



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Gacitúa Soto, Bárbara; Melo-Letelier, Giselle; Godoy Echiburú, Gerado; Manghi Haquin, Dominique

Posibilidades de transformación de las prácticas educativas en una escuela municipal chilena: etnografiando un proceso de cambio de dirección

Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 21, núm. 46, 2022, pp. 32-54

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.002>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243172248003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEH 

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Posibilidades de transformación de las prácticas educativas en una escuela municipal chilena: etnografiando un proceso de cambio de dirección

Bárbara Gacitúa Soto^a, Giselle Melo-Letelier^b, Gerado Godoy Echiburú^c y Dominique Manghi Haquin^d


Colegio Alta Cumbre, Los Andes^a. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar^{bcd}. Chile.


Recibido: 14 de abril 2021 - Revisado: 22 de junio 2021 - Aceptado: 30 de septiembre 2021


RESUMEN

El objetivo de esta investigación etnográfica es analizar las prácticas educativas que emergen del cambio de dirección en una comunidad de una escuela municipal chilena. Las escuelas experimentan un proceso de co-construcción en torno a su tipificación, a cómo se entiende o se representa esta como institución, impactando en las prácticas sociales, tanto en las reglas generales, en las subjetividades y en el conocimiento práctico o modo de hacer las cosas. En particular, las escuelas públicas chilenas se encuentran tensionadas entre políticas contradictorias. Desde una perspectiva que indaga en la manera en que cada comunidad educativa interpreta la Ley de Inclusión, se desarrollaron dos periodos de trabajos de campo (2017 y 2018) en la misma comunidad educativa evaluada por la Agencia de Calidad como insuficiente, en los cuales se observaron transformaciones a partir de un nuevo equipo directivo que asume el 2018. Este estudio se posiciona desde una educación situada, social y antropológica para describir las prácticas educativas a través de una etnografía, produciendo datos a partir de notas de campo y entrevistas. Entre los resultados destacamos que las relaciones entre estudiantes y adultos, y entre adultos cambian a partir de las modificaciones materiales y la reasignación de roles explícitos e implícitos. Finalmente, la transformación de las prácticas

*Correspondencia: Bárbara Gacitúa Soto (B. Gacitúa).

^a  <https://orcid.org/0000-0001-7822-9823> (barbaragacitua.s@gmail.com).

^b  <https://orcid.org/0000-0003-2569-8743> (giselle.melo@pucv.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-2960-3548> (gerardo.godoy@pucv.cl).

^d  <https://orcid.org/0000-0002-0278-9899> (dominique.manghi@pucv.cl).

educativas implica tensionar el saber hacer las cosas y revelar para qué transformamos la escuela a partir de la consideración de todas y todos los miembros de la misma.

Palabras clave: Prácticas educativas; transformación escolar; educación inclusiva; escuela pública.

Transformation of educational practices in a Chilean public school: ethnographing the process of the change of school director

ABSTRACT

The objective of this ethnographic research is to describe the educational practices that emerge from the change of director in the community of a Chilean municipal school. Schools go through a co-construction process around their typification, or how they are understood or represented as an institution, which has an impact on social practices, both in general rules, subjectivities, and practical knowledge, or the way of doing things. In particular, Chilean public schools are strained between contradictory policies. From a perspective that explores how each educational community interprets the Inclusion Act, two periods of ethnographic fieldwork were developed (2017 and 2018) in the same educational community and assessed by the Quality Agency as insufficient. In this period, transformations were observed from a new team that led the school from 2018 on. This ethnographic study describes educational practices through a situated, social, and anthropological lens, with data gathered through field notes and interviews. Among the results, the relationships between students and adults and between adults change through material modifications and the reassignment of explicit and implicit roles. Finally, the transformation of education implies stressing the know-how to do things and highlighting why we are transforming the school from the consideration of each and every member of it.

Keywords: Educational practices; school transformation; inclusive education; public school.

1. Introducción

La educación entendida como un fenómeno eminentemente social y complejo (Rivero, 2013) es concreto y tiene consecuencias en sus comunidades. Por una parte, una mirada situada comprende que las escuelas públicas chilenas responden a una historia de segregación, especialmente en contextos urbanos, y de homogeneización al interior de su conformación estudiantil (Mizala y Torche, 2012). Por otra parte, una perspectiva social y antropológica, reconoce la multiculturalidad presente en las escuelas y sociedad en general, y el sentido de ser de sujetos situados social-epistémicamente, con culturas e identidades territoriales las cuales aportan a la diversidad (Pinto, 2014). Esta perspectiva amplía el horizonte educativo hacia una mirada de los procesos sociales e interactivos en ciertos contextos comunitarios, en este caso: las escuelas y sus procesos de transformación. Las comunidades educativas se configuran por una serie de prácticas sociales más o menos consensuadas, las cuales representan

objetivos, identidades, preferencias y posicionamientos de las instituciones donde operan y de las personas que actúan en ellas (Laluvein, 2010; Morter, 2018). Por ende, se entiende que las comunidades son dinámicas y aquellos actores escolares más antiguos van validando a los recién llegados, permitiéndoles una participación cada vez más legítima de acuerdo con las prácticas culturales de esa escuela (Lave y Wenger, 1991).

Desde la mirada situada, Chile se encuentra en un contexto neoliberal y con políticas públicas contradictorias. Por un lado, existe la promoción de la competencia para evidenciar la calidad educativa según estándares y rankings (Angulo, 2019), categorizando a las escuelas según su desempeño en ellos, al punto de amenazar con cerrarlas. Por otro lado, existen leyes que buscan paliar la segregación, como la Ley de Inclusión Escolar. En cada uno de ellos, cada equipo directivo realiza distintas lecturas de su comunidad, proponiendo transformaciones e impactando en los miembros que la componen, en sus relaciones y en sus prácticas educativas, promoviendo la exclusión o inclusión de los actores educativos. Esta investigación se enmarca en el proyecto Prácticas de aula y escuela para la inclusión del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (SCIA ANID CIE160009). El objetivo de este estudio en particular es describir las prácticas educativas que emergen del cambio de dirección en una comunidad escolar de una escuela pública. Para esto, se realizó una etnografía del espacio escolar (Contreras et al., 2016) a una escuela de administración municipal de la V región, Chile. Este proceso etnográfico tuvo dos momentos de trabajo de campo. El primer momento se desarrolló el año 2017 como parte del trabajo de titulación de Gacitúa et al. (2018), y el segundo momento fue un año después a petición del nuevo equipo directivo de la escuela.

A continuación, se presenta el marco conceptual que desarrolla las nociones de práctica educativa y la de transformación escolar, para luego detallar el marco metodológico. Los resultados describen las categorías levantadas en el primer y segundo momento de observación. El apartado de cierre discute y concluye respecto de los hallazgos de transformaciones de la escuela desde esta perspectiva situada.

2. Marco teórico

2.1 Práctica social y educativa

Las escuelas y los procesos educativos que acontecen en ellas han tenido un sostenido foco en el aprendizaje desde un posicionamiento cognitivo y bajo el paraguas de la neurociencia (Baquero, 2009). El reduccionismo de la vida psicológica al “sujeto cerebral” conlleva a transferir conocimientos legítimos desde las neurociencias directamente al mundo educativo, dicho “aplicacionismo” ignora lo que es válido para un aprendiz bajo circunstancias educativas específicas, que puede no ser válido para otro, quien se encuentra en otras circunstancias y acto educativo (Castorina, 2016). Una larga tradición de raigambre psicológica y psicopedagógica que ha influenciado y, a la vez, se ha adaptado cómodamente al modelo neoliberal de organización de las escuelas a través de un proceso de convencimiento ideológico que se impone como lo obvio y sin interrogarse (Rivero, 2013). En Chile esto ha favorecido la estandarización y normalización, reduciendo los aprendizajes a la idea de la excelencia académica (Angulo, 2019) y premiando el esfuerzo y mérito individual para alcanzar dicho éxito (Araujo y Martucceli, 2015).

Otra mirada sobre la educación es la perspectiva social, antropológica y compleja, tal como señala Pinto (2014) reconoce el sentido de ser sujetos situados social-epistémicamente, a partir de reconocernos como sujetos con culturas e identidades territoriales, las cuales aportan a la diversidad. Desde planteamientos vigotskianos, somos sujetos de comunicación interconectados y en permanente interacción, mediados por otras personas y por objetos a través de la interacción con ellos (Baquero, 2009). Esta perspectiva amplía el horizonte edu-

cativo hacia una mirada de los procesos sociales e interactivos en ciertos contextos comunitarios, en este caso: las escuelas. Las comunidades educativas se configuran por una serie de prácticas sociales más o menos consensuadas, las cuales representan los objetivos, identidades, preferencias y posicionamientos de las instituciones donde operan y de las personas que actúan en ellas (Laluvein, 2010; Morter, 2018).

