Chile (todo esto en el Capítulo 1). Después se ha presentado el modelo/proyecto de Comunidades de Aprendizaje como una respuesta educativa inclusiva, que ya ha demostrado resultados, basada en la participación de la comunidad. Ahora vamos a explorar las posibilidades de transferir este proyecto educativo como forma de implementación real de educación inclusiva en otros contextos.

Para ello, este capítulo se centra en el concepto de transferibilidad en educación y, específicamente, en la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje. En el primer apartado se introducen algunos conceptos y debates relevantes para analizar la transferibilidad en educación, posteriormente se plantea el marco de la demanda de basar la educación en evidencias científicas. Finalmente se termina, distinguiendo entre los conceptos de “buenas prácticas” y “actuaciones de éxito”, principalmente respecto a su eficacia, participación y transformación.

En el siguiente apartado se explicará detalladamente el carácter de transferibilidad y universalidad de Comunidades de Aprendizaje y las actuaciones educativas de éxito, centrando su análisis en aquellos componentes que le otorgan rigurosidad científica e igualdad de resultados en diversos contextos.

Finalmente, se describe la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje a Latinoamérica, particularmente en Chile, relacionando este proceso con los conceptos anteriormente mencionados.

### 3.1. Debates sobre la transferibilidad en educación

Lograr el objetivo de una educación inclusiva para todos y todas requiere una toma de decisiones sobre estrategias educativas, sobre los propios criterios en que se basarán estas decisiones (¿buenas intenciones? ¿experiencias que han demostrado ser buenas prácticas consiguiendo avances en un determinado entorno?) y sobre cómo transferir o generalizar determinadas prácticas.

#### **Basar la educación en evidencias científicas**

En este sentido, observamos en el campo de la educación un creciente interés y demanda de que las intervenciones se basen en evidencias. Esta perspectiva surgió en el ámbito sanitario y ha tomado relevancia, entre otras razones, por una creciente demanda ciudadana de mayor rendición de cuentas por parte de la administración pública, la cual, ha de considerar tanto los costos como la efectividad de las intervenciones políticas y prácticas (Johnson & Austin, 2008). De esta forma, se aboga por aquella implementación que haya demostrado que funciona, que es eficaz y, en la medida de lo posible, con menores costes (Davies, Nutley & Smith, 2000).

Para Van Daele et al (2012), tradicionalmente se ha considerado el concepto de “evidencia” como sinónimo de un conjunto de datos empíricos que respaldan la causa o desarrollo de un problema de salud, o bien, las relaciones causales entre una intervención y sus resultados. En ambos casos, el nivel de la evidencia obtenida es una característica importante de calidad. No obstante, los mismos autores, precisan que actualmente la salud pública necesita de otros tipos de evidencias de investigación, ampliándose el significado del término, como aquellas que permita conocer cómo implementar una intervención y cuáles son las circunstancias que posibilitan su éxito, es decir, dirigido hacia la calidad y los procesos de implementación. Johnson y Austin (2008) incorporan a la evidencia disponible la experiencia de los profesionales involucrados en la investigación y los valores y expectativas de los clientes o receptores, lo cual denominan evidencia basada en la práctica.

En el ámbito educativo, Robert Slavin (2013) – el creador de Success for All - desde los años 90 defiende esta idea de basarse en evidencias, señalando que mientras el ámbito de la medicina, la agricultura o la tecnología, cuentan con una mayor experiencia en implementar aquellas prácticas que han sido probadas en reemplazo de otras menos efectivas, en educación las innovaciones han sido tradicionalmente aplicadas sin una investigación previa, comenzando esta cuando la práctica ya ha sido adoptada y no existiendo una relación directa entre ambas. En oposición a lo anterior, según el mismo autor, se está desarrollando una reforma en educación donde se basa la efectividad de una propuesta en evidencias, tendencia que avanza lentamente, pero que está comenzando a marcar un cambio en la práctica y la política educativa. Una señal concreta de este enfoque es el apoyo de algunos gobiernos - EEUU, el Reino Unido, los Países y Bajos y otros – a las evaluaciones rigurosas de los programas educativos y, por ende, a la inversión económica para la difusión de aquellos que responden a un alto nivel de evidencias. Un segundo elemento que respalda la reforma educativa basada en evidencias es la aparición de una serie de revisiones sistemáticas de investigación, las cuales aplican consistentes estándares de evidencia a los programas en un área determinada, por ejemplo, el Centro de Información y Coordinación de Evidencia para Políticas y Prácticas (EPPI) en el Reino Unido. El Centro de Información Federal What Works, en Estados Unidos y The Best Evidence Encyclopaedia (BEE), con ediciones tanto para EEUU como para el Reino Unido, son otros ejemplos, (Slavin, 2013).

La propuesta de basar las intervenciones en evidencias o en lo que funciona, no está exenta de polémica. En educación, ha tenido hasta ahora mucha menor acogida que en otros ámbitos y hace años que se acusa un desajuste entre el conocimiento científico disponible sobre las prácticas que han demostrado ser efectivas y el que se utiliza efectivamente en la práctica profesional diaria (Mullen et al, 2008). Johnson y Austin (2008), por ejemplo, apuntan que las organizaciones dedicadas a los servicios humanos suelen tener una cultura organizativa alejada de la idea de basarse en evidencias. De modo que, aunque en estos momentos hay un discurso más favorable a la idea, se sigue discutiendo

si la educación puede trasladar esta concepción que proviene del campo de la medicina, considerando también las limitaciones de la propia concepción en cualquier campo.

El debate generado sobre la importancia de basarse en evidencias, sobre qué hacer y cómo hacerlo, ha dado lugar a toda una línea de investigación enfocada en la calidad y en los procesos de implementación de programas, cualquiera sea el sector. Van Daele et al (2012), afirman que se han propuesto varias estrategias para mejorar la calidad de la implementación, las cuales se remontan a la literatura sobre difusión de los años 80 y 90, siendo la más influyente aquella que busca maximizar la fidelidad en la ejecución de la intervención. Según los autores, el concepto de fidelidad de la implementación se refiere al grado en que una intervención o programa es entregado según lo previsto, dependiendo su éxito del cumplimiento de cuatro componentes: adherencia, exposición, calidad de la entrega del programa y capacidad de respuesta de los participantes (Van Daele et al, 2012, pág. 213). Hasson (2010) incorpora los elementos de reclutamiento y contexto. El primer componente, adherencia, se refiere a si la intervención es realizada según lo previsto; el segundo, exposición, consiste en el tiempo invertido en las sesiones y técnicas de implementación. El tercero, calidad, a la manera de ejecutar el programa por parte del personal; el cuarto, capacidad de respuesta, al nivel de involucramiento de los participantes en el contenido del programa, el quinto, reclutamiento, a los procedimientos utilizados para atraer a los participantes al programa y; el último, contexto, hace referencia a todos los sistemas y estructuras sociales y culturales que intervienen en la implementación.

No obstante, el concepto de fidelidad contiene implícitamente el cumplimiento del programa según su diseño original, dejando entrever que cualquier modificación pudiese atentar a la calidad de este, lo cual, se contrapone al valor que significa la participación de las partes interesadas. Ante este debate, un enfoque alternativo es la adaptación en la implementación de un programa que responda a las necesidades de la comunidad y genere en esta, al mismo tiempo, un sentido de propiedad. Para esta adaptación los participantes se han de

involucrar en la planificación, implementación, evaluación y difusión de esta. Para Van Daele et al (2012), ambos enfoques no son opuestos y debiesen complementarse en los programas de intervención preventiva. En este mismo sentido, González et al (2004) se refiere a la necesidad de un balance entre fidelidad y adaptación, a través del desarrollo de un programa híbrido. Este modelo une las características propias del modelo original con la cultura de la comunidad local, incorporando elementos adaptativos en la ejecución del programa e involucrando la participación de representantes de la comunidad, como también promueve la fidelidad en la implementación y eficacia de este.

Respecto al balance entre fidelidad y adaptación, se ha propuesto el “*Program Adaptation Guidelines*” (Backer, 2001), el cual plantea doce pasos a seguir, estos deben realizarse bajo rigurosas pruebas científicas y evaluación del programa modificado, para así asegurar la misma efectividad que el original. Van Daele et al (2012), proponen un empoderamiento tanto en la evaluación como en la implementación por parte de las personas involucradas, lo cual reconciliaría la oposición entre fidelidad y adaptación, pues la incorporación de la comunidad en igualdad de participación no significa sacrificar la fidelidad del programa. En palabras de los autores, “Solo requiere proporcionar a la comunidad los conceptos, herramientas y habilidades para identificar los componentes centrales de la intervención, adaptar la intervención a su contexto y cultura, y evaluar, monitorear y mantener la calidad de la implementación” (Van Daele et al, 2012, p.214)<sup>16</sup>.

En relación a la implementación de programas innovadores de intervención, específicamente de carácter psicoeducativos, Van Daele et al, (2012) propone cuatro pasos a realizar bajo un enfoque de empoderamiento de la implementación, a saber, desarrollo de un componente central; selección de socios; evaluación de las preocupaciones de fidelidad / adaptación con los socios; y desarrollo de un plan de implementación global. Este proceso está

---

<sup>16</sup> Traducción propia del original: “It only requires providing the community with the concepts, tools and skills to identify the core components of the intervention, to adapt the intervention to their context and culture, and to assess, monitor and maintain the implementation quality”. (Van Daele et al, 2012, p.214)

inspirado en la investigación participativa basada en la comunidad (CBPR), la cual involucra a todos los socios de manera equitativa en el proceso de investigación, reconociendo las fortalezas únicas que cada uno aporta. Un similar enfoque es entregado por González et al (2004), quienes incorporan el elemento cultural en las intervenciones, ya sea en respuesta a las necesidades de esta como en su participación durante la implementación, siendo el objetivo principal de la adaptación cultural generar una versión culturalmente equivalente de un programa modelo, mediante adaptaciones profundas respecto a los valores, creencias, normas y otros aspectos propios de las visiones del mundo y estilos de vida del grupo cultural. Para los autores mencionados, esta adaptación puede realizarse tanto en el contenido del programa como en la forma de ser entregado el programa (González et al, 2004, pág. 43).

Los programas basados en la comunidad generalmente implican enfoques “top–down” (planificación social) como “bottom– up” (desarrollo de la localidad) (González et al, 2004). El enfoque de arriba hacia abajo (Top-down) implica incorporar expertos científicos en el diseño del programa, mientras que el enfoque de base o de abajo hacia arriba (bottom-up) implica movilizar a la comunidad.

Para Mullen et al (2008), el debate actual consiste en determinar aquellas estrategias efectivas para la difusión, adopción e implementación de prácticas basadas en evidencias (PBE). En este sentido, para los autores, las estrategias mencionadas anteriormente han sido las más utilizadas, aunque en la experiencia norteamericana el enfoque “top-down” ha recibido un fuerte apoyo. No obstante, aún no se ha demostrado su efectividad en el contexto del trabajo social (Mullen et al, 2008, pág. 330).

Una de las alternativas que se señalan para contrarrestar la aplicación “top-down” consiste en combinar las evidencias con el consenso entre las partes interesadas, especialmente cuando se trata de problemas sociales complejos, más la consideración del contexto. El ejemplo que aportan Mullen et al (2008) es el de la Texas Benefit Design Initiative (explicado en profundidad en Cook, 2004):

una estrategia para diseñar servicios de rehabilitación psicosocial para personas usuarias de servicios de salud mental, en la que el conocimiento disponible se presentó y discutió con más de 200 ciudadanos, incluyendo personas usuarias y familiares, y posteriormente se realizaron las propuestas de acuerdo a las deliberaciones, adaptando el conocimiento a la realidad y combinando la falta de conocimiento en algunos casos, y ganando en la implicación de todos los agentes afectados.

### **Transferibilidad: más allá de la implementación y la intervención**

En el ámbito educativo, la investigación actual realizada en diferentes áreas da una importancia creciente a una visión bottom-up en la transferibilidad de un programa (Barrientos, 2019). Es decir, en el proceso de transferencia de una intervención, son los actores locales quienes decidirán la forma en que esta será replicada basándose en el conocimiento que ellos poseen de su contexto. Esta interacción entre la intervención y el contexto otorga más posibilidades de producir resultados efectivos. En palabras de Villeval et al (2016):

La transferibilidad se considera a menudo de forma unilateral, como una forma de mejorar el uso de la investigación en la práctica. Sin embargo, creemos que no solo los programas estandarizados y las intervenciones desarrolladas por investigadores son transferibles, de hecho, adoptamos una visión "de abajo hacia arriba" de la transferibilidad, basada en intervenciones comunitarias no estandarizadas. Esto implica trabajar en la co-construcción entre investigadores y desarrolladores e implementadores de intervenciones, para teorizar mejor esas intervenciones y describir la combinación de sus funciones clave,

implementación y contexto. Al hacerlo, se pueden mejorar tanto la innovación como la transferibilidad<sup>17</sup>. (p. 1037)

Wang et al (2005), diferencian el proceso de aplicabilidad y transferibilidad, si bien los autores se refieren al campo de la salud pública, esta distinción también es posible de aplicar al área de la educación. El primer concepto corresponde al grado en que una intervención puede ser implementada en otro lugar y, el segundo, donde el grado de eficacia de una intervención es igualmente conseguida en otro contexto. En ambos casos, se entiende por contexto el entorno social, cultural y el particular sistema político y organizativo de una sociedad. Para los autores, la efectividad de la transferibilidad tiene directa relación con el “impacto del contexto”, recayendo en algunos factores contextuales la capacidad de implementar la intervención (recursos, ambiente político y local, factores organizacionales, etc.) y las características culturales de la población local.

Frecuentemente, los términos de aplicabilidad, generalización y transferibilidad son utilizados indistintamente, pues todos ellos tienen en común la idea de replicar una misma acción de intervención, traspasando los resultados de la primera a otra u otras intervenciones. Para Wang et al (2005), sea cual sea el proceso es necesaria su evaluación, considerando el impacto de los elementos contextuales implicados en la intervención. En este sentido, los autores proponen un enfoque evaluativo, apoyado no solo en la validez interna y externa de la intervención, sino también en el conocimiento experto sobre el contenido de la intervención y sobre las características contextuales locales. Para ello, se ha de realizar un listado de atributos de aplicabilidad y transferibilidad, basados

---

<sup>17</sup> Traducción propia del texto original: “Transferability is often seen unilaterally, as a way to enhance research use in practice. However, we believe that not only standardized programs and intervention developed by researchers are transferable. Indeed, we adopt a “bottom-up” vision of transferability, based on community-based, non-standardized interventions. This implies working on co-construction between researchers and intervention developers and implementers, to better theorize those interventions and describe the combination of their key functions, implementation and context. In doing so, both innovation and transferability can be enhanced” (Villevall et al, 2016, p. 1037)

en un sólido conocimiento del tema tratado para posteriormente ser calificados según su presencia en el entorno local por evaluadores con fuertes conocimientos locales. En palabras de los autores (Wang et al, 2005):

De manera similar a la evaluación de la aplicabilidad, durante la evaluación de la transferibilidad se debe desarrollar primero una lista de factores que potencialmente podrían influir en la efectividad de la intervención, y luego se calificaría la similitud de estos factores entre el entorno del estudio original y el entorno local. (P. 78)<sup>18</sup>

Es en la consideración del contexto social, es donde se focaliza uno de los principales debates en la literatura sobre transferibilidad: si lo que funciona en un sitio puede funcionar en otro o no. En educación, este debate no es menor, remontándose el interés sobre el concepto “contexto social” ya desde la década de los 70 y 80, el cual ha ido asumiendo diferentes marcos conceptuales confrontados entre sí (Seddon , 1986). No obstante, las relaciones educación y contexto, escuela y ambiente o escuela y familia, entre otras, a menudo han conducido el interés hacia las características del contexto y disminuido la atención en conocer enfoques y actuaciones educativas que realmente conducen a mejorar resultados en diferentes contextos (Álvarez, 2011).

Un enfoque que posibilita la transferibilidad de un contexto a otro es el de escalabilidad (Scale-up), práctica de generalización/extensión que consiste en introducir intervenciones probadas en entornos nuevos, con poblaciones más grandes y diversas, con el objetivo de producir en ella los mismos efectos positivos. En educación, scale-up proporciona las estrategias necesarias y útiles

---

<sup>18</sup> Traducción propia del texto original: “In a manner akin to the assessment of applicability, during transferability appraisal a list of factors that could potentially influence the intervention effectiveness should be developed first, and then the similarity of these factors between the original study setting and the local setting would be rated” (Wang et al, 2005, p. 78).

que permiten ampliar las buenas prácticas educativas a otros contextos más amplios, por ejemplo, de nivel local a nivel nacional; mediante la creación de políticas educativas. Para McDonald (2006), la investigación educativa Scale-up combina la fidelidad y la flexibilidad en sus intervenciones, mediante el conocimiento de las evidencias sobre la efectividad de la primera intervención y de los factores contextuales que intervienen.

Pese a grandes esfuerzos realizados en el ámbito educativo, algunos autores como Elmore (1996) y Hassel y Steiner (2000) cuestionan la eficacia de algunos programas educativos al momento de ser replicados a escalabilidad en otros contextos, desarrollándose de manera parcializada o bien no perdurando en el tiempo, especialmente cuando tales innovaciones atañen directamente al proceso vivido en el aula entre docentes y estudiantes, es decir, en el “core” de la escuela (Elmore, 1996).

No obstante, en el ámbito escolar existen múltiples buenas ideas que han demostrado resultados positivos y que no han sido llevadas a escalabilidad ni han sido transferibles a otros contextos, de ahí la necesidad de difundir aquellas actuaciones basadas en evidencias científicas que realmente permitan responder a los objetivos de una educación inclusiva que contribuya a la cohesión y equidad social.

### **Buenas prácticas y Actuaciones educativas de éxito**

El concepto de buenas prácticas surge desde el ámbito de la economía y los negocios, relacionado con la técnica de “*benchmarking*”, herramienta que promueve la comparación del desempeño de la organización y sus competidores (Brannan et al, 2008). No obstante, desde los años noventa el término se ha ido extendiendo al sector de los servicios y políticas sociales y educativas. El año 1996, la Conferencia de Naciones Unidas Habitat II (Cumbre de las Ciudades), estableció el origen del tema y su divulgación posterior, relacionándolo con la mejora de las condiciones de vida en las ciudades, el urbanismo y las políticas de desarrollo sostenible. Como consecuencia, se creó el Programa de Buenas

Prácticas, <http://www.bestpractices.org/background.htm> y un premio Internacional al respecto (Escudero, 2009).

Actualmente, el referente de buenas prácticas se utiliza en muchos campos, incluyendo políticas y planes de lucha contra la exclusión social. Las siguientes definiciones ejemplifican la concepción asumida por el ámbito social y educativo: “iniciativas o modelos de actuación que tienen como objetivo mejorar la calidad de vida de los individuos o grupos en situación de pobreza o exclusión” (Díaz, 2003). “Ejemplos exitosos de cambio en modos de hacer que mejoran un estado de cosas existente y que comportan una serie de criterios o estándares a los que se atienen” (Abdoulaye, 2003, p. 3).

Por su parte, Escudero (2009, p. 111) propone el objetivo de trabajar con buenas prácticas:

“Se pretende identificar, diseminar y compartir conocimientos y experiencias exitosas y contrastadas en el logro de objetivos, con la expectativa de que, tomadas como herramientas conceptuales y operativas, favorezcan la reflexión profesional y los modos de afrontar proyectos y acciones sucesivas, tomando en consideración la diversidad de contextos, sujetos y condiciones”.

Estas definiciones reflejan el énfasis de las “buenas prácticas” en la acción realizada en contextos concretos con el fin de mejorar la calidad de vida de las personas.

En la actualidad, y en respuesta a la concepción de otorgar educación de calidad a toda la ciudadanía junto con la expansión del conocimiento y la información, se han generado una serie de bases de datos y repositorios de buenas prácticas de acceso abierto que son cada vez más rigurosas y contienen información detallada sobre las evidencias que respaldan las experiencias recogidas,

distinguiendo entre diferentes grados de excelencia<sup>19</sup>. Por ejemplo, según cuenten con evaluaciones externas o no y los resultados de estas evaluaciones externas, las buenas prácticas pueden clasificarse en good practices, best practices, programas prometedores, Modelo o Modelo plus, etc.

Para el fin de esta tesis, nos cabe distinguir entre buenas prácticas y actuaciones de éxito, diferenciación fundamental para comprender el proceso de transferibilidad propuesto por Comunidades de Aprendizaje.

Ríos (2013), contrapone los conceptos de buenas prácticas y el de actuaciones de éxito. Para el autor, el primer término considera acciones innovadoras y mayores recursos económicos y humanos con el fin de cambiar aquellas dificultades identificadas en un lugar específico. Por su parte, Flecha (2015b) define actuaciones de éxito como aquellas actuaciones que “promueven la inclusión y la cohesión social”, además su fundamentación se basa en evidencias dadas por la comunidad científica y considera la participación directa de los colectivos participantes. Para Ríos (2013), existen dos errores al aplicar buenas prácticas, en primer lugar, ignorar la ausencia de evidencia o base científica que demuestre que tales prácticas hubiesen conseguido transformaciones sociales en otros lugares con similares características. En segundo lugar, el diseño e implementación generalmente están realizados por personas expertas ajenas al barrio. Como consecuencia, el proceso no consigue el impacto social esperado. En cambio, las actuaciones de éxito, se basan rigurosamente en el conocimiento científico disponible sobre temáticas relacionadas con la pobreza, la inequidad y la exclusión social, tanto en educación como en otros ámbitos y que ya han logrado resultados positivos en diferentes contextos. Además, incluye en el diseño e implementación del proyecto - mediante el diálogo igualitario y la toma de decisiones - a los sujetos y colectivos implicados en el proceso de transferibilidad, contrastando el conocimiento de los investigadores con el conocimiento de las personas “investigadas” (Padrós et al, 2011). Para Flecha y

---

<sup>19</sup> Como es el de Naciones Unidas mencionado anteriormente y repositorios de diversas universidades, por ejemplo, Universidad de Valencia (Repositorio de Buenas Prácticas (uv.es), Universidad de Salamanca (usal.es)).

Molina (2015), Las actuaciones educativas de éxito son aquellas actuaciones que han conseguido mejorar los niveles educativos y reducir las desigualdades en el contexto donde se han desarrollado, produciendo un impacto social demostrado científicamente a través de diversas investigaciones.

### **3.2. Transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje y actuaciones educativas de éxito**

Como se ha planteado en el capítulo 2, Comunidades de Aprendizaje es un proyecto inclusivo basado en evidencias científicas y en la aplicación de actuaciones educativas de éxito. El trabajo realizado por el proyecto INCLUD-ED (Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education) - descrito detalladamente en el capítulo 2 – permite otorgar a Comunidades de Aprendizaje un carácter universal y transferible a diversos contextos y realidades, lo que hace posible proponerlas como fundamento de políticas educativas y sociales (Flecha, 2015b). Ahora bien, antes de INCLUD-ED (2006-2011) ya existían experiencias de transferencia de Comunidades de Aprendizaje, pero este proyecto ha sido importante por la visibilidad otorgada y porque se constató científicamente el impacto social que se lograba.

La transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje deriva de la propia esencia de las actuaciones educativas de éxito, las cuales fueron identificadas por el proyecto INCLUD-ED en diferentes escuelas de diversos contextos europeos y definidas como aquellas estrategias que han demostrado una mejora en el éxito escolar y que, a su vez, contribuyen a la cohesión e inclusión social (Flecha, 2015 b). El análisis de estas actuaciones, en consecuencia, ha permitido reunir la suficiente evidencia científica que corrobora su implementación y efectividad en diversos contextos o instancias, traspasando el ámbito europeo. Desde esta perspectiva, alejada del contextualismo, el proyecto INCLUD-ED ha contribuido a demostrar que el fracaso escolar y la exclusión social no tienen relación directa con las características sociales del contexto, sino que se relacionan con el tipo de acciones implementadas (Flecha, 2015 b), develando la inexactitud de los discursos que responsabilizan del fracaso escolar a las características propias de los estudiantes y de su entorno, especialmente cuando estos pertenecen a sectores vulnerables.

Diversos artículos consultados sobre Comunidades de Aprendizaje, incluido el proyecto INCLUD-ED, hacen referencia a las características de transferibilidad y recreación de las actuaciones educativas de éxito en diversos contextos y en

respuesta a las demandas específicas de la población (Flecha, 2015b), utilizando el diálogo para contrastar el conocimiento basado en evidencias científicas con el conocimiento de las personas que componen esa realidad (Padrós et al, 2011). Similar idea es expresada en el reporte final del proyecto INCLUD-ED (INCLUDE-ED Consortium, 2012):

Las AEE identificadas en el proyecto ya han sido trasladadas a otros contextos, obteniendo excelentes resultados, ya que no solo se han transpuesto sino recreado en diálogo con las personas que habitan en esa zona. Por tanto, no son experiencias aisladas exitosas sino acciones exitosas que tienen componentes universales y que se pueden transferir. Esto hace posible superar las perspectivas contextualistas que legitiman las desigualdades, y potencialmente utilizan acciones exitosas como base para la política educativa y social <sup>20</sup>. (2012, pág.78)

A medida que ha crecido el conocimiento sobre Comunidades de Aprendizaje y sobre las actuaciones educativas de éxito, también se han dado diferentes tipos de transferencia. Algunos centros implementan unas u otras actuaciones educativas de éxito, sin llevar a cabo el proceso de transformación del centro en su conjunto en una Comunidad de Aprendizaje. Por otro lado, en algunos contextos, el proceso de transferencia se ha realizado mediante el llamado Contrato de Inclusión Dialógica (Flecha 2015b, p. 100; Padrós et al, 2011) para promover la inclusión social a partir de actuaciones en diferentes áreas (no sólo educación sino también trabajo, servicios sociales, etc). En el Contrato de

---

<sup>20</sup> Traducción propia del texto original: The SEAs identified in the project have been already transferred to other contexts, obtaining excellent results, as they have not been merely transposed but recreated in dialogue with the people living in that area. Therefore, they are not successful isolated experiences but successful actions that have universal components and that can be transferred. This makes possible overcoming contextualist perspectives that legitimate inequalities, and potentially use successful actions as the basis for educational and social policy. (2012, pág.78)

Inclusión Dialógica, se define y ejecuta un conjunto de actuaciones teniendo en cuenta tanto las evidencias científicas de experiencias que han demostrado previamente su impacto social, como las diversas voces de las personas implicadas, haciéndolos actores fundamentales en la toma de decisiones que responden a sus necesidades y demandas. Es la interacción dialógica de ambas partes lo que permite la recreación de nuevos conocimientos y acciones. Para este fin el Contrato de Inclusión Dialógica utiliza los fundamentos de la metodología comunicativa (explicada detalladamente en el capítulo 4 de esta tesis doctoral), especialmente en lo que respecta a los principios de racionalidad comunicativa y eliminación de la interpretación jerárquica (Padrós et al, 2011).

De esta forma, la transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito valora las diferencias y semejanzas que posee el contexto con el conocimiento científico, permitiendo que este último se vaya complementando y ajustando al saber, los recursos y las condiciones concretas de la comunidad y, al mismo tiempo, aportando con la base científica que fundamenta las actuaciones de éxito. Bajo esta perspectiva, las personas involucradas se convierten en agentes de transformación social, siendo generadoras de diálogo, argumentos y conocimientos, lo que permite la transformación personal y social, impactando su vida y su entorno (Padrós et al, 2011).

En base a la autonomía y autogestión que promueve el proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje, una escuela o centro educativo decide si aplicará las fases de transformación hacia una Comunidad de Aprendizaje, o bien, implementará algunas actuaciones educativas de éxito. En cualquiera de los dos casos, la escuela puede complementar con otros proyectos en los cuales participe, o bien, simplemente ambos programas pueden coincidir en forma paralela. Un ejemplo de confluencia de Comunidades de Aprendizaje con otro proyecto se da en el caso de un tipo de Centros educativos de Perú y Guatemala, denominados Centros Rurales de Formación por Alternancia (CRFA) (Racionero & Puig, 2017), los cuales tomaron la decisión de aplicar Comunidades de Aprendizaje con el fin de mejorar el rendimiento académico del alumnado, lo cual no estaba consiguiéndose con el sistema de formación de su

proyecto de alternancia. En los dos países mencionados las autoridades académicas locales y las universidades han participado junto a los docentes, familias y estudiantes. Por otra parte, existe el apoyo de entidades, como FUNDAP (Fundación privada voluntaria de carácter social) en Guatemala y PRORURAL (Asociación civil de carácter social) en Perú, que se encargan de acompañar y hacer seguimiento del proceso para asegurar una correcta implementación y la no adulteración de las actuaciones educativas de éxito. A esto se agrega la colaboración de CREA (Community of Research on Excellence for All) como centro de investigación que avala científicamente todo el proceso. Racionero y Puig (2017) concluyen que en el poco tiempo de esta confluencia entre Comunidades de Aprendizaje y el sistema de alternancia se ha conseguido un importante impacto tanto en el ámbito personal de los participantes como en aspectos socioculturales.

El ejemplo antes mencionado, es uno más de las muchas experiencias de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje, tanto en Europa como en Latinoamérica. Es así como el modelo de extensión asumido ha ido más allá de los canales formales (Universidad, CREA, por ejemplo) produciéndose redes informales como son los contactos entre personas o la divulgación "boca a boca", como consecuencia, han sido las propias escuelas quienes se acercan a solicitar información debido al interés que les genera el proyecto. Otro fenómeno que caracteriza la extensión de Comunidades de Aprendizaje es el compromiso que algunas administraciones han adquirido, por ejemplo, la Junta de Andalucía donde la Consejería de Educación ha regulado, mediante la Orden del 8 de junio de 2012, el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como "Comunidad de Aprendizaje". Además, ha creado la Red Andaluza "Comunidades de Aprendizaje" (<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaerrores/programasinnovadores/contenido/comunidades-de-aprendizaje>).

La proliferación en la transferibilidad del proyecto, ha llevado a la formación de una serie de subredes a nivel universitario, como son las Sub-Redes universitarias Andaluza (SAUCA), Aragonesa (SUACA), Valencia (SUCAV),

Castilla y la Mancha (SUCA-CLM), Catalunya (SXUCAC), Madrid (SUCAM) y Vasca (SVUCA) (<https://comunidadesdeaprendizaje.net/asesoria-y-formacion/sub-redes-universitarias-de-cda/>).

De la misma manera, tanto organizaciones no gubernamentales como investigadores e investigadoras de otros países se han interesado y han ido generando redes de colaboración, a menudo concretándose en proyectos europeos. Por ejemplo: SEAS4ALL «Schools as Learning Communities in Europe: Successful Educational Actions for all», dirigido a la transferibilidad de las acciones educativas de éxito a los centros educativos europeos, durante el período 2015-2017; STEP4SEAS, proyecto a nivel europeo, el cual tiene como objetivo promover políticas educativas que fomenten la inclusión de estudiantes desfavorecidos, basadas en actuaciones educativas de éxito, período 2016-2019; ENLARGE SEAS, tiene como objetivo extender a nuevos países la red de escuelas que implementan y comparten actuaciones educativas de éxito en Europa, período 2019-2020<sup>21</sup>. Finalmente, también ha habido otros gobiernos interesados, como es el caso de Portugal, donde la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje abarcaría un amplio número de centros (Direção Geral da Educação, s.f.).

### 3.3. Transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica

En el apartado anterior se han presentado y detallado aquellos elementos que fundamentan a Comunidades de Aprendizaje y a las actuaciones educativas de éxito como transferibles y universales en el contexto español y europeo. Tal como se señaló en el capítulo 2, Comunidades de Aprendizaje ha realizado un amplio trayecto desde su origen en la escuela de adultos La Verneda-San Martí hasta este momento, en que su propuesta de transformación educativa y social se ha transferido a una variedad de centros educativos y experiencias sociales. Es así como, en los últimos años, se han establecido una serie de convenios de

---

<sup>21</sup> Información obtenida de <https://crea.ub.edu/index/portfolio-items/regional-research/?lang=es>. Revisada el 01 septiembre 2020.

colaboración entre CREA (Community of Research on Excellence for All) y diversas universidades, sindicatos, administraciones públicas y organizaciones, con el objetivo de transferir el conocimiento científico otorgado por el proyecto INCLUD-ED (Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education), desarrollado en la práctica por Comunidades de Aprendizaje, a planes de acción en diversos contextos y realidades (Flecha, 2015b).

Desde el año 2013 se inició un plan de transferencia hacia algunos países de Latinoamérica, mediante la colaboración de Natura, empresa internacional de origen brasilera. Es así como, el Instituto Natura - organización encargada del área social de Natura, especialmente en educación y sustentabilidad – establece un acuerdo de colaboración con CREA (Community of Research on Excellence for All), el cual está dirigido a llevar las actuaciones educativas de éxito implementadas en la Comunidades de Aprendizaje a distintos establecimientos educacionales de américa latina.

Tal como se ha manifestado en el capítulo 1, la situación educativa latinoamericana debe enfrentar una serie de desafíos, especialmente aquellos que responden a la desigualdad educativa entre los diversos países del continente, como al interior de ellos mismos. Por otra parte, la calidad educativa de la región también es un ámbito que requiere acciones pertinentes que contribuyan a disminuir los bajos índices académicos, el fracaso y el abandono escolar. Lo cual queda demostrado en los resultados aportados por pruebas de evaluación internacionales, por ejemplo, la prueba PISA (Programa internacional para la Evaluación de Estudiantes); donde los países latinoamericanos se posicionan bajo la media establecida por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), e inclusive, algunos de estos ocupan las últimas ubicaciones. Considerando este contexto educativo, Comunidades de Aprendizaje se presentan como una alternativa validada y concreta para responder, mediante la implementación de las actuaciones educativas de éxito, a las necesidades que los sistemas educativos latinoamericanos presentan (Rivas, 2015).

Los primeros acercamientos de Comunidades de Aprendizaje a Latinoamérica, específicamente Brasil, se realizaron a través de la profesora Roseli Mello. El año 2001 la investigadora realizó una estancia postdoctoral con CREA (Community of Research on Excellence for All), en la Universidad de Barcelona, para conocer a fondo Comunidades de Aprendizaje. A su regreso a Brasil, la docente fundó NIASE, Núcleo de Investigaçã o e Açao Social y Educativa, adscrito a la universidad de Sao Carlo (Rodrigues de Mello, 2015). Desde ese momento, NIASE ha desarrollado numerosas investigaciones tanto en el ámbito educativo como social, generado vínculos entre la universidad y las escuelas, además de difundir y potenciar el proyecto de Comunidades de Aprendizaje en el ámbito de la educación pública de Sao Carlos y Brasil. El trabajo realizado por NIASE ha traspasado el ámbito netamente universitario, generando diálogo y acuerdos con administraciones educativas y otros organismos. Como una consecuencia de estas acciones, NIASE generó el enlace con la Secretaría de Educación de Sao Carlo, lo que permitió presentar la propuesta de Comunidades de Aprendizaje a los establecimientos educativos, resultando de esto, las primeras escuelas transformadas a Comunidades de Aprendizaje. Además, ha sido centro de formación de un número significativo de investigadores, lo que ha permitido difundir el proyecto a otras universidades del resto del país. Por último, cabe destacar la importancia de NIASE, como Centro de investigación que generó los antecedentes necesarios en el territorio para preparar el futuro trabajo de Comunidades de Aprendizaje en Brasil y Latinoamérica (Rodrigues de Mello, 2015; Santos, 2015).

Alrededor del año 2010, el Instituto Natura<sup>22</sup> se encontraba encausado hacia una búsqueda sistemática de propuestas educativas brasileñas e internacionales que respondieran a su visión estratégica, esta consiste en contribuir en la formación de la sociedad en una comunidad de aprendizaje, entendiendo por esta la participación de toda la ciudadanía en la mejora de la educación. Pilar Álvarez recogió y analizó en una tesis doctoral titulada *Comunidades de aprendizaje en Latinoamérica. Transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito* (Álvarez, 2011) justamente el inicio de la transferencia de Comunidades de Aprendizaje a América Latina. De acuerdo con esta investigación, es en este contexto que el Instituto Natura se contactó con NIASE, llegando a través de este al trabajo de CREA y a Comunidades de Aprendizaje. Como primer paso, NIASE confrontó la visión del Instituto sobre Comunidades de Aprendizaje y la fundamentación teórica que respalda la propuesta desarrollada por CREA, clarificando los conceptos que la definen y demostrando la validez de su transferibilidad como proyecto de transformación y cohesión social. Desde ese momento, el Instituto Natura decidió colaborar con NIASE, apostando por la propuesta de Comunidades de Aprendizaje presentada por este Centro y CREA.

Posteriormente, a fines del año 2012 e inicios del año 2013, se realizó un fluido contacto entre responsables del Instituto Natura, representantes educativos e investigadores brasileños y CREA, concretándose una serie de viajes tanto a Brasil como a Barcelona, surgiendo las primeras alianzas que posibilitaron la activación y transferibilidad del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, primero en Brasil y, posteriormente, en otros países latinoamericanos donde NATURA tiene presencia (México, Colombia, Bolivia, Perú, Argentina, Brasil, Chile).

---

<sup>22</sup> El Instituto Natura, generado por la empresa internacional NATURA Cosméticos, es una institución sin fines de lucro, destinada a desarrollar, impulsar y apoyar proyectos educativos en Brasil y Latinoamérica, así como, potenciar su replicabilidad, de forma de contribuir a la orientación de políticas públicas brasileñas (<https://www.institutonatura.org.br/instituto-natura/>).

Una vez iniciada la puesta en marcha del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica, el Instituto Natura incorporó al equipo de trabajo a una persona con una amplia trayectoria en el ámbito de la política educativa española, concedora de las Comunidades de Aprendizaje y con colaboraciones previas con CREA, con el fin de asegurar la rigurosidad de la implementación del proyecto en Brasil y las relaciones de colaboración con las investigadoras e investigadores de CREA y el conjunto de las Comunidades de Aprendizaje (Álvarez, 2011).

Definido el proceso de extensión del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en Brasil, fue necesario establecer los roles y funciones que cada institución debía asumir, por ello se realizó el Convenio de Colaboración para los años 2013 y 2014. En este se define el rol del Instituto Natura como impulsor y facilitador del desarrollo de Comunidades de Aprendizaje en Brasil y otros países asociados, incorporando cuando sea posible a organismos y administraciones educativas. Por su parte, CREA debía encargarse de asegurar la fidelidad en la implementación de Comunidades de Aprendizaje, respondiendo a las bases reconocidas por la comunidad científica, además de asesorar y formar un equipo de personas que desarrollen el proyecto en Brasil. De igual forma, se acordó que en el proceso de transferibilidad cada organización o centro educativo debía asumir la responsabilidad y protagonismo de este, abogando por la sustentabilidad y autonomía de cada experiencia, según su propio contexto o territorio (Álvarez, 2011).

Si bien, en primera instancia, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje se realizaría en Brasil y con posterioridad en Latinoamérica, una vez conocida la propuesta en los otros países donde Natura Cosméticos tiene presencia surge rápidamente el deseo de estos de llevar Comunidades de Aprendizaje a sus territorios, desarrollándose en forma paralela acciones destinadas a la transferibilidad. Como consecuencia se formó la Gerencia de Comunidades de Aprendizaje para Brasil y la Gerencia de Proyectos Educativos para Latinoamérica. De esta forma, Comunidades de Aprendizaje arrancó su programa para Latinoamérica mediante un acuerdo de colaboración entre el Instituto Natura y las distintas delegaciones de Natura Cosméticos en los países donde la empresa tiene presencia. Este Convenio se sumó a otra serie de acuerdos del ámbito educativo y social que tradicionalmente el Instituto Natura realiza con las sedes de Natura de cada país, denominándose a esta red de operaciones internacionales NATURA LATAM.

El acuerdo entre el Instituto Natura y CREA, que estableció la extensión de Comunidades de Aprendizaje al resto de los países participantes, constituyó la Primera fase de este proceso, otorgándole a la delegación de cada país la facultad de realizar las alianzas que estime conveniente para la implementación de Comunidades de Aprendizaje, con la supervisión del Instituto Natura y el asesoramiento y validación de CREA.

En relación, a esta primera fase, Pilar Álvarez (2011), en su tesis doctoral, establece una serie de barreras y posibilidades que acompañaron los inicios del trabajo entre Instituto Natura, NIASE y CREA. Entre las dificultades, la investigadora destaca la confusión, por parte del Instituto Natura, respecto a la denominación de Comunidades de Aprendizaje y su naturaleza, esto generó en CREA la necesidad de trabajar con ellos en torno a una definición clara y rigurosa. El temor se suscitaba ante la posibilidad de que otros programas o propuestas que también utilizan conceptos como “comunidad”, “participación” o inclusive “Comunidades de Aprendizaje”, fuesen confundidos con el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, desvirtuándose el verdadero valor de este, su

base científica y reconocimiento internacional. También había que evitar que fuese entendido como un concepto amplio que abarcara otra serie de proyectos o iniciativas, las cuales no necesariamente estuviesen dirigidas al éxito académico.

Por otra parte, Álvarez (2011) también señala aquellos elementos propios de Comunidades de Aprendizaje que posibilitaron el convenio entre CREA y el Instituto Natura. Es así como, las evidencias obtenidos tras años de experiencia en la mejora de los resultados académicos de todo el alumnado a través de las actuaciones educativas de éxito y el fortalecimiento a las escuelas y su rol como eje articulador con la comunidad, contribuyeron a reforzar el interés del Instituto Natura por incorporar el proyecto a su plan de trabajo. En consecuencia, se generó una alineación entre el planteamiento propio de Comunidades de Aprendizaje y la visión educativa y social que el Instituto Natura adscribe en su misión y desea desarrollar en las escuelas de Brasil.

La fase siguiente en el proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje a Latinoamérica por parte de CREA e Instituto Natura, consistió en la formación de alianzas de colaboración con agentes educativos de cada país, con los cuales, en la mayoría de los casos, ya existía una experiencia previa de trabajo conjunto. Cada país estableció diferentes redes de colaboración, considerando organizaciones y fundaciones públicas y privadas, representantes de la administración educacional y organizaciones universitarias.

La siguiente tabla, extraído de la tesis doctoral de Pilar Álvarez, presenta las instituciones que conformaron la red de apoyo en ese segundo momento de transferibilidad, según cada país participante.

Tabla 1 Redes de apoyo de Comunidades de Aprendizaje en distintos países  
(2013-2014)

<b>País</b>	<b>Instituciones participantes</b>
Brasil	- Secretaría municipal de Educación de Río - NIASE
Perú	- Asociación Civil Prorural - DRELM - Instituto Pedagógico Monterrico
México	- Vía Educación - Secretaría de Nuevo León
Colombia	- Empresarios por la Educación - Secretaría de Educación de Itagüí - Universidad EAFIT - Fundación Argos - Universidad de Antioquia - Secretaría de Educación de Antioquia - Secretaría de Educación de Cali - Universidad del Valle - Corporación María Perlaza - Fundación Sidoc - Fundación Caicedo González - Universidad del Valle
Argentina	- CIPPEC - Ministerio de Educación de Santa Fe - Ministerio de Educación de Salta - Universidad General Sarmiento - Fundación Cimientos
Chile	- Educación 2020 - Centro de Políticas Comparadas de Educación

Fuente: Álvarez (2011).

Como estrategia de esta segunda fase, NATURA y sus aliados, realizaron una serie de Foros de Comunidades de Aprendizaje (durante los años 2013-2014), estos poseían como objetivos difundir y poner en marcha Comunidades de Aprendizaje en cada país, junto con obtener nuevas redes de colaboración. A estos Foros estaban invitados representantes de la administración educativa a nivel local y nacional, organizaciones no gubernamentales, centros de investigación, universidades, etc. Como resultado de esta estrategia, se conformó en cada país la “Red de apoyo de Comunidades de Aprendizaje”, la cual engloba tanto a las primeras organizaciones comprometidas con el proyecto como a otros nuevos actores sociales que tras la etapa de difusión han decidido formar parte de la alianza a nivel nacional.

Las diferentes organizaciones que conforman la Red de Apoyo asumieron la responsabilidad de acompañar la puesta en marcha de cada piloto de Comunidades de Aprendizaje y realizar el seguimiento de cada implementación, además fueron cruciales en el momento de delimitar el territorio en que se aplicó cada piloto y realizar el contacto con los establecimientos educacionales presentes en este. Cabe señalar que cada proceso ha sido diverso en cada país, determinado por las características propias de cada territorio, las particularidades de las alianzas establecidas y el grado de implicancia de cada organización participante. Pese a esto, sí ha habido un importante diálogo y negociaciones entre CREA e Instituto Natura en la definición de un Plan de Acción para la transferencia de Comunidades de Aprendizaje y de las funciones que los agentes colaboradores deben desarrollar. Cabe señalar que, en esta segunda fase, cinco de los países latinoamericanos implicados tenían definido sus redes de apoyo y el territorio donde implementar el piloto (México, Colombia, Perú, Argentina y Brasil), sólo Chile aún no establecía el lugar geográfico.

Según lo planteado en la tesis de Álvarez (2011), algunas de las barreras respecto a la segunda fase, fueron las dificultades en definir y gestionar las organizaciones que conforman la Red de Apoyo, las cuales poseen características diversas e inclusive, a veces, contradictorias; con el fin de generar acuerdos de trabajo conjunto en concordancia con el desarrollo del proyecto. De

igual forma, estas organizaciones actúan según las circunstancias particulares de cada país, lo que influye en el grado de implicancia o compromiso que puede asumir cada una de ellas.

Por otra parte, también se dan una serie de situaciones que posibilitan la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje en los países señalados, una de estas es la alianza que previamente Natura poseía con diversas entidades. Así mismo, CREA también poseía colaboraciones previas en algunos países, como es el caso con Prorural en Perú. Otro elemento favorecedor, fue la concordancia entre los objetivos y principios de las diversas organizaciones y la propuesta de Comunidades de Aprendizaje, estableciéndose una sinergia que facilitó el trabajo de colaboración.

Una vez establecida la Red de Apoyo, CREA e Instituto Natura asumió la labor de formar al conjunto de personas implicadas en la implementación del proyecto, asegurando con esto respetar la fidelidad de las bases y principios de Comunidades de Aprendizaje y su correcta transferibilidad en los centros educativos y, por otra parte, fortalecer a las organizaciones locales garantizando la sostenibilidad de la propuesta en cada territorio. Es así como se dio inicio a la tercera etapa de transferibilidad, mediante una serie de tres seminarios formativos destinados a la formación de formadores, realizados durante los años 2013 - 2014, en Barcelona (Álvarez, 2011).

Estos seminarios de formación de formadores no sólo otorgaron de una fuerte base teórica a quienes tendrían la responsabilidad de llevar a cabo las diversas sensibilizaciones en cada país, sino también fueron instancias estratégicas que permitieron enfrentar las resistencias que el proyecto generaba en algunos representantes de las organizaciones integrantes de la Red de Apoyo.

La cuarta fase de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje a Latinoamérica comenzó con la implementación de los primeros pilotos, decidiéndose por una pequeña muestra de escuelas en cada uno de los territorios. Es así como, a partir de junio del año 2013, se inició la etapa de

sensibilización a dos centros educativos en Brasil, siete en Perú, diez en México y ocho en Colombia. En este momento de transferibilidad, Argentina y Chile aún estaban en proceso de selección de escuelas. Estas primeras sensibilizaciones contaron, cada una, con un investigador o investigadora de CREA, con el fin de asegurar que la implementación en los centros respondiera a las exigencias de calidad y rigor propias del proyecto. Además, se posibilitó la formación de otros agentes de la comunidad educativa y se fomentó la valoración de todos los participantes. A partir de la primera experiencia, en la ciudad de Río de Janeiro, se estructuró un programa específico para las siguientes sensibilizaciones en el resto de los países. Esta organización temporal y temática conforma junto con las necesidades y características de cada escuela y territorio el proceso de recreación, aspecto esencial para Comunidades de Aprendizaje.

Según Álvarez (2011), una de las barreras observadas durante este período fue la prevalencia del enfoque basado en ocurrencias, propio de las prácticas pedagógicas de algunos países que se caracterizan por un bajo nivel educativo. Como consecuencia fue común encontrar entre los participantes una actitud de resistencia hacia aquellos temas que ponían en duda la eficacia de las teorías educativas, métodos o creencias que tradicionalmente se habían aplicado y defendido, o bien, frente a la posibilidad de que este fuese otro proyecto innovador entregado por la administración.

Algunas otras barreras que se manifestaron en las sensibilizaciones hacen referencia al temor, por parte de los y las docentes, a que la implementación de Comunidades de Aprendizaje significara mayor carga laboral o, en relación a las familias, la desconfianza sobre la motivación o compromiso que estas puedan manifestar hacia la transformación educativa del centro. Álvarez (2011), identifica un elemento característico en el proceso de inicio de los diversos pilotos, este se refiere a la posición favorable al proyecto tomada por la administración. En cambio, en el contexto español, son las propias escuelas las que han demandado por la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito y posteriormente deciden libremente participar en la sensibilización y aceptar o no el proyecto.

Según Álvarez (2011), en estas primeras sensibilizaciones, fue posible identificar algunos elementos que favorecieron su desarrollo, como es la propuesta de mejora educativa basada en evidencias científicas; el interés y la participación de los otros integrantes de la comunidad educativa, como estudiantes, familias y miembros de la comunidad; el proceso de superación del contextualismo como limitante a la transferibilidad del proyecto, comprobando la universalidad de las Actuaciones Educativas de Éxito al identificar características de su práctica pedagógica con los postulados de Comunidades de Aprendizaje; el desarrollo de una tertulia literaria dialógica con la participación de diversos miembros de la comunidad escolar y, por último, la dimensión transformadora del proyecto, hecho praxis en la “Creación de sentido” que van desarrollando los participantes como también en la adhesión hacia un proyecto dirigido a la equidad y calidad educativa y social.

Una vez terminado el período de sensibilización, los diferentes centros educativos debieron decidir si aceptaban la transformación hacia una Comunidad de Aprendizaje. Desde este momento, las organizaciones pertenecientes a la Red de Apoyo inician una serie de acciones de acompañamiento hacia las escuelas con el fin de consolidar el proyecto. Como resultado, en esta primera etapa, veintitrés escuelas optaron por la transformación, dos en Brasil, siete en Perú, seis en México y ocho en Colombia. Si bien, unas asumieron el proyecto con mayor intensidad que otras y se encontraban en diferentes momentos del proceso, todas se encontraban desarrollando diversas actuaciones educativas de éxito, especialmente grupos interactivos y tertulias literarias dialógicas. Además, otro indicador importante del impacto de Comunidades de Aprendizaje es que varias otras escuelas, como en México y Colombia, comenzaron a aplicar actuaciones educativas de éxito, pensando en la posibilidad de ingresar en un tiempo futuro a la red de Comunidades de Aprendizaje (Álvarez, 2011).

Una acción concreta por parte del Instituto Natura que favoreció esta quinta fase de consolidación del proyecto, fue la creación del portal de Comunidades de

Aprendizaje (2014), con el fin de conectar a los centros educativos con las organizaciones pertenecientes a la Red de Apoyo y además poner al alcance de todos la información y los recursos disponibles. Tanto el diseño de la página web, su contenido y los materiales publicados fueron elaborados y seleccionados respondiendo fielmente a los principios de Comunidades de Aprendizaje. Un aporte importante del portal a la transferibilidad del proyecto es la posibilidad de visibilizar las diversas experiencias y las distintas voces que lo están llevando a cabo.

Otra serie de acciones han contribuido a diseminar el proyecto, incorporándolo como una importante experiencia educativa en los territorios, para lo cual se realizan Foros de Comunidades de Aprendizaje y presentación en diferentes medios de comunicación de masas. Otras decisiones estuvieron orientadas hacia la formación de todos y todas quienes integran las Redes de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje, para ello el Instituto Natura formó un equipo destinado a la gestión de la formación y acompañamiento a las escuelas, el objetivo es garantizar la calidad del proyecto y la correcta adecuación de cada implementación a los fundamentos de Comunidades de Aprendizaje. Por último, otro mecanismo que favoreció a la extensión fueron las alianzas establecidas con las universidades, permitiendo mediante su participación difundir y fortalecer el proyecto mediante la incorporación a sus líneas curriculares o bien contribuyendo a través de personas voluntarias.

A partir del año 2014 Instituto Natura y CREA iniciaron una serie de Foros de seguimiento y extensión, en Brasil y Perú, los cuales respondieron a la estrategia de expansión de Comunidades de Aprendizaje hacia otras escuelas y territorios como también a la adhesión de nuevas organizaciones e instituciones a la Red de Apoyo. Como resultado, en Brasil - entre los años 2014 y 2015 - el proyecto abarcaba a veinticuatro escuelas transformadas a Comunidades de Aprendizaje, ciento cuatro que aplicaban Actuaciones Educativas de Éxito y treinta y dos en

etapa de sensibilización, según datos extraídos de la página web de Comunidades de Aprendizaje (Comunidades de Aprendizaje - Instituto Natura)<sup>23</sup>.

Álvarez (2011), como resultado del análisis realizado en su tesis doctoral, identifica también algunas barreras que dificultaron la quinta fase del proceso de transferibilidad. Una de estas es el riesgo de adulteración en la transformación de las escuelas piloto y de las otras que se sumaban al proceso de expansión, en relación a los principios de Comunidades de Aprendizaje como también en la ejecución de las actuaciones educativas de éxito. Este temor no recaía mayormente sobre los integrantes de los centros educativos, sino de parte de otras personas o instituciones que lucran gracias al negocio privado de la educación. Otra complicación que tuvo que ser enfrentada en esta fase es la necesidad de establecer una formación rigurosa y completa, lo cual podría ralentizar el proceso de transformación. Por último, existe dificultad para obtener la acción administrativa que otorgase a la formación en Comunidades de Aprendizaje un reconocimiento formal que beneficie a los profesionales de la educación.

Una acción que ha facilitado el proceso de consolidación es el compromiso del Instituto Natura y de las diversas organizaciones de la Red de Apoyo de respetar la naturaleza del proyecto e implementar rigurosamente Comunidades de Aprendizaje y las actuaciones educativas de éxito en las escuelas. Por otra parte, en los diferentes países la propuesta ha ido ganando legitimidad en el ambiente educativo, lo que ha generado interés en diversas administraciones educativas y organizaciones, ampliándose y diversificándose las Red de Apoyo de Comunidades de Aprendizaje. Por último, la evidencia científica que se ha generado respecto a la transferibilidad del proyecto ha contribuido a la posibilidad de expandir Comunidades de Aprendizaje hacia otros contextos, asegurando el acceso a aprendizajes de calidad y a la equidad y participación social.

---

<sup>23</sup> Página Web Comunidades de Aprendizaje Instituto Natura. Balance Anual. <https://www.institutonatura.org/es/home-espanol/>.

Desde el año 2015, la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje se ha consolidado en los países Latinoamericanos, incrementando el número de escuelas participantes y de organizaciones que conforman la Red de Apoyo. Según datos extraídos de la página web oficial de Comunidades de Aprendizaje (Instituto Natura), el número de escuelas transformadas desde el año 2015 al 2019 es el siguiente:

**Tabla 2**

Número de escuelas transformadas a Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica

Año	Nº escuelas
2015	222
2016	271
2017	379
2018	411
2019	488

Fuente: Balance 2019 (Comunidades de Aprendizaje -Instituto Natura)

Este proceso de consolidación y extensión ha contado con una serie de acciones enfocadas especialmente a la formación y al fortalecimiento del trabajo en red entre los países participantes. Es así como, el año 2015 se da inicio oficial a la implementación de Comunidades de Aprendizaje en Argentina, Chile, Colombia, México y Perú. Además, se realiza el Curso de certificación internacional de formadores y el Lanzamiento del programa de Enseñanza a Distancia (EAD). El año 2016, se caracterizó por el proceso de monitoreo a los diversas escuelas y territorios y por la estructuración del trabajo en red. El año 2017, estuvo dirigido al fortalecimiento de Comunidades de Aprendizaje como política pública e iniciar el proceso de evaluación de impacto de la transferibilidad. Por otra parte, se integran escuelas de Ecuador a la red de Comunidades. El año 2018 es significativo por la gran expansión de las actuaciones educativas de éxito en los diferentes territorios, como resultado directo de la estrategia de política pública iniciado el año anterior. Junto con esto, se logra la cantidad de más de 200 formadores certificados actuando en Comunidades de Aprendizaje. Por último,

el año 2019, se centra en la investigación y producción de conocimiento sobre los impactos del proyecto y también en la profundización de las estrategias de sostenibilidad (Comunidades de Aprendizaje – Instituto Natura, 2019).

Según los últimos datos publicados en la página web oficial de Comunidades de Aprendizaje – Instituto Natura, el año 2019 había un total de 8.958 escuelas (entre los siete países participantes) que se encuentran transformadas a Comunidades de Aprendizaje, o bien, aplican las actuaciones educativas de éxito. De igual forma, la Red de Apoyo está actualmente conformada por un total de 13 universidades, 17 organizaciones educativas y 76 administraciones educativas. El siguiente cuadro desglosa esta información por cada país.

**Tabla 3**

*Participación de escuelas y organizaciones en Latinoamérica, año 2019*

País	Numero escuelas	Instituciones		
		Universidades	Organizaciones educativas	Administraciones educativas
México	200	0	1	8
Colombia	116	3	1	3
Ecuador	13	1	0	1
Perú	2.240	1	1	4
Brasil	873	3	6	43
Chile	124	1	5	11
Argentina	5.392	4	3	6
<b>Total</b>	<b>8.958</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>76</b>

Fuente: Balance 2019 (Comunidades de Aprendizaje – Instituto Natura).

Es así como, el año 2019, un total de 488 escuelas involucradas con Comunidades de Aprendizaje pasaron la fase de transformación, realizando las siguientes prácticas:

**Tabla 4**

*Prácticas realizadas por las escuelas transformadas a Comunidades de Aprendizaje, año 2019.*

<b>Actuaciones</b>	<b>%</b>
Comunidad de Aprendizaje incluida en el Proyecto Educativo Institucional	65%
Tertulias literarias	92%
Grupos interactivos	73%
Comisiones mixtas	62%
Formación pedagógica dialógica	68%

*Fuente:*

*Balance 2019. (Comunidades de Aprendizaje - Instituto Natura)*

Actualmente, el Instituto Natura y CREA han profundizado en la etapa de consolidación del proyecto en Latinoamérica, asegurando la fidelidad de este, tanto en sus fundamentos como en su implementación. Para ello ha desarrollado una estrategia de formación presencial y en modalidad telemática. Es así como el año 2019, más de nueve mil personas realizaron el curso Enseñanza a Distancia (EAD) de 32 horas. Por otra parte, Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica cuenta con un número de 269 formadores actuantes. Esta estrategia de formación establece una acreditación para cada uno de los niveles de formación, siendo el nivel más básico el que corresponde a los cursos a distancia, los cuales son acreditados por un certificado. Luego viene una formación semipresencial dirigida a los formadores locales. Generalmente este curso consta de dos jornadas presenciales y algunas horas prácticas, más los cursos de Enseñanza a Distancia del Instituto Natura. El último nivel lo constituye el Diplomado en Comunidades de Aprendizaje, organizado tradicionalmente a nivel latinoamericano, este diplomado es acreditado por una universidad y da

como resultado la capacitación de Formador Líder, quienes poseen la responsabilidad de dirigir los acompañamientos a las escuelas.

En el caso específico de Chile, actualmente existe un total de 124 escuelas participantes. El siguiente cuadro detalla los territorios y las organizaciones que comprenden la Red de Apoyo en el país.

**Tabla 5**

Redes de apoyo y territorios en Chile

<b>Organizaciones</b>			
<b>Universidades</b>	<b>Organizaciones Educativas</b>	<b>Administraciones Educativas/ Territorios</b>	
Universidad Adolfo Ibáñez	Estudios y consultorías Focus	Departamento de Educación La Higuera	III y IV región de Chile (Zona Centro - Norte)
	Organización Plural	Departamento de Educación Vicuña	
	Ágape	Corporación Municipal Gabriel González Videla de La Serena	
	Educación 2020	Departamento de Educación de La Canela	
	Fundación María José Reyes	Servicio local Puerto-Cordillera	

		Departamento de Educación de Ovalle	
		Departamento de Educación de Punitaqui	
		DAEM lo Barnechea	Región Metropolitana (Zona centro)
		Departamento de Educación Municipal de Paredones	VI región (Zona Centro - Sur)
		Departamento provincial de Educación Cardenal Caro	
		Departamento de Educación de Río Ibáñez	X región (Zona Austral)

Fuente: Web oficial Comunidades de Aprendizaje – Instituto Natura

La revisión del proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje a diferentes contextos institucionales, sociales y geográficos, tanto en Europa como América latina, revela la capacidad de transferir un proyecto basado en evidencias científicas, y que logra mejorar los resultados, a diferentes contextos. Si en el capítulo 2 nos hemos acercado a Comunidades de Aprendizaje como un ejemplo de educación inclusiva, el capítulo 3 nos ha permitido identificar y plantear estrategias, dificultades y posibilidades de la transferencia de un enfoque educativo inclusivo.

## **CAPÍTULO 4**

### **DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

En los capítulos anteriores se ha presentado el marco teórico que fundamenta la presente tesis doctoral y que constituye el punto de partida de la investigación. Se ha expuesto la evolución del concepto de integración e inclusión educativa. De igual forma, se ha presentado los principios y características de Comunidades de Aprendizaje, como un proyecto educativo que ha demostrado, a través de su trayectoria, favorecer la participación y aportar soluciones concretas y eficaces contra la exclusión y la desigualdad. Y se ha expuesto el planteamiento sobre la universalidad y transferibilidad del proyecto Comunidades de Aprendizaje y de las actuaciones educativas de éxito.

Tomando como referencia la teoría mencionada anteriormente, el presente capítulo, describe los objetivos y el diseño de la investigación que se ha llevado a cabo para aportar nuevo conocimiento científico. El capítulo se inicia con la exposición de algunas de las preguntas de investigación que han motivado este trabajo, junto con el objetivo general y los objetivos específicos. A continuación, se presentan los principios fundamentales de la metodología comunicativa (MC), la cual ha sido utilizada. Además, se desarrollan los criterios establecidos en la selección bibliográfica y revisión de la literatura científica. Posteriormente, se presenta la investigación empírica realizada, que ha consistido en un estudio de caso, concretamente en la escuela Blas Cuevas – Ramon Allende de Valparaíso, Chile. Se detallan los criterios y proceso para la selección del caso, el diseño del trabajo de campo, incluyendo los documentos trabajados, la selección de la muestra, las técnicas de investigación y el proceso de recogida de información. Finalmente, los dos últimos apartados, se centran en el análisis de la información y en las consideraciones éticas de la investigación.

#### **4.1. Preguntas y objetivos de la investigación**

Las siguientes preguntas de investigación surgieron como resultado de un proceso reflexivo sobre las características propias de las escuelas pertenecientes al sistema público - en Valparaíso, Chile – y la posible transferibilidad del proyecto de Comunidades de Aprendizaje a este contexto.

Las numerosas experiencias de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje en lugares o ambientes desfavorecidos y la mejora social y educativa obtenida, nos permitieron vislumbrar un similar resultado para las escuelas de Valparaíso y su comunidad. Además, nos interesaba profundizar en un caso concreto, en la realidad de una comunidad educativa específica que nos permitiera adentrarnos en su cultura y quehacer cotidiano y, de esta forma, conocer los pequeños detalles que conforman y dirigen un proceso de transformación mayor.

Algunas de las preguntas que surgían y que han orientado la investigación son:

¿Cómo se puede posibilitar la implementación de una Comunidad de Aprendizaje en Valparaíso?

¿Cómo se pueden aplicar las fases de transformación de Comunidades de Aprendizaje en este proyecto enmarcado en la comuna de Valparaíso?

¿Qué elementos o mecanismos favorecerían la consecución de cada proceso o fase destinado a la implantación de una Comunidad de Aprendizaje, en este contexto en particular?

¿Qué elementos o mecanismos dificultan la consecución de cada proceso o fase destinado a la implantación de una Comunidad de Aprendizaje?

¿Qué elementos o mecanismos favorecen la transferibilidad de las Actuaciones de Éxito?

¿Qué elementos o mecanismos dificultan la transferibilidad de las Actuaciones de Éxito?

¿Las características propias de algunas escuelas de Valparaíso, categorizadas como inclusivas, en qué medida coinciden con los principios inclusivos de una Comunidad de Aprendizaje?

Para responder las preguntas anteriormente expresadas, se han planteado los siguientes objetivos.

<b>Objetivo general</b>
-------------------------

Analizar el proceso de transformación de una escuela a una Comunidad de Aprendizaje, centrando la mirada en la transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito.

**Objetivos específicos**

1	Registrar y analizar la transformación de la escuela hacia una Comunidad de Aprendizaje y la implementación de las actuaciones educativas de éxito, mediante la participación y el acompañamiento directo y permanente en este proceso.
2	Analizar elementos que han favorecido el proceso de transferibilidad de Comunidad de Aprendizaje y de la implementación de las actuaciones educativas de éxito.
3	Analizar elementos que han dificultado el proceso de transferibilidad de Comunidad de Aprendizaje y de la implementación de las actuaciones educativas de éxito.
4	Identificar y analizar el impacto producido, respecto a la inclusión, en la práctica pedagógica, la organización y cultura del centro educativo después del proceso de transferibilidad de Comunidad de Aprendizaje y de la implementación de las actuaciones educativas de éxito.
5	Establecer conclusiones que permitan orientar futuros proyectos de transformación de Comunidades de Aprendizaje, en este u otro contexto.

**4.2. Metodología Comunicativa**

Esta tesis consiste en una investigación de carácter cualitativo, que se ha desarrollado fundamentalmente a través de un estudio de caso y se sitúa en el enfoque de la metodología comunicativa (Gómez et al, 2006; Gómez y Díez-Palomar, 2009; Latorre et al, 2010).

La metodología comunicativa se plantea como aquella metodología de investigación que responde al cambio dialógico de la sociedad (Latorre et al, 2010) y que, al mismo tiempo, está comprometida con la superación de las

desigualdades sociales. Mediante numerosas investigaciones, la metodología comunicativa ha demostrado su competencia para aportar en la identificación y comprensión de los elementos o barreras que promueven la exclusión social, al mismo tiempo, contribuye hacia la transformación de las desigualdades sociales reconociendo aquellas actuaciones que favorecen la inclusión y la equidad. Se suma a este objetivo su valor científico, mediante la creación de conocimiento científico y el consiguiente compromiso de difundir las evidencias obtenidas, con el fin de colaborar en las decisiones políticas públicas y en futuras investigaciones.

Desde un punto de vista ontológico, la metodología comunicativa concibe la realidad social como una construcción humana, cuyos significados son producto de las interacciones entre las personas (Gómez & Diez-Palomar, 2009). Además, es epistemológicamente dialógica, pues considera las interpretaciones y los enunciados científicos como resultados del diálogo entre diferentes agentes sociales, sin importar si estos aportes son académicos o del mundo de la vida (Gómez & Diez-Palomar, 2009). En esta metodología todas las voces investigadas participan en un nivel de igualdad, a través de un discurso igualitario y transformador de contextos, procurándose relaciones comunicativas basadas en la reflexión y la intersubjetividad. Por otra parte, los investigadores tienen la obligación de aportar al diálogo el conocimiento científico pertinente a la investigación, contribuyendo a la desmonopolización del conocimiento experto (Latorre et al, 2010). En este sentido, la metodología comunicativa relaciona las principales teorías en ciencias sociales con las propuestas de transformación surgidas desde los diversos agentes de la comunidad. Es decir, “aunando sistema y mundo de la vida” (Gómez & Diez-Palomar, 2009, pág.113) o, en otras palabras, estructura y sujetos (Latorre et al, 2010).

La metodología comunicativa se asienta sobre una serie de postulados presentados ampliamente por diferentes autores como Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha (2006); Gómez & Diez-Palomar (2009); Dávila, Flecha, & Vargas (2004), entre otros. Estos principios son:

**1. Universalidad del lenguaje y de la acción:** se refiere a la premisa de que todas las personas poseen la capacidad de lenguaje y de acción (Habermas, 2010; Chomsky, 1979), por ende, es común, a todas y todos, la facultad de interactuar y comunicarse mediante el diálogo, sin influir sus diferencias culturales, étnicas o académicas. Este postulado se relaciona con el concepto de inteligencia cultural, el cual afirma que todas las personas, poseen habilidades comunicativas, prácticas y académicas, rompiendo con el estereotipo de que los grupos más desfavorecidos carecen de las habilidades necesarias para participar en actividades académicas (Flecha et al, 2011).

