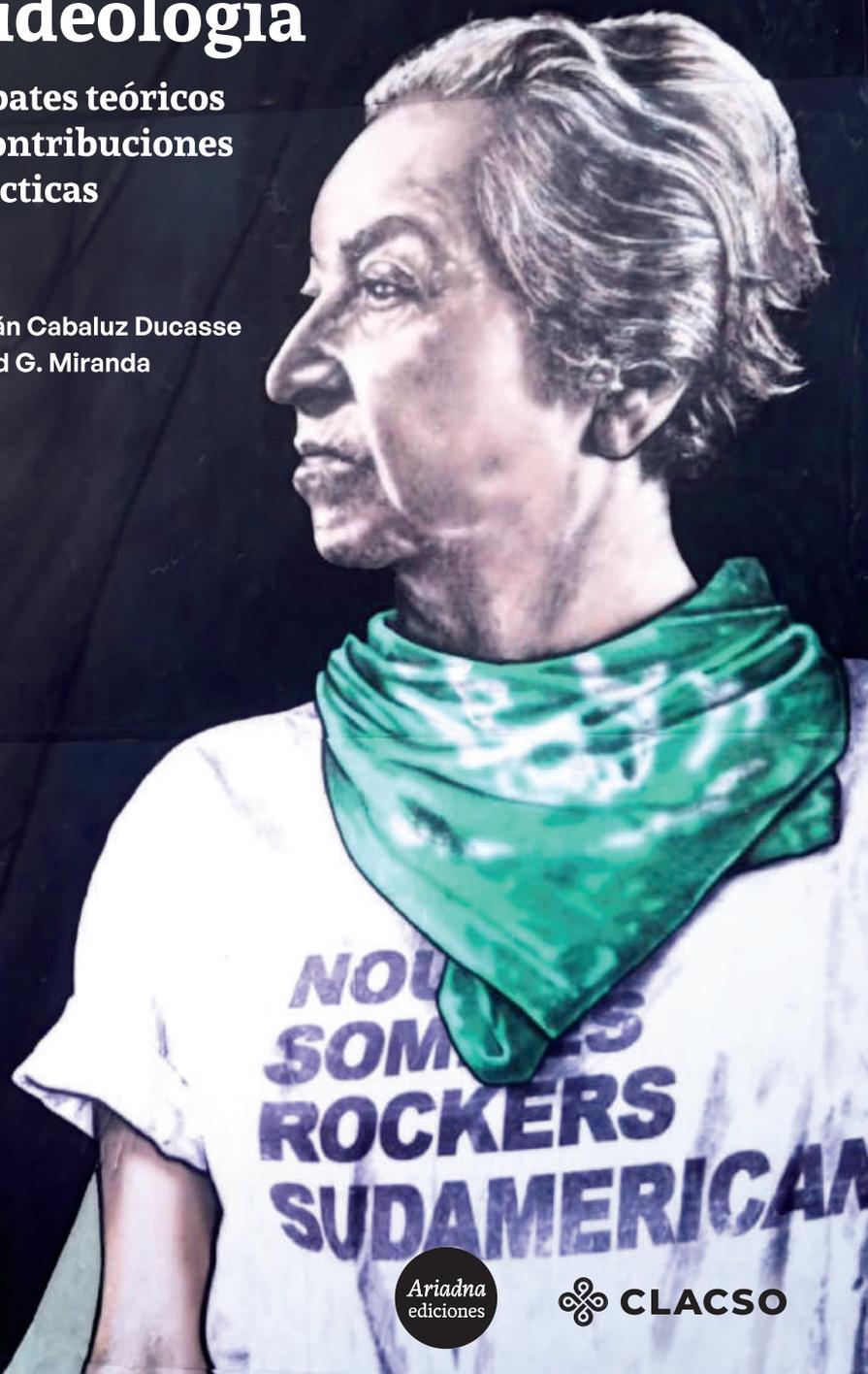


Educación, política e ideología

Debates teóricos
y contribuciones
prácticas

eds.