El aprendizaje se entiende así también de manera situada, no estando libre de dichas preferencias, identidades, etc. Es decir, desde esta perspectiva, los aprendizajes no ocurren solo por la capacidad mental de los aprendices, sino que corresponden a la participación creciente de los miembros recién llegados a las comunidades en determinadas prácticas sociales y culturales. La participación se lleva a cabo en la medida que los recién llegados son legitimados progresivamente por otros más antiguos, quienes son los encargados de mantener el statu quo. Desde este punto de vista, el aprendizaje sería una experiencia situada en que una persona completa se transforma socialmente (Lave y Wenger, 1991). Lave y Wenger (1991) entienden la práctica social como una interdependencia entre agentes, mundo, actividades, significados, cognición y conocimiento. Estas características a su vez se vinculan a las identidades que interactúan y que se atribuyen a través de un proceso de legitimación de las prácticas en comunidades específicas. De tal manera que se tiene un “qué” práctica y un “quién” realiza o puede realizar la práctica en cuestión.

Para complejizar más las prácticas sociales, es posible mencionar que estas poseen tres fuerzas que se tensionan mutuamente y desde donde emerge un “saber hacer” (PNUD, 2009):

I. Instituciones: reglas generales que condicionan las acciones, roles y decisiones de las personas.

II. Subjetividades: subjetividad de las personas que trabajan con las reglas generales, lo cual se vincula a la identidad de cada quien.

III. Conocimiento práctico: surge de la relación entre la primera y segunda fuerza y hace referencia al modo de hacer las cosas en una institución determinada.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible pensar en los contextos educativos e introducir el concepto de práctica educativa, la cual constituye una forma particular de práctica social en una institución educativa particular. La práctica educativa es fruto de la tensión entre las fuerzas descritas previamente que moldean una institución determinada, en nuestro caso, las escuelas públicas chilenas. Estas tensiones funcionan como modos de expresión de poder por ciertos participantes del contexto escolar que tiene permitido disputarlo. Además, estos participantes se hacen parte de las formas de gobierno de la institución configurando un dispositivo disciplinario y de control (Castro, 2018; Foucault, 2009) y que pueden tener diversos objetivos sociales. Son estas fuerzas a las que se ven enfrentados quienes llegan desde fuera a incorporarse a la institución, sean estudiantes, profesores, directivos, entre otros. Las prácticas educativas enmarcadas en las escuelas públicas se tensionan a través de las tres fuerzas descritas previamente y, a su vez, se configuran en la complejidad de estas relaciones en una identidad determinada, que denominaremos una identidad institucional (Neufeld et al., 2013). Esta identidad institucional a su vez se relaciona con las diversas identidades que se co-construyen en la interacción dentro del marco escolar, ya sean estos los directivos, los estudiantes, los asistentes de la educación y los apoderados.

La identidad en el contexto educativo abarca objetos, personas significativas y actividades-prácticas que comprenden una extensión del sentido de sí mismo (Esteban-Guitart, 2019). Por ejemplo, en específico respecto de los estudiantes y su identidad de aprendiz, esta es definida como un macroconcepto, ya que sería una construcción individual y social a la vez, dinámica siempre en desarrollo en base a la experiencia vital del sujeto, la cual se caracte-

riza por tres rasgos: subjetiva, interaccional y continua (Julio-Maturana, 2017). La identidad en tal sentido comprende una relación entre el contexto cultural-social y comunitario de todos los sujetos y, por tanto, de las comunidades educativas. La extensión de la identidad a su vez en las prácticas, personas y objetos que se relacionan en las comunidades educativas, operan en un contexto ecológico (Bronfenbrenner, 1987; Murphy, 2020). Bronfenbrenner (1987) sostiene que los seres humanos nos desarrollamos en una acomodación mutua entre las personas y las propiedades del entorno inmediato donde estas personas se desenvuelven. Esto último es relevante en el marco de este artículo, ya que el desarrollo de las personas, incluyendo su configuración identitaria y sus procesos de aprendizaje, se ven afectados por las relaciones entre los entornos y los contextos más amplios que experimentan, como la cultura o sociedad determinada donde participan.

Siguiendo a Gifre y Esteban (2012), la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1987) presenta una serie de características que pueden ser utilizadas de manera productiva en el marco educativo. Una de estas características constituye la perspectiva del macro, exo, meso y microsistema, en donde el marco mediador entre el contexto macro y micro, puede constituir un espacio de potencial de desarrollo y transformación. Por tanto, en términos de las prácticas educativas que se desenvuelven en el contexto escolar, entendidos como espacios ecológicos y vinculados a su vez con la configuración de identidades relacionadas con las prácticas sistemáticas en tales contextos, nos adentramos en un complejo de relaciones entre personas: una comunidad de prácticas (Lave y Wenger, 1991). La comunidad de prácticas corresponde, en el marco educativo, a un proceso de aprendizaje de carácter no individual, sino colectivo, en donde emerge una “Participación Periférica Legítima” para expresar una participación legítima de los miembros de la comunidad sean estos veteranos o recién llegados, comprometiendo el propósito que se tiene por aprender. Este proceso ocurre de forma centrípeta, desde la periferia al centro, permitiendo legitimidad y membresía en torno a los miembros pertenecientes a una determinada comunidad.

2.2 Transformar qué y para qué

En el marco de las tensiones que operan en las prácticas educativas, habrá deseos e intenciones de transformación o de mantención de las diversas acciones realizadas en contextos escolares. Diversos objetivos sociales convergen en la escuela, la cual articula políticas públicas y prácticas territoriales locales (Rivero, 2013). Tomando como orientación la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1987), consideramos a cada escuela como parte del universo educativo, y la podemos observar a través de dos lentes que apuntan a dos puntos de vista diferentes, al modo de un telescopio y un microscopio.

Si miramos el universo educativo desde el telescopio, estaremos explorando el macrocosmos educativo, el cual consiste en todo el contexto político y social de la escuela, enmarcado por ejemplo en la cultura y políticas públicas del país o la cultura local donde se ubica la escuela. Por otro lado, si miramos los fenómenos educativos desde el microscopio, estaremos explorando las prácticas educativas concretas en una situación determinada, como, por ejemplo, una determinada metodología de enseñanza, o un tipo de relación entre estudiantes u otros participantes de la comunidad educativa. Es importante tener en cuenta que, tanto el macrocosmos como el microcosmos son parte constitutiva del universo educativo, por tanto, poner el foco en uno o el otro, no es más que un punto de vista determinado producto de la herramienta que seleccionamos para mirar un fenómeno (Manghi et al., 2022). Esto último es relevante porque siempre está operando en las escuelas un contexto amplio, tanto político como social que tensiona a las comunidades y a sus participantes.

En el marco previamente expuesto, cabe preguntarse ¿qué puede y quiere cambiar una escuela? La escuela situada en un contexto histórico y político busca, por diferentes razones e intereses, diversas metas sociales y educativas. En el contexto contemporáneo chileno, una de estas metas, entre las tantas que desafían a las escuelas, es alcanzar una educación inclusiva. El objetivo de llegar a una educación inclusiva puede ser compartido por diferentes grupos y por diferentes razones, por tanto, cabe explorar, en primer lugar, a qué nos referimos con una educación inclusiva. [Armijo-Cabrera \(2018\)](#) identifica dos perspectivas de producción de conocimiento –o de puntos de vistas respecto a la escuela–: la educación inclusiva y la inclusión/exclusión social en la escuela. La educación inclusiva y la inclusión/exclusión social presentan cada una un posicionamiento frente al macrocosmos educativo, particularmente respecto a la democracia en la sociedad ([Armijo-Cabrera, 2018](#)). En particular, la educación inclusiva realiza una importación del modelo democrático contemporáneo al cual la escuela se adapta modificándolo. Esto tiene como consecuencia las inequidades en el contexto escolar con el fin de generar socializaciones no discriminatorias entre los participantes. Mientras que la inclusión/exclusión crítica podría tener un potencial en diferentes ámbitos del mismo. Consideramos que existe una conexión a través de un continuo educativo inclusivo entre el macrocosmos –la noción de democracia, por ejemplo– y las acciones y prácticas que se realizan en el contexto concreto de la escuela. En este artículo, consideramos que ambas perspectivas conforman el universo educativo, proponiendo prácticas educativas específicas, en tal sentido, intentaremos mirar la inclusión/exclusión social en contextos microcósmicos –contexto de situación– a través de las prácticas que se realizan en tales contextos.

Cuando nos preguntamos qué queremos transformar respecto a la escuela en relación con la inclusión, la pregunta implica generar transformaciones en el espacio concreto de la escuela, y extenderlo hacia espacios más amplios. Por tanto, la escuela es un espacio de disputa y tensión ([Ball, 1994](#)) y su micropolítica refleja tanto posturas conservadoras o progresistas sobre la democracia, como posturas conservadoras o progresistas sobre la inclusión. En este artículo nos posicionamos críticamente sobre las prácticas educativas y su configuración como consecuencia de políticas públicas y un contexto cultural, y consideramos que ha de existir una base fundamental de igualdad sobre los procesos de enseñanza –en el contexto escolar– y las posibilidades de decidir el devenir de la sociedad por parte de todos quienes son parte de esta –en el contexto social amplio–. Los cambios y transformaciones que abordaremos en el marco de este artículo se relacionan con tal posicionamiento normativo, la educación debe cambiar para producir una sociedad que determinemos de forma comunitaria y política, y la sociedad debe cambiar para producir una educación igualitaria que permita producir estas transformaciones sociales ([Pinto, 2014](#)). Consideramos que ese es el rol fundamental de la educación en el contexto contemporáneo, particularmente en el proceso político chileno.