**2. La persona como agente social transformador:** en este sentido, es el sistema social, formado por las personas, organizaciones o movimientos sociales; quienes mediante ideas y práctica transforman las estructuras (Giddens, 2006). Es así como, mediante la reflexión es posible generar nuevos conocimientos y nuevas prácticas, transformando las estructuras sociales y abriendo nuevas posibilidades de futuro. En la metodología comunicativa, el conocimiento científico es facilitado a los sujetos involucrados en la investigación, donde será contrastado con sus propias experiencias, generando un nuevo conocimiento que aporte a la transformación de su realidad. Por ende, entre más voces participen en el debate científico, mayor será el avance de la ciencia (Gómez & Diez-Palomar, 2009).

**3. Racionalidad comunicativa:** para la metodología comunicativa la racionalidad comunicativa se establece cuando por lo menos dos personas capaces de lenguaje y acción participan en una relación comunicativa interpersonal (Habermas, 2010). Es así como, las personas participantes se relacionan y coordinan para llegar a un consenso o entendimiento, mediante la interpretación de las diversas situaciones y acciones.

**4. Sentido Común:** en el momento de interpretar por qué se producen determinadas acciones, es necesario tener en cuenta el sentido común de las personas, el cual se ha formado según su experiencia vivida dentro de un contexto cultural concreto (Dávila et al, 2004). Es así como, la experiencia previa

de la vida de las personas y sus acciones también deben ser consideradas en la generación de conocimiento.

**5. Desaparición del presupuesto de jerarquía interpretativa:** las interpretaciones de las personas investigadas poseen igual valor o solidez que las del equipo investigador. Es decir, la validez de estas interpretaciones depende de la validez de los argumentos de quien las emite (Gómez & Diez-Palomar, 2009).

**6. Inexistencia de un desnivel metodológico:** Las personas investigadas participan en la investigación en igual nivel que las personas investigadoras, aportando todas y todos desde su experiencia y conocimientos, construyendo, mediante el diálogo, nuevos conocimientos.

**7. La subjetividad como intersubjetividad:** la metodología comunicativa promueve como fuente de conocimiento objetivo las interacciones de las personas involucradas en la investigación, las cuales analizan reflexivamente las pretensiones de validez (Habermas, 2010) surgidas de un diálogo intersubjetivo e igualitario. Este proceso simétrico permite que todas y todos los involucrados posean un papel protagónico en la investigación.

Otra dimensión importante para la metodología comunicativa es la organización comunicativa, la cual es definida por Latorre et al (2010, p.159) como “Un conjunto de estrategias organizativas que contribuyen a garantizar el rigor y calidad de la investigación”. Para los autores mencionados, junto con los criterios de rigor tradicionales, el rigor y calidad de la investigación se relacionan con la idea de la universalidad del diálogo, el cual es producto de la amplia participación de todas las voces involucradas en la investigación (mundo académico y mundo de la vida), generándose un conocimiento más rico y profundo (Latorre et al, 2010). Es así como, la metodología comunicativa utiliza una serie de normas y estructuras que posibiliten la participación de las personas investigadas y de las personas investigadoras, durante todo el proceso de la investigación, mediante relaciones simétricas o igualitarias (Girbés, 2014). Esta organización

comunicativa, se desplegará mediante la formación de grupos de trabajo, constituidos por personas y organizaciones involucradas en la investigación que contribuyan a la organización y desarrollo de esta. La organización comunicativa puede materializarse en las siguientes estrategias o acciones: equipo de investigación multicultural, comité asesor, grupos de trabajo o reuniones plenarios (Gómez et al, 2019).

Los autores Flecha et al (2004, pág. 27), sostienen que a partir de las premisas ya mencionadas surgen una serie de procedimientos necesarios para realizar una investigación según la metodología comunicativa. Estos permiten crear instancias dialógicas dirigidas hacia el entendimiento y no la imposición de un determinado punto de vista por sobre otro (interacción basada en la acción comunicativa), es decir, construir acuerdos basados en pretensiones de validez y no de poder (proceso de entendimiento mediante argumentos guiados por pretensiones de validez). De esta forma, las personas investigadoras y las investigadas reflexionan e interpretan diversas situaciones desde una posición de igualdad (actitud realizadora de las personas investigadoras), lo que genera un nuevo conocimiento y activa procesos dialógicos que permanentemente impulsan la creación de argumentos como base de un proceso de transformación (puesta en marcha de un proceso dialógico).

La elección de la metodología comunicativa responde a la propia posición personal, así como, a las motivaciones, interrogantes y objetivos de la investigación. Por una parte, el énfasis en el diálogo y creación conjunta de conocimiento es acorde con nuestra postura, que considera estos elementos fundamentales para comprender la realidad de la comunidad educativa y contribuir a su transformación. De igual forma, esta metodología encaja con la propia naturaleza del proyecto a investigar y con los requerimientos de una educación inclusiva centrada en la comunidad. Es así como, los principios de la metodología comunicativa, tales como el diálogo igualitario, la acción transformadora de las personas o la desmonopolización del conocimiento experto, entre otros, se relacionan y complementa con la idea de la participación de la comunidad en acciones de cambio y mejora con el objetivo de construir una

educación y una sociedad más equitativa, entendiendo por comunidad a los participantes de la escuela como a otras organizaciones locales. De igual forma, la perspectiva investigadora de esta tesis doctoral se orienta hacia la concepción de la educación inclusiva como proyecto comunitario que busca modificar y mejorar las instituciones educativas y sociales, impulsando el empoderamiento y la emancipación de las personas a través de procesos de democratización que facilitan e impulsan la participación y el cambio desde abajo, en una real respuesta a las necesidades de la escuela y de la comunidad.

Por otra parte, los objetivos de esta tesis doctoral son acordes a la metodología comunicativa, pues no se pretende una descripción o comprensión (interpretativa) de la realidad, sino que identificar y analizar los elementos que limitan y que contribuyen a la transformación, utilizando la información para el desarrollo de la comunidad. Este proceso se hace fundamental en el contexto de la comuna de Valparaíso, pues no existe otra escuela que siga los lineamientos de una Comunidad de Aprendizaje ni que implemente las actuaciones educativas de éxito, por lo tanto, desde el momento en que decidimos por esta investigación tuvimos claridad en la necesidad de la creación de un proceso de transformación y analizarlo. Si bien, la idea de participar activamente en una investigación “in situ” y cuyo objetivo es el cambio social se asocia con la investigación-acción (Colmenares y Piñero, 2008); el énfasis en el intercambio de conocimientos (experto y de la vida), en el diálogo como elemento clave de un proceso de transformación y en el empoderamiento de la comunidad, junto al resto de los postulados de la metodología comunicativa, nos impulsaron a decidir por esta última.

De igual forma, la metodología comunicativa admite tanto métodos cualitativos como cuantitativos o mixtos. Los objetivos y preguntas requerían claramente una aproximación cualitativa, pues queríamos entender – y transformar – el proceso de transferencia de Comunidades de Aprendizaje en un contexto concreto, profundizando dialógicamente en lo que hacía que funcionara o no. Por ello, se decidió realizar un estudio de caso cualitativo con enfoque comunicativo.

En definitiva, para este trabajo de tesis desarrollamos dos acciones de manera simultánea y conjunta: por una parte, se promovió, coordinó y gestionó la transformación de un establecimiento educativo a una comunidad de aprendizaje, por otra parte, se analizó todo el proceso desde sus inicios.

### 4.3. Análisis bibliográfico

Durante el desarrollo de la tesis doctoral, se realizó una revisión de la literatura científica sobre integración educativa, inclusión educativa, inclusión en Latinoamérica, inclusión en Chile, Comunidades de Aprendizaje, organización y liderazgo dialógico y transferibilidad educativa, específicamente de Comunidades de Aprendizaje y actuaciones educativas de éxito.

El marco teórico ha considerado trabajos científicos que han permitido un acercamiento al estado de la cuestión, de igual forma, se ha recurrido a investigaciones empíricas que han aportado al desarrollo de esta tesis orientando el trabajo hacia aspectos como la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje y de las actuaciones educativas de éxito y su consiguiente impacto social. Este análisis documental se ha realizado desde un enfoque multidisciplinar, incluyendo campos como la educación, la sociología y las ciencias políticas.

El proceso de revisión ha incluido diversas acciones:

**a) Revisión de artículos científicos:** durante todo el período de elaboración de esta tesis doctoral, se han utilizado las bases de datos disponibles en el CRAI de la Universidad de Barcelona (Centro de recursos para el aprendizaje y la investigación). Algunos de los descriptores utilizados para realizar la búsqueda han sido: *educational inclusion*, *educational exclusion*, *educational integration*, *educational transferability*, organización educativa, liderazgo educativo, transferibilidad, escalabilidad, entre otros. Para ello se priorizaron las bases de datos ISI Web of Science, en el dominio de ciencias sociales, y ERIC. Una vez obtenidos los resultados de la búsqueda, se seleccionaron aquellos artículos

publicados en revistas indexadas en las últimas ediciones del Journal Citation Report– Social Science Citation Index (JCR-SSCI) - 2016 al 2019 - identificando las publicaciones con un importante índice de impacto. Es así como, un considerable porcentaje del marco teórico incorporó artículos publicados en revistas de impacto como *Frontiers in Psychology*, *Qualitative Inquiry*, *European Journal of Education*, *Harvard Educational Review*, *European Educational Research Journal*, *International Journal of Inclusive Education*, *International Sociology*, *Current Sociology*, *Scripta Nova*, *Child and Family Social Work*, *Cambridge Journal of Education* y *Revista Psicodidáctica*. De igual forma, la revisión de la Web of Science (WOS) permitió seleccionar otra serie de revistas pertenecientes a la categoría de “emerging sources citation index”, las cuales también constituyen una parte considerable de esta tesis doctoral. Estas son: *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, *Multidisciplinary Journal of educational Research*, *International Journal of Educational Psychology* e *International Studies in Sociology of Education*. También corresponde indicar que durante el transcurso de este trabajo fueron utilizados otros artículos pertenecientes a diversas revistas no indexadas en el Journal Citation Report o que poseen un menor Factor de Impacto, pero que de igual forma significaron un importante y apreciado aporte.

b) Revisión de libros de autores y autoras reconocidos a nivel internacional, en el ámbito de las ciencias sociales, por ejemplo, sobre Comunidades de Aprendizaje, pedagogía y educación inclusiva. También se recurrió a textos correspondientes a metodología de investigación. Los textos seleccionados corresponden a los idiomas español e inglés.

c) Revisión de documentación oficial emitida por organismos internacionales como UNICEF, OCDE, ONU, UNESCO, FLACSO, OEI, entre otros.

e) Revisión de documentos oficiales emitidos por el Ministerio de Educación chileno relacionados con temas específicamente educativos.

f) Revisión de documentos e información obtenida de las páginas web del Instituto Natura, Comunidades de Aprendizaje (Natura), Junta de Andalucía, Dirección General de Educación (Portugal), Comunidades de Aprendizaje (España).

#### **4.4. Diseño del trabajo de campo: estudio de caso**

El trabajo de campo se ha concentrado en el análisis de un estudio de caso, con el objetivo de conocer en profundidad los elementos que favorecen o dificultan el proceso de transferibilidad de una Comunidad de Aprendizaje en ese nuevo contexto. El estudio de caso es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente en aquellas investigaciones que buscan comprender en profundidad la realidad social, entre esas la educativa, mediante un proceso de indagación sistemático e intenso. Este tipo de estrategia de investigación es una herramienta útil cuando no existe una relación evidente entre los fenómenos y el contexto. Para Yin (2018, pág. 32), la investigación de estudio de caso posee un doble significado, por una parte, “un estudio de caso es un método empírico que investiga un fenómeno contemporáneo (el "caso") en profundidad y dentro de su contexto del mundo real, especialmente cuando los límites entre fenómeno y contexto pueden no estar claramente evidente” y, por otra parte, “Un estudio de caso hace frente a la situación técnicamente distintiva en la que habrá muchas más variables de interés que puntos de datos”. Para Stake (2010, pág.11) un caso es una situación (programa o persona) de interés, específica y compleja que está en funcionamiento y de la cual se desea comprender su actividad en circunstancias importantes. Por lo tanto, un estudio de caso permite descubrir y analizar situaciones desde una perspectiva particular, descriptiva, heurística e inductiva (Pérez, 1994).

Ahora bien, se puede considerar como caso a variadas situaciones o entidades sociales únicas que merecen interés de investigación, por ejemplo, un proyecto educativo específico o un estudiante en particular. Sin importar la variedad del caso, el objetivo fundamental de este tipo de estudio radica en la intención de conocer cómo funcionan la totalidad de las partes que los componen y las

relaciones entre ellas para formar un todo (Muñoz y Muñoz, 1999). En esta tesis doctoral se ha utilizado un estudio de caso explicativo, desde el punto de vista del objetivo de la estrategia de investigación. También puede considerarse de carácter interpretativo, según la naturaleza del informe final (Jiménez & Comet, 2016).

La transferibilidad del proyecto de Comunidades de Aprendizaje y el análisis paralelo de dicha transformación implicó un desafío considerable, no solamente por las acciones inherentes a toda investigación, sino por el desconocimiento que los diversos representantes sociales y educativos de la comuna tenían sobre Comunidades de Aprendizaje y las actuaciones educativas de éxito. Tomando este factor en consideración, en los próximos tres apartados se describirán y detallarán tres aspectos fundamentales en el desarrollo de esta investigación, estos son: cómo se seleccionó el caso (criterios para la selección, acciones llevadas a cabo, toma de decisiones finales); inicio y desarrollo del proceso de transformación e investigación (acuerdos entre el centro y la investigadora para el desarrollo de la transformación del centro y a la vez el desarrollo de la investigación) y rol de la investigadora (posición asumida, funciones e implicaciones para la propia investigación).

#### **4.4.1. Selección del Caso**

La selección del caso se realizó luego de valorar diferentes situaciones y posibilidades, como se mencionó anteriormente, en la comuna de Valparaíso Comunidades de Aprendizaje es una realidad desconocida, lo que significó explicar el tema detalladamente, intentando transferir no solo los fundamentos y conceptos, sino también su espíritu. Bajo este panorama, se decide consultar con algunos agentes educativos sobre las posibilidades de comenzar un proyecto de Comunidades de Aprendizaje en Valparaíso. Es así como la investigadora se reunió con un profesor de la carrera de Pedagogía en Castellano de la Universidad de Playa Ancha, con el Decano del Departamento de Educación de dicha Universidad, con algunas profesoras y profesores con experiencia tanto en el sistema público como en el particular subvencionado y

con la directora del Área de Educación de la Corporación Municipal de Valparaíso (administración educativa). Estas conversaciones corroboraron dos situaciones importantes, primero, el desconocimiento a nivel comunal sobre Comunidades de Aprendizaje y, segundo, la necesidad de transferir un proyecto de estas características en Valparaíso, debido a los bajos resultados académicos y los altos porcentajes de fracaso y abandono escolar.

La información adquirida en diversas experiencias en Barcelona, relacionadas con Comunidades de Aprendizaje, más la propia trayectoria laboral de la investigadora en establecimientos educacionales de la comuna, permitieron establecer los criterios de selección del caso. Estos fueron:

- a) Que la escuela seleccionada consistiera en un centro público, perteneciente administrativamente a la Corporación Municipal de Valparaíso (CORMUVAL).
- b) Que estuviese ubicado en un sector vulnerable de la comuna, el cual tuviera alumnado con dificultades especiales.
- c) Que manifestara interés inicial en el proyecto tanto para la aplicación de las actuaciones educativas de éxito y la transformación en Comunidad de Aprendizaje, como para la participación en la investigación.

Bajo estos criterios, se acordó con la Directora del Área de Educación de la Corporación Municipal de Valparaíso visitar la escuela Montedónico, ubicada en un barrio emblemático de la comuna. Se realizó un primer acercamiento con el equipo directivo de la escuela y su coordinadora<sup>24</sup>, en esta oportunidad se les informó sobre el proyecto con el objetivo de que en su calidad de directivos transmitan la información a las profesoras y profesores. Posteriormente la escuela decidió realizar la fase de “sensibilización”.

---

<sup>24</sup> Cada establecimiento educacional posee una coordinadora o coordinador asignado por la Corporación Municipal de Valparaíso, con el fin de acompañar y evaluar los procesos educativos asumidos por la escuela.

Previamente a la selección de la escuela se había establecido un acuerdo con Natura de realizar este proyecto de investigación y transformación de manera conjunta, debido a la vasta experiencia que ellos tienen en escuelas de otras comunas de Chile. Por lo cual, se renovó el contacto con Natura Chile y se planificó la etapa de la sensibilización, conjuntamente con la consultora Ágape, organización designada por Natura para la promoción de CdA en Chile. Una primera dificultad consistió en que esta experiencia en Valparaíso no estaba contemplada en la programación de Ágape y había un problema de disponibilidad de tiempo. Después de revisar las opciones, esta dificultad supuso la reducción de la fase de sensibilización a 10 horas aproximadamente, divididas en tres sesiones distanciadas temporalmente, dos a cargo de Ágape y la última de absoluta responsabilidad de la investigadora.

Durante esta etapa de sensibilización, junto con la consultora Ágape, se convino realizar una charla de divulgación de Comunidades de Aprendizaje destinada a todas y todos los profesores pertenecientes al sistema público de la comuna. Para ello, se consiguió el apoyo del Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha y de la Directora del Área de Educación de Corporación Municipal de Valparaíso. Es así como el 06 de abril del año 2018, en el salón de eventos de la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha se realizó la Jornada de divulgación de Comunidades de Aprendizaje, asistiendo cincuenta profesores y directivos pertenecientes a diez escuelas públicas de la zona. Los objetivos fundamentales consistían en dar a conocer Comunidades de Aprendizaje a otros establecimientos educacionales y recuperar la motivación que la escuela Montedónico estaba demostrando perder, debido a las pocas horas de sensibilización que no permitieron profundizar en los fundamentos de Comunidades de Aprendizaje ni generar vínculos humanos de confianza. Si bien, el primer objetivo fue conseguido (dos directoras solicitaron posteriormente que se expusiera el tema de Comunidades de Aprendizaje en el Consejo de profesores de sus escuelas) no ocurrió lo mismo con el segundo, pues finalizada la fase de “sensibilización” la comunidad educativa de la escuela Montedónico rechazó la realización del Proyecto,

argumentando formalmente los aspectos internos y externos que los llevaron a esa decisión.

Después de esta experiencia, la investigadora valoró con la directora de tesis, las representantes de Ágape y la directora del área de educación de la Corporación Municipal de Valparaíso las ventajas y dificultades de continuar trabajando conjuntamente. De esta forma se analizó una serie de riesgos que esta unión implicaba: a) hacer depender la investigación y la tesis doctoral de los tiempos de otra entidad b) forzar a esta otra entidad a hacer actividades no previstas y difíciles de programar c) presentar un trabajo no coordinado a los centros educativos en los que se plantearía la propuesta de Comunidades de Aprendizaje. Por todo esto, se decide desvincular el desarrollo de la tesis del trabajo de Natura, aunque se mantiene cierta relación que garantiza la fidelidad del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, reconociendo el exhaustivo trabajo realizado por Natura en Latinoamérica, por ejemplo, intercambio de información y coordinación a través de la directora de tesis.

En consecuencia, la investigadora se reunió nuevamente con la Directora del Área de Educación, en abril del año 2018, para analizar las posibilidades de acercarse a otra escuela, tomando en consideración la experiencia anterior y los criterios de selección ya establecidos. Es así como se vio una posibilidad en la escuela Blas Cuevas-Ramón Allende, donde los docentes y el equipo directivo habían participado de la Jornada de difusión de Comunidades de Aprendizaje. Bajo el principio de no imponer el proyecto al equipo directivo y a los docentes, se realizó una primera reunión con la directora de la escuela donde se indaga sobre la llegada que tuvo en la escuela los contenidos y principios de Comunidades de aprendizaje vistos en la Jornada, como consecuencia de los comentarios positivos se solicita realizar la fase de “sensibilización” en el establecimiento, lo cual fue aceptado por el equipo directivo y el cuerpo docente. La fase de sensibilización consistió en 14 horas, divididas en tres jornadas, realizadas durante el mes de mayo del año 2018. La reducida cantidad de horas se compensó, de cierta forma, con la participación de todo el cuerpo docente en la Jornada de divulgación de Comunidades de Aprendizaje realizada en la

Universidad de Playa Ancha el mes de abril de ese año. Después de esta fase, el centro decidió llevar a cabo la transformación en Comunidad de Aprendizaje así como participar en todas las fases de la investigación propuesta. De modo que el Caso seleccionado fue, finalmente, la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende.

La escuela Blas Cuevas – Ramón Allende, se ubica en un barrio emblemático de la Ciudad de Valparaíso, Chile. Es un establecimiento educacional público de carácter laico y gratuito. Imparte Educación Parvularia y Educación General Básica, con niños y niñas cuya edad fluctúa entre los 4 años y los 15 años aproximadamente. Durante el período 2018-2019 la escuela contaba con 101 estudiantes, todos incluidos bajo la categoría de vulnerables, según sus características sociales, culturales y económicas. Como establecimiento inclusivo, un 40% por de sus alumnos y alumnas pertenecen al Programa de Integración Educativa (PIE), con diagnósticos variados, concentrándose mayormente en trastornos del lenguaje y espectro autista. Además, un 13 % aproximadamente de los y las estudiantes es parte de la red de centros del Servicio Nacional de Menores (SENAME), específicamente pertenecientes al CREAD de Valparaíso (Centros de Reparación Especializada de Administración Directa)<sup>25</sup>.

Respecto al personal profesional de la escuela, esta consta de manera permanente con dos integrantes del equipo directivo, once docentes, una asistente social, un psicólogo y un psicopedagogo. Además de tres integrantes del Programa de Integración Educativa (PIE), quienes asisten de manera temporal a la escuela. El personal no profesional está compuesto por una secretaria y una ayudante de aula, más tres auxiliares de aseo (más información

---

<sup>25</sup> Centros dirigidos a niños y niñas en un rango de edad de 0 a 18 años, separados de su medio familiar, víctimas directas de graves vulneraciones de derechos y con daño crónico asociado a éstas.

[https://programassociales.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/2016/PRG2016\\_3\\_623\\_2.pdf](https://programassociales.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/2016/PRG2016_3_623_2.pdf).  
Revisado el 24 septiembre 2020.

de la escuela Blas Cuevas-Ramón Allende será entregada en el capítulo 5 de esta tesis doctoral).

#### **4.4.2. Inicio y desarrollo del proceso de transformación e investigación**

Los estudios de caso cuentan con una etapa de acceso al escenario. En la investigación que se presenta, como se acaba de explicar, el acuerdo de iniciar la investigación se realiza después de haber hecho ya la fase de sensibilización que conllevaba un primer acercamiento y entrada a la escuela.

Una vez aceptado el proyecto por parte de la comunidad educativa y respaldado por la el Área de Educación de la Corporación Municipal de Valparaíso, se dio inicio al proceso de investigación y transformación. La investigadora, asumió su participación directa y activa en la vida cotidiana de la escuela, no obstante, esta incorporación se planificó de manera gradual, con el fin de no invadir el quehacer del centro y, de esta forma, ser considerada poco a poco como un miembro más de la escuela. La estrategia utilizada fue comenzar con dos horas diarias dos veces a la semana, luego aumentar a toda la mañana y finalmente participar el día completo dos o tres veces semanales, inclusive más tiempo si las actividades así lo requerían. Durante las primeras semanas se inició el acercamiento con los otros miembros de la comunidad educativa (auxiliares de aseo; pesonal de cocina; personal no docente no profesional; familiares y estudiantes), gestionado charlas informativas o grupos de discusión. En relación al personal de aseo y cocina, fue complejo encontrar una instancia de participación en común, no considerándose inmediatamente la posibilidad de gestionar, por parte del equipo directivo, un momento determinado. Finalmente, se realizó una charla informativa de carácter informal, la cual fue ampliamente valorada por las personas participantes. Respecto a las paradocentes (sólo son mujeres en la escuela), no se logró reunir a todas, realizándose un pequeño grupo de discusión donde expresaron libremente sus ideas y reparos sobre el proyecto. En el caso de los estudiantes, este trabajo tuvo mayor rigurosidad, destinándose formalmente un tiempo para ello. Las charlas informativas fueron diseñadas y realizadas por los y las integrantes del Centro de Alumnos, lo que permitió un

diálogo abierto y espontáneo. Finalmente, el acercamiento a las familias requirió de varios intentos (lo cual se explica detalladamente en el capítulo 5), planificándose una charla informativa y un grupo de discusión. En este caso, no existió dificultades de tiempo por parte de la escuela, sino que falta de divulgación directa por parte de las y los docentes y ausencia de los familiares. En síntesis, fue posible iniciar un proceso de comunicación con la comunidad, no obstante, la dificultad presentada fue, por parte del equipo directivo y docentes, la menor rigurosidad o formalidad que estas instancias tuvieron en relación a la establecida con el profesorado.

Inmediatamente aceptado el proyecto por parte de la comunidad educativa, se aprovechó un consejo de profesores ampliado (participan todas las personas integrantes de la escuela) para explicar la metodología comunicativa, sus técnicas de recogida de información y el análisis de esta. Similar experiencia se replicó con las familias, aunque su participación fue baja. Como resultado un grupo de docentes se involucró mayormente con la metodología de investigación colaborando con la investigadora en la constitución de la “organización comunicativa”. Como consecuencia, y considerando los recursos humanos disponibles, se decidieron tres instancias a seguir:

1. Constituir formalmente un grupo de trabajo autodenominado “Grupo investigador”, formado por dos docentes, el educador diferencial, la Jefa de Unidad Técnica Pedagógica, una apoderada y la investigadora; con el fin de organizar y gestionar todas las decisiones relacionadas con el proceso de investigación.
2. Realizar reuniones plenarias sistemáticas para informar al resto de la comunidad sobre el proceso de investigación e impulsar instancias donde todos y todas puedan participar y tomar decisiones.
3. Diseñar y planificar las técnicas de investigación, como así mismo, analizar, discutir y compartir la información.

De manera paralela, se comenzó el proceso de transformación, primero con la etapa del “Sueño”, y posteriormente con la implementación de las actuaciones seleccionadas. A la vez que se realizaba la intervención, se aplicaron las técnicas de recogida de la información propias de la metodología comunicativa, a saber, “relatos comunicativos de vida cotidiana”, “observaciones comunicativas” y “Grupo de discusión comunicativo”, además del registro detallado de reuniones, asambleas, consejos e incidentes críticos, mediante una bitácora o diario de campo. Por otra parte, también se consideró importante para la investigación la revisión de documentación oficial interna.

Durante el mes de enero del año 2019, momento en que se encontraba trabajando en la escuela sólo el equipo directivo (Directora y Jefa de Unidad Técnica Pedagógica-UTP), se realizó una reunión entre este y el Grupo de Investigación para evaluar las acciones y avances realizados durante el año 2018 y, al mismo tiempo, para proyectar los pasos a seguir durante el próximo año lectivo. Como producto de esta instancia se realizó el “Informe anual de Comunidades de Aprendizaje, 2018”.

Durante el año 2019, se volvió a constituir el Grupo de investigación, sumándose una estudiante de la Universidad de Playa Ancha que participó como voluntaria en la escuela. Es así como, se acordaron una serie de acciones destinadas a continuar con el proceso de transformación y de investigación, además de incorporar el desafío propuesto por la escuela de aumentar los niveles de logro en la asignatura de lenguaje.

Estas acciones son:

1. Colaborar en el impulso y coordinación de las comisiones mixtas, con el fin de observar y registrar los avances y también las barreras que se presentan, aportando con fundamentos científicos que faciliten la realización de las acciones decididas por estas.

2. Gestionar tres Grupos de discusión, cuyos integrantes hayan sido partícipes de las actuaciones educativas de éxito.
3. Realizar reuniones plenarias para evaluar sistemáticamente el avance del proceso de transformación e investigación.
4. Realizar reuniones sistemáticas para revisar y analizar la información recogida, generando instancias de participación y reflexión colectiva con el resto de la comunidad.

Durante el año 2019, se realizaron las acciones propuestas, extrayendo una valiosa información y experiencia respecto a los avances y barreras que favorecen o dificultan la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje, con esta información la escuela se replanteó los objetivos y tomaron decisiones para continuar el año 2020. En relación a la metodología comunicativa, el proceso de realización de estas acciones generaron diversas instancias dialógicas e interacciones que fomentaron el entendimiento y la toma de decisiones, iniciando un proceso de cambio en la escuela orientado hacia la construcción de posiciones de igualdad.

En diciembre del año 2019 finalizó mi participación como investigadora en el centro, cerrándose la etapa de análisis de la información. No obstante, la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende ha avanzado de manera autónoma en su proceso de transformación, la cual se ha visto limitada en su quehacer pedagógico por la compleja situación social vivida en Chile y, posteriormente, la pandemia a nivel mundial.

#### **4.4.3. Rol de la investigadora**

En investigación cualitativa y en los estudios de caso, es importante explicitar el papel de las personas investigadoras y la forma en que se relacionan con el propio caso, dado que su propia intervención puede condicionar los resultados que se obtengan. En la presente investigación, esta realidad es evidente, pues

fue también la investigadora quien promovió y acompañó el cambio investigado. Este rol ha resultado complejo especialmente por la condición de investigadora única, lo que en varias oportunidades significó un alto costo en tiempo y dedicación. Esta misma característica, ha requerido un constante trabajo de evaluación de mi quehacer en la escuela, con el fin de no alejarme de los postulados de la metodología comunicativa ni de los principios de Comunidades de Aprendizaje, evitando tomar decisiones o asumir responsabilidades individualmente. Por otra parte, debido a mi cualidad de docente, he tenido que enfrentar la confusión entre mi rol de investigadora en la escuela con la de profesora colaboradora, al respaldar al centro en las necesidades que surgen cotidianamente (reemplazar a un o una docente, asistir a alguna reunión externa, acompañar a una salida pedagógica, etc.), lo que ha significado un constante trabajo de reflexión sobre la forma de aprovechar todas las situaciones para el beneficio de la investigación. A continuación, se explican algunas decisiones y estrategias utilizadas.

Desde el inicio de la investigación se planteó la necesidad de conseguir que la presencia de esta investigadora en el centro sea un elemento a favor de la investigación y no una dificultad. Para ello, hubo que conseguir involucrarse en la realidad de la escuela, sin generar desconfianza en el cuerpo docente ni tampoco intervenir en el trabajo del equipo directivo. Las profesoras y profesores no debían percibir la presencia de la investigadora como una extensión de la dirección, por lo cual, de ninguna manera debían sentir que se les observaba con el fin de juzgar o criticar su trabajo. A su vez, la dirección tampoco debía sentirse insegura sobre su gestión, ni mucho menos, percibir la presencia de la investigadora y del proyecto como elementos distractores. Por lo cual, fue fundamental trabajar hacia la construcción de relaciones de igualdad que favorecieran el diálogo y el entendimiento. A estas sensibilidades se sumó el hecho que las experiencias de otros proyectos han sido generalmente cuestionadas por las y los maestros, debido a su poca coherencia e impacto.

Ante este panorama, la investigadora se incorporó gradualmente a la escuela, invirtiendo tiempo en observar y conversar con los diferentes integrantes de la

comunidad educativa. Es así como, la primera barrera que se logró superar fue con el equipo directivo, pues reconocieron en el proyecto la posibilidad de aumentar los bajos niveles académicos que presenta la escuela, lo cual fue conversado y analizado con fundamentos teóricos y ejemplificado con otras experiencias de Comunidades de Aprendizaje. De esta forma, como investigadora me transformé en una colaboradora más, recibiendo toda la confianza del equipo directivo. Por este motivo, fui invitada a participar en todas las reuniones de gestión de la escuela, en las visitas que el Departamento Provincial de Educación (DEPROV) hace al centro y las sesiones con el Coordinador del Área de Educación. Es así como, la dirección de la escuela introduce el diálogo en el análisis de algunos aspectos pedagógicos de la escuela, generando instancias de intercambio de información y puntos de vista con las y los docentes, para luego transmitir estas ideas en las reuniones de gestión internas y externas, incorporando a la investigadora en este proceso de discusión. Es en estos primeros momentos donde la investigación doctoral comenzó a experimentar los principios propios de la metodología comunicativa.

Bajo esta perspectiva de confianza en mi rol de investigadora y de conocedora de la opinión de la comunidad educativa, el equipo directivo me corroboró como representante de la escuela en una serie de charlas o seminarios, delegando en mí la responsabilidad de transmitir la voz de la escuela y de asumir o rechazar algunas responsabilidades. Es así como participé en dos seminarios ofrecidos por el Área de Educación de la Corporación Municipal de Valparaíso y en otro organizado por la Universidad de Playa Ancha. Instancias que permitieron generar acciones de retroalimentación hacia la comunidad educativa, contrastando la información obtenida con la evidencia científica ofrecida por Comunidades de Aprendizaje.

Algo similar ocurrió al permitirme que gestionara un video de divulgación de la escuela y del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, respondiendo a la solicitud de las y los docentes de dar a conocer el trabajo realizado en el centro. Este video es realizado por el departamento de prensa de la Municipalidad de Valparaíso y participaron en él la Jefa de Unidad Técnica Pedagógica, una

apoderada y la propia investigadora. Este material audiovisual es parte de la página oficial de la Corporación Municipal de Valparaíso hasta este año 2020<sup>26</sup>.

La segunda barrera por superar era el equipo docente, a pesar de que ellos aceptaron en su totalidad el proyecto, mi presencia debía ser un aporte a su labor y no un obstáculo más que les demandara trabajo y tiempo extra. La aceptación de mi participación se vio facilitada debido a la larga trayectoria que he tenido como profesora en un establecimiento similar de la misma comuna. Por lo tanto, se comparten experiencias y existe empatía con las dificultades que día a día los docentes enfrentan. En este caso asumí un rol de igualdad, el cual se ve fundamentalmente valorizado cuando me ven interviniendo en las Tertulias Literarias, sacando a las y los niñas para llevarlos a una actividad externa e incluso realizando clases en ausencia de alguna profesora. Por lo tanto, en el momento de dialogar se consiguió una conversación sincera y se compartió experiencias personales y pedagógicas. Lo mismo ocurrió al observar clases, mi presencia no fue percibida como una visita externa, sino como un aporte al grupo curso, además de ser conocida por las y los estudiantes también. Este proceso también respondió a los fundamentos de la metodología comunicativa, en relación a las diversas interacciones dialógicas realizadas como también al aporte constante de evidencias científicas que contribuyeran a la reflexión y mejora de las tradicionales prácticas pedagógicas, la organización del centro y la convivencia.

Junto con todo lo anterior, el hecho de abrir la posibilidad que el cuerpo docente trabajara en la investigación, involucrándose desde los inicios en esta, escuchando y considerando sus aportes y consejos, permitió establecer un sentido de pertenencia con el proyecto, considerándolo propio de la escuela. Estas acciones permitieron avanzar con el proyecto en directa relación con el proceso de transferibilidad propuesto por Comunidades de Aprendizaje.

---

<sup>26</sup> [Corporación Municipal de Valparaíso – Para el desarrollo social \(cmvalparaiso.cl\).  
https://cmvalparaiso.cl](https://cmvalparaiso.cl)

Cabe mencionar que esta investigadora participó regularmente en los Consejos de Profesores y en actividades más lúdicas como en almuerzos de celebración, el paseo del Día del Profesor y la cena de Fin de Año.

Con las y los estudiantes la relación de la investigadora fue grata y sencilla. Las niñas y niños fueron los primeros en acercarse y entregar su afecto gratuitamente, como también colaboraron abiertamente en las diferentes fases de transformación del proyecto y en la transferibilidad de las actuaciones de éxito. Las diversas instancias de comunicación, procurando debate y consensos, iniciaron un cambio significativo en el interés del estudiantado por conocer y participar en el proyecto.

Por último, en relación a las madres, padres y apoderados; este fue un desafío permanente debido a su poca participación en la escuela. Las primeras asambleas no superaron los diez integrantes y finalmente se consolidó un grupo regular de cinco participantes, todas mujeres. No obstante, se consiguió establecer una relación muy cercana e igualitaria, logrando trabajar de par a par en pequeñas acciones que significaban un beneficio para todas y todos las niñas y niños de la escuela. Durante el año 2019 se comenzó a percibir un mayor involucramiento de algunas familias, las cuales reconocieron a la investigadora como la persona encargada de promover acciones de colaboración y participación lúdica y educativa, tanto en la escuela como en las mismas aulas.

En síntesis, desde un rol de igualdad se logró un trabajo motivador con los diferentes estamentos de la comunidad educativa. La confianza mutua y el diálogo igualitario permitieron que como investigadora horudara en las dinámicas más internas de la escuela, conociendo su cultura, sus potencialidades y dificultades. El conocimiento del entorno del centro educativo, las características geográficas, sociales y culturales, también han significado una ayuda en el momento de establecer un diálogo justo con las diferentes personas integrantes de la comunidad. Es así como las evidencias científicas que fundamentan a Comunidades de Aprendizaje, producto de diversas investigaciones realizadas

bajo la perspectiva investigativa de la metodología comunicativa, orientaron permanentemente este proyecto de investigación. De esta forma, la información obtenida es recogida y analizada con la rigurosidad que se obtiene de los propios postulados de la metodología comunicativa, entendiendo el lenguaje y el diálogo como elemento clave en la creación de interacciones promotoras de reflexiones intersubjetivas, inexistente de jerarquías y transformadoras.

En los siguientes apartados, se detallan las diversas acciones realizadas durante el trabajo de campo, partiendo por la presentación de las fuentes documentales revisadas. Posteriormente, se indican los criterios de selección de la muestra de personas participantes en el trabajo de campo, la descripción de las técnicas de recogida de información utilizadas y el proceso de aplicación de estas.

#### 4.4.4. Revisión Documental

Junto con la revisión de investigaciones científicas que permitieron orientar y respaldar el trabajo de campo, también se analizaron diez documentos de carácter oficial que contribuyen con información educativa respecto a la comuna de Valparaíso, o bien, con antecedentes internos del centro educativo.

**Tabla 6**

Documentos externos consultados, Corporación Municipal

<b>Documentos externos</b>			
	Título	Fuente	Fecha
1	Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM) 2017	Corporación Municipal de Valparaíso	Julio 2017
2	Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM) 2018	Corporación Municipal de Valparaíso	Julio 2018

**Tabla 7***Documentos internos consultados*

<b>Documentos internos (Escuela Blas Cuevas-Ramón Allende)</b>		
	Título	Fecha
1	Resultados académicos 2017	Junio 2018
2	Manual de Convivencia escolar 2018	Junio 2018
3	Propuesta del Diseño de perfil de las personas voluntarias	Diciembre 2018
4	Propuesta del Diseño de un ambiente de aula propicio para la enseñanza	Diciembre 2018
5	Resultados académicos 2018	Marzo 2019
6	Proyecto Educativo Institucional	Marzo 2019
7	Plan de Mejoramiento Educativo 2019-2020	Marzo 2019
8	Manual de Convivencia escolar 2019	Junio 2019

**4.4.5. Selección de la muestra**

Como corresponde a la metodología comunicativa, la muestra fue seleccionada con la finalidad de obtener información cualitativa que permitiera abordar profundamente el objeto de estudio. Con este fin, se propició una muestra intencionada o dirigida, la cual incluyó a personas que pudiesen aportar información valiosa, producto de su conocimiento y experiencia, respecto a la realidad de la escuela y a la transferibilidad del proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Al seleccionar la muestra se consideró la diversidad de las personas que contemplan una comunidad educativa, por ello, se invitó a participar a docentes, estudiantes, profesionales no docentes, familiares (apoderadas y apoderados), responsables de la administración educativa de Valparaíso y profesores universitarios. Otro criterio que se utilizó al seleccionar la muestra fue considerar qué tipo de información se quería obtener de cada participante, por lo tanto, qué técnica era más adecuada para cada caso.

**Características de la muestra según técnica de obtención de información**

a) Entrevista semiestructurada

En la selección del perfil de esta muestra se consideró a dos personas, ambas expertas en educación y en la situación educativa de la comuna. También se quiso indagar sobre el conocimiento que a nivel universitario y administrativo se posee sobre Comunidades de Aprendizaje.

**Tabla 8**

*Características de la muestra en las entrevistas semiestructuradas*

<b>Entrevista semiestructurada</b>	
<b>N°</b>	<b>Perfil</b>
1	Directora Área Educación de la Corporación Municipal de Valparaíso
2	Profesor Universidad de Playa Ancha, coordinador prácticas de estudiantes.

b) Relato comunicativo de vida cotidiana.

Para seleccionar el perfil de los participantes en esta técnica se consideró a la totalidad del cuerpo docente y profesional no docente. Esta decisión se basó en la necesidad que veía la escuela de obtener la mayor cantidad de información sobre los procesos pedagógicos y organizativos del centro, como también de indagar en el clima institucional. También se contempló a dos madres para así contrarrestar la información si fuese necesario. Las dos madres se caracterizan por su frecuente participación en la escuela.

**Tabla 9**

*Características de la muestra en los relatos comunicativos de vida cotidiana*

<b>Relato comunicativo de vida cotidiana</b>	
<b>N°</b>	<b>Perfil</b>
1	Directora escuela Blas Cuevas – Ramón Allende
2	Jefe Unidad Técnica Escuela Blas Cuevas – Ramón Allende
3	Docente: Educación Física
4	Docente: Inglés

5	Docente: Tutora 3° Básico
6	Docente: Tutora 6° Básico
7	Docente: Tutora 1° Básico
8	Docente: Tutora 8° Básico
9	Docente: Tutora 7° Básico
10	Docente: Educadora de párvulos
11	Docente: Tutora 5° Básico
12	Personal no docente: Educadora Diferencial temporal
13	Personal no docente: Asistente Social
14	Personal no docente: Psicopedagogo
15	Personal no docente: Educadora Diferencial permanente
16	Personal no docente: Psicólogo
17	Madre: Apoderada 4° Básico
18	Madre: Apoderada 3° Básico y 1° Básico

c) Grupo de discusión comunicativo

Para conformar cada grupo de discusión comunicativo se decidió por una muestra homogénea, debido a las dificultades para coincidir tiempo en común y también para procurar mayor confianza al momento de dialogar. En el caso de los y las docentes se seleccionó a quienes estaban realizando las actuaciones educativas de éxito. Respecto a las madres, también se contempló a aquellas que estaban participando en el proyecto. En un inicio se pensó en hombres y mujeres, pero posteriormente solo se contó con la colaboración de madres. En el caso del estudiantado, se consideró un grupo mixto y de diversos niveles y edades.

**Tabla 10**

*Características de la muestra en los grupos de discusión comunicativos*

<b>Grupo de discusión comunicativo</b>	
	<b>Perfil del grupo</b>
1	Grupo de profesoras y profesores (5 participantes)
2	Grupo de madres/apoderadas (5 participantes)
3	Grupo de estudiantes (10 participantes)

En el caso de las otras técnicas de recogidas de información, no se consideró una muestra específica, porque se observó y registró las situaciones y las dinámicas propias de cada evento.

#### 4.4.6. Técnicas de Recogida de Información

El trabajo de campo de esta investigación se realizó desde marzo del año 2018 hasta diciembre del año 2019. En el estudio de caso se aplicaron 57 técnicas de investigación, obtenidas mediante mi presencia sistemática en la escuela y también por las personas integrantes del “Grupo investigador”, además de la participación de colaboradores ocasionales.

**Tabla 11**

*Síntesis de técnicas implementadas en el trabajo de campo*

<b>Técnicas</b>	<b>N°</b>
Entrevista semiestructurada	2
Relato comunicativo de vida cotidiana	18
Grupo de discusión comunicativo	3
Observación comunicativa	9
Diario de campo/bitácora	25 instancias (127 acciones)
<b>Total</b>	<b>57</b>

La mayoría de las técnicas fueron aplicadas en los ambientes naturales de desempeño de las personas, procurando con esto la espontaneidad y transparencia de las intervenciones. En el resto de los casos, se respetaron los lugares propuestos por los participantes, generando espacios de confianza y comodidad que permitieron un diálogo privado e igualitario.

- **Descripción de las técnicas implementadas**

##### **1. Entrevista semiestructurada**

La entrevista es una de las fuentes más importantes de evidencia de estudios de caso, pues ayuda especialmente descubrir los cómo y por qué de los eventos

claves investigados, como también reflejan las perspectivas personales de los participantes (Yin, 2018). En esta tesis doctoral se optó por la entrevista semiestructurada, la cual se acerca a una conversación guiada más que estructurada. Es así como, el diálogo establecido presenta un mayor grado de flexibilidad y fluidez que permite profundizar el tema planteado, mediante el lenguaje verbal y no verbal.

Esta técnica de investigación permitió profundizar en aspectos esenciales para el desarrollo de la investigación, relacionados con el conocimiento que dos instituciones educativas (Universidad de Playa Ancha y Corporación Municipal de Valparaíso) poseen sobre Comunidades de Aprendizaje y con el grado de compromiso que estas otorgan a los proyectos de innovación educativa en las escuelas de la comuna. Por lo tanto, debió contemplarse los dos niveles sugeridos por Yin (2018), a saber, elaborar preguntas que satisfagan las necesidades de la investigación y, al mismo tiempo, que sean amistosas, no amenazantes. En ambas entrevistas, se siguieron los pasos necesarios (poseer protocolo de aplicación, seleccionar un lugar agradable, adecuada actitud del entrevistador, atender al lenguaje no verbal, proporcionar el tiempo necesario) (Díaz-Bravo et al, 2013) que permitieron una reflexión profunda y sincera, basada en la confianza mutua entre las personas entrevistadas y la entrevistadora.

<b>Corporación Municipal de Valparaíso/Universidad de Playa Ancha: 2 entrevistas semiestructuradas.</b>
---

Se realizaron dos entrevistas semiestructuradas, ambas fueron registradas utilizando grabadora. La primera se desarrolló en la oficina de la directora del Área de Educación de la Corporación Municipal de Valparaíso, en completa tranquilidad y privacidad. La segunda entrevista fue realizada en la oficina del docente, en la sede de educación de la Universidad de Playa Ancha, también en un ambiente seguro y de confianza.
---

## 2. Relato comunicativo de vida cotidiana

Es un diálogo entre la persona que investiga y la investigada, reflexionando e interpretando la vida cotidiana de esta última, reparando en sus pensamientos, experiencias pasadas y presentes, ideas a futuro, formar precisas de actuar y de resolver conflictos, etc. Según Gómez et al (2006), se trata de un proceso cooperativo donde el investigador aporta los conocimientos de la comunidad científica, los cuales se contrastan con las vivencias y saberes de la persona investigada.

El instrumento utilizado es un guion, el cual resume los aspectos claves del estudio y sus objetivos, sin embargo, no es un documento rígido, pues en el momento de su aplicación pueden surgir otros temas o variables también interesantes de considerar. Para asegurar la validez de las interpretaciones de este, se debe establecer un segundo encuentro para llegar a consensos o profundizar algún tema. Cabe recordar que este instrumento se ha de elaborar de manera participativa con las personas pertenecientes a la comunidad investigada.

Esta técnica e instrumento es considerado un gran aporte para la investigación, pues la conversación directa con las personas investigadas y la utilización de un instrumento flexible permiten extraer una amplia información, a través de un diálogo profundo y enriquecedor para ambos sectores involucrados. Los y las docentes de la escuela encontraron con esta técnica la posibilidad de expresar abiertamente su punto de vista sobre temas relacionados a su quehacer profesional como también a aspectos personales, lo cual no es frecuente en las dinámicas escolares. En algunos casos, fue la primera vez que las personas participantes tuvieron la oportunidad de compartir en la escuela sus reflexiones e interpretaciones y sintieron que sus ideas eran reconocidas y valoradas. Esta experiencia, generó en algunos y algunas docentes una transformación personal y de su entorno.

Escuela Blas Cuevas-Ramón Allende: 18 relatos de vida cotidiana
---

Los relatos de vida cotidiana se han realizado en diferentes espacios dentro de la escuela, los cuales fueron elegidos por las personas participantes. Esta
---

técnica fue aplicada a la totalidad del cuerpo docente de la escuela (9), así como a la mayoría del personal profesional no docente (5). También participaron las dos integrantes del equipo directivo y dos madres. Para mayor fluidez en el diálogo se consensó en grabar la información.

### 3. Grupo de discusión comunicativo

Esta técnica consiste en la conversación entre un grupo reducido de personas (habitualmente de seis a ocho) que se conocen entre ellas, lo cual facilita la creación de un entorno de confianza propicio para el diálogo. Esta conversación ha sido planificada con anticipación y es guiada por un moderador experto. Para su realización se ha de procurar un clima relajado y confortable, donde las personas puedan interactuar, reflexionar e interpretar mediante un diálogo igualitario y de forma colectiva. Según Gómez et al, “a través de este diálogo, se construye una interpretación colectiva del tema de estudio, que recoge la base científica existente en este y su contraste con las personas que componen el grupo” (2006, p. 81).

Al igual que en el relato, se ha de construir un guion de manera colaborativa que contenga los temas a tratar, partiendo de la base científica. Luego de la primera discusión se planificará otra reunión para volver a debatir y consensuar las interpretaciones y/o conclusiones anteriormente registradas.

Esta técnica de obtención de la información fue importante para la investigación pues permitió contrastar las opiniones personales con las grupales, procurando ir más allá de la propia subjetividad hacia la construcción de un discurso colectivo intersubjetivo.

Escuela Blas Cuevas-Ramón Allende: 3 grupos de discusión comunicativa:

Esta técnica también se realizó al interior de la escuela, en el lugar elegido por los y las participantes. Su participación fue diseñada para obtener información durante la etapa de desarrollo de la transferibilidad de las actuaciones de éxito,

con el fin de obtener información respecto a los avances y las barreras que puedan estar afectando este proceso, de ahí que se realizaron en el segundo semestre del año 2019. Un primer Grupo de discusión fue constituido por 5 docentes, otro por 10 estudiantes y, por último, uno de 5 madres. Con la finalidad de darle mayor fluidez a la conversación la información recogida fue grabada.

#### **4. Observaciones comunicativas**

La observación por parte de las persona investigadora se hace de manera directa y participativa, permitiéndole acercarse con mayor intensidad a las personas observadas y apreciar sus actitudes y habilidades comunicativas (verbales o no verbales), así como también conocer profundamente la realidad social en la que se realiza la investigación. En esta técnica se ha de realizar un diálogo previo con la persona observada para compartir los objetivos de la observación, Posteriormente, una vez finalizada esta, un nuevo diálogo servirá para reflexionar sobre los resultados. De esta forma, la persona que observa y la observada crearán conjuntamente la interpretación de lo observado, a través del intercambio de opiniones y del consenso (Gómez et al, 2006).

Para registrar la observación, el observador utiliza notas de campo, procurando obtener registros narrativos exactos y rigurosos, además de incorporar descripciones y reflexiones pertinentes al tema. En relación a la aplicación de la observación esta se debe ejecutar en el lugar habitual donde se realiza la actividad, posteriormente se ha de analizar lo registrado entre investigador y personas investigadas.

Esta técnica fue un aporte para la investigación en la escuela, pues generó un proceso de reflexión en torno a las dinámicas de aula y las relaciones establecidas entre docentes y estudiantes. En este caso, la persona observadora y las observadas elaboraran conjuntamente un listado a priori con las características, habilidades o requisitos que requiere la situación a observar, generándose una pauta formal de registro. Este proceso previo, posibilitó un

intercambio dialógico sobre el quehacer cotidiano, lo cual fue importante para un posterior proceso de toma de conciencia. Una vez realizada la observación, la persona observadora y las observadas intercambiaron ideas y apreciaciones sobre lo registrado, incrementando el análisis de la observación.

Escuela Blas Cuevas-Ramón Allende: 9 observaciones comunicativas
--

Las observaciones comunicativas se realizaron al interior de las salas de clases, durante el normal desarrollo de estas, observándose a la totalidad de los cursos de la escuela, desde prekindergarten a 8° básico. Se utilizaron notas de campo como instrumento de registro de la información, las cuales respondían a la pauta elaborada por el conjunto de los docentes y estudiantes.
---

## 5. Diario de campo /Bitácora

El concepto de “cuaderno de campo” o “diario de campo” se encuentra ligado históricamente a la observación participante (Monistrol, 2007) y consiste en un instrumento de registro de datos del investigador de campo, donde se anotan de manera completa, rigurosa y detallada las observaciones o notas de campo. Este trabajo de registro responde a una serie de consideraciones previas, respondiendo a la metodología adoptada, por ejemplo: cómo registrar, qué registrar y cómo analizar las anotaciones recogidas mediante el cuaderno de campo. Para Schatzman y Strauss (1979) las notas no cumplen solamente la función de “recogida de datos”, sino que forman parte de un proceso más elaborado de creación y análisis de estos. Siguiendo a estos autores, las notas de campo utilizadas en esta investigación son de carácter metodológicas y descriptivas. Las primeras están dirigidas a la descripción del desarrollo de las actividades de la investigación y en la interacción social del investigador con entorno estudiado y los demás participantes de la investigación. Las notas descriptivas, se centran en lo esencial del objeto a estudio y se informa exhaustivamente la situación observada.

Las notas de campo han constituido una herramienta útil para esta investigación, puesto que aportaron una extensa información sobre el proceso de esta, junto

con el registro de datos más subjetivos, como percepciones, intuiciones y sentimientos de las personas investigadoras; dificultades, dudas y posibilidades; aciertos y errores; debates y consensos, etc. Estas notas de campo han sido recopiladas en diferentes espacios e instancias de la escuela, algunos programados formalmente como Consejos, reuniones, asambleas y otros que responden a incidentes críticos o acciones espontáneas. Debido a la exactitud y sistematicidad del registro ha permitido utilizarlas como un elemento más de análisis y de rigor de la propia investigación.

La frecuencia en la toma de dichas notas es aproximadamente de 3 días a la semana, con una duración de 4 horas diarias. Estas se han tomado a mano y sin un formato preestablecido, utilizando cuadernos de trabajo. Al finalizar la investigación se reunieron un total de 3 cuadernos (aproximadamente 200 páginas).

Escuela Blas Cuevas-Ramón Allende: 25 instancias de notas de campo o bitácora (127 acciones).
---

La mayoría de las notas de campo fueron realizadas al interior de la escuela, salvo una instancia que corresponde a un conjunto de 8 reuniones realizadas en la Facultad de Educación de la universidad de Playa Ancha, donde fui invitada a participar como investigadora. El resto de las notas de campo fueron obtenidas mediante registro escrito de las múltiples reuniones y asambleas realizadas por los diversos estamentos de la escuela durante todo el transcurso de la investigación. Cada instancia está constituida por más de una acción, lo que ha permitido registrar la evolución de algunas situaciones o conflictos. Además, en algunas ocasiones, se han descrito incidentes críticos que surgen de manera espontánea y que de alguna forma entregan información pertinente.
---

#### **4.4.7. Concreción de la Recogida de la Información**

En las siguientes tablas se desglosa la información respecto al proceso de recogida de la información, detallando las técnicas implementadas, las personas participantes, la codificación utilizada y la fecha de aplicación.

**Tabla 12**

*Síntesis del proceso de recogida de información: Entrevistas semiestructuradas*

<b>Entrevistas semiestructuradas: 2</b>		
<b>Fecha</b>	<b>Perfil</b>	<b>Código</b>
23 febrero 2018	Directora Área Educación de la Corporación Municipal de Valparaíso	E1
03 julio 2018	Profesor Universidad de Playa Ancha, coordinador prácticas de estudiantes.	E2

**Tabla 13**

*Síntesis del proceso de recogida de información: Relato de vida cotidiana*

<b>Relato de vida cotidiana: 18</b>			
<b>Fecha</b>	<b>Perfil</b>	<b>Sexo</b>	<b>Código</b>
14 enero 2019	Directora escuela Blas Cuevas	M	R1
14 enero 2019	Jefe Unidad Técnica Escuela Blas Cuevas	M	R2
29 junio 2018	Docente: Educación Física	H	R3
25 julio 2018	Docente: Inglés	H	R4
25 julio 2018	Docente: Tutora 3° Básico	M	R5
26 julio 2018	Docente: Tutora 6° Básico	M	R6
26 julio 2018	Docente: Tutora 1° Básico	M	R7
27 julio 2018	Docente: Tutora 8° Básico	M	R8
03 julio 2018	Docente: Tutora 7° Básico	M	R9
30 julio 2018	Docente: Educadora de párvulos	M	R10
01 agosto 2018	Docente: Tutora 5° Básico	M	R11

26 junio 2018	Personal no docente: Educadora Diferencial temporal	M	R12
27 junio 2018	Personal no docente: Asistente Social	M	R13
27 junio 2018	Personal no docente: Sicopedagogo	H	R14
05 julio 2018	Personal no docente: Educadora Diferencial permanente	M	R15
30 julio 2018	Personal no docente: Sicólogo	H	R16
21 agosto 2018	Familiar: 4° Básico	M	R17
21 agosto 2018	familiar: 3° Básico y 1° Básico	M	R18

**Tabla 14**

*Síntesis del proceso de recogida de información: Grupo de discusión comunicativa*

<b>Grupo de discusión: 3</b>		
<b>Fecha</b>	<b>Personas participantes</b>	<b>Código</b>
Septiembre 2019	Grupo de profesoras y profesores	G1
Septiembre 2019	Grupo de estudiantes	G2
Octubre 2019	Grupo de padres y madres	G3

**Tabla 15**

*Síntesis del proceso de recogida de información: Observaciones comunicativas*

<b>Observaciones comunicativas: 9</b>		
<b>Fecha</b>	<b>Espacios</b>	<b>Código</b>
02 agosto 2018	1° Básico	O1
04 agosto 2018	3° Básico	O2
07 agosto 2018	6° Básico	O3
13 agosto 2018	2° Básico	O4
14 agosto 2018	Prekinder-Kinder	O5
22 agosto 2018	8° Básico	O6
29 agosto 2018	4° Básico	O7
30 agosto 2018	5° Básico	O8

26 octubre 2018	7° Básico	O9
-----------------	-----------	----

**Tabla 16**

*Síntesis del proceso de recogida de información: Notas de campo/bitácora*

<b>Notas de campo/bitácora</b>			
<b>Actividad</b>	<b>Fecha</b>		<b>Código</b>
	<b>Fecha</b>	<b>Subcódigo</b>	
Reuniones con académicos de la Universidad de Playa Ancha	26/3/2018	B1 – A	B1
	26/3/2018	B1 – B	
	29/3/2019	B1 – A	
	17/1/2019	B1- C	
	3/4/2019	B1 - D	
	26/4/2019	B1 - B	
	28/4/2019	B1 – E	
	24/5/2019	B1 – C	
Reuniones con comisiones: sueño, diversión, académica, valórica, infraestructura.	<b>Sueño:</b>	B2 – A	B2
	25/7/2018		
	2/8/2018		
	2/4/2019		
	<b>Valórica:</b>	B2 – B	
	7/5/2019		
	<b>Diversión:</b>	B2 – C	
	24/4/2019		
	<b>Académica</b>	B2 – D	
	30/4/2019		
<b>Infraestruc-</b>	B2 – E		

	<b>tura</b> 2/5/2019		
Reuniones con madres y familiares	30/7/2018 07/8/2018 14/8/2018 27/11/2018		B3
Reunión con estudiantes de la escuela para presentar el proyecto.	16/8/2018		B4
Consejo ampliado y especial: Sueño de profesores	17/8/2018		B5
Reuniones con Organizaciones sociales, artísticas y comunitarias (Centro de salud Plaza Justicia, Escuela de Bellas Artes, Trabajo de acción comunitaria TAC, Biblioteca Infantil Espacio Creativo)	14/8/2018 (Centro de salud)	B6A	B6
	16/8/2018 (Escuela de Bellas Artes)	B6B	
	23/8/2018 30/8/2018 (TAC)	B6C	
	12/9/2018 (Espacio Creativo)	B6D	
Reuniones con profesores responsables de Grupos Interactivos y Tertulias pedagógicas	28/3/2019 14/5/2019 11/4/2019		B7
Reuniones con personas voluntarias	4/4/2019 8/4/2019 9/4/2019		B8

	10/4/2019		
Participación en Consejo de profesores	29/6/2018 31/8/2018 7/9/2018 28/9/2018 28/12/2018 8/3/2019 29/3/2019 3/5/2019 9/5/2019 31/5/2019		B9
Participación Consejo Programa de Integración Escolar (PIE)	10/8/2018 26/4/2019		B10
Participación en Consejos de Convivencia escolar	29/06/2018 15/3/2019		B11
Participación en Consejos del equipo de Gestión (PME)	18/12/2018 20/12/2018 21/12/2018 02/4/2019 30/4/2019		B12
Participación en Consejo Escolar	4/10/2018 19/3/2019		B13
Participación en tertulias literarias	9/4/2019  11/4/2019  12/4/2019  12/4/2019  16/4/2019 16/4/2019	B14A  B14B  B14C  B14G  B14A B14D	B14

	17/4/2019	B14E	
	17/4/2019	B14F	
	24/4/2019	B14E	
	25/4/2019	B14B	
	25/4/2019	B14F	
	26/4/2019	B14C	
	26/4/2019	B14G	
	30/4/2019	B14D	
	14/5/2019	B14A	
	14/5/2019	B14D	
Participación en Grupos interactivos	11/4/2019	B15A	B15
	28/4/2019	B15A	
	29/4/2019	B15A	
	2/5/2019	B15A	
	2/5/2019	B15B	
	9/5/2019	B15A	
	2/5/2019	B15B	
	16/5/2019	B15B	
	23/5/2019	B15B	
Participación en tertulias pedagógicas	12/4/2019		B16
	19/4/2019		
	3/5/2019		

	10/5/2019 31/5/2019		
Participación en reuniones de apoderados de curso	26/7/2018 (6°) 26/7/ 2018 (7°) 27/7/2018 (4°) 19/4/2019 (pk-k)	B17A B17B B17C B17D	B17
Participación en Reuniones de Centro General de Padres y Apoderados	4/4/2019		B18
Conversación con personal no docente (auxiliares de aseo)	1/8/2018		B19
Conversación con personal no docente (paradocentes)	27/7/2019		B20
Conversación con el Equipo directivo sobre informe de seguimiento del proceso de transformación 2018	14/1/2019		B21
Conversación con el Equipo directivo sobre informe de seguimiento del proceso de transformación primer semestre 2019	26/6/2019		B22
Conversación expertos de Comunidades de Aprendizaje	16/8/2017 20/8/2017	B23A B23B	B23
Incidentes críticos	5/3/2018 14/9/2018 8/1/2019 8/3/2019 17/5/2019 6/5/2019 10/5/2019 17/5/2019		B24

	31/5/2019		
Grupo investigador	22/06/2018		B25
	29/06/2018		
	05/07/2018		
	27/07/2018		
	31/08/2018		
	28/09/2018		
	26/10/2018		
	30/11/2019		
	18/12/2018		
	03/01/2018		
	05/04/2019		
	12/04/2019		
	26/04/2019		
	03/05/2019		
	17/05/2019		
	31/05/2019		
	14/06/2019		
	28/06/2019		
	12/07/2019		
	23/08/2019		
	06/09/2019		
	27/09/2019		
	11/10/2019		
	13/12/2019		
	27/12/2019		

#### 4.5. Análisis de la información

El análisis de los datos obtenidos en esta investigación, se realizaron de acuerdo con las premisas de la metodología comunicativa. Esta fase ha requerido la transcripción y codificación de las entrevistas semiestructuradas, los relatos de

vida cotidiana, las observaciones comunicativas, los grupos de discusión comunicativa y la información obtenida en las notas de campo.

Para ello, se establecieron dos dimensiones y seis categorías de análisis. Según la metodología comunicativa, la investigación va más allá del conocimiento y descripción de una situación específica, sino que busca analizar los resultados en busca de soluciones y procesos transformadores, convirtiéndose en un aporte para las personas involucradas y para la realidad investigada (Gómez & Díez-Palomar, 2009). Así es como se plantea el análisis en función de factores de exclusión y factores transformadores. En primer lugar, la dimensión excluyente se refiere a aquellas barreras u obstáculos con que las personas se ven enfrentadas en su vida cotidiana y que contribuyen a una situación de exclusión. Estas barreras pueden ser externas a las personas como internas, en ambos casos limitan o interfieren en su participación social y laboral en condiciones de igualdad. En segundo lugar, la dimensión transformadora permite identificar los elementos que posibilitan la superación de las barreras que limitan la inclusión de la comunidad investigada en los diferentes ámbitos sociales o laborales (Dávila et al, 2004).

Como se presenta en la tabla 17, las dimensiones de exclusión y transformadoras se relacionan con las categorías de análisis, las cuales se han obtenido considerando el contenido de la información recogida durante todo el proceso investigativo y en relación con algunos aspectos que la comunidad educativa consideraba importantes de identificar. También, se ha contemplado en la elaboración de las categorías relacionarlas con los elementos que contribuyen a la fidelidad en la transferibilidad de las actuaciones de éxito y de Comunidades de Aprendizaje. Durante el trabajo de campo, las categorías se fueron redefiniendo, ampliando o asimilando; configurándose finalmente cinco categorías que constituyen el capítulo seis y otra categoría relacionada con la temática de inclusión, la cual pasó a constituir el capítulo siete de esta tesis doctoral.

**Tabla 17**

*Matriz de análisis de los datos*

<b>Categorías de análisis</b>						
	Factores que facilitan o dificultan el proceso de transferibilidad					Modelo inclusivo
	Elementos externos a la escuela	Familia	Organización	Relación profesorado/estudiantado	Estrategias de aprendizaje	
Dimensión Excluyente	1	3	5	7	9	11
Dimensión transformadora	2	4	6	8	10	12

- **Definición de las categorías de análisis**

**1. Elementos externos a la escuela**

Esta categoría consideró aspectos, derivados de instituciones y prácticas educativas, externos a la gestión de la comunidad educativa, pero que son influyentes en el quehacer cotidiano de la escuela, en el desempeño docente y en la transferibilidad del proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

En la dimensión excluyente se analizaron aquellas barreras que limitan el desarrollo de la escuela, especialmente en lo que respecta a la formación y desempeño docente como también a prácticas burocráticas que dificultan el proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje. En la dimensión transformadora, se identificaron e interpretaron aquellos elementos transformadores que el contexto político educativo actual (nacional y comunal) ha permitido desarrollar y cómo estos se enlazan con los principios y acciones de Comunidades de Aprendizaje, favoreciendo su transferibilidad.

## **2. Organización**

En el desarrollo de esta categoría se ha recurrido a la estructura de análisis otorgada por el Modelo de Gestión de la Calidad Educativa, diseñado por el Ministerio de Educación de Chile, el cual divide el proceso de gestión y organización escolar en cuatro dimensiones, a saber, pedagógica, convivencia, liderazgo y recursos. En cada una de estas dimensiones se analizó aquellos elementos existentes en la escuela que facilitan o dificultan un proceso de transferibilidad hacia una Comunidad de Aprendizaje y los avances organizativos que este proyecto ha significado para el centro.

Es así como, la dimensión exclusora se ha vinculado con prácticas inveteradas de relaciones jerárquicas y escasamente colaborativas, como también de ausencia de autonomía y toma de decisiones por parte de los diferentes integrantes de la comunidad escolar. Respecto a la dimensión transformadora, esta incluye información respecto a la tendencia de un grupo de docentes y del personal directivo de acercarse hacia un modelo escolar más inclusivo, participativo y de calidad y cómo el proyecto de Comunidad de Aprendizaje ha respondido a estos requerimientos.

## **3. Participación de las familias**

Esta categoría consideró aquellos elementos que facilitan o dificultan la presencia y colaboración de las familias en la vida cotidiana de la escuela como también en el aprendizaje de las niñas y niños. En este sentido, esta categoría analizó la situación concreta en la cual se ha insertado el proyecto de Comunidades de Aprendizaje y de dónde derivan realmente las barreras que limitan su transferibilidad, en relación a la participación de las familias.

La dimensión exclusora se vinculó con las características sociales y culturales de las familias que pertenecen a la escuela y cómo estas se han convertido en barreras que dificultan su participación, producto de una serie de actitudes y

acuerdos institucionales que reproducen una estructura tradicional de trabajo escolar. Es así como, en la dimensión transformadora se analizaron las prácticas que algunos docentes realizan para incorporar a las familias al centro y cómo estas favorecen la implementación del proyecto.