Fabián Cabaluz Ducasse
David G. Miranda



Ariadna
ediciones

 CLACSO

Educación, política e ideología

Otros descriptores asignados por CLACSO:

Educación / Estado / Política / Ideología / Pensamiento Crítico /
Políticas públicas / Militancia / Democracia / América Latina

Educación, política e ideología : debates teóricos y contribuciones
prácticas / David G. Miranda ... [et al.] ; Editado por Jorge Fabián
Cabaluz Ducasse ; David G. Miranda. - 1a ed - Ciudad Autónoma de
Buenos Aires : CLACSO ; Santiago de Chile : Ariadna Ediciones, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-833-6

1. Educación. 2. Ideologías. 3. Política. I. Miranda, David G., ed. II.
Cabaluz Ducasse, Jorge Fabián, ed.

CDD 306.01

Edición: Matías Villa Juica

Diseño de tapa: Dominique Cortondo Arias

Artista: Fabián Ciralo. RR.SS: @fabciralo

Educación, política e ideología

Debates teóricos y contribuciones prácticas

Fabián Cabaluz
David G. Miranda
(eds.)





CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción Editorial



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital desde cualquier lugar del mundo ingresando a libreria.clacso.org

Educación, política e ideología. Debates teóricos y contribuciones prácticas (Buenos Aires:

CLACSO, agosto de 2024).

ISBN 978-987-813-833-6



CC BY-NC-ND 4.0

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel. [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | clacso@clacsoinst.edu.ar |

www.clacso.org

Índice

Introducción.
Fabián Cabaluz Ducasse y David G. Miranda 11

PRIMERA SECCIÓN

Educación, política e ideología, problemas de la praxis

Educación y “adoctrinamiento ideológico”.
Una aproximación al discurso de la ultraderecha.
Fabián Cabaluz Ducasse 27

Notas (libres) en torno a la educación.
Afinidades electivas entre Antonio Gramsci y Paulo Freire.
Martín Ríos López 55

Tensiones de la investigación militante:
aprendizajes desde los movimientos docentes chilenos.
Sebastián Ortiz-Mallegas, Daniela Barruel y Jorge Briones 73

El proyecto educativo de la modernidad en América Latina:
de igualdades y diferencias.
Lorena Godoy Peña y Felip Gascón i Martín 93

Posibilidades de diálogos epistemológicos con los saberes
ancestrales para la transformación del espacio universitario:
reflexiones desde la Universidad de Playa Ancha.
*María Maldonado Mamani, Christopher Corvalán Rivera,
Yanina Gutierrez Valdés, Valentina Aguirre Acosta* 115

Prisión política mapuche y huelgas de hambre : la emergencia de saberes de resistencia en el espacio de reclusión.
José Tralcal Coche y Christopher Corvalán Rivera 147

Entre ideología y política. Perspectivas críticas sobre legislación educativa en Chile y Venezuela.
David G. Miranda 183

SEGUNDA SECCIÓN

Experiencias y prácticas educativas transformadoras.

Caminando con los territorios: metodologías participativas para una pedagogía estético-política del habitar.
Marcelo Rodríguez y Bernardita Skinner 217

Envejecer es patrimonial: evaluación de una experiencia educativa en personas mayores de Valparaíso.
Abigail González Arriagada y Enzo Morelli Quevedo 265

ColoreAfro: los cruces del trabajo educativo en la lucha contra el racismo y el horizonte de la emancipación humana.
Williana Angelo da Silva 283

Reflexión pedagógica con escritura: una práctica fortalecedora del desarrollo profesional docente.
Luis G. Vera Vera 315

Una política educativa democrática de educación física: aportes de Paulo Freire para la acción educativa en una comunidad local.
Sebastián Guerrero 335

Tejiendo saberes compartidos: la experiencia de la IV versión del Diplomado “Construcción de Territorios para el Buen Vivir”.
Catalina Valenzuela Sobarzo 363