Las escuelas, por tanto, experimentan un proceso de co-construcción en torno a su tipificación, a cómo se entiende o representa esta. Esta tipificación o representación de la escuela se produce en la combinación de prácticas de diversos actores, los cuales instalan un saber mediante el cual las instituciones educativas son evaluadas y rotuladas. Estas rotulaciones configuran a su vez identidades institucionales, como “la escuela de cerro” o “escuela de los que echan” o “escuela inclusiva” ([Neufeld et al., 2013](#)). En estas categorizaciones habría siempre “otra escuela” desde la cual se marca una diferencia respecto a la propia, dicho de otro modo, otra manera posible de ser escuela.

En este marco de posibilidad, la participación de los miembros de las comunidades resulta fundamental. Como menciona [Echeita \(2016\)](#), la participación permite aprender con otros y colaborar en el marco del contexto escolar. Este posicionamiento implica, como se ha mencionado previamente, ser reconocido y aceptado por lo que uno es. Escuchar a los estudiantes abriendo espacios de participación, es una forma de contribución silenciosa que empuja a la

escuela hacia un lugar donde “los otros” sean posibles (Grinberg, 2019). Estos “otros” posibles configuran la participación de la comunidad educativa como un espacio democrático (Lin, 2013), ya que las escuelas se configuran como espacios públicos donde debe ocurrir la acción colectiva y, por lo tanto, el desarrollo de la voz estudiantil. La escuela debe ser un lugar en donde se configure a la infancia como estructura de participación política, ciudadana y activa, razón por la cual debe generar acciones que posibiliten el desarrollo integral de sus estudiantes y su comunidad (Redón, 2010).

Las acciones posibles de transformación en las escuelas se enmarcan en las prácticas sociales que en ellas ocurren y de los saberes con que se fundamentan explícita o implícitamente, en nuestro caso además en el contexto social, económico, cultural de globalización y neoliberalismo (Rivero, 2013). En este sentido, el deseo de transformación de una escuela implica siempre un posicionamiento desde dónde se está situado y hacia dónde se desea desplazar. En este artículo, la inclusión como concepto en el marco educativo y social es fundamental, y dentro de los posibles marcos críticos sobre el concepto en sí mismo, constituye un horizonte hacia donde las comunidades educativas se intentan mover. Los denominados esencialismos estratégicos (Spivak, 1987), pueden dar luz respecto a la posición de algunas escuelas que se movilizan hacia las prácticas inclusivas, las cuales, entendiendo la complejidad del concepto y sus implicancias sociales, deciden usarlo de manera fija de modo de alcanzar ciertas metas políticas, sociales y/o educativas. Las metas y transformaciones que se propone la comunidad educativa o ciertos grupos de la comunidad implican una dimensión amplia del entendimiento de lo social, siguiendo la pedagogía crítica, pero en el marco latinoamericano y chileno en donde un grupo situado intenta modificar sus prácticas y transformar la sociedad (Pinto, 2014).

Los equipos directivos son fundamentales en el marco de potenciar el desarrollo de las comunidades escolares. Algunas de las características que orientan el éxito de manejo de una escuela respecto al liderazgo y gestión escolar dicen relación respecto a la claridad del desarrollo de las funciones de cada actor de la comunidad, la formación y desarrollo de líderes escolares y la relevancia de profesionalización de los procesos de selección de directores (Donoso-Díaz y Benavides-Moreno, 2018). Todos estos aspectos se orientan a una práctica educativa más participativa y que, por cierto, se complementan con los procesos de transformación para una educación inclusiva.

3. Marco metodológico

Esta investigación -enmarcada en un proyecto mayor (SCIA-ANID CIE160009)- hace parte del paradigma cualitativo (Flick, 2015), adoptando un enfoque etnográfico del estudio de las comunidades educativas (Angrosino, 2012; Rockwell, 2009). El objetivo de esta investigación es analizar las prácticas educativas que emergen del cambio de dirección en una comunidad escolar de una escuela municipal chilena.

El proceso etnográfico llevado a cabo en un establecimiento municipal chileno tuvo dos momentos de trabajo de campo donde se observaron las prácticas educativas. La primera observación se realizó en el marco de un proyecto de título y, el segundo momento, fue realizado a petición del nuevo equipo directivo en el mismo establecimiento. Este nuevo equipo tenía la intención de documentar en lo cotidiano los efectos de los cambios adoptados por ellos. El primer trabajo de campo se realizó mediante una observación no participante durante 10 semanas del año 2017. Para ello se observaron dinámicas principalmente en los patios, oficinas y comedores para, posteriormente, ingresar a las aulas. El segundo trabajo de campo se desarrolló en el año 2018 durante 4 semanas y se observaron las dinámicas de los patios y oficinas del establecimiento, sin ingresar a las aulas. Las diferencias del segundo trabajo de

campo responden a acuerdos tomados con el nuevo equipo directivo. En esta investigación no se busca comparar las prácticas educativas adoptadas por uno u otro equipo directivo, sino más bien, analizar el efecto del cambio de dirección en las prácticas de la comunidad escolar.

Para la producción de datos, en ambos momentos de observación se utilizaron notas de campo y entrevistas abiertas en conversaciones informales (Angrosino, 2012) que responden a los ámbitos de consulta sobre las relaciones interpersonales entre adultos que trabajan en el establecimiento y los estudiantes; e interacciones en tensión identificadas. La información de ambos momentos fue tratada de igual manera. En ambos casos el corpus fue segmentado en códigos y categorías de unidades de significados para luego integrarlos analíticamente. Las categorías del primero momento de observación se revisaron en función del objetivo de esta investigación. Y las categorías del segundo momento se definieron para luego dar paso al análisis de las metacategorías y dimensiones del estudio completo de ambos momentos de observación. Sobre la recolección de datos, en la primera observación participaron un etnógrafo y dos etnógrafas, mientras que, en la segunda, se mantuvieron dos etnógrafas del mismo grupo inicial.

Respecto de la notación, los ejemplos corresponden a notas de campo y entrevistas. Para la organización de estos, se ha definido, en el caso de las notas de campo, seguir la siguiente numeración: “NdC_ETN_N°” que representa NdC= Nota de Campo; ETN= Etnógrafo(a); N°= Número de etnógrafo(a). Como ejemplo: *NdC_ETN_3* significa *Nota de campo del etnógrafo 3*. En el caso de las entrevistas, se ha definido “Etr_N°_Rol dentro de la comunidad” que representa Etr= Entrevista; N°= número de la entrevista; Rol dentro de la comunidad= rol de la persona entrevistada dentro de la comunidad. Como ejemplo: *Etr_2_Asistente* significa *Entrevista número 2 a una asistente de la comunidad*.

Cabe destacar que, todos los nombres de las personas de la comunidad han sido cambiados para cuidar de sus identidades, y se cuenta con los consentimientos y asentimientos informados necesarios.

3.1. Caracterización de la comunidad escolar

La investigación se realizó en un establecimiento municipal de Enseñanza Básica (Enseñanza Primaria) de la V región, Chile. El cual está ubicado en la pendiente de un cerro, por lo que el establecimiento cuenta con tres niveles, desde arriba hacia abajo, en el primer nivel se encuentran las oficinas y algunas salas; en el segundo nivel se encuentra la entrada al establecimiento, sala de profesores, comedor y salas; por último, en el tercer nivel, se encuentra la cancha y a sus bordes, juegos y salas. Este establecimiento es financiado por la Corporación Municipal de la comuna. Junto a lo anterior, según lo declarado en su Proyecto Educativo Institucional, los estudiantes que asisten son de nivel socioeconómico bajo, señalando que alrededor del 85% de ellos pertenece a los niveles más bajos de estratificación social del país.

Además, la institución se caracteriza por dos elementos. El primero por tener una cantidad de miembros menor a otras instituciones escolares de la comuna. De hecho, durante la primera observación en el año 2017, la matrícula de alumnos era de 91 estudiantes, lo que permitía tener en promedio a 9 estudiantes por nivel. Debido a la baja matrícula del establecimiento los cursos se encuentran fusionados de la siguiente forma; 1° con 2°, 3° con 4° y 5° con 6° básico, siendo 7° y 8° básico los únicos cursos no fusionados. Durante el 2018 se observó una disminución en la matrícula del establecimiento. El segundo elemento que caracteriza a esta institución es que recibe a estudiantes de los alrededores y también a estudiantes que han repetido cursos o han sido expulsados de sus escuelas y, no necesariamente, residen cerca de la escuela en estudio.

Esta comunidad educativa entre el año 2017 y 2018 sufrió un cambio de dirección debido a decisiones que emanan de instancias superiores a la comunidad educativa. La decisión responde a que es una escuela “mal evaluada” según la Agencia de Calidad, es decir, obtuvo una calificación insuficiente en las pruebas estandarizadas chilenas y se encontraba en peligro de cierre. Esta nueva dirección está conformada por personas que ya trabajaban en el establecimiento en otros roles y personas provenientes de otras comunidades educativas. Por lo que, las personas que componen la nueva dirección, aunque llegan a un espacio considerado de poder desde los roles establecidos, son los recién llegados. La nueva dirección ha adoptado decisiones que han implicado cambios en las prácticas educativas que se ven reflejadas a simple vista al momento de observar y al profundizar con el resto de los actores de la comunidad.