#### **4. Relación profesorado – estudiantado**

En esta categoría se analizaron las diversas relaciones existentes entre profesores y estudiantes, tanto en aspectos académicos como personales y cómo estas influyen en el éxito académico de las alumnas y los alumnos y su consiguiente incorporación al mundo social, cultural y laboral.

De esta forma, la dimensión exclusora identificó prácticas que se alejan de las altas expectativas académicas y que se oponen directamente con los principios de Comunidad de Aprendizaje. Por otra parte, la dimensión transformadora permite reconocer prácticas de buen trato y afecto que propician un ambiente de buena convivencia y que influyen en la transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito.

#### **5. Estrategias de aprendizaje**

En esta categoría se identificaron aquellos aspectos existentes en la práctica docente que influyen en el desempeño académico de las y los estudiantes. De igual forma, se analizó cómo el proyecto de Comunidad de Aprendizaje ha contribuido en el proceso de enseñanza dentro y fuera del aula.

La dimensión exclusora permitió reconocer debilidades en la práctica de algunos docentes que dificultan el avance académico de las niñas y niños. En oposición, la dimensión transformadora hizo posible identificar y analizar los avances académicos obtenidos por los y las estudiantes y la disposición de las y los docentes mediante la transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito.

#### **6. Modelo inclusivo**

Dentro de esta categoría se han incorporado todos los aspectos que influyen positiva o negativamente en el modelo inclusivo propuesto por la escuela, el cual, es afianzado por la implementación del proyecto de Comunidad de Aprendizaje. Es así como, se analizaron los resultados obtenidos al complementar con sustento teórico o evidencias científicas las prácticas cotidianas existentes y que permitieron avanzar hacia nuevas experiencias inclusivas, a través de la transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito.

De esta forma, dentro de la dimensión exclusora se identificaron barreras propias de la ausencia de experiencia en educación inclusiva, debido al proceso aún reciente de inclusión establecido en el sistema escolar nacional. De igual forma, la dimensión transformadora identificó aspectos favorecedores de inclusión ya existentes en la escuela y, especialmente, aquellos obtenidos mediante la transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito.

#### **4.6. Dimensión ética de la investigación**

A continuación, se exponen algunas de las consideraciones éticas tomadas en cuenta durante el desarrollo de la tesis doctoral.

**a. Transparencia:** la totalidad de las personas participantes han sido informadas de los objetivos de la investigación y del proceso de transformación asumido por la escuela Blas Cuevas-Ramón Allende, siendo voluntaria su participación y compromiso con este. Además, se les ha comunicado que la información obtenida solo será utilizada para fines científicos, especialmente educativos. De igual forma, todas y todos los participantes han tenido la posibilidad de acceder a la información recogida durante el proceso de la tesis doctoral. Por último, los registros realizados en las entrevistas semiestructuradas, los relatos de vida cotidiana y los grupos comunicativos han contado con el consentimiento previo de los participantes.

**b. Integridad y responsabilidad científica y profesional:** en este sentido se han priorizados las decisiones de la escuela por sobre la investigación, no forzando información o manipulando situaciones, por el contrario, se ha respetado la dinámica de la escuela, sus tiempos y organización; siguiendo criterios de integridad, buena práctica y rigor investigativo.

**c. Confidencialidad:** todo el proceso de investigación y transformación ha implicado utilizar información de carácter personal, por lo cual, se ha asegurado confidencialidad de los datos obtenidos y, por ende, sólo se ha descrito el cargo o profesión y sexo de las y los participantes.

**d. Utilización de las imágenes:** esta investigación y transformación ha optado por incorporar algunas imágenes que complementan la información sobre algunas acciones y fases realizadas, no obstante, hemos decidido no utilizar imágenes de personas adultas o menores de edad.

**e. Igualdad interpretativa:** siguiendo los principios de la metodología comunicativa, los participantes de la investigación y transformación estuvieron constantemente involucrados en la obtención, análisis e interpretación de los datos, contrastando sus experiencias y conocimientos con las contribuciones de la comunidad científica. Este punto ha sido trabajado rigurosamente, realizando todas y todos los involucrados un constante ejercicio de discusión y consenso.

**f. Relaciones personales:** el tiempo que esta investigadora ha permanecido en la escuela, mi condición de docente y habitar en la misma ciudad ha generado que se establezcan relaciones personales de amistad y cercanía con la mayoría de los participantes de la investigación y transformación, si bien, esto ha requerido mayor cuidado por mantener un trabajo ético y comprometido, ha permitido profundizar los contenidos mediante el diálogo afectuoso, respetuoso y de confianza, aportando al desarrollo de la investigación y de los mismos involucrados. Durante el transcurso de la investigación, se fueron profundizando los vínculos de cercanía con diversos integrantes de la comunidad escolar (docentes, no docentes, familias y estudiantes), por ende, los altos grados de

subjetividad en cada uno de los diálogos establecidos han sido superados mediante la interpretación conjunta y la pluralidad de voces respecto a diversas situaciones. Esto ha contribuido a generar un proceso dialógico altamente significativo.

**g. Uso de fondos públicos:** esta tesis doctoral se ha llevado a cabo gracias a la beca Conicyt, programa “Doctorado en el extranjero” otorgada por el Gobierno de Chile, durante los años 2018 y 2021. La investigadora ha respondido a los requerimientos académicos establecidos, pero especialmente ha actuado conscientemente del aporte que esta investigación significa para el desarrollo educativo y social de la escuela y de la comuna de Valparaíso.

## **CAPÍTULO 5**

# **TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA EN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE**

El siguiente capítulo pretende presentar la trayectoria del proceso de cambio realizado por la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende, desde el primer encuentro con la comunidad educativa, etapa de sensibilización, hasta el momento de consolidación del proyecto, mediante la implementación de las actuaciones educativas de éxito. Si bien, teóricamente, el proceso de transformación fue diseñado según los fundamentos y postulados científicos de Comunidades de Aprendizaje, llevarlo rigurosamente a la práctica significaba un gran desafío. Por una parte, debido al desconocimiento sobre Comunidades de Aprendizaje por parte de docentes, directivos, administración y universidad y, por otra parte, a las barreras y resistencias propias de un sistema educativo tradicional y jerárquico. Por estos motivos, en este capítulo, se describen detalladamente aquellas acciones individuales y colectivas que constituyen un hecho significativo y generador de cambio, tanto para el centro en su conjunto como para las personas, las cuales comenzaron a experimentar su propio proceso de transformación.

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de carácter universal y transferible, este sustento teórico basado en evidencias dirigió desde el principio la implementación en la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende, buscando la eficacia y calidad en este proceso y en sus resultados. Si bien la fidelidad del proyecto ha sido fundamental, en cuanto a su adherencia con los fundamentos de Comunidades de Aprendizaje, la calidad en la entrega del programa y el contexto; también se contempló la adaptación de este, según las necesidades de la comunidad, persiguiendo generar un sentido de propiedad en los participantes del proyecto. Este balance entre fidelidad y adaptación permitió que las voces de la comunidad educativa (docentes, estudiantes y familias) comenzaran a ser consideradas por primera vez en un proyecto en la escuela, fomentando su participación en la planificación, implementación, evaluación y difusión de este.

Siguiendo con los principios de Comunidades de Aprendizaje, el proceso de transferibilidad del proyecto considera la cultura del centro y la comunidad como elementos fundamentales para una implementación efectiva, lo cual se realiza

mediante un enfoque de base (bottom– up), que permite la participación directa de la comunidad en cada etapa del proceso. En la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende, se hizo especial dedicación a fomentar el diálogo igualitario y la participación en la toma de decisiones, siendo este aspecto altamente valorado por la comunidad educativa y que permitió superar la tradicional visión “contextualista” y algunas otras actitudes de resistencia.

Finalmente, el proceso de transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito, más el componente dialógico propio de Comunidades de Aprendizaje, permitió la recreación del proyecto en la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende, considerando las demandas específicas de su contexto, complementando el conocimiento basado en evidencias científicas con el conocimiento de las personas que componen esta realidad específica.

### **5.1. Punto de partida: la escuela Blas Cuevas-Ramón Allende**

La escuela Blas Cuevas – Ramón Allende, se ubica en un barrio emblemático de la Ciudad de Valparaíso, Chile, conocido como Barrio Puerto, debido a su cercanía con la zona portuaria y, por lo tanto, poseer las características propias de estos lugares, respecto al tipo de comercio, desempeño laboral, afluencia turística y vida bohemia. En los últimos años, la caída del movimiento portuario y su desplazamiento paulatino hacia otra ciudad ha generado que Valparaíso ya no sea el puerto principal de Chile, lo cual ha derivado en un aumento del desempleo y disminución del comercio local, situación que en el Barrio Puerto se ha traducido en pobreza y precariedad. En este contexto se inserta la escuela Blas Cuevas- Ramón Allende, fundada el año 1871 como la primera escuela laica de Chile, ofreciendo a la comunidad - desde entonces - un establecimiento educacional público y gratuito. Si bien, constituye un edificio con capacidad para 500 niños y niñas (como fue en un período) hoy en día posee 101 estudiantes, los cuales se distribuyen en Enseñanza Pre-Básica y Enseñanza General Básica, ingresando al sistema educativo a los 4 años y egresando a los 14 aproximadamente. No obstante, debido a las características socioculturales del alumnado y su trayectoria educativa, algunos y algunas sobrepasan en uno o

dos años esta edad límite. Las causas de la disminución de la matrícula escolar pueden atribuirse a la competencia establecida por los establecimientos de educación particular subvencionada<sup>27</sup> y el prejuicio de la comunidad hacia la escuela, debido a un período de dificultades en su organización, educación y relación con el entorno (etapa que comprendió los años 2014 y 2017 aproximadamente). Situación que el actual equipo directivo ha revertido, replanteándose como una oportunidad educativa para el sector de la población más cercano como también para aquellas familias que viven más distantes y que buscan una escuela inclusiva para sus hijos e hijas.

Con el fin de responder a las características contextuales y educativas de sus estudiantes, la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende, reformuló su Visión, Misión y Sellos institucionales en el año 2018, los cuales se orientan hacia una educación integral y de calidad, que permita la continuidad de estudios y la inserción plena en la sociedad. Quedando establecido en su Proyecto Educativo Institucional (Mineduc, s/f):

Visión: “la comunidad escolar forja en sus estudiantes el desarrollo integral, permitiendo construir conocimientos al progreso y relaciones humanas armónicas con el medio para incorporar positivamente a la sociedad”.

Misión: “entregar una educación afectiva y efectiva pertinente al contexto sociocultural centrando su acción en la generación de aprendizajes cognitivos y valóricos que les permita a los estudiantes desarrollar sus potencialidades al máximo para la continuidad de estudios como herramientas de formación.

---

<sup>27</sup> Chile cuenta con un sistema educativo mixto, dividido en dos grandes grupos: el primero está compuesto por establecimientos financiados por el estado: la educación municipal, los particulares subvencionados y los estatales administrados por Corporaciones; el segundo grupo corresponde a la educación privada pagada sin financiamiento público (Pino, 2013).

Sello: “proporcionar a los estudiantes una comunidad laica e inclusiva que desarrolle el espíritu de superación con sentido comunitario”

Es así como, la comunidad educativa de la escuela orientó su labor pedagógica hacia la inclusión educativa, respondiendo a la Reforma Educativa establecida por la Ley 20.845, Ley de Inclusión Escolar, el año 2015 (Mineduc, 2015). Respecto a sus estudiantes, la mayoría de ellos y ellas son considerados como “prioritarios”<sup>28</sup> con un índice de vulnerabilidad del 95%. El 5% restante pertenece al grupo de “preferentes”<sup>29</sup>. Como establecimiento inclusivo, un 40% de sus alumnos y alumnas pertenecen al Programa de Integración Educativa (PIE) debido a problemáticas como: Dificultades de Aprendizaje Permanente y Transitorias; Déficit intelectual permanente y Transitorio; Trastorno Específico del Lenguaje (TEL); Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA); Trastorno por Déficit de Atención (TDA); Rendimiento intelectual límite (RIL) y trastorno del espectro autista (TEA). Además, un 13 % aproximadamente de los y las estudiantes es parte de la red de centros del Servicio Nacional de Menores (SENAME), específicamente pertenecientes al CREAD de Valparaíso (Centros de Reparación Especializada de Administración Directa)<sup>30</sup>. Esta diversidad del alumnado ha llevado tanto al equipo directivo como a los docentes a flexibilizar algunos aspectos de la organización del centro para facilitar el ingreso y permanencia de estos estudiantes, por ejemplo, duración de la jornada, hora de

---

<sup>28</sup> Son aquellos (estudiantes) para quienes la situación socioeconómica de sus hogares puede dificultar sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo, situándose dentro del tercio más vulnerable según su calificación socioeconómica del Registro Social de Hogares. Recuperado el 30 septiembre 2020 en: <https://sep.mineduc.cl/alumnos-prioritarios-preferente/>

<sup>29</sup> Son aquellos estudiantes que no tienen la calidad de alumno prioritario y cuyas familias pertenecen al 80% más vulnerable de la población; según el instrumento de caracterización social vigente (Registro Social de Hogares). Recuperado el 30 septiembre 2020 en: <https://sep.mineduc.cl/alumnos-prioritarios-preferente/>

<sup>30</sup> Centros dirigidos a niños y niñas en un rango de edad de 0 a 18 años, separados de su medio familiar, víctimas directas de graves vulneraciones de derechos y con daño crónico asociado a éstas.

[https://programassociales.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/2016/PRG2016\\_3\\_623\\_2.pdf](https://programassociales.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/2016/PRG2016_3_623_2.pdf).  
Revisado el 24 septiembre 2020.

ingreso, etc. como también a buscar estrategias pedagógicas que favorezcan los aprendizajes de los y las estudiantes.

Respecto al personal profesional de la escuela, esta consta de manera permanente con dos integrantes del equipo directivo, once docentes, una asistente social, un psicólogo y un psicopedagogo, este último además coordina el equipo de Programa de Integración Escolar (PIE). Además de otros tres integrantes del equipo PIE, quienes asisten de manera temporal a la escuela. El personal no profesional está compuesto por dos asistentes de la educación más tres auxiliares de aseo. En los últimos años la convivencia entre los integrantes de la comunidad escolar ha mejorado considerablemente, existiendo un clima de respeto y un incipiente trabajo colaborativo.

Considerando los resultados académicos, la escuela en los últimos años se ha ubicado en un nivel de desempeño “Insuficiente”, lo cual significa que sus índices se encuentran muy por debajo de lo esperado, tanto en los aspectos de desarrollo personal y social como en lo académico <sup>31</sup>. La presión ejercida por el Ministerio de Educación de aumentar los resultados académicos y el número de matrícula de estudiantes, bajo la amenaza de cierre del establecimiento, ha mantenido a la comunidad escolar en permanente tensión, generando un clima institucional y laboral inseguro y de escasa pertenencia. Según la percepción del profesorado, esta situación ha ido cambiando paulatinamente con la asunción de la nueva directora el año 2018. Su actuación en la escuela ha contribuido exitosamente a mejorar la convivencia entre estudiantes, familias y docentes como también a asegurar la estabilidad laboral de los trabajadores y trabajadoras de la escuela.

---

<sup>31</sup> El nivel de desempeño contempla los siguientes indicadores: [Distribución por Niveles de Aprendizaje](#), Autoestima académica y motivación escolar, Clima de convivencia escolar, Participación y formación ciudadana, Hábitos de vida saludable, Asistencia escolar, Retención escolar, Equidad de género en aprendizajes, Puntaje Simce (Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje). Recuperado el 30 septiembre 2020 en: <https://agenciaorienta.gob.cl/apoderado/basica/1540>

## 5.2. Fase de Sensibilización y Toma de decisión

Como se ha expuesto en el capítulo 4, correspondiente al diseño de la investigación, el acceso y la selección del caso de la escuela siguió los criterios de selección de un centro ubicado en una zona de vulnerabilidad y que fuese clasificado como inclusivo. Luego del rechazo de una primera escuela de no asumir el proyecto de transformación, la escuela Blas Cuevas-Ramón Allende se presenta como una segunda opción, aceptando finalmente iniciar la fase de sensibilización.

A partir de aquí, en mayo del año 2018 se inició la etapa de sensibilización en la escuela Blas Cuevas-Ramón Allende, la cual se desplegó durante tres jornadas, la primera se realizó el día 11 de mayo y constó de 6 horas cronológicas, la segunda jornada se llevó a cabo el día 18 de mayo y se extendió por 4 horas cronológicas, finalmente, la tercera sesión; correspondiente al día 28 de mayo, también tuvo una duración de 4 horas cronológicas. Abarcando esta etapa un total de 14 horas. Como se ha señalado en el capítulo 2 de esta tesis doctoral, la práctica habitual y recomendada en Comunidades de Aprendizaje es que la sensibilización se realice en 30 horas de formación intensiva para el claustro del centro y en lo posible se ha de realizar con la participación de las familias y la comunidad. No obstante, la organización administrativa y académica de las escuelas en la comuna de Valparaíso no permiten disponer durante el transcurso del año escolar de tan alta cantidad de horas para realizar otras actividades además de las ya planificadas. Por otra parte, por un tema relacionado con la crisis de la educación pública y la baja matrícula de la escuela, siempre se ha de priorizar la realización de las clases de los estudiantes. Considerando esta dificultad, el equipo directivo buscó las instancias adecuadas a la realidad de la escuela, es así como ofreció utilizar un día de Jornada extraordinaria de reflexión, programada por el Ministerio de Educación a nivel nacional, más dos Consejos de Profesores. De esta forma se logró disponer de una cantidad de horas considerables y donde pudieron participar la totalidad de los docentes y personal profesional no docente. En relación a las familias y la comunidad, el equipo directivo consideró que como primera instancia de acercamiento al

proyecto y valorando la cultura de la escuela, la sensibilización se realizaría solo a los profesionales de la educación y posteriormente al resto de los integrantes de la comunidad educativa.

La sensibilización estuvo a cargo de la investigadora, con el apoyo a la distancia de su profesora tutora María Padrós y del profesor Juan Carlos Peña, colaborador de CREA (Community of Research on Excellence for All ) y quien reside en Chile. En esta etapa participaron los docentes de la escuela, el personal profesional no docente, un representante del Área de Educación de la Corporación Municipal de Valparaíso, sr. Guillermo Piñones, y el profesor de la Universidad de Playa Ancha, sr. Pedro Funk.

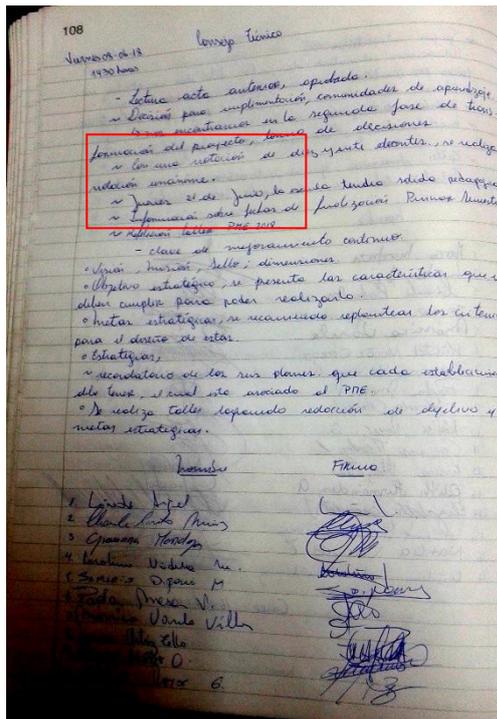
Durante la etapa de sensibilización se expuso cabalmente sobre Comunidades de Aprendizaje y sus fundamentos, siguiendo los lineamientos otorgados por la teoría al respecto, tal como se ha planteado en el capítulo 2 de esta tesis. Tanto con un fin didáctico como para resaltar algunos contenidos (intentando optimizar el tiempo), se complementó la información con videos, actividades prácticas y ejemplos cotidianos de la vida escolar.

Una vez finalizada la fase de sensibilización, la investigadora se ausentó de la escuela permitiendo que los y las docentes y profesionales no docentes reflexionaran sobre la información recibida y así pudiesen tomar una decisión desde la intimidad del claustro. Dos semanas después la directora del centro informó a la investigadora que el claustro aceptó impulsar el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, acuerdo tomado mediante votación en el Consejo de Profesores realizado el día 8 de junio del año 2018, oficializándose este proceso con el registro en el Acta de dicho Consejo, como se representa en la Figura 2. Tal como se ha expresado en el capítulo 2 de esta tesis, Comunidades de Aprendizaje denomina a esta instancia Fase de Toma de Decisión y establece que el 90% del claustro debe estar de acuerdo con el proyecto, más el equipo directivo y las familias, además, la escuela debe recibir el apoyo de la administración educativa. En el caso específico de la escuela Blas Cuevas, la decisión fue tomada de manera unánime a favor del proyecto. En lo referente a

las familias, como ya se mencionó, estas no fueron incorporadas a este momento de la sensibilización. Respecto al Área de Educación de la Corporación Municipal de Valparaíso, su directora manifestó su apoyo desde el inicio de esta propuesta.

Figura 2

Acta Consejo del Profesorado sobre votación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje



Con una votación de diecisiete docentes, se realiza decisión unánime.

Posteriormente a la aceptación del proyecto, en el onsejo siguiente; los docentes, profesionales no docentes, equipo directivo e investigadora acordaron comenzar oficialmente y colaborativamente con el proceso de investigación y transformación del centro, estableciendo las primeras acciones a realizar y aceptando la presencia y participación de la investigadora en las diversas dinámicas de la escuela.

En la siguiente frase, extraída de la bitácora del Consejos de profesores, se manifestó la aceptación de la investigadora en la instancia más medular e íntima del centro, que es el Consejo de Profesores. Con esto, fue recibida como una docente más, en igualdad de trato e información que el resto de los colegas, permitiendo su participación plena en la vida de la escuela.

La Directora incorpora formalmente a la investigadora al Consejo de profesores con todas las posibilidades de intervenir en él, opinando y participando en las diversas actividades, inclusive almuerzos, desayunos, etc. Con este gesto queda oficialmente incorporada a la vida de la escuela como un miembro más de esta comunidad. B9

Es así como, la investigadora comenzó su incorporación paulatina a la vida del centro, utilizando como estrategia asistir algunas horas ciertos días de la semana e ir poco a poco aumentando el tiempo y la frecuencia de su participación, hasta conseguir involucrarse naturalmente en la dinámica y cultura del centro. Durante las primeras semanas de acercamiento a la escuela se llevaron a cabo, de manera independiente, los procesos de sensibilización al personal no docente no profesional (paradocentes y auxiliares) y a los familiares.

De la etapa de sensibilización se derivaron algunos efectos significativos, uno de ellos; relacionado con el aspecto pedagógico, consistió en que algunas profesoras iniciaron de manera autónoma la incorporación de las tertulias literarias dialógicas a la lectura de libros o bien modificaron la didáctica de las clases mediante el trabajo colaborativo. Este indicio hacía prever la motivación que los docentes sentían ante técnicas innovadoras y comprobadas científicamente como son las actuaciones educativas de éxito, las cuales se describen detalladamente en el capítulo 2 de esta tesis doctoral.

Una profesora manifiesta en su relato comunicativo la incorporación de las tertulias literarias dialógicas en su práctica habitual de clases. Ella inició la estrategia inmediatamente finalizada la sensibilización, antes inclusive de la aceptación oficial del proyecto por parte del Consejo de Profesores. Aunque en rigor, su estrategia pedagógica responde más a una lectura dialógica, se reconoce su interés por buscar innovaciones participativas a su práctica pedagógica e incentivar el diálogo y la colaboración entre sus estudiantes. Así queda de manifiesto en su relato, realizado durante el mes de julio.

Ya llevamos dos libros. A los niños les encanta, porque la misma prueba escrita ahora les vamos haciendo las preguntas orales. Me resultó bastante bien, dan su opinión. Leen uno al mes. R5

Otro efecto espontáneo producto de la fase de sensibilización, fue la percepción de algunos profesores de que el proyecto fortalece la solidaridad, la colaboración y el sentido de pertenencia que ellos valoran poseer como comunidad educativa. Esto se manifestó en la acción de un profesor, el cual voluntariamente realizó un afiche alusivo a los principios de Comunidades de Aprendizaje. Este docente sólo tenía un año de experiencia laboral y lo había desarrollado en la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende, su proceso de incorporación fue muy difícil, teniendo que enfrentar situaciones complejas con los estudiantes lo que significó un importante desgaste emocional, superado en parte por el apoyo de sus colegas y del equipo directivo. Este afiche lo elaboró como una suerte de regalo hacia sus compañeros y como una forma de expresar que ya había superado la etapa de querer renunciar y que; por el contrario, en ese momento se sentía parte de la escuela. Este cartel se encuentra pegado a la entrada del centro hasta el momento de la tesis (2020).

### Figura 3

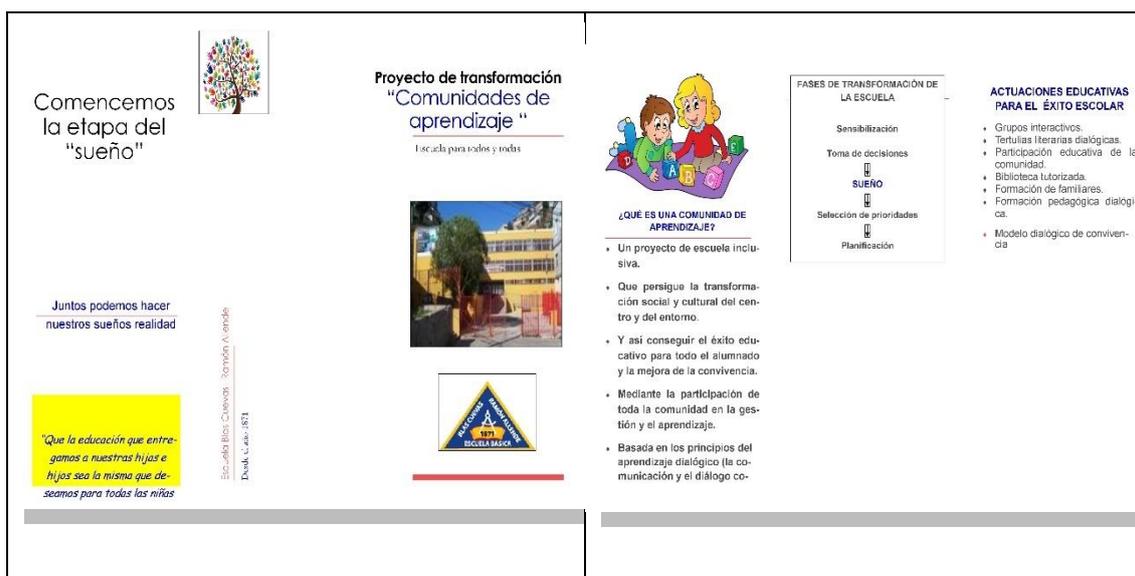
*Cartel ubicado al ingreso de la escuela*



Como se mencionó en párrafos anteriores, el resto de la comunidad educativa (familias, estudiantes y personal no docente no profesional) no participó en la sensibilización entregada a los profesores, por lo cual, se buscó una estrategia acorde con la dinámica de la escuela para informar a los demás integrantes de la comunidad. Es así como se gestionó una serie de pequeñas sensibilizaciones con los diferentes estamentos de manera independiente, las cuales se realizaron durante el mes de julio e inicio de agosto. Para organizar y entregar en forma más didáctica la información a familiares y personal profesional no docente, dos profesoras realizaron un tríptico a modo de resumen, aprovechando de incorporar el inicio de la etapa del sueño. Este material fue impreso por el Área de Educación de la Corporación Municipal.

Figura 4

Tríptico resumen de Comunidades de Aprendizaje



El segundo grupo con quien se organizó un encuentro informativo, con el objetivo de sensibilizar respecto al proyecto y sobre Comunidades de Aprendizaje, correspondió al sector no profesional del personal no docente, denominados paradocentes y que generalmente cumplen labores administrativas y disciplinarias en las escuelas. En el caso de la escuela Blas Cuevas, se han redistribuido sus funciones, priorizando el trabajo directo con los niños y niñas. En esta reunión se presentaron dos paradocentes de las tres que trabajan en la

escuela. Ambas manifestaron interés por el proyecto, pero también expresaron sus dudas sobre la factibilidad de un sistema inclusivo en las escuelas y sobre la necesidad de recibir más formación al respecto. La mayoría de sus comentarios se relacionaban con la falta de conocimiento respecto a la inclusión y sobre la manera de actuar con los niños y niñas pertenecientes al Programa de Integración Escolar (PIE), especialmente aquellos diagnosticados con trastorno del espectro autista (TEA).

Otro grupo correspondiente al sector no profesional del personal no docente, son los auxiliares de aseo. En la escuela hay tres y todos ellos estuvieron presentes en la reunión. En relación al proyecto, los auxiliares vieron grandes posibilidades de implementarlo en la escuela, por las características particulares de la directora, las cuales coinciden con el sentido de comunidad e igualdad que transmite Comunidades de Aprendizaje. Así lo manifestó una de las auxiliares en la siguiente frase: “Eso es lo bonito del proyecto, que seamos todos iguales” B19. Cabe recordar que, en una organización tradicional, altamente vertical, los auxiliares de aseo se ubican en el nivel inferior del organigrama, pese a que en la escuela Blas Cuevas la directora les ha otorgado un trato respetuoso y más horizontal, sigue estando esta percepción desigual en el imaginario colectivo, de ahí la importancia que tiene para ellos y ellas un proyecto como Comunidades de Aprendizaje, el cual les permite interactuar mediante un diálogo igualitario. En esta instancia también se conversó ampliamente de muchos otros temas, como la convivencia en el centro, el comportamiento de los niños, el contexto geográfico de la escuela, entre otros.

Para el encuentro con los padres, madres y apoderados<sup>32</sup> se realizó una citación mediante la agenda de los estudiantes. En esta ocasión sólo llegaron dos madres y una integrante del Taller de Acción Comunitario (TAC), quien decidió participar

---

<sup>32</sup> Se entiende por apoderado o apoderada a la persona responsable de cada estudiante ante la escuela. Este rol lo ejercen principalmente las madres o abuelas o los padres y abuelos, en segundo lugar. No existen restricciones respecto a quién es apoderado o apoderada de un estudiante, según circunstancias específicas pueden ser otros miembros de la familia, vecinos o tutores legales, entre otros. Sólo se exige ser mayor de edad.

al sentir afinidad con el proyecto. Debido a la baja asistencia se organizó un segundo encuentro para la semana siguiente, algunas profesoras propusieron utilizar un horario diferente y ellas se encargaron de comprometer a sus apoderadas. En esta ocasión se reunieron 8 personas, desarrollándose un interesante diálogo sobre el proyecto y la escuela. De este segundo grupo se obtuvo la participación de 5 madres durante el resto del año, especialmente durante la etapa del sueño, corroborándose la aceptación del proyecto y un incipiente sentido de participación. Pese al número de integrantes, esta fue la primera oportunidad en que las familias tuvieron la ocasión de opinar sobre temas de importancia para ellos, como la aceptación de los niños del Programa de Integración Escolar (PIE) o las expectativas que tienen para sus hijos.

La siguiente cita, obtenida de la bitácora de la investigadora, manifiesta cómo el tema de la inclusión no es ajeno a las familias y que ellas poseen ideas claras y contundentes al respecto. En este caso una de las madres expresó que ella y sus hermanas fueron criadas en “hogares de menores” y, por lo tanto, conoce realmente la realidad que viven los niños allí y cómo se hace necesario no solo enfocarse en las dificultades de estos niños, sino también trabajar con el resto de la comunidad. Como se señaló previamente en el capítulo 4, un considerable número de estudiantes de la escuela provienen de la institución denominada CREAD (dependiente del Servicio Nacional de Menores), cuya función es acoger niñas y niños separados judicialmente de sus familias por temas de prevención y seguridad:

Deberían trabajar más con los niños y con personas que no son del CREAD o que no pertenecen al proyecto de integración, pues ellos son los que discriminan o son prejuiciosos. B3.

Una consecuencia significativa en este pequeño grupo de trabajo a lo largo del tiempo, fue la motivación que se generó en las madres participantes para continuar con sus estudios, estableciendo una nueva relación con el conocimiento, desde la inclusión. Tres de ellas se inscribieron en una escuela

cercana que imparte educación para adultos. Una se vio obligada a suspender sus clases por dificultades familiares, las otras dos continúan con excelentes resultados.

Un importante grupo perteneciente a la comunidad educativa son los propios estudiantes. En reunión con tres integrantes del Centro de Alumnos (C.C.A.A.) y el profesor responsable, se decidió que estos alumnos, acompañados por la investigadora, pasaran sala por sala informando sobre el proyecto a sus compañeros, motivándolos a realizar de manera colaborativa un afiche alusivo a Comunidades de Aprendizaje. Debido al poco tiempo que estos representantes tenían para informar a los niños y niñas, la profesora jefe (tutora)<sup>33</sup> de cada curso debía continuar reforzando la información y realizar la elaboración del afiche con ellos y ellas. Esta fue una experiencia nueva para todo el estudiantado, tanto para los tres chicos expositores, como para el resto que vio cómo sus pares le entregaban la información, existiendo una buena recepción por parte de las niñas y niños respecto al proyecto. Tras los buenos resultados de este trabajo práctico, los afiches fueron exhibidos en la entrada de la escuela durante bastante tiempo.

### Figura 5

*Afiches sobre Comunidades de Aprendizaje creados por estudiantes*



<sup>33</sup> En la escuela Blas Cuevas-Ramón Allende la profesora jefe (tutora) de cada curso es mujer.

En conclusión, antes del periodo de sensibilización y durante el desarrollo de este, se comprobó el desconocimiento que las instituciones educativas y administrativas relacionadas con el proyecto y también los diferentes integrantes de la escuela tenían sobre Comunidades de Aprendizaje, siendo un desafío procurar entregar información con sentido, especialmente al no tener un referente en las cercanías. Es así como la utilización de videos, que mostraban experiencias similares en España, fueron de gran ayuda. Ante la dificultad expuesta, esta investigadora utilizó su experiencia como voluntaria en su estadía en Barcelona para explicar y experimentar de manera práctica algunas acciones educativas de éxito. Finalmente, los años como docente en escuelas similares en Valparaíso, permitieron generar un nexo de confianza con los participantes de la sensibilización. Si bien, esta etapa no fue realizada en las condiciones óptimas, es decir, dedicándole más horas y comunicada por alguien con más experiencia, sí respondió a la formalidad y rigurosidad que las posibilidades permitían. Existiendo una gran manifestación de confianza, por parte del equipo directivo, de recibir un proyecto totalmente desconocido en la comuna de Valparaíso.

La siguiente cita, obtenida mediante una entrevista a un profesor universitario que además supervisa prácticas profesionales en las escuelas, expresa el desconocimiento que la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha (dedicada a la formación pedagógica), tenía sobre CdA. Por lo tanto, se pudo deducir que un porcentaje importante de profesores de la comuna no habían sido instruidos sobre este modelo. No obstante, al mismo tiempo, esta experiencia abrió la posibilidad de incorporar Comunidades de Aprendizaje discurso y práctica académica:

Reconozco ignorarlo (Comunidades de Aprendizaje) hasta al momento que lo comparte la investigadora conmigo y con directivos de la Facultad de Educación. Sin duda que puede ser un aporte relevante, ya que...este proyecto transformador pretende alcanzar un doble objetivo: superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia. E2.

### **5.3. Fase del Sueño**

Inmediatamente aceptado el proyecto, se estableció la comisión sueño, la cual tenía como objetivo diseñar y planificar el momento en que toda la comunidad educativa sueñe la escuela y la educación que desea para todas y todos sus niños. En primera instancia la comisión fue constituida por cuatro docentes, quienes poseían altas características de liderazgo y un importante compromiso con el proyecto. Posteriormente, se unió a la comisión una apoderada representante del Centro General de Padres y Apoderados (CGPA) y un estudiante perteneciente al Centro de Alumnos (CCAA). De esta forma esta comisión mixta decidió qué actividad realizar con cada uno de los estamentos de la escuela.

En primer lugar, se utilizó la instancia de las sensibilizaciones realizadas a los y las apoderadas, al personal no docente y a los estudiantes para manifestar el inicio de la etapa del sueño y así preparar las actividades previas a un gran acto final. De manera simultánea, los integrantes de la comisión decidieron publicitar esta etapa, generando un video en el cual se invitaba a la comunidad educativa a soñar. En este video participaron profesores, apoderados y estudiantes y se subió al facebook de la escuela, donde se invitó a la comunidad virtual a escribir sus propios sueños para la escuela, generándose un importante espacio de comunicación entre estudiantes, docentes, exalumnos y resto de la comunidad. Esta iniciativa describe el interés y creatividad manifestada por la comisión sueño, quienes crean esta nueva instancia para recoger los sueños de la comunidad. Durante todo el proceso de revisión de textos y artículos para el desarrollo de esta tesis doctoral, no hemos encontrado otras experiencias que registren la utilización de Facebook para este fin.

En segundo lugar, la comisión y el equipo directivo decidieron utilizar la fecha del Acto de Fiestas Patrias, a realizar el día 14 de septiembre, para el acto del sueño, aprovechando la participación masiva que generalmente hay en esta actividad y

también para darle características “porteñas”<sup>34</sup> a esta instancia y, por ende, al proyecto. Es así como, se acordó la realización de remolinos de papel, lo cuales, llevarían una pequeña tarjeta donde cada asistente al Acto escribiría su sueño. Estos remolinos fueron entregados y recogidos por estudiantes y algunas madres en un momento central de la actividad. También otros remolinos fueron utilizados como decoración, constituyéndose en un símbolo del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en la escuela Blas Cuevas-Ramón Allende.

Como parte de la preparación del sueño, cada docente tuvo la responsabilidad de elaborar remolinos junto con su curso, además las y los estudiantes diseñaron un papelógrafo o afiche que incluía sus sueños individuales y/o grupales. En relación a los familiares, se consiguió la participación de cinco madres, las cuales se reunían a trabajar en forma sistemática cada martes del mes de agosto y septiembre, elaborando remolinos y guirnaldas para el Acto, pero además generándose un enriquecedor momento de encuentro y compañerismo, es así como, organizaron desayunos compartidos y conversaron sobre futuros proyectos en el centro. La dirección de la escuela las apoyó facilitándoles un espacio adecuado y no poniendo obstáculos al ingreso de las madres con sus hijos más pequeños.

## Figura 6

*Remolinos para Acto del Sueño*



<sup>34</sup> Propias de Valparaíso, ciudad puerto.

Durante los meses previos al Acto del sueño, la escuela comenzó a experimentar cambios en relación a la participación activa de sus integrantes, la presencia de madres en horario escolar y las diversas instancias de comunicación que se generaron entre ellas y con el cuerpo docente y el equipo directivo, permitieron abrir las posibilidades hacia el conocimiento mutuo, mediante un diálogo más igualitario. Si bien, estaban presentes diversas barreras para la presencia de las familias al interior de la escuela, esta oportunidad ocasionó que las propias madres vislumbraran otras instancias de participación, como fue la reestructuración de la biblioteca. Respecto a los estudiantes, también fue un elemento significativo la formulación y creación colectiva de sus sueños, generándose instancias dialógicas entre ellos y ellas.

En el caso de los docentes, la comisión sueño, junto con el psicólogo de la escuela, diseñaron una estrategia para motivar al claustro en relación con sus sueños individuales como también colectivos. Es así como, en un Consejo ampliado (docentes y personal no docente), el psicólogo de la escuela realizó la actividad denominada “Dragon Dreaming”. Esta consistió en que cada participante escribió su sueño individual y lo explicó al resto del claustro. Luego se realizó un trabajo grupal donde se reflexionó e intercambió ideas para posteriormente, mediante un acto simbólico, se quemaron los sueños individuales y así se comenzó a construir sueños grupales. El análisis de los sueños individuales permitió clasificarlos en aquellos centrados en aspectos valóricos, otros relacionados con el proceso de enseñanza aprendizaje y algunos correspondientes a las condiciones docentes. Ejemplos de ellos son: trabajar el respeto con los y las estudiantes, promover sentimientos de bondad y solidaridad en toda la comunidad escolar, que haya más talleres artísticos para los niños y niñas, mayor trabajo colaborativo entre docentes, abrirse a estudiantes con discapacidad, mejores recursos en las salas, más tiempo para profesores, menos trabajo burocrático, entre otros.

## Figura 7

*Sueños individuales en proceso de ser quemados*

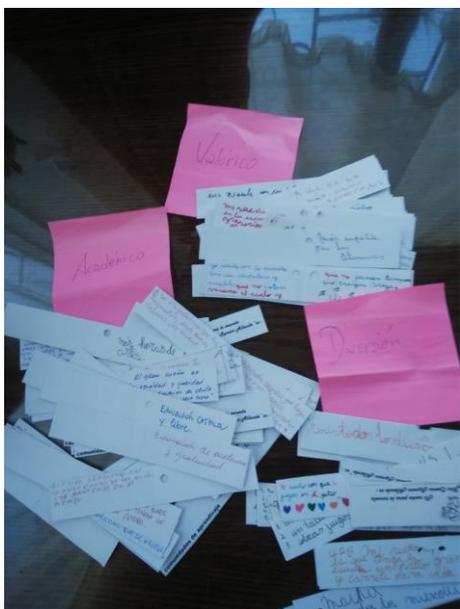


Los dos sueños grupales generados fueron: “Creciendo juntos logramos educación integral”. “Tic tac, tic tac, estar donde queremos estar”. Estos sueños quedaron pegados en la pared de la sala de profesores y han sido recordados y señalados por los propios docentes en variadas instancias.

Finalmente, el día 14 de septiembre del año 2018 se realizó el Acto de Fiestas Patrias y del Sueño. Esta actividad se realizó en forma de “Peña Folclórica”, instancia en que cada curso presenta un baile típico, intercambiándose cada presentación con la actuación de un artista o grupo musical. Al mismo tiempo, los asistentes se sientan alrededor del escenario donde pueden comprar y disfrutar de bebidas y comidas tradicionales chilenas. El ambiente fue de completa alegría y camaradería, provocándose un momento de emoción y concentración cuando se les instó a todas y todos a escribir su sueño, previamente se recordó rápidamente sobre el proyecto y sobre la importancia de su presencia y participación. Esta instancia permitió, mediante un análisis posterior, que algunos y algunas docentes y profesionales de la educación se cuestionaran respecto a su creencia sobre el desinterés que se atribuye a las madres, padres y familiares pertenecientes a sectores más vulnerables en la educación de sus hijos e hijas.

## Figura 8

### *Sueños de la comunidad educativa*



Posteriormente a la actividad descrita, se reformuló la comisión sueño, quedando esta vez constituida por cuatro docentes. En dos reuniones siguientes la comisión leyó cada uno de los sueños (151 en total) clasificándolos en 6 grandes categorías: diversión (40 sueños), valórica (33), académica (36) e infraestructura (17), matrícula (5) y otros (20). Luego, las dos últimas se incorporaron al resto de las categorías. Posteriormente, la comisión propuso que cada docente y personal no docente debía incorporarse en una categoría, lo cual fue aceptado por el resto de la comunidad, generándose las primeras cuatro comisiones mixtas que comenzaron a funcionar dentro del proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Si bien, en el origen de esta propuesta estaba considerada la participación de representantes de cada estamento de la escuela en cada una de las comisiones, finalmente fueron constituidas por el profesorado, el personal profesional no docente (asistente social, educador diferencial, psicólogo, psicopedagoga) y dos madres. Con esta decisión la Comisión Sueño da por finalizada su labor.

**Tabla 18**

*Ejemplos de sueños clasificados por la comisión Sueño*

<b>Diversión</b>
Que tengamos videojuegos
Que hubiera más columpios
Recreo más largo
Que hubiera más juegos
Que haya arcos mejores y agranden la cancha
Taller de natación.
Que hagan comida rica
Que la escuela tenga juegos
Que hagan carreras
Que el patio tuviera muchos patos
Que hubiera una cancha para jugar a la pelota
Que tengan más actividad para evitar el sedentarismo

<b>Valóricos</b>
Que todos sean felices
Que sea un espacio de encuentro humano donde todos tengan la posibilidad de crecer
Que sea solidaria
Profesores y comunidad sean más comprensivos
Más seguridad para los niños
Mi sueño es que más que educación entreguen buenos valores
Respeto
Que esta escuela que todavía funciona sea mejor ya que aquí mis niños han estado
Ver a mi hermoso colegio donde todos los niños sean respetuosos
Menos bullying y más inclusión

<b>Académicos</b>
Que la educación de este colegio sea cada día mejor
Que tengan las mismas oportunidades que un colegio pagado
Que la escuela progrese en cuanto a la mejora de la educación que se otorga, para así tener a los mejores estudiantes
Que todos los niños de la escuela tengan un buen futuro
Transformación en la mentalidad de la comunidad escolar. Ayuden a que los alumnos combatan desigualdades en oportunidades y debilidades familiares.
Que siempre tenga una educación de excelencia para poder disfrutar de una vida productiva y participativa.
Que los niños sean respetados
Que aprendan y sean felices
Educación de excelencia y gratuidad
Que haya más talleres
Que a los niños le entreguen las mismas armas que me entregaron a mí

<b>Infraestructura</b>
Que nuestro patio tenga flores
Que hubiera mil juegos en el patio
Tener árboles y sol
Que el patio tuviera mariposas
Patio techado
Una cancha más plana
Mejorar áreas verdes
Mejorar infraestructura “gimnasio”
Pintar más la escuela y preocuparse más de los niños chicos
Que techen para la lluvia: gimnasio
Que los baños estén limpios
Que pongan más plantas

En conclusión, la etapa del sueño marcó un hito en el proyecto de transformación para la escuela Blas Cuevas-Ramón Allende, pues fue la primera actividad en que se contempló la presencia y participación del estudiantado y sus familias más allá de meros observadores. Esta vez se incentivó a que manifestaran su opinión y se permitieran soñar sobre el presente y futuro educativo de sus hijos e hijas, generando, aunque incipientemente, acercamiento y pertenencia a la escuela. Cabe destacar que la mayoría de los sueños pertenecientes a la categoría académica fueron formulados por las familias y no por los y las docentes. Por otra parte, un aspecto negativo fue la ausencia de las autoridades municipales y las del Área de Educación, quienes habían sido formalmente invitados. Esto permitió percibir el nivel de apoyo esperable desde estos estamentos, lo cual aumentó en las y los docentes la sensación de abandono y de desinterés por conocer el trabajo de la escuela por parte de la Administración educativa comunal. Además, desde una visión más profunda, también comenzó a develarse la ineficiencia de la administración en promover experiencias académicas exitosas que pueden generar vínculos con otras similares de la comuna.

#### **5.4. Impulso de Comisiones**

Como se expresó en el apartado anterior, desde el análisis y organización de los sueños surgieron cuatro comisiones mixtas de trabajo, aunque en rigor

solamente estuvieron conformadas por docentes, personal profesional no docente y dos madres. Como última acción la comisión sueño decidió designar a cada docente en una comisión, pensando en sus habilidades, tiempo y aficiones. Si bien, esta medida podría juzgarse de autoritaria, responde a la dinámica propia de la escuela donde algunos y algunas docentes ejercen un rol de liderazgo dentro del profesorado. Además, de esta forma la comisión sueño aseguró que todas y todos participaran, propiciando el desarrollo de liderazgo y madurez organizativa. Posteriormente, como resultado de la evaluación del proyecto el año 2019, el claustro decidió que la participación en una u otra comisión fuese a elección de cada participante.

Desde el momento en que se configuraron las comisiones, octubre 2018, estas asumieron la planificación y gestión de los diversos sueños correspondientes a su categoría. Clasificándolos en corto, mediano y largo plazo. La comisión pedagógica funcionó activamente desde su constitución (octubre), el resto de las comisiones no realizaron ninguna actividad específica ese año, postergando su desempeño para el siguiente.

Una vez comenzado el año escolar 2019, las diferentes comisiones retomaron su actividad planificando las acciones a desempeñar durante el primer y segundo semestre. No obstante, la disposición de algunos y algunas docentes no fue totalmente positiva, salvo la comisión pedagógica, existiendo dificultades para coincidir horarios que permitieran reunirse. Como se profundizará en el capítulo 6, el tiempo se percibió como una de las barreras que mayormente limitan el desempeño de las y los docentes, especialmente en lo que respecta al trabajo colaborativo. Esta situación ya había sido planteada por algunos y algunas docentes al momento de valorar los obstáculos que podría enfrentar el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Por lo tanto, la jefa de Unidad Técnica Pedagógica asumió flexibilizar algunos horarios para así posibilitar la reunión de los y las profesoras. Aun así, algunos y algunas manifestaron abiertamente que no tenían mucho tiempo disponible para el trabajo de comisión pues debían realizar otras labores pedagógicas y administrativas.

Pese a la situación descrita, las comisiones se reunieron y establecieron las siguientes acciones:

**Comisión pedagógica:** esta comisión fue la única que comenzó su labor durante el año 2018, pues algunos de sus integrantes formaban parte del Equipo de Gestión de la escuela y, por lo tanto, tenían directa relación con la elaboración del Plan de Mejora Escolar (PME) que cada final de año debe realizarse. Es así como, esta comisión intervino directamente en el diseño de este Plan (PME) incorporando en él las tertulias literarias dialógicas, las tertulias pedagógicas y los grupos interactivos. Por otra parte, también diseñó un instrumento que permitió recoger la opinión de cada profesor sobre el ambiente de aula más adecuado al aprendizaje y así estructurar un modelo en común para todos los cursos de la escuela. Durante el año 2019, la comisión se centró en la aplicación de las actuaciones educativas de éxito mencionadas y generó una rúbrica de evaluación formativa general para todo el profesorado.

**Comisión valórica:** formada por docentes, psicólogo y asistente social. Se decidieron tres acciones a corto plazo, especialmente dirigidas al proceso democrático de las normas de convivencia y votaciones del Centro de Alumnos (CCAA), siguiendo las directrices de Comunidades de Aprendizaje. A largo plazo se planteó generar y fortalecer vínculos con diversas organizaciones de apoyo a la niñez y la adolescencia.

**Comisión diversión:** los y las integrantes planificaron nuevamente los sueños correspondientes a esta categoría y decidieron centrar las diversas acciones en el nivel de prekinder y kinder, fortaleciendo el juego como un elemento pedagógico. A largo plazo, se propusieron realizar contactos y convenios con instituciones artísticas y deportivas que permitieran aumentar las posibilidades de talleres extraprogramáticos para el estudiantado, por ejemplo, patinaje, teatro y baile.

**Comisión infraestructura:** las y los integrantes, decidieron dirigir el trabajo hacia el hermosamiento de los jardines de la escuela y, posteriormente, mejorar las condiciones del patio de prekinder y kinder.

Al finalizar el primer semestre del año 2019, la comisión pedagógica, el equipo directivo y la investigadora realizan en un consejo de profesores un proceso de autoevaluación de los avances que hasta el momento había conseguido el proyecto de Comunidades de Aprendizaje en la escuela, siendo la propia comisión pedagógica y algunas actuaciones educativas de éxito (tertulias literarias dialógicas y los grupos interactivos) las que más habían progresado (como se verá en el apartado siguiente). Dado que se valoró que el resto de las comisiones no estaban funcionando se planteó la posibilidad de decidir si se deseaba continuar con las comisiones o se postergaba para el año siguiente. Es así como, antes de decidir, las y los docentes realizaron un proceso de reflexión sobre su rol como agente de cambio y de la necesidad de actuar de manera más autónoma. También reconocieron su inercia en términos de organización y la necesidad de capacitación en liderazgo. Posteriormente a esta reflexión, el claustro decidió en forma unánime continuar con el trabajo de comisiones, reformulando su desarrollo mediante los siguientes acuerdos:

- a. Se eligió a una docente como la encargada de revisar el trabajo de las comisiones en relación con el cumplimiento de las acciones en el plazo establecido.
- b. Seleccionar no más de uno o dos sueños para este semestre.
- c. Generar una plantilla donde la comisión escribe las acciones a seguir, los tiempos y los responsables de estas. Este esquema se pegará en la sala de profesores.
- d. Todas las acciones de las cuatro comisiones fueron dirigidas al nivel de prekinder y kinder, generando interrelación entre ellas.
- e. Trabajar de manera autónoma a la dirección, salvo que su aprobación o autorización sea imprescindible.
- f. Sólo por esta vez, las y los docentes pueden decidir cambiarse de comisión.

La Figura 9 expone, a modo de ejemplo, la plantilla utilizada por la comisión de diversión para planificar sus acciones a corto plazo.

**Figura 9**

*Planilla de organización de Comisión “Diversión”*

Comunidades de Aprendizaje Sueño: hacer más entretenido en patio de prekinder y kinder				<b>Integrantes de la comisión</b> Lorena Vergara Matías Reyes Valery Donoso Pedro Alvarado Kristel Muñoz
<b>PROPUESTAS COMISIÓN DE ENTRETENCIÓN</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dividir y delimitar el patio en rincones de juego, donde cada uno tenga sus normas de juego para resguardar la armonía.</li> <li>• Crear un espacio de arenero</li> <li>• Crear un espacio de pistas de autos</li> <li>• Dibujar luches de distintas formas</li> <li>• Mesas con hojas para dibujar, recortar, etc.</li> <li>• Dibujar caminos</li> <li>• Pared negra para dibujar con tiza</li> <li>• Arreglar el balancín</li> </ul>				
N°	ACTIVIDADES	RECURSOS	PLAZO	ENCARGADOS/AS
1	Delimitar espacios	Pinturas de colores, brochas	Octubre/noviembre	Gestión de materiales: Matías Reyes Pedro Alvarado
2	Normas de espacios	Carteles, cartulinas, plumones, material de oficina	Octubre	
3	Rincón arenero	Areneros (mesa, madera, neumáticos, etc.), arena, juguetes de playa	octubre	Ejecución de actividades: Valery Donoso Kristel Muñoz Lorena Vergara
4	Rincón pistas de autos	Pinturas de colores, autos pequeños, señaléticas.	Octubre/noviembre	
5	Rincón luches	Pinturas de colores, brochas.	Octubre/noviembre	
6	Rincón dibujos	Mesas. Hojas blancas, lápices de colores, de cera, plumones, tijeras, pegamento, basurero.	octubre	
7	Rincón caminos	Pinturas de colores, brochas.	Octubre/noviembre	
8	Pizarra tiza	Pintura de pizarra negra, tizas de colores y blancas.	Noviembre/diciembre	
9	Arreglo balancín	Maestros y materiales (clavos, martillos, etc.)	Octubre/noviembre	

Bajo estos criterios se reactivó nuevamente el trabajo de las comisiones para el segundo semestre del año 2019, quedando establecido en el libro de Actas del Consejo de profesores. Esta experiencia de autoevaluación y posterior reformulación de las comisiones, marcaron otro importante hito en la organización de la escuela, señalando un crecimiento en la madurez organizacional de las y los docentes y no docentes y un significativo avance en dirección a la horizontalidad de los estamentos que la conforman. Si bien, aún no se ha constituido según la propuesta de Comunidades de Aprendizaje, existe un claro avance en esa dirección. De igual forma, el equipo directivo comenzó a ejercer un liderazgo más dialógico, en el que se fomentó la autonomía de los integrantes de la comunidad escolar, facilitándoles mayores instancias de trabajo pedagógico colaborativo.

## **5.5. Impulso de actuaciones educativas de éxito**

Como se mencionó anteriormente, finalizando el año 2018 algunos elementos constituyentes del proyecto de Comunidades de Aprendizaje quedaron establecidos en el Plan de Mejora Escolar (PME 2019), mediante la incorporación plena de las actuaciones educativas de éxito de tertulias literarias dialógicas y grupos interactivos, en la asignatura de lenguaje y de tertulias pedagógicas con el cuerpo docente. De igual forma, se generaron acciones que promovieron un acercamiento hacia la incorporación futura de la biblioteca tutorizada y el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.

### **5.5.1. Tertulias literarias dialógicas**

Inmediatamente finalizada la sensibilización, algunas docentes comenzaron con la práctica de tertulias literarias dialógicas y otras prácticas que compartían características con esta actuación educativa de éxito, aunque no siguieran todos los criterios de estas. Podemos decir que la implementación de las tertulias literarias dialógicas fue una de las acciones más significativas que permitió analizar la adaptación a las características de la comunidad y a la disponibilidad de recursos, lo que significó un importante diálogo y toma de decisiones entre las docentes, el equipo directivo y la investigadora.

Durante el transcurso del segundo semestre del año 2018, se realizaron tertulias literarias dialógicas en tres cursos, con la presencia de una madre como voluntaria, en el resto de los cursos se implementaron lecturas dialógicas.

Durante el año 2019, las tertulias literarias dialógicas ya se incorporaron al Plan de Mejora Escolar (PME) de la escuela, por lo tanto, son realizadas en los nueve cursos que esta posee, en la asignatura de lenguaje. Desde marzo del año 2019 el profesorado manifestó sus deseos de comenzar prontamente, tenían altas expectativas en la metodología, tanto para motivar la lectura en las y los niños como para promover un trabajo más dialógico en el aula. La primera labor por

realizar, dirigida por la comisión pedagógica, consistió en seleccionar una gama de textos por nivel, procurando que estos respondieran a la literatura universal. Esto no fue totalmente cumplido, debido al temor de las profesoras que realizan lenguaje (todas mujeres) a que estos tipos de textos no fuesen comprendidos por los estudiantes. Luego de varias lecturas y conversaciones, se llegó al consenso que el primer texto a leer por cada curso pudiese no ser parte de la literatura universal, pero se debiese procurar que los siguientes sí lo fueran, aunque previamente se evaluaría la situación y avances de cada curso.

La segunda acción estuvo destinada a solucionar la dificultad consistente en la escasez de libros disponibles, pues la mayoría de los textos de la biblioteca responden a ediciones poco motivadoras para los niños y niñas, o bien no hay variedad de copias de cada ejemplar. Ante esta situación la comisión realizó un protocolo de acción, es así como, en los cursos que no había suficientes libros se decidió proyectar el texto en la pizarra y, en el caso de cuentos no muy extensos, de fotocopiar una versión para cada niño y niña. En cambio, si se disponía de varios ejemplares se decidió guardar los libros en la misma sala de clases.

Una vez decididos los textos, se organizaron los horarios y se iniciaron las tertulias literarias dialógicas desde el mes de abril. Al no conseguir mayor participación de familiares ni voluntarios se decidió que la o el profesional del Programa de Integración Escolar (PIE) de cada curso (psicólogo, fonoaudiólogo, educador diferencial o psicopedagogo) y la investigadora siempre estuvieran presentes en las tertulias y lecturas, además de la participación ocasional del equipo directivo.

La implementación de las tertulias literarias dialógicas en la escuela Blas Cuevas-Ramón Allende implicaba responder a diversos desafíos. El primero, la ausencia de hábitos de trabajo en el hogar por parte de las y los estudiantes (o al menos la percepción del profesorado de esta ausencia de hábitos) lo que hacía al profesorado imposible considerar que los textos fueran leídos previamente a la tertulia en casa, es más, las y los docentes temían que no fueran responsables

de los libros o fotocopias y estos terminarían perdiéndose. A esta situación, se suma la importante cantidad de niños y niñas no lectores o muy deficientes en su lectura, distribuidos en todos los cursos y que generalmente pertenecen al Programa de Integración Escolar (PIE). Un último reto se refiere a la escasez de textos pertenecientes a la literatura universal disponibles en la biblioteca y la imposibilidad de ser comprados por las familias. Por lo tanto, la comisión pedagógica, el equipo de gestión y las profesoras de lenguaje acordaron el siguiente protocolo que intentaba responder a estas dificultades, el cual queda registrado en la bitácora del investigador y en el acta del equipo de gestión.

Antes de cada tertulia literaria se leerá el texto o capítulo correspondiente a viva voz, donde cada niña o niño leerá un párrafo a su propio ritmo y condiciones. Al mismo tiempo, se ha de estimular el respeto y la capacidad de escuchar. Si una o un estudiante no quiere leer, por vergüenza o por no saber aún, asume su lugar cualquier adulto presente. Jamás se obligará a leer presionando mediante una calificación o anotación negativa. La profesora moderadora puede preguntar durante la lectura con el fin de orientar su comprensión o mantener la concentración. B12.

Una vez avanzada la práctica de las tertulias literarias dialógicas, van surgiendo una serie de cuestionamientos sobre su realización, de ahí que se hizo necesario profundizar en sus características y evaluar los beneficios y dificultades que hasta el momento habían ocurrido, con el fin de unificar criterios y aprovechar al máximo la estrategia. Un elemento importante para las docentes y para la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica era la necesidad de registrar el trabajo realizado por los y las estudiantes en el aula, por lo tanto, se discute sobre la estrategia más adecuada a cada curso para profundizar más la lectura y además tener una suerte de evidencia que permita una posterior evaluación y calificación, asegurando no desvirtuar el diálogo ni la participación. Luego de conversar y cambiar impresiones, se acordaron algunos elementos evaluativos que de

ninguna forma constituyen acciones punitivas o de control, por el contrario, como los niños y niñas demuestran avances significativos las y los docentes querían premiar esa actitud con buenas calificaciones. En consecuencia, se creó un instrumento transversal a todos los cursos, el cual consistió en una rúbrica de participación y desempeño. Junto con este instrumento de evaluación formativa, cada docente decidió la técnica que mejor responde a las características de su curso, quedando establecidas formalmente. De esta forma, la profesora de 1° y 2° básico, destinó un cuaderno para cada estudiante solo para la lectura de Matilda, en el cual, posteriormente a la lectura y al diálogo; las y los niños manifiestan en un dibujo o texto breve algún aspecto importante de la lectura. La profesora de 5° y 6° básico, diseña pequeñas guías donde las y los alumnos aplican lo leído. En 7° básico se refuerza la lectura cada cierto tiempo mediante la estrategia de grupos interactivos. Las profesoras de 3°, 4° y 8° sólo utilizan la rúbrica, pues estos cursos se caracterizan por su facilidad de diálogo, no siendo necesarios para las maestras otro instrumento de evaluación. Este tipo de instrumentos no contradicen las características de las tertulias literarias dialógicas como actuación educativa de éxito, si bien podría valorarse si disminuyen el carácter puramente dialógico e interactivo de las tertulias, forzando el trabajo individual y el empleo de ejercicios asociados a la comprensión lectora “clásica”.

En el caso de prekinder y kinder, la implementación de las tertulias literarias tuvo un inicio paulatino. En primer lugar, se debió consensuar con la educadora la importancia de diferenciar la tertulia literaria dialógica de un “cuentacuento”, para lo cual se revisó con ella textos teóricos sobre esta acción educativa de éxito y tuvo acompañamiento por parte de la investigadora y jefa de la Unidad Técnica pedagógica (UTP) durante todo el semestre. También se generó un material didáctico para aplicar posteriormente a la tertulia y que sirviera como evidencia de la comprensión alcanzada por las y los niños.

A continuación, se detalla la implementación de las tertulias literarias dialógicas por curso. Como se verá, el criterio de selección de textos clásicos se cumple en 4 casos. En los demás, las actuaciones educativas realizadas no pueden

llamarse propiamente tertulias literarias dialógicas, aunque comparten características o tienen un valor que discutimos en esta sección.

### **Prekinder-Kinder**

Se decidió trabajar con las Fábulas de Esopo, respondiendo al principio de las tertulias literarias dialógicas de trabajar con textos de la Literatura Universal. En las primeras tertulias las y los niños se presentaron bastante distraídos, no obstante, al pasar el tiempo mejoraron su concentración y participaron más ordenadamente. Son muy participativos, abiertos al diálogo y creativos. También demostraron mediante sus opiniones y reflexiones sentimientos positivos y profundos. Al poco tiempo, se observó un aumento en su vocabulario y en las habilidades de comprensión lectora. Respecto a la dinámica pedagógica al interior del aula, el curso presentó algunas dificultades en la implementación de las actuaciones educativas de éxito. Por este motivo, tuvo el acompañamiento constante de la Jefa de Unidad Técnica Pedagógica (UTP).

### **1° y 2° básico<sup>35</sup>**

Se seleccionó el libro Matilda (Roal Dahl). Las y los niños siguen la lectura de la profesora, debido a que muchos no leen aún. Ella utilizó al máximo las oportunidades que le dio la lectura, se apreció manejo de aula y dominio de su profesión. La profesora exigió el máximo a sus estudiantes, tanto en su comportamiento como en la profundización de la lectura, finalizando esta con una pregunta que involucraba una habilidad cognitiva elevada, a la cual, los y las niñas generalmente respondían positivamente. Con el paso del tiempo, los y las alumnas demostraron avances significativos en su comprensión lectora y en vocabulario, es así como, de leer una página por sesión (interrumpida constantemente por la falta de concentración de algunas niñas y niños y por la necesidad de aclarar el significado de las palabras) al avanzar en el libro la profesora ya leía un capítulo completo y los propios estudiantes le solicitaban

---

<sup>35</sup> Estos cursos están fusionados, debido a la poca cantidad de estudiantes.

que continúe con la lectura. Si bien la docente no seleccionó un texto de la literatura universal, los excelentes resultados obtenidos derribaron sus prejuicios sobre la dificultad de leer un texto clásico, motivando a su selección para el próximo semestre escolar.

### **3° y 4° Básico**

Se seleccionó una serie de cuentos de Óscar Wilde, respondiendo de esta forma a la selección de un texto clásico. Debido a la práctica diaria, por parte de la profesora, de leer textos a sus alumnos y alumnas, estos y estas poseían mayor dominio en acciones específicas como seguir instrucciones, levantar la mano para pedir la palabra o mantener silencio cuando otro compañero o compañera estaba hablando. De igual forma, desde el principio de las tertulias literarias dialógicas participaron todos y todas libremente, opinando y respondiendo preguntas. Se caracterizaron por poseer una muy buena actitud ante la actividad y respeto entre ellos. Al mismo tiempo, daban respuestas llenas de emoción, demostrando sus buenos sentimientos y una buena capacidad de reflexión. No obstante, a medida que avanzó la estrategia, se fueron detectando algunas dificultades en las y los estudiantes, por ejemplo, más de la mitad del curso leía de manera muy deficiente. También, el grupo en general presentaba graves problemas de lectura en relación a la entonación y énfasis que esta requiere para una buena comprensión lectora. Luego de una serie de conversaciones entre la profesora de lenguaje, la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica y el especialista del Programa de Integración Escolar (PIE), reconocieron que, antes de la tertulia literaria dialógica, siempre fue la profesora quien leía, por lo tanto, los niños y niñas no habían experimentado personalmente este proceso lector. Es así como, las tertulias literarias dialógicas contribuyeron a descubrir un elemento importante en el aprendizaje de las y los niños de 3° y 4° y en la práctica de la docente. Al persistir en la tertulia literaria dialógica se fueron desarrollando avances importantes en las y los estudiantes, tanto en su lectura como en su participación.

### **5° Básico**

Se seleccionó el libro “Historia de una gaviota y el gato que le enseñó a volar” (Luis Sepúlveda), aunque no está contemplado como libro clásico, su selección de basó en su alto nivel valórico y ser de un autor chileno. Este curso poseía buena disposición a la estrategia, no obstante, tenían poca concentración y no opinaban demasiado. Sin embargo, al poco tiempo ocurrieron dos hechos significativos, primero, tres estudiantes solicitaron llevarse el libro para la casa y, en segundo lugar, otro alumno buscó en su casa los lugares geográficos que menciona el texto y luego lo compartió con el curso. Ambas situaciones abrieron la reflexión sobre la posibilidad de que los niños y niñas pueden realizar algunas actividades en el hogar. Con el avance de la aplicación de la lectura dialógica, las y los estudiantes fueron expresando sus emociones e ideas con mayor soltura y argumentación. Además, mejoraron su comprensión lectora, lo que quedó comprobado con las preguntas y guías que realizaba la docente. Cabe destacar, que varios estudiantes de este curso se hicieron asiduos a la biblioteca.