Un epílogo poco conformista.
Araceli de Tezanos 395

Anexo	403
Sobre las autoras y autores.	423

Introducción

Fabián Cabaluz Ducasse y David G. Miranda

El presente libro “Educación, política e ideología: debates teóricos y contribuciones prácticas”, surge desde el Grupo de Investigación de Pedagogías Latinoamericanas de la Universidad de Playa Ancha, el cual se encuentra posicionado desde las perspectivas críticas del campo educativo y pedagógico, lo que implica en la actualidad, entre otras cosas, la relevancia de discutir, polemizar y confrontar aquellas perspectivas que han tecnificado e instrumentalizado la pedagogía, reduciéndola a un campo meramente práctico, técnico, ajeno a cuestiones epistemológicas, éticas, filosóficas y/o políticas. En esta dirección, los ensayos que componen el libro se distancian sustancialmente de aquellas perspectivas que conciben nuestro campo como un terreno que debe abogar por la neutralidad, la imparcialidad, la asepsia; y proponen posicionamientos claros y explícitos con respecto a la justicia social, la democracia, la igualdad, la dignidad. Son textos que no rehuyen de compromisos sociales y políticos, que no dudan en “tomar partido” o en perfilar la crítica a aquellas estructuras, mecanismos y/o dispositivos responsables de generar exclusión, marginalidad, pobreza, dominación. Así planteado, este conjunto de ensayos constituyen un libro de trinchera, con perspectivas político-pedagógicas comprometidas con contribuir a procesos culturales y educativos emancipatorios.

Desde el Grupo de Investigación de Pedagogías Latinoamericanas, nos hemos propuesto el contribuir con la visibilización de discursos, prácticas y experiencias educativas de cuño liberador desarrolladas desde América Latina. En este espacio, trabajamos interdisciplinariamente académicos/as y estudiantes de pre y postgrado de la Universidad de Playa Ancha, y a su vez, con docentes y estudiantes de postgrado de América Latina que han realizado pasantías de investigación con nosotros/as. Los tópicos de investigación que organizan nuestro quehacer se pueden presentar a partir de dos nudos temáticos:

1. Pensamiento pedagógico latinoamericano. Releva contribuciones de tradiciones de pensamiento y corrientes pedagógicas producidas desde América Latina y El Caribe, que entregan aportes epistemológicos, teórico-conceptuales y metodológicos pertinentes al campo educativo y pedagógico nacional. Particular interés generan las contribuciones en torno a la relación entre educación y procesos de democratización social, política y económica; el debate en torno al reconocimiento de la alteridad, la interculturalidad y la descolonización del campo educativo y pedagógico; los planteamientos en torno producción de saber pedagógico, el diálogo y la ecología de saberes y la producción de conocimientos a partir de procesos de investigación participativa; la construcción de proyectos pedagógicos preocupados por incidir en procesos emancipatorios fomentando el desarrollo de la conciencia ético crítica de los sujetos; el pensamiento crítico y su preocupación por la construcción de una universidad liberadora; entre otros asuntos relevantes.

2. Experiencias y prácticas pedagógicas transformadoras. Contribuciones realizadas a partir de experiencias educativas y pedagógicas impulsadas por organizaciones docentes, sociales y comunitarias de América Latina y El Caribe, que poseen un carácter crítico y transformador. Experiencias y prácticas pedagógicas que resignifiquen la relación entre educación y trabajo superando los discursos de la meritocracia y el emprendedurismo; que formulen

alternativas con respecto a la crisis ecológica a partir de una nueva vinculación entre educación y agroecología; que avancen en visibilizar la historia de los sujetos, comunidades, pueblos y naciones subalternizadas (población vulnerada, migrante, grupos indígenas y afrodescendientes) y de complejizar los debates sobre la temporalidad histórica; que desarrollen la crítica a la educación sustentada en los principios del patriarcado y el machismo avanzando en propuestas de educación no sexista y educación sexual integral; que a partir de lógicas anticipatorias o prefigurativas, avancen en la construcción de experiencias de aprendizaje democráticas, de educación constituyente y de una ciudadanía robusta, propositiva y deliberante; que vinculen los procesos educativos con los desafíos de la comunicación popular y el uso contrahegemónico de las tecnologías y comunicaciones; y que desde la especificidad del territorio local, regional y nacional, contribuyan con robustecer pedagogías críticas y liberadoras.