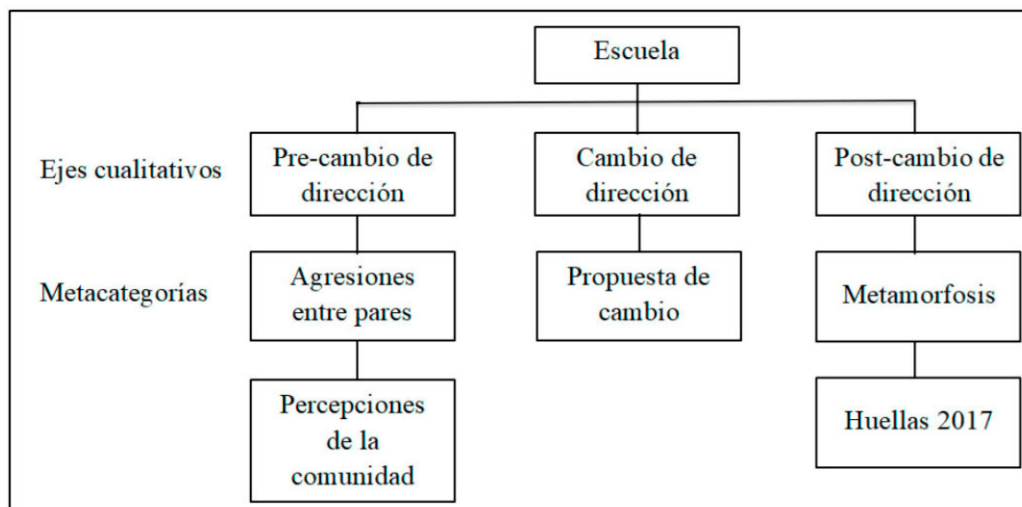
4. Resultados

A partir de los dos trabajos de campo realizados para esta investigación, se levantan categorías que nos permiten comprender las prácticas educativas y las relaciones entre los miembros de la comunidad: su institución, sus subjetividades y su conocimiento práctico (PNUD, 2009) que se despliega en la cotidianeidad. Para ello, los resultados han sido organizados en tres secciones que corresponden a los ejes cualitativos. La primera sección presenta ejemplos representativos de sucesos recolectados durante el año 2017, antes de la llegada de la nueva dirección a la escuela. La segunda y tercera sección corresponden a ejemplos representativos de los cambios implementados a partir de la llegada del nuevo equipo directivo y las consecuencias observadas durante el 2018.

A continuación, se presentan los hallazgos en tres secciones correspondientes a los ejes cualitativos: *Pre-cambio de dirección: una escuela a la defensiva*, *Cambio de dirección: los recién llegados* y *Post-cambio de dirección: metamorfosis en la escuela*. Estos ejes apuntan a analizar los efectos sobre las relaciones interpersonales y las interacciones tensionadas entre las personas de la comunidad. Cada eje cualitativo está compuesto por diferentes metacategorías, como se puede evidenciar a continuación en el Figura 1.

Figura 1

Ejes cualitativos y Metacategorías de la Escuela.



Fuente: Esquema de elaboración propia.

4.1. Pre-cambio de dirección: una escuela a la defensiva

El primer eje cualitativo Pre-cambio de dirección, ha sido levantado con datos que corresponden al trabajo de campo desarrollado durante el año 2017. En este primer momento, las metacategorías *agresiones entre pares y percepciones de la comunidad*, nos permiten comprender las subjetividades y el conocimiento práctico que operaba entre los miembros de la escuela.

4.1.1 Agresiones entre pares

Al entrar en la rutina escolar de esta escuela municipal, destaca la manera de relacionarse entre los estudiantes. Las agresiones entre pares fueron identificadas como formas de agredir intencionadamente al otro, física o verbalmente. Estas situaciones se viven a diario entre estudiantes de diversos cursos y ocurren como algo naturalizado, frecuentemente a la vista de los adultos que observan sin alterarse y, muchas veces, sin intervenir. Distinguimos entre *agresiones físicas, agresiones verbales y juego violento*.

Las *agresiones físicas* son formas de resolver problemas entre pares por medio de golpes, siendo una forma “rápida” de dar solución a los conflictos generados entre los estudiantes. Este tipo de agresiones se gestaban constantemente, independiente de la presencia o ausencia de adultos/as en el lugar. Frente a la ausencia de estos últimos, los mismos estudiantes intervienen con la intención de detener la agresión que se desarrollaba en el momento.

En los dos siguientes ejemplos los protagonistas son estudiantes de primero básico y las situaciones expuestas ocurren durante el recreo.

“Joaquín Jr. es catalogado por algunas compañeras como el niño más peligroso de la escuela y tratan de alejarse de él porque les estaba pegando”. (NdC_ETN_3).

“Gabriel se puso a pelear con Joaquín en la cancha, Kevin los separó, la pelea fue con combos¹ y patadas. La secretaria estaba en el patio y también cooperó. Luego Gabriel volvió a pegarle a Joaquín mientras él jugaba a la pelota, le pegó un combo en la boca y mientras la secretaria los separaba Gabriel le pegó una patada, Joaquín se puso a llorar”. (NdC_ETN_1).

Destacan también las agresiones verbales que se desarrollan entre estudiantes como otra forma de resolver los problemas entre pares, esto se realiza a través de groserías y, en algunas ocasiones, pueden llegar a los golpes. Con frecuencia se evidencia que las agresiones verbales entre los niños avanzan a agresiones físicas, mientras que en el caso de las niñas estas se mantienen en agresiones verbales. Dichas agresiones son constantes, destacando entre ellas los insultos basados en etiquetas o categorías de discriminación como, por ejemplo, apelar a cuestiones de género.

El primer y segundo registro son del curso 5°- 6° durante la clase, el segundo registro se desarrolla mientras los estudiantes esperan al profesor para iniciar la clase.

“Martina molesta y golpea a Johans, él le dice que es maraca²”. (NdC_ETN_1).

“Rosita entra a la sala diciendo ‘conchetumadre’³. Madelyn le dice que es ordinaria y comienza a discutir. En la discusión Rosita le dice ‘enferma mental’, ‘cabra culia’⁴

1. Golpe de puño.

2. Insulto.

3. Insulto.

4. Insulto.

primero le dice que le pegará un 'paípe'⁵, luego un 'combo en el hocico'. Además, le dice que es pobre, a lo que Madelyn responde que no es pobre y que al menos ella no andaba hedionda. Durante el resto de la discusión se refieren a la otra diciendo 'y vo' y Rosita le dice a Madelyn 'sapa culia'..." (NdC_ETN_1).

Finalmente, el *juego violento* reúne los episodios donde la forma de agredir es naturalizada como una forma de relacionarse amistosamente entre pares, debido a que se da en una relación de confianza que se ha establecido. Es definida como "juego" dado que sus protagonistas lo declaran de esa manera y no se presentan conflictos o agresiones luego de estos eventos. Un aspecto importante por considerar es que al estar tan naturalizadas estas agresiones por los estudiantes, estos no las perciben como peleas. Esto nos permite interpretar que es otra forma de establecer relaciones interpersonales entre pares.

El primer y segundo registro que se presentan, corresponden a estudiantes de 8° básico, mientras que el tercer registro es de estudiantes de 7° básico. Estas situaciones se dieron justo fuera de la sala de clases, el patio y pasillos del establecimiento.

"Un estudiante le pega con un cinturón a su compañero y con cara de risa sale arrancando de él, mientras su compañero le dice 'cochino culiao'⁶ (...) sin embargo, más adelante comienza una batalla de correazos entre ellos riéndose como juego". (NdC_ETN_3).

"Un estudiante está corriendo con el celular de su compañera mientras ella lo persigue, hasta que lo atrapa, se lo quita forcejeando y luego le pega un palmetazo en la nuca. Luego ambos se devuelven caminando y riéndose". (NdC_ETN_3).

"Emilia le pega una patada en el trasero a Cristian riéndose y se esconde en el baño de niñas, Cristian no puede entrar, pero intenta cerrar la reja del baño". (NdC_ETN_3).

Estos ejemplos dan cuenta de un clima agresivo naturalizado en los diferentes espacios de la escuela, protagonizado por estudiantes de todas las edades y que ocurre ante la mirada casi siempre pasiva de los adultos de la escuela.

4.1.2 Percepción de la comunidad

Esta metacategoría reúne prácticas de los actores escolares que se encuentran en los espacios comunes de la escuela donde ocurren las agresiones entre estudiantes: patio, pasillos, cancha, oficinas, etc. y dan cuenta de las relaciones interpersonales y aspectos administrativos que caracterizaban a esta comunidad en ese momento. La metacategoría está compuesta por las categorías *actitudes del personal administrativo*; *percepciones sobre la directora* y *percepciones de la directora*.