## **6° Básico**

El texto seleccionado fue “Cuentos de la selva” de Horacio Quiroga, texto considerado un clásico de la literatura latinoamericana. Este curso se caracterizaba por desempeñarse bajo una estructura muy tradicional. Es así como ellos y ellas no querían ponerse en círculos y manifestaban rechazo a la estrategia. Eran competitivos entre ellos y ellas y no demostraban mucha tolerancia. Además, llamaba la atención lo descendidos que estaban en el proceso lector y en la comprensión lectora, no solamente los niños y niñas pertenecientes al Programa de Integración Escolar (PIE), sino el curso en general. Sus avances eran muy lentos, costaba que opinaran y que se involucraran, una de las causas de esta actitud se debía a que estaban acostumbrados a realizar actividades calificadas. Además, no profundizaban en la comprensión del texto. No obstante, debido a la constancia de la profesora, a medida que se avanzó en esta estrategia, se observaron logros en la lectura oral de todo el curso y especialmente en las y los estudiantes más descendidos. Sobresaliendo dos experiencias. Primera una niña catalogada como descendida

fue quien más motivación presentó ante la lectura, llevándose el libro para la casa y convirtiéndose, además, en una ayudante permanente en la biblioteca. En segundo lugar, un niño diagnosticado con retraso severo y que no leía más de dos o tres palabras, al cabo de un par de meses ya leía un párrafo completo, ganándose además el respeto de sus compañeros debido a su esfuerzo.

La siguiente frase, extraída del Grupo de discusión comunicativa de las profesoras de lenguaje, describe el avance del niño y la actitud del curso.

X (nombre del estudiante) al principio de año no leía casi nada, ahora lee párrafos, de cuatro o 5 líneas. Los chiquillos respetan su turno, lo esperan o le ayudan. Lo mejor es que él se autoevalúa, esta semana me dijo: “hoy no leí muy bien”. Además, le estoy dando pequeñas lecturas para la casa, para que practique y él lo hace. GD1

## **7° Básico**

Se seleccionó el libro “El chupacabra de Pirque” (Pepe Pelayo), debido a ser de autor chileno y de disponer en biblioteca de varios ejemplares. Este curso era considerado sumamente conflictivo al no poseer hábitos de estudio ni de comportamiento en el aula. En la primera sesión no todos los y las estudiantes aceptaron leer, pero la mayoría siguió la lectura y todas y todos opinaron. En la sesión siguiente la docente asumió mayor control de la clase, estructuró la sala y explicó con más detalles en qué consiste la estrategia de la lectura dialógica que se realizará y cuáles son los objetivos de esta. Es un propio estudiante quien concluyó que entonces se leerá todo el libro y que debieran leer un capítulo cada jueves, durante tantos meses, involucrándose en la planificación de la actividad. Esta confirmación de la práctica hizo sentido en el curso, pues desde ese momento se observó un cambio de actitud. Las y los estudiantes esperaban ya en círculo a la profesora, tenían su libro a mano y sabían qué debían leer. De igual forma, la participación se hizo mayor, todas y todos los alumnos leyeron y expresaron sus opiniones, respetando los turnos de habla. En relación a la

comprensión lectora no poseían dificultades, inclusive relacionaban con otros capítulos, otros textos o películas. Similar avance se observó en la lectura oral.

La siguiente cita, extraída del grupo de discusión comunicativa de las profesoras de lenguaje, manifiesta los avances desde el punto de vista de la docente del curso.

Las tertulias han sido maravillosas, han sido un modo de reencantar a los niños, sobre todo con 7° básico. Con ellos he tenido más avances que con los otros. A pesar de que es un curso muy complejo, pero no sé qué pasa, como que se reencantaron con lenguaje. Las clases se estructuraron mucho para ellos, las tertulias ahora resultan super bien. GD1.

### **8° Básico**

Se selecciona el libro “Cuando Hitler robó el conejo rosa” (Judith Kerr). El curso se encontraba motivado a realizar la estrategia y lo manifestaron leyendo y participando comprometidamente. Con el tiempo, fueron mejorando en la profundidad de sus opiniones y críticas, inclusive hacían relaciones con hechos actuales. Por otra parte, se lograron momentos muy profundos de empatía y solidaridad entre los estudiantes y adultos presentes, por ejemplo, el texto habla de la huida obligada de una niña de su país, lo que coincide con la experiencia de dos niñas del curso, las cuales son extranjeras. Ellas cuentan sus vivencias al dejar su casa, escuela y llegar a un lugar tan distinto. En este sentido, la lectura dialógica permitió que las niñas y niños se conocieran más profundamente, ampliando su visión de la vida.

En síntesis, tanto las tertulias literarias dialógicas como las lecturas dialógicas que utilizan textos que no pertenecen a la literatura clásica universal han sido calificadas como totalmente exitosas, no solamente por las profesoras de lenguaje, sino por el equipo directivo y el equipo del Programa de Integración Escolar (PIE). Desde el punto de vista académico, se observan importantes avances en la dicción, lectura oral, vocabulario, comprensión lectora y capacidad

de opinar y argumentar de las niñas y niños. Especialmente en aquellos que por diversas condiciones no tenían una participación relevante al interior del curso. Desde la perspectiva social, las niñas y niños se muestran más solidarios y tolerantes entre ellos, afianzándose sus vínculos de amistad y compañerismo. Para las docentes involucradas, esta estrategia permitió estructurar sus clases dedicadas a la lectura, liberándolas del estrés de pensar constantemente qué hacer para estimular la comprensión lectora en las y los estudiantes. Además, ellas declaran que esta estrategia les ha permitido conocer las dificultades y avances de cada niño o niña, lo que les permite diseñar un plan de trabajo específico. En algunos casos, les permitió a ellas mismas replantearse ante la asignatura y aumentar sus propias expectativas. Por otra parte, el equipo directivo y el equipo de gestión reconoció los avances alcanzados en tan poco tiempo, por lo tanto, impulsaron el trabajo de las docentes de lenguaje obteniendo más libros, especialmente pertenecientes a la literatura universal y adecuando un espacio permanente para las tertulias literarias en la biblioteca, lo cual se detallará más adelante en este mismo capítulo.

Resulta de interés para esta tesis doctoral reflexionar sobre las tensiones en la transferencia de la actuación, que coinciden con aspectos que se han señalado en el capítulo 3. A pesar de la motivación por llevar a cabo la actuación, parte del profesorado – principalmente – plantea “adaptaciones” en metodología (realizar ejercicios individuales, por ejemplo) y en contenido (sustituir libros de literatura clásica universal por otros libros) que pueden suponer una contradicción con las características fundamentales de esta actuación. En este sentido, hemos subrayado que algunas de las prácticas impulsadas son de lectura dialógica (aplicar el aprendizaje dialógico en la lectura) aunque no propiamente de tertulias. Las investigaciones sobre tertulias literarias dialógicas destacan el valor añadido y central de acercar las mejores obras de la humanidad a todos los niños y niñas rompiendo los estereotipos y bajas expectativas. En este sentido, debido a los excelentes resultados obtenidos con esta experiencia y el intercambio de evidencias científicas con las docentes, que estas han cambiado su punto de vista y aceptaron incorporar la lectura de clásicos en el programa de lectura de la escuela.

### 5.5.2. Grupos interactivos

Los grupos interactivos fueron más complejos de transferir a la práctica diaria de la escuela. Esta complejidad se relacionó principalmente con la dificultad de incorporar a los familiares a la vida escolar y de conseguir la participación de personas voluntarias. En el capítulo seis se profundizará en las barreras y factores que han dificultado el proceso de implementación. A continuación, se describirán algunas acciones realizadas con mayor o menor éxito desde fines del año 2018 hasta octubre del año 2019.

Por acuerdo entre el equipo de gestión y la comisión pedagógica, el primer grupo de voluntarios a considerar fueron los estudiantes de pedagogía de la universidad de Playa Ancha. No obstante, a pesar de haber obtenido apoyo por parte del Decano de la Facultad de Educación y de la Secretaria Académica de la misma facultad, fue imposible concretar en acciones específicas que permitieran acercar a los y las jóvenes universitarios a la escuela. Un primer intento de colaboración fue planteado por la propia universidad, quienes necesitaban espacios escolares para derivar a estudiantes inscritos en los “cursos sellos”<sup>36</sup>, en este sentido, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje de la escuela Blas Cuevas se ajustaba a los requerimientos de estos. Otra posibilidad de trabajo entre la Universidad de Playa ancha y la escuela se obtendría mediante un acuerdo establecido entre la facultad de Educación y la Corporación Municipal de Valparaíso, donde la institución educativa otorgaría apoyo pedagógico y un número considerable de estudiantes en práctica a algunas escuelas de la comuna. Finalmente, ambas instancias no prosperaron deteniéndose en aspectos de carácter económico y administrativo.

Si bien, estos acuerdos institucionales formales no se concretaron, aún la escuela consideraba importante obtener el apoyo y la presencia de estudiantes

---

<sup>36</sup> Cursos diseñados por la universidad, en los cuales, las y los estudiantes deben cumplir con una cantidad de sellos durante su carrera. Estos cursos están dirigidos al trabajo voluntario de carácter social.

universitarios. Por dos grandes motivos, el primero radicaba en la posibilidad de ampliar los aprendizajes de las y los niños, aumentando sus expectativas y dándoles a conocer realidades diversas. El segundo, se basaba en que las y los docentes sentían mayor seguridad de trabajar en el aula con personas del ámbito académico (aspecto que se analizará en el capítulo 6). Por estos motivos, se recurrió a otra estrategia para conseguir apoyo de estudiantes voluntarios de la universidad. Es así como, se conversó directamente con tres profesores universitarios (de las carreras de Educación Física, Educación Diferencial y Educación General Básica) quienes facilitaron la posibilidad de establecer un contacto más directo entre algún representante de la escuela y las y los estudiantes de estas carreras.

Es así como, un profesor de la escuela y esta investigadora, entraron a la sala de clase de 4° año de la carrera de Educación Física con el fin de exponer en un tiempo breve sobre el proyecto y el voluntariado. De los 27 estudiantes presentes ninguno conocía sobre Comunidades de Aprendizaje en Chile ni en el extranjero. La totalidad de ellos se sintieron atraídos por el proyecto, consultaron sobre algunos conceptos como aprendizaje dialógico, igualdad de diferencias o rol del voluntariado. Se entusiasmaron ante la idea de contribuir en el aula y fuera de ella, aplicando sus habilidades deportivas. Ante esta excelente recepción se intercambiaron números telefónicos para posteriormente crear un grupo whatsapp. Mediante esta aplicación se coordinaron una serie de visitas a la escuela para conocerla y acordar horarios de participación.

Como resultado de este acercamiento se consiguió la participación de 9 estudiantes, divididos en dos modalidades. Un primer grupo, formado por cuatro integrantes, trabajó con niñas y niños de 3° y 4° básico mediante un taller de baile y además intervino el recreo del día lunes, realizando diversas actividades lúdicas y recreativas. El segundo grupo, formado por cinco estudiantes, apoyaron directamente las clases de educación física, haciendo coincidir su labor como voluntario con una de sus prácticas educativas. Si bien, las acciones asumidas por los y las jóvenes no respondieron en su totalidad a grupos interactivos, sí permitieron experimentar la incorporación de otros adultos a la

escuela y dar a conocer el proyecto de Comunidades de Aprendizaje al mundo académico.

Por otra parte, la presencia de estos primeros voluntarios patentó una serie de dificultades que rápidamente se tuvo que enfrentar y solucionar haciendo uso del diálogo y el consenso. Por ejemplo, el primer grupo de voluntariado no sintió buena recepción del profesor de educación física de la escuela (profesor que solo asiste algunas horas y que no ha conseguido incorporarse a la dinámica del establecimiento), provocando desmotivación en su participación, a esto se sumó algunos problemas personales de una de las integrantes, lo que significó que finalmente renunciaran al voluntariado. Esta situación generó una serie de consecuencias, ya que la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) había hecho un gran esfuerzo en flexibilizar el tiempo de los talleres, a cargo de determinados profesores, para generar un espacio a este grupo y así pudiesen participar. Por otra parte, los y las docentes, no realizaron un trabajo conjunto con el grupo de voluntarios, sino que actuaron como observadores dejándolos la mayor parte del tiempo solos.

Debido a esta situación crítica, que conllevó a que la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) tuviese que volver a coordinar los horarios, la comisión pedagógica, utilizó un consejo de profesores para socializar la situación y buscar acuerdos y soluciones. Es así como surgieron algunos pasos protocolares en relación al voluntariado, por ejemplo, reunir a profesores y personas voluntarias antes de cualquier acción y así aclarar los objetivos y las actividades de las clases. Por otra parte, la misma comisión, generó una actividad para trabajar de manera colaborativa un modelo de perfil del voluntariado.

El segundo grupo de estudiantes de Educación Física se incorporó a las clases regulares y permanecieron todo el semestre sin mayores dificultades. Por su parte, la escuela asumió los requisitos exigidos por la Universidad en relación a la asistencia de las y los jóvenes y la cantidad de horas por cumplir.

Respecto a la carrera de Educación General Básica, el nexo que permitió atraer a estudiantes a la escuela fue procurado por una profesora de la universidad de Playa ancha, quien aceptó pegar un afiche informativo sobre Comunidades de Aprendizaje en el diario mural de la carrera. Es así como un grupo de seis jóvenes de 1° y 2° año se contactaron con la escuela y se ofrecieron como voluntarias. Lamentablemente, la Jefa de Carrera de General Básica no permitió que ellas se incorporaran al aula, apelando que sólo esto ocurre cuando hay supervisión por parte de la Universidad y en este caso no hay profesoras universitarias disponibles para ello. No obstante, se comprometió el apoyo de las jóvenes para la biblioteca, lo cual se explicará más adelante en este mismo capítulo.

Finalmente, también se incorporaron a la vida escolar diez estudiantes de la carrera de Educación Diferencial, la profesora universitaria que realizó el contacto conocía el proyecto con anticipación debido a conversaciones previas con la investigadora. Es así como, esta profesora acudió a la escuela y estableció con el equipo directivo y el equipo del Programa de Integración Escolar (PIE) una presentación formal de las estudiantes, ofreciendo además su apoyo en lo que fuese necesario. Las voluntarias se incorporaron al trabajo del equipo del Programa de Integración Escolar (PIE), apoyando en los grupos interactivos y en otras acciones propias del departamento de inclusión, siendo su desempeño totalmente exitoso.

A inicios del año 2019, se consideró los grupos interactivos como una estrategia en la asignatura de lenguaje, incorporada a la planificación formal. Es así como, tres profesoras se comprometieron para realizarlas en seis cursos. Al momento de organizar y gestionar la actividad las maestras manifestaron altas expectativas sobre la estrategia al considerarla novedosa y participativa. Al contemplar esta actuación como fundamental para desarrollar los objetivos de la asignatura de lenguaje, se hizo necesario replantearse el tema del voluntariado, pues hasta el momento solo se contaba con las 10 estudiantes de Educación Diferencial, quienes no siempre poseían disponibilidad de horario. Nuevamente, se hacen intentos de obtener la participación de las familias sin mayores

resultados (un análisis más profundo de las posibles causas de esta situación se ha realizado en el capítulo 6), por lo tanto, el equipo de gestión y la comisión académica consiguieron comprometer la asistencia permanente de un profesional del equipo del Programa de Integración Escolar (PIE), de esta investigadora y de un representante del equipo directivo. Por instancia de la profesora de 1° y 2° básico, se consiguió la participación de una de las estudiantes de General Básica para participar de manera estable en esos cursos, mientras que la profesora de 3° y 4° básico obtuvo el apoyo permanente de una apoderada. A continuación, se detalla el desarrollo de grupos interactivos en los cursos en que se implementó.

### **Grupos interactivos por curso**

#### **1° y 2° básico**

En este caso, la estrategia de los grupos interactivos fue aplicada en la asignatura de ciencias, para esta actuación se contó con el apoyo de una estudiante de la carrera de Educación General Básica, la cual, se convirtió en una voluntaria estable en la escuela, junto con ella y a la profesora jefe se encontraba permanentemente un profesional del equipo del Programa de Integración Escolar (PIE). Esta actividad se realizó en la biblioteca, con el fin de estimular constantemente a las y los niños a la lectura. Desde la primera instancia, los grupos interactivos resultaron exitosos, las y los alumnos trabajaron colaborativamente, se apoyaban y respetaban. La profesora, además, realizó un trabajo de metacognición en las y los alumnos, promoviendo la autoevaluación y el autoconocimiento de su aprendizaje.

Por otra parte, finalizada la actividad, siempre las y los niños aprovechaban de llevarse libros para leer en la casa. Para la profesora, fue significativo la posibilidad de avanzar con mayor rapidez en los contenidos y también descubrir cuando los objetivos no habían sido totalmente aprendidos por los y las estudiantes.

### **3° y 4° Básico**

En este curso, la profesora consiguió una madre como apoyo permanente en los grupos interactivos, lo que desde el primer momento fue muy significativo para todos los y las niñas, recibéndola con aplausos y otras manifestaciones de afecto. Las y los estudiantes en su mayoría se adaptaron bien al trabajo colaborativo, sólo a algunos les costó más, especialmente por temor a demostrar que poseían mayores dificultades, por lo tanto, las adultas presentes decidieron utilizar estrategias dirigidas a la autoestima y a la autopercepción. A nivel pedagógico, fue significativo que la propia profesora asumió la necesidad de subir la dificultad en los trabajos de las niñas y niños, pues hacían correctamente tareas sencillas y siguen bien las instrucciones, pero no eran capaces de resolver situaciones que requerían de habilidades más exigentes e implicaban observación, análisis o inferencias. La reflexión de la maestra fue muy valiosa, porque gracias a los grupos interactivos pudo comprobar que su metodología tradicional de trabajo no estaba respondiendo a un aprendizaje real en las niñas y niños. Cabe destacar que la profesora es una muy buena docente y que posee excelentes relaciones con las y los estudiantes y las familias. Por lo tanto, este descubrimiento fue un importante avance para su desarrollo profesional.

### **6° Básico**

Como se dijo anteriormente, el curso poseía características negativas en relación a la colaboración y respeto, siendo muy competitivos. Por este motivo, la aplicación de los grupos interactivos en este curso fue una estrategia principalmente dirigida a fortalecer aspectos como la solidaridad y el trabajo colaborativo. No obstante, en la primera práctica los grupos fueron distribuidos de manera no heterogénea, formándose una mesa con las niñas y niños con mayor dificultad, evidenciándose una rutina de trabajo basada en la segregación que, de alguna forma, explicaba el actuar de las niñas y niños. En la sesión posterior, tras evaluación de la actuación, los grupos fueron formados heterogéneamente, lo que conlleva a nuevas dificultades de convivencia entre algunas y algunos alumnos, pero que dirigió las futuras acciones de trabajo. Pese

a las dificultades generales, un grupo pequeño de niñas y niños demostraron habilidades de liderazgo que antes nunca habían sido manifestadas y/o percibidas.

Debido a las complejidades del grupo curso, en una oportunidad apoyaron como voluntarias las dos integrantes del equipo directivo, como era de esperarse la conducta mejoró notoriamente, pero también la motivación de las y los estudiantes. Las niñas y niños reaccionaron positivamente ante el reconocimiento y felicitaciones que la directora y jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) les hicieron.

Si bien, el grupo aún mantenía características de competencia y pocas habilidades de trabajo colaborativo, se acostumbraron a esta nueva estrategia. Los cambios positivos se manifestaron mayormente en aquellos estudiantes más descendidos o tímidos, posicionándose con mayor igualdad ante el curso. Por su parte, la profesora evaluó que esta modalidad le sirvió para conocer más detalladamente los avances y debilidades de cada uno y una de los estudiantes. Además, manifestó que no terminaba tan cansada y que se sentía más acompañada al compartir con más adultos en la sala.

## **7° Básico**

Como se mencionó anteriormente, este curso era considerado conflictivo, debido a dificultades de comportamiento en la mayoría de sus estudiantes, no obstante, ya habían experimentado un cambio considerable debido a las lecturas dialógica. En el momento de iniciar los grupos interactivos, fue novedoso para ellos la presencia de tres adultos en la sala, pues nunca habían tenido una experiencia similar. No obstante, trabajaron durante todo el periodo de clases y no cuestionaron la distribución heterogénea que realizó la profesora. En esta primera sesión fueron los estudiantes quienes se cambiaron de mesa a los veinte minutos, luego de evaluar la estrategia se estableció que era más adecuado que los adultos se cambiaran físicamente en cada actividad nueva.

En la segunda sesión ya se agruparon ellos mismos como la vez anterior y preguntaban sobre el material que necesitarían, por ejemplo: ¿vamos a ocupar diccionario? ¿voy a buscarlo?, también son ellos y ellas quienes controlaron el tiempo, ponían la alarma y se esforzaron por cumplir dentro del período establecido. De esta forma, se manifestó ya un cambio significativo en la actitud y disposición al trabajo. Posteriormente, al evaluar la actividad, la profesora comentó que recién se dio cuenta de las dificultades reales de algunos y algunas estudiantes, lo que la motivó para profundizar algunos aspectos en la próxima sesión, dándose un valioso trabajo pedagógico. En las siguientes clases, las y los estudiantes demostraron importantes avances, trabajaban más rápido, utilizaban todo el tiempo de la clase, tenían muy buena conducta (ya no usaban los teléfonos, por ejemplo), interactuaban entre ellos y se ayudaban sin ser competitivos. Por otra parte, la docente aumentó sus expectativas, comunicándole a la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) que debería aumentar la dificultad de las guías. Además, continuaba descubriendo aspectos en los y las estudiantes que con el sistema de clases frontal no podía percibir, así lo expresa en el grupo de discusión de las docentes de lenguaje:

Descubrí que el niño que tiene mejores notas le cuesta más realizar relaciones lógicas que al que le va peor en notas. O sea, este chico (mal evaluado) es muy inteligente y no me había dado cuenta o... yo lo sabía, ¡pero no tenía cómo demostrarlo! GD1.

### **5.5.3. Tertulias Pedagógicas**

Como resultado de la recopilación y organización de los sueños, la comisión pedagógica decidió llevar a cabo un proceso de autoformación para las y los docentes, mediante la actuación de Tertulias Pedagógicas. La primera dificultad consistió en conseguir un espacio dentro del consejo de profesores, se pensó en este debido a que es el momento en que se encuentra casi la totalidad de los docentes. Pese a que el equipo directivo estaba dispuesto a ceder tiempo para esta actividad, solo se consiguieron 20 minutos, lo cual limitó bastante la reflexión, dejándola generalmente inconclusa. En relación al texto a leer, la

comisión pedagógica presentó tres libros al resto de los docentes, quienes decidieron por “Aprendizaje dialógico” (Aubert et al, 2008), argumentando que la síntesis que este posee sobre diferentes autores y teorías les ayudará a reactivar sus conocimientos y entender mejor la situación pedagógica actual.

La primera tertulia pedagógica fue moderada por la investigadora, los y las docentes leyeron el capítulo correspondiente con anterioridad a la sesión, lo que permitió que hicieran comentarios a la investigadora durante la mañana de ese día, manifestándose interés por participar. No obstante, durante la reflexión solo intervinieron aquellos y aquellas profesoras que se han caracterizado por su liderazgo. En las tertulias pedagógicas siguientes, los y las profesoras se fueron alternando como moderadores y moderadoras. El diálogo se hizo un poco más diverso, aunque había docentes que no opinaban, aun así, la reflexión pedagógica fue siempre profunda y significativa.

Con el paso del tiempo, y a medida que la carga académica se hizo más pesada, la participación en las tertulias pedagógicas va disminuyendo, notándose que varios y varias docentes no leían las páginas correspondientes. Es así como, un día en que los miembros del profesorado más participativos estaban ausentes, el grupo presente decidió no hacer la tertulia pedagógica argumentando que no tuvieron tiempo para realizar la lectura. Pese a esta situación, ellos y ellas mismas se comprometieron a continuar la semana siguiente, señalando que no significaba cancelar esta actividad. La actitud de las y los docentes quedó manifestada en la siguiente frase de una profesora: “Me siento profundamente avergonzada por no haber cumplido”. B14.

Al inicio del segundo semestre del año 2019, cuando se evaluó el estado del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, las y los docentes ratificaron el deseo de continuar con las tertulias pedagógicas, arguyendo que es el tiempo lo que más dificulta su realización. Es así como, el equipo directivo junto con el claustro decidió destinar los días viernes (durante el Consejo de Profesores) quince minutos para leer las páginas correspondientes y treinta minutos para realizar la

tertulia, comprometiéndose además a manifestar abiertamente sus comentarios, especialmente quienes no participaban frecuentemente.

#### **5.5.4. Biblioteca Tutorizada**

Al momento de esta tesis doctoral, esta actuación no ha sido desarrollada, sin embargo, gracias al proyecto de Comunidades de Aprendizaje se ha impulsado la función de la biblioteca como un espacio pedagógico de importancia para el aprendizaje de las y los estudiantes y para la participación de otros actores educativos. Es así como, se espera que en un tiempo cercano esta pueda gestionarse y establecerse bajo los principios de la actuación educativa de éxito de biblioteca tutorizada.

Antes del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, la biblioteca era utilizada para dos funciones, una como zona de juegos (juegos didácticos y de mesa) y otra como lugar de castigo para las y los estudiantes que llegaban atrasados y, por lo tanto, eran enviados a esta durante el horario de recreo. Por otro lado, la sala destinada a biblioteca no era muy grande ni muy acogedora. Es así como, atendiendo al resultado de los sueños recopilados, la comisión pedagógica propone cambiar la biblioteca a un lugar más amplio (disponible en el tercer piso) y reformarla como un espacio motivador para las y los estudiantes. Este compromiso fue asumido por una de las apoderadas participantes en el grupo de voluntarias de la comisión sueño y por un grupo de seis estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Playa Ancha, de quienes se habló en párrafos anteriores. Todas ellas asumen la labor de trasladar, remodelar y activar la biblioteca, cuyo objetivo fue abrirla en el horario del recreo largo e incentivar el acercamiento de las niñas y niños a los libros. Es así como, la nueva sala fue pintada por las voluntarias (en el mismo momento que se pintó el resto de la escuela gracias a la donación de una persona externa) y, una vez trasladados los libros, ellas realizaron el inventario de estos. Por otra parte, una apoderada regaló un género con el cual otra madre realizó cojines para crear un rincón adecuado para las niñas y niños más pequeños.

Una de las voluntarias, junto con dos jóvenes amigos de ella, propusieron al equipo directivo pintar un mural en una pared de la biblioteca, este otorgó su apoyo a los “chicos del mural”, gestionando la posibilidad de que pudiesen asistir los fines de semana y, especialmente, permitiendo su libre circulación por la escuela, en un acto de confianza y respeto. Con el fin de obtener los recursos, los jóvenes del mural recorrieron diversas ferreterías de la ciudad, obteniendo mediante donación pinturas, brochas y otros materiales. Una vez socializada esta actividad en el Consejo de profesores, algunos y algunas docentes donaron más pinturas y organizaron a un grupo de niños y niñas para su participación en la pintura del mural.

Mediante todo el proceso de traslado y remodelación de la biblioteca son varios las y los estudiantes que participaron constantemente, ayudando a trasladar muebles, pintando, ordenando y dando excelentes ideas para organizar los libros y luego generar un sistema de préstamo. Al mismo tiempo, desde el inicio estuvieron llevándose libros para la casa o asistiendo a leer en los recreos. En otras palabras, las y los niños comenzaron a familiarizarse con los textos y sintieron que ese espacio es atractivo para ellos y ellas. Posteriormente, una vez ya terminados los trabajos de remodelación, el equipo de gestión impulsó un plan permanente de visita a la biblioteca, facilitando que las y los docentes realizaran constantemente actividades en esta, es así como, un par de profesoras decidió llevar a cabo los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas en ella; con este fin se adecuó un espacio circular permanente para las tertulias.

Si bien, no se ha gestionado extender el horario de uso de la biblioteca ni a contar con familiares como voluntariado, constantemente ha habido un fluir de niñas y niños que la visitan, además se ha utilizado como el lugar oficial para recibir a las diferentes organizaciones que visitan la escuela y que apoyan con alguna actividad, es decir, es un lugar de diálogo y de participación, donde los adultos y las y los estudiantes comparten experimentando los principios del aprendizaje dialógico.

**Figura 10**

*Mural en la biblioteca de la escuela Blas Cuevas-Ramón Allende*



#### **5.5.5. Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos**

Como fue mencionado al inicio de este apartado, dentro del Plan de Mejora Escolar (PME) 2019 quedó establecido acercar las estrategias diseñadas para implementar el manual de convivencia escolar al modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos. Los responsables de esta labor son la asistente social de la escuela y el psicólogo, quienes posteriormente serán acompañados por la comisión valórica. Durante el año 2018, se evidenció que tanto el estudiantado como el equipo docente tenían escaso conocimiento del Manual y, por ende, no estaban comprometidos con él, siendo el motivo fundamental la elaboración de este sin su participación ni aprobación. Las familias y apoderados, como es tradicional, tampoco participaron en su creación, solo debían firmar su aceptación al inicio del año escolar. Por estos motivos, la propuesta de Comunidades de Aprendizaje para generar un trabajo participativo en torno a las normas de convivencia y resolución de conflictos se presentó como una importante iniciativa que permitiría involucrar a todos los estamentos pertenecientes a la comunidad escolar. No obstante, desde el principio, la asistente social no fue receptiva a que otras personas trabajaran con ella en una

propuesta colaborativa para el año 2019. Pese a esto, al inicio de año, hubo un avance significativo al impulsar que los niños y niñas junto con los profesores generaran sus normas de aula de manera más participativa, estableciendo las acciones no permitidas y sus correspondientes sanciones. Sin embargo, no hubo un proceso de reflexión que permitiera comprobar si esa norma era adecuada o importante o si faltaban otras que si lo fueran. Además, cada sala implementó sus normas siendo diferentes en cada una de ellas, esto provocó que las y los profesores debían ir adaptándose según la sala en la que se encontraban. Por otra parte, no todo el profesorado estaba dispuesto a respetarlas, haciéndose responsables de promover sólo aquellas que correspondían a su jefatura (tutoría). Ante este panorama, la comisión valórica decidió trabajar según el modelo dialógico, para ello, se acordó comenzar con las normas de patio y otros espacios de aprendizaje (biblioteca, laboratorio, etc.) Es así como, elaboraron un plan de acción a corto plazo, especialmente dirigidas al proceso democrático de estas normas de convivencia y a la elección del Centro de Alumnos (CCAA). Una vez organizados, la comisión expuso su propuesta en el consejo de profesores, la cual fue rechazada por la asistente social, quien ve como una ofensa personal que otros integrantes de la comunidad realizaran esta labor, negando según ella su trabajo anterior. Debido a esta situación, la comisión dejó de funcionar, no avanzando en esta ni otras acciones. Posteriormente, luego de la evaluación realizada a mitad del año 2019, la comisión valórica expuso nuevamente este conflicto al consejo de profesores y por votación unánime de las y los docentes se reorganizaron las acciones planificadas el semestre anterior.

Si bien, el Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos ha sido la práctica que menos avances concretos ha tenido en la escuela Blas Cuevas-Ramón Allende, fue la instancia que más ha generado experiencias de debate y consenso, permitiendo identificar a aquellas personas que por sus características personales o por su inestabilidad laboral, no son propensas a los cambios ni a las prácticas democráticas y participativas. En el caso de este centro, la fortaleza adquirida por las y los docentes al trabajar de manera cohesionada permitió enfrentarse a esta barrera y ofrecer una solución creativa, basada en el diálogo igualitario y el entendimiento.

## 5.6. Retos Pendientes

En el momento de la finalización de esta tesis doctoral, la escuela Blas Cuevas-Ramón Allende se encontraba en pleno proceso de transformación, existiendo actuaciones ya consolidadas y otras que están en un estado incipiente de desarrollo. Sin embargo, el funcionamiento normal de la escuela se vio alterado por dos situaciones externas. En primer lugar, la situación política social del país que culminó con un “estallido social”, suspendiéndose las clases formales desde octubre del año 2019 y anticipándose el cierre de ese año lectivo. En segundo lugar, la pandemia mundial del COVID-19, la cual obligó a suspender las clases durante todo el año 2020. Esto ha llevado a una reformulación de la actividad escolar, priorizando las clases en línea y modificando el currículo. Pese a todo, el centro sigue avanzando en la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje y la implementación de las actuaciones educativas de éxito.

A continuación, se describirán aquellas acciones que la escuela no ha realizado y que ha identificado como pendientes y necesarias de incorporar a la práctica cotidiana, por significar elementos fundamentales del proceso de transferibilidad.

- a) Incorporar a las organizaciones sociales y comunitarias cercanas a la escuela a participar en el proyecto colaborativamente, con el fin de realizar el proceso de implementación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, respondiendo a la fidelidad del proyecto como también a la incorporación de las necesidades y características culturales de la comunidad.
- b) Impulsar la participación de las madres, padres y familias a la organización del centro, promoviendo su participación en aspectos decisivos, evaluativos y educativos de la escuela.
- c) Impulsar la participación de las madres, padres y familiares en acciones destinadas a su formación, convirtiéndose la escuela en lugar de

encuentro y de apoyo logístico permanente. Para este fin, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, pretende profundizar en la práctica de actuaciones educativas de éxito, basadas rigurosamente en el conocimiento científico disponible sobre temáticas relacionadas con la pobreza, la inequidad y la exclusión social, incorporando a las familias al diseño e implementación del proyecto mediante el diálogo igualitario y la toma de decisiones.

- d) Profundizar en la formación docente, especialmente en temáticas relacionadas con el aprendizaje dialógico y la organización escolar dialógica, fomentando su participación en las actuaciones educativas de éxito, asegurando mediante el proceso de transferibilidad de estas la mejora en la convivencia y los resultados académicos de los y las estudiantes.

Como conclusión de este capítulo se hace necesario precisar que, pese a la validación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje mediante la incorporación al Plan de Mejora Escolar (PME) 2019, (documento oficial supervisado por la Secretaría Ministerial de Educación), no existe la formulación oficial por parte del equipo directivo de transformar la escuela hacia una Comunidad de Aprendizaje. Esta situación conlleva a que internamente se promuevan y sistematicen las actuaciones educativas de éxito y el trabajo mediante comisiones, pero externamente no se oficializa una suscripción al proyecto, especialmente ante representantes de la administración educativa. Esta situación posee variadas explicaciones, en primer lugar, se percibe cierto temor por parte del equipo directivo de comprometerse totalmente con un proyecto desconocido y cuyos avances y retrocesos debieran asumirse como parte de su responsabilidad. En el mismo sentido, a pesar de que la investigadora posee el respaldo de la directora del Área de Educación de la Corporación Municipal de Valparaíso, además de una extensa experiencia docente en la comuna y que su actuación en la escuela ha sido responsable y comprometida, aun así es una persona externa a la escuela, por lo cual, no posee responsabilidad directa en las acciones asumidas por el centro. Por último,

desde el punto de vista de la comunidad docente de la escuela Blas Cuevas, el apoyo por parte del Área de Educación de la Corporación Municipal hacia el proyecto sólo ha sido superficial, sin involucrarse mayormente en sus requerimientos o avances, a esto se suma el poco reconocimiento por parte de la administración al trabajo realizado en el centro (debido a una situación específica que se describirá en el capítulo 6), por lo tanto, no existen manifestaciones concretas que permitan percibir una valoración del proyecto de Comunidades de Aprendizaje (salvo el video expuesto en la página oficial de la Corporación Municipal de Valparaíso, señalado en el capítulo 4), por parte de los agentes administrativos, como un modelo educativo trascendente y transformador.

En relación con lo anterior, la administración educativa complementó con otro punto de vista, es así como la directora de educación arguye que existen elementos muy duros de la cultura escolar que se constituyen en resistencia hacia modelos educativos más participativos. Para ella, estos son resabios pos-dictadura que aún están latentes, no solo en las escuelas o instituciones públicas, sino en el conjunto de la sociedad, lo cual se manifiesta en una profunda desconfianza en quiénes toman las decisiones, cómo lo hacen y sobre qué temas. Por otra parte, la misma directora del área, en relación a los equipos directivos y docentes, manifestó que sus acciones se dirigen generalmente a responder al sistema de política pública que domina a la educación y por el cual las escuelas son evaluadas y categorizadas.

La siguiente cita, extraída de una entrevista realizada a la directora del Área de Educación durante el transcurso de esta tesis doctoral, manifiesta su análisis respecto al sistema educativo comunal y la resistencia al cambio de algunos establecimientos educacionales.

Respecto a los equipos directivos y a sus capacidades de autonomía y gestión de organización, la verdad es que el peso de la cultura escolar que se provoca a través de esta definición de política pública en

educación, que tiene una centralidad en el mercado y en la competencia, ha traspasado, yo diría, no solo a las prácticas docentes sino a las prácticas administrativas y financieras en los equipos directivos, por lo tanto, lo que hay en rigor son equipos directivos que no apuestan a la autonomía que tiene que ver con la autonomía profesional también sino más bien apuestan a la reproducción de una política pública que busca resultados y competencias y por lo tanto centran la gestión más bien la administración y la organización de los espacios educativos como una necesidad solamente del control y de ahí la importancia que cobra en esta política pública precisamente las pruebas estandarizadas que son un mecanismo de control inmediato para decir que no se hace lo que se debe, por lo tanto, se tiene el control sobre los profesionales y los docentes que participan en las comunidades escolares. E1.

Claramente, existen visiones diferentes sobre la forma en que las escuelas asumen proyectos educativos y cuáles son los objetivos que prevalecen en las decisiones educativas, divergencia que se ve profundizada por la desconfianza, por parte de los docentes, hacia las organizaciones educativas gubernamentales y la manera de esta de medir la calidad profesional docente y la calidad educativa de las escuelas (tema que se profundizará en el capítulo 6, en el apartado 6.1). Dentro de este panorama, el proyecto de investigación y transformación hacia una Comunidad de Aprendizaje ha significado un avance desde el punto de vista de gestión y autonomía, impulsando acciones de liderazgo en estudiantes, familiares y docentes; flexibilizando aspectos netamente organizativos; fomentando el trabajo colaborativo mediante comisiones, etc. (visto en profundidad en el capítulo 6, apartado 6.3). Estas acciones se han incorporado paulatinamente al desempeño cotidiano de las y los docentes, fortaleciéndose mediante la asimilación de su transformación personal y de su quehacer pedagógico, reflejándose tanto en la relación docente – estudiante como en los

aprendizajes de estos últimos, tal cual queda de manifiesto en los logros obtenidos mediante la implementación de las actuaciones educativas de éxito (profundizado en los apartados 6.4 y 6.5 del capítulo 6).

## **CAPÍTULO 6**

### **FACTORES QUE FACILITAN O DIFICULTAN EL PROCESO DE TRANSFERENCIA**

El siguiente capítulo analiza detalladamente aquellos factores identificados como dificultades o facilitadores para el proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje y de las actuaciones educativas de éxito.

El desarrollo de este capítulo pretende ir más allá de la descripción y narración de los acontecimientos suscitados por el proceso de investigación y transformación, sino que profundizará en la comprensión y análisis de estas acciones en busca de procesos transformadores, tanto para las personas involucradas en el proyecto como para la realidad investigada. Es así como, algunos hechos, aparentemente sencillos, son debidamente observados y analizados indagando en lo más profundo de la cultura escolar del centro y del proceso enseñanza aprendizaje. También se ha de señalar que la perspectiva utilizada en el análisis de los criterios de investigación es proactiva, valorando las características personales de cada integrante de la comunidad educativa y reconociendo el importante trabajo desempeñado por la escuela.

El análisis se estructura en las categorías definidas en el capítulo 4 sobre el diseño de la investigación (elementos externos; familia; organización; relación profesor-estudiante y estrategias de aprendizaje). Cada una de estas categorías fue analizada según elementos de exclusión y elementos transformadores, dimensiones propias de la metodología comunicativa.

Por último, este trabajo de análisis no ha sido una labor individual, tal como lo señala los principios de la metodología comunicativa, sino que responde a un trabajo conjunto con la comunidad educativa, desarrollándose un importante y enriquecedor proceso centrado en el diálogo, la organización y la reflexión.

### **6.1. Elementos Externos a la Escuela**

Como fue explicado en la presentación del estudio de caso (capítulo 4), en el momento en que fue asumido el proyecto de Comunidades de Aprendizaje por la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende, esta había comenzado hace un año un proceso de cambio del equipo directivo, con todo lo que esto conlleva. A este

proceso interno se suma la asunción de una nueva alcaldía y, por ende, otra administración educativa. Gracias a estas reformas externas e internas la escuela se proyecta como una respuesta educativa a las y los estudiantes del sector. No obstante, aún quedan en la comunidad escolar recuerdos negativos de la gestión del equipo directivo y de la administración educacional anterior, lo que directa o indirectamente influye en el quehacer pedagógico de las y los docentes y del actuar de la comunidad educativa en general.

Por otra parte, la formación de los profesores, el vínculo con la universidad más cercana y algunas políticas educativas también determinan el desempeño de las y los docentes y su forma de percibir la educación y su rol en esta. Muchas de las entrevistas, observaciones y notas tomadas a lo largo del proceso hacen referencia a estos elementos externos, como barreras y dificultades para el cambio, pero también como potenciales ayudas y elementos favorecedores del desarrollo del proyecto.

#### **6.1.1. Elementos de Exclusión**

Algunos elementos de exclusión surgidos de esta investigación son transversales a la mayoría de los establecimientos educacionales del país. No obstante, priorizaremos aquellos aspectos de carácter más particular que generan barreras en la transformación de la escuela y en la transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito.

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje en la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende recibe desde el inicio el apoyo del Área de Educación de la Corporación Municipal de Valparaíso (CORMUVAL), comprometiéndose a participar y colaborar en su implementación y desarrollo. Así fue corroborado por un representante de la Administración durante la etapa de sensibilización. No obstante, los y las docentes y no docentes desde los inicios de la investigación manifestaron su desconfianza ante la concreción de este apoyo, debido a experiencias anteriores de abandono, desidia o burocracia administrativa. Es así como, algunos y algunas profesoras señalan que en los momentos más críticos

de la dirección anterior la Corporación nunca los apoyó, más aún, los catalogó de conflictivos cuando se opusieron al cierre de la escuela. Por lo tanto, asumen que ante este nuevo proyecto no existirá una ayuda sustancial que realmente favorezca su desarrollo, por ejemplo, en el tema de recursos, pues estos generalmente llegan fuera de plazo o no llegan. Por lo tanto, la mayoría de los y las maestras aceptan esta situación como un hecho y verbalizan lo que a ellos les gustaría que pasara con la Administración, pero sin mayores expectativas.

Durante el transcurso de esta investigación, la presencia de la Administración educativa no fue distinta a años anteriores, cumpliéndose la visión de los y las docentes sobre el escaso compromiso y apoyo concreto. Si bien Comunidades de Aprendizaje, se presenta como un proyecto educativo que no requiere de recursos públicos o privados adicionales a los que ya dispone la escuela (García et al, 2013), la situación económica del centro hacía esperar el ingreso de recursos materiales, humanos y financieros que permitieran mejorar las condiciones básicas de la escuela y la disponibilidad de las y los docentes. Cabe recordar que los centros escolares en Chile reciben ingresos principalmente mediante la Subvención Escolar y esta se relaciona directamente con la asistencia a clases de los estudiantes matriculados (Ministerio de Educación, 1998). La escuela Blas Cuevas-Ramón Allende posee alrededor de 100 niños y niñas, lo que se manifiesta en la precarización de sus ingresos económicos como también en lo reducido número de personal docente y no docente destinado a la escuela.

La siguiente cita, correspondiente al relato comunicativo de un docente, expresa el deseo de recibir mayor compromiso por parte de la Corporación, refiriéndose al desempeño de un trabajo conjunto o un respaldo efectivo al proyecto asumido.

No sé, ojalá que el proyecto lo tomen de la mano sin considerar la matrícula, porque al final la subvención regular es lo que maneja a la escuela, yo creo que este proyecto necesita más gente, más tiempo de trabajo, se necesitan más horas, más lucas (dinero). Yo creo que para que

funcione la Corporación es una herramienta importante y ojalá lo considere así. Si nosotros vamos a apuntar a un desafío, hay actividades que uno más o menos hace y que no deberían estar tan lejanas, pero el proyecto en sí es nuevo, es un desafío y si nosotros lo vamos a asumir, sería bueno que ellos también. R3

Efectivamente, la visión expresada por los y las docentes identifican como una barrera significativa las prácticas relativas a la gestión y administración realizadas por la Corporación Municipal de Valparaíso. Especialmente, las que se refieren al exceso de horas de aula de los docentes, la reducida disponibilidad del personal no docente y el exceso de trabajo administrativo. De esta forma, son escasos los momentos que pueden ser destinados al trabajo colaborativo, preparación de material y formación de las y los docentes, limitándose la posibilidad de impulsar una reorganización escolar basada en el trabajo de comisiones mixtas y de asambleas participativas.

A lo anterior, se suma la inseguridad laboral de algunas y algunos docentes, los cuales poseen un contrato anual con la Corporación, es decir, que no pueden asegurar su permanencia en esa escuela u otra de carácter municipal. Esta situación, según la visión de los propios docentes, genera dos consecuencias. La primera, se refiere a la actitud más pasiva que este grupo de maestros a contrata tiene en el momento de discutir acuerdos o proponer desafíos a más largo plazo. En segundo lugar, también limita la participación de ellos y ellas en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, pues no tienen seguridad de continuar el próximo año y, si permanecen en la escuela, qué funciones van a desempeñar.

A la situación descrita anteriormente, se suma un momento crítico sufrido por la escuela, producto de la determinación tomada por parte de la Corporación Municipal de Valparaíso de fusionar algunos cursos debido a la baja matrícula de la escuela. Como una medida de apoyo, se envía un informe a la directora

del Área de Educación, donde se presentan los avances del proyecto y las líneas de trabajo que se pretenden realizar el próximo año académico. No obstante, no se recibe ninguna respuesta a este informe y, por el contrario, se ordena fusionar aquellos cursos que poseen menos de 20 estudiantes, en el caso de la escuela, se unen 1° - 2° y 3° - 4° básico. Esta medida produce en el equipo directivo una gran decepción, al comprobar que el esfuerzo y trabajo, ya sea en la parte académica como conductual, que se ha realizado con los niños y niñas no es reconocido. No considerando que la escuela ha desarrollado un importante proceso de inclusión y que ha obtenido logros significativos, por ejemplo, conseguir permanencia y resultados académicos con los niños de la red de los Centros de Reparación Especializada de Administración Directa (CREAD). Por su parte, los y las docentes y no docentes manifiestan que sienten poca valoración del trabajo realizado y que esto se debe porque la Corporación no conoce el perfil de las personas que forman la comunidad educativa, pues no existe un acercamiento o presencia real de esta en la escuela ni tampoco ha generado instancias donde los y las profesoras sean consultadas, por lo tanto, no puede hacer una buena evaluación del estado del centro ni de las consecuencias que esta medida pueda provocar. Se relaciona y suma a esta situación, el convencimiento de que la Administración no ha comprendido a cabalidad los principios y fundamentos de Comunidades de Aprendizaje, por lo tanto, no ha sabido potenciar su implementación en la escuela ni ha percibido los cambios experimentados por la comunidad.

Otro elemento de exclusión que dificulta el proyecto de transformación y específicamente la transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito, se relaciona con la imposibilidad de concretar acuerdos con la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha (la descripción de este proceso se detalla en el capítulo 5 de esta tesis doctoral). Si bien, las autoridades de la Facultad de Educación manifestaron su apoyo e intentaron generar instancias concretas para establecer lazos de colaboración entre la Corporación Municipal, la Universidad de Playa Ancha y la escuela, diferentes trabas administrativas y burocráticas por parte de las dos primeras, no permitieron concretar en una acción conjunta. Por otra parte, no se recibió un compromiso real de algunos

docentes universitarios a quienes se les participó de este proyecto. Posteriormente una huelga estudiantil de 40 días eliminó cualquier intento por profundizar estas conversaciones. Se suma a lo anterior, el desconocimiento que a nivel universitario se tiene de Comunidades de Aprendizaje, confundándose constantemente con Comunidades Profesionales de Aprendizaje o Escuelas Abiertas, lo que de alguna forma limita el compromiso o credibilidad que se tiene respecto al proyecto asumido por la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende.

Otra barrera mencionada por las y los docentes y relacionada con las universidades, se refiere a la etapa de formación profesional, es decir, durante los estudios de pregrado. En este sentido, se reconoce una buena preparación a nivel de didácticas pedagógicas y valores o compromiso social, pero una gran deficiencia en aspectos que les permitan sentirse más capacitados para tratar con las familias o con estudiantes que presentan mayores dificultades, es decir, recibir una formación dirigida hacia la inclusión. Junto con esto, también consideran que la universidad debiera tener un rol más presencial en las escuelas, ya sea, mediante estudiantes en práctica o formaciones “in situ”.

Los siguientes elementos de exclusión son transversales a cualquier comunidad educativa de carácter público y se relacionan directamente con algunas normativas provenientes del Ministerio de Educación. Los y las docentes de la escuela Blas Cuevas, han identificado estas barreras como aquellas que principalmente dificultan el proceso de cambio de la escuela, el desarrollo de los propios profesores y su desempeño profesional, atribuyéndoles a su quehacer profesional sensación de agobio e incertidumbre. En Chile, es el Ministerio de Educación quien determina los planes y programas educativos para cada nivel de enseñanza, siendo imposible cambiar o eliminar los objetivos e indicadores propuestos en estas bases curriculares. En este sentido, las y los docentes manifiestan su malestar ante el constante cambio de estos programas educativos y de los formatos de planificación que estos conllevan, asegurando que una vez asimilados por la comunidad serán cambiados nuevamente. Por otra parte, dificulta el proceso pedagógico, el hecho que los libros de los estudiantes, entregados por el propio Ministerio de Educación no coinciden con

los planes y programas o no son una herramienta didáctica aportativa al trabajo de aula. Por lo tanto, las y los docentes manifiestan que invierten tiempo y energía extra en adaptarse a las innovaciones constantes y a generar material que les permita suplir los libros de estudio, quedando poco tiempo disponible para trabajar colaborativamente o autoformarse.

Otro elemento percibido como exclusor por el profesorado de la escuela, es la supeditación de la enseñanza al Sistema de Medición de la Calidad Educativa (prueba externa SIMCE) y a las consecuencias que esta trae al centro en el caso de no responder a los estándares establecidos. Si bien, la directora del Área de Educación ha manifestado públicamente su rechazo a esta prueba, las escuelas de todo el país son evaluadas y valoradas según los logros obtenidos en esta, influyendo directamente en los recursos asignados y en su consiguiente clasificación y/o estigma. Por lo tanto, las escuelas y los equipos directivos, en mayor o menor grado, dirigen la totalidad de sus decisiones y acciones hacia los resultados de la prueba SIMCE, postergando otras medidas más pedagógicas e inclusivas. Para las y los docentes del centro, la dificultad que presenta esta medición externa es la clasificación posterior atribuida a la escuela (insuficiente: color rojo), negando el esfuerzo realizado cotidianamente con los estudiantes y, además, desplegándose la constante amenaza del cierre de la escuela.

Una situación similar que produce agobio en las y los profesores es la Evaluación Docente, de carácter obligatoria cada cuatro años. Esta consiste en la realización de tres instrumentos evaluativos, a saber, un portafolio, una clase grabada y una prueba de conocimientos. Lo cual, genera que el docente durante ese año se dedique completamente al desarrollo de esta instancia, postergando otros proyectos y aumentando su nivel de estrés.

La siguiente cita, correspondiente al relato comunicativo de vida cotidiana de una docente, expresa su sensación de agobio ante las múltiples tareas que debe desempeñar.

Ahora tengo que terminar las planificaciones, además me tengo que evaluar: en septiembre me graban la clase. Tengo que hacer con otra colega el portafolio de medio ambiente, que es un proyecto que envió la Corporación. Más encima viene un proyecto del Líder (empresa privada) del mes del mar y yo ¿en qué momento lo voy a hacer? Yo no lo puedo hacer, yo no alcanzo, tengo que preocuparme del portafolio. R11

Una situación bastante regular en las escuelas públicas de Valparaíso es el ofrecimiento, por parte de instituciones gubernamentales y no gubernamentales, de diversos proyectos y actividades. Es así como, las niñas y niños reciben talleres de corto o largo plazo al interior de la escuela o bien deben trasladarse a otros lugares, como bibliotecas o centros artísticos culturales. Si bien, estas instancias permiten a las y los estudiantes ampliar sus conocimientos e interactuar con otras personas en otros escenarios de aprendizaje, no siempre el objetivo está fundamentalmente centrado en las y los alumnos, mucho menos en su familia o entorno. Tampoco están necesariamente orientadas con altas expectativas en el aprendizaje, ni tienen una evidencia que las sustente. En consecuencia, en algunas oportunidades las y los maestros desestiman estos proyectos o no se involucran cabalmente. Algo similar ocurre con los niños y niñas, quienes se ven obligados a participar y, a veces, las propuestas no les hacen sentido o no empatizan con los adultos responsables. Desde que se realiza el proyecto de Comunidades de Aprendizaje en la escuela, la dirección ha optado por aceptar solamente aquellas propuestas externas que realmente tengan sus objetivos basados en la transformación educativa y social de las niñas y niños. No obstante, aún la escuela se ve comprometida ante otros proyectos gubernamentales y no gubernamentales que aumentan los grados de estrés en estudiantes y docentes.

Un último elemento, que ha dificultado el proceso de transferibilidad se refiere a la imposibilidad de relacionarse con otros centros que se hubiesen transformado a Comunidades de Aprendizaje o estén en ese proceso, o bien, que estén

realizando en su práctica pedagógica las actuaciones educativas de éxito. En la región de Valparaíso, dentro de la cual se encuentra la comuna de Valparaíso, existen algunas experiencias educativas donde están aplicando los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas, pero la distancia geográfica de estas y la poca coordinación entre los centros no posibilitó la comunicación, habiendo algunos acercamientos, pero que no llegaron a concretarse. De igual forma, en un momento se pensó establecer comunicación virtual con algún centro de Barcelona, pero tampoco se persistió en esta iniciativa. Las causas pueden ser variadas, pero principalmente se debe a la inexperiencia, por parte de los diversos miembros de la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende, respecto a trabajar en redes y exponer el trabajo realizado al interior del centro.

Algunos de los elementos de exclusión señalados no son posibles de eliminar fácilmente, pues provienen de instancias superiores y que responden a las características propias de un sistema educativo, escolar y universitario, más cercano al ámbito económico que social (Quaresma & Villalobos, 2015). No obstante, las y los docentes de la escuela visualizaron estas dificultades, generando reflexión pedagógica y promoviendo instancias positivas de transformación, lo cual se detallará en las siguientes páginas de este apartado.

### **6.1.2. Elementos Transformadores**

Como se manifestó al inicio de este apartado, existen elementos externos que influyen en el quehacer docente y en la dinámica de la organización y gestión que adopta la escuela, pese a que algunos de estos aspectos dificultan la transformación, otorgan indicios que permiten percibir, crear y dirigir acciones que favorezcan al proyecto de comunidades de Aprendizaje y a la transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito.

Un elemento favorecedor es la apreciación positiva que las y los docentes tienen de la directora del Área de Educación, ya sea por su trayectoria profesional como docente o por poseer una condición política totalmente opuesta a la directora anterior, con la cual la escuela Blas Cuevas tuvo relaciones muy negativas. La

asunción de la nueva directora ha permitido que las y los maestros se sientan con mayor libertad y dominio en su quehacer docente, considerando que de alguna forma esta reconoce el peso propio de la profesión y que no recibirán por parte de ella medidas dictatoriales y arbitrarias como sucedió anteriormente. Si bien, durante su ejercicio como directora del Área de Educación no se ha presenciado un cambio en relación al apoyo o compromiso con la escuela, esta tampoco ha intervenido negativamente (salvo respecto a la fusión de los cursos), dejando actuar libremente a docentes y directivos, dentro de los parámetros normativos. Por otra parte, las y los profesores valoran las instancias en que la directora del Área de Educación se ha presentado en la escuela, manifestando un discurso centrado en el compromiso social de la educación y las escuelas, rechazando la orientación punitiva del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (prueba SIMCE) y compartiendo una visión más democrática de la sociedad.

Otro elemento externo que ha favorecido a la escuela Blas Cuevas-Ramón Allende y que es fundamental para el desarrollo del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, es la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE) (descrito en el capítulo 1 de esta tesis doctoral y cuyo funcionamiento en la escuela será detallado en el capítulo 7). El Programa de Integración Escolar (PIE), fortalecido por el Decreto n° 83, del año 2015 (Mineduc, 2015), entrega una serie de criterios y orientaciones que posibilitan generar estrategias y dinámicas en la gestión y organización de los centros que conlleven a la inclusión propiamente tal. Por ejemplo, la existencia de horas para trabajo de articulación entre docentes y especialistas, la incorporación de estas y estos en el aula, la limitación de los roles de los docentes y de los especialistas, entre otros. Estas acciones y algunas más son asumidas responsablemente por el equipo del Programa de Integración Escolar y la dirección de la escuela, por lo tanto, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje se ha sumado a esta propuesta de integración, consiguiéndose un trabajo conjunto entre todos los integrantes de la comunidad educativa, haciendo de la inclusión el objetivo primero de la escuela.

Tal como se mencionó en páginas anteriores, no ha sido posible concretar instancias de vinculación entre la Universidad de Playa Ancha y la escuela Blas Cuevas, no obstante, sí se ha conseguido el apoyo de algunos docentes universitarios que desinteresadamente han permitido entregar información a sus estudiantes y promover en ellos el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Es así como gracias a la instancia entregada por un profesor de la carrera de Educación Física se consiguió la participación de siete estudiantes de esa carrera en la escuela. Similar actitud tuvo una docente de la carrera de Educación General Básica, con lo cual se recibió el apoyo de seis voluntarias para la biblioteca. Finalmente, una académica del departamento de Educación Diferencial, quien reconoció al proyecto como un aporte para la formación de las y los estudiantes de su carrera, gestionó la colaboración de 10 jóvenes con el equipo del Programa de Integración Escolar de la escuela.

Estas instancias responden al compromiso personal de estos docentes con su disciplina y la educación pública, reconociendo la importancia de un proyecto inclusivo en las escuelas como también del vínculo necesario entre las universidades y los centros educativos. Por otra parte, las y los profesores de la escuela asumieron la responsabilidad de guiar a los estudiantes universitarios y establecer con ellos y ellas un diálogo igualitario centrado en el máximo aprendizaje de las niñas y niños. Si bien ha sido un proceso difícil (como se detalló en el capítulo 5) consistió en la primera experiencia con voluntariado y derivó en una reflexión profunda sobre los fundamentos del aprendizaje dialógico, el rol del docente y el rol del voluntariado.

Como también fue mencionado anteriormente, la escuela es constantemente intervenida por propuestas y proyectos gubernamentales y no gubernamentales, los cuales generalmente poseen objetivos diferentes a los establecidos por la comunidad educativa o bien no conocen la realidad de la escuela y su entorno. Este es uno de los motivos por el cual el proyecto de Comunidades de Aprendizaje tuvo buena recepción por parte de la escuela, ya que los diferentes integrantes de la comunidad fueron consultados sobre su aceptación o rechazo al proyecto, para posteriormente incorporarse al desarrollo de este y a la

investigación sobre el propio proceso de transformación, tomando decisiones colaborativamente y mediante un diálogo igualitario.

La siguiente cita, extraída del relato comunicativo de una docente, expresa la diferencia entre otros proyectos incorporados a la escuela y el proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

Me gusta el proyecto, el enfoque. La resistencia de que llegue alguien externo fue al principio. Lo bueno es que se involucra con la escuela, porque han venido muchos otros acá y dicen “oye podrías hacer esto” o “¿cómo no puedes tú hacer esto con los niños?”. Afuera hay cosas maravillosas, pero tenemos que llevarlas dentro de acá, del aula o de la misma escuela para ver si se puede lograr. Yo no puedo venir de afuera y decir vamos a hacer esto y esto sin saber qué pasa en nuestra realidad...saber lo débil también. En cambio, ahora puedo opinar y decidir también y preguntarle a los niños y a sus papás. R7

Sin embargo, existen algunas organizaciones que logran involucrarse con la escuela y su proyecto educativo, transformándose en aliadas del proceso de enseñanza y aprendizaje, durante el tiempo que dura su intervención e incluso tiempo después cuando se les pide colaboración en actividades destinadas a los estudiantes como a los docentes. Algunos ejemplos de estas organizaciones son el Taller de Acción Comunitaria (TAC), la biblioteca infantil “EspacioCreativo”, la escuela de Bellas Artes, el taller de fútbol “Futvalores” y el Departamento de Robótica de la Universidad Católica de Valparaíso.

Un último elemento que ha facilitado la transformación es la presencia y acompañamiento de la investigadora en cada momento del proceso, incorporándose a la vida cotidiana del centro y en la cultura propia de este. De esta forma, se generó una sinergia entre los conocimientos y experiencia de la

investigadora y la gran cantidad de conocimientos y experiencias propios de la comunidad educativa y sus integrantes.

Si bien, la presencia de elementos de exclusión continúa influyendo en variados aspectos de la gestión y organización de la escuela, como también en el tiempo y/o disposición de algunas y algunos docentes para desempeñar sus labores profesionales, la escuela está realizando un paso significativo hacia un funcionamiento más autónomo; mediante la asunción permanente de decisiones y acciones pedagógicas que benefician directamente a la comunidad educativa. Por ejemplo, transferir las actuaciones educativas de éxito como una propuesta pedagógica dirigida a una educación de máximos para todas y todos los estudiantes, desplazando las antiguas prácticas de dirigir los recursos pedagógicos a los cursos que debían rendir la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Esta condición de autonomía ha sido impulsada por las características de liderazgo propias del equipo directivo (lo cual se desarrollará en el apartado 6.3), la flexibilidad y capacidad de trabajo de la jefa de Unidad Técnica Pedagógica (UTP) y la actitud resolutiva de un grupo considerable de profesores. Junto con estas, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje se ha incorporado promoviendo el desarrollo de las capacidades de cada persona en beneficio de su desempeño individual y comunitario. Todas estas medidas han comenzado a fortalecer la escuela como una institución activa.

### Tabla 19

#### *Resumen categoría 1: Elementos externos a la escuela*

<b>Elementos de exclusión</b>	<b>Elementos transformadores</b>
- Desconfianza, por parte de las y los docentes, hacia la implicación de la Corporación Municipal de Valparaíso.	- Apreciación positiva hacia la directora del Área de educación
- Prácticas relativas a la gestión y administración, realizadas por la Corporación Municipal de Valparaíso.	- Implementación del Programa de Integración Escolar (PIE),

<p>- Imposibilidad de concretar acuerdos con la Facultad de Educación de la Universidad de Playa Ancha.</p>	<p>- Apoyo individual de algunos y algunas docentes de la Universidad de Playa Ancha.</p>
<p>- Deficiencia en la formación inicial de los y las profesoras respecto a temáticas relacionadas con inclusión, entre otras.</p>	<p>- 20 estudiantes universitarios como voluntariado.</p>
<p>- Normativas provenientes del Ministerio de Educación que atribuyen al quehacer profesional docente sensación de agobio e incertidumbre.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cambio de planes, programas y planificaciones.</li> <li>- Percepción de las pruebas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce) como limitadoras y punitivas.</li> <li>- Carga de trabajo que supone la evaluación docente.</li> </ul>	<p>- Diferencia del proyecto de Comunidades de Aprendizaje con otros proyectos ofrecidos en la escuela.</p>
<p>- Diversidad de proyectos y programas de instituciones gubernamentales y no gubernamentales no transformadores.</p>	<p>- Alianza y aporte significativo por parte de algunas instituciones no gubernamentales.</p>
<p>- Inexistencia de relación directa con una Comunidad de Aprendizaje u otros centros que estén incorporando las actuaciones educativas de éxito.</p>	<p>- Presencia y acompañamiento de la investigadora en todo el proceso de transferibilidad.</p>

## 6.2. Organización del centro

La organización de un centro escolar en Chile se encuentra distribuida en cuatro dimensiones, estas son: dimensión pedagógica, dimensión liderazgo, dimensión convivencia y dimensión gestión de recursos, las cuales responden al Modelo de

Gestión de la Calidad Educativa diseñado por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, s/f). Durante el desarrollo de este capítulo, y con un fin netamente didáctico, abarcaremos cada una de estas dimensiones, tanto en lo que respecta a elementos de exclusión como transformadores.

### **6.2.1. Elementos de Exclusión**

Durante el trabajo de campo realizado en la escuela Blas Cuevas-Ramón Allende, se fueron visibilizando una serie de prácticas exclusión que dificultan el proceso de transferibilidad, estas barreras se relacionan principalmente con la ausencia de protocolos o acciones sistematizadas basadas en el diálogo, el consenso y la toma de decisiones participativas.

#### **A. Gestión pedagógica o curricular**

En la dimensión de gestión pedagógica<sup>37</sup>, la primera barrera detectada se refiere a las limitaciones de tiempo y espacios destinados a la reflexión pedagógica en conjunto, con el fin de enriquecer la práctica docente, realizar trabajo colaborativo o actividades de formación. Todos los tiempos disponibles por los profesores fuera del aula están previamente destinados a labores específicas y rara vez coinciden horarios “libres” entre varios profesores. En la instancia del Consejo de Profesores, donde se cuenta con dos horas cronológicas semanales, también los temas a tratar se encuentran detalladamente preestablecidos.

Algunos profesores fueron más allá ante la dificultad de trabajar colaborativamente, considerando que no disponen de la posibilidad de transmitir sus ideas pedagógicas relativas a la escuela en un espacio de formalidad, no existiendo la reflexión y retroalimentación en conjunto que pudiese generar una línea en común de trabajo entre los integrantes de la comunidad educativa.

---

<sup>37</sup> “El área de Gestión Curricular involucra a todas las prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar desde la sustentabilidad del diseño e implementación de una propuesta curricular hasta la evaluación del mismo en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI)”. (Mineduc, s/f)

No obstante, hay instancias en que el cuerpo docente trabaja colaborativamente manifestando amplias habilidades para ello, esto se observa en el contexto de actividades extraprogramáticas esporádicas y se logra gracias a un cambio de horario entregado por la dirección o bien porque los profesores destinan su propio tiempo de trabajo individual o personal. Esta misma disposición no se observa en el caso de realizar un trabajo pedagógico, donde la justificación recae generalmente en la falta de tiempo y la obligación de mucho trabajo burocrático. En este caso, la dificultad encontrada es la poca práctica en realizar reflexión o labor pedagógica de manera individual o colaborativo, situación perfectamente entendible porque generalmente el trabajo pedagógico exigido no les hace sentido. Por lo tanto, la implementación de Comunidades de Aprendizaje y las actuaciones educativas de éxito significaron un proceso que paulatinamente el equipo docente fue incorporando a su quehacer cotidiano. No obstante, en un inicio, la realización de las tertulias pedagógicas y las reuniones de las comisiones fueron suspendidas en un par de ocasiones debido a que los profesores no leyeron el texto o no asistieron a las sesiones, no obstante, una vez realizada la evaluación del proyecto, las y los docentes decidieron continuar con estas actuaciones.

Un punto de vista diferente y que introduce una perspectiva más crítica, es ofrecida mediante el relato comunicativo de un integrante no docente de la comunidad educativa, quien expone la permanente contradicción que poseen los profesores entre su desempeño profesional y sus demandas laborales, esta situación conlleva a un constante devenir entre la responsabilidad y dedicación a la escuela y el respeto a sus condiciones contractuales:

Los profesores constantemente han tenido una victimización de sus condiciones laborales y no diferencian su condición laboral con lo pedagógico... entonces eso de “no tenemos los tiempos...”, “como me voy

a comprometer con mi trabajo si las condiciones no son las adecuadas.

(R16).

Si bien, en la escuela el grupo de docentes se caracteriza por un alto sentido de compromiso a su trabajo y a los estudiantes, también respeta y hace respetar sus derechos laborales, especialmente el cumplimiento de sus horarios. La comprensión de esta barrera es importante para el proceso de transferibilidad, donde la implementación de Comunidades de Aprendizaje no debe significar una amenaza para el cuerpo docente o una imposición por parte de la administración.

Una variable que se deriva del poco tiempo destinado al trabajo pedagógico es la ausencia de instancias que poseen los diversos estamentos de la comunidad educativa de participar activamente en una actividad reflexiva intersectorial. Además, entre docentes no existen horas establecidas para coordinación, estas sólo están programas para efectuarse con la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP). Esto demuestra un sistema de organización rígido, donde el ámbito de funcionamiento de cada departamento queda establecido con escasas posibilidades de interactuar y colaborar con los otros. Al no existir espacios formales de participación, se asume intrínsecamente un trabajo sectorial, por ejemplo, la responsabilidad pedagógica es solo del profesorado, la disciplina de la encargada de convivencia, etc. Es así como se patentiza nuevamente el sistema vertical de organización y la costumbre que adquieren los miembros de reproducir el modelo tradicional. Algunos ejemplos concretos registrados en las notas de campo son la resistencia de algunas paradoctentes (personal no docente no profesional) de participar en las tertulias pedagógicas, priorizando labores prácticas por sobre la formación académica o la dificultad de generar y propiciar comisiones mixtas de trabajo.

Otra barrera se relaciona con el trabajo netamente administrativo, especialmente lo que respecta a la planificación diaria, semanal y mensual basada en el Diseño

Universal para el Aprendizaje<sup>38</sup> (DUA). Esta carga administrativa provoca en los docentes sensación de agobio y cansancio, debido al exceso de tiempo destinado para este fin y la ausencia de consenso en torno a ciertas obligaciones. Sobre este punto no ha existido acercamiento entre docentes y el equipo directivo, desperdiándose la oportunidad de avanzar en varios aspectos, primero, aprovechar al máximo el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), especialmente en una escuela de orientación inclusiva y que posee un buen equipo de trabajo perteneciente al Proyecto de Integración Escolar (PIE). Segundo, utilizar la necesidad que demanda el docente para promover instancias de formación y autoformación y, tercero, impulsar el trabajo colaborativo entre pares, centrando la inclusión como eje fundamental de la planificación.

En la siguiente cita, extraída del relato comunicativo de una docente, se deduce cómo la planificación y el trabajo administrativo se convierten en un obstáculo para el proceso de enseñanza y no en un facilitador de este.

Entonces llegó esta del DUA y a nosotros nos piden la planificación o diaria o semanal, porque tenía que cuadrar además con lo del libro, entonces yo encuentro que es una tontera muy grande porque yo me siento, me preocupa, no alcanzar todos los objetivos con los niños. R11

Para los docentes la planificación es vista como una barrera que les quita tiempo y que carece de sentido, perdiéndose su función como herramienta que favorece el aprendizaje de todas y todos y que entrega calidad y rigurosidad a la labor docente. Por el contrario, para el equipo directivo, las planificaciones adquieren real importancia, no solo por ser parte fundamental en el trabajo docente, sino

---

<sup>38</sup> Cuya utilización queda establecida en el Decreto N°83/2015 el cual aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Pre Escolar y Educación Básica. (Mineduc, 2015)

porque también asegura poder continuar con las clases en caso de ausencia de algún profesor o profesora. En este aspecto, no existe consenso al interior de la escuela, presentándose dos puntos radicalmente diferentes, corroborando la ausencia de diálogo en relación a estos aspectos organizativos fundamentales.

La siguiente cita, formulada por un integrante del equipo directivo y registrada en la bitácora, expresa un punto de vista diferente al de los docentes respecto al tiempo destinado para el trabajo administrativo, señalando la mala utilización que algunos profesores hacen de este, corroborando la falta de sistematicidad en el trabajo pedagógico colectivo e individual.

No es tanto este un problema de organización de la escuela, sino que existe cierto despilfarro de tiempo por parte de algunos profesores, no utilizando bien su tiempo destinado al trabajo administrativo. Algo similar ocurre con las planificaciones, no considerando que es fundamental para la organización de la escuela, pues así se asegura que las clases no se pierdan. B21

Esta barrera es un considerable elemento de exclusión, pues detiene el desarrollo hacia un proceso de transformación centrado en la calidad pedagógica y el éxito académico de todo el estudiantado. Debido al carácter de obligatoriedad de las planificaciones y del trabajo administrativo académico, no es percibido como una situación que pueda ser dialogada o consensuada por los diferentes estamentos de la comunidad educativa, convirtiéndose en un trámite carente de sentido y que genera división entre la dirección, quienes mandan, y los docentes, quienes obedecen. Es así como, la profesora encargada de la Unidad Técnica Pedagógica es quien recibe las críticas más duras y en quien recae la frustración de los docentes, los cuales sienten que su trabajo y esfuerzo

no es reconocido. Esta tensión, lamentablemente oculta los esfuerzos que hacen ambas partes para responder a las expectativas exigidas<sup>39</sup>.

La siguiente cita, extraída del relato comunicativo de una docente, manifiesta la existencia de una tensión latente entre la profesora y la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), pero además cómo las planificaciones se convierten en un documento importante por sí mismo y no por el valor que le otorga al aprendizaje de las y los estudiantes.

El problema es que después yo, y los colegas, les mandamos las planificaciones y ella en algún momento de su tiempo, porque también está tapada en pega la revisa y nos dice, esto está malo, esto está malo, cambia. Después de dos meses hay que cambiarla de nuevo. R11

Respecto al proyecto de Comunidades de Aprendizaje, el factor tiempo nuevamente se presentó en los inicios principalmente como una constante preocupación en los docentes, siendo una de las barreras que más fue mencionada en el momento de analizar las características del modelo, pues percibían que esta puede ser una dificultad para trabajar colaborativamente entre pares o con el voluntariado. Por otra parte, el desconocimiento en la realización de las actuaciones educativas de éxito les generaba incertidumbre al sentir que podía significar más trabajo administrativo, específicamente si debían planificar de manera distinta.

La siguiente cita, extraída del relato comunicativo de una docente, expresa las dudas respecto a la posibilidad de disponer del tiempo suficiente para organizar el trabajo académico con el voluntariado o para reunirse en comisiones.

---

<sup>39</sup> Las planificaciones de los profesores deben ser archivadas por la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica, a quien pueden solicitárselas desde organismos externos a la escuela como el Departamento Educativo Provincial.

Yo creo que ahí (voluntarios) vamos a tener dificultades, porque para organizar con más personas una clase, uno tiene que interiorizar a las demás personas de lo que va a hacer, entonces a lo mejor vamos a tener que tener reuniones periódicas de lo que vamos a ver, qué se va a hacer, en qué colaboran ellos. El trabajo en comisiones está difícil, va a ser trabajoso porque hay algunos (profesores) que no tranzas su tiempo libre, ese es el problema, por ejemplo, yo si es bueno para los niños bien, pero hay algunos que no van a querer trazar. R9

Es así como, la percepción de agobio por parte de los profesores respecto al trabajo pedagógico fuera del aula ha limitado la posibilidad de trabajar mediante comisiones y de generar instancias de diálogo y debate, aspectos fundamentales para la investigación y la transformación hacia una Comunidad de Aprendizaje. Si bien, la distribución de los tiempos, (labor realizada por la Jefa de Unidad Técnica pedagógica) está organizada y distribuida sustancialmente para el trabajo individual del docente, o bien, para coordinación con el equipo del Programa de Integración Escolar (PIE) o con ella; el equipo directivo ha manifestado en variadas ocasiones la voluntad de flexibilizar los horarios y contribuir a la realización de las reuniones de las comisiones. La ausencia de coordinación entre la voluntad y autogestión de los docentes, por una parte, y la disponibilidad y flexibilidad del equipo directivo, por otra parte, se presenta como una dificultad que ha requerido un trabajo meticuloso para avanzar hacia la transformación, evitando actuar de manera impositiva (dándole un carácter de obligatoriedad) o asistencialista (asumiendo la responsabilidad solo la comisión investigadora).

## **B. Gestión de liderazgo.**

En cuanto a la dimensión de organización y gestión de liderazgo<sup>40</sup>, encontramos otras barreras que dificulta el proceso de transformación hacia una Comunidad de Aprendizaje. En la escuela Blas Cuevas-Ramón Allende, como en la mayoría de las escuelas, se evidencia un estilo de liderazgo directivo más cercano al organizacional que al distributivo, es decir, basado en la figura de un líder quien desempeña un rol específico dentro de la escuela, desplegando su autoridad sobre los demás integrantes de la comunidad educativa (Redondo, 2015). Bajo este estilo de liderazgo se privilegian las acciones destinadas a obtener resultados y objetivos, cuya finalidad está centrado en conseguir un mayor rendimiento de la escuela, pero alejándose de construir redes de trabajo con los demás integrantes de la comunidad educativa y no permitiendo que estos manifiesten y lleven a cabo otras opciones de gestión.

La siguiente cita, extraída del relato comunicativo de una profesora, manifiesta cómo las acciones planificadas por ella son cambiadas por la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), privilegiando la excelencia en el trabajo escrito y administrativo por sobre el diálogo y el consenso dirigidos hacia la formación y fortalecimiento pedagógico de la docente.

Quiénes nos dan estrategias también es la UTP, pero más que estrategias...tú le dices mira tengo esto, ella las mira y dice, no, hazte esto mejor ... entonces es eso lo que me complica, me complica ir a coordinar con ella, porque me dice cambia esto mejor, qué vas a hacer en esta unidad...yo le presento mi propuesta y me dice: mejor hazte esto. Entonces, perdón ... para qué hago mi planificación. R11

---

<sup>40</sup> El área de Liderazgo comprende los procedimientos desarrollados por el equipo directivo para orientar, planificar, articular y evaluar los procesos institucionales; así como también conducir a los actores de la comunidad educativa al logro de los objetivos y metas institucionales. (Mineduc, s/f).

Ante esta barrera, que fuertemente dificulta un proceso de transformación, se perciben dos elementos enriquecedores presentes en la comunidad educativa que favorecen la propuesta de Comunidades de Aprendizaje. Primero, el diálogo informal entre colegas en busca de ayuda. En segundo lugar, la acción de proponer alternativas de trabajo basadas en acciones conjuntas. Por lo tanto, descubrir elementos positivos que derivan de esta barrera, ha permitido orientar el trabajo de la escuela.

La siguiente cita, extraída del relato comunicativo de una docente, corrobora las ideas anteriores. En esta se expresa la divergencia entre la profesora y la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP). No obstante, destacamos la iniciativa del cuerpo docente de intercambiar ideas y proponer acciones, lo que produce un acercamiento hacia el trabajo colaborativo y permite vislumbrar una incipiente demanda hacia un liderazgo distribuido o dialógico.

Pero acá nos mandan los correos que dicen hay que completar esto, entonces nos preguntamos cómo lo hiciste; no, yo lo hice así; no, yo lo hice así. Se lo planteé a X (jefa de Unidad Técnica Pedagógica) y le dije, porque tú no proyectas la planificación y la vamos haciendo todos juntos y así podemos tener una hora por mes de clases. Me dijo, no cada uno tiene que trabajar, pero también es trabajo de ella enseñarnos a hacerla y así vas corrigiendo los errores. R11

Peso a lo descrito, las características personales de las integrantes del equipo directivo y de algunos y algunas docentes, han permitido que poco a poco se comience a flexibilizar algunas prácticas tradicionales de gestión, permitiendo vislumbrar posibilidades de acercamiento hacia otro tipo de liderazgo, más dialógico, entendiendo este como aquel que responde al giro dialógico presente en la sociedad de la información y valoriza el diálogo y los argumentos por sobre la autoridad o jerarquía. Este estilo de liderazgo se debe extender a toda la comunidad educativa, facilitando que sus miembros maduren organizativamente

y vayan empoderándose mediante la creación y consolidación de prácticas de participación y toma de decisiones. (Flecha & Padrós, 2014).

Es así como, durante el transcurso de esta investigación y motivados por el espíritu participativo y dialógico de Comunidades de Aprendizaje, se presentan algunas instancias de acercamiento entre las posiciones de la dirección y el cuerpo docente. Si bien, no significó un cambio radical en la forma de ejercer liderazgo por parte de la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) y la manera de realizar el trabajo docente, sí permite vislumbrar que existe voluntad por parte del equipo directivo de acercarse a procedimientos más horizontales. Es así como, este delega algunas responsabilidades en los profesores y se compromete a aceptar sus propuestas, específicamente en lo que se refiere al modelo de planificación y de las rúbricas evaluativas. Nuevamente la falta de acciones sistematizadas en torno al consenso y la toma de decisiones no permiten que se avance rápidamente en este aspecto, pero abre un camino en dirección hacia la transformación.

Otra barrera, relacionada con las características de liderazgo educativo, es aquella que detecta la falta de madurez en un sector importante del grupo de docentes, entendiendo por madurez la capacidad de trabajar en equipo, respondiendo a objetivos claros y con un pensamiento crítico e innovador. Este elemento de exclusión representó una dificultad concreta al momento de impulsar la transferibilidad del proyecto de Comunidad de Aprendizaje, debido a una evidente diferencia entre dos grupos de docentes y el constante esfuerzo que significa para un sector comprometer o motivar al otro, siendo los mismos profesores de siempre quienes toman decisiones o discuten sobre las dificultades que atañen al grupo o a la comunidad. Esta situación es percibida por los propios colegas, quienes de alguna forma demandan más liderazgo de los otros compañeros, especialmente en el aspecto pedagógico, que es donde algunos reconocen que se necesita mayor iniciativa y proactividad. Si bien esta división no constituye un problema para la convivencia o el clima institucional, como veremos más adelante, sí es un hecho real que ralentiza el trabajo colaborativo o el desarrollo de comisiones, como también limita la reflexión

profunda en las diversas instancias que se producen en el Consejo de profesores, sean generadas por el equipo directivo, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje o por organizaciones externas que intervienen en la escuela.

La siguiente cita, extraída del relato comunicativo de una docente, manifiesta cómo el claustro de profesores percibe claramente esta división, autodefiniéndose un grupo como fuertes y justificando la debilidad del otro sector. Cabe destacar el sentido de pertenencia que manifiesta la profesora a un grupo determinado de docentes y a la escuela y, por otra parte, la reflexión conjunta que debe haberse desarrollado previamente a esta opinión.

Hay un grupo que opina, es más activo y toman decisiones, tal vez por personalidad o la trayectoria de la escuela, tal vez estamos más apropiados de la escuela y somos de carácter fuerte. Esto pasa y está muy marcado, no tenemos problemas de convivencia, pero se nota en el momento de tomar decisiones. R8

La misma actitud se manifiesta durante las tertulias pedagógicas, donde son un mismo grupo de profesores quienes siempre opinan y participan. Con el tiempo intervinieron más profesores, pero no son todos. Como una forma de impulsar el diálogo, un grupo de profesores decidió ir cambiando semana a semana a la persona que dirige la tertulia y preguntar directamente a quienes menos opinan. Nuevamente, ante esta dificultad, se observa la oportunidad de fortalecer la participación, el diálogo y un liderazgo dialógico, aprovechando las características proactivas de un grupo de docentes.

Dentro de la misma idea, la falta de características de liderazgo por parte de algunos docentes detiene acciones que podrían ser transformadoras y que, lamentablemente, repiten un modelo tradicional de relaciones basadas en la autoridad. Un ejemplo específico se manifiesta en la formación e impulso del

Centro General de Padres y Apoderados (CGPA)<sup>41</sup>, donde la profesora encargada carece de las habilidades de liderazgo que estimulen la participación de las familias, que promueva la toma de decisiones y un sentido de pertenencia a la escuela. Como consecuencia estas reuniones no cuentan con más de cinco apoderadas, las cuales no poseen un rol activo en la escuela. No obstante, cuando la investigadora presenta la situación descrita al equipo directivo este reconoce que la selección del docente a cargo del CGPA se debió a una decisión administrativa y no pedagógica, no deteniéndose en la ausencia de habilidades de liderazgo del docente y menos percibiendo que esto se convierte en una barrera que dificulta la participación.

### **C. Gestión de convivencia**

Barreras similares se observan en la dimensión de gestión de convivencia<sup>42</sup>, donde se manifiesta debilidad en la realización, divulgación y apropiación del Manual de Convivencia por parte de los miembros de los diferentes estamentos de la comunidad educativa. Habiéndose elaborado este por los encargados de Convivencia Escolar con apoyo de los docentes, pero socializándose al resto de la comunidad una vez decidido, por lo tanto, sin su participación formal y sin compromiso ante la aplicabilidad de dicho Manual.

La siguiente cita, expresada por una docente en su relato comunicativo, manifiesta el proceso de elaboración del manual de convivencia, luego de haber

---

<sup>41</sup> El CGPA es un elemento de radical importancia para las escuelas en Chile, no solo por la participación de las familias, sino porque este puede obtener personalidad jurídica y concursar en proyectos que otorguen recursos para el centro, de ahí que su conformación y permanencia en el tiempo es un aspecto importante en la organización escolar.

<sup>42</sup> En esta área convergen las acciones que se realizan en el establecimiento educacional para considerar las diferencias individuales de los actores de la comunidad educativa y promover la convivencia de los mismos, favoreciendo un ambiente propicio para el aprendizaje. (Mineduc, s/f).

conversado con la investigadora sobre la propuesta entregada por Comunidades de Aprendizaje, la cual se ha descrito en el capítulo 2 de esta tesis doctoral.

Acá el Plan de Convivencia Escolar es más distinto, se entrega la información, se comparte, después se les informa a los papás y muy pocas veces a los alumnos. Se les informa en reunión de apoderados. Nosotros (encargados de Convivencia) hicimos el protocolo, lo hemos ido arreglando sí por el camino, hasta que lleguemos a uno que funciona. R9

Algunas consecuencias derivadas del protocolo diseñado por la escuela para la elaboración y aplicación del manual de convivencia, se relacionan con la ausencia de acuerdos entre docentes y directivos en relación a las medidas de sanción impuestas a las niñas y niños, diferencias de criterio entre los docentes en el momento de enfrentarse a problemas conductuales de los estudiantes y la percepción de algunos profesores de delegar las dificultades conductuales a los encargados de convivencia, no asumiendo el rol de liderazgo que debe desarrollar en la sala de clases.

La necesidad de trabajar conjunta y profundamente la directriz que la escuela desea implementar, respecto a las normas de convivencia, es demandada por quienes tienen relación con los estudiantes en espacios distintos a la sala de clases, por ejemplo, en el patio durante los recreos o el comedor. Es el caso del personal no docente, quienes manifiestan algunas divergencias de criterio con las personas encargadas de convivencia escolar. Más allá de detenerse en cuáles de estos criterios son los más adecuados, se detecta la ausencia de instancias de comunicación y asimilación de las normas de convivencia, excluyendo al resto de la comunidad de su dominio, por lo tanto, restringiendo la labor educativa solo al personal docente y no docente profesional, reproduciendo la estructura organizativa tradicional de la escuela y no percibiendo el sentido de comunidad educativa que el proyecto de Comunidad de Aprendizaje pretende transferir.

Una situación similar a la planteada por el personal no docente ocurre en relación a las personas externas que ingresan a participar en la escuela, donde se evidencia la ausencia de comunicación entre ellas y los encargados de convivencia, lo que deriva en la desconexión y desconocimiento de algunos aspectos básicos, como son la forma de actuar ante incidentes menores o a quién recurrir en caso de dificultades más importantes.

La siguiente cita, extraída de la bitácora, describe una situación compleja vivida por las voluntarias del Taller de Acción Comunitaria (TAC) y cómo el desconocimiento del manual de convivencia generó consecuencias negativas en un estudiante y en ellas mismas.

Durante la intervención del recreo por parte de las voluntarias del TAC, lamentablemente ocurre un incidente con un niño autista. Este se muestra muy agresivo al jugar fútbol, llegándole un pelotazo en la cara a una de las voluntarias. Otra integrante del TAC, al no tener referencias del niño y de cómo debe actuar ante estas situaciones, lo regaña fuertemente, lo que provoca que el niño se altere y descompense. B6C.

No obstante, dentro del hermetismo del Manual de Convivencia, existen algunas acciones que buscan acercarse a prácticas transformadoras, sin embargo, debido a la falta de experiencia y ausencia de referentes que sirvan de ejemplo, se tergiversa su sentido inicial, o bien, se realizan de manera inconclusa. Es el caso de la elaboración de las normas de convivencia de aula, donde los niños y las niñas establecieron sus reglas, pero sin un proceso de reflexión que permitiera comprobar si eran adecuadas o importantes y si realmente seguía los lineamientos propuestos para la escuela. Además, cada sala tiene sus normas diferentes, lo que provoca que el profesor o profesora deban ir adaptándose según la sala en la que está. Por otra parte, no todo el profesorado está de acuerdo en respetarlas, pensando que le corresponde solo a la profesora jefe

(tutora) aceptarlas y controlarlas y de esta forma se evitan un conflicto con las y los estudiantes. Por ejemplo, algunos cursos dispusieron como norma no comer en la sala, situación que algunas y algunos docentes no consideran importante. Un curso tiene como norma no cambiarse de puesto, algo que limita la forma de trabajo de otros y otras docentes. En definitiva, no hay acuerdo al respecto, pues no hubo un trabajo direccionado hacia un concepto de escuela en común.

El tema de convivencia escolar es fundamental en el desarrollo diario de la escuela, de ahí que sea una dimensión establecida dentro del Plan de Mejora Escolar y que coincidentemente fueron muchos los sueños que se relacionan con esta variable. En respuesta a esta necesidad, se constituye la Comisión Valórica, la cual asume rápidamente la función de establecer un proceso participativo para elaborar las normas de convivencia, especialmente las que influyan en espacios diferentes a la sala de clase, para este fin se seguiría como sugerencia las pautas establecidas por Comunidades de Aprendizaje. Lamentablemente, este proceso se ve interrumpido principalmente por la actitud personal de la encargada de Convivencia escolar, quien no ha incorporado a su actuar los principios de comunidad y participación igualitaria.

La situación de resistencia ante un modelo organizativo plenamente inclusivo y participativo, se presenta como una barrera importante que detiene el proceso de cambio, siendo la convivencia del centro un punto importante donde menos acercamiento se observa a un proceso de transformación, pues la dificultad trasciende más allá de la falta de protocolos o prácticas de participación, sino que se ve limitada por características de liderazgo individualistas que desconocen la importancia de la distribución de las responsabilidades y el compromiso de todos los integrantes de la comunidad educativa (docentes, familias y estudiantes) en acciones favorecedoras de la convivencia escolar.

Otro aspecto para considerar, respecto a aquellas barreras que dificultan la convivencia en un centro, es la ausencia de acciones organizativas que faciliten la participación de las familias. Entendiendo que la mayor implicancia de las familias en la escuela es un elemento favorecedor de la convivencia escolar y de

la conformación de un sentido de comunidad y pertenencia. Un ejemplo, es la complicación que poseen algunas familias para asistir a las reuniones de apoderados en horario laboral. Si bien, existe una diversidad de motivos que provocan la ausencia a las reuniones, la que se refiere a esta causa es una situación que es posible resolver por la organización del centro y de su capacidad de gestionar los horarios y los recursos disponibles.

La siguiente cita, extraída del relato comunicativo de una docente, expresa la dificultad administrativa de seleccionar el horario más adecuado para realizar la reunión de apoderados, no existiendo revisión de los criterios que limitan la presencia de estos.

En todos los otros colegios las reuniones de apoderados siempre han sido de las 18:00 hacia adelante, porque los apoderados salen del trabajo y pueden venir. Aquí no, porque aquí la hacen al gusto del profesor y a esa hora tenemos apoderados que trabajan. No estamos pensando en el que trabaja. Pero yo, si la hago, la reunión de apoderados, a las 6 de la tarde, aquí no trabajan hasta esa hora y se van, es un problema. No hacemos reunión tampoco los días miércoles porque hay apoderados que trabajan en la feria, que son como tres o cuatro...entonces... R11

Este elemento de exclusión ha intentado ser superado por algunos docentes, ideando soluciones no siempre acertadas y que no respondan a una decisión en común, pero se debe reconocer como un indicio de preocupación por superar esta barrera. Es así como algunos de ellos, generalmente las profesoras jefes (tutores) del primer ciclo, realizan las reuniones a las 8:00 de la mañana, aprovechando que las madres o padres van a dejar a sus hijos a la escuela. Algunos docentes prefieren citar a los apoderados de manera individual y otros realizan la reunión al horario de salida de clases.

Otro aspecto de exclusión, en relación a la presencia de las familias en la escuela como instancia que promueve la convivencia, son las barreras organizativas que limitan su entrada. Si bien, esta escuela ha tenido una experiencia anterior de mala comunicación y maltrato por parte de los padres, es un período que se encuentra superado. Pese a esto, no es sencillo delimitar cuánto de esta dificultad puesta en el ingreso de los apoderados es parte del temor aún presente o cuánto es propio de la práctica y cultura escolar tradicional.

La siguiente cita correspondiente a la directora de la escuela ejemplifica cómo el ingreso de las familias queda supeditado a un trámite administrativo y de control.

La directora informa que la nueva modalidad para este año es que no podrán entrar apoderados sin citación. B9

Desde otra visión, la siguiente cita, extraída del relato comunicativo de una profesora, permite percibir una crítica ante la decisión de no permitir el ingreso de las familias a la escuela, relacionando directamente su presencia física con el nivel de involucramiento con el centro.

Yo creo que por ejemplo...no dejar entrar a los apoderados y en la salida de los niños igual, tienen que esperar afuera. Antes podían entrar... habíamos logrado que entraran, pero ahora menos lo van a hacer, tienen que estar afuera esperando a los niños. No se pueden involucrar más.

R5

Prohibir el ingreso de las familias a la escuela es una barrera importante que dificulta la transformación y cuyo cambio requiere de un nuevo paradigma en la comunidad educativa y en la organización del centro. Cabe recordar que no existe una escuela que sea Comunidad de Aprendizaje en la región, por lo tanto, la incorporación de las familias al centro es una realidad totalmente desconocida.

#### D. Gestión de recursos

Los recursos constituyen otra dimensión considerada en la organización y gestión escolar<sup>43</sup>. Cabe señalar que los ingresos económicos de un establecimiento escolar en Chile están determinados por la asistencia promedio de los y las estudiantes<sup>44</sup>. El centro Blas Cuevas – Ramón Allende, posee sólo 100 alumnos y alumnas y el promedio de asistencia puede llegar a ser bastante bajo, de ahí que la cantidad de recursos económicos y humanos son insuficientes, no siendo proporcional la cantidad de dinero ingresado con las necesidades de la escuela. Por ejemplo, en relación a los recursos humanos, se ha destinado a la escuela dos paradocentes, generalmente estas personas cumplen funciones administrativas relacionadas con los estudiantes: control de atrasos, inasistencia, disciplina, etc.; pero en el centro una de ellas también tiene que realizar la labor de secretaria de dirección. La otra persona ha debido asumir el rol de auxiliar de sala para Prekinder y Kinder. Si bien, esto describe una suerte de precariedad en los recursos, también manifiesta flexibilidad y creatividad organizativa en este ámbito, que como veremos más adelante, es una característica desarrolladas por este equipo directivo.

Algunas situaciones observadas durante el trabajo de campo, en relación a la gestión y utilización de los recursos, han permitido comprobar cómo las buenas intenciones e iniciativas se ven dificultadas por la carencia de autonomía en algunos integrantes de la comunidad educativa y la dificultad de tomar decisiones en común. No obstante, lo que puede ser considerado como una barrera en sus

---

<sup>43</sup> Entendida como las prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar el desarrollo de docentes y asistentes de educación como también para la organización y optimización de los recursos (Mineduc, s/f).

<sup>44</sup> La normativa de subvención escolar (Decreto con fuerza de ley nº 2, del año 1998, sobre subvención del estado a establecimientos educacionales y la ley 20.903 del año 2016, que corrige la anterior respecto al valor USE) establecen el monto de subvención por cada alumno para cada nivel y modalidad de la enseñanza, expresado en unidades de subvención educacional (USE). (Mineduc, 1998; Mineduc, 2016).

inicios, ha ido transformándose mediante un proceso largo y complejo y ha generado prácticas y experiencias de consenso. Un ejemplo de lo anteriormente explicado es la organización del pintado de las salas de la escuela, situación que demoró un largo tiempo en resolverse, debido a la falta de iniciativa y responsabilidad por parte de la comunidad. Finalmente, asume esta acción la comisión de infraestructura, no percibiéndose por parte de los docentes involucrados una actitud decisiva y comprometida con esta labor, agregándose la dificultad de no llegar rápidamente a un consenso con el equipo directivo, sobre el día y el horario destinados para pintar. Finalmente, es el equipo directivo quien asume con mayor fuerza la responsabilidad y consigue llegar a un acuerdo con los profesores.

Otro ejemplo relacionado con la inexistencia de un trabajo organizativo participativo es aquel que denota la falta de recursos directamente vinculados con el aprendizaje. Tanto en los integrantes del equipo directivo como en los docentes, prevalece el sentido de solucionar las dificultades de manera individual, recurriendo a las posibilidades que cada docente posee o asumiendo que la dirección debiera solucionar el problema.

La situación descrita ha influido en el proceso de transformación, específicamente en lo referido al desarrollo de las Actuaciones educativas de Éxito. Por ejemplo, debido a la falta de libros para cada estudiante, se acordó que para la realización de las tertulias pedagógicas se proyectaría el texto a leer realizándose una lectura a viva voz por parte de los participantes. No obstante, en algunos cursos esta modalidad no ha dado los resultados esperados. Pese a esto, no ha habido una discusión amplia del tema ni mucho menos una decisión a nivel de escuela. Finalmente, es mediante la gestión individual de la directora que se consiguieron estos recursos.

La organización y gestión de recursos humanos, específicamente referente a las personas que pudiesen incorporarse como voluntarios, ha sido una preocupación en los integrantes de la comunidad educativa. Cabe destacar que esta propuesta es totalmente innovadora en la comuna de Valparaíso, donde el

trabajo del profesor se lleva a cabo en una sala de puertas y ventanas cerradas. Como se mencionó en párrafos anteriores, para los profesores el tiempo que implique trabajar con el voluntariado genera preocupación, pero también surgen temores sobre la carencia de las condiciones apropiadas para estar en el aula, específicamente en relación al trato con las niñas y niños.

La siguiente cita, correspondientes al relato comunicativo de una profesora, manifiesta la preocupación por el ingreso a la sala de clases de los padres, deteniéndose en los supuestos aspectos negativos de estos y omitiendo aquellos que puedan significar un aporte. Esta visión es generalizada, encontrándose en un solo relato comunicativo una opinión diferente, que considera la inteligencia cultural de las familias (concepto desarrollado en el capítulo 2).

Tengo un poco de susto que los padres puedan llegar al aula, por la forma de cómo tratan a los niños. Tal vez, pensamos que los voluntarios sean los chicos de la UPLA (Universidad de Playa Ancha). R14.

Otros temores expresados por los profesores en relación al ingreso de las familias a la sala, se relacionan con la reacción que los padres asumirán al momento de enfrentarse a conflictos generados en la sala, las dudas sobre los beneficios o dificultades que puedan surgir con la presencia de las mamá o papás y el grado de compromiso y responsabilidad que puedan asumir los voluntarios.

Es así como, la incorporación de voluntarios a la escuela, sea en el patio o en las salas, presentó una importante barrera que evidencia dificultad en el proceso de transferibilidad, en este caso, no por la oposición a esta estrategia, sino por el desconocimiento, la inexperiencia y la falta de referentes. Respecto a los familiares, no se ha conseguido generar los procedimientos que permitan acercarlos al trabajo de la escuela ni menos incorporarlos al desarrollo de las Actuaciones educativas de éxito (salvo dos apoderadas). En relación al voluntariado constituido por estudiantes de la universidad de Playa Ancha, la

misma inexperiencia ha llevado a tomar decisiones erróneas o apresuradas que si bien han retardado el desarrollo hacia la transformación, van creando un acervo de prácticas comunitarias enriquecedoras para la organización de la escuela con intención de convertirse en una Comunidad de Aprendizaje. Un ejemplo al respecto ocurrió cuando un grupo de estudiantes de la carrera de Educación Física renunció sorpresivamente al voluntariado. Esta situación generó una serie de consecuencias, ya que la jefa de Unidad Técnica Pedagógica (UTP) había hecho un gran esfuerzo en flexibilizar los horarios de algunos y algunas docentes y sus clases para ofrecer un espacio a este grupo de voluntarios y así pudiesen complementar esta labor con sus obligaciones universitarias. Esta flexibilidad por parte de la Jefa de Unidad Técnica significó un gran avance hacia la transformación, generándose un antecedente para los futuros grupos de voluntarios que vendrían. Además, en una reunión evaluativa de ella con la investigadora analizaron los errores que se tomaron al momento de llevar a cabo esta acción, considerando que el primero de ellos fue no haber consensuado con los profesores la labor del voluntariado y las responsabilidades que cada cual debía asumir.

Si bien, esta experiencia significó un pequeño retroceso en la incipiente práctica organizativa, tuvo como efecto positivo la iniciativa de la comisión de Diversión, a cargo de estos talleres, de asumir rápidamente la importancia de trabajar un modelo de perfil del voluntariado, el cual se diseñó en cooperación de todos los docentes y no docentes.

Por otra parte, también se asume replantearse el tema de voluntariado universitario, siguiendo los consejos de un profesor universitario con experiencia en prácticas profesionales en las escuelas de Valparaíso. Este plantea, como se observa en la siguiente cita extraída de su entrevista, la necesidad de realizar un trabajo conjunto entre los tres estamentos involucrados, a saber, escuela (profesores y equipo directivo), estudiantes y representante de la universidad.

Fortalecer esta propuesta por parte de los protagonistas implicados: el profesor de la escuela, el estudiante (profesional en formación), el cuerpo

directivo de la escuela (líder de cualquier innovación) y también del académico universitario, que debiera asumir el rol de una especie de tutor o supervisor de esta tríada articulada. E2.

Estas iniciativas dirigidas a la organización y gestión de recursos económicos y humanos han ido poco a poco generando la percepción de una organización diferente, lo cual ha propiciado el desarrollo de una serie de prácticas colaborativas las que constituyen un incipiente acervo de experiencias propias de la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende.

### **6.2.2. Elementos Transformadores**

Junto a los factores de exclusión que se han mencionado anteriormente, también se han constatado una serie de elementos de transformación o facilitadores de la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje en el caso de la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende. Para efectos didácticos del capítulo nuevamente utilizaremos las cuatro dimensiones de organización y gestión ya mencionadas para articular la información obtenida en el trabajo de campo.

#### **A. Dimensión pedagógica**

Respecto a la dimensión de organización y gestión pedagógica existen varias condiciones instaladas en la escuela que permiten realizar acciones a favor de la transformación, las cuales provienen desde la dirección del centro, como producto del estilo de trabajo de los profesores o desde el compromiso de ambos sectores.

Respecto al equipo directivo (como ya se ha comentado en el capítulo 5), al inicio de esta investigación (2018), llevaba conformado en la escuela un poco más de un año, recibiendo al establecimiento con dificultades en su organización y convivencia, por lo tanto, las primeras decisiones y medidas estuvieron dirigidas a solucionar rápidamente la situación existente. Es así como comenzó a ordenar

aquellos aspectos administrativos-pedagógicos obligatorios para el funcionamiento de una escuela (horarios, planificaciones, reuniones, coordinaciones, etc.) y a determinar los roles y funciones que cada integrante debe realizar. El objetivo de estas acciones consistió en liberar a los profesores de responsabilidades ajenas a su labor docente y respetar así su tiempo de trabajo y descanso como también posibilitar espacios de trabajo de coordinación con la jefa de Unidad Técnica Pedagógica (UTP) y los profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE). Por ende, las medidas abordadas respondían preferentemente a una estrategia pedagógica por sobre la administrativa, siendo este un criterio que favorece la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje, específicamente en lo que respecta a la dedicación que debe otorgarse al trabajo académico.

Un ejemplo específico de lo anteriormente descrito es el esfuerzo llevado a cabo por el equipo de gestión en sistematizar los horarios de trabajo de los profesores, utilizando todos los tiempos establecidos normativamente para esos fines. Es así como los docentes y no docentes cuentan con horas fijadas formal y permanentemente para atender a los apoderados y para realizar coordinación con los integrantes del equipo profesional de integración. Esta acción no sólo conlleva un trabajo organizativo importante, sino que manifiesta una posibilidad para destinar estos horarios o generar otros para el trabajo con familiares, con voluntarios o entre colegas. Además, manifiesta la solidez que ha adquirido la escuela como centro inclusivo, otorgándole al Programa de Integración Escolar (PIE) todas las instancias que demanda.

La siguiente cita corresponde al relato comunicativo de un profesional del equipo del Programa de Integración Escolar (PIE), en esta se puede apreciar la sistematicidad alcanzada mediante la distribución de los horarios y cómo el profesor es consciente de esta madurez organizativa.

El programa de integración partió el año 2010 y nos sacó del aula de recursos, ahora hay muchos documentos que te dan una sistematización,

en las horas exactas que entramos en aula. Tenemos establecido por horario la coordinación con los profesores. Hace dos años ya estamos más sistematizados. Esta directiva es más orgánica. R14

Otro ejemplo de reorganización del centro, desde una perspectiva pedagógica inclusiva, se observa en la elaboración de un sistema curricular flexible que permita a los estudiantes - especialmente pertenecientes al Programa de Integración Escolar (PIE) o al Centro de Reparación Especializada de Administración Directa (CREAD) - no abandonar la escuela y que además se sientan gratos en ella. Es así como se establecieron horarios alternativos a algunos niños que les permitan volver a acostumbrarse al sistema escolar, por ejemplo, sólo asisten a la escuela media jornada y poco a poco aumentan su tiempo de permanencia. En otros casos, se les otorga toda la ayuda necesaria para que regularicen sus niveles de aprendizaje.

La siguiente cita, extraída del relato de una profesora, ejemplifica la situación específica de un niño y qué acciones se toman para ayudar a los estudiantes.

Hay niños del CREAD que tienen 13 años y van en 4°, con niños de 10 años, eso les afecta su autoestima, nosotros los ayudamos a que avancen más rápido o que hagan las clases con los niños de su edad. R1

Esta flexibilidad ha permitido eliminar las barreras de exclusión que un grupo de niños había sufrido permanentemente, siendo la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende el lugar donde más tiempo ellos han permanecido. A medida que ellos se van acostumbrando van incorporándose al aula regular, obteniendo la mayoría de los casos buenos resultados, participando no solo en la vida académica, sino también en los actos de la escuela y en las actividades extraprogramáticas. Es decir, integrándose en igualdad de condiciones que el resto de los estudiantes.

En lo que respecta al trabajo docente, un aspecto altamente favorecedor hacia la transformación es el sentido de equipo que posee la comunidad docente y el personal no docente, lo que les permite, dentro de sus capacidades y disposición, enfrentar la labor educativa como un objetivo en común. Posiblemente, debido a la historia de vulnerabilidad laboral vivida por ellos, construyeron lazos que les han permitido superar las dificultades de manera conjunta y generar un sentido de fuerza grupal para enfrentar todos los desafíos, incluso la aceptación de un proyecto innovador como es Comunidades de Aprendizaje.

La siguiente cita, correspondiente al relato comunicativo de una profesora, expresa el compromiso grupal con que los docentes asumen las responsabilidades adquiridas, siendo este uno de los aspectos más representativos de la comunidad educativa y donde se sustenta y proyecta el trabajo de la escuela.

De los profesores no veo ninguna dificultad, el equipo de trabajo asume y cuando asume hace lo que tiene que hacer, no creo que se reniegue, no es el perfil de las personas de acá. Si hubiesen renegado lo hubiesen hecho, si se aceptó vamos a asumirlo. R3

Lo mismo se percibe en el relato de un profesor, quien además transmite la percepción de una escuela con condiciones diferentes, deduciéndose la autoafirmación de las capacidades que como comunidad poseen, lo cual favorece el proceso de transformación:

Es decir, si tú me dices lograr transferir CdA, yo creo que se puede lograr, yo lo creo y si hay una escuela en la que se puede lograr yo creo que sería acá. R8.

Esta misma percepción de equipo, que les ha permitido obtener cambios positivos en poco tiempo, ha sido extrapolada a acciones destinadas directamente al cumplimiento de objetivos que favorecen el desempeño pedagógico de los estudiantes, un ejemplo significativo se refiere al acuerdo establecido desde el ingreso de la directora actual (2017) de aplicar diferentes estrategias destinadas a mejorar la disciplina fuera y dentro del aula, la asistencia a clases, la puntualidad, entre otras. Estas medidas obtuvieron logros rápidamente, mejorándose las condiciones de trabajo para los docentes y el proceso de aprendizaje para los estudiantes, junto con el buen trato y la sana convivencia. Acciones que el proyecto de Comunidades de Aprendizaje ha permitido encausar y reforzar, especialmente mediante la incorporación de los principios del aprendizaje dialógico (Aubert et al, 2008) en la vida cotidiana del centro.

La siguiente cita, correspondiente al relato comunicativo de una docente, permite entender el proceso que realizó la escuela para cambiar costumbres que dificultaban el trabajo escolar, se destaca la percepción que cuando se tomó una decisión y acción grupal, manifestada por la profesora en la frase coloquial “nos pusimos en la misma”, pudo conseguirse el objetivo propuesto.

Yo siento que aquí si funcionan las cosas, fueron cambios muy rápidos, en poco tiempo. Por ejemplo, el tema de los alumnos, como todos nos fijamos en un solo objetivo para que se cumpliera, primero cuando yo llegué tenía dos alumnos en la sala, era pan de cada día, porque se salían de la sala, porque no venían, entonces después todos nos pusimos en la misma, no salen los alumnos de la sala, hay que buscar la estrategia...y de ahí se empezó y ahora ningún alumno fuera de la sala, o sea, en una año y un mes se consiguió. R8.

Como se planteó en el inicio de este capítulo, la ausencia de espacios formales para realizar trabajo colaborativo dificulta su práctica sistematizada, significando una barrera que obstaculiza la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje al centro, no obstante, existen indicios de acciones que buscan el trabajo conjunto y que hacen suponer que otorgando los recursos necesarios es posible de convertir en un elemento de transformación. Esto se observa en la labor desarrollada por el personal profesional no docente – equipo psicosocial y equipo del programa de Integración Escolar (PIE) - quienes trabajan en redes, desde un enfoque multidisciplinario. Respecto a la coordinación con los profesores y profesoras, esta se orienta hacia la colaboración y la participación activa en la sala de clases. Estas características se abordan más detalladamente en el capítulo siete de esta tesis.

Desde el punto de vista del compromiso conjunto entre el equipo directivo y los docentes, un cambio significativo en la organización y gestión pedagógica del centro se relaciona con la incorporación de algunas Actuaciones de Éxito y otros elementos propios de Comunidades de Aprendizaje al Plan de Mejoramiento Educativo<sup>45</sup>(PME), el cual debe realizarse todos los años, señalando las metas por alcanzar a corto y mediano plazo. Es así como, se incorporan formalmente en el Plan de Mejoramiento Educativo 2019 las tertulias literarias, las tertulias pedagógicas y los grupos interactivos, más el diseño de un plan para la convivencia escolar, la reestructuración de la biblioteca, los lineamientos para un ambiente de clase apropiado para el aprendizaje y el fomento de la participación de las familias.

En el caso específico de las tertulias pedagógicas, estas implicaron un cambio en la organización de los Consejos de Profesores, pues se realizan en el inicio

---

<sup>45</sup> De acuerdo con la Ley de Subvención Escolar Preferencial (20.248) y la Ley que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (20.529), el Plan de Mejoramiento Educativo es una herramienta de planificación y gestión de los establecimientos educacionales que debiera permitirles conducir el fortalecimiento de sus procesos institucionales y pedagógicos, para así mejorar los aprendizajes de todos y todas sus estudiantes. (Ministerio de Educación de Chile, 2015)

de estos, lo que significó, por parte del equipo directivo, reformar parte de su planificación anual e incorporar oficialmente un espacio destinado a la reflexión pedagógica.

La siguiente cita, extraída de las notas de campo, describe el ambiente generado previamente y durante la realización de la primera tertulia pedagógica. De esta, se desprende la necesidad de los docentes de contar con un espacio de reflexión pedagógica.

Todos los profesores declaran haber leído el texto. Ya los días previos y ese mismo día desde temprano, algunas profesoras manifestaron a la investigadora que les gustó el texto. Estaban ansiosos por participar y dar sus opiniones. Durante la tertulia se avanzó poco porque hubo bastante diálogo y reflexión, desarrollándose la participación de manera espontánea y fluida. B16.

Todas las tertulias pedagógicas se caracterizan por un diálogo enriquecedor, no obstante, sigue marcándose la diferencia entre un grupo más participativo que otro, por lo cual la comisión pedagógica, a cargo de las tertulias pedagógicas, decide ir cambiando cada sesión a la persona que las dirija y realizar preguntas directamente a aquellos docentes que no participan. Otro elemento significativo es la propuesta generada por algunos docentes de aumentar el tiempo destinado a la realización de la tertulia.

Esta actitud de desidia, en algunos y algunas docentes, no ha significado un fracaso en el proceso de transformación, por el contrario, permitió generar prácticas de retroalimentación que impulsaron la reformulación y ajuste de los diferentes pasos que conllevan a la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje y, por otra parte, se generó en los docentes y profesionales no docentes experiencias individuales y grupales que facilitan el avance hacia la madurez organizativa.

Otra modificación significativa en la organización pedagógica ha sido la incorporación de las tertulias literarias dialógicas y los grupos interactivos en la planificación de los docentes. Para realizar estas dos actuaciones educativas de éxito, el equipo directivo ha debido reestructurar el horario de algunos profesores para hacerlo coincidir con el tiempo que posee el educador o la educadora diferencial para acompañamiento en el aula. Por su parte, el profesorado ha debido cambiar su práctica cotidiana, su forma de estructurar las clases y de elaborar el material.

Las acciones descritas favorecen el proceso de transferibilidad, acercando la organización de la práctica pedagógica hacia el modelo propuesto por Comunidades de Aprendizaje. Es así como el profesorado ha tenido la oportunidad de experimentar mediante las actuaciones educativas de éxito un cambio en su estado de ánimo y en la actitud con la cual se enfrentan al trabajo de aula, sintiéndose fortalecidos anímicamente y con mayores expectativas hacia sus estudiantes, lo que se traduce en actividades donde priman las habilidades cognitivas más avanzadas y el mejor uso del tiempo pedagógico.

Estos cambios de actitud y procedimiento son observados por ellos mismos y por el equipo directivo. En el primer caso, una profesora; mediante una conversación con la investigadora, expresa respecto a un curso señalado como “difícil”:

Yo estoy muy contenta, a mí no me gustaba ir a 7º, ahora voy feliz. Me gusta. Creo que han progresado muy rápido. B7.

Una visión similar comparte el equipo directivo en relación a una profesora que tiene a cargo las tertulias literarias dialógicas y los grupos interactivos en dos cursos diferentes. En esta cita, extraída de las notas de campo, la dirección resalta el cambio positivo de la docente, quien desde hace un tiempo manifestaba cierta monotonía en su desempeño.

El equipo directivo destaca los beneficios que ha generado los grupos interactivos en algunos docentes, especialmente en la profesora de lenguaje de 7° y 8°, pues destacan en ella la motivación que está presentando en la elaboración de material y en la forma que está llevando al grupo curso, que manifiesta una actitud renovada, la que había estado escondida por un tiempo. B21

El cambio descrito en los docentes ha sido bastante rápido. Algunos, desde antes de iniciar formalmente las tertulias literarias dialógicas y los grupos interactivos, ya habían comenzado a realizarlas adaptadas a sus necesidades, en estos casos, hubo que rectificar someramente el procedimiento. Otros profesores tenían puestas altas expectativas sobre las técnicas, lo cual significó una fácil aplicación en el aula. Por lo tanto, las maestras en un tiempo muy breve asumieron estas actuaciones educativas de éxito, notándose en los estudiantes un importante progreso en poco tiempo, lo cual se verá con más detalle en el apartado 6.5 de este capítulo.

## **B. Gestión de liderazgo**

En relación a la dimensión de organización y gestión de liderazgo, queda de manifiesto como un importante elemento facilitador del proceso de transferibilidad las características de liderazgo del equipo directivo, especialmente de la directora del establecimiento.

Los docentes y no docentes tienen completa confianza en las capacidades organizativas del equipo directivo, es así como reconocen que gracias a su gestión se ha logrado avanzar hacia la recuperación del prestigio que la escuela alguna vez tuvo, mediante una comunicación transparente y la unificación de criterios y medidas.

Por otra parte, los docentes y no docentes consideran que el equipo directivo está altamente capacitado para realizar las diversas funciones administrativas y pedagógicas y que además poseen las mejores características personales. Un ejemplo de esto es la confianza que manifiestan los docentes sobre la participación de la dirección en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, señalando que la directora y la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) son las que mejor están preparadas para su realización.

Otro aspecto importante manifestado por los docentes y no docentes sobre el equipo directivo es la seguridad que ellos tienen en las decisiones que la dirección toma, confiando en que estas siempre serán beneficiosas para la escuela, para los profesores y para el resto de la comunidad.

Un ejemplo del compromiso del equipo directivo con los docentes y personal no docente se observa en la forma cómo resolvió una situación crítica que debió enfrentar la escuela a inicios del año escolar 2019, esta se refiere a la fusión de cursos, debido a la baja matrícula. Como consecuencia, se arriesgaba el despido de algunos docentes, generando inseguridad laboral y además sensación de rechazo a las decisiones tomadas por la directora del Área de Educación de la Corporación Municipal de Valparaíso. Este conflicto fue superado gracias a la voluntad y habilidad del equipo directivo, quienes distribuyeron roles y funciones para asegurar que ningún docente fuese despedido ni perjudicado en su carga horaria.

Otro elemento que los docentes y no docentes reconocen como una característica fundamental en el liderazgo del equipo directivo es la práctica habitual de llevar a consulta diversas decisiones que surgen en el ámbito escolar. Esta costumbre ha generado un ambiente de transparencia y de confianza mutua, donde las personas se sienten escuchadas, consideradas y apoyadas. Por lo mismo, ven las características del equipo directivo muy cercanas a las que posee el proyecto, específicamente en lo que se refiere a la comunicación basada en el diálogo igualitario.

Estas características de liderazgo mencionadas se conjugan con la excelente calidad humana de los miembros del equipo directivo, sirviendo inclusive como contención emocional a los diversos integrantes de la comunidad educativa y otorgando a la institución un ambiente de confianza y familiaridad.

La siguiente cita, extraída del relato comunicativo de una docente, expresa el cambio que ha tenido la escuela con la nueva dirección y cómo se percibe el ambiente de la escuela gracias a su estilo de liderazgo y sus cualidades personales.

Hay cosas que han cambiado en la escuela. Primero que todo el trato, que los chiquillos saluden en la mañana, que tengan respeto desde la persona que hace el aseo hasta al director, que el director sea presente en la vida de los chiquillos, que no sea un ajeno dentro de una oficina, que la jefe de UTP entre a la sala, que le hable a los chiquillos, se da un ambiente más familiar, más que una estructura escolar, es un ambiente mucho más familiar. R12

Similares características se observan en las integrantes del equipo directivo de manera individual, siendo la directora de la escuela quien mayormente recibe la admiración y el respeto del resto de la comunidad. De esta forma, el mayor reconocimiento que hacen de ella es haber utilizado todos los recursos y esfuerzos en la mejora de la escuela, recibéndola en las peores condiciones; no obstante, en poco tiempo consiguió revertir la situación, haciéndose visible el cambio para toda la comunidad. Es así, como su llegada a la escuela es considerada como un gran hito con características casi providenciales, como se ve manifestado en la siguiente cita:

La persona que ha cambiado la escuela es la sra. X (directora), ella ha cambiado la escuela hartito, hartito. B19

También los docentes y no docentes reconocen en la directora características innovadoras de dirección, las cuales implican compartir o delegar obligaciones, con el fin de que diversos integrantes asuman una actitud proactiva y autónoma cuando es necesario, acercándose a un liderazgo distribuido al promover en las y los docentes acciones que las y los empoderen como agentes de cambio (Maureira et al, 2014).

La siguiente cita, extraída del relato de vida cotidiana de una docente, resalta la capacidad de esta de delegar responsabilidades. Cabe destacar, que esta docente poco a poco ha ido asumiendo nuevas responsabilidades que favorecen el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, por ejemplo, promueve y organiza el trabajo de las comisiones:

El Equipo que está ahora es buenísimo, la directora X tiene otra mirada de la educación, que compartimos, es bastante abierta, empática, así que no vamos a tener ningún problema con el proyecto de Comunidades, porque a ella le gusta delegar también. R5

Respecto a las relaciones personales, la directora mantiene una comunicación fluida con los docentes y no docentes, manteniendo su puerta abierta para quien necesite conversar cualquier situación. Desmitificando el rol del director o directora como una autoridad dentro de la escuela, que poco o nada se relaciona con los demás trabajadores. Es así como, las relaciones interpersonales que genera significan un importante elemento facilitador para la transformación de la escuela, pues con ella se establecen relaciones de igualdad, donde prima la fuerza de los argumentos y no la autoridad que conlleva el cargo (Flecha & Padrós, 2014).

En lo que respeta a la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica, su estructura organizativa ha permitido que la escuela se ordene administrativamente. Si bien

vimos en párrafos anteriores algunos desacuerdos respecto a su estilo de liderazgo educativo, si se destaca en ella la preocupación especial que manifiesta con aquellos docentes que necesitan más apoyo, ya sea por circunstancias extraordinarias, por ser noveles o bien por características propias de su personalidad. Esta actitud permite ir desarrollando fortalezas y liderazgo en cada uno de los integrantes de la escuela, elementos imprescindibles para avanzar hacia la transformación de una Comunidad de Aprendizaje.

La siguiente cita es expresada por una docente que estudió pedagogía ya de adulta y, debido a sus características personales e historia de vida, se manifiesta bastante insegura de sus conocimientos y capacidades:

Porque eso me pasaba a mí, que yo era muy insegura, ya no es tanto, en un principio era como que hacía muchas cosas, pero estaba insegura, X (jefa de Unidad Técnica Pedagógica) me decía: *si lo estás haciendo bien, debes estar segura*". Otro ejemplo, hay una niña que ya está leyendo y ella me dice: *ahí estás viendo que ya se está logrando y el miedo que tú tenías es aprensión tuya. R7*

Siguiendo con la dimensión de liderazgo y respecto a los docentes, como se expresó anteriormente, se manifiesta una división entre un grupo que ejerce más liderazgo y otro más receptivo. En relación al primero, este posee características sobresalientes de organización y gestión. Lo que se manifestó claramente cuando se ofrecieron voluntariamente para constituir las primeras comisiones.

Estos mismos docentes que formaron la primera comisión sueño, destinada a la preparación de la etapa del Sueño, fueron los encargados de revisar los sueños y clasificarlos, labor que se llevó a cabo exitosamente, demostrando nuevamente la madurez adquirida por estos profesores, la cual los hace capaces de liderar cualquier proceso al interior de la escuela, lo cual se desarrolló detalladamente en el capítulo 5 de esta tesis doctoral.

La realización de las comisiones y el trabajo establecido en ellas permitió vislumbrar o comprobar las características de liderazgo que cada integrante posee, pero también su disposición real hacia el trabajo colaborativo. Es así como algunas comisiones respondieron efectivamente a las metas propuestas (comisión de investigación y comisión académica) o están en camino a ello, no obstante, otras no lograron concretar bien sus iniciativas y requirieron de mayor apoyo por parte de la investigadora o del equipo directivo. También, como se expresó anteriormente, una comisión vio obstaculizado su trabajo debido a una situación compleja de liderazgo negativo. No obstante, como práctica estas experiencias han sido altamente significativas, permitieron que los docentes pudiesen expresar concretamente sus habilidades, se agruparan y experimentaran la posibilidad de crear y decidir de manera autónoma y vivieran una alternativa diferente de organización, desde una perspectiva comunitaria. En definitiva, propiciar su acercamiento hacia el proceso de transformación.

No solamente los docentes y no docentes practicaron o desarrollaron sus características de liderazgo, sino que un grupo pequeño de madres encuentran la posibilidad de participar en la escuela, asumiendo una responsabilidad específica, diseñando una estrategia de trabajo y ganando un espacio físico para el encuentro. Si bien, este trabajo de las apoderadas no se proyectó para este año 2019, sí generó en ellas cambios personales importantes, por ejemplo, tres de ellas retomaron sus estudios en una escuela para adultos. Hasta el momento de esta tesis dos han permanecido estudiando y la madre que tuvo que abandonar piensa retomarlo el próximo año.

La siguiente cita, extraída de las notas de campo, describe un proceso de trabajo de un grupo de madres y familiares y cómo la escuela se transformó para ellas en un espacio de encuentro.

Las madres se juntan cada martes en la mañana durante todo lo que queda del mes de agosto y septiembre, se logra organizar un trabajo

responsable y comprometido. Las mujeres participantes, distribuyen su trabajo, conversan y toman desayuno, convirtiéndose este momento en un encuentro de compañerismo y con un objetivo concreto. Además, durante este tiempo se puede trabajar en un espacio fijo, el cual se asume como propio, inclusive un par de ellas llevaban a sus hijos menores. B3

Por último, también hubo un acercamiento por parte de los estudiantes hacia una práctica de liderazgo, esta fue realizada durante la etapa de preparación de la etapa del sueño donde a los responsables del Centro de Alumnos se les involucró en la transmisión de la información hacia el resto de sus compañeros. Esta experiencia fue inédita en la escuela y permitió observar cómo los alumnos se relacionan entre sí y qué aspectos se deben desarrollar en los futuros líderes estudiantiles. Esta iniciativa no fue proyectada hacia el año 2019, donde el Centro de Alumnos (CCAA) ha tenido una lenta organización.

### **C. Convivencia**

En relación a la organización y gestión de convivencia, un aspecto facilitador evidenciado durante el trabajo de campo es el acuerdo asumido por la comunidad educativa de mejorar el buen trato y la sana convivencia en el centro, especialmente a través del uso de un lenguaje no violento ni discriminatorio.

Respecto a la convivencia entre los docentes y el personal no docente de la escuela, este es un elemento positivo en el funcionamiento diario, manifestándose como una de las fortalezas que mayor contribuyó al proceso de transformación, pues es una base sólida en la cual pueden establecerse los principios de Comunidad de Aprendizaje y del diálogo igualitario.

Como ya se mencionó anteriormente, existen evidencias sobre el sentido de equipo de los docentes y prácticas de trabajo colaborativo, no siempre académicas, estas actuaciones se condicen con el buen clima institucional que

posee la escuela y de un fuerte compromiso y sentido de pertenencia. Los docentes y no docentes aluden a la sinergia creada por ellos mismos y cómo esta hace de su lugar de trabajo el espacio donde ellos quieren estar y no donde deben estar por obligación. Como queda establecido en el slogan creado por ellos como resultado de una actividad realizada durante la etapa del sueño:

Tic tac, tic tac, estar donde queremos estar. B5

La siguiente cita, extraída del relato de vida cotidiana de una docente novel expresa lo positivo que es para su vida personal trabajar en la escuela y cómo la relación con sus colegas permite que su experiencia laboral sea gratificante.

En octubre y noviembre empecé a buscar pega y me salió para acá. Ha sido un cambio genial para mi vida, porque de hecho llego a mi casa hablando de mis compañeros de trabajo y todos me ven contenta. Aparte hay buena relación fuera del aula, entre todos nos llevamos bien y no es de la boca para fuera, es verdad que nos llevamos bien. Yo llevo aquí un año y es como que llevara toda la vida acá. A mí me gusta estar acá, lo paso bien, lo paso bien con los chiquillos (colegas). R10

Esta actitud de buena convivencia se observa en relación a temas personales como también en situaciones referidas al trabajo docente. En este sentido, todos los integrantes de la comunidad educativa generan una red de apoyo para proteger a los colegas que se sientan más vulnerables en el desempeño de su trabajo, ya sea por problemáticas personales o por estar iniciando su carrera docente.

La siguiente cita, correspondiente al relato de vida cotidiana de un docente recién titulado y que no posee experiencia laboral en otro establecimiento, describe el difícil proceso vivido al inicio de su desempeño como profesor y cómo consiguió, gracias al apoyo de sus colegas, superar estas dificultades. Este docente

además posee una condición de salud que lejos de obstaculizar su desempeño en la escuela ha generado que el resto de sus compañeros y compañeras solidaricen más aún con él y experimenten estrategias de inclusión.

Porque cuando empecé acá en la escuela fue llanto, llanto real, ganas de irme y claro después los chiquillos (colegas) me fueron diciendo que iban a estar siempre, que había apoyo, que había una red detrás tuyo, que tu podías dejarte caer no más y que al final no estoy solo... en otras escuelas no se ve eso. R4

Para concluir, la convivencia en la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende es un bien ganado y consolidado, los docentes y no docentes reconocen que desde años que se han venido perfilando como un grupo positivamente afiatado y que estas características son previas al actual equipo directivo, no obstante, concuerdan que bajo esta administración sus relaciones han sido aún más fortalecidas y que han conseguido trabajar de forma armoniosa con la dirección, no existiendo divisiones al interior de la escuela. Esto ha influido en la transformación que tuvo la escuela en los últimos dos años, cambio que afectó positivamente en el comportamiento de los estudiantes y en su propio sentido de pertenencia, como también en la visión que la comunidad va reconstruyendo de la escuela. La implementación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje se ha adherido a la construcción y fortalecimiento de vínculos de buena convivencia y sentido de pertenencia, por ejemplo, a través de la formulación de sueños comunitarios, trabajo colaborativo, reflexiones conjuntas, evaluaciones, entre otras acciones.

Si bien, esta buena convivencia y el sentido de pertenencia hacia la escuela permiten construir relaciones positivas y proyectarlas hacia los otros estamentos de la comunidad educativa (familias, estudiantes) no han asegurado un cambio significativo en el aspecto pedagógico, razón por la cual el proyecto de

Comunidad de Aprendizaje y las actuaciones educativas de éxito son la alternativa que los docentes y no docentes esperan para alcanzar este objetivo.

#### **D. Gestión de recursos**

En relación a la organización y gestión de los recursos, ya hemos explicado en párrafos anteriores cómo la creatividad y flexibilidad del equipo directivo permite cubrir las necesidades más urgentes, buscando soluciones funcionales y utilizando las capacidades de las personas. No obstante, también es parte de la gestión personal de la directora mantener lazos de colaboración con algunas instituciones privadas que facilitan algunos ingresos que el equipo directivo invierte directamente en los estudiantes, ya sea, para la celebración de algunas efemérides especiales (día del alumno, día del niño, etc.) o para comprar material pedagógico (textos escolares, mapas, etc.). Bajo esta misma lógica, gracias a la gestión de la directora se consiguió una gran donación de libros por parte de otra escuela, lo que favoreció directamente en el desarrollo de las tertulias literarias.

En relación al recurso humano del voluntariado, la escuela en todo momento ha manifestado buena disposición para recibir apoyo desde otras instituciones, es así como la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) fue bastante flexible en el momento de reorganizar los horarios de algunos docentes para darles posibilidades a los estudiantes de educación física de la universidad de Playa Ancha. También se dio libre acceso a las estudiantes de Educación General Básica de la universidad de Playa Ancha para que trabajaran en el traslado, ordenamiento, mural y funcionamiento de la biblioteca. Más aún, se dio las facilidades al coordinador del equipo del Programa de Integración Escolar (PIE) para que interactuara directamente con las estudiantes de Educación Diferencial de la misma universidad. La acción de los estudiantes voluntarios brindó un sentido de comunidad a la escuela, permitiendo que los docentes compartieran sus responsabilidades, pero también otorgándoles a los estudiantes otras perspectivas y experiencias de vida, ampliando sus posibilidades de aprendizaje.

En síntesis, como se ha explicado, la organización escolar en Chile responde a prácticas tradicionales que ahondan en la diferenciación entre equipo directivo, docentes, personal no docente, estudiantes y familiares. Alejándose de los principios manifestados por Comunidades de Aprendizaje de diálogo igualitario o liderazgo dialógico. No obstante, la escuela Blas Cuevas-Ramón Allende, debido a las características propias de las integrantes de la dirección y de la mayoría de los y las docentes, se encuentra en un espacio intermedio donde comparten prácticas más autoritarias o rígidas con otras más igualitarias, participativas y flexibles. La presencia y desarrollo del proyecto de Comunidades de Aprendizaje y la transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito han permitido cargar la balanza hacia una reorganización del centro educativo, donde lentamente los y las docentes y no docentes han comenzado a practicar experiencias organizativas autónomas, basadas en la confianza y el diálogo, empoderándose como gestores de cambio. Si bien, en este momento la escuela se encuentra en el inicio de su recorrido hacia la transformación y existen varias barreras que necesitan profundos cambios, se perciben significativos avances hacia una organización más dialógica.

**Tabla 20**

*Resumen categoría 2: Organización*

Elementos de exclusión	Elementos transformadores
<b>1. Gestión pedagógica</b>	
<p>- Limitaciones de tiempo y espacios formales destinados a la reflexión pedagógica en conjunto, lo cual genera:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dificultad para trabajar Colaborativamente</li> <li>- Ausencia de trabajo intersectorial.</li> <li>- Temor ante la mayor demanda de tiempo que</li> </ul>	<p>Priorización, por parte de la dirección, de las estrategias pedagógicas por sobre las administrativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reorganización de aspectos administrativos-pedagógicos obligatorios para el funcionamiento de la escuela (horarios, funciones, etc.)</li> </ul>

<p>implicaría la implementación de Comunidades de Aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atención a la diversidad a través de un sistema curricular flexible.</li> <li>- Facultad al Programa de Integración Escolar para su pleno desarrollo.</li> </ul>
<p>Agobio o cansancio debido al trabajo administrativo y pedagógico excesivo o carente de sentido para el profesorado.</p>	<p>Sentido de equipo de la comunidad docentes y no docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo conjunto para enfrentar desafíos (por ejemplo, proyecto de Comunidades de Aprendizaje).</li> <li>- Diseño de estrategias para regularizar aspectos pedagógicos y de convivencia.</li> </ul>
	<p>Incorporación de las actuaciones educativas de éxito al Plan de Mejora Escolar (PME) 2019.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tertulias pedagógicas.</li> <li>- Tertulias literarias dialógicas.</li> <li>- Grupos interactivos.</li> </ul>
<p><b>2. Gestión de liderazgo</b></p>	
<p>Predominio, especialmente al inicio del proyecto, de un liderazgo directivo con un enfoque organizacional, alejado de una orientación participativa.</p>	<p>Características organizativas y de liderazgo del equipo directivo y reconocimiento de estas por parte del cuerpo docente, debido a actuaciones como:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compromiso por la estabilidad laboral de los docentes.</li> <li>- Transparencia en la información.</li> <li>- Ambiente de cercanía y familiaridad.</li> <li>- Fomento de la autonomía en los y las docentes.</li> </ul>
Falta de liderazgo y capacidad de organización y gestión por parte de algunos y algunas integrantes del cuerpo docente, lo cual limita el desarrollo de instancias participativas.	Altas características de liderazgo de un grupo de docentes.
	Desarrollo de prácticas de liderazgo en los integrantes del Centro de Estudiantes.
<b>3. Gestión de convivencia</b>	
Escasa participación en la elaboración, divulgación y apropiación del Manual de convivencia por parte de los y las integrantes de los diferentes estamentos de la comunidad educativa.	Acuerdo asumido por todo el profesorado de implementar algunas técnicas de buen trato y sana convivencia en los cursos.
Presencia de acciones organizativas que limitan la participación o convivencia de las familias en la escuela, por ejemplo, horario de reuniones, prohibición de ingreso sin cita formal.	Buen clima institucional y sentido de pertenencia entre docentes y no docentes.
<b>4. Gestión de recursos</b>	

Limitación de recursos económicos y humanos en la escuela.	Creatividad y flexibilidad del equipo directivo que permite adquirir y organizar los recursos más urgentes e importantes requeridos por la escuela.
Incapacidad para gestionar recursos mediante un sistema de organización participativa.	Flexibilidad de jefa de Unidad Técnica Pedagógica (UTP) para adecuar las condiciones necesarias que favorecieran la participación de los estudiantes voluntarios.
Dificultad para organizar y gestionar recursos humanos externos, es decir, voluntariado.	

### 6.3. Participación de las familias

Durante el transcurso de este proyecto de transformación e investigación, la participación de las familias ha sido un desafío constante, no consiguiéndose aún establecer las estrategias adecuadas para incorporar la presencia significativa de ellos en acciones pedagógicas ni en aquellas que promuevan su propia organización. Bajo esta realidad, surgen algunos elementos excluyentes y otros transformadores que nos permiten analizar mayormente esta situación y, especialmente, orientar nuevas estrategias.

#### 6.3.1. Elementos de Exclusión

Las familias de la escuela Blas Cuevas-Ramón Allende, en su mayoría pertenecen al sector en el cual se encuentra la escuela, caracterizado por un alto grado de vulnerabilidad social, cultural y económica. Este rasgo se evidencia en el devenir escolar mediante elementos de exclusión que, desde el punto de vista del docente, influyen en el aprendizaje de las niñas y niños.