Respecto de las *actitudes del personal administrativo*, esta categoría representa percepciones sobre el trabajo administrativo de diferentes personas de la comunidad educativa en el año 2017 en relación con las agresiones entre estudiantes. Durante el periodo de observación, se pudo identificar que algunos miembros de la comunidad, además de sus labores oficiales, tenían dos o más roles asignados de manera implícita para actuar en interacción con los estudiantes. La secretaria del establecimiento, además de desempeñar las funciones de su cargo, cumplía labores de enfermera y también se encargaba de contener emocionalmente a los estudiantes agredidos. Mientras que la asistente de la educación es caracterizada como una

5. Golpe en la cabeza con la palma de la mano abierta.

6. Insulto.

persona con autoridad frente a los estudiantes, y desempeña dos roles implícitos relacionados con la contención emocional de los escolares en situaciones de agresiones entre pares, y el reemplazo de docentes.

Los registros que se desarrollan a continuación corresponden a las labores desempeñadas por la secretaria, el primer y segundo registro se desarrollan en su oficina, mientras que el tercer registro se desarrolla en el patio camino hacia la oficina.

“La secretaria es quien contiene a los estudiantes cuando se descompensan, cuenta con una caja organizadora que contiene lápices [se usan para los estudiantes descompensados]”. (NdC_ETN_1).

“Secretaria acompaña a estudiante lastimado tras jugar a la pelota y cura las heridas del estudiante”. (NdC_ETN_3).

“Secretaria juega con estudiante que se encuentra descompensado, entregando tips para que le gane”. (NdC_ETN_3).

Los siguientes registros corresponden a la percepción que se tiene sobre la asistente de la educación y sus propias percepciones respecto a sus labores, el primer registro corresponde a la visión de uno de los etnógrafos, mientras que el segundo, tercer y cuarto registro son declaraciones de la propia asistente.

“Me da la impresión de que la auxiliar [asistente de la educación] tiene un carácter más fuerte con los estudiantes, por su tono de voz y la forma en que comunica sus ideas, como un ‘reto’. (NdC_ETN_3).

“Yo tengo claro, o sea, voy mirando dónde están los niños más revoltosos, tengo que andar pendiente de ellos”. (Etr_1_Asistente).

“Si igual a mí me escuchan, doy mi opinión, doy mi punto de vista”. (Etr_1_Asistente).

“Sí entro de repente, pero no siempre, no debería hacerlo, pero dice la tía que hay que ayudar a los que le cuesta”. (Etr_1_Asistente).

Ambos roles que cumplen las personas en los ejemplos anteriores son roles que no están dentro de las funciones explícitas y que intentan dar respuestas a las situaciones de agresividad entre los estudiantes. Estas respuestas son más bien improvisadas y no son parte de un plan general como comunidad. Son prácticas educativas que se han ido sedimentando en el tiempo.

La persona a cargo de la dirección de la escuela es alguien importante al momento de intentar comprender las prácticas educativas que allí se desarrollan. Por una parte, las ideas de diferentes miembros de la comunidad educativa respecto a la forma de ser o actuar de la directora son construidas a través de las experiencias personales al relacionarse con ella. A raíz de ello se desarrolla la categoría *percepciones sobre la directora*, el primer registro corresponde a la percepción de la etnógrafa al ver a la directora con los estudiantes en el patio, el segundo registro corresponde a estudiantes de 8° Básico luego de tener un conflicto con la directora. Estos ejemplos nos dan un contrapunto en cuanto a las percepciones y a la vez, en relación con lo que es permitido comentar respecto de la directora.

“Directora anda en los recreos, es cariñosa con los niños”. (NdC_ETN_2).

“Ingresaron Francisco y Bastián a la sala, Francisco se queja por la directora y dice que es mentirosa”. (NdC_ETN_3).

El tercer registro de esta misma categoría corresponde al sentir de la profesora de Educación Física respecto de la directora. Lo que da cuenta también de la propia concepción de la profesora respecto de la necesidad de la docente de respaldo frente a sus acciones con los estudiantes y las funciones esperadas de la dirección: ¿a quién debe defender: a los profesores o a los estudiantes?

“Al entregarle el consentimiento a la profesora me comenta que a ella no le gusta este colegio, que la administración ‘los de arriba’ son los que no trabajan bien, principalmente la directora que no promueve el trabajo en equipo, ya que, si los docentes sancionan o castigan a un alumno mandándolo a la oficina, no es mucho lo que hacen, al contrario, terminan defendiendo al estudiante, pasando a llevar lo que el docente ha dicho”. (NdC_ETN_2).

Por otra parte, *las percepciones de la propia directora*, sus ideas y sentir respecto a las situaciones que ocurren en el establecimiento, nos informan de la manera en que profesoras y profesores desarrollan sus labores y las relaciones con los miembros de la comunidad. Un aspecto importante para analizar es la forma en que la directora responsabiliza a las y los profesores de aquellas situaciones que no se resuelven de la forma esperada por ella, motivo por el cual ella y la secretaria deben intervenir en estas situaciones conteniendo a los estudiantes.

Los registros fueron obtenidos al realizar una entrevista a petición de la directora, luego de saber que los estudiantes de 8° Básico habían participado de una entrevista en la que conversaron sobre una situación problemática que tuvieron con ella. La entrevista fue realizada por dos etnógrafas en la oficina de la directora, el primer ejemplo da cuenta de la percepción que ella tiene respecto al manejo de los profesores dentro del aula.

“(...) pero acá se presenta la situación de que los docentes dicen que ellos no se manejan en esto, entonces, yo encuentro que para trabajar en este establecimiento con alumnos con características así disruptivas se necesita que los docentes estén capacitados”. (Etr_2_Directora).

La directora se muestra insatisfecha con las prácticas educativas que desarrolla el resto de los miembros de su comunidad, reconociendo que el grupo de estudiantes requieren de otras formas de interactuar con ellos.

“¡No, no! no quiero usar la palabra voluntad, quiero usar otra... como disposición, así que las personas como los adultos tengan ¡ya! Tengo este alumno que presenta esta dificultad, entonces voy a ceder un poco para que él por lo menos esté... eso falta”. (Etr_2_Directora).

“Entonces para que el profesor pueda continuar con la clase con los demás alumnos, los traen. Entonces acá nosotros les contenemos, igual le hacemos tareas, no están aquí así premiados, entonces a ellos les gusta tanto que después se portan mal pero para venir para acá, porque aquí los hacemos leer, les cantamos, les escuchamos, les contamos cuentos, entonces a ellos como que les gusta también”. (Etr_2_Directora).

Ella identifica que hay un “saber hacer” en algunos de los espacios que parecen más adecuados para los estudiantes que en otros. En los espacios donde los estudiantes se sienten menos cómodos pareciera ser necesario que los adultos “cedan” y eso no ocurre, y ella como directora no logra traspasar esa idea a sus profesores. Además, ella analiza que las situaciones de agresiones entre estudiantes requieren de nuevas prácticas educativas, contraponiendo lo que hace el personal administrativo versus lo que hacen o no hacen los profesores; sin embargo, no profundiza en el análisis que las agresiones tensionan los roles asignados y las relaciones entre las personas en la comunidad y que, por tanto, requiere de una organización

explícita para remover las prácticas ya sedimentadas. El hecho de que el “saber hacer” no se lleve a cabo en todos los espacios en que interactúan los estudiantes entre ellos y con los adultos, sumado a la falta de manejo que señalan los profesores, en palabras de la directora, influye en el desarrollo de las relaciones violentas entre pares y la naturalización de estas debido a la actitud pasiva de los adultos cuando las observan.

4.2 Cambio de dirección: los recién llegados

El segundo eje cualitativo corresponde a *Cambios de dirección*. Durante el año 2018 se integra un nuevo equipo directivo, reemplazando al anterior. Estas personas, algunas recién llegadas a la comunidad toman algunas decisiones que comienzan a transformar las prácticas educativas asentadas en la escuela. En este eje se encuentra la metacategoría *propuestas de cambio* y las categorías *cambio administrativos y reestructuración de espacios*.

4.2.1 Propuestas de cambio

Las personas del nuevo equipo directivo se han tomado el tiempo para identificar las necesidades de la escuela: relaciones interpersonales e interacciones tensionadas entre adultos con adultos y entre estudiantes. Surgen así las primeras propuestas de cambio, en este caso, corresponden a aquellas administrativas y a reestructuración de espacios. Los efectos son tanto en las condiciones materiales de la escuela como en las relaciones agresivas entre estudiantes.

Al observar los patios y conversar con un estudiante que lleva un buen tiempo en esta escuela, considerado como veterano, se pueden evidenciar diversos *cambios administrativos* gestados por la nueva dirección que son percibidos por él. Estos cambios apuntan a organizar las labores de los miembros de la comunidad privilegiando el cumplimiento de sus funciones explicitadas por contrato y sumado, de manera explícita, el acompañamiento de los estudiantes al estar en el patio; esto con la intención de evitar las agresiones entre estudiantes. Dichos cambios generan en las etnógrafas la impresión de que existe más orden en el establecimiento y, a la vez, en el estudiante veterano, una percepción de mayor transparencia.