Es así como, un primer análisis de exclusión consiste en la percepción de los docentes de no recibir apoyo por parte de la mayoría de las familias en lo que respecta al trabajo pedagógico y específicamente en el refuerzo de la lectura en casa. Este acompañamiento desde el hogar se da con mayor frecuencia en los primeros años de escolaridad (Kinder, 1° y 2° básico), perdiéndose a medida que las niñas y niños avanzan en la trayectoria escolar. Algunos maestros han incorporado a su quehacer pedagógico la noción de no contar con las madres, padres y familiares, en lo que respecta a la colaboración desde la casa; tanto en la realización de tareas como en hábitos de estudio. Por lo tanto, ellos asumen que todo el proceso de enseñanza debe realizarse en la sala de clases, optando por no enviar ninguna tarea ni lectura para el hogar. Al mismo tiempo, está presente en los profesores la perspectiva de que la falta de apoyo familiar es una dificultad. Este escenario se ve aumentado por la presencia en clases de niños pertenecientes a los Centros de Reparación Especializada de Administración Directa (CREAD), los cuales no siempre poseen apoyo pedagógico en la casa hogar donde residen.

La siguiente cita, extraída del relato comunicativo de una profesora, describe la visión de la docente en relación al panorama general de un curso en relación con la presencia y colaboración de las familias desde el hogar.

Igual es complicado el trabajo con el hogar, pero yo me estoy enfocando en trabajar en la sala de clases. Tengo tres apoderados que responden, tengo tres niños, no... cinco niños del "Hogar" y el resto unos sí otros no, pero son padres preocupados de su hijo, pero no preocupados de la educación de sus hijos. R11

Esta percepción del profesorado hacia las familias se contradice con las condiciones que realmente ofrece el centro para la participación, el cual no ha sabido diseñar las estrategias adecuadas para acercar a las familias, por el contrario, se presenta como una escuela de puertas cerradas, donde las madres

y padres solo ingresan mediante una cita formal (sistema habitual en todas las escuelas). Por otra parte, no se ha realizado una reflexión pedagógica que considere las diversas causas por las cuales las familias puedan sentirse alejadas del centro.

Las siguientes citas, extraídas del grupo de discusión comunicativo de las familias, expresan tres diferentes motivos que limitan la participación de las familias. La primera se refiere a la autoconcepción de la propia familia respecto a su nivel educativo, haciéndolas sentir incapaz de aportar en la formación pedagógica de sus niñas y niños:

En mi casa ninguno tiene estudios, ni los abuelos ni nosotros (madre y padre), los tíos...los tíos mejor que estén lejos. Yo trabajo en la feria no más...y a veces ando toda desordenada, ¡qué vamos a venir!, la tía no nos va a dejar entrar a la sala”. Capaz que todos los niños aprendan menos nosotros. GD3

La segunda cita describe cómo el sistema organizativo de la escuela se aleja de establecer estrategias que fomenten la participación de las familias:

A mí me gusta participar, pero nadie más participa, somos las mismas de siempre. La tía dice que no confía en nadie más. Acá los apoderados son complicados, peleadores, por eso, hay tanto control. A veces, cuando vienen es sólo por interés. Yo quería que hiciéramos una banda escolar (grupo de música militarizada para desfilar, algo común en los centros en Chile), mi marido iba a venir gratis los sábados a enseñar, pero la sra. X (miembro del equipo directivo) no quiso. Dijo que no se podía. ¿Cómo hay un profesor de Karate que viene los sábados? Así que nos aburrimos y no participamos en nada más. GD3.

Por último, se expresa la percepción de una madre sobre el quehacer de la escuela, como una institución independiente, de lo cual se infiere el distanciamiento que siente respecto a su participación en esta y en el proceso educativo de su hija.

Yo me siento segura con la escuela, la traigo en las mañanas y sé que acá las tías (docentes) la tratan bien, le enseñan y la cuidan. Luego la retiro en la tarde. Yo no tengo mucha educación ni tiempo para enseñarle algo...ni paciencia, así que la tía (docente) hace todo. Además, por mi trabajo no puedo venir a reuniones ni citas con la profesora, así que siempre ando perdida con lo de la escuela. GD3.

Por lo tanto, un primer elemento de exclusión se concibe en la incomunicación entre escuela y familia respecto al trabajo pedagógico. Este desacuerdo se perpetúa año tras años, no existiendo acciones institucionales eficaces que propicien un acercamiento, mediante el trabajo conjunto entre el centro y el hogar, entre el equipo docente y las familias. El equipo docente tiene conciencia de la necesidad de apoyo familiar para optimizar los resultados académicos y de convivencia, pero carece de las herramientas que le permitan trabajar de manera participativa y comunitaria. Al mismo tiempo, las familias perciben la escuela como un centro aparte, donde llevan a sus hijos e hijas, pero no participan en la dinámica de este, reconocen la labor del profesorado, pero no se reconocen así mismas capaces de intervenir en la formación pedagógica de sus niños y niñas.

Otro elemento de análisis, desde el punto de vista de los docentes, se relaciona con la falta de compromiso de algunas familias respecto a las normas establecidas por la escuela, las cuales influyen tanto en su funcionamiento como en el proceso de enseñanza de las niñas y niños. Por ejemplo, un grupo considerable de estudiantes llega permanentemente atrasados a clases, atribuyéndole a los padres y madres directamente esta falta de responsabilidad,

pues no todas las niñas y niños pueden trasladarse solos aún. El efecto de esta demora genera que en varios cursos las clases comienzan media hora más tarde del horario oficial. Los profesores cuestionan esta situación, ya que les impide iniciar sus clases adecuadamente, atrasándolos en su planificación. Además, consideran que es importante para la formación de las personas la puntualidad y la responsabilidad. Algo similar ocurre con las reiteradas ausencias a clases de algunos y algunas estudiantes, lo que impide trabajar con ellos sistemáticamente.

Ambas situaciones son evaluadas por la escuela desde una aparente perspectiva social, reconociendo aquellas situaciones complejas que pudiesen develar abandono escolar. Cuando es así, se aplican los protocolos establecidos por el equipo psicosocial. No obstante, en la mayoría de los casos se ha recurrido a acciones sancionadoras para las y los estudiantes como también para las familias, ya que se hace presente la amenaza de derivar el caso hacia una institución judicial, apelando a negligencia o abandono infantil. Por lo tanto, el elemento de exclusión que se observa es el tratar un problema complejo, como es el absentismo o los atrasos, por poseer múltiples causales, desde una perspectiva netamente disciplinaria, obviando profundizar en las verdaderas dificultades que subyacen en estas conductas, o bien, priorizando el funcionamiento de la escuela por sobre las problemáticas de las familias.

Desde la perspectiva de los y las docentes, un elemento que restringe el proceso de enseñanza aprendizaje se relaciona con la falta de reconocimiento, por parte de las familias, al trabajo pedagógico realizado por las y los maestros. Esta situación se observa especialmente con los niños más pequeños, donde los padres desconocen la importancia que tienen ciertos aprendizajes y hábitos en los primeros años de vida de las niñas y niños, por lo tanto, son frecuentes la ausencia a clases o la falta de rigurosidad en el trabajo escolar.

La siguiente cita, extraída del relato comunicativo de una profesora, Refleja la visión de la docente sobre el reconocimiento de la familia respecto al trabajo

escolar y cómo esto se traduciría en el poco compromiso y sistematicidad en los procesos de aprendizaje de las niñas y niños.

Tengo apoderados que me dicen: me gusta porque mi hijo viene a puro jugar, siendo que yo le he demostrado con notas, con todas las cosas que ellos no vienen a puro jugar y vienen a aprender jugando, si no es jugar por jugar y ellos no ven eso: “Ahh.. para qué lo voy a mandar si es kinder.

R10

En este sentido, el elemento de exclusión consiste, por un lado, en el desconocimiento sobre la importancia de procesos educativos sistematizados y rigurosos, por parte de algunas familias y, por otro lado, la ausencia de mecanismos y acciones destinados a superar esta perspectiva. Las causas de esta situación son variadas, en algunas ocasiones se debe a la baja escolaridad que los propios padres poseen o al desconocimiento de las habilidades de sus hijas e hijos. Es así como, los mismos padres se sorprenden cuando los docentes muestran los avances que las y los estudiantes van alcanzando. Esta realidad tiene relación directa con la exclusión escolar y social, encontrándose las niñas y niños en permanente peligro de abandono o deserción escolar o, en el mejor de los casos, optando por profesiones menores que les permitan obtener un beneficio económico rápidamente. Ante esta situación, el discurso emitido por las y los docentes se dirige a transmitirles mayores expectativas a sus estudiantes, intentando romper con los prejuicios sociales y de género. No obstante, estos discursos son aislados y se fundamentan en el mayor o menor compromiso social que posee cada profesor o profesora, no existiendo un trabajo unificado y sistematizado (asumido por toda la comunidad educativa, incluyendo las familias) dirigido hacia el desarrollo de la autoestima y la autopercepción de las niñas y niños.

Las características sociales y culturales de las familias y su entorno influyen en mayor o menor grado en el desarrollo pedagógico, emocional y social de las

niñas y niños. Es así, como en muchos otros lugares, que las y los estudiantes de la escuela se ven inmersos en grupos familiares donde existe alcoholismo, drogadicción o delincuencia. También es frecuente que en el estilo de enseñanza de los padres prime la violencia verbal y física. Los docentes de la escuela y el equipo directivo son conscientes de esta realidad, de ahí que comprenden y actúan adecuadamente ante situaciones agresivas que puedan estar replicando los estudiantes. Por otra parte, se evita suspender a los niños de clases, pues se tiene total conocimiento que la escuela es un ambiente de seguridad y protección para ellos y ellas. Esta realidad, exclusora ya desde sí, influye en la labor educativa del docente, quien en algunas ocasiones se ve sobrepasado en su quehacer, resultado de una profunda empatía y acercamiento con los niños y niñas. Si bien, esto genera vínculos importantes entre ambos y la escuela posee como fortaleza la relación entre estudiantes y docentes (como se verá más adelante), produce dos dificultades; por una parte, un cansancio adicional en los adultos, tanto física como emocionalmente y; por otra parte, la percepción por parte de los docentes que la contención emocional es más importante que el trabajo pedagógico, bajando la expectativas en los estudiantes y aplicando en el aula un currículo más básico que el sugerido en los planes y programas. Por lo tanto, las y los profesores permanecen continuamente en un doble dilema, por una parte, desear que sus estudiantes rompan el círculo de la pobreza y, por otra parte, no aumentar sus dificultades o angustias con exigencias académicas. Es en este sentido donde se vislumbra un elemento de exclusión, dado que ante las condiciones sociales y culturales de los estudiantes el cuerpo docente utiliza acciones compensatorias y desconoce actuaciones destinadas a la exigencia académica, centradas en mejorar las situaciones de aprendizaje o en motivar la asistencia a clases. De ahí que el proyecto de Comunidades de Aprendizaje abrió otra perspectiva en el quehacer docente.

La siguiente cita, extraída del relato de vida cotidiana de una docente, describe cómo ella asume su labor pedagógica desde una perspectiva más social o valórica, pero que de igual forma permite observar la distancia que se establece entre las familias y la escuela, sumiendo una cierta labor pedagógica que no incluye un trabajo conjunto con las madres o padres.

Hay cosas que ellos no hablan en las casas, yo creo que se han perdido tanto los valores en las casas y yo creo que nosotros vamos a tener que enfrentar eso nos guste o no nos guste, tratar de potenciarlos. Yo creo que nosotros enseñamos más valores que ellos (familia) y debemos ver la realidad, es que si nos vamos por ese camino hay consecuencia y son malas, yo de eso les hablo mucho, porque uno tiene diversos papás, no todos trabajan. Entonces uno tiene que tratar de inculcarles que eso está mal, que a lo mejor si se hace en su casa por necesidad o por otra cosa, pero ellos no tienen que ser iguales a sus papás. No tengo chicos delictivos, pero sí papás, pero ellos todavía no. R9

Otro elemento de exclusión, que según los docentes dificulta su trabajo, se refiere a la escasa presencia y participación de las familias en las reuniones de padres y apoderados o entrevistas con profesores. Si bien, se reconoce que hay un porcentaje de padres y madres que se les hace imposible ausentarse de su trabajo, también hay un importante sector que no asiste a las reuniones ni tampoco a las entrevistas planificadas por la profesora jefe. Las docentes tienen pleno conocimiento sobre las diferentes formas de actuar de las familias, existiendo padres que cooperan desde el hogar, pero no concurren a la escuela; otros que no cooperan ni son presenciales y un número reducido que sí coopera y se presenta.

Esta situación también se hace presente en la escasa participación de las familias en las Asambleas del Centro General de Padres y Apoderados, el cual no ha podido constituirse formalmente con votaciones libres, como lo sugiere su estatuto, sino que debió repetirse la misma del año anterior. Lo mismo ocurrió cuando se citó a asamblea general para sensibilizar a las familias sobre el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, siendo su asistencia sumamente reducida (Esta situación ha sido descrita en el capítulo V de esta tesis doctoral).

Todas estas situaciones hacen que el cuerpo docente y personal no docente formulen el poco compromiso de los padres y madres ante la participación en la escuela, percibiéndose como elemento de exclusión la ausencia de una reflexión profunda sobre las verdaderas barreras que limitan la colaboración de las familias. Si bien el personal de la escuela, actúan motivados por el afecto y compromiso hacia los niños, no han sabido generar las instancias y procedimientos adecuados para motivar la presencia y participación de los padres.

Las siguientes intervenciones, extraído del grupo de discusión de familiares, permite conocer algunas razones que formulan las madres respecto a su poca participación en las reuniones de padres y apoderados:

- Yo no venía mucho porque mi trabajo no me lo permitía, además que mi hijo se porta tan mal que cuando la tía me llamaba era para puro retarme. Ahora vengo más porque estoy sin trabajo y porque le ayuda a la tía en clases. GD3.
- Yo trato de participar, pero no sé con quién dejar a mi guagua (bebé), una vez que la traje a reunión lloraba tanto que tuve que irme. GD3

Esta ausencia de mecanismos de participación ha dificultado el avance del proyecto de transformación e investigación, como también otras actividades programadas por la escuela, siendo aún débil el trabajo que, desde el equipo directivo, los docentes y no docentes, han realizado para revertir esta situación. Por este motivo, en este momento, el psicólogo de la escuela y la profesora encargada del Centro General de Padres y Apoderados (CGPA) están propiciando la reflexión sobre la diferencia entre “asistencia de las familias” y “participación de las familias”, generándose un primer acercamiento hacia un análisis más profundo que permita establecer verdaderos vínculos de compromiso y participación entre la escuela y las familias. En este sentido, se han realizado una serie de intentos por promover la presencia de las familias en

la escuela, no obstante, no se les ha hecho partícipes reales en diferentes instancias o escenarios escolares, limitándolos a estar como meros espectadores sin voz ni voto. Por ejemplo, durante la realización del Consejo Escolar, la apoderada que asiste no es la más colaboradora, pero sí es considerada una buena apoderada, es decir, no es conflictiva y posee ciertas normas de conducta adecuadas a una situación formal y, por lo tanto, se acerca al estilo que los maestros y maestras consideran como adecuado. Esta apoderada no interviene durante el Consejo ni se le toma su parecer.

El panorama descrito representa la participación de las familias en las categorías informativas y consultivas (Flecha, 2015b, p. 48), donde ellos son informados sobre las actividades de la escuela y las decisiones que han sido tomadas, o bien, su colaboración se basa en ser consultados sobre algunos aspectos escolares. Generalmente se solicita su presencia sólo en las reuniones de padres y madres o en la formación de otros órganos escolares. Para Renta et al (2019, p. 488), estas formas de participación no provocan impacto social en las escuelas, porque no contemplan las necesidades de las familias ni consideran sus intereses, sino que su presencia permite mantener en funcionamiento las estructuras organizativas tradicionales de la escuela, las cuales fueron diseñadas por las y los profesionales en educación. Si bien la escuela Blas Cuevas- Ramón Allende, se encuentra en un proceso de cambio, este aún es incipiente, por lo tanto, la participación de las familias de forma decisiva, evaluativa o valorativa (Flecha, 2015b, p. 48) se presenta como un gran desafío.

Otro elemento de exclusión que dificulta el acercamiento de las familias a la escuela es el lenguaje utilizado por algunos o algunas docentes, manifestándose un diálogo desigual entre ambos, con rasgos autoritarios o de poder por parte del profesorado sobre los familiares. La mayoría de las veces los docentes no son conscientes de esta situación, ya que durante años han utilizado estos recursos que ellos han percibido como efectivos, de esta forma, se evitan la discusión con los apoderados y la intervención de estos en la escuela, o bien, consideran que es la forma de hacer reaccionar a las familias y propiciar un cambio en ellas. Por ejemplo, algunas docentes infantilizan a los familiares

retándolos o llamándoles la atención cuando tienen un comportamiento “inadecuado” en la escuela o en relación a las responsabilidades académicas de las niñas o niños. Si bien los docentes, no actúan de mala intención, tampoco vislumbran este comportamiento como una acción de menoscabo o de desconocimiento de las diversas situaciones que puedan estar viviendo esas familias, no favoreciendo en ellos la posibilidad de establecer un diálogo igualitario, que reconozca sus conocimientos y experiencias (Elboj et al, 2002, p. 95).

El tiempo es otra barrera considerada por las y los docentes como elemento que limita la participación de las familias. Esta dificultad fue expresada al momento de reflexionar sobre la incorporación de las madres y padres al aula para la realización de los grupos interactivos, arguyendo como limitación la ausencia de momentos que permitan acordar la estrategia con las familias.

Hasta el momento final de la investigación no se ha generalizado la presencia de familiares como voluntarios de aula (salvo dos madres en 3° y 4° básico). No obstante, cuando se les consulta a los profesores si ven conveniente la presencia de apoderados en la sala afirman que lo consideran muy positivo, pero, al mismo tiempo, expresan una serie de dudas al respecto.

Una de estas inquietudes es el compromiso que debieran tener los padres para asistir al aula de manera permanente, lo que permitiría generar vínculos con los estudiantes y sistematización en la práctica escolar. Otra aprensión manifestada por los docentes se refiere a la posible confusión que el padre o la madre puedan tener en el momento de desempeñar su rol en clases. Para los maestros los familiares debieran distinguir claramente su condición de voluntario a la de madre o padre, pues temen que esto genere dificultades con los niños y ellos también se confundan, especialmente los más pequeños.

Por ejemplo, en la siguiente cita, extraída del relato comunicativo de una docente, se expresan las aprensiones sobre la intervención que pueda realizar

una apoderada, rompiendo el desarrollo habitual de la clase o confundiendo a los niños.

Quizá a esos apoderados se les puede invitar a las salas. Yo preparo a los niños bien autónomos, ellos van solo al baño, se forman, ordenan sus sillas, igual que el resto, en versión miniatura. Preguntan si pueden hacer algo o no. Por ejemplo, tía puedo ir al baño...sería ideal tener padres en el aula, pero no sé si me gustaría así super comprometidos, porque sería muy difícil separar el tema, los niños verían a su mamá, pero en este momento es el niño de la escuela, no que esté la mamá. Hay que hablar con la mamá y decirle usted viene en calidad de apoyo no como mamá.

R10

Otro aspecto sobre el cual los docentes han expresado su temor es el lenguaje y tono que puedan utilizar los padres y apoderados en la clase, hacia los niños y hacia ellos como profesores, especialmente en momentos de conflicto o disidencia.

Desde otro punto de vista, un grupo de docentes manifiestan que la participación de los padres en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje y en la investigación será complicada debido a los horarios y tipos de trabajo de las madres y padres. Debido a la inestabilidad económica que las familias presentan, los profesores encuentran lógico que estas prioricen su trabajo por sobre una actividad no remunerada, lo cual dificulta su presencia de manera permanente o sistematizada.

La serie de situaciones descritas anteriormente, permiten formular otro elemento de exclusión que limita la participación de las familias al aula y a la escuela, este se relaciona con los temores y aprensiones que el profesorado posee sobre el

comportamiento de los padres y madres, producto de la inexperiencia de trabajo conjunto y del desconocimiento mutuo.

Una excepción es entregada por la profesora de 3° y 4° básico, quien genera las instancias necesarias para que una madre participe en la sala. Convirtiéndose en un importante ejemplo para el resto del equipo docente.

Los siguientes textos, extraídos de los grupos de discusión comunicativos, describen la experiencia desde el punto de vista de los niños y niñas, de la madre y de la docente, respectivamente:

Me gusta que la tía (madre de compañero) venga a la sala, ella le dice a mi mamá que trabajo bien, además me explica bien las tareas y si me porto mal no me reta. GD2

Me encanta ir a la sala, así veo a mi hija, pero también a los otros niños. Cuando llego me aplauden y eso me alegra el día. La tía me explica qué hacer y yo me preparo en la casa para saber más, leo el libro de mi hija. A los chiquillos (niños y niñas) les digo que conversen, que se ayuden y ellos aprenden al tiro. Igual me pongo seria, pero ellos saben que no los reto. GD3

Al principio estaba nerviosa, no sabía qué iba a pasar, me sentía observada. Yo ubicaba a la mamá bien, pero no sabía cómo se relacionaba con los niños, porque una cosa es como habla conmigo y otra como lo hace con los chiquillos. Ella es súper “matea” (estudiosa), se prepara antes y le gusta que yo le diga “usted sabe más que yo”. Me ayuda mucho con los niños, así yo puedo fijarme en más detalles. GD1

Al analizar este y otros relatos similares, surgen interrogantes sobre la causa de por qué el cuerpo docente no ha realizado acciones concretas para conseguir familiares como voluntariado, evidenciándose motivos para pensar que la barrera que impide la participación de los padres no es unilateral, sino que se fundamenta en dos ideas. La primera, se refiere a la costumbre de los docentes de trabajar solos y con dominio absoluto de su clase. La segunda idea, se relaciona con la desconfianza o temor que sienten los maestros hacia las familias, producto de malas experiencias anteriores y de los prejuicios que el desconocimiento mutuo produce.

Respecto a la primera idea, el relato de vida cotidiana de una profesora permite reflexionar sobre la veracidad del discurso emitido por los docentes en relación a la participación de las familias. Siendo esta una docente con años de trayectoria en la escuela, por lo tanto, se asume que conoce bien a sus colegas y que el motivo de su preocupación es real. Es así como, ante la pregunta sobre qué dificultad encuentra en el proyecto de transformación, ella responde:

La llegada de los apoderados en sí, que todos los colegas realmente quieran recibirlos, que sea de verdad. Que sea transparente, que realmente quieran estar con ellos en la sala, que no sea por quedar bien.

R5

En relación con la segunda idea expresada anteriormente, la siguiente cita, extraída del relato de vida cotidiana de un docente, expresa de manera muy sincera el temor que genera la presencia de los padres en el aula, reflexionando sobre las conductas que podrían generarse. No obstante, el propio maestro pone en duda si estas posibles reacciones poseen una base real o son prejuicios. De igual forma, su discurso es positivo y manifiesta la voluntad de que la cooperación de los padres sea beneficiosa.

Otro, sin ser prejuicioso, que la gente que quiere aportar, ojalá aporte, por el perfil que tienen los papás de pocos responsables, no sé cómo será el trato con los alumnos, ojalá dentro de la clase se den cuenta que tienen que ellos mismos regularse. Que no se enojen ellos, que cooperen, creo que eso puede ser una dificultad, ojalá que no, porque a veces uno es prejuicioso. R3

Hasta el momento final de esta investigación no ha sido posible encontrar la estrategia adecuada que acerque más a las familias a la vida escolar, como se verá más adelante, existen elementos organizativos que dificultan su participación. Además, no se observan acciones en los docentes que propicien una real participación de los apoderados, salvo la elaboración del perfil del voluntariado, el cual fue pensado mayormente para estudiantes universitarios, exdocentes o similares. Es decir, para personas pertenecientes al ámbito académico, no para las familias. Es significativo que aspectos de participación de las familias, analizados durante la sensibilización, como participación en la toma de decisiones y la formación de familiares (Flecha, 2015b), no hayan sido mencionados durante las diferentes técnicas de recogida de información. Respecto a la tercera modalidad mencionada por Flecha de participación de las familias, vale decir, en la educación de las niñas y niños (Flecha, 2015b), generalmente los y las docentes se refieren a la ausencia de apoyo y no a generar estrategias reales de colaboración.

### **6.3.2. Elementos Transformadores**

Si bien en el apartado anterior se mencionaron elementos de exclusión que limitan el apoyo y participación de los padres y madres, durante el trabajo de campo, también se ha podido encontrar elementos transformadores que permiten orientar el trabajo a realizar con las familias.

Es así como, existen ocasiones en que se ve mayor participación de las familias, estas corresponden a los Actos o celebraciones extraprogramáticas realizadas en la escuela. En estas actividades los niños bailan o actúan y, de manera extraordinaria, existe una masiva presencia de las familias. De ahí que se utilizó una de estas instancias para realizar la etapa del “sueño” de la comunidad educativa (como se explica en el capítulo 5). Algunos docentes utilizan esta oportunidad para incorporar a algunos apoderados en la decoración del stand o preparación y venta de alimentos. Si bien, no es una instancia netamente pedagógica, sí permite el acercamiento de las familias a la escuela, generando la posibilidad de dialogar y conocerse desde otra perspectiva.

Otra instancia de participación, aunque más reducida, es propiciada por algunas profesoras, quienes reciben apoyo por parte de sus apoderados en actividades recreativas al interior del aula, donde una o algunas pocas madres (padres no se han observado) ayudan a vestir o disfrazar a las niñas o niños, o bien, participan en actividades pedagógicas programadas por la profesora. Esta situación se observa mayormente en los cursos más pequeños.

En cuanto a la asistencia a las reuniones de padres y apoderados, un pequeño número de profesoras manifiestan que tienen muy buena concurrencia de las familias a estas reuniones o a las citaciones individuales, además de contar con un grupo de familiares comprometidos y motivados. Esta diferencia con el resto de los docentes se debe, según los docentes, a que corresponden al primer o al último año de enseñanza, es decir, kinder y octavo básico, donde la presencia de los padres es mayor debido a la corta edad de las niñas y niños, o bien, porque están preparando las celebraciones habituales relacionadas con la despedida de la escuela.

Todas las acciones anteriores, demuestran que la participación de los padres y madres no se deben solamente a la edad de los niños y niñas, ni a la motivación intrínseca de las familias, tampoco es un tema de responsabilidad, sino que responde a que las actividades en las cuales participan son aquellas que les hacen sentido y que consideran importantes. Este aspecto, que algunos

docentes han reconocido y comenzado a trabajar, es un elemento de transformación que acerca a la escuela hacia un centro inclusivo que reconoce y aprovecha la diversidad.

Otro elemento de transformación tiene relación con la consideración especial que posee las familias de las niñas y niños que pertenecen al Programa de Inclusión Escolar (PIE). Los integrantes del equipo psicosocial mencionan que estos asisten de manera responsable cuando son citados. Además, un importante número de apoderados actúan comprometidamente y reconocen la importancia que significa el apoyo de ellos en el desarrollo pedagógico de sus hijos e hijas.

Desde el punto de vista de los padres, estos reconocen el trabajo que realiza el equipo del Programa de Inclusión Escolar (PIE) fuera y dentro de la sala de clases, especialmente en el caso de niños que vienen desde otra escuela por repitencia o buscando un centro con inclusión. Los avances académicos y conductuales en los estudiantes del programa son considerables en poco tiempo, debido al trabajo sistemático del equipo (como se verá en el capítulo 7) y por el reducido número de niños en la sala.

La siguiente cita, extraída del grupo de discusión comunicativo de las familias, permite comprender la visión de la madre de un niño con Trastorno del Espectro autista (TEA), en relación al trabajo realizado por los y las profesionales del Programa de Integración Escolar.

Mi hijo tiene TEA, yo sé que es difícil, he tenido problemas en otras escuelas. Aquí me lo han aguantado harto tiempo, todos lo tratan bien, hasta es regalón de las tías de la cocina. Yo vengo siempre, a veces me demoro, pero aviso y vengo. El tío X (educador diferencial), nos ha ayudado montones, él lo calma y les dice a las demás profesoras cómo tratarlo cuando se descompensa. GD3.

Un elemento de transformación similar al anterior es la apreciación que tienen las familias sobre las y los docentes, reconociendo el trabajo académico que estos realizan en el aula. Además, otorgan valor a la enseñanza de hábitos y disciplina. También las familias valoran las iniciativas tomadas por la escuela para ofrecer una variada gama de aprendizajes en los estudiantes, existiendo clases programadas de computación y cuentacuentos. Como también talleres de robótica, fútbol, inglés y yoga, entre otros más ocasionales.

La siguiente frase, extraída del grupo de discusión comunicativa de las familias, representa el punto de vista de estas respecto a la escuela:

Yo tenía a mi hija en X (una escuela cercana), pero me la traje para acá y estoy contenta, también están mis sobrinos acá. Aquí las tías les enseñan con cariño, porque los chiquillos de esta escuela no son fáciles. Además, tienen hartos talleres y los sacan al zoológico, al cine, a andar en lancha. Yo sé que la escuela no es la más bonita, pero ahora está mucho mejor que antes, además es de acá del cerro (población). GD3

Un elemento importante que favorece la transformación es la intención de algunos docentes por establecer una relación con las familias mediante un lenguaje respetuoso. Si bien, no es una característica de todos los profesores, existe un grupo que está intentando mejorar la interrelación con los apoderados, generando un diálogo honesto con ellos que, si bien aún no se puede denominar un diálogo igualitario basado en argumentos de validez (Elboj, 2002, p. 91), sí abre las posibilidades hacia esa dirección. En un principio el debate radicó en si se tuteaba a las madres y padres o se les trataba de usted (en Chile es más frecuente tratar de usted), para algunos y algunas docentes la utilización del usted genera un distanciamiento inmediato. Para otros y otras, utilizar el tú produce una cercanía innecesaria con las familias y la posibilidad que ellos les pierdan el respeto. Luego de que los y las docentes comenzaron a profundizar

en el aprendizaje dialógico, la problemática derivó al tipo de lenguaje a utilizar, buscando eliminar cualquier discurso basado en prejuicios o enjuiciamientos y, además, haciendo partícipe a los padres y madres de los procesos educativos que experimenta su hijo o hija, generando un intercambio de conocimientos entre el hogar y la escuela. De esta forma, un grupo de docentes asume el lenguaje como un elemento fundamental para el buen trato y para generar un acercamiento con las familias. Si bien, se continúa utilizando el usted, la discusión se basa en cómo priorizar la comunicación y disminuir las diferencias basadas en la autoridad de unos sobre otros.

El tema de la participación de las familias es un hecho que los docentes reconocen como fundamental para avanzar en el aprendizaje de las niñas y niños, de ahí que cada uno de ellos haya ideado una estrategia diferente para establecer comunicación con las madres y padres. Si bien, éstas no han sido acordadas ni consensuadas por el claustro, sino que han surgido de manera espontánea y no siempre responden a verdaderas prácticas participativas, sí representan una transformación al representar, por parte del profesorado, una perspectiva de escuela más comunitaria que responde a los principios de Comunidades de Aprendizaje.

Es así como algunas docentes han optado por promover una comunicación más rápida mediante el uso de la tecnología, especialmente whatsapp, ya sea individual o grupal. A través de este medio informan sobre futuros trabajos, recuerdan fechas de prueba e inclusive avisan cuando dudan del motivo de la ausencia de un estudiante. Otros docentes han dispuesto diferentes horarios para poder atender y hablar con las familias, por ejemplo, antes del inicio de clases (8:00 am.), después del horario de clases (15:15) y, en algunas ocasiones, fuera de la escuela.

Lo mismo ocurre en el momento de generar estrategias que motiven a los padres a asistir a las reuniones mensuales. Como se verá en el apartado siguiente, el horario dispuesto para las reuniones es un elemento de exclusión del área de organización escolar, no obstante, en este momento se destaca el interés

manifestado por la mayoría de los docentes en que sus apoderados asistan continuamente a estas. Es así como, algunos profesores han adaptado el horario de las reuniones pensando en la presencia de la mayoría de los padres y considerando las dificultades laborales y económicas que a veces les impide acercarse a la escuela. Otros docentes llaman a los apoderados por teléfono para recordarles sobre las reuniones e inclusive adoptan acciones más radicales como visitar a los padres a las casas y comprometerlos a asistir a la escuela.

Otra estrategia utilizada o complementaria a las anteriores consiste en esperar a los padres con té, café y galletas. La intención es generar un ambiente más cercano y confortable para las madres y padres que favorezca una interacción más abierta. Por último, también existe preocupación por parte de algunas profesoras jefes (tutoras) de diversificar los temas tratados en la reunión, planteando aquellos que sean de mayor interés para los apoderados, por ejemplo, aquellos que se relacionan directamente con la forma de actuar de las niñas y niños en la escuela, sus logros y dificultades, también transmitir algunas técnicas que pueden practicar con sus hijos para ayudarles en los aprendizajes. Finalmente, un grupo de profesoras son conscientes de la importancia de utilizar un lenguaje positivo con las familias, felicitándolos por su presencia y apoyo cuando ha sido así y motivándolos a acercarse a los docentes cuando sea necesario.

En relación con el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, todos los docentes y no docentes de la escuela, perciben altamente positivo que se considere promover la participación de los familiares en la escuela. Ellos reconocen que generalmente sus esfuerzos no han dado buenos resultados, responsabilizando tácitamente a los padres o a las características de otros proyectos, no obstante, la mayoría de los y las docentes realizan diversas estrategias con alta motivación. Esta proactividad por parte del claustro de la escuela es una fortaleza que favorece la transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito, pues la mayoría del profesorado posee alta disposición a superar la visión “contextualista” e indagar en estrategias que favorezcan su labor pedagógica con la colaboración de los padres, tanto desde el hogar como en la escuela.

La siguiente cita, correspondiente a una maestra y formulada durante su relato comunicativo, manifiesta su concordancia con este aspecto del proyecto y cómo valora el apoyo de los padres en la educación de los hijos.

Me encantó el proyecto, siempre he considerado que la familia es importante, el apoyo. Hay artículos en otras partes donde dice que el apoyo de la familia da mejores resultados, hay apoyo de la familia en la casa le da más importancia a la educación, están valorando más la educación porque están viviendo diariamente eso. R5

En el caso de la presencia de los familiares en la sala de clases para colaborar en actividades pedagógicas, no hay ninguna experiencia previa en la escuela ni tampoco conocimiento de acciones similares en otros centros educativos de la comuna. La mayoría de los docentes manifestó estar de acuerdo con la participación de los padres en el aula, no obstante, el objetivo de esta varía según él o la profesora. Es así como algunos encuentran beneficiosa la presencia de los padres porque así pueden observar y conocer el comportamiento que las y los estudiantes tienen en la sala de clases. En cambio, otros docentes, manifiestan que esta estrategia implica un real aporte pedagógico, generando un cambio innovador tanto para el docente como para las familias.

La siguiente cita, emitida por un docente durante su relato de la vida cotidiana, expresa su opinión sobre el proyecto de Comunidades de Aprendizaje y cómo la estrategia de grupos interactivos y la participación de los familiares promueven un cambio en el docente sobre la intención educativa del proceso de enseñanza que planifica.

Por eso yo creo que este proyecto le pone intencionalidad a la educación, si yo trabajo con grupos interactivos y más encima hay un papá o mamá

o tío, el ambiente va a haber cambiado. A mí no me molesta que haya más gente, me parece novedoso y me parece bien. R3

Desde el punto de vista de las familias, Comunidades de Aprendizaje significó un cambio importante en la forma de participar en la escuela. Si bien, solo un grupo reducido de madres colaboraron en las diversas actividades, para ellas implicó un acercamiento a la escuela, una revaloración del trabajo de las y los docentes y un estímulo para el desarrollo de sus propias capacidades.

Los siguientes textos, realizados por una madre y una abuela en el grupo de discusión comunicativo, demuestra la capacidad de cambio que genera un proyecto inclusivo como es Comunidades de Aprendizaje y la disposición de las familias a participar de forma voluntaria y solidaria.

Cuando x (investigadora) me invitó a participar, yo pensé que era para recortar y pegar remolinos solamente, pero después estábamos cambiando la biblioteca con unas niñas de la universidad y X (investigadora) me decía ¿dónde crees tú que podríamos poner esto? Y la directora me preguntaba a mí por un libro. Después me pidieron que estuviera en el video y los chicos que grababan me hacían preguntas sobre Comunidades de Aprendizaje, entonces yo pensé.... Siempre me han gustado los niños...yo podría trabajar en esto” GD3

Siempre me ha gustado cooperar en la escuela, con mis hijas nunca fui a la escuela porque estuvieron en un hogar, así que con mis nietos quiero estar ahí. Yo no sé muchos, pero si la profesora me pide ayuda yo lo hago. Ahora que veo a los niños me doy cuenta todo lo que hacen las profesoras en el día. Cuando hicimos el Acto del sueño me sentí súper importante,

todos escribían sus sueños y me preguntaban a mí de qué se podía hacer a futuro. GD3.

En síntesis, el equipo directivo, los docentes y no docentes y las familias comprenden que la participación de estas en un trabajo conjunto es un elemento favorecedor para el aprendizaje y están dispuestos a incorporar las actuaciones educativas de éxito, grupos interactivos y tertulias literarias, con la presencia de diversos adultos en la sala. En el plano de las relaciones interpersonales, la escuela se ha propuesto establecer comunicación con las familias mediante el respeto y el afecto, intentando superar las malas prácticas anteriores, lo cual ha generado un ambiente de armonía y tranquilidad, reconocido por todos los miembros de la comunidad educativa.

**Tabla 21**

*Resumen categoría 3: Participación de las familias*

Elementos de exclusión	Elementos transformadores
<p>- Distanciamiento entre las familias y la escuela, lo cual imposibilita enfrentar situaciones complejas mediante un trabajo conjunto.</p>	<p>- Participación de las familias en instancias que les hacen sentido, programadas por algunos y algunas docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades extraprogramáticas.</li> <li>- Actos oficiales.</li> <li>- Actividades al interior del aula.</li> <li>- Reuniones de apoderados de Kinder y 8° básico.</li> </ul>
<p>- Enfrentar situaciones complejas de las familias con medidas disciplinarias, priorizando el funcionamiento de la escuela por</p>	<p>- Reconocimiento, por parte de las familias, al trabajo del Programa de Integración Escolar.</p>

<p>sobre instancias de comunicación y colaboración.</p>	
<p>- Ausencia de actuaciones que entreguen a las familias el conocimiento de aspectos pedagógicos que favorecen el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en las niñas y niños.</p>	<p>- Reconocimiento del trabajo académico, por parte de las familias, que las y los docentes realizan en el aula y en la enseñanza de hábitos y disciplina.</p>
<p>- Inexperiencia para gestionar las dificultades de los estudiantes, propias de su entorno y situación familiar, dándose una división entre escuela y hogar, generándose:</p>	<p>- Lenguaje honesto y respetuoso por parte de algunos y algunas docentes hacia las familias, al servicio del diálogo y el intercambio de conocimientos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cansancio adicional en los y las docentes, tanto física como emocionalmente.</li> <li>- Disminución de las expectativas por parte de las y los docentes, aplicando en el aula un currículo más básico que el sugerido en los planes y programas.</li> </ul>	<p>- Variedad de estrategias, por parte de las y los docentes, para establecer comunicación con las madres y padres y posibilitar la participación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso de tecnología.</li> <li>- Variedad de horarios y espacios para reunirse con las y los apoderados.</li> <li>- Adaptar horarios de reunión.</li> <li>- Comunicación telefónica.</li> <li>- Visita a casa.</li> <li>- Generar un ambiente familiar en la reunión (té, café, galletas).</li> <li>- Desarrollar temas relacionados a metodología de estudio u otros de interés para el o la apoderada.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lenguaje positivo y felicitaciones a las y los apoderados.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instancias de participación generadas por la escuela hacia las familias, de carácter consultiva e informativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepción de Comunidades de Aprendizaje, por parte de las familias y de los y las docentes, como un proyecto que promueve la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa. Respondiendo a:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- la proactividad que caracteriza al cuerpo docente.</li> <li>- la motivación a participar de algunas madres y abuelas.</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo desigual entre algunas y algunos docentes con los familiares, observándose rasgos autoritarios o de poder de los primeros sobre los segundos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ambiente de armonía y tranquilidad, entre los miembros de la comunidad educativa.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepción, por parte del profesorado, de falta de tiempo para acordar la estrategia de grupos interactivos y tertulias literarias dialógicas con las familias.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprensión y temor, por parte de los y las docentes, respecto a:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Confusión del familiar al asumir su función como voluntaria o voluntario.</li> </ul> </li> </ul>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lenguaje y tono que puedan utilizar los padres y apoderados en la clase.</li> <li>- Inestabilidad económica de las familias no permitiría asistir a la escuela de forma sistemática.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepciones profundamente arraigadas a la práctica docente que limitan la participación de las familias.             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Costumbre de los docentes de trabajar solos y con dominio absoluto de su clase.</li> <li>- Desconfianza o temor que siente el profesorado hacia las familias, producto del desconocimiento mutuo.</li> </ul> </li> </ul>	

#### 6.4. Relación Profesorado - Estudiantado

Desde que asume la actual dirección de la escuela Blas Cuevas-Ramón Allende se propone mejorar las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes, con el fin de establecer un buen ambiente laboral para los profesionales de la educación y para el personal no profesional docente, como también para conseguir un buen clima escolar que propicie los aprendizajes y ayude a disminuir el ausentismo y la deserción en el centro. En un corto tiempo, los resultados han sido altamente efectivos en cuanto a un ambiente de tranquilidad y no violencia. Se ha logrado aumentar someramente las matrículas y disminuir la inasistencia a clases como los atrasos. No obstante, en relación a los aprendizajes, no ha habido un cambio considerable. Los elementos de exclusión y transformadores obtenidos durante esta investigación permiten descubrir algunos aspectos claves para orientar la transformación del centro y la transferibilidad de las Acciones de Éxito, siguiendo la línea de los objetivos propuestos por la escuela.

#### **6.4.1. Elementos de Exclusión**

En relación a los aprendizajes, una barrera observada en el desempeño de las y los docentes es la prioridad del trabajo sobre valores por encima del trabajo académico, como una forma, desde su punto de vista, de compensar las dificultades que algunas niñas y niños viven, especialmente aquellos que son parte de la red del Servicio Nacional de Menores (SENAME), específicamente del Centros de Reparación Especializada de Administración Directa (CREAD). Es así como, las y los docentes piensan que deben asumir el rol de tías y tíos o madres y padres, estableciendo fuertes vínculos afectivos con el estudiantado, pero al mismo tiempo postergando los contenidos y el desarrollo de competencias académicas. En el caso de la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende, algunas y algunos docentes se encuentran constantemente vacilando entre qué función desempeñar con respecto las representaciones sociales que poseen de sus alumnos y alumnas, generando un agobio adicional en su trabajo difícil de gestionar, pues no poseen los conocimientos específicos, ni las herramientas ni las redes de apoyo suficientes para enfrentar las diversas problemáticas de sus estudiantes, actuando desde las buenas intenciones y el criterio personal. Esta situación genera otra barrera, esta consiste en la dificultad de establecer una perspectiva única de escuela en dirección hacia la inclusión plena, debido a que los valores y criterios difieren entre los y las integrantes del cuerpo docente, quedando el alumnado a disposición de la o el docente que le corresponda cada año.

La situación antes descrita ha generado consecuencias tanto en el área pedagógica como personal del cuerpo docente. Relacionado con el primer aspecto, el trabajo en el aula se circunscribe a la aplicación de un currículo sencillo (currículo de la felicidad), desperdiciando importantes momentos de trabajo en la sala de clases. Esta dinámica ha derivado en bajas expectativas de los profesores y profesoras hacia el estudiantado, pues subyace el pensamiento de que no son capaces de aprender más o que el contexto familiar y social será más fuerte, por lo tanto, ven muy difícil que consigan ser profesionales o ser

capaces de cambiar su realidad inmediata. Esta creencia no es frecuentemente verbalizada por los docentes, algunos por prudencia y otro importante sector porque no posee consciencia de su proceder y las consecuencias que este tiene (Gil & García, 2019). Una instancia que ilustra lo descrito se presentó durante la sensibilización realizada a los docentes, en el momento de explicar sobre las tertulias literarias y la lectura de los clásicos de la literatura universal, un docente expresó que él no creía que para los y las alumnas de la escuela fuera importante leer *El Quijote*, por ejemplo, argumentando que ese tipo de lectura los alejaba de su contexto. La reflexión sobre este tema fue intensa y permitió descubrir la necesidad del claustro de participar en debates pedagógicos.

Una situación similar que ocurre al interior del aula, donde las características de sobreprotección y contención de las y los docentes generan dinámicas que dificultan el desarrollo de la autonomía y el autocontrol en las y los estudiantes. Estos aspectos se observan en la escasa capacidad que obtienen las niñas y niños para tomar decisiones sencillas, siendo la profesora quien dirige todo el proceso de enseñanza aprendizaje, no dejando espacios para que los y las alumnas experimenten, dialoguen y resuelvan conflictos. Lo mismo ocurre en relación a la conducta de los y las estudiantes, observándose mayor respeto mutuo y tranquilidad cuando está presente la profesora jefe (tutora).

La siguiente frase, extraída de grupo de discusión comunicativa del estudiantado, confirma cómo el estilo pedagógico de la docente genera una barrera para el aprendizaje del estudiante. Además, es posible percibir cómo la actitud de la docente es percibida como positiva por el niño, diferenciándola del trabajo de otros miembros del profesorado.

A mí me gusta la tía X (profesora), ella hace las tareas conmigo, me dice qué hacer y si son muy difíciles me dice que no lo haga, que no importa.

A veces me deja jugar mientras los otros terminan su tarea. Pero la tía X (otra profesora) no me deja jugar y me obliga a trabajar, entonces yo me

enojo y me arranco al patio o me voy a la oficina (secretaría), ahí me pasan juegos. GD2.

En relación al área personal de las y los docentes, la relación de dependencia por parte de los estudiantes y de sobreprotección por parte de las y los profesores, deriva en un cansancio adicional para estos últimos, viéndose afectados emocionalmente, debido a la situación conflictiva de algunos estudiantes y, al mismo tiempo, a la frustración y renuncia de obtener los resultados académicos que corresponderían a ese nivel.

La siguiente cita, emitida por una docente durante su relato de vida cotidiana, expresa el cansancio que provoca en ella estar con su curso, a pesar de los lazos afectivos que posee con sus estudiantes.

Siento que me han absorbido mucho la energía. No es que no quiera verlos, pero salgo muy cansada del curso. Son bien dependientes, aunque mi curso es autónomo, pero igual se mandan embarradas. R8

En síntesis, si bien la escuela ha logrado un buen clima escolar, debido al buen trato y la calidad humana de las y los docentes y del personal no docente, existe en algunos integrantes cierta debilidad en el dominio de sus habilidades pedagógicas, perpetuando la barrera de exclusión en las y los estudiantes. Es así como la escuela se transforma en un lugar de contención y protección, pero alejada de su objetivo primordial que es desarrollar en las niñas y niños las competencias académicas que le permitan continuar en igualdad de condiciones su trayectoria escolar.

#### **6.4.2. Elementos Transformadores**

Como se mencionó anteriormente, la relación entre docentes y estudiantes se caracteriza por los vínculos afectivos que han desarrollado entre ellos. Algunas

condiciones propias de la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende favorecen estas relaciones afectivas, por ejemplo, al ser una escuela de pocos estudiantes es más fácil conocer las historias familiares, además, generalmente hay grupos de hermanos o primos o bien los mismos padres han sido alumnos de la escuela en años anteriores. Estas características generan en las y los profesores la capacidad de reconocer en sus estudiantes cuando están tristes, agobiados o enfrentados a algún conflicto personal o familiar, otorgándoles la contención y apoyo emocional que requieren y que les permita equilibrar sus emociones durante su permanencia en la escuela.

La siguiente cita, extraída del relato de vida cotidiana de una profesora, expresa cómo la contención emocional que ella entrega es parte habitual de su relación con los estudiantes y de su rutina de trabajo.

Por ejemplo, cualquier problema que ellos tienen en la mañana se acercan y me dicen tía puedo hablar con usted y salimos a hablar allí (pasillo) y siempre me cuentan alguna tragedia de la casa y esperan el abrazo y luego seguimos la clase. R5

A la relación de afecto por parte de los y las docentes hacia los niños y niñas, se suma un alto sentido de compromiso hacia ellos y su desarrollo, sintiéndose necesarios en la vida de sus estudiantes, tanto en lo académico como en lo afectivo. Si bien, como se dijo en el apartado anterior, varias de sus acciones no contribuyen al aprendizaje del estudiantado, las y los docentes actúan con buenas intenciones, siendo real el compromiso y afecto que tienen hacia sus alumnos y alumnas.

La siguiente cita, emitida por una docente en su relato comunicativo, expresa el sentido que ella otorga a su labor pedagógica, asumiendo la responsabilidad de apoyarlos en su desarrollo emocional y social.

Sentir que yo puedo aportar en ellos, sentir que yo puedo ayudar a los chicos, sentir que tengo ciertas herramientas para sacar a los niños de un entorno, decirles que ellos sí pueden hacer algo. Que ellos sí son importantes, que a veces por el contexto ellos se sienten que no son importantes, que ellos pueden, entregarles cariño, en realidad acá todos los profesores lo hacen. R7

Un importante elemento transformador, que favorece el ambiente escolar y, por ende, la permanencia y asistencia de las niñas y niños en la escuela, es la retribución de los y las estudiantes al afecto y compromiso recibido por parte del equipo docente y personal no docente.

En primer lugar, una respuesta inmediata al afecto y compromiso entregado a las niñas y niños no es sólo el aumento en su asistencia a clases, sino también el agrado con que ellos se presentan. Algo similar se observa en las y los estudiantes que deciden continuar en el centro, teniendo, a veces, otras alternativas de establecimientos educacionales más cercanos a sus hogares. Un ejemplo, es la permanencia de los niños pertenecientes a la red de Centros de Reparación Especializada de Administración Directa (CREAD), quienes fueron trasladados de vivienda, desde la ciudad de Valparaíso a Viña del Mar (16 kilómetros entre ambas ciudades aproximadamente), no obstante, solicitaron seguir en la escuela pese a la distancia.

En segundo lugar, es fácil observar manifestaciones de afecto de las niñas y niños hacia las y los docentes, los abrazan, besan, esperan en las escalas para acompañarlos a la sala, les cuentan sus problemas, entre otras acciones. Por su parte, las y los profesores son conscientes de este cariño y de la influencia que poseen en sus estudiantes producto de los vínculos emocionales que han establecido.

Otro elemento transformador, relacionado directamente con los anteriores, es el clima de buena convivencia y buen trato entre estudiantes y docentes, el cual poco a poco ha ido mejorando más aún, reforzando aspectos como el respeto y la tolerancia. Este ambiente favorecedor se aprecia en todos los ambientes pedagógicos del centro, pero especialmente en las aulas de clase. Es así como, al realizar las observaciones comunicativas en la mayoría de las clases se percibió un ambiente de tranquilidad, confianza, respeto y buen trato, por parte de las y los docentes, como también entre los mismos estudiantes, evitando los gritos y las expresiones de menoscabo. De igual forma, la comunicación generada en casi todas las clases suele ser fluida, sencilla y sin autoritarismos. Por otra parte, las y los profesores al conocer mayormente a sus estudiantes, establecen un diálogo más cercano e individualizado cuando la situación lo requiere, ayudando a que las niñas y niños mejoren su concentración y actitud en el aula. La situación descrita no corresponde a todo el profesorado ni a todos los cursos, pero sí la mayoría de los y las docentes aspira a un buen clima de aula, no obstante, como se mencionó en el apartado anterior, existen varias estrategias y conductas, por parte del equipo docente, que distancian la parte afectiva de la pedagógica.

Relacionado directamente con el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, las dos actuaciones educativas de éxito incorporadas permanentemente a las clases, a saber, las tertulias literarias dialógicas y los grupos interactivos, favorecieron considerablemente la interacción entre docentes y estudiantes, mejorando el conocimiento mutuo y permitiendo en las y los profesores tomar consciencia de la relación entre afecto/cercanía y calidad de los aprendizajes. Es así como, el profesorado utiliza el conocimiento que tiene de las niñas y niños, sobre sus intereses, creencias, sentimientos o experiencias y los incorpora a favor del diálogo y desarrollo del aprendizaje. Además, el afecto mutuo entre docente y estudiante genera un clima favorecedor para el proceso de enseñanza. Por último, algunos y algunas docentes lograron percibir que la calidad académica y las altas expectativas no se contradicen a las relaciones de afecto o empatía hacia los estudiantes. De esta forma, mediante la profundización de los textos leídos y la expresión por parte de las niñas y niños de las emociones

y experiencias que estos evocan se establecieron reflexiones y discusiones profundas, estimulando las capacidades de expresión verbal y no verbal como el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Por otra parte, la organización en círculo o grupal de la sala de clases, permitió que las y los maestros pudiesen desplazarse y comunicarse de forma más cercana y directa con cada uno de las y los estudiantes y, al mismo tiempo, ceder en su posición de poder, generando relaciones más horizontales y permitiendo que las y los alumnos sean más independientes y autónomos, es decir, que discutan y tomen decisiones entre ellos.

La siguiente frase, extraída del grupo de discusión de las familias, expresa la visión de una madre sobre el cambio de actitud de la docente hacia su hija:

La profesora habló conmigo y me dijo que X (estudiante) estaba muy regalona, que había que exigirle más, que ella la quería igual, pero que tenía que presionarla un poco, que yo no me enojara. Yo le dije, apriétela (presionar) no más, usted es la que sabe. Entonces ahora la tía (profesora) la obliga a leer y que haga todas las tareas, no la deja jugar en la sala. Y está leyendo mucho mejor...igual la tía después le da un regalito. GD3

En síntesis, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, se integra al compromiso asumido por la propia escuela de mejorar las relaciones entre docentes y estudiantes, propiciando un clima escolar basado en el afecto y el respeto. Si bien, falta avanzar en la construcción de un ambiente escolar que favorezca y promueva el aprendizaje, sí se perciben logros en las condiciones de base que estimulen la asistencia y la permanencia de los estudiantes en la escuela, la cual, se plantea como un espacio de armonía y protección. Comunidades de Aprendizaje ha aportado al desarrollo de la escuela incorporando un discurso inclusivo, basado en el respeto y el diálogo igualitario, permitiendo derribar algunos prejuicios sociales, culturales y de género. Por otra

parte, el proyecto ha incorporado a las prácticas afectivas ya existentes la perspectiva de su relación con el desarrollo cognitivo, el aumento de expectativas y el éxito académico de los y las estudiantes.

**Tabla 22**

*Resumen categoría 4: Relación profesorado - estudiantado*

<b>Elementos de exclusión</b>	<b>Elementos transformadores</b>
- Priorización del trabajo sobre valores con las y los estudiantes por encima del trabajo académico.	Vínculos de afecto, cercanía y conocimiento del cuerpo docente hacia los y las estudiantes.
- Ausencia de una visión unificada de la escuela sobre algunas visiones y valores.	Compromiso por el desarrollo emocional, social y académico de sus estudiantes, por parte de la mayoría de los y las docentes.
- Bajas expectativas académicas hacia los estudiantes, priorizando dinámicas relacionales basadas en la sobreprotección y la contención, produciendo: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausencia de autonomía en los estudiantes.</li> <li>- Cansancio, frustración y agobio de algunas y algunos docentes.</li> </ul>	- Retribución de afecto por parte de los estudiantes, lo cual se observa en: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asistencia y permanencia en la escuela.</li> <li>- Manifestaciones concretas de afecto.</li> </ul>
	- Buena convivencia y buen trato entre equipo docentes y no docentes con el estudiantado.
	- Reconocimiento de las relaciones de afecto y cercanía como favorecedoras de aprendizaje, mediante la aplicación de las actuaciones educativas de éxito

	de tertulias literarias dialógicas y grupos interactivos.
--	---

## 6.5. Estrategias de Aprendizaje

Desde el inicio de este trabajo de investigación y transformación, los docentes, no docentes y el equipo directivo manifestaron su preocupación y cuestionamiento sobre los bajos resultados académicos que el estudiantado presenta, pese al esfuerzo que diariamente ellos realizan en sus clases y las buenas relaciones que mantienen con sus estudiantes (como se explicó en el apartado anterior). En consecuencia, observar, investigar y reflexionar, junto a la comunidad educativa, sobre el proceso de enseñanza aprendizaje ha sido prioridad y el centro de las diversas acciones desarrolladas. No obstante, es importante mencionar que en este criterio es donde existe mayor diversidad entre los y las docentes, debiendo distinguir aquellas actuaciones realizadas por la mayoría de aquellas que responden a casos específicos.

### 6.5.1. Elementos de Exclusión

Durante el trabajo de campo de esta investigación, se evidencian algunos elementos de exclusión que permiten explicar, hasta cierto grado, cómo algunas prácticas docentes dificultan obtener los resultados académicos esperados. Es así como, mediante una reflexión profunda con los y las docentes y no docentes y al tiempo que fueron implementándose las actuaciones educativas de éxito, fue posible ahondar en aspectos menos visibles y no evidenciados hasta ese momento por la mayoría del claustro.

Mediante las observaciones de aula, se pudo comprobar como una barrera de aprendizaje un estilo pedagógico afianzado en un modelo tradicional de enseñanza, altamente conductista. Vale decir, en aquel que favorece el trabajo individual mediante la memorización mecánica de los contenidos y motivado por elementos extrínsecos, fundamentalmente compensatorios (Aubert et al, 2008). Es así como, no se fomenta en las y los estudiantes prácticas pedagógicas que

propicien el diálogo, la colaboración, la toma de decisiones o la resolución de conflictos. De igual forma, un número considerable de maestras y maestros no conocen o utilizan estrategias que permitan trabajar con las y los estudiantes más descendidos, aislados o con una alta desmotivación y frustración hacia el aprendizaje. Por el mismo motivo, tampoco perciben y/o aprovechan aquellas instancias que podrían generar interacciones significativas entre las niñas y niños, como promueve el aprendizaje dialógico y las diversas teorías comunicativas en las cuales este se basa (mayormente desarrollado en el capítulo 2).

La siguiente cita, extraída de las notas de observación a un curso de primer ciclo, permite corroborar la pérdida de oportunidad por parte de la docente para propiciar interacciones entre los estudiantes y su arraigo a experiencias educativas menos solidarias o participativas.

No hay delegación de la profesora hacia los estudiantes. Ella es muy presencial, por lo cual no aprovecha instancias que pudiesen haber significado un aprendizaje colaborativo, por ejemplo, una niña descubre una estrategia para resolver la actividad, la cual podría haber compartido, no obstante, la docente insta a la niña que cierre su cuaderno y no diga nada. O1

También se ha observado en las y los docentes debilidad en el uso de metodologías y prácticas relacionadas con el desarrollo de habilidades y competencias que propicien altos resultados académicos en las niñas y niños. Si bien, un grupo de profesores y profesoras presenta interés por realizar clases motivadoras, estas sólo consiguen un cambio superficial y no una verdadera transformación de la práctica pedagógica. Es así como, algunas y algunos docentes consideran que un trabajo es colaborativo cuando la disposición de la sala de clases es circular o grupal, pese a desarrollar una actividad individual o sin instancias de diálogo.

Las descripciones anteriores, responden mayoritariamente a la carencia, por parte de la o el docente, de didácticas o conocimientos pedagógicos basados en evidencias científicas que propicien mejores aprendizajes en las y los estudiantes. Es en este sentido donde mayor dificultad se ha presentado en el momento de transferir las actuaciones educativas de éxito, pues existen prácticas profundamente arraigadas de enseñanza que mezclan indistintamente aspectos propios del conductismo con otras más constructivistas. En otras palabras, trasladando constantemente el rol del estudiante desde sujeto pasivo del aprendizaje a sujeto activo, de reproductor de información a constructor de aprendizajes significativos, mediante la relación de sus conocimientos previos con nuevos contenidos (Aubert et al, 2008). A esta situación se agrega el desconocimiento de teorías comunicativas basadas en la interacción dialógica, por consiguiente, del aprendizaje dialógico. Si bien, durante la etapa de la sensibilización y en la tertulia pedagógica se ha profundizado esta base teórica, ha causado dificultad en el profesorado comprender y promover las interacciones dialógicas entre iguales como elemento fundamental en el proceso educativo y cuyo objetivo es el desarrollo de los máximos niveles de aprendizaje (Aubert et al, 2008).

Derivado de la ausencia de bases científicas que permitan afianzar su práctica docente, y que posee una consecuencia directa en la adquisición de competencias en las niñas y niños, es la conducta con rasgos de autoritarismo o exceso de control que adoptan algunas y algunos docentes, especialmente cuando las situaciones en el aula se presentan conflictivas. Es así como en algunas asignaturas se les fomenta el trabajo individual al prohibirles conversar o intercambiar ideas con sus compañeros y compañeras, se promueve la velocidad por sobre el proceso y, en algunas ocasiones, las y los estudiantes son impulsados a comportarse de forma competitiva y poco solidaria. Transformándose la clase en una experiencia exclusora para algunos y algunas alumnas.

La siguiente cita, extraída del grupo de discusión comunicativa de las familias, ejemplifica cómo una madre percibe la actitud de algunas docentes. Este texto permite deducir la desvinculación entre familia y escuela, respecto a temas disciplinarios y académicos (lo cual fue descrito en el apartado 6.3):

A mí me gustaba que la tía X (profesora de uno de sus hijos) sea estricta, pero cuando la vi en la sala ya no me gustó, no los deja ni respirar... Yo ya tuve un problema con ella porque llegamos tarde varias veces, yo le expliqué que vivo lejos, pero ella es cerrada, no me escuchó. En cambio, la tía X (profesora de su otro hijo) que se ve tan seria es súper tranquila para hablarles a los chiquillos, es estricta, pero no los grita, les explica por qué no deben hacer tal cosa. Igual me dice que llegue a la hora, pero me comprende. GD3

También se observan algunos cursos donde existe un alto grado de dependencia hacia la profesora o profesor, solicitando su aprobación constantemente, esto hace que carezcan de autonomía. Como se explicó en el apartado anterior existe una confusión entre las relaciones de afecto establecidas entre las y los docentes con sus estudiantes y la falta de independencia que poseen las y los niños para tomar decisiones o asumir responsabilidades. Por ejemplo, una docente enfatiza que las y los alumnos son muy “regalones”, pues sólo les gusta que ella les lea. Si bien, este curso ha establecido importantes vínculos afectivos, no han desarrollado habilidades lectoras importantes para su proceso de enseñanza, sólo mediante la implementación de las tertulias literarias dialógicas la docente tuvo la posibilidad de descubrir el nivel de lectura de cada niño y niña y cuánto debía apoyar a cada uno de ellos y ellas.

Por último, otro elemento de exclusión observado es la diversidad de estrategias desarrolladas por las y los docentes, las cuales no responden a lineamientos en común asumidos bajo los objetivos del proyecto educativo de la escuela y,

además, carecen de fundamentos pedagógicos que favorezcan el aprendizaje de todas y todos. Si bien, la mayoría de las y los docentes manifiestan interés por propiciar actividades variadas de enseñanza (música, ubicación en la sala, ambientación de la sala, internet, distribución en grupos, estructura de trabajo, mapas conceptuales, tareas para la casa, trabajo colaborativo, formas de evaluación, inicio de clases, refuerzo positivo, zona de juego, etc.) no distinguen claramente la diferencia entre la forma y el fondo de estas acciones, quedándose en una innovación superficial, física; la cual no consigue transformar en profundidad la experiencia en el aula como instancia dirigida hacia el diálogo, la participación y la inclusión como práctica educativa de calidad.

Es así como, en los relatos de vida cotidiana algunas docentes describen detalladamente las estrategias de trabajo que realizan con los estudiantes, las cuales señalan como igual a las tertulias literarias dialógicas o grupos interactivos, sin percibir que enumeran una serie de procedimientos poco inclusivos y alejados del diálogo como, por ejemplo, realizar preguntas dirigidas, imponer la participación y sancionar la ausencia de ella. Por lo tanto, el discurso de algunos y algunas docentes permitió evidenciar que no han asimilado realmente el fundamento que sustenta a las actuaciones educativas de éxito. No obstante, una vez superada las primeras barreras de desconfianza e inseguridad y, gracias a un trabajo dirigido hacia la visualización y posterior reflexión, la totalidad del equipo docente reconoce la necesidad de afianzar conocimientos y unificar criterios y objetivos pedagógicos a nivel de institución. Anterior al proyecto de Comunidades de Aprendizaje, cada docente trabajaba desde sus propios conocimientos, creencias e instintos, existiendo algunos resultados mejores que otros. Actualmente, las diferentes instancias formales e informales de reflexión pedagógica más la implementación de las actuaciones educativas de éxito han impulsado la decisión de criterios comunes favorecedores de aprendizaje, especialmente en lo que respecta al trabajo colaborativo y al diálogo. En este sentido se puede afirmar que existe un acercamiento importante hacia la transformación en un número considerable de docentes y en el equipo directivo, quienes poco a poco han ido experimentando mediante las

interacciones dialógicas un proceso de cambio en su forma de entender y realizar la enseñanza.

### **6.5.2. Elementos Transformadores**

Pese a identificar barreras en la práctica docente que limitan los aprendizajes en el estudiantado, o bien, que no permiten aprovechar las instancias para aplicar estrategias que requieran mayor exigencia y participación; en la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende algunas y algunos docentes intentan diariamente realizar una práctica pedagógica más efectiva y atractiva para los estudiantes, dentro de sus recursos y competencias académicas. Bajo esta perspectiva, se han considerado sus actuaciones como elementos de transformación, al reconocer como un objetivo fundamental de su quehacer docente el desarrollo integral de sus estudiantes.

Un primer elemento transformador se observa en un grupo de docentes de la escuela, quien despliega una serie de estrategias que, si bien no siempre son efectivas ni responden a lineamientos en común, manifiestan su inquietud de generar aprendizajes significativos mediante estrategias innovadoras. Es así como, mediante las observaciones comunicativas de aula fue posible detectar algunas clases activas y participativas, las cuales utilizan recursos más didácticos y concretos. En estos casos, se percibe confianza para opinar y participar por parte de las niñas y niños, también en algunas ocasiones se presencian momentos de meta aprendizaje por parte de ellos y ellas y de asimilación de los contenidos. A nivel de comunicación, la mayoría de las y los profesores utilizan palabras y frases que estimulan emocionalmente a los niños y niñas respecto al aprendizaje. Respecto a las técnicas de trabajo colaborativo, se observan algunas asignaturas donde existe mayor práctica, descubriéndose estudiantes que poseen mayor liderazgo, permitiendo que se genere diálogo entre ellos y tomen algunas decisiones. Las docentes que promueven este tipo de prácticas serán las primeras en avanzar hacia la transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito.

Existen otra serie de estrategias que los y las docentes manifestaron a través de los relatos de vida cotidiana, siendo el objetivo de estas intentar generar aprendizajes en cada uno de las y los estudiantes. De este modo, la mayoría de las y los maestros abandonan con mayor o menor frecuencia su posición frontal en la sala para acercarse a explicar y apoyar a sus alumnos y alumnas, generando un aprendizaje más personalizado (aprovechando el reducido número de estudiantes por sala). Bajo el mismo criterio, algunas y algunos docentes admiten desarmar el orden tradicional de la sala para reagruparlos y motivar la interacción entre ellos y ellas. Por otra parte, también en algunas oportunidades se les permite escuchar música durante las actividades, utilizar internet con fines pedagógicos y reforzar los contenidos con videos o películas.

La siguiente cita, correspondiente al relato de vida cotidiana de una docente, manifiesta su decisión de no trabajar de manera frontal en la sala, acercándose bastante a una pedagogía más interactiva y comunicativa. Esta profesora es valorada positivamente por el equipo directivo, docentes y familiares.

Voy variando, pero siempre en forma grupal o en parejas, nunca frontal. Siempre he trabajado así. Siempre rotando. Siempre lo he hecho así, siempre he dado la facilidad que se sienten donde quieran. Siempre doy trabajos grupales, siempre he creído que grupal se aprende mucho más y acá se ve. Un niño termina primero, le paso un lápiz y le digo anda a revisar a su compañero, le coloca la nota, les encanta sacarse 7,0. R5

Esta docente durante el transcurso de la investigación fue transformándose en una guía para sus colegas, siendo ella la primera en invitar a unas madres a participar en la realización de grupos interactivos en su curso.

Respecto a la forma de cómo desarrollar los contenidos, se manifiestan una variedad de técnicas de aprendizaje, que cada docente ha ido experimentando, es así como algunos utilizan frecuentemente mapas conceptuales o esquemas

de contenidos, otros reemplazan los textos entregados por el Ministerio de Educación por otros bajados de internet, algunos utilizan diapositivas, generan guías de aprendizaje o fotocopias y refuerzan contenidos con material multimedia o canciones. De igual forma algunas y algunos docentes gestionan variadas salidas pedagógicas como, por ejemplo, museos, cine, barrio, espacios al aire libre, bibliotecas, etc. Bajo un criterio similar, varios docentes reconocen detenerse en los contenidos mientras la mayoría no los domine y ellos no hayan utilizado todas las técnicas pedagógicas que manejan. Durante el desarrollo de esta investigación y transformación y gracias a la implementación de las actuaciones educativas de éxito, el uso de la biblioteca como escenario de aprendizaje fue paulatinamente tomando mayor preponderancia (aspecto desarrollado en el capítulo 5) hasta que queda formalmente establecida, según horario, la presencia de cada curso una vez a la semana, transformándose así en un espacio activo con variadas posibilidades de dinámicas educativas, por ejemplo, material didáctico, data show, espacio de lectura, espacio para pintar y dibujar, espacio destinado a tertulias literarias, etc.

Respecto a didácticas que promuevan la motivación en las niñas y niños, algunas docentes leen junto con ellos un cuento diario al inicio de la jornada. Otra profesora utiliza el diálogo como vínculo entre ellas y las y los estudiantes para propiciar la concentración.

La siguiente cita, extraída del grupo de discusión del estudiantado, describe la forma en que la docente se acerca a las y los estudiantes preparándolos para la clase y cómo esta práctica es valorada por la estudiante.

“La tía X (profesora) nos saluda uno por uno, nos pregunta cómo estamos, nos cuenta las noticias o alguna cosa importante, nos reímos de las tonteras (bromas) de algunos compañeros y nos recuerda las tareas o pruebas. A mí me gusta que la tía nos hable, que no llegue al tiro pasando la materia, como que nos tranquiliza primero” GD2.

Otra serie de estrategias están destinadas a enseñar a las y los estudiantes la manera de interactuar y relacionarse para establecer una comunicación efectiva, es así como algunas docentes refuerzan la dinámica de pedir la palabra para hablar, de escuchar en silencio, de preguntar cuando hay dudas y opinar con respeto.

Algunas prácticas menores poseen como trasfondo la búsqueda de elementos que motiven a las y los estudiantes a la realización de tareas y actividades, generando un estímulo o premio a la labor realizada, tal vez esta técnica posee características conductistas, no obstante, se reconoce la preocupación de las y los maestros por buscar estrategias y recursos, generalmente estos últimos son asumidos por los mismos docentes. Algunos ejemplos de estas prácticas son el uso de timbres, momentos para utilizar juegos didácticos, lectura de cuentos, rincón de alfombras y cojines, zona de desayuno, etc.

Otra estrategia que, si bien es aislada, manifiesta el intento de generar un trabajo transversal entre las y los docentes, es la articulación entre los cursos de Prekinder, Kinder y Primero básico, así los niños y niñas más pequeños van conociendo las rutinas del sistema más formal y los más grandes refuerzan algunos aprendizajes. Esta actividad tomó más realce al profundizar en las tertulias pedagógicas sobre el aprendizaje dialógico (Aubert et al, 2008), lo que motivó a las docentes de estos cursos a generar más instancias comunicativas entre las y los estudiantes.

Al presentarse el proyecto de Comunidades de Aprendizaje y las actuaciones educativas de éxito, el cuerpo docente manifestó entusiasmo ante prácticas pedagógicas concretas y posibles de realizar en cualquier curso y contexto. Las y los docentes afirmaban no estar tan lejos de estas didácticas, pero sí reconocen que no poseían los fundamentos y la intención adecuada en su aplicación.

Mediante la siguiente cita, extraída del relato comunicativo, un docente expresa como ha logrado fundamentar su práctica pedagógica, obteniendo esta mayor sentido e intención.

Yo estoy super de acuerdo con el proyecto, creo que tengo las incertidumbres lógicas que pueda tener alguien que se enfrenta a algo nuevo, que dentro de todo creo que no es tan nuevo, lo que es nuevo es el lineamiento que se le da, el enfoque, porque de lo que vimos en la presentación, hay muchas actividades que se hacen, yo trabajo con grupos interactivos, pero nunca lo hice con esa intención, con la intención que tiene el grupo interactivo, lo hago porque sé que en conjunto aprenden mejor, comparten más, pero nunca dije voy a tomar esta iniciativa porque es un grupo interactivo y lo voy a ser, ahora es lo que estamos haciendo.

R3

Por lo tanto, los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas se presentan para las y los docentes de la escuela como una estrategia que los motiva a perfeccionar y fortalecer su práctica docente, pues reconocen que necesitan cambiar las clases tradicionales por algunas didácticas pedagógicas más entretenidas y motivadoras, las cuales fomenten en las niñas y niños trabajar de manera colaborativa, intercambiando experiencias, cultura y conocimientos con las personas adultas presentes. Sin embargo, la presencia de las familias a la sala de clases es un proceso que aún genera incertidumbre en las y los profesores (como se explicó en el apartado anterior 6.4), no así la participación de voluntariado académico; acordando que consideran mucho más favorable para los aprendizajes de las niñas y niños la colaboración de estudiantes de pedagogía en práctica profesional (la participación de un grupo de estudiantes voluntarios pertenecientes a la Universidad de Playa Ancha se ha visto con mayor detención en el capítulo 5).

Pese a la buena disposición, algunas y algunos docentes manifiestan indirectamente su temor, respecto a otros adultos en la sala, de perder la dirección de la clase y, en algún grado, de exponerse a las críticas o comentarios sobre su desempeño. Esta situación generalmente se observa en docentes noveles. No obstante, gracias a las docentes que implementaron los grupos interactivos desde el comienzo (un curso incorporó una madre y el otro una estudiante de la carrera de Educación General Básica), los temores y desconfianzas se fueron disminuyendo debido a la socialización de los beneficios obtenidos tanto en los estudiantes como en las propias profesoras. Es así como la transferibilidad de esta actuación educativa de éxito fue expandiéndose al resto de la comunidad educativa realizándose en lenguaje, matemática y ciencias.

Algo similar ocurre con las tertulias literarias dialógicas, los y las profesoras manifestaron desde el inicio sus deseos de comenzar luego la aplicación de esta estrategia, manifestando excelente disposición y total acuerdo en promover altas expectativas en las y los estudiantes, inclusive dos profesoras incorporaron lecturas dialógicas a su rutina desde los primeros momentos de la sensibilización, antes de ser formalmente adoptada por el resto del claustro. Mediante las tertulias literarias dialógicas las y los docentes encontraron la posibilidad de motivar a las y los estudiantes en la lectura, como también reincorporar en la escuela el hábito de leer de manera permanente.

El siguiente diálogo correspondiente a dos madres, extraída de los grupos comunicativos dialógicos de las familias, expresa un cambio en los hábitos lectores de las y los estudiantes y de sus familias:

- X (hija) está leyendo ya, a mí me da vergüenza decirlo...pero yo no sé leer, la tía me ofreció enseñarme, pero no tengo tiempo...así que X (hija) está llevando su libro para la casa y me enseña, ella ya sabe más que yo y eso me pone muy feliz.

- Que no te dé vergüenza, yo leo re mal también. Mi hija saca cuentos de la biblioteca y se los lleva a la casa para leérselos a su hermanita, la otra vez llevó un tremendo libro, era más grande que ella el libro...y estaba en inglés (risas), pero tenía dibujos así que inventó un montón de historias... GD3.

La estructura en el trabajo y hábitos de estudio en las y los estudiantes, también ha sido favorecida por la transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito, siendo estrategias que desde diferentes ámbitos han influido en el desempeño académico de las y los estudiantes, en la organización de la jornada académica y la estructura de la clase y en la organización de la práctica pedagógica del profesorado. Desde la perspectiva de la organización y estructura del trabajo escolar, las y los estudiantes se acostumbraron rápidamente a las estrategias de las actuaciones educativas de éxito y a su dinámica, es decir, a los días en que estas se realizan, la distribución que adopta la sala y los materiales que se necesitan. Es así como, disminuyó el tiempo que se perdía explicando las actividades o intentando conseguir un ambiente de concentración, como también se redujeron los momentos desocupados al final de cada período.

La siguiente cita, extraída del grupo de discusión comunicativa del estudiantado, describe cómo una estudiante percibe el cambio experimentado por ella y su curso desde la aplicación de los grupos interactivos:

Al principio no me gustaba mucho, la tía X (educadora diferencial) no me dejaba sacar el celular y había que desordenar la sala para hacer grupos. Ahora mejor la dejamos así ordenada para todas las clases. Tenemos los diccionarios y los mapas en la sala y X (compañero) controla el tiempo. Se pasa más rápido la clase y entendemos más porque nos ayudamos

entre todos los del grupo. Yo igual me aburro a veces, pero mis compañeros no me dejan pararme hasta que terminamos. GD2

La siguiente cita, extraída del relato de una docente que aplica las tertulias literarias dialógicas en tres cursos, explica las consecuencias positivas que esta estrategia ha generado. Cabe señalar que esta profesora consideraba la asignatura de lenguaje menos motivadora para ella, no obstante, con el paso del tiempo reconoce que es donde mayores progresos y satisfacciones ella ha recibido.

Las tertulias y los grupos interactivos me han ayudado a la disciplina, porque está ya todo estructurado, los niños ya vienen anticipados a lo que se va a hacer en clases, este día hacemos esto y nos demoramos este tiempo. Ya vienen con la mentalidad de lo que van a hacer ese día. G1

Por último, también corresponde señalar, que las estrategias cambiaron la disposición anímica de los estudiantes hacia la asignatura de lenguaje, consiguiendo que todas y todos participen, evidenciándose importantes avances en el desarrollo de sus competencias. Como consecuencia, también aumentó la motivación en los docentes, al sentir que sus esfuerzos dan resultados y que las clases mantienen una dinámica ya establecida.

La siguiente cita corresponde al relato de la profesora diferencial quien ingresa constantemente a los grupos interactivos y a las tertulias literarias dialógicas en diferentes cursos.

Los propios docentes se ven más motivados ante las actividades, pues ha bajado el nivel de estrés en los estudiantes durante estas actividades, en las que no se da tiempo para que ellos se distraigan, por lo que el

tiempo de la clase es aprovechado y el profesor no se ve enfrentado a conductas de desorden que hacen perder el tiempo. G1

Otro elemento que favorece la transformación y que ha sido favorecido por el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, se refiere a la ambientación de las aulas. Cada docente ha organizado su sala procurando obtener un espacio cómodo, creativo y limpio, donde sus implementos y decoración generen en las niñas y niños concentración y motivación. Es así como la mayoría de las salas poseen una pequeña biblioteca, diversos materiales de trabajo, decoración con afiches educativos impresos o realizados por los propios estudiantes, zona de juegos, zona de desayuno, entre otros elementos.

Una vez iniciado el trabajo de comisiones, la Comisión Pedagógica y el equipo del Programa de Integración Escolar (PIE) (explicado en el capítulo 5), deciden generar una serie de descriptores que orienten el ambiente de aula en relación a los aprendizajes, con el fin de evitar la sobrecarga de información y estímulos que pudiesen distraer a los y las estudiantes. Este proceso es un ejemplo de trabajo compartido entre el equipo directivo, docentes y personal profesional no docente, dando como resultado los primeros lineamientos en común para la escuela, obtenidos mediante la participación, el diálogo igualitario y el consenso.

Las diversas estrategias de evaluación de los contenidos implementadas por las y los docentes es otro elemento transformador que evidencia la preocupación de estos por encontrar un método más eficaz y coherente con el proceso de aprendizaje. De esta forma, algunas y algunos docentes prefieren cambiar la prueba escrita por un trabajo práctico o preguntas orales, otros utilizan guías o actividades en el cuaderno. Si bien, existe una diversidad de estrategias y no se ha llegado a un consenso ni a lineamientos en común, los y las docentes perciben que deben buscar un sistema menos invasivo y más creativo, el cual realmente permita acercarse a los conocimientos obtenidos por las y los estudiantes y que sirvan de orientación al proceso de enseñanza. Por este motivo, la práctica sistemática de las tertulias literarias dialógicas se reconoció

como la oportunidad de obtener un elemento de evaluación de proceso y formativa, tanto de competencias actitudinales como académicas. Es así como el profesorado diseñó una rúbrica, en la cual se registra en cada sesión los avances de las niñas y niños, pero fundamentalmente los aspectos que debe mejorar y que el profesor o la profesora debe trabajar con la o el estudiante. Por otra parte, esta rúbrica también responde a la preocupación de un grupo de docentes por asegurar que los procedimientos establecidos consensuadamente para la realización de las tertulias literarias dialógicas se respeten rigurosamente por todo el profesorado, especialmente por aquellos que poseen características y metodologías pedagógicas más dirigidas y que podrían alejarse del espíritu dialógico, participativo y de altas expectativas que conlleva la estrategia.

Esta categoría se caracteriza por la diversidad de experiencias y estrategias, las cuales surgen desde el quehacer cotidiano de cada maestro y maestra y de la forma como ellos conciben el proceso pedagógico. Si bien, falta bastante trabajo que permita desarrollar experiencias de participación, diálogo y consenso, se han realizado algunas prácticas que permiten un importante acercamiento hacia la transformación, donde han sido los propios maestros y maestras quienes han reconocido una problemática en su práctica docente y han generado estrategias reparadoras mediante la participación igualitaria de todo el claustro. Por otra parte, el aspecto pedagógico es un elemento deficiente en la escuela, según las evaluaciones externas e internas, por lo tanto, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje y su objetivo de propender hacia el éxito académico de todas y todos ha ido poco a poco dando respuestas a los y las docentes en aspectos que no sabían cómo explicarlos ni de qué forma abordarlos, por ejemplo, conseguir que todos y todas lean o que expresen su opinión públicamente. Es en este sentido, donde la transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito se ha manifestado mayormente, permitiendo cambios significativos en un período breve de tiempo, tanto en las y los estudiantes como en las y los docentes, quienes han reducido sus diversas estrategias a un par de actuaciones, asimilándolas primeramente y luego favoreciéndose de ellas para generar aprendizajes significativos.

**Tabla 23**

*Resumen categoría 5: Estrategias de Aprendizaje*

<b>Elementos de exclusión</b>	<b>Elementos transformadores</b>
<p>- Estilo pedagógico afianzado en un modelo tradicional de enseñanza, altamente conductista.</p>	<p>Uso, previo al desarrollo del proyecto, de diversidad de estrategias innovadoras que si bien no siempre son efectivas ni responden a lineamientos en común, manifiestan la inquietud de la mayoría de las y los maestros de generar aprendizajes significativos. Mediante acciones que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Propicien la interacción entre los y las estudiantes.</li> <li>- Faciliten el desarrollo de los contenidos.</li> <li>- Promuevan la motivación y la concentración.</li> </ul>
<p>Debilidad en el conocimiento y uso de metodologías y prácticas relacionadas con el desarrollo de habilidades y competencias en las y los estudiantes.</p>	<p>Reformulación de un trabajo transversal y articulado entre docentes de educación preescolar y primer ciclo de formación básica, incorporando los principios del aprendizaje dialógico.</p>
<p>- Desconocimiento del profesorado de teorías educativas participativas y, una vez conocidas, dificultad en algunos y algunas docentes para aplicarlas en su quehacer pedagógico.</p>	<p>Aceptación de las actuaciones educativas de éxito, por parte del claustro, como prácticas pedagógicas concretas que permiten unificar el quehacer pedagógico de la escuela.</p>

<p>- Dependencia de las y los estudiantes hacia la profesora o profesor, manifestándose ausencia de autonomía.</p>	<p>Realización de grupos interactivos y tertulias literarias dialógicas en todos los cursos, desarrollando acciones inmediatas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento de la participación y diálogo de las y los estudiantes.</li> <li>- Fortalecimiento en la estructura de la clase y, por ende, mejor disposición y conducta en las y los alumnos.</li> <li>- Aceptación y buena acogida, por parte del equipo docente, de otros adultos en la sala.</li> </ul>
<p>- Diversidad de estrategias pedagógicas desarrolladas por las y los docentes, las cuales no poseen una fundamentación científica, no responden a lineamientos en común ni conllevan a los objetivos del proyecto educativo de la escuela.</p>	<p>- Se aprovecha la realización de las tertulias literarias dialógicas para aplicar un elemento de evaluación de proceso y formativo, tanto de competencias actitudinales como académicas.</p>

En conclusión, las diversas técnicas de recogida de información utilizadas en esta investigación permitieron obtener una considerable información de la vida cotidiana del centro y el actuar de la comunidad educativa, trascendiendo hacia su cultura y entramado más sensible y profundo. De esta forma, se descubrieron y analizaron aquellos elementos que favorecen y dificultan el proceso de transferibilidad y recreación de Comunidades de Aprendizaje y las actuaciones educativas de éxito y, en consecuencia, que interfieren positiva o negativamente en la mejora de logros académicos y de convivencia.

Las diferentes acciones realizadas por la comunidad docente de la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende inician un proceso sistemático de prácticas pedagógicas y organizativas de carácter colaborativo y participativo, permitiendo

recrear el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, especialmente las actuaciones educativas de éxito, mediante la construcción de un acervo de experiencias y conocimientos propios. Similar situación se observa respecto al tema de inclusión educativa, lo cual se tratará ampliamente en el próximo capítulo de esta tesis.

## **CAPÍTULO 7**

### **MODELO INCLUSIVO**

En el capítulo cinco hemos revisado con exhaustividad el proceso de transformación de la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende en una Comunidad de Aprendizaje y la implementación de las actuaciones educativas de éxito. En el capítulo sexto hemos analizado los elementos que dificultaron y los que facilitaron esta transformación. En ambos capítulos, se han detallado también logros conseguidos y retos pendientes. En este capítulo, se aborda más detenidamente cual ha sido el impacto de todo este proceso en términos de inclusión educativa. Respondiendo de esta forma a la motivación inicial de la investigación y también es el objetivo específico n° 4, a saber: “Identificar y analizar el impacto producido, respecto a la inclusión, en la práctica pedagógica, la organización y cultura del centro educativo después del proceso de transferibilidad de Comunidad de Aprendizaje y de la implementación de las actuaciones educativas de éxito.

Cuando la escuela Blas Cuevas-Ramón Allende decidió iniciar el proyecto de transformación hacia una Comunidad de Aprendizaje y a la transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito ya poseía una base respecto a la inclusión educativa, la cual estaba fundamentada en la normativa nacional y llevada a cabo bajo la dirección del equipo del Programa de Integración Escolar (PIE). El presente capítulo describe aquellos aspectos que favorecen la inclusión educativa como aquellos otros que sostienen prácticas de exclusión antes de la aplicación de Comunidades de Aprendizaje y las actuaciones educativas, con el fin de presentar el soporte real en que se inicia el proceso de transferibilidad y cómo las diversas decisiones y acciones se orientaron a partir de esta realidad, considerando las voces de todos y todas los participantes y las características del contexto. Posteriormente se detalla el impacto obtenido durante el transcurso del proyecto de Comunidad de Aprendizaje y del desarrollo de las actuaciones educativas de éxito, en relación con cuatro aspectos propios de una escuela inclusiva: grupos heterogéneos, altas expectativas, apoyo hacia el alumnado y participación de la comunidad. También se mencionan algunas propuestas pedagógicas relevantes para la continuación del proyecto en la escuela, emergidas desde la comunidad educativa.

### **7.1. Elementos de exclusión presentes en la escuela antes del proyecto de Comunidades de Aprendizaje**

En el caso de la escuela Blas Cuevas-Ramón Allende, el equipo que conforma el Programa de Integración Escolar (PIE) (educadora diferencial, psicopedagogo, psicóloga y fonoaudióloga) realiza un trabajo sistematizado y coordinado con otros estamentos de la escuela, como son el equipo directivo, docentes, equipo psicosocial (asistente social y psicólogo). Pese a esta experiencia en trabajo interdisciplinario, el desarrollo de esta investigación ha permitido percibir algunas barreras que dificultan la intervención de docentes y profesionales del Programa de Integración y de otras limitaciones que manifiestan el arraigo a sistemas tradicionales de desempeño docente.

Debido a la diversidad de las características individuales y contextuales de los y las estudiantes de la escuela (ya sean diagnosticados o no por el equipo del Programa de Integración Escolar) el profesorado y el personal no docente han manifestado, en diferentes instancias dialógicas surgidas durante el desarrollo del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, la necesidad de recibir más apoyo concreto y capacitación para responder en forma más efectiva a las demandas de las niñas y los niños. Generalmente, las y los maestros sienten que no alcanzan a dedicarse mayormente a los alumnos y alumnas que más lo necesitan o no disponen de suficiente tiempo para preparar material que responda a la diversidad de los estudiantes. También algunos integrantes de la comunidad educativa expresan no poseer mayor conocimiento para trabajar con estudiantes que presentan dificultades específicas, teniendo que aprender mediante la experiencia y la experimentación. Al respecto, el equipo directivo sostiene que sí se ha trabajado con las y los docentes, pero no con el personal profesional no docente, siendo una propuesta para el próximo año escolar. Por lo tanto, no hay consenso entre las necesidades de los y las docentes y las soluciones entregadas por la dirección.

La siguiente cita, extraída del relato de vida cotidiana de una docente, expresa la necesidad de perfeccionamiento que esta demanda, pero también su proceso personal respecto a la diversidad de niños y niñas.

Yo soy experta en mi área, Educación Parvularia, con niños normales entre comillas, pero me llegaron niños con TEL (Trastorno específico del lenguaje) o con autismo y nadie me dijo: mira te van a llegar estos niños, tienen que ver esto, vas a ir a este perfeccionamiento. Yo, por ejemplo, ahora siento que ya manejo bien el tema, pero son todos distintos. R10

Otro aspecto para considerar, según algunos y algunas docentes, es la necesidad de trabajar el concepto de diversidad y la propuesta que entrega la escuela desde una línea transversal, es decir, que toda la comunidad escolar promulgue los mismos principios y actúe en relación con estos. En este sentido, las y los maestros comprenden que entre ellos y ellas hay diferencias personales respecto a temas como diversidad de género, sexualidad, etc., pero que es necesario unificar criterios que favorezcan la diversidad y la inclusión.

Otra barrera importante que las y los docentes consideran que afecta a su desempeño, es la incongruencia entre las políticas de inclusión impulsadas por el Ministerio de Educación en los últimos años y los mecanismos evaluativos externos que provienen del mismo Ministerio, específicamente la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y las consecuencias que esta trae para los establecimientos educacionales. De esta forma, la escuela se esfuerza por trabajar la diversidad y la inclusión, deteniéndose en las necesidades educativas especiales de todas y todos los estudiantes, sin embargo, al no responder a los parámetros establecidos por la prueba externa continúa evaluada en rangos insatisfactorios. Esta situación es recibida por la comunidad docente como un desconocimiento y desacreditación del trabajo realizado con cada uno de los y las estudiantes, no existiendo un análisis

profundo sobre las causas pedagógicas de los bajos resultados académicos. Esta reflexión se iniciará mediante el proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

La siguiente cita, extraída del relato de vida cotidiana de una docente, manifiesta la valoración de la profesora sobre el sistema educativo en relación a la perspectiva de este sobre los estudiantes y el proceso de enseñanza.

Lo mismo en la sala, podemos decir el 20% no alcanzó los resultados, pero como es un curso pequeño esto corresponde a un niño. Es esta cultura de los números, no se ve, por ejemplo, que ese niño que tiene un nivel intelectual muy bajito, que en otras partes lo habrían mandado a un centro laboral, aquí adaptamos el currículo y él se adaptó y en 4° o 5° aprendió a leer. Pero como al sistema no le importa que en 5° leyó, quiere que en 1° lea. Entonces, el trabajo de un año se ve perdido, mermado, porque no está dentro del rango que pide, por ejemplo, el Simce. R14

Otro aspecto a considerar, al momento de querer comprender el proceso de inclusión en la escuela, es la dificultad que presentan las y los estudiantes para concentrarse y motivarse en las tareas de aprendizaje. Para el equipo docente, esta situación se debe a las características individuales específicas de cada niña o niño, elementos contextuales o a la trayectoria escolar de exclusión y rechazo que la mayoría del alumnado posee. Es así como, junto con el trabajo académico; las y los docentes y el equipo del Programa de Integración Escolar (PIE) se enfrentan diariamente a situaciones complejas que demandan técnicas, conocimientos y habilidades específicas que no todo el cuerpo docente domina y que no necesariamente están enfocadas hacia una solución de la dificultad.

En este sentido, el desempeño de algunos docentes al interior del aula era un elemento de exclusión que limitaba la adquisición de los aprendizajes por parte

de las niñas y niños, pese a las buenas intenciones y competencias académicas que pudiesen poseer. Es así como, en las primeras observaciones comunicativas a los diferentes cursos, al inicio del proyecto, era posible comprobar la ausencia de estrategias de aula que favorecieran el proceso de enseñanza - aprendizaje como también la motivación y la concentración, desde la perspectiva de la inclusión escolar. Por ejemplo, generalmente las actividades respondían sólo a estímulos auditivos, mediante clases expositivas, o bien, estímulos visuales a través de una guía. En pocas ocasiones se recurría a ejercicios prácticos o diversos. De igual forma, no se observaban de manera frecuente, por parte del profesorado, técnicas que estimularan la concentración o la participación de todas y todos, tampoco de dinámicas dirigidas al trabajo colaborativo, por el contrario, se percibían algunas prácticas competitivas e individualistas. Similar actitud se advirtió en relación con aquellos estudiantes que demandaban más tiempo o dedicación durante la clase, donde la o el docente optaba, en algunas ocasiones, por ignorarlo y trabajar solo con el grupo que sigue la lección de manera regular. Lo mismo ocurría si el alumno o la alumna manifestaba desinterés por la clase y se dedicaba a hacer otras cosas, en este caso, algunos y algunas docentes asumían que esto era un problema específico del niño o la niña y no era su responsabilidad motivarlo, procediendo a ignorarlo o sacarlo de la sala de clases.

Relacionado con lo anterior, la ausencia de técnicas metodológicas efectivas, sumado a una visión contextualista dominante, conlleva la carencia de un discurso pedagógico de altas expectativas, donde la mayoría de las clases no estaban siendo desafiantes ni demandaban mayor concentración o dedicación, tampoco poseían sentido o interés para las o los alumnos. En este aspecto, las y los docentes habían bajado considerablemente los parámetros respecto a la disciplina de trabajo o rigurosidad al escribir o reflexionar, como también habían disminuido la duración de las actividades, terminando algunas de las clases bastante tiempo antes del horario asignado, dejando libertad a los y las niñas para jugar libremente al interior de la sala. A pesar de que todos y todas las docentes han declarado tener altas expectativas en sus estudiantes, en la práctica se observa mayor contención emocional y menos exigencia académica,

como se ha descrito más detalladamente en el capítulo seis de esta tesis doctoral.

Otra barrera que ha dificultado la inclusión y el logro de los aprendizajes es la ausencia de un adecuado ambiente de convivencia, donde las y los estudiantes abusan del lenguaje soez y violento, generándose en algunas ocasiones agresiones orales o físicas (cabe mencionar que desde antes del proyecto de Comunidades de Aprendizaje se estaba trabajando sobre este aspecto en la escuela, obteniendo avances rápidos, pero no totalmente eficientes) En estas circunstancias las y los docentes tienden a minimizar las acciones de los y las niñas, no enfrentando la dificultad, o bien los sacan de la sala derivando el problema a la dirección o la encargada de convivencia. Esta situación se ve agravada cuando algún o alguna miembro del estudiantado involucrado en el conflicto posee una condición específica, por ejemplo, autismo; donde se requiere de mayores competencias para actuar de manera equilibrada y no alterar más aún al niño. Generalmente el cuerpo docente ya posee experiencia y actúan de manera adecuada con lo enseñado por el equipo del Programa de Integración Escolar (PIE), pero también se percibe una suerte de normalización de acciones claramente conflictivas que perjudican la real inclusión social del niño o la niña y la tranquilidad de los y las compañeras. Además, del agotamiento emocional que significa para el profesor o la profesora a cargo.

De igual forma, también fueron observadas otras conductas por parte de los y las docentes y personal profesional no docente que conformaban prácticas de exclusión y que cohibían el desempeño de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Es así como, en algunas clases los y las estudiantes que pertenecen al Programa de Integración Escolar (PIE) estaban sentados en mesas separadas y con la presencia de la profesional del programa, con el fin de dedicarse solamente a él. Con esta actitud se limitaba la inclusión real del niño al grupo, pero además la profesional del programa circunscribía su actuar solo a ese o esa estudiante y no trabajaba colaborativamente con la o el docente para el beneficio de toda la clase. Un agravante se observa en algunas ocasiones donde el niño o la niña que pertenece al Programa de Integración Escolar

realizaba una actividad diferente al resto del curso, luego de terminada su tarea tenía la libertad de jugar, a diferencia del resto de sus compañeros y compañeras.

A estas prácticas se sumaba la tendencia de algunos y algunas docentes y no docentes de individualizar y estigmatizar a los niños y niñas del Programa de Integración Escolar (PIE), utilizando su diagnóstico y/o condición como un elemento negativo o que justifica algunas conductas conflictivas, no propiciando la toma de consciencia de todas y todos sobre la diversidad ni asumiendo medidas que contribuyeran a la plena inclusión del o la estudiante. En este sentido, se observaba algunos reparos respecto a la situación de los niños y niñas pertenecientes al Programa de Integración Escolar, donde aún no todos y todas las profesionales de la educación consideraban que debían estar plenamente incorporados a la sala regular de clases, sintiendo que era necesario un mayor trabajo individualizado y aislado con ellos y ellas, no solamente en lo académico sino también en aspectos conductuales y emocionales. Cabe mencionar, que la mayoría del cuerpo docente se encontraba, a la llegada del proyecto, en una etapa de concientización respecto a la inclusión educativa, debido al trabajo sistemático del equipo del Programa de Integración Escolar.

Finalmente, los integrantes del equipo del Programa de Integración Escolar (PIE) consideran que una de las mayores dificultades se encuentra en los prejuicios presentes en toda la sociedad, donde el cambio de perspectiva respecto a la diversidad es todavía incipiente y muchos consideran las escuelas inclusivas como de menor valor académico o bien como establecimientos de tipo transitorios. Por otra parte, el propio del Programa de Integración Escolar (PIE) está estructurado en base a numerosos aspectos administrativos, los que limitan el tiempo que podría ser dedicado a la sistematización de prácticas inclusivas y a capacitación para la comunidad escolar.

## 7.2. Elementos de inclusión presentes en la escuela antes del proyecto de Comunidades de Aprendizaje

La escuela Blas Cuevas-Ramón Allende se reconoce como escuela inclusiva, cuya Misión y Sello institucional son entregar igualdad de oportunidades y educación de calidad a todas y todos los niños que ingresan al establecimiento. Por ello, dentro de su matrícula de 101 estudiantes, 40 pertenecen al Programa de Integración Escolar (PIE), 13 son estudiantes pertenecientes a la red de Centros de Reparación Especializada de Administración Directa (CREAD) (algunos y algunas también son parte del PIE) y además el 100% responde a la clasificación de alumnos y alumnas vulnerables, con las características contextuales (culturales, sociales y económicas) que esta categoría implica. Por ende, tanto para el equipo directivo como para el cuerpo docente y no docentes es fundamental generar un proyecto educativo que responda a la heterogeneidad de los estudiantes, comprendiendo y asumiendo la diversidad como la característica principal de la escuela.<sup>46</sup>

Bajo esta premisa, el equipo del Programa de Integración Escolar (PIE), especialmente su coordinador, generó una serie de acciones (trabajos prácticos, sesiones informativas, coordinación, instancias de reflexión, entre otras) que han fortalecido el desempeño de los integrantes del equipo como también del resto de los y las docentes, que si bien, aún son estrategias incipientes consiguieron introducir los principios de una educación inclusiva plena.

Un elemento que ha otorgado un verdadero valor a la misión de la escuela como centro de inclusión es la flexibilidad pedagógica que el equipo del Programa de Integración Escolar (PIE) y el equipo directivo han utilizado para generar estrategias que permitan incorporar y mantener estudiantes en el sistema escolar, evitando la deserción y el abandono escolar. Es así como, algunas y algunos estudiantes poseen diferentes planes de trabajo para conseguir reintegrarse a la escuela, luego de ausentarse por diferentes motivos, o bien que

---

<sup>46</sup> Hasta este momento de la investigación, en la escuela no se registran estudiantes con discapacidad física.

puedan terminar el año escolar. Lo mismo ocurre con los niños y niñas pertenecientes a la red de Centros de Reparación Especializada de Administración Directa (CREAD), donde un número de ellos y ellas se encuentran en una etapa de transición e ingresan solo en la jornada de la tarde a la escuela para tomar clases con las y los profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE). A medida que ellos y ellas van normalizando su situación escolar y se sienten más confiados en la escuela se incorporan gradualmente al aula. Durante los años en que se ha realizado esta modalidad (2018 - 2020), todos los niños y niñas pertenecientes a la red de Centros de Reparación Especializada de Administración Directa (CREAD) han solicitado continuar en la escuela y la mayoría se ha incorporado a la vida escolar de manera regular, participando inclusive en actos y actividades extraprogramáticas.

La incorporación de los niños y niñas de la red de Centros de Reparación Especializada de Administración Directa (CREAD) a la escuela no es un acto menor, pues son estudiantes que han sido rechazados continuamente de otros establecimientos y que, por lo mismo, algunas y algunos de ellos llevan varios años sin escolarización (como se mencionó en el capítulo 6, son niños y niñas que pertenecen a la red del Servicio Nacional de Menores especialmente por medidas de protección). En algunos casos las niñas y niños de esta red agregan a las características propias del abandono y la desprotección diagnósticos psiquiátricos, lo cual, implica que la escuela también se hace responsable de administrarles su medicación diaria. Es en este caso, donde es fundamental la coordinación entre el centro de residencia de cada niño o niña, el equipo psicosocial de la escuela y el equipo del Programa de Integración Escolar (PIE), pues son ellos los que deben decidir las medidas de protección y contención del o la estudiante dentro de la escuela como también la trayectoria pedagógica que mejor responda a sus necesidades y características, lo cual debe ser transmitido a cada docente. En este sentido, las y los profesores concuerdan en que la comunicación es fluida y se realiza en ambientes formales y no formales dentro de la escuela.

Otro elemento que ha favorecido la implementación del proyecto, como un modelo pedagógico inclusivo, es la consciencia que han ido desarrollando los docentes, gracias a la orientación de los profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE), de la diversidad de todas y todos los estudiantes, pertenezcan o no al programa de integración. Sobresaliendo su profesionalismo y, posteriormente, su apoyo y adhesión a Comunidades de Aprendizaje. Por lo tanto, algunos y algunas maestras reconocen las diferencias individuales e intentan responder a cada una de estas, mediante estrategias pedagógicas diversas y mediante un discurso inclusivo que estimule la tolerancia y el respeto a la diversidad. En este sentido, los integrantes del Programa de Integración Escolar (PIE) consideran que toda la comunidad ha aprendido a ser menos prejuiciosa (debido en gran medida por la incorporación de los niños y niñas de la red de Centros de Reparación Especializada de Administración Directa (CREAD)) y que los y las profesoras de la escuela están abiertas a los cambios, considerando la necesidad de innovar, asumiendo modelos y proyectos nuevos como, por ejemplo, la utilización del Diseño Universal de Enseñanza (DUA), en sus planificaciones.

Al mismo tiempo, existe un gran esfuerzo por parte de la Jefa de Unidad Técnica y del equipo del Programa de Integración Escolar (PIE) de potenciar en su desempeño y en el de las y los docentes competencias y metodologías pedagógicas que permitan trabajar con la totalidad de los estudiantes dentro de la sala de clases, propiciando aprendizajes significativos en cada uno de ellos, sin discriminar o aislar a quienes posean otros ritmos de aprendizaje u otros intereses.

La siguiente cita, extraída del relato de vida cotidiana de un integrante del Programa de Integración Escolar (PIE), manifiesta la orientación pedagógica que dirige su trabajo académico y su participación en el aula.

Nosotros nos implementamos para estar en aula y ese fue un cambio bastante positivo...porque nosotros podemos intervenir a todos los niños

y como el nivel de la escuela no es tan alto, más bien es bajito, nosotros podemos ir potenciando a los que no tienen una dificultad congénita o innata, solamente vamos estimulando, fortaleciendo, enriqueciendo. Entonces eso sirve, porque potenciando a los que tienen más habilidades potenciamos a los que tienen menos, trabajando diferentes estilos, podemos trabajar con un pequeño grupo o un mayor grupo o trabajar de a uno en el aula. Nos permite mucho flexibilizar, temporalizar y eso es positivo. R15

Otro elemento favorecedor es la connotación positiva que las y los docentes tienen del desempeño del equipo perteneciente al Programa de Integración Escolar (PIE) al interior del aula, sintiendo que este no solo es un aporte debido a su dominio profesional, sino que además reduce su carga de estrés y agotamiento, posibilitando utilizar estrategias pedagógicas diversas como, por ejemplo, trabajo colaborativo. Esta misma aceptación por parte de las y los profesores otorga a los profesionales del programa la validación de su trabajo y la seguridad de ser considerados como un profesional par, lo que favorece el trabajo de coordinación entre docentes y especialistas. También es fundamental el trabajo realizado por los especialistas del programa en espacios fuera del aula de clases, realizando la contención de aquellos estudiantes que se descompensan o interviniendo en situaciones complejas que requieran de un trabajo específico de orientación y/o apoyo emocional.

Un factor positivo, que permite corroborar la orientación que la escuela ha decidido tomar, se relaciona con las expectativas que el cuerpo directivo y la comunidad docente tiene en sus estudiantes. Si bien, como se mencionó en el apartado anterior, este aspecto debe continuar trabajándose con mayor profundidad, existen algunas y algunos docentes que en su práctica pedagógica manifiestan claramente un acercamiento hacia expectativas más elevadas en las y los estudiantes, por ejemplo, realización de clases desafiantes, utilización de

un lenguaje riguroso, culto (formal o informal) y con adecuada dicción y tono, estimulación del área científica en niños y niñas; entrega de información adicional o recomendación de sitios web para reforzar contenidos, entre otras. Además, la escuela ha diseñado un sistema de visitas a establecimientos de enseñanza media para los y las estudiantes de 8° básico que egresan, orientándolos sobre las posibilidades que tienen para continuar estudios secundarios. Todas estas acciones van acompañadas de un discurso, por parte del cuerpo docente y no docente, destinado a motivar a las niñas y niños a proyectarse mediante una carrera profesional.

Otro elemento que ha favorecido al desarrollo de la inclusión en la escuela se refiere a las características comunicativas que las y los docentes, el personal no docente y el equipo directivo han optado por establecer con las familias, aunque de manera incipiente. Si bien, el buen trato y la buena convivencia han sido propuesto por el nuevo equipo directivo desde antes del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, desde el desarrollo de este se ha reforzado esta decisión como producto de la reflexión surgida de las tertulias pedagógicas y del intercambio constante de conocimientos sobre el diálogo igualitario. Esta perspectiva comunicativa tiene como base el respeto y la cordialidad, pero también la sinceridad y asertividad, con el fin de eliminar rumores o tergiversación de la información. Por otra parte, algunas y algunos docentes se están esforzando por darle prioridad a temas pedagógicos en las reuniones de apoderados que ayuden a las familias a reforzar la labor docente. Estos cambios, pues hace dos años existía una pésima relación entre padres, madres y escuela; han permitido reconstruir un ambiente de tranquilidad y confianza entre los integrantes de la comunidad escolar, lo que ha conllevado a mejorar poco a poco la matrícula escolar y la presencia de los apoderados y apoderadas en diferentes instancias de la escuela.

### **7.3. Transformación de la escuela hacia un modelo inclusivo**

Como se ha manifestado en el apartado anterior, previamente a la implantación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, la escuela ya había comenzado

el camino hacia un centro inclusivo. Por una parte, porque las actuales normativas educativas nacionales así lo dictaban y, por otra parte, porque la comunidad docente comprendía que esta era la única forma de dar respuesta a la diversidad de los y las estudiantes del centro, favoreciendo su permanencia y participación en el sistema escolar.

Es así como, el equipo del Programa Integración Escolar (PIE), puede ser considerado como una gran fortaleza de la escuela, debido a la calidad humana de sus integrantes y a su alto nivel profesional. Como se ha explicado previamente, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje fue totalmente aceptado por este equipo, pues percibieron que fundamenta científicamente los cuestionamientos que ellos constantemente se hacían. Este hecho permitió realizar un trabajo conjunto, dirigido hacia la transmisión de conocimientos, concientización y ejecución de medidas destinadas a la inclusión educativa.

Un giro significativo hacia la inclusión plena por parte de la escuela fue producto de la incorporación de las acciones educativas de éxito de las tertulias literarias dialógicas y los grupos interactivos en el PME (Plan Mejoramiento Escolar) de la escuela. Ambas estrategias fueron paulatinamente redireccionando el desempeño de las y los docentes y, al mismo tiempo, abrieron la posibilidad de participación de todas y todos los estudiantes.

Con un fin esquemático, se profundizará la información en relación con cuatro componentes fundamentales para la realización de prácticas educativas inclusivas, a saber, grupos heterogéneos, altas expectativas, apoyo hacia el alumnado y participación de la comunidad (Puigdellívol & Krastina, 2010). Si bien, algunos de estos elementos no han sido aún desarrollados en el centro sí existe voluntad de considerarlos en futuras acciones, tanto por parte del equipo directivo como por el equipo del Programa Integración Escolar (PIE).

Las y los docentes de la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende, desde el momento en que se declararon una escuela inclusiva, asumen la presencia de todos los alumnos y todas las alumnas en la sala de clases, no obstante, al

interior de ella no era frecuente encontrar una disposición heterogénea del alumnado, recurriendo a agrupaciones por niveles de aprendizaje o conducta. Esto significaba la segregación de los estudiantes que pertenecen al Programa de Integración Escolar (PIE), a la red de Centros de Reparación Especializada de Administración Directa (CREAD) o el caso específico de un par de alumnos extranjeros. Por lo tanto, la transferibilidad de los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas obligó a las y a los maestros a estructurar la clase en relación a grupos heterogéneos, considerando y reorganizando los recursos disponibles, ya sean humanos o materiales. Cabe recordar que ya por disposición de la escuela, la mayoría de las clases contaban con la presencia de un integrante del Programa de Integración Escolar (PIE), en este sentido, tuvo que redefinirse su función y participación, estableciéndose su presencia permanente en las asignaturas que incorporaban las actuaciones educativas de éxito. También se organizó a las personas que formaban el voluntariado (estudiantes Universidad Playa Ancha y dos madres). Respecto a recursos de tipo material, se proveyó a cada sala de diccionarios, mapas y atlas, así como también de textos de lectura cuando fue posible o en su defecto de un data show y computador. A estos se agrega la libre disposición de fotocopias para el copiado de guías u otros recursos pedagógicos. Además, una vez activada la biblioteca, se dispuso de un espacio adecuado para la realización de las dos actuaciones educativas de éxito llevadas a cabo en la escuela.

Como consecuencia casi inmediata de estas actuaciones educativas de éxito, las y los docentes descubrieron algunos aspectos o habilidades de sus estudiantes que debían ser reforzados y que en las clases expositivas había sido imposible percibir, al mismo tiempo se fue generando un diálogo más cercano con cada una de las niñas y niños. Es así como, tanto en los grupos interactivos como en las tertulias literarias dialógicas se fueron visibilizando algunos y algunas estudiantes que debido a sus características individuales o contextuales no participaban en las clases tradicionales, asumiendo ahora mayor protagonismo, incorporándose al quehacer cotidiano de la asignatura y, especialmente, siendo reconocidos y aceptados por sus compañeros y compañeras. Al mismo tiempo, estos alumnos y alumnas ya no representaron

mayor dificultad o incomodidad para las profesoras y profesores. De igual forma, la totalidad de los y las estudiantes de cada curso fueron experimentando mayores relaciones de solidaridad y colaboración entre ellos y ellas, motivándose y felicitándose mutuamente en la realización de las actividades, las lecturas o las intervenciones orales. Por otra parte, se mejoró considerablemente las relaciones interpersonales, disminuyendo el vocabulario ofensivo y discriminatorio entre las y los alumnos y, especialmente, los intercambios verbales de carácter desafiante hacia las y los maestros. Todo esto ha generado un ambiente de clases armónico y tranquilo, adecuado para los aprendizajes.

Debido a los excelentes resultados que las actuaciones educativas de éxito fueron produciendo en el desarrollo de las y los estudiantes, las docentes quisieron registrar estos avances mediante una rúbrica de desempeño, con carácter formativo y de proceso. Esta permitió registrar paso a paso el desarrollo de cada niño o niña y evaluarlos en relación con su esfuerzo y logros, a diferencia de prácticas anteriores que sólo evaluaban el resultado final. Este mecanismo evaluativo, ha sido el primer paso hacia un trabajo más reflexivo por parte de las y los docentes, dirigido hacia definir el concepto de evaluación que pretende asumir la escuela<sup>47</sup>.

Por otra parte, el cambio de estrategia pedagógica permitió que los momentos de la clase estén previamente estructurados, favoreciendo a la disciplina y rigurosidad del trabajo escolar. Como las actuaciones educativas de éxito son conocidas ya por el estudiantado, ellos y ellas manejan los tiempos y las rutinas que conllevan, por lo tanto, entran a la sala sabiendo que la docente realizará la clase desde principio a fin y que requerirá de toda de su participación y dedicación. Esto significó una importante transformación en el desempeño de las asignaturas involucradas, pues se reivindicó la importancia del trabajo al interior del aula, utilizando todos los recursos y el tiempo disponible.

---

<sup>47</sup> Respondiendo a los principios establecidos en el decreto 67, el cual aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción. (Ministerio de Educación, 2018)

La siguiente cita, emitida por una docente que ha realizado de manera permanente los grupos interactivos y las tertulias literarias, expresa el cambio en la disposición de las y los estudiantes a la asignatura de lenguaje y en su comportamiento en clases. Además, se logra inferir cómo ha aumentado su motivación respecto al curso.

Las tertulias han sido maravillosas, han sido un modo de reencantar a los niños, sobre todo con 7° básico. Con ellos he tenido más avances que con los otros. A pesar de que, es un curso muy complejo conductualmente, pero no sé qué pasa, como que se reencantaron con lenguaje. Ya terminamos un libro, que era de un nivel muy bajo para su edad, porque pensábamos que era el curso más débil, según la evaluación diagnóstica, pero ahora han avanzado mucho, porque las clases se le estructuraron mucho a ellos, entre tertulias y grupos interactivos. Las tertulias ahora resultan super bien. Entonces empezamos otro ahora, más complejo. Ahora todos leen, X (nombre de estudiante) me exige su tiempo para leer. Los niños siempre tienden a rechazar lenguaje, ahora saben que ese día es de lectura y me lo cobran. Ellos necesitaban la estructura de trabajo y a alguien que sea consecuente con las normas de trabajo. GD1

Otro cambio significativo, producto de las actuaciones educativas de éxito, es la mejora considerable en la conducta de las y los estudiantes y la forma de relacionarse entre ellos. Poco a poco, aquellos y aquellas alumnas que no participaban nunca en clase comenzaron a incorporarse a la tertulia literaria dialógica y a los grupos interactivos y se transformaron, en algunos casos, en líderes o lideresas dentro del curso. De igual forma, controlaron más el vocabulario soez y el uso del celular en la sala, disminuyendo también el ruido ambiente y la violencia verbal, erradicándose las agresiones físicas. Según las docentes, los y las chicas no tienen tiempo para distraerse demasiado y además

necesitan al compañero o compañera para realizar su trabajo, así que no discuten entre ellas o ellos, por el contrario, se han vuelto más cercanos y solidarios.

Una docente cuenta una anécdota, en el grupo de discusión comunicativo, que refuerza el comportamiento que adoptan las y los estudiantes en sus clases, producto de la estructura de trabajo entregada mediante los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas y por los vínculos afectivos y de respeto que se han generado entre la docente y sus estudiantes.

Yo logré hoy día hacer mi clase super bien. Cuando supe hoy en la mañana que el curso había tenido problemas dije: ¡Quizás con qué me voy a encontrar! Llegué y funcionaron super bien. Me estaban esperando y después en la tarde, en otra clase que tuvieron, con otro profesor, nuevamente tuvieron problemas. GD1

La escuela Blas Cuevas-Ramón Allende, tradicionalmente ha sido evaluada en nivel insuficiente, debido a los bajos resultados académicos obtenidos en evaluaciones externas (como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE) e internas. Intentando revertir esta situación, el equipo directivo procuró que en las asignaturas de lenguaje y matemática el profesor o la profesora estuviese acompañada de un integrante del equipo del Programa de Integración Educativa (PIE) o de una asistente de aula<sup>48</sup>, como es el caso de Prekinder, Kinder, 1° y 2° básico. Esta disposición de la escuela fue un importante aporte al momento de transferir las actuaciones educativas de éxito, pues se contó con un apoyo permanente en la sala de clases. Hasta ese momento, el estilo de trabajo de los diferentes profesores, profesoras y apoyos era dividir el curso en grupos homogéneos para así poder realizar un trabajo más

---

<sup>48</sup> En Chile, las asistentes de aula son personas no profesionales de la educación, pero que son destinadas al acompañamiento en el aula. Su designación en las escuelas depende del número de estudiantes matriculados que esta tenga y no en relación a la diversidad o dificultad del alumnado.

individualizado con las niñas y niños. Sólo un número reducido de docentes distribuía la sala de forma heterogénea con la presencia principal de la profesora o profesor y la colaboración de la profesional del Programa de Integración Educativa (PIE) o la asistente de aula, no obstante, el grado de participación de la o el profesional de integración no estaba regulado y dependía de las características y aptitudes de cada persona. Desde el momento que se incorporaron las dos actuaciones educativas de éxito, todas las agrupaciones fueron heterogéneas y la persona de apoyo pasó a cumplir una labor previamente determinada y consensuada entre ella y la profesora de la asignatura.

Para los y las docentes, el hecho de contar con la colaboración de otros adultos al interior del aula ha permitido que las profesoras de lenguaje, una docente de ciencia y otra de historia (asignaturas donde se desarrolló los Grupos Interactivos) posean mayor tiempo para dedicarse al trabajo netamente pedagógico al interior del aula, otorgándoles la posibilidad de contemplar “desde afuera” el desempeño y avance de los y las estudiantes. Es decir, al reducirse el nivel de estrés que provocaba estar permanentemente alerta y dispuestos para cada estudiante, la docente pudo observar otros comportamientos de aula altamente significativos, como es la forma de relacionarse entre las y los niños, la concentración de cada uno de ellos y ellas, su necesidad de aprobación, inseguridades, habilidades, etc.

De igual forma, la transferibilidad de estas acciones educativas de éxito obligó a las y los integrantes del Programa de Integración Educativa (PIE) a participar activamente en la sala de clases, interactuando con todos y todas las estudiantes (algunos ya lo hacían). Más aún, aportaron a la docente de la asignatura en la elaboración de guías y estrategias pedagógicas que respondieran a la diversidad de los y las estudiantes, con el fin de aprovechar al máximo la nueva disposición de la sala y la presencia de más adultos para trabajar con las y los niños.

La profesora de educación diferencial rápidamente supera su práctica tradicional de preferir grupos homogéneos en la sala, es ella misma quien verbaliza sus propias aprehensiones y cómo estas fueron superadas:

Al principio me costó lo de los grupos heterogéneos, pensaba que sólo trabajarían los más avanzados y los demás copiarían. Los estudiantes no sabían trabajar colaborativamente. Si bien, en algunos cursos, costó que dialogaran y fueran colaborativos, en otros fue muy rápido y ellos mismos se exigían trabajar y los más rápidos les enseñaban a los demás. Lo mejor fue comprobar que en esta estrategia los más rápidos no eran los que pensábamos, ahora se destacaban algunos que antes nunca participaban y tenían bajas notas. GD1

El resultado de contar con más adultos en la sala de clases y, por ende, mayores posibilidades de aprendizaje; no solamente se manifiesta en la motivación que han demostrado las y los alumnos hacia la asignatura, sino que también en poco tiempo se observaron avances pedagógicos significativos, por ejemplo, en la lectura oral, la comprensión lectora y la escritura. También se han registrado avances en habilidades complejas como la extracción de información implícita y la argumentación de ideas. Como consecuencia, en la última medición interna de la escuela, ya se ha podido observar superación en indicadores referidos a la lecto-escritura, por ende, de seguir con las actuaciones educativas de éxito podría verse una mejora en la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) que, aunque no es el objetivo principal de la escuela ni de los objetivos educativos comunales, entrega información variada y de utilidad.

Otra experiencia significativa obtenida gracias al voluntariado de apoyo ha sido la presencia de dos madres en la sala de 3° y 4° básico, una en las tertulias literarias dialógicas y la otra en los grupos interactivos. Para las niñas y niños, no solamente para los hijos e hijas, la colaboración de ellas generó dos

fenómenos importantes, por una parte, se sentían orgullosos que su vecina o conocida estuviera en la escuela (cada vez que las madres llegaban a la sala eran recibidas con aplausos) y también querían que ellas conocieran cómo era su sala, cómo trabajaban y cómo se portaban en clases. Para responder a esta nueva experiencia de las niñas y los niños se preparó con las madres y las maestras una serie de técnicas y frases que favorecieran la autoestima y la autovaloración de las y los estudiantes.

La siguiente cita, de un estudiante de 4° básico, describe la sensación que ha producido la presencia de madres en el aula.

Me gusta que la mamá de X (nombre compañero de curso) esté en la sala, yo voy a su casa a veces a jugar con X. Ella conoce a mi mamá. Ahora mi mamá le pregunta cómo me porto en clases y la tía (mamá de compañero) dijo que super bien. G2.

Respecto a estudiantes universitarios, su apoyo fue dirigido a las clases de educación física, lenguaje y ciencias y aunque ha sido una experiencia altamente exitosa, por el momento, está supeditada a ciertos parámetros que exige la universidad, lo que conlleva una carga administrativa extra para las docente y ciertas limitaciones de tiempo y acción para las y los estudiantes. Por ejemplo, algunos universitarios, por estar en los primeros cursos de la carrera, no podían entrar oficialmente al aula de clases o sólo podían observar, lo que significó destinar a esos estudiantes a biblioteca, siendo que en este momento era más urgente su presencia en el aula.

También ha sido un apoyo significativo la presencia del equipo directivo en el aula, en los grupos interactivos o las tertulias literarias dialógicas. Para las niñas y niños la participación de la directora o jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) en la realización de sus tareas significó la valoración de su trabajo y su esfuerzo. Además, las interacciones generaron un acercamiento personal

importante, donde ambas directivas compartieron su experiencia como alumnas de escuela.

Lamentablemente, en la escuela no se ha avanzado más en el voluntariado por parte de familiares, lo que se ha explicado con mayor detención en el capítulo 6 de esta tesis doctoral. Por lo mismo, tampoco se avanzó en la participación de las familias en otros espacios de la escuela, por ejemplo, la biblioteca. Es así como, ha quedado como un gran desafío conseguir extender el tiempo de aprendizaje de los niños y niñas, viéndose más cercano su posibilidad mediante voluntariado proveniente de estudiantes universitarios. Por otra parte, ha surgido como proyecto entre las y los docentes la posibilidad futura de experimentar el apoyo y la colaboración en el aula mediante estudiantes tutores.

Desde el inicio de la transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito, estas fueron planificadas para requerir un trabajo de máximos, desafiante y exhaustivo, pero al mismo tiempo, que pueda desarrollarse colaborativamente y con el apoyo necesario. Si bien, al principio implicó apoyar y guiar a algunas docentes en el diseño y aplicación de estas, con el tiempo fueron ellas mismas las que al percatarse del rápido avance que obtenían las niñas y niños comenzaron a aumentar la exigencia de sus clases y sus guías, incluyendo habilidades cognitivas más elevadas e incorporando ejercicios de escritura, aspecto bastante postergado en la escuela. En relación a las y los alumnos, se observó casi inmediatamente cómo cambiaron su disposición hacia el trabajo escolar, encontrando mayor motivación al enfrentarse a tareas que exigían un análisis o reflexión más profunda, aprendieron a utilizar material de apoyo como diccionarios y atlas y, principalmente, tomaron consciencia de sus dificultades y progresos. Un ejemplo, es la lectura dialógica del libro Matilda en 1° y 2° básico. Al principio, la profesora estaba insegura respecto a lo efectiva que pudiese ser esta elección, no obstante, al poco tiempo los y las niñas estaban totalmente involucradas, manejaban el rol de cada personaje y sus características, como también eran capaces de extraer información no explícita, argumentando y realizando críticas. Los integrantes de estos cursos resultaron ser los más recurrentes en la biblioteca, sacando libros para leer en casa y para leerles a sus

hermanos menores, es decir, esta práctica tuvo un efecto no solo en la actitud de las niñas y niños, sino también se expandió a sus familias. Aprovechando el interés de las y los estudiantes por la lectura, la maestra diseñó un carné de biblioteca, el cual fue entregado a sus alumnos y alumnas en un pequeño acto y que también será repartido a todas y todos los miembros de la escuela el próximo año.

Si bien, las docentes que se encuentran realizando las actuaciones educativas de éxito han sido enfáticas en promover los rápidos avances de los estudiantes cuando las clases requieren mayor exigencia por parte de ellos y ellas, aún falta que el resto del claustro asimile esta información y la experimente. Por años, la enseñanza de la escuela ha estado basada en la contención emocional y la enseñanza de valores, por lo tanto, ha requerido varias jornadas de lectura y reflexión para que las y los docentes relacionen las altas expectativas puestas en los y las estudiantes con más elevados niveles de exigencia. Hasta el momento, este proceso se encuentra en pleno desarrollo, donde el grupo de docentes que ha cambiado su práctica pedagógica, mediante los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas, ya ha iniciado favorablemente una transformación en su concepción pedagógica y social.

Un aspecto que favorece la educación inclusiva es el involucramiento de la comunidad en la vida escolar, incluyendo las familias (Puigdellívol & Krastina, 2010; De Botton et al, 2015), mediante una participación decisiva, evaluativa y educativa (Flecha, 2015b). En la escuela Blas Cuevas - Ramón Allende esta fase del proyecto de Comunidades de Aprendizaje ha avanzado lentamente. Como se explicó en el capítulo 6, las causas de la poca participación de las familias son variadas y están afianzadas a las prácticas tradicionales de organización de los centros. Hasta este momento de la investigación, no se han desarrollado acciones concretas destinadas a involucrar a las familias en las actividades escolares, sino que solamente en aquellas de tipo recreativo, ya sea como colaboradoras para vestir o preparar una convivencia (fiesta) o, la mayoría de las veces, como meras expectadoras a actos y ceremonias. En el caso de 3° y 4° básico, la participación de dos madres es una excepción, debido a la gestión

individual de la profesora jefe (tutora). Por otra parte, otra forma tradicional de participación de las familias es mediante las entrevistas personales con la profesora jefe y la presencia en reuniones de apoderados. La primera instancia generalmente tiene muy buena asistencia, no así la segunda.

En lo que respecta a la participación de la comunidad cercana, por ejemplo, juntas de vecinos y organizaciones comunitarias territoriales; no existe un trabajo formal y sistemático con estas, solamente son recibidas cuando traen una propuesta lúdica o pedagógica destinada a los niños y niñas. Algo similar ocurre en relación a experiencias inclusivas exitosas como es la capacitación de las familias (De Botton et al, 2015), en este sentido, la escuela ha carecido de las prácticas organizativas e inclusivas que pudiesen impulsar un proceso participativo formativo, pero además queda pendiente un cambio de paradigma o visión respecto a la influencia positiva que significa la participación y capacitación de las familias en los aprendizajes de las niñas y niños y cómo estos son aspectos de transformación y equidad social. No obstante, hubo una experiencia positiva que de alguna forma es un indicio de cómo la valoración hacia las familias influye en su autoestima y autodeterminación, es así que, luego de participar sistemáticamente en un taller para contribuir a la etapa del sueño, tres madres decidieron continuar estudios secundarios en una escuela para adultos ubicada en el barrio.

Pese a lo anterior, cabe destacar la actitud de un grupo de docentes que se han puesto como desafío para su próximo año lectivo incorporar a las madres, padres y familias en actividades educativas de aula y además trabajar las expectativas en las reuniones de apoderados. De igual forma, el equipo directivo se ha propuesto generar cambios que permitan impulsar la participación de las los y las apoderadas en asambleas generales, abriéndose a la posibilidad de hacerlos paulatinamente partícipes en algunas acciones evaluativas y educativas y además para aumentar en ellos el sentido de pertenencia a la escuela y que no sea vista como un lugar de transición. Por otra parte, la diferentes comisiones han acordado incorporar a algunas madres o padres con el fin de constituirse realmente como comisiones mixtas de trabajo. El equipo del Programa de

Integración Escolar (PIE), por su parte, continúa otorgando al resto de la comunidad las herramientas necesarias para comprender la diversidad como propia de todas y todos, con el fin de erradicar discursos y acciones que estigmaticen a las niñas y niños, para ello, una vez al mes el Consejo de profesores será realizado por los integrantes de este programa. Todos estos pequeños, pero importantes cambios, permiten deducir que el trabajo realizado como comunidad, mediante el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, comenzará a proyectarse en las futuras acciones pedagógicas y organizativas.

Como muestra de la perspectiva en que la escuela está enfrentando los desafíos, hubo dos experiencias significativas que han requerido de estrategias inclusivas, innovadoras y flexibles ante estas nuevas realidades culturales. En primer lugar, es la incorporación de estudiantes extranjeros (de habla hispana), donde un excelente trabajo de coordinación entre el equipo del Programa de Integración Escolar (PIE) y las y los docentes, ha permitido la incorporación, recibimiento e inclusión plena de estos y estas estudiantes. La segunda experiencia se relaciona con el apoyo que la escuela asume institucionalmente en el proceso de cambio iniciado por una estudiante transgénero, brindándole todas las posibilidades para que pueda expresarse con su nueva identidad en cualquier situación y espacio de la escuela, en un ambiente de armonía y seguridad. Las decisiones y acciones tomadas en torno a estas realidades son consecuencia de un proceso de reflexión sobre un paradigma institucional respecto a la inclusión, el cual va más allá de concepciones individuales, pues responde a la misión propuesta por la escuela y a la filosofía que la comunidad educativa desea transmitir.

En conclusión, la comunidad de la escuela Blas Cuevas-Ramón Allende, posteriormente a la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje, especialmente de las actuaciones educativas de éxito, ha avanzado en la consolidación de un paradigma inclusivo institucional. Junto con esto, no sólo ha experimentado un fortalecimiento de aquellas prácticas inclusivas ya incorporadas, logrando sistematizarlas formalmente en el quehacer cotidiano y en la cultura propia de la escuela; sino que también se ha afianzado como

representativa de un sector vulnerable de la población y, desde allí, ha avanzado significativamente hacia la concepción de una escuela transformadora de la realidad educativa de sus estudiantes, iniciando, además; el camino para constituirse en un agente de transformación, que contribuya a la superación de las desigualdades y al respeto de la diversidad.

**CAPÍTULO 8**  
**CONCLUSIONES**

Esta tesis doctoral pretende ser una contribución a la investigación educativa dedicada a estudiar y proponer conocimientos, experiencias, proyectos, etc. orientados hacia la superación de desigualdades y exclusión. Respondiendo a esta premisa, el proceso de investigación y transformación, llevado a cabo y registrado en esta tesis doctoral, plantea la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje hacia un contexto específico como es la ciudad de Valparaíso en Chile. Comunidades de aprendizaje se plantea como un proyecto de transformación que busca la cohesión y equidad social, mediante las interacciones dialógicas y el empoderamiento de la comunidad. Estos principios son los que han dirigido todo el proceso de investigación, convirtiéndose en un desafío constante, tanto para la investigadora como para los demás participantes involucrados en esta propuesta.

Antes de especificar las conclusiones a cada uno de los objetivos propuestos, pensamos que es necesario reflexionar sobre algunos aspectos que determinaron la concreción de esta investigación y transformación.

Al conocer las características sociales, culturales y educativas de Valparaíso y sus escuelas, que lógicamente reflejan las características propias del contexto nacional y también latinoamericano, la propuesta de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje se presenta como una respuesta concreta a las demandas y carencias del sistema educativo porteño. De igual forma, el escenario descrito por diversas experiencias internacionales sobre Comunidades de Aprendizaje coincidía con aspectos propios del entorno de la escuela donde se lleva a cabo esta investigación, lo que influyó en el primer acercamiento hacia el proyecto. Cabe recordar, que la comunidad educativa no poseía conocimientos sobre Comunidades de Aprendizaje ni referentes nacionales en qué apoyarse, por lo tanto, la presentación realizada durante la etapa de sensibilización fue crucial para transmitir sus fundamentos y desde allí continuar con un exhaustivo proceso que asegurara la rigurosidad en la transferencia de Comunidades de Aprendizaje y las actuaciones educativas de éxito, considerando sus fundamentos teóricos y sus diversas evidencias, con el fin de obtener la eficacia y el impacto deseado.

Relacionado con lo anterior, la metodología investigativa (metodología comunicativa), también era desconocida para los participantes de la comunidad y la administración educativa, siendo además una experiencia nueva para la propia investigadora. Este proceso de aprendizaje, en sus inicios individual, se transformó en un desafío colectivo para la investigadora y un número de docentes que conformaron el “grupo de investigación”, convirtiéndose en una experiencia enriquecedora en el plano personal como profesional. De esta forma, el proceso de investigación e implementación de Comunidades de Aprendizaje permitió experimentar por primera vez en la escuela el desarrollo de un proyecto desde las bases (bottom-up), respondiendo a las necesidades de la propia comunidad e involucrando a esta en el proceso, análisis y evaluación de la investigación.

Durante el desarrollo de esta investigación se produjo en Chile un acontecimiento político-social que, si bien no influyó directamente en la culminación de la tesis, ha limitado a la escuela Blas Cuevas- Ramón Allende en la continuidad del proyecto, debido a la suspensión de clases y modificación del año escolar. Posteriormente, devino la crisis sanitaria a nivel mundial lo que ha postergado más aún el retorno a clases presenciales. Es así como, desde marzo a noviembre de este año 2020, la escuela ha tenido que reinventarse en su funcionamiento, optando por aplicar un currículo transitorio que responda a las condiciones y recursos de las y los estudiantes, de igual forma, algunas docentes han continuado con la implementación de las actuaciones educativas de éxito, dentro de lo que las clases a distancia permiten.