Los primeros dos registros corresponden a una conversación con dicho estudiante, desarrollada en el patio del establecimiento; y, el otro registro, corresponde a información observada en el mural en este mismo espacio:

“Nos cuenta que cambiaron a todos los que administraban y que con eso se acabó la ‘corrupción en el colegio’...” (NdC_ETN_2).

“En un mural se encuentra mucha información administrativa, entre ella la distribución de los espacios de los sectores que ciertos funcionarios del colegio deben observar durante el recreo, el porcentaje de asistencia de cada curso, estudiantes con sus respectivos nombres...” (NdC_ETN_2).

El estudiante percibe los cambios de administración como positivos. Además, la dirección ha explicitado prácticas educativas nuevas a través de una organización en función de un mayor control de los espacios comunes de la escuela, entre otras acciones. Las personas de la dirección explicitan que la observación durante los recreos se relaciona con haber identificado las constantes agresiones entre estudiantes y las prácticas implícitas del personal administrativo y de los profesores frente a ello.

El tercer registro fue observado en la secretaría, espacio en el que se realizaron diferentes cambios en la organización de este espacio y quienes trabajan en este. Bajo la dirección anterior se contaba con un espacio con libros y juegos, en el cual la secretaria considerada como veterana se encargaba de contener a los y las estudiantes.

“Ahora hay dos secretarías, ya no se encuentra el estante con libros que usaban para calmar a algunos niños o distraerlos mientras estaban en este lugar” (NdC_ETN_2).

Con este registro se evidencia que la práctica que tenían los docentes de enviar a estudiantes al espacio de la secretaría y que la secretaria y la directora se hicieran cargo de distraerlos, ya no se continúa desarrollando, sino que se requiere que se cumplan las funciones contractuales. Los cambios administrativos son percibidos por los diferentes actores escolares e impactan en la posibilidad de dar continuidad o no a prácticas educativas sedimentadas en esta comunidad, y de valorar, positiva o negativamente, esas prácticas antiguas y aquellas que se comienzan a desarrollar.

Si ponemos el foco en los diferentes espacios del establecimiento y las interacciones que propician, se pudo observar una *redistribución de los espacios* y las mejoras de ciertos aspectos estructurales que resultaban inseguros en la etnografía 2017, debido a la ubicación del establecimiento en la pendiente de un cerro. La nueva dirección cambió la distribución de los cursos en las salas, habilitó espacios que no eran utilizados por los estudiantes, reforzó las rejas que dan a la ladera del cerro evitando así que los estudiantes pasaran por ese lado, entre otros. Los cambios de mobiliario realizado en la oficina de secretaría generan un cambio respecto a la estructura, pero también respecto de los roles explícitos e implícitos que cumplían y se evidenciaron hasta el año 2017, determinando así, de forma más clara, las funciones que se espera cumplan las secretarías.

El primer, segundo y tercer registro corresponden a observaciones de cambios estructurales realizados en el patio, y en espacios abiertos y de uso común.

“Al recorrer el establecimiento, aparentemente sigue igual, solo que hay rejas al final del pasillo que se ven más firmes. Se observa menos maleza en los cerros y más limpios” (NdC_ETN_1).

“Al pasar por la pre-básica se observan las rejas abiertas, las de su sector y las de enfrente donde están los columpios” (NdC_ETN_1).

“Giancarlos nos muestra el huerto que tiene [esto es nuevo]” (NdC_ETN_2).

El tercer registro muestra modificaciones en espacios de actores escolares como la secretaría y los profesionales de la comunidad.

“Ya no se encuentra el estante con libros que usaban para calmar a algunos niños o distraerlos cuando estaban en este lugar” (NdC_ETN_1).

“(…) destinaron la sala de la dupla psicosocial como sala de clases. Ahora es la sala de 7° (…)” (NdC_ETN_2).

Los recién llegados desde su rol de dirección, promueven cambios que afectan a los diferentes actores escolares, modificando condiciones a la base de las prácticas educativas: sus funciones, así como los espacios de la comunidad. Han propuesto un nuevo orden y forma de hacer a partir de cambios principalmente materiales, pero también a través de la forma en que se administran y acompañan los espacios en que se relacionan los estudiantes. El acompañamiento que se realiza en los diferentes espacios utilizados por los estudiantes durante el recreo para socializar entre ellos, entrega la sensación de que se han fortalecido las relaciones estudiante – estudiante; estudiante – adulto, generando así un ambiente propicio para gestar nuevas formas de relacionarse en lo cotidiano.

4.3. Post-cambio de dirección: metamorfosis en la escuela

El tercer eje cualitativo corresponde a *Post cambios de dirección*, este ha sido elaborado con los registros correspondientes a las etnografías del año 2017 y 2018 con la idea central de identificar aquellos elementos de continuidad y cambio que se presentan en el establecimiento luego del cambio de dirección. Este eje está compuesto por la metacategoría *metamorfosis* compuesta por las categorías: *mejoras de relaciones entre pares y cambios de actitud de asistentes*; y, una segunda metacategoría definida como huellas 2017 compuesta por las categorías: *retrasos y ausencias de profesores*, y *agresiones verbales entre estudiantes*.

4.3.1 Metamorfosis

Entendemos por metamorfosis una transformación de una cosa a otra diferente, las cuales pueden modificar el funcionamiento de un sistema, en este caso la comunidad educativa estudiada. Los cambios implementados por el nuevo equipo directivo tuvieron repercusiones en las formas de relacionarse entre los miembros de la comunidad; estudiante – estudiante, funcionarios – funcionarios; funcionarios – estudiante, esto debido a la distribución de roles y el acompañamiento que se realiza entorno a ellas.

Durante las observaciones realizadas en el 2018 se evidenció una *mejora de las relaciones entre pares*. Esto debido a la nueva organización escolar que pudo ser evidenciada en los patios, se destaca un mayor acompañamiento de los adultos en los momentos de recreo, periodos en que, durante las observaciones realizadas en el 2017, los estudiantes solían estar solos o muy poco acompañados. Como consecuencia, los adultos tenían poco conocimiento de las actividades que realizaban los estudiantes durante este tiempo y, con ello, bajas intervenciones al momento de solucionar situaciones conflictivas de diversos tipos. Todos los registros que se presentan a continuación fueron recogidos en el patio durante el recreo.

“Durante el recreo no hubo problemas entre estudiantes en los espacios que observamos tampoco juego violento. Sí hubo comentarios groseros, pero una de las secretarías intervino rápidamente” (NdC_ETN_2).

“La cancha está ocupada por niños de diferentes cursos todos jugando fútbol, incluso Gabriel quien se comporta igual que los más grandes” (NdC_ETN_2).

“Las niñas utilizan el espacio cercano al piso rojo, se ubican ahí para tomar sol, conversar o jugar” (NdC_ETN_2).

En general, se percibe un ambiente diferente en las interacciones en recreos y en el patio. Algo ha cambiado en la forma de vivir la cotidianeidad de esta escuela.

Los cambios implementados por el equipo directivo relacionados con establecer un orden respecto a las labores que cada miembro de la comunidad debe desarrollar, generaron *cambios de actitudes en el personal administrativo* debido al impacto de estas dinámicas en aquellas personas que antiguamente cumplían roles implícitos diversos asociados con la contención de estudiantes o la resolución de conflictos, los que se vinculan con el sentido de identidad y pertenencia de estos miembros debido a su condición de veteranos. Los registros que se presentan a continuación fueron tomados mientras no había miembros del equipo directivo en el establecimiento. El primero se desarrolló entre clases, mientras que el segundo ocurre cuando se llevaba a cabo el ensayo de cambio de estandartes⁷ del colegio.

7. Ceremonia en que los estudiantes de 8º Básico, al egresar del establecimiento educativo, entregan a los estudiantes de 7º Básico los estandartes representativos del establecimiento y la bandera nacional.

“Al ingresar al colegio (09:55 app.) la secretaria cantó en el patio ‘libre soy’, algunos funcionarios se rieron, la señora Verónica se incorporó al canto con mayor entusiasmo y cantó/gritó ‘libre soy’ haciéndose para atrás mientras abría los brazos” (NdC_ETN_2).

“La señora Verónica tomó el micrófono mientras ensayaban y de repente hizo el sonido de un pedo” (NdC_ETN_2).

Las asistentes de la educación, que solían ser las protagonistas de la interacción con los estudiantes, reaccionan al reordenamiento de funciones, al mostrar una cierta libertad al no tener que cumplir con los roles implícitos designados a la vigilancia hasta antes de la nueva dirección de la escuela. Las divergencias de perspectivas respecto de las prioridades de transformación en esta escuela quedan en evidencia en estas acciones solapadas.

4.3.2 Huellas 2017

A medida que se desarrollan o implementan cambios en una comunidad, la atención se centra en aquellos elementos que, a los ojos de quienes los implementan, son más importantes. Habrá elementos que se mantendrán en el tiempo debido a lo arraigada que puede estar una conducta a la identidad de las personas que conforman y construyen la institución educativa.