A continuación, recogeremos las ideas concluyentes que de alguna forma se han planteado durante el desarrollo de los capítulos anteriores, estructurándolas en respuesta al objetivo general y específicamente a cada uno de los objetivos propuestos. Cabe recordar que el objetivo general de esta investigación consiste en: *Analizar el proceso de transformación de una escuela a una Comunidad de Aprendizaje, centrando la mirada en la transferibilidad de las Actuaciones Educativas de Éxito.*

En respuesta al objetivo número uno, *registrar y analizar la transformación de la escuela hacia una Comunidad de Aprendizaje y la implementación de las actuaciones educativas de éxito, mediante la participación y el acompañamiento directo y permanente en este proceso*; podemos concluir que se consiguió realizar un registro exhaustivo durante todo el proceso de transferibilidad, desde el primer acercamiento a la administración educativa (Área Educación de la Corporación Municipal de Valparaíso) y a la escuela hasta las últimas sesiones con el equipo directivo y el grupo investigador. Es así como, en aquellos momentos en que la investigadora no estaba presente el grupo investigador u otros miembros de la comunidad realizaron los registros correspondientes. Este hecho es significativo, porque demuestra el involucramiento de algunos miembros de la comunidad educativa con el proyecto y en el proceso de investigación. En cuanto al análisis de estos registros, se realizaron constantemente, de manera informal o formal y con diferentes miembros de la comunidad, según fuese el caso. Como se ha dicho durante el transcurso de esta tesis, la comunidad de la escuela Blas Cuevas-Ramón Allende, sólo había participado en proyectos impuestos por la administración y luego implementados por los expertos ajenos al establecimiento. Por lo tanto, desde el primer momento el proyecto de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje significó una importante diferencia, al considerar la participación de la comunidad no solo en el diseño y desarrollo del proyecto, sino en el análisis y evaluación de los sucesos ocurridos y, por ende, en las decisiones que se necesitaban para avanzar con la propuesta. En este sentido, el rol de la investigadora fue participar y acompañar en cada uno de estos momentos de transformación, iniciando un acercamiento cauteloso al principio de la implementación, que permitiera generar vínculos de confianza y cercanía. Si bien, la investigadora posee características que favorecen este acercamiento (ser docente, vasta experiencia en escuela pública, trabajar en sectores socioculturales similares, vivir en la misma comuna) mantener una actitud de observación permanente - propiciando el diálogo igualitario; promoviendo las discusiones basadas en argumentos de validez, abandonando las expectativas personales y abriéndose a nuevas posibilidades - requirieron de un considerable esfuerzo y desafío personal, que necesitó, por una parte, adentrarse profundamente en la documentación existente sobre

transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje y sobre la metodología comunicativa y, por otra parte, recurrir constantemente al apoyo y orientación de la profesora guía de esta tesis doctoral. De esta forma, esta investigadora logró ser considerada un miembro más del cuerpo docente y de la comunidad, permitiéndosele participar en los Consejos de profesores, asambleas, reuniones con la administración educativa como también almuerzos de camaradería, actividades recreativas, etc. Todas estas acciones de participación y acompañamiento permitieron avanzar junto con la comunidad docente en el desarrollo del proyecto, profundizando colectivamente en aspectos de la cultura del centro como también en la convivencia y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a la implementación de las Actuaciones de Éxito, estas se iniciaron cuando la investigadora ya estaba posicionada como un miembro más de la escuela, por lo tanto, acompañar y participar en el diseño, organización y ejecución de estas se desarrolló naturalmente. Es así como, se realizó un trabajo colaborativo con las docentes involucradas y con el equipo directivo, siendo las Tertulias Literarias y los Grupos Interactivos las dos actuaciones más desarrolladas y donde se observó mayor autonomía por parte de las docentes.

En síntesis, respecto al primer objetivo, el trabajo llevado a cabo durante el desarrollo de esta tesis doctoral nos permite concluir que es posible romper el hermetismo que supuestamente poseen los establecimientos educacionales, mediante la implementación de proyectos transformadores, que responden a las necesidades propuestas por la comunidad, considerando la cultura del centro, su contexto y trayectoria. En este sentido, cabe reflexionar que la negación de las y los docentes a proyectos innovadores o cambios a su quehacer pedagógico, no radica en un actuar arbitrario, sino en las características de estos proyectos, los cuales generalmente implican tiempo y trabajo extra para los y las docentes, pero que no se traducen en efectos positivos para la comunidad o la escuela como tampoco en la mejora de los resultados académicos.

**Tabla 24**

*Síntesis de conclusiones objetivo 1*

<p>Objetivo 1</p> <p>Registrar y analizar la transformación de la escuela hacia una Comunidad de Aprendizaje y la implementación de las actuaciones educativas de éxito, mediante la participación y el acompañamiento directo y permanente en este proceso.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registro exhaustivo durante todo el proceso de transferibilidad, realizado por diferentes miembros de la comunidad, generando compromiso con el proyecto y rigurosidad en la investigación.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización constante del análisis de los registros, de manera informal o formal y con diferentes miembros de la comunidad, generando un trabajo colaborativo exhaustivo que incorporara de manera equitativa las diversas voces de la comunidad.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conformación de vínculos de confianza y cercanía entre investigadora y comunidad educativa.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avance conjunto de la investigadora con la comunidad docente en el desarrollo del proyecto.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profundización colectiva en aspectos de la cultura del centro como también en la convivencia y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompañamiento y participación de la investigadora en el diseño, organización y ejecución de las actuaciones educativas de éxito.</li> </ul>
<p>Síntesis</p> <p>Las y los docentes asimilan el proyecto de Comunidades de Aprendizaje como propio de la escuela, valorando el carácter colaborativo de este - entre investigadora y comunidad educativa - y cuyo objetivo es la mejora de los aprendizajes y la convivencia.</p>

Respecto al objetivo dos de esta tesis doctoral, *Analizar elementos o mecanismos que han favorecido el proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje y de la implementación de las actuaciones educativas de éxito*; este se ha desarrollado durante todo el proceso de transformación e

investigación, mediante un trabajo tanto individual como colectivo y con la participación de diversos integrantes de la comunidad educativa. El análisis exhaustivo de los registros obtenidos de las técnicas de investigación, han permitido establecer un panorama detallado de la escuela y sus miembros, como también de factores externos que influyen en mayor o menor grado.

Es así como, el análisis de la información se estructuró en relación a cinco categorías: elementos externos a la escuela, familia, organización, relación profesor-estudiante y estrategias de aprendizaje (el sexto criterio correspondiente a inclusión será explicado con el objetivo cuatro), Cada uno de estas categorías ha permitido realizar diversas conclusiones respecto a los elementos y mecanismos que favorecen la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje y de la implementación de las actuaciones educativas de éxito.

Respecto a la primera categoría, elementos externos a la escuela, se concluye que el apoyo por parte de la administración educativa, las instituciones de educación superior (universidades) y otras organizaciones no gubernamentales ha favorecido el proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje e implementación de las actuaciones educativas de éxito. Por una parte, la comunidad educativa requiere y agradece que la administración reconozca su esfuerzo y dedicación ante la implementación de un proyecto metodológicamente distinto. Por otra parte, la participación de estudiantes universitarios y miembros de organizaciones comunitarias fue fundamental para incorporar personas voluntarias. Si bien, estas instituciones y organizaciones no tuvieron el nivel de compromiso y participación que se pensó, su incipiente apoyo dio resultados positivos como, por ejemplo, llevar este proyecto a la escuela, darle autonomía a esta para decidir en variados aspectos referidos al proyecto, otorgar estudiantes voluntarios, realizar actividades de carácter inclusiva, diversificar los escenarios de aprendizaje, etc. Lo cual, permite vislumbrar que de gestionar su participación de manera oficial y permanente se obtendría mejores y mayores resultados.

Otro elemento altamente favorecedor es la ejecución del Programa de Integración Escolar, sustentado actualmente en la Ley de Inclusión Educativa, el cual posee un funcionamiento organizado y eficiente en la escuela, lo que permite disponer de todos los recursos humanos y económicos que el programa otorga, los cuales favorecen especialmente el desarrollo de las actuaciones educativas de éxito.

La categoría dos de análisis, se refiere a la organización del centro, el cual a su vez se ha subdividido en cuatro dimensiones: pedagógica, liderazgo, convivencia y recursos. Respecto a la gestión pedagógica esta se caracteriza por priorizar estrategias pedagógicas por sobre las administrativas, lo que se observa en aspectos relacionados con la distribución de roles y funciones, organización de horarios, flexibilidad del currículo, entre otras acciones. También se observa un significativo sentido de equipo entre la comunidad docente, siendo sobresaliente el trabajo multidisciplinario que realiza el equipo psicosocial con el equipo PIE. El análisis de la dimensión de liderazgo permitió observar altas capacidades organizativas y administrativas en las integrantes del equipo directivo, acercándose a un liderazgo distributivo al promover la autonomía de los y las docentes y no docentes. Además de estas características, la calidad humana de la directora y jefa de UTP han generado un clima de transparencia, respeto, confianza y familiaridad entre la comunidad educativa. También es destacable un grupo de docentes que poseen altas características de liderazgo, destacándose entre sus pares. En convivencia, la organización del centro se destaca por acordar entre todo el personal docente y no docente la necesidad de favorecer un buen clima escolar. Esta decisión se ve reforzada por el excelente clima institucional de la escuela y el alto sentido de pertenencia que profesores, profesionales no docentes y paradocentes poseen hacia esta, permitiéndoles tomar decisiones de manera cohesionada y apoyarse mutuamente. La gestión de los recursos se distingue por su creatividad y flexibilidad, lo cual permite disponer con los recursos humanos, funcionales y económicos necesarios para un óptimo funcionamiento de la escuela. En cada una de estas dimensiones se destaca la capacidad y voluntad del equipo docente y no docente y del equipo directivo de realizar acciones organizativas que

conlleven hacia la mejora escolar del estudiantado y de la convivencia de la comunidad educativa. De ahí, que el proyecto de Comunidades de Aprendizaje afianzó algunos aspectos ya existentes en el centro y, además, incorporó otras variables que permitieron desarrollar elementos que no estaban visibles para la comunidad escolar.

Respecto a la tercera categoría, participación de la familia, es posible concluir que existe generalmente por parte de las apoderadas y los apoderados reconocimiento de la labor de las y los docentes, tanto en el ámbito académico como en la enseñanza de hábitos y valores. A nivel de participación, las familias se hacen más presentes en los primeros años de enseñanza y en las actividades recreativas, lo que de alguna forma permite establecer un primer vínculo y abrir el camino hacia la participación más activa. Por su parte los docentes, se han propuesto mejorar las formas y vías de comunicación, mediante diferentes instancias de diálogo y estableciendo un lenguaje afectivo y asertivo. Todos estos esfuerzos han propiciado un clima de buen trato entre escuela y familia, existiendo un incipiente acercamiento de estas últimas, comenzando a construir un sentido de pertenencia a la comunidad.

La cuarta categoría analizada corresponde a la relación profesor-estudiante, de este se concluye como un elemento favorecedor el buen clima de convivencia y respeto existente en la escuela, el cual fue profundizado por la aplicación de las actuaciones de éxito, especialmente al interior de las aulas. Por parte de los docentes, se profundiza el compromiso social, emocional y académico hacia sus estudiantes, siendo retribuido por diversas manifestaciones de afecto de las niñas y niños. Las acciones y esfuerzos realizados por el cuerpo docente, el equipo directivo y el personal no docente están dirigidos hacia el bienestar de los y las estudiantes y de entregar herramientas para su superación social y personal. Es por este motivo, que la comunidad escolar asumió el proyecto, pues percibieron la coincidencia entre los fundamentos de Comunidades de Aprendizaje y las necesidades que ellos reconocen en sus alumnos y alumnas, desarrollando – a medida que avanzaba el proyecto – más y mejores estrategias destinadas hacia la inclusión y superación de desigualdades.

La última categoría consiste en las estrategias pedagógicas desarrolladas por las y los docentes. Como característica general del cuerpo de profesores cabe destacar la constante búsqueda y utilización de estrategias innovadoras que generen un aprendizaje significativo en las y los estudiantes, es así como en la escuela era posible observar diversidad en la forma de estructurar las clases, los materiales utilizados, la disposición de las salas, técnicas de motivación y concentración, tipos de evaluación, entre otras. Esta disposición de incorporar elementos variados que favorecieran la relación enseñanza aprendizaje permitió implementar rápidamente las tertulias literarias, los grupos Interactivos y favorecer la reutilización de la biblioteca como otro espacio de aprendizaje, generándose rápidamente resultados positivos tanto para las y los docentes como para las niñas y niños (estas actuaciones educativas de éxito fueron incorporadas oficialmente al Plan de Mejora Escolar de la escuela). Estos últimos mejoraron su motivación y concentración, aumentando sus habilidades comunicativas como también el trabajo colaborativo y la convivencia en el aula. En el caso de las profesoras, las AE consiguieron unificar el trabajo docente en torno a estrategias específicas, evitando el estrés de generar constantemente técnicas innovadoras que no conseguían mejorar los resultados. De esta forma, las docentes dispusieron de un tiempo extra que posibilitó la reflexión conjunta en torno a las reales necesidades pedagógicas de los estudiantes y a preparar material de trabajo basado en altas expectativas. Este nuevo enfoque generó una renovación en la motivación y actitud en la mayoría de las docentes involucradas.

En conclusión, y respecto al segundo objetivo, son múltiples los elementos y componentes observados y analizados que favorecieron la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje y la implementación de las actuaciones educativas de éxito, existiendo algunos de manera a priori al proyecto que posteriormente fueron reforzados y sistematizados. De igual forma varios de estos elementos y componentes se desarrollaron a la par del proyecto, donde las y los participantes pudieron adquirir, desplegar y profundizar sus habilidades y características de manera individual o bien mediante el trabajo colectivo, acercándose hacia una

práctica y organización escolar más inclusiva y equitativa. Por lo tanto, la continuación del proceso de transformación hacia una Comunidad de Aprendizaje implicará continuar en la profundización de estos elementos, extendiendo a más áreas la sistematización de su implementación y aumentando la participación de otras y otros integrantes de la comunidad.

**Tabla 25**

*Síntesis conclusiones objetivo 2*

<p>Objetivo 2</p> <p>Analizar elementos o mecanismos que han favorecido el proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje y de la implementación de las actuaciones educativas de éxito.</p>
<p>Categoría 1. Elementos externos a la escuela</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El apoyo conseguido por parte de la administración educativa, las instituciones de educación superior (universidades) y otras organizaciones no gubernamentales, aunque incipiente, ha favorecido el proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje e implementación de las actuaciones educativas de éxito</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El funcionamiento organizado y altamente eficiente del Programa de Integración Escolar contribuye al desarrollo del proyecto y se complementan.</li> </ul>
<p>Categoría 2. Participación de la familia</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El proyecto de Comunidades de Aprendizaje entrega las bases científicas que impulsan, en el cuerpo docente, la mejora en las formas y vías de comunicación, mediante diferentes instancias de diálogo y estableciendo un lenguaje afectivo y asertivo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortalecimiento de un clima de buen trato entre escuela y familia, mediante el avance del proyecto.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incipiente acercamiento de las familias a la escuela promovido por el desarrollo de las actuaciones educativas de éxito.</li> </ul>
<p>Categoría 3. Organización del centro</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo y afianzamiento de acciones organizativas mediante el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, para la mejora educativa, la participación y la convivencia en el centro.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento del trabajo colaborativo, gracias al desarrollo de las comisiones y de la reflexión pedagógica mediante las tertulias literarias pedagógicas.</li> </ul>
<p>Categoría 4. Relación profesorado-estudiantado</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortalecimiento de un buen clima de convivencia y respeto al interior de las aulas, mediante las actuaciones educativas de éxito.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profundización del compromiso social, emocional y académico del profesorado hacia sus estudiantes, desarrollando – a medida que avanza el proyecto – más y mejores estrategias destinadas hacia la inclusión y superación de desigualdades.</li> </ul>
<p>Categoría 5. Estrategias pedagógicas</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementación de las tertulias literarias y los grupos Interactivos al Plan de Mejora Escolar, oficializándose como estrategia educativa en el centro.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejora en los resultados académicos y de convivencia en el estudiantado, luego de la aplicación de las actuaciones educativas de éxito, el aprendizaje dialógico y la prioridad al trabajo colaborativo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Unificación del trabajo docente en torno a estrategias específicas (actuaciones educativas de éxito), evitando el estrés de generar constantemente técnicas innovadoras que no conseguían mejorar los resultados.</li> </ul>
<p>Síntesis</p> <p>Adquisición y/o desarrollo de habilidades y características de los integrantes de la comunidad educativa y del centro como institución, a través del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, que les han permitido establecer una práctica y organización educativa más inclusiva y equitativa.</p>

El objetivo número tres de esta tesis doctoral consiste en *Analizar elementos o mecanismos que han dificultado el proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje y de la implementación de las actuaciones educativas de éxito.*

Al igual que con el objetivo anterior, la reflexión se guiará en relación con cada una de las categorías de análisis. El desarrollo y realización de este objetivo requirió de un tratamiento especial de los hechos, reforzando el análisis colectivo que permitiera obtener más y mejores interpretaciones, con el fin de evitar juicios apresurados.

En relación con la primera categoría, elementos externos a la escuela, existen una serie de situaciones externas que influyen en el desarrollo de la escuela y que los docentes reconocen como parte de su función y de sus características laborales, pero que no aceptan como adecuado o normal, generándose la percepción de aislamiento e incomunicación respecto a algunas instituciones. Es el caso de la administración educativa (Corporación Municipal) y de otras instituciones ministeriales (Secretaría Regional de Educación o Ministerio de Educación), donde el profesorado y el personal no docente perciben agobio e inseguridad laboral, bajo niveles de apoyo, escaso reconocimiento del trabajo docente y desconocimiento de la práctica pedagógica. Similar desconexión siente la escuela respecto a las universidades de la comuna, ya sea por encontrar vacíos en su formación inicial, o bien, por no poseer instancias de trabajo conjunto. Generalmente los proyectos universitarios como de otras organizaciones sociales o comunitarias son implementados desde la visión y participación de expertos no reconociendo la dinámica de la escuela, su cultura o necesidades. En conclusión, el trabajo de la escuela se encontraba aislado del resto de organizaciones de la comuna, habiendo instancias de cooperación no significativas para la realidad del centro educacional y del contexto. Por lo mismo, la organización de la escuela, la práctica pedagógica y la participación de la comunidad no era afectada positivamente, limitando a la comunidad escolar la posibilidad de construir experiencias dirigidas hacia la autonomía, la toma de decisiones y el empoderamiento como actores de cambio social. Este contexto, implicó una dificultad en la implementación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, no obstante, una vez establecidos algunos acuerdos significó un cambio significativo, por una parte, en la tradicional forma de comunicación entre las instituciones como, por otra parte, en la manera de cómo la escuela comienza a percibirse parte de la comunidad. Durante el proceso de investigación, se ha

ido desarrollando un incipiente trabajo en ambos aspectos, quedando abierto un desafiante proceso.

La segunda categoría corresponde a la organización, al igual que en el objetivo dos, esta categoría se analizó respecto a cuatro dimensiones: pedagógica; liderazgo; convivencia y recursos. En relación con la gestión pedagógica, el elemento que mayores dificultades presenta para la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje y las actuaciones educativas de éxito, según los y las docentes, es el limitado espacio temporal que se dispone para realizar trabajos colaborativos e intersectoriales, siendo casi imposible reunirse entre colegas, esto los conlleva a una sensación de agobio ante el trabajo pedagógico y administrativo. Mediante el análisis de las técnicas de obtención de información, pudimos concluir que si bien existe una recarga laboral importante (tema constante en las demandas gremiales a nivel nacional) también se hace presente en la escuela una incorrecta gestión de los tiempos de trabajo docente, no existiendo espacios destinados al trabajo colaborativo entre el profesorado. No obstante, dentro de las posibilidades existentes, los maestros y las maestras realizan una distribución del tiempo, priorizando las actividades que le generan más sentido, que no son generalmente las de índole pedagógico. La ausencia de experiencia en trabajo conjunto, asumiendo las responsabilidades académicas y laborales individualmente, aumentan la sensación de cansancio e incapacidad de responder a todas las obligaciones, de ahí que, existió temor al inicio del proyecto de Comunidades de Aprendizaje y las actuaciones educativas de éxito, pensando que este requeriría una mayor inversión temporal. Durante el desarrollo de esta investigación, se comprobó la dificultad de avanzar en las comisiones y otros elementos propios de la transferibilidad, producto de la mala gestión del tiempo por parte de docentes y equipo directivo. Luego de evaluar y reflexionar al respecto, se avanzó hacia la comprensión del trabajo colaborativo como un componente que disminuye la recarga laboral, siendo un desafío consolidar y sistematizar este tipo de prácticas.

En relación con la gestión y organización de liderazgo, el equipo directivo, especialmente la directora, se caracteriza por promover una buena

comunicación con el cuerpo docente e intentar que estos asuman responsabilidades de manera autónoma. No obstante, un número importante de profesores y profesoras poseen una escasa madurez organizativa y limitados rasgos de liderazgo. Respecto a las familias, no existen experiencias por parte de la escuela que permita que desarrollen acciones de liderazgo, como ya se explicó en la dimensión “participación de las familias”. Es así como, si bien existen atisbos de un liderazgo distributivo, aún no hay mayor acercamiento hacia un liderazgo dialógico (Redondo, 2015) que conlleve hacia el empoderamiento de todos y todas los y las participantes de la comunidad.

La gestión de convivencia ha sido uno de los mecanismos que ha presentado mayor dificultad en el proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje y de las actuaciones educativas de éxito, no existiendo un avance en la incorporación de la comunidad en la creación, divulgación y apropiación del Manual de Convivencia realizado por la escuela. Cabe señalar, que la escuela Blas Cuevas- Ramón Allende ha mejorado considerablemente en el clima escolar, no habiendo situaciones de violencia o bullying de manera frecuente, no obstante, existen latentemente otras conductas que requieren de un trabajo sistemático y generalizado, por ejemplo, uso de drogas, vocabulario soez, etc. Mediante el proceso de análisis se puede concluir que la complejidad para avanzar en este aspecto se debe a la distancia que las personas encargadas de convivencia poseen respecto a una concepción colaborativa y comunitaria, no extendiendo esta responsabilidad al resto de la comunidad escolar y desaprovechando las características de esta en el desarrollo de un proyecto de convivencia más participativo, inclusivo y transformador. La organización del centro aún está en proceso como para generar los acuerdos y estrategias adecuadas que permitan asegurar acciones participativas en todas las áreas del centro.

Respecto a la gestión de recursos, cabe señalar que estos - ya sea humanos como económicos - son escasos en la escuela, pues en el sistema educativo chileno tienen directa relación con la asistencia a clases de los y las estudiantes mediante la subvención escolar (como se explicó en el capítulo 6). Por lo tanto,

en la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende, la obtención extra de estos recae en la gestión personal de la directora y el apoyo de algunas instituciones colaboradoras, por ejemplo, el Club de Leones que beneficia con lentes a algunos y algunas estudiantes. No obstante, desde un principio se explicó que Comunidades de Aprendizaje no necesita de recursos extraordinarios, salvo el recurso humano del voluntariado. En este sentido, la ausencia de prácticas de gestión, en relación a la participación de personas externas a la escuela, fue una dificultad que puso en riesgo la implementación de las actuaciones educativas de éxito, especialmente los grupos interactivos, como también el impulso al funcionamiento de la biblioteca. Es así como, la inexperiencia y falta de protocolos dificultó establecer acuerdos de participación con las universidades y organizaciones sociales/comunitarias y, posteriormente, incorporar a los voluntarios y voluntarias universitarias. La evaluación y reflexión de este procedimiento inició un importante avance organizativo. Respecto a los recursos materiales, generalmente el cuerpo docente asume la adquisición de estos para el desarrollo de su práctica pedagógica (por ejemplo, útiles escolares, implementos de limpieza de la sala, etc.). Cuando se trata de recursos más significativos económicamente, el cuerpo docente asume que la dirección se hará responsable de estos, no involucrándose en su adquisición ni gestión. En conclusión, no existe una práctica establecida donde de manera colaborativa se decida cómo se puede obtener recursos y de qué manera se gestionará el uso de estos, con el fin de funcionar de manera más autónoma y comunitaria.

La tercera categoría de análisis, que responde al objetivo tres, es la familia. Durante toda la etapa de investigación se realizaron variadas instancias que promovieron la participación de estas, pues su presencia en aspectos pedagógicos de la escuela es una demanda generalizada por parte del cuerpo docente. Si bien, el discurso formal solicita mayor apoyo de los familiares en tareas y otros temas relacionados con las normas de la escuela como también más participación en reuniones y asambleas, en un análisis más profundo se fueron patentando una serie de conductas y estrategias de las y los docentes y la organización del centro que ponen barreras a la inclusión de las familias. Es así como, yace de manera latente la idea del contexto social, cultural y

económico de los hogares como barrera para la participación y el compromiso de los padres con la trayectoria académica de sus hijos e hijas. Por ende, existe un doble discurso, por una parte, desear la presencia de las familias en la escuela y su apoyo en casa y, por otra parte, pensar que esta es un aporte negativo y que no poseen interés en la educación y formación de las niñas y niños. De esta forma, los docentes asumen por lo menos tres actitudes: intentar suplir el rol de los padres; obviar la situación o generar acciones erróneas para intentar un acercamiento. Debido a no obtener resultados con ninguna de estas acciones, los y las profesoras se frustran y cansan física y emocionalmente, aumentándose la brecha entre familias y escuela.

Si bien, el centro no ha sabido generar instancias de acercamiento, esto se debe a políticas organizativas arraigadas fuertemente a la estructura tradicional de las escuelas y a la cultura propia del sistema educativo. Es así como las oportunidades de participación de las familias no superan los niveles informativos y consultivos (Flecha, 2015), no existiendo un diálogo igualitario ni reconocimiento a la inteligencia cultural de estas (Aubert et al, 2008). Por lo tanto, existía temor a la participación de las familias en las actuaciones educativas de éxito y en las comisiones mixtas, desconfianza que no permitió que la participación de las familias se generalizara. No obstante, gracias a la experiencia obtenida en los cursos en que participaron los padres, esta desconfianza ha ido disminuyendo, abriéndose los y las docentes a la posibilidad de un cambio significativo en su práctica y en la concepción respecto al voluntariado no académico. Otra barrera relacionada directamente con la anterior es la costumbre docente de trabajar individualmente, haciéndose difícil compartir su liderazgo en el aula. En conclusión, la práctica pedagógica y la organización de la escuela ha comenzado un proceso de cambio sustancial y complejo, pues consiste en descartar una extensa trayectoria relacionada con el contextualismo y el academicismo. Aunque, este aspecto es muy incipiente aún, algunas y algunos docentes ya iniciaron esta transformación en su quehacer pedagógico y en la manera de entender la educación, viendo en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje y de las actuaciones educativas de éxito el

sustento científico que les permite recoger experiencias de participación y diálogo.

Continuando con el objetivo número tres y en relación con la categoría de análisis de *relación profesorado-estudiante*, los elementos de exclusión presentes se vinculan con la sensación de cansancio y agobio adicional por parte de las y los docentes. Esto ocurre al asumir, de manera individual y sin los fundamentos adecuados, una sobreprotección y contención excesiva hacia los estudiantes. Este mismo vínculo emocional hace que frecuentemente los y las docentes prioricen acciones destinadas al área valórica postergando las propias del ámbito académico. Se concluye que, si bien estas características de solidaridad y humanidad del cuerpo docente generan un clima de cercanía y afecto hacia las niñas y niños, altamente valorado por la comunidad escolar, generalmente se desborda y posterga el objetivo educativo de la escuela.

Por último, la categoría de análisis de *Estrategias de Aprendizaje* manifiesta dificultades para la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje y las actuaciones educativas de éxito en relación con un estilo de enseñanza donde predomina una práctica conductista o bancaria (Freire, 1970), a excepción de algunos docentes. Es así como las estrategias de enseñanza aprendizaje carecen de metodologías y prácticas relacionadas con el desarrollo de habilidades y competencias. Además, pese a los intentos de favorecer el trabajo grupal en el aula, este no pasa de ser una redistribución espacial no alcanzando las características de un trabajo colaborativo. Por otra parte, algunas y algunos docentes mantienen rasgos autoritarios, generando escasa autonomía en sus estudiantes, limitando las instancias de aprendizaje. Bajo esta descripción, se concluye que el cuerpo docente carece de una formación pedagógica en común, que les permita acordar la metodología. Esto los ha llevado a una constante búsqueda individual de recursos y técnicas de aprendizaje, aumentando el agobio laboral y la frustración al no obtener los resultados esperados. Como se describió en el desarrollo del objetivo número dos, la implementación de las actuaciones educativas de éxito unificó las estrategias de aprendizaje, simplificando la elaboración de recursos pedagógicos y evaluativos.

En conclusión, al desarrollar el objetivo número tres de esta tesis doctoral, se evidenció dificultades que principalmente se relacionan con la inexperiencia y la ausencia de protocolos respecto al trabajo colaborativo y al sentido de comunidad que Comunidades de Aprendizaje propone y fundamenta. La complejidad radica en desplazar las inveteradas barreras de exclusión hacia prácticas organizativas y pedagógicas participativas e inclusivas, lo cual va acompañado de un sentido comunitario respecto a la escuela y la educación. Es en este sentido, que la recreación de Comunidades de Aprendizaje en la escuela Blas Cuevas – Ramón allende se presenta como una experiencia realmente distinta en el contexto educativo comunal.

**Tabla 26**

*Síntesis conclusiones objetivo 3*

<p>Objetivo 3</p> <p><i>Analizar elementos o mecanismos que han dificultado el proceso de transferibilidad de Comunidad de Aprendizaje y de la implementación de las actuaciones educativas de éxito.</i></p>
<p>Categoría 1. Elementos externos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La escasa colaboración entre algunas instituciones externas y la escuela, que generalmente no responden a los requerimientos de esta última, dificultó establecer nexos de trabajo conjunto necesarios para implementar Comunidades de Aprendizaje y las actuaciones educativas de éxito.</li> </ul>
<p>Categoría 2. Participación de la familia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepción del cuerpo docente y no docente, sobre la idea del contexto social, cultural y económico de los hogares como barrera para la participación y el compromiso de los padres con la trayectoria académica de sus hijos e hijas.</li> <li>- Desconfianza, por parte del profesorado, de las familias y su capacidad de participar como voluntariado en la implementación de las actuaciones educativas de éxito.</li> </ul>

<p>Categoría 3. Organización</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La sensación de cansancio y falta de tiempo, producto del sistema de trabajo del profesorado, generó temor al inicio de la implementación de Comunidades de Aprendizaje y las actuaciones educativas de éxito, ante las demandas que podía requerir el proyecto.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausencia de espacios temporales destinados al trabajo colaborativo entre docentes afectó en el desarrollo de las comisiones mixtas y la implementación de las actuaciones educativas de éxito.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausencia de instancias de desarrollo de liderazgo en todos los estamentos de la comunidad educativa, lo cual ha dificultado la participación democrática de las personas, reproduciéndose un sistema jerárquico de organización.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausencia de una práctica colaborativa establecida formalmente para decidir sobre la obtención de recursos materiales o humanos (por ejemplo, el voluntariado) y de qué manera gestionar el uso de estos, con el fin de funcionar de manera más autónoma y comunitaria.</li> </ul>
<p>Categoría 4. Relación profesorado-estudiante</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensación de cansancio y agobio adicional por parte de las y los docentes al asumir, de manera individual y sin los fundamentos adecuados, una sobreprotección y contención excesiva hacia los estudiantes, lo cual resta energía y tiempo en el profesorado para dedicarse a acciones más desafiantes, propias del proyecto.</li> </ul>
<p>Categoría 5. Estrategias de aprendizaje</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carencia del cuerpo docente de una estrategia pedagógica en común, basada en fundamentos científicos, que les permita acordar la metodología a realizar en el aula, lo cual, implicó un importante trabajo de formación para el desarrollo de las actuaciones educativas de éxito.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización en el aula de estrategias poco desafiantes que implican en forma latente las bajas expectativas de los y las docentes en el estudiantado, lo cual significó un importante trabajo de reflexión enfocado hacia el aprendizaje dialógico y las actuaciones educativas de éxito.</li> </ul>

Síntesis

Ausencia de acuerdos y/o inexperiencia en el desarrollo de algunas acciones, por parte de la comunidad escolar, respecto al trabajo colaborativo, al sentido de comunidad y al éxito académico que Comunidades de Aprendizaje propone y fundamenta.

El objetivo número cuatro planteado en esta investigación, *Identificar y analizar el impacto producido, respecto a la inclusión, en la práctica pedagógica, la organización y cultura del centro educativo después del proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje y de la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito*, se relaciona directamente con el objetivo anterior y también es desarrollado plenamente en el capítulo 7. Si bien el nivel de impacto puede ser más o menos significativo desde una visión externa, desde un punto de vista que contempla el proceso de transferibilidad y recreación experimentado por la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende los avances responden a un desarrollo complejo y único que, aunque incipiente, ha horadado en la estructura, organización y cultura de la escuela. Es así como se puede enumerar algunas acciones que describen el impacto provocado por la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje y la implementación de las actuaciones educativas de éxito.

1. La distribución en el aula mediante grupos heterogéneos provocó la reorganización de los recursos humanos y materiales, considerando la participación permanente de algún o alguna integrante del equipo del Programa de Integración Escolar (PIE), voluntarios y voluntarias estudiantes universitarios y madres. Además, motivó a que el cuerpo docente reflexionara en aspectos que mejoren la práctica pedagógica atendiendo a la diversidad como, por ejemplo, la creación de un protocolo en común para ambientar las salas de clases, diversificar los espacios de aprendizaje, generar acciones que promuevan la motivación, la sana convivencia y el trabajo colaborativo.

2. La implementación de las actuaciones educativas de éxito de tertulias literarias dialógicas y grupos interactivos, mediante la aplicación de los principios del aprendizaje dialógico (por ejemplo, diálogo igualitario, igualdad de diferencias, etc.) (Aubert et al, 2008) permitió a los docentes conocer más profundamente las habilidades y competencias de cada uno y una de sus estudiantes y desarrollar actuaciones que respondieran a las necesidades y características de estos. Esto derivó en una mayor participación por parte de los y las estudiantes y un fortalecimiento de la solidaridad y convivencia entre ellos y ellas.
3. Reflexión docente en relación con el objetivo de los procesos evaluativos realizados por la escuela. En consecuencia, el cuerpo docente genera de manera conjunta una rúbrica de evaluación de proceso de carácter formativa para valorar la participación y desarrollo en las tertulias literarias dialógicas y los grupos interactivos.
4. Mejora en la rigurosidad y disciplina del trabajo al interior del aula, aumentando la estructuración de las clases, utilización del tiempo, autoconocimiento de los procesos de aprendizaje, etc.
5. Mejora en la conducta de los y las estudiantes y de las relaciones con las y los docentes, favoreciendo el clima de aprendizaje.
6. Reducción del estrés de los docentes y su predeterminación hacia ciertos cursos y estudiantes, debido a la presencia de otros adultos en la sala (voluntarios e integrantes del Programa de Integración Escolar (PIE) y la posibilidad de compartir responsabilidades e impresiones.
7. Avances pedagógicos en las y los estudiantes, especialmente en relación a la comprensión lectora y escritura. También desarrollo de habilidades complejas como argumentación e inferencia.
8. Aumento en las expectativas del cuerpo docente respecto a los y las estudiantes, incrementando la dificultad en las guías de trabajo y generando actividades desafiantes y con sentido.

9. Incremento en la relación de los niños y niñas con la lectura y los libros, haciéndose más frecuente las visitas a la biblioteca y llevando libros para la casa, para lectura propia y de los hermanos. Con esto se inicia un proceso de acercamiento de las familias a experiencias educativas.
10. Compromiso de un grupo de docentes de generar instancias de participación de las familias en actividades educativas, quedando como desafío para el próximo año lectivo, revelando el cambio de perspectiva sobre el rol de la escuela y la educación.
11. Reconocimiento del cuerpo docente de la necesidad de reflexionar y formarse sobre aspectos pedagógicos que provean de mayores herramientas para responder a las necesidades de los y las estudiantes. Entendiendo como un aspecto importante de formación la realización de las tertulias pedagógicas.
12. Reflexión por parte del cuerpo docente sobre nuevas formas de organización y gestión al interior de la escuela, posibilitando la participación y el trabajo colaborativo como también asumiendo nuevas responsabilidades.

En conclusión, una vez iniciado el proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje, especialmente las actuaciones educativas de éxito; la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende ha avanzado en la consolidación de un paradigma inclusivo institucional, que si bien responde a la teoría científica, fundamentos y normativa existente sobre la inclusión escolar, también incorpora elementos contextuales y características específicas de la comunidad educativa que lo hacen único. Durante este proceso se han afianzado y sistematizado las prácticas inclusivas ya existentes, sirviendo de base en la incorporación de las técnicas y actuaciones propuestas por Comunidades de Aprendizaje. El rápido impacto obtenido con la implementación de las actuaciones educativas de éxito ha permitido que la comunidad escolar reconozca y experimente un nivel más profundo de inclusión, el cual considera la diversidad como un elemento

favorecedor de aprendizaje y como componente fundamental de una sociedad más cohesionada y equitativa.

**Tabla 27**

*Síntesis conclusiones objetivo 4*

<p>Objetivo 4</p> <p><i>Identificar y analizar el impacto producido, respecto a la inclusión, en la práctica pedagógica, la organización y cultura del centro educativo después del proceso de transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje y de la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reorganización de recursos humanos y materiales en apoyo de una práctica pedagógica dirigida hacia la diversidad del estudiantado.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento de la participación y compromiso del estudiantado con su proceso pedagógico, lo cual favoreció el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas e instrumentales en ellas y ellos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejora en la práctica pedagógica por parte de los y las docentes, como también su motivación, creatividad y expectativas hacia sus estudiantes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejora del clima de aula y la relación entre cuerpo docente y estudiantado.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acercamiento de la lectura en algunos niños y algunas niñas y sus familias.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acercamiento de algunas madres y abuelas a la escuela e impacto en sus vidas personales.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocimiento del profesorado de la efectividad de la participación educativa de las familias en escuela.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexión por parte del cuerpo docente sobre nuevas formas de organización y gestión al interior de la escuela</li> </ul>
<p>La escuela Blas Cuevas – Ramón Allende ha avanzado en la consolidación de un paradigma inclusivo institucional que incorpora elementos contextuales y características específicas de la comunidad educativa.</p>

El último objetivo propuesta en esta tesis doctoral, *Establecer conclusiones que permitan orientar futuros proyectos de transformación de Comunidades de Aprendizaje, en este u otro contexto*, responde a la idea de aportar al conocimiento científico en general como también al convencimiento de que Comunidades de Aprendizaje es un proyecto educativo que se presenta como una alternativa efectiva para superar la situación de exclusión y desigualdad que una gran cantidad de niños y niñas viven diariamente. Por este motivo, nuestro interés radica en que Comunidades de Aprendizaje sea difundido en la comuna de Valparaíso, siendo la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende no sólo un modelo a seguir, sino también un centro que colabore con otras escuelas e instituciones. Las conclusiones expuestas detallan aspectos cotidianos del quehacer pedagógico, relacionando el proyecto de Comunidades de Aprendizaje y las actuaciones educativas de éxito a la realidad docente, con el fin de orientar con acciones concretas a las necesidades que diariamente emergen en los centros educativos. Por otra parte, también se ha procurado describir situaciones propias de la cultura de la escuela (similares a otros centros), las cuales pueden considerarse tan fuertemente arraigadas que son imposibles de modificar, no obstante, este proceso de transformación ha demostrado que, mediante el diálogo, la evaluación y la reflexión es posible avanzar hacia culturas escolares más colaborativas, horizontales y participativas. Finalmente. La transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje, equilibrando la fidelidad y la adaptación al proyecto y reconociendo la participación de la comunidad escolar (especialmente docentes) en todo el proceso de transformación e investigación, han hecho posible que los resultados obtenidos sean similares a los propuestos por el proyecto original, permitiendo vislumbrar futuros resultados con la continuación de este proceso de transformación.

**Tabla 28**

*Síntesis conclusiones objetivo 5*

Objetivo 5

*Establecer conclusiones que permitan orientar futuros proyectos de transformación de Comunidades de Aprendizaje, en este u otro contexto.*

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- La experiencia obtenida por la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende no sólo se constituye como un modelo a seguir, sino también como un centro donde los y las integrantes de la comunidad educativa pueden colaborar con otras escuelas e instituciones en su proceso de transformación.</li></ul> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>- El proceso de transformación realizado por la escuela ejemplifica como mediante el diálogo, la evaluación y la reflexión es posible avanzar hacia culturas escolares más colaborativas, horizontales y participativas.</li></ul>   |

Síntesis

La transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje, siguiendo sus fundamentos y fidelidad en la implementación, han hecho posible que los resultados obtenidos sean similares a los propuestos por el proyecto original, permitiendo vislumbrar futuros resultados con la continuación de este proceso de transformación.

A la luz de lo expuesto, podemos afirmar que la tesis doctoral presentada ha dado cumplimiento satisfactorio a cada uno de sus objetivos de investigación. Sin embargo, el extenso trabajo realizado en el marco de la investigación permite enunciar algunas otras conclusiones finales, especialmente respecto a las consecuencias directas derivadas del trabajo realizado o a futuras líneas de investigación posibles de trabajar.

En relación a las consecuencias surgidas del trabajo de investigación, podemos señalar que la utilización de la metodología comunicativa permitió que las personas involucradas pudiesen acceder al conocimiento científico y desde allí comenzar un proceso de comprensión de la realidad y, posteriormente, de transformación de esta. Es así como, principalmente los docentes, se acercan a las teorías educativas y sociales que evidencian la segregación e impulsan la equidad y la inclusión, iniciando un proceso de reevaluación de su práctica pedagógica y/o motivándose a continuar con estudios de formación o posgrado. También se da el caso de un pequeño número de madres que descubren, mediante la teoría, sus propios procesos de exclusión, lo que las hace retoma sus estudios, rompiendo el círculo de la desesperanza. De igual forma, también

producto de la metodología comunicativa, la participación de diversos integrantes de la comunidad en todas las etapas de la investigación ha permitido que esta se perciba y establezca como un proyecto del propio centro, respondiendo a las características y necesidades de la comunidad.

Respecto a futuras investigaciones, esta tesis doctoral ha acompañado a la escuela Blas Cuevas – Ramón Allende en su proceso de transformación, no obstante, son variados los aspectos que quedan abiertos a futuras investigaciones, no solamente en lo que respecta a la consolidación del proyecto, sino también en la misma evolución de las personas participantes, o bien, en la posición que la escuela adopta dentro del sistema educativo comunal.

Por último, consideramos que este trabajo de investigación aporta un conocimiento científico valioso respecto a la transferibilidad de Comunidades de Aprendizaje en el contexto de Chile. Las publicaciones científicas sobre experiencias chilenas son escasas y aún existe mucho desconocimiento a nivel universitario y escolar, por ende, se ha pretendido hacer un trabajo exhaustivo que realmente refleje el quehacer pedagógico y la cultura del centro. Esta tesis doctoral se ha realizado mediante la comunión de ideas y acciones de diversas personas, ha sido una labor intensa y enriquecedora, donde el espíritu humano ha desplegado sus esfuerzos para transformar la experiencia educativa de niños y niñas, favoreciendo su inclusión plena en la sociedad.

## Bibliografía

- Aguilar, C., Alonso, M., Padrós, M., & Pulido, M. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). 31-44. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180003.pdf>.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., & Booth, T. (2000). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE .
- Ainscow, M., Alonso, P., Durán, D., Echeita, G., Font, J., Marín, N., . . . Rodríguez, P. (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 50-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=765998>.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Taylor & Francis Group.
- Ainscow, M., & Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/search/search>.
- Alonso, P., Rodríguez, P., Miquel, E., Durán, D., Marín, N., Echeita, G., . . . Font, J. (2004). Educar sin excluir. *Cuaderno de Pedagogía*, 331, 50-53. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/83058>.
- Álvarez, P. (2011). *Comunidades de Aprendizaje en Latinoamérica: Transferibilidad de las Actuaciones Educativas de Éxito (Tesis doctoral)*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Amadio, M. (2009). Inclusive education in Latin America and the Caribbean: Exploratory analysis of the national reports presented at the 2008 International Conference on Education. *Prospects*, 39(3), 293-305. [https://www.researchgate.net/publication/225436584\\_Inclusive\\_education\\_in\\_Latin\\_America\\_and\\_the\\_Caribbean\\_Exploratory\\_analysis\\_of\\_the\\_national\\_reports\\_presented\\_at\\_the\\_2008\\_International\\_Conference\\_on\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/225436584_Inclusive_education_in_Latin_America_and_the_Caribbean_Exploratory_analysis_of_the_national_reports_presented_at_the_2008_International_Conference_on_Education).
- Amador, J., & Girbés, S. (2016). Formación y participación decisiva de las familias en los centros educativos. Superando las barreras que dificultan la implicación de la comunidad en la escuela. *Padres y Maestros*, 367, 27-31. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.005>.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7 (2), 25-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6059552>.
- Aubert, A., Cabré, J., Santos, T., & Villarejo, B. (2016). Escuela de Adultos La Verneda-Sant Martí: Una Referencia para la Educación Popular Vecinal. *Teachers College Record*, 118(4), 1-32. <https://www.tcrecord.org/library>.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y trnasformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

- Aubert, A., Molina, S., Schubert, T., & Vidu, A. (2017). Learning and inclusivity via Interactive Groups in early. *Learning, Culture and Social Interaction*, 13, 90-103. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.03.002>.
- Aubert, A., Renta, A., & Tierno, J. (2019). Influencia de la formación de familiares en la motivación del alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(81), 481-505. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1405-66662019000200481&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662019000200481&lng=es&nrm=iso).
- Aubert, A., & Soler, M. (2007). Dialogism: the dialogic turn in the social sciences. *The Praeger handbook of education and psychology*, 3 (62), 521-529. [https://books.google.cl/books?id=s8bbh-F-bclC&pg=PA521&hl=es&source=gbs\\_toc\\_r&cad=4#v=onepage&q&f=false](https://books.google.cl/books?id=s8bbh-F-bclC&pg=PA521&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false).
- Azorín, C. (2018). Abriendo fronteras para la inclusión: la Ecología de la Equidad. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11 (1), 213-228. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/335>.
- Backer, T. (2001). *Finding the Balance: Program Fidelity and Adaptation in Substance Abuse Prevention. A State-of-the-Art Review*. <https://www.csun.edu/sites/default/files/FindingBalance1.pdf>: Center for Substance Abuse Prevention.
- Balance 2019*. (2019). Obtenido de Comunidades de Aprendizaje Instituto Natura: <https://www.institutonatura.org/es/home-espanol/>
- Barrientos, R. (2019). Implementación de Comunidades. *Revista Educa UMCH*, 13(1). 38-62. <https://doi.org/10.35756/educaumch.v0i13.94>.

Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 40(1), 285-311.

<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/408>.

Bellei, C., De los Ríos, D., & Valenzuela, J. (2010). Segregación escolar en Chile. *Fin de Ciclo*, 209-229. [https://www.researchgate.net/publication/273129952\\_Segregacion\\_Escolar\\_en\\_Chile](https://www.researchgate.net/publication/273129952_Segregacion_Escolar_en_Chile).

BIPS. (s.f.). Obtenido de <https://programassociales.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/>

Booth, T., Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M., & Simón, C. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (3), 5-19. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2780/2995>.

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.

Cadena, M., & Orcasitas, J. (2016). Comunidades de aprendizaje en el País Vasco: caracterización y organización escolar. *Educación y Educadores*, 19(3). 373-391. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83448566004.pdf>.

Carbonell, S., Cantero, N., Navarro, M., & Melgar, P. (2016). Modelo comunitario de convivencia en educación primaria. *Información Psicológica*, 111, 91-102. DOI: <http://dx.medra.org/10.14635/IPSIC.2016.111.5>.

Cardona Moltó, M. (2005). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson .

Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.

Chomsky, N. (1979). *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Colmenares, A., & Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. <http://revistas.upel.digital/index.php/laurus/issue/view/648/showToc>.

Comunidades de Aprendizaje. (s.f.). Obtenido de <https://comunidadesdeaprendizaje.net/>

*Comunidades de Aprendizaje - Instituto Natura*. (s.f.). Obtenido de <https://www.institutonatura.org.br/instituto-natura/>

Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(!), 118-129. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10074/10181>.

CREA. (2018). *Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos (Módulo 10)*. Obtenido de CREA. Community of Research on Excellence for All: <https://www.step4seas.org/>

CREA. *Community of Research on Excellence for All*. (s.f.). Obtenido de <https://crea.ub.edu/index/portfolio-items/regional-research/?lang=es>

- Dávila, A., Vargas, J., & Flecha, R. (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación WORKALÓ. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, 11, 21-34. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/103250>.
- Dávila, P., & Naya, L. (2011). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Buenos Aires: Granica.
- Dáz, L., Torruco, U., Martínez, M., & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>.
- De Botton, L., Flecha, R., García-Carrión, R., & Molina, S. (2015 ). Hacia la inclusión más allá de los muros de la escuela: Un caso de educación inclusiva que contribuye a la inclusión social en España. *Recherches et educations*, 35-48. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2354>.
- De Botton, L., Girbés, S., Ruiz, L., & Tellado, I. (2014). Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning. *Improving Schools*, 17(3), 241-149. <https://doi.org/10.1177/1365480214556420>.
- Department of education and lifelong learning. (2003). *Bristol Inclusion Standard. Developing Good Practice in Bristol Schools*. Obtenido de Bristol. <https://www.consortio-educacion-inclusiva.es/gu%C3%ADas-para-la-mejora-inclusiva/>.
- Díez, J., & Gatt, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: The role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184-196. DOI: 10.1111/j.1465-3435.2011.01474.x.

- Direção Geral da Educação. (s.f.). *Comunidades de Aprendizaje*. Obtenido de <https://www.dge.mec.pt/comunidades-de-aprendizagem>
- Duk, C. (2007). "Inclusiva" Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de las necesidades educativas de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5), 188-199. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025027.pdf>.
- Duque, E., & Teixido i Saballs, J. (2016). Bullying y Género. Prevención desde la Organización Escolar. *REMIE – Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 176-204. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5559877>.
- Dyson, A. (2001). The Gulliford lecture: Special needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education*, 28 (1), 24-29. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00200>.
- Dyson, A. (2008). Beyond the school gate: schools, communities and. *Orbis Scholae*, 2 (2), 39-54. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/187596.pdf>.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2019). A la Espera de un Fructífero Cruce de Caminos entre Quienes hoy Circulan en Paralelo por los Caminos Educativos de la Equidad, la Justicia Social, la Inclusión, la Convivencia, la Cultura de Paz o la Ciudadanía Global. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 7-13. <https://revistas.uam.es/riejs/search/search?query=&dateFromYear=&dateFromMonth=&dateFromDay=&dateToYear=&dateToMonth=&dateToDay=&authors=echeita>.

- Echeita, G. (2020). La Pandemia del Covid-19. ¿Una Oportunidad para Pensar en Cómo Hacer más Inclusivos Nuestros Sistemas Educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16. <https://scholar.google.es/citations?user=VAr-Nf0AAAAJ&hl=es>.
- Elboj, C., & Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91-103.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C., & Niemelä, R. (2010). Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The Case of Interactive Groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17517246003.pdf>.
- Elmore, R. (1996). Getting to Scale with Good Educational Practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-26. [https://www.hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-66-issue-1/herarticle/\\_288](https://www.hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-66-issue-1/herarticle/_288).
- Escudero, J. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(3), 107-141. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/241537>.
- Fierro, A. (1985). Marginación e integración educativa. *Papeles del Psicólogo*, Vol. 22 y 23. <http://www.papelesdelpsicologo.es/index.php?page=numeros&p=4>.
- Flecha, R. (1997). *El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

- Flecha, R. (2015). *INCLUD-ED. Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Barcelona: Springer.
- Flecha, R., & Díez, J. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>.
- Flecha, R., & Larena, R. (2008). *Comunidades de Aprendizaje*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- Flecha, R., & Molina, S. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. Avances en supervisión educativa. *Avances En Supervisión Educativa*, 23. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.23>.
- Flecha, R., & Padrós, M. (2014). Towards a Conceptualization of Dialogic Leadership. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 207-226. <https://dx.doi.org/10.447/ijelm.2014.17>.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2005). Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, 48, 12-36. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635242002.pdf>.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2015). Las Comunidades de Aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *Cultura para la esperanza: instrumento de análisis de la realidad*, 99, 29-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5179809>.
- Flecha, R., Gómez, A., & Puigvert, L. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245. DOI: 10.1177/1077800410397802.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (20 de noviembre de 1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Obtenido de Unicef: <https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos/convencion-derechos-ninos>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure.
- Garcés, M. (2013). El movimiento estudiantil y la crisis de legitimidad de la política chilena. *Pensar Historia*, 2, 83-93. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/pensarh/article/view/17825/15323>.
- García Cabrero, B. (2009). Las dimensionaes afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria (online)*, 10(11), 1-12. <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>.
- García Carrión, R., & Díez, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2), 151-166. <https://doi.org/10.1177/1474904115571793>.
- García Carrión, R., López de Aguilera, G., Padrós, M., & Ramis, M. (2020). Implications for Social Impact of Dialogic Teaching and Learning. *Frontiers in Psychology*, 11:140. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00140>.
- García Carrión, R., Padrós, M., Álvarez, P., & Flecha, A. (2020). Teacher Induction in Schools as Learning Communities: Successful Pathways to Teachers' Professional Development in a Diverse School Serving

- Students Living in Poverty. *Sustainability*, 12(17), 7146; <https://doi.org/10.3390/su12177146>.
- García Yeste, C., Gairal, R., Munté, A., & Plaja, T. (2018). Dialogic literary gatherings and out-of-home child care: Creation of new meanings through classic literature. *Child & Family Social Work*, 23(1), 62-70. <https://doi.org/10.1111/cfs.12384>.
- García Yeste, C., Morla, T., & Ionescu, V. (2018). Dreams of Higher Education in the Mediterrani School Through Family Education. *Frontiers in Education*, 3 (79). <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00079>.
- García, C., Leena, A., & Petreñas, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Scripta Nova*, 17. <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/14914>.
- Giddens, A. (2006). *La Constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gil, C., & García, S. (2019). Influencia de las expectativas de familias y profesorado en el logro educativo y social de los estudiantes. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945214529> .
- Giné, C., Durán, D., Font, J., & Miquel, E. (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- Girbés, S. (2014). *El Contrato de Inclusión Dialógica: una actuación de éxito en la superación de la pobreza y la exclusión social en contextos urbanos*. (Tesis doctoral) Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Girbés, S., Macías, F., & Álvarez, P. (2015). De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a Través de una Educación de Éxito. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4(1), 88-116. <http://dx.doi.org/10.17583/rimcis.2015.1470>.
- Gómez, A., & Díez-Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el S. XXI. *Revista Electrónica Teoría de la Educación.*, 10(3), 103-118. [https://www.researchgate.net/publication/42377354\\_Metodologia\\_comunicativa\\_critica\\_transformaciones\\_y\\_cambios\\_en\\_el\\_S\\_XXI](https://www.researchgate.net/publication/42377354_Metodologia_comunicativa_critica_transformaciones_y_cambios_en_el_S_XXI).
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Gómez, A., Padrós, M., Ríos, O., Liviu-Catalin, M., & Pukepuke, T. (19 de febrero de 2019). *Reaching Social Impact Through Communicative Methodology. Researching With Rather Than on Vulnerable Populations: The Roma Case*. Obtenido de *Frontiers in Education*: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2019.00009/full>
- González Castro, F., Barrera, M., & Martínez, C. (2004). The Cultural Adaptation of Prevention Interventions: Resolving Tensions Between Fidelity and Fit. *Prevention Science*, 5, 41-45. <https://link.springer.com/article/10.1023/B:PREV.0000013980.12412.cd>.
- Gordillo, M., Ruíz, M., Sánchez, S., & Calzado, Z. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maetsro-alumno. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 195-202. <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/273>.

- Gutiérrez-Ortega, M., Jenaro-Rio, C., & Martín-Cilleros, M. (2018). La Cultura, Pieza Clave para Avanzar en la Inclusión en los Centros Educativos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11 (2), 13-26. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/325>.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta.
- Hasson, H. (3 de septiembre de 2010). *Systematic evaluation of implementation fidelity of complex interventions in health and social care*. Obtenido de Implementation Science: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2942793/>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 206-217. <https://www.sjdr.se/articles/10.1080/15017419.2016.1224778/>.
- INCLUD-ED Consortium. (2012). *Final INCLUD-ED Report. Strategies for Inclusion and social cohesion in Europe from educatio*. Obtenido de [http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/D25.2\\_Final-Report\\_final.pdf](http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/D25.2_Final-Report_final.pdf)
- Jiménez, P., & Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Johnson, M., & Austin, M. (2008). Evidence-based practice in the social services: Implications for organizational change. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 5(1-2), 1-42. DOI: 10.1300/J394v05n01\_09.
- Junta de Andalucía. (s.f.). Obtenido de <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes/programasinnovadores/contenido/comunidades-de-aprendizaje>).

- Latorre, A., Gómez, A., & Engel, L. (2010). Metodología comunicativa crítica, transformació i. *Temps d' Educació*, 38, 153-165. <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/issue/view/15925>.
- Lledó Carreres, A. (2013). *Luces y sombras en la educación especial*. Madrid: CCS.
- López de Aguilera, G. (2019). Developing School-relevant Language and Literacy Skills through Dialogic Literary Gatherings. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 51-71. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2019.4028>.
- López, V., Ortiz, S., Allende, C., Valenzuela, J., & González, L. (2020). La segregación invisible: prácticas punitivas y de ordenamiento académico en escuelas chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 301-324. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.012>.
- Martínez, R., DE Haro, R., & Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (1), 149-164. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/217>.
- Maureira, Ó., Moforte, C., & González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, 36(146), 134-153. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70132-1](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70132-1).
- McDonald, S.-K., Keesler, V., Kauffman, N., & Schneider, B. (2006). Scaling-Up Exemplary Interventions. *Educational Researcher*, 35(3), 15-24. <https://doi.org/10.3102/0013189X035003015>.
- Mead, G. (1982). *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.

Medina, M. (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (1), 196-206.

Ministerio de Educación. (10 de marzo de 1990). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (N° 18.962)*. Obtenido de Universidad de Chile: <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/normativa-y-reglamentos/8386/ley-organica-constitucional-de-ensenanza>

Ministerio de Educación. (28 de noviembre de 1998). *Decreto con Fuerza de Ley n° 2. Subvención a Establecimientos Educacionales*. Obtenido de BCN. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=127911&idParte=8602437>

Ministerio de Educación. (12 de septiembre de 2009). *LEY 20370. Ley General de Educación*. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Ministerio de Educación. (27 de agosto de 2011). *LEY 20529. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización*. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>

Ministerio de Educación. (01 de agosto de 2011). *Políticas y propuestas de acción para el desarrollo de la educación chilena*. Obtenido de Educación 2020: <http://educacion2020.cl/documentos/politicas-y-propuestas-de-accion-para-el-desarrollo-de-la-educacion-chilena/>

Ministerio de Educación. (2015). *Decreto n° 83*. Obtenido de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015>.

Ministerio de Educación. (junio de 2015). *Decreto n° 83. Diversificación de la Enseñanza y Adecuaciones Curriculares*. Obtenido de Mineduc: <https://especial.mineduc.cl/normativa/decretos-e-instructivos/>

Ministerio de Educación. (2015). *Ley 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Obtenido de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Ministerio de Educación. (marzo de 2015). *Orientaciones técnicas para Sostenedores y Directivos Escolares*. Obtenido de Educarchile: <https://centroderecursos.educarchile.cl/handle/20.500.12246/567>

Ministerio de Educación. (01 de abril de 2016). *Ley 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

Ministerio de Educación. (2016). *Programa de Integración escolar PIE. Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), en el marco de la Inclusión*. Obtenido de Mineduc: [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Manual-PIE.leyOK\\_.web\\_-1.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Manual-PIE.leyOK_.web_-1.pdf)

Ministerio de Educación. (2017). *El primer gran debate de la reforma educacional. ley de Inclusión Escolar*. Obtenido de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/441>

- Ministerio de Educación. (24 de noviembre de 2017). *Ley 21040. Sistema de Educación Pública*. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1139764>
- Ministerio de Educación. (31 de diciembre de 2018). *Decreto 67. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción*. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Modelo de Calidad de la Gestión Escolar*. Obtenido de Educrea: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/08/DOC1-Modelo-de-Calidad.pdf>
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. (s.f.). *Ficha establecimiento. Escuela Blas Cuevas-Ramón Allende*. Obtenido de <https://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/ficha?rbd=1540>. Recuperado 14 diciembre 2020
- Moliner, O., Arnaiz, P., & Sanahuja, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XX1. Revista de la Facultad de Educación*, 23(1), 173-195. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7395309>.
- Mullen, E., Bledsoe, S., & Bellamy, J. (4 de julio de 2008). *Implementing Evidence-Based Social Work Practice*. Obtenido de Research on Social Work Practice: <http://www.sagepublications.com>
- Muñoz, P., & Muñoz, I. (1999). Intervención en la familia: estudio de casos. En M. G. (coord.), *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas* (págs. 221-252). Madrid: Narcea.

Oliver, E., & Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Signos*, 43(2), 279-294. <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/217/a50277f722a8b812df72e70a0e6276cf.pdf>.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (5-9 de marzo de 1990). Declaración mundial sobre educación para todos. Jomtien: <https://www.oei.es/>.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (26-28 de abril de 2000). *Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos*. Obtenido de OEI: <https://www.oei.es/historico/efa2000sdomingo.htm>

Organización de las Naciones Unidas. (10 de diciembre de 1948). *Declaración universal de derechos humanos*. Obtenido de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Organización de las Naciones Unidas. (3-14 de junio de 1996). *Segunda Conferencia de Naciones Unidas sobre asentamientos humanos (HABITAT II)*. Obtenido de ONU: [https://www.un.org/es/events/pastevents/unchs\\_1996/](https://www.un.org/es/events/pastevents/unchs_1996/)

Organización de las Naciones Unidas. (13 de diciembre de 2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Obtenido de UN.Org.: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Obtenido de UNESDOC: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la cultura. (1968). *Actas de la 15° Conferencia General. Resoluciones. 1969*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/search/69d7483f-5196-4043-8f1e-4a12eff3c7bc>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (10 de junio de 1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. <https://es.unesco.org/>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (26-28 de abril de 2000). *Foro mundial sobre la educación*. Obtenido de UNESDOC: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (12-14 de septiembre de 2007). *Taller Internacional sobre Educación Inclusiva, Regiones Andinas y Del Cono Sur*. Obtenido de Unesdoc: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177661?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-bcfa8725-598f-4d60-b103-4294e8964e75>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (25-28 de noviembre de 2008). *48° Conferencia Internacional de Educación. "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro"*. Obtenido de UNESDOC: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182999\\_spa?posInSet=3&queryId=N-EXPLORE-622c6555-a2ce-47b2-8251-1f9c2087d26d](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182999_spa?posInSet=3&queryId=N-EXPLORE-622c6555-a2ce-47b2-8251-1f9c2087d26d)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (12-14 de mayo de 2014). *Reunión Mundial sobre la educación para todos*. Obtenido de UNESDOC: <http://www.unesco.org/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos*. Obtenido de UNESDOC: <https://unesdoc.unesco.org/>

Padrós, M., García, R., de Mello, R., & Molina, S. (2011). Contrasting Scientific Knowledge With Knowledge From the Lifeworld: The Dialogic Inclusion Contract. *Qualitative Inquiry*, 304-312.

Padrós, M., & Racionero, S. (2010). The Dialogic Turn in Educational Psychology. *Revista de psicodidáctica*, 15(2), 143-162. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3300782>.

Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:1c6b8d39-de6f-429a-9db2-67b52a1a6e63/re327-pdf.pdf>.

Parrilla, Á., Muñoz, M., & Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 15-31. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/search/search>.

Pérez , G. (1994). *Modelos cuantitativo/ versus cualitativo*. Madrid: La Muralla.

Pino, M. (2013). *Chile 1990-2006: Construcción de una educación de calidad con accesibilidad igualitaria (Tesis doctoral)*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (2), 213-226. <file:///C:/Users/ovald/Desktop/294-834-2-PB.pdf>.
- Puigdemívol, I. (1999). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Puigdemívol, I., & Krastina, L. (2010). Inclusió i segregació a l'escola: pràctiques inclusives i excloents amb l'alumnat vulnerable. *Temps d'Educació (en línea)*, 38, 95-113. <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/211426>.
- Puigvert, L., & Santa Cruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de educación*, 339, 169-176. <https://ddd.uab.cat/record/167576?ln=ca>.
- Quaresma, M., & Villalobos, C. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia (online)*, 22(69), 63-84. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1405-14352015000300063&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-14352015000300063&lng=es&nrm=iso).
- Racionero, S., & Puig, P. (2017). La Confluencia entre Comunidades de Aprendizaje y otros Proyectos: El Caso de los CRFA en Perú y Guatemala. *REMIE - Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7(3), 339-358. <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/remie/article/view/3023>.
- Racionero, S., & Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar*, 35, 29-39. <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/20809>.

- Raczynski, D., & Muñoz, G. (2007). Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micro política. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 40-83. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660985?show=full>.
- Ramis, M. (2018). Contributions of Freire's Theory to Dialogic Education. *Social and Education History*, 7(3), 277-279. DOI: <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2018.3749>.
- Redondo, G. (2015). Liderazgo dialógico en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 437-457. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5337327>.
- Redondo, J., Descouvières, C., & Rojas, K. (2004). *Equidad y calidad de la educación en Chile: reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)*. Santiago: LOM.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: CIPPEC-NATURA.
- Rodrigues de Mello, R. (2015). Comunidades de aprendizaje: democratización de los centros educativos. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 3-18. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1955>.
- Rodríguez, J., Condom Bosch, J., Ruiz, L., & Oliver, E. (06 de febrero de 2020). *On the Shoulders of Giants: Benefits of Participating in a Dialogic Professional Development Program for In-Service Teachers*. Obtenido de *Frontiers in Psychology*: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00005>
- Rosales, J. (2017). Crisis del modelo y reforma educativa en Chile. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 17. <https://doi.org/10.32870/cl.v0i17.7027>.

- Sanchez, M. (1999). Voices inside schools - La Verneda-Sant Martí: a school where people dare to dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-336. <https://doi.org/10.17763/haer.69.3.gx588q10614q3831> .
- Santos, T. (2015). Comunidades de aprendizaje y superación de la pobreza en Brasil. *Intangible Capital*, 11(3), 333-349. <https://www.intangiblecapital.org/index.php/ic/article/view/657>.
- Seddon , T. (1986). Education and Social change. A critiwue of Contextualism. *Australian Journal of Education*, 30(2), 150-167. <https://doi.org/10.1177/000494418603000204>.
- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H., & Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>.
- Simón, C., Giné, C., & Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), 25-42. [http://www.rinace.net/rlei/rlei\\_home.html](http://www.rinace.net/rlei/rlei_home.html).
- Slavin, R. (2013). Effective programmes in reading and mathematics: lessons from the Best Evidence Encyclopaedia. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 24(4), 383-391. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.797913>.
- Slavin, R. (s.f). *Success for All: Cómo Llevar la Investigación a la Práctica para Reformar la Educación Primaria*. Obtenido de StudyLib: <https://studylib.es/doc/4569467/success-for-all--c%C3%B3mo-llevar-la-investigaci%C3%B3n-a-la-pr%C3%A1cti...>

- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas. Un nuevo modo de ver y enfocar el currículo*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>.
- Torres González, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa*, 49, 62-89. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/4>.
- UNICEF, CIAE, Universidad de Chile. (2010). *Ecos de la revolución pingüina Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago de Chile: Bellei, Cristián; Contreras, Daniel; Valenzuela, Juan Pablo (Editores).
- Valdebenito, L. (2011). La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? revisión del concepto calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 y 2011). *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 1, 1-25. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/293226>.
- Valencia, R. (2010). *Dismantling Contemporary Deficit Thinking. Educational Thought and Practice*. Nueva York: Routledge.

- Valenzuela, J., Labarrera, P., & Rodríguez, P. (2008). Educación en Chile: entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(1), 129-145. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2854603>.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información (Tesis Doctoral: Universidad de Barcelona)*. Barcelona. Obtenido de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/2929#page=1>: Universidad de Barcelona.
- Valls, R. (2005). Comunidades de Aprendizaje: Una experiencia educativa de éxito. *Andalucía Educativa*, 52, 33-36. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/e925b077-3103-4812-93b0-2ea9847f6615>.
- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>.
- Valls, R., & Mulcahy, C. (2010). Projecte integrat 'INCLUD-ED: cohesió social i impacte polític a Europa'. Presentació. *Temps d'Educació*, 38, 91-94. <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio>.
- Van Daele, T., Van Audenhove, C., Hermans, D., Van Den Bergh, O., & Van Den Broucke, S. (2012). Empowerment implementation: enhancing fidelity and adaptation in a psycho-educational intervention. *Health Promotion International*, 29(2), 212-222. <https://doi.org/10.1093/heapro/das070>.

- Vidal, C. (1999). *La Reforma Educacional: Calidad, Equidad e Igualdad en el Proceso Educativo*. Obtenido de Documento de Trabajo. Serie didáctica: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/1999An%C3%A1lisisReformaEducativa.pdf>
- Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotski, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wang, S., Moss, J., & Hiller, J. (2005). Applicability and transferability of interventions in evidence-based public health. *Health Promotion International*, 21(1), 76-83. DOI: 10.1093/heapro/dai025.
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. <http://www.educationengland.org.uk/>.
- Zubiri-Esnaola, H., Vidu, A., Ríos, O., & Morla, T. (2020). Inclusivity, participation and collaboration: Learning in interactive groups. *Educational Research*, 62 (2), 162-180. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755605>.