Durante las observaciones realizadas en ambos periodos se pudieron registrar dos dinámicas repetitivas generando así la categoría *retrasos y ausencias de profesores*; el retraso de los profesores para llegar a sus salas e iniciar sus clases, y la ausencia de profesores durante una jornada. Esta segunda acción implicaba buscar a un adulto (no profesor/a) para realizar el reemplazo y en el caso de que no hubiese un reemplazo los estudiantes no tenían acompañamiento de adultos durante estos periodos. Tanto la ausencia y los retrasos de profesores implican -en la observación 2017 y 2018- que los estudiantes retomen prácticas antiguas como lo son las agresiones físicas.

El primer registro se desarrolló en las salas que están cerca de la cancha (tercer nivel del establecimiento), el segundo se desarrolló en la cancha durante una clase, el tercero en el patio (segundo nivel) durante el recreo y por último el cuarto registro ocurrió durante el recreo en un espacio que queda como “punto ciego” (tercer nivel) desde los lugares de supervisión utilizados por los adultos que se encuentran en el segundo nivel del establecimiento.

“Debido a que el profesor nuevo no está en la sala, tres niños se quedan afuera, dos de ellos están molestando al otro, uno lo empuja y lo mantiene en el piso y el otro le quita el gorro y lo lanza. Cuando recién aparece el profesor, a pesar de que lo ven ellos siguen molestando, hasta que el profesor los reta” (NdC_ETN_2).

“Los que juegan en el patio se encuentran solos, no hay profesor de educación física” (NdC_ETN_2).

“Los niños siguen jugando a la pelota y los demás (todos los que no jugaban) se forman fuera de su sala y esperan a los profesores, quienes también se demoran en llegar” (NdC_ETN_2).

“2 alumnas de 6° y 8° andan con mochila. Se dirigen al espacio que está entre kínder y el pasillo, dejan sus mochilas entre medio de las rejas para luego salir. Rubí nos comenta que a veces salen a comprar y después vuelven”. (NdC_ETN_1).

Las *agresiones verbales entre estudiantes* observadas durante el 2017 eran constantes, incluso en presencia de adultos. Durante las observaciones realizadas en el 2018, se pudo evidenciar que estas prácticas aún se mantenían en aquellos momentos en que los adultos se ausentan, siendo necesario el acompañamiento de los estudiantes para regular sus formas de interactuar. El primer registro corresponde a una conversación de una de las etnógrafas con una estudiante, quien durante la intervención se muestra molesta-. El segundo registro corresponde a una situación evidenciada en el patio durante el recreo, situación en la que se alude a los genitales femeninos como una forma de molestar al otro.

“Madelyn me comenta que Catalina es nueva, al preguntarle si sabe de qué país viene me responde un poco molesta ‘de Colombia cómo no se va a dar cuenta’ haciendo alusión a su color de piel. Catalina está en 3° y 4° y se junta con Alison, en estos dos días solo la he visto con ella” (NdC_ETN_2).

“En dos ocasiones en las que se han golpeado con la pelota en sus genitales Gianfranco les dice a sus compañeros ‘te pegaste en la vagina’, ‘te dolio la vagina weon’...” (NdC_ETN_2).

Tanto los retrasos y ausencias, así como las agresiones entre estudiantes, dan cuenta de la resistencia al cambio frente al reordenamiento propuesto por la dirección y puede reflejar también falta de participación en las decisiones tomadas. Conviven los dos tipos de prácticas, aquellas que han sido desarrolladas por los más veteranos durante largo tiempo, con las prácticas nuevas que parecen ser bien valoradas por los estudiantes y no tanto por los asistentes de la educación.

5. Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este estudio fue describir las prácticas educativas que emergen del cambio de dirección en una comunidad escolar de una escuela municipal chilena. Se ha mirado esta escuela con un microscopio para develar las relaciones interpersonales al interior de esta, teniendo en cuenta en las interpretaciones los factores macro del contexto político como social que tensionan a las comunidades y a sus participantes. En este sentido, cabe recordar que la escuela observada, al igual que otras escuelas municipales chilenas mal evaluadas en las pruebas estandarizadas, se encontraba en peligro de cierre. Es decir, la mirada al telescopio pone a las políticas públicas como una amenaza de destruir a una comunidad educativa, constituida por estudiantes que requieren de este espacio de encuentro y desarrollo. Es, en ese marco, en que se incorpora un nuevo equipo directivo y comienza a realizar cambios que ve como necesarios.

Los resultados de la etnografía permiten interpretar que la comunidad, con sus prácticas educativas, es una comunidad dinámica y que la nueva dirección realiza cambios que transforman el quehacer de las personas. La decisión de entidades jerárquicamente superiores a la escuela de cambiar la dirección tiene un impacto en las prácticas y las prácticas educativas tendrán su efecto en el macrocontexto (Bronfenbrenner, 1989). El dinamismo no es temporal, sino que, seguirá en una transición de cambios que tensionan, alivian y vuelven a tensionar el quehacer de las personas de la comunidad educativa. Todos los actores escolares pueden percibir las modificaciones en sus prácticas educativas que produce una nueva dirección, pero son solo estos últimos los que proponen y realizan los cambios. Estos cambios no siempre son bien recibidos por todos, pero sin duda, va produciendo un cambio en la identidad institucional y en la de cada uno de sus miembros, es decir, en las subjetividades y en el conocimiento práctico (PNUD, 2009).

Considerando las cualidades de veteranos y recién llegados planteados por [Lave y Wenger \(1991\)](#) el nuevo equipo directivo, bajo su cualidad de recién llegados y dotados de la autoridad que les brinda el cargo que tienen dentro de la institución, elaboran ciertas propuestas que apuntan a un reordenamiento de los roles para mejorar las relaciones interpersonales y las interacciones en tensión que habían identificado. Estos roles son llevados a cabo por diferentes miembros de la comunidad como la secretaria y asistentes de la educación quienes, en su rol de veteranos, presentan cierta resistencia a la implementación de dichos cambios debido a que se ven afectadas las identidades y relaciones institucionales que han construido antes de la llegada del nuevo equipo directivo. En ambos elementos se puede evidenciar una tensión entre las fuerzas mencionadas por [PNUD \(2009\)](#), dicha tensión nace a través del establecimiento de nuevas reglas que buscan modificar las acciones y roles que desempeñan los miembros de la comunidad, quienes, según su identidad y rol de veterano, realizan las cosas de la forma en que se les solicita en presencia del equipo directivo y, en la ausencia de este, modifican sus comportamientos y formas de relacionarse.

Dentro de los cambios implementados por el nuevo equipo directivo, estuvo la reestructuración de los espacios y el mantenimiento de aquellos lugares que lo necesitan. Estos cambios, además de dotar a la escuela de una nueva vista que se percibe como orden, demuestra la preocupación de este equipo directivo por trabajar el contexto agresivo en que se desenvuelven los estudiantes, entregándoles así mejores espacios para desarrollarse y relacionarse con otros. Estos cambios pueden ser percibidos por los estudiantes como un estado de preocupación por ellos, lo que puede contribuir a una visión más positiva de su escuela, los miembros de esta y sus propias capacidades debido a la dignificación de los espacios. Otro de los cambios implementados que buscan establecer mayor orden en las zonas utilizados por los estudiantes para distraerse, es la distribución de diferentes espacios del patio a los asistentes de la educación quienes cumplen un rol de acompañantes durante los minutos que duran los recreos o almuerzos. Este acompañamiento realizado por los adultos permite a los estudiantes regular la forma en que se relacionan con sus pares ya sea verbal o físicamente, debido a las intervenciones que ellos realizan al observar malas prácticas por parte de los estudiantes. Sin embargo, en ausencia de los adultos se pudo observar que las agresiones físicas, verbales o los juegos violentos volvían a aparecer, siendo estos un elemento de continuidad de lo observado durante el 2017 pareciera ser que estas formas de establecer relaciones interpersonales es una forma naturalizada por los estudiantes de pertenecer a la comunidad.

En este caso particular, la nueva dirección mediante dos acciones provoca transformaciones en las prácticas educativas orientadas hacia la inclusión y, por ende, en el quehacer de la escuela. El asignar roles explícitos al personal administrativo y la modificación de espacios en términos materiales, son acciones que apuntan a cambiar el conocimiento práctico ([PNUD, 2009](#)) de la comunidad en torno a la violencia y a la consecuente contención de estudiantes. La explicitación de roles pasa porque se cumplan los roles ya establecidos por las instancias superiores a la escuela y por asignar funciones nuevas para explicitar la contención de estudiantes en situaciones de violencia vividas en los recreos. Como el objetivo es aquel, las acciones sí cambian las prácticas de las personas y afecta la relación entre ellas. Se evidencia que, al reasignar roles a los adultos en el patio, las acciones de violencia física entre estudiantes disminuyen, por lo menos, en ese espacio. Lo anterior, posiblemente porque no es solo una designación de vigilancia, sino que también de entablar un diálogo entre estudiantes y adultos en torno a la violencia. En el caso de la modificación material de las oficinas en la secretaría y la dirección implica explicitar, pero no de manera verbal, las funciones administrativas para dejar de cumplir funciones de contención que ahora cumplirían otros miembros de la comunidad.

Es posible interpretar que las modificaciones materiales, tanto en las oficinas como en las salas y patios realizadas por la nueva dirección, además de enviar un mensaje de reordenamiento, también dan indicaciones de qué hacer. Posiblemente, la dimensión material de las prácticas educativas (Fardella y Carvajal, 2018) sea una de las formas más veloces de cambiar las mismas. Lo anterior, debido a que no hay un diálogo con la materialidad, es decir, el dispositivo material donde se desenvuelve la práctica determina al sujeto que se desenvuelve en esta. La dimensión material institucionaliza de manera explícita a los participantes, porque solo algunos tienen el poder necesario para intervenir materialmente la comunidad educativa. En el caso de los ejemplos, la dirección toma decisiones en base a lo que observa y modifica los espacios. Las consecuencias de estas decisiones se observan tanto en estudiantes como en adultos. Si en el primer trabajo de campo se observaba una tensión entre los estudiantes y la dirección, en el segundo esa tensión disminuye. Se observa a estudiantes más a gusto con las nuevas medidas. En el caso de los adultos, la tensión se mantiene, pero cambian las personas tensionadas. Al reacomodar los espacios, aparecen o desaparecen funciones que pueden ser interpretadas como un control mayor por parte de personas que vienen recién llegando y esto vuelve a tensionar las dinámicas (Lave y Wenger, 1991).

Las tensiones pueden ser explicadas por la relación entre el rol asignado por las instituciones y la inevitable presencia de la subjetividad y el conocimiento práctico de las personas que cumplen estos roles (PNUD, 2009). Cuando había una necesidad de contención por parte de los estudiantes, en este caso, eran las secretarías y el personal administrativo quienes, con sus herramientas personales, contenían durante las clases a los estudiantes, y esa acción no era una función explicitada. Esta acción se convirtió en una práctica que llegó a ser naturalizada y sedimentada en la comunidad. Otra acción sedimentada era la ausencia de adultos en los patios en el tiempo de recreo. Por lo que, el recreo era un tiempo de violencia entre estudiantes. Las modificaciones a estas acciones provocan una tensión individual y colectiva. Individual porque hay que reacomodar funciones y colectiva porque son los recién llegados a roles de poder (Lave y Wenger, 1991) que han tomado decisiones que provocan tensiones más que alivian a los adultos.

Una mirada más transversal de los cambios en las prácticas permite ver una configuración de los equipos directivos en el primer y segundo trabajo de campo. El primer equipo directivo, representado por su directora, se muestra menos autoritario que el segundo. Las consecuencias de estas configuraciones son más bien muestra de una jerarquía de funcionamiento de la escuela. Existe una intención poco explicitada al resto de la comunidad desde ambos equipos directivos y no una apertura a dialogar las acciones que promoverían los cambios en las prácticas educativas. Es posible explicar esta situación debido a la tensión que también vivencian los equipos directivos al recibir las indicaciones de esferas superiores -y también jerárquicas- del universo educativo. Es sin duda complejo dirigir a una comunidad educativa que tiene la amenaza de cierre de su escuela y donde sus estudiantes y sus adultos viven violencia por acción o por omisión. ¿Cómo mantener a toda una comunidad a gusto con los cambios?, ¿cómo hacer participar a toda la escuela de las decisiones para que no sean imposiciones?, ¿cómo hacen o debiesen hacer los recién llegados a cargos de poder para mantener o no mantener algunas prácticas? Si las decisiones fueran colectivas ¿podrían disminuir en algo las tensiones?, ¿desaparecerían?

En la medida que se abordan estas preguntas emergen otras ¿cuáles son las razones para realizar transformaciones en el contexto escolar? El marco contextual, político y social de esta escuela moviliza y orienta las prácticas de la directiva que tensiona las relaciones internas con la propia comunidad y externas con las posibles consecuencias que pueda tener el cierre de la escuela. El para qué se realiza y transforma una práctica es fundamental, ya que permite converger en diversas dimensiones con la comunidad educativa y transparentar el posicio-

namiento normativo de la dirección y la identidad de la escuela, es decir, cómo queremos mejorar la escuela y la sociedad que habitamos.

Agradecimientos

Se agradece al proyecto SCIA ANID CIE160009 por el financiamiento de la investigación y, especialmente, se agradece a la escuela S.M de A.S., escuela municipal de la V región, Chile, por abrir sus puertas a esta investigación. Este estudio está dedicado a la directora observada en el segundo periodo etnográfico, Sra. Gilda Sánchez Rubio quien lideró a la comunidad desde una óptica de inclusión y a la profesora Alexandra Bonitto quien siempre valoró a sus estudiantes por quienes eran, dejando de lado cualquier tipo de estigmatización hacia ellas y ellos. Ambas fallecieron en época de pandemia durante la elaboración de este artículo.

Referencias

- Angulo, F. (2019). *Evaluación y estándares en educación: Legitimidad y equidad*. Serie Por una Educación Inclusiva, 2. Valparaíso, Chile: EduInclusiva. http://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2019/12/Serie02_13-12.pdf.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Araujo, K., y Martuccelli, D. (2015). La escuela y la cuestión del mérito: reflexiones desde la experiencia chilena. *Educação e Pesquisa*, 41, 1503-1520. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141653>.
- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de la inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Electrónica Educare*, 22(3), 1-26. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>.
- Ball, S. J. (1994). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Baquero, R. (2009). Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(2), 263-280.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Castorina, J. A. (2016). La relación problemática entre Neurociencias y educación. Condiciones y análisis crítico. *Propuesta Educativa*, (46), 26-41.
- Castro, E. (2018). *Diccionario Foucault Temas, Conceptos y Autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Contreras, P., Assael, J., Acuña, F., Santa Cruz, E., Campillay, B., y Pujadas, B. (2016). Construyendo saber etnográfico: reflexiones a partir de la experiencia de campo en instituciones escolares. Athenea Digital. *Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 16(3), 55-79. <https://doi.org/https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1629>.
- Donoso-Díaz, S., y Benavides-Moreno, N. (2018). Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas. *Revista Brasileira de Educação* (23) 1-28. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230013>.
- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (Vol. 102). Narcea Ediciones.

- Esteban-Guitart, M. (2019) Identity in Education and Education in Identities: Connecting Curriculum and School Practice to Students' Lives and Identities. En Hviid, P. y Märtsin, M. (eds.). *Culture in Education and Education in Culture Tensioned Dialogues and Creative Constructions* (pp. 159-175). Gewerbestrasse Suiza: Springer
- Fardella, C., y Carvajal, F. (2018). Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(1), 1-12.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y Castigar Nacimiento de la Prisión*. Madrid: Siglo XXI
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gacitúa, B., Maldonado, M., y Sepúlveda, M. (2018). *Multiculturalidad en el aula ¿Cómo se caracteriza el nosotros y los otros?* [Título profesional] Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Gifre, M., y Esteban, G. (2012). Consideraciones pedagógicas de la perspectiva ecológica de Uribe Bronfenbrenner. *Contextos educativos*, 15, 79-92.
- Grinberg, S. (2019). Dispositivos, gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento conservador: un puzzle para armar. *Horizontes*, 37, 1-23.
- Julio-Maturana, C. (2017). Configurando Identidad de Aprendiz en la Escuela: Obstáculos en la Relación Pedagógica y su Incidencia en Procesos de "Deserción" Escolar Temprana. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 109-129. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100008>.
- Laluvein, J. (2010). School inclusion and the 'community of practice'. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1), 35-48
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Learning in doing: Social, cognitive, and computational perspectives. Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lin, A. (2013). Citizenship education in American schools and its role in developing civic engagement: a review of the research. *Educational Review*, 67(1), 1-29.
- Manghi, D., Godoy, G., Melo-Letelier, G., Aranda, I., Conejeros, L., y Otárola, F. (2022). *Investigando el universo educativo: la complejidad de las prácticas educativas [inclusivas] en las comunidades*. Valparaíso, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Serie por una Educación Inclusiva.
- Mizala, A., y Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132-144. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.09.004>.
- Morter, K. (2018). Communities of Practice: A Conceptual Framework for Inclusion of Students with Significant Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*. <http://doi.org/10.1080/13603116.2018.1461261>.
- Murphy, M.C. (2020). Bronfenbrenner's bio-ecological model: a theoretical framework to explore the forest school approach? *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 23, 191-205. <https://doi.org/10.1007/s42322-020-00056-5>.
- Neufeld, M., Petrelli, L., Sinisi, L., y Thisted, J. (2013). *Nuevos usos de la diversidad" en contextos barriales y escolares, en épocas de transformación social*. Ponencia en XIII Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica de la Educación. Mayorías, minorías y migraciones en perspectiva comparada. Universidad de California en Los Ángeles (UCLA), 18 al 20 de septiembre de 2013.
- Pinto, R. (2014). *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*. Perú: Editorial Derrama Magisterial.

- PNUD. (2009). *Desarrollo humano en Chile 2009. La manera de hacer las cosas*. Santiago: Andros Impresores.
- Redón, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. En *Estudios Pedagógicos XXXVI*, (2), 233-259.
- Rivero, R. (2013). Educación y Pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización. En *Perfiles educativos*, 35(142), 149-166.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Spivak, G. (1987). *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*. New York: Methuen.