Los ensayos que forman parte del libro fueron trabajados de la siguiente manera: las primeras versiones fueron presentadas, discutidas y retroalimentadas en las reuniones y sesiones de trabajo quincenales del Grupo de Investigación. A continuación las versiones ajustadas fueron sometidas a evaluaciones pares ciegas, las cuales elaboraron sugerencias de mejora en términos de contenido, de material bibliográfico y de aspectos formales. Con estas sugerencias, los/as autores trabajaron en las versiones finales de los textos, las que fueron sometidas a un proceso de corrección de estilo por parte de la Editorial. Es decir, los textos si bien son resultado del trabajo directo de los/as autores, también son el resultado de un trabajo colectivo y mancomunado que incorporó a numerosos académicos del campo pedagógico nacional.

El conjunto de ensayos reunidos en este libro articulan, planteado en clave freireana, la denuncia y el anuncio, o en otros términos, son textos que movilizan la crítica negativa y la crítica afirmativa en el campo educativo. Por una parte, son textos que acusan, en-

juician, impugnan aquello que se presenta como el estado natural de las cosas. Y por otra parte, son textos que proponen, que visibilizan alternativas y horizontes de acción. A partir de lo anterior, nos interesa señalar que el libro moviliza a lo largo de sus capítulos reflexiones en torno a los siguientes nudos problemáticos.

En el libro “Educación, política e ideología: debates teóricos y contribuciones prácticas”, se presentan ensayos que problematizan el concepto de “pensamiento crítico”, concepto que en el campo educativo, ha tenido definiciones ambivalentes que en numerosas ocasiones generan una suerte de vaciamiento de su contenido. En este sentido, incluso desde posiciones conservadoras y neoliberales se ha enarbolado el concepto de pensamiento crítico, razón por la cual, es relevante discutir en torno a su concepción. Pues bien, a lo largo de los ensayos se perfilan reflexiones en torno al pensamiento crítico que lo asocian con la impugnación desarrollada colectivamente contra las relaciones sociales de dominación. A su vez, se vincula el pensamiento crítico con la praxis, es decir, con la articulación coherente entre teoría y práctica, por lo que tampoco puede asociarse a dimensiones meramente discursivas, cognitivas o abstractas, sino que implica necesariamente compromiso e involucramiento con la transformación concreta y material de la vida de los seres humanos. También, a lo largo de los ensayos, se asocia el pensamiento crítico con una dimensión utópica, con la ruptura de las lógicas que eternizan el tiempo presente y que se comprometen con la construcción de “inéditos viables”. Es más, a lo largo de los ensayos, se vincula el pensamiento crítico con matrices políticas y epistemológicas como el marxismo, el feminismo, el anticolonialismo, entre otras.

Otro nudo problemático desarrollado transversalmente en los ensayos, se asocia a la relación entre educación y política, sosteniendo en reiteradas ocasiones que la educación es un acto político y que no puede concebirse desde lógicas neutrales ni asépticas de concebir el mundo. Esta relación es abordada a partir de diferentes

dimensiones: reformas y políticas educativas de diferente cuño, experiencias educativas de carácter comunitario, procesos educativos asociados a organizaciones y movimientos populares, prácticas educativas desde perspectivas democratizadoras, debates y tensiones con respecto a asuntos curriculares, entre otros. Esta compleja relación entre educación y política ha sido ampliamente trabajada desde las pedagogías críticas latinoamericanas, por lo que resulta relevante el abordaje que se realiza en el libro en torno al problema, lo que se enriquece al encararlo desde diferentes dimensiones del campo educativo y pedagógico.

Además, a lo largo del libro se aborda un nudo problemático que se refiere a cuestiones epistemológicas y metodológicas. En los diferentes ensayos, se abordan reflexiones sobre el compromiso político de las universidades públicas y de la producción de conocimientos y saberes, se abordan temas asociados a la investigación militante, la investigación acción, la sistematización, la producción de saber pedagógico a partir de la escritura reflexiva, los procesos participativos en la producción de conocimiento, la transdisciplinariedad, y los desafíos de equilibrar el compromiso político de la investigación, la preocupación por la objetividad y la representación de la voz de los sujetos participantes. Además de lo anterior, son textos que reconocen y alertan sobre el enorme riesgo del “extractivismo académico”, y en esa línea, lejos de cualquier pretensión de construir perspectivas puristas, los ensayos se preocupan por mostrar dificultades, ambivalencias, tensiones, abriendo sugerencias para quienes se arrojen por el complejo camino de la producción colectiva de conocimientos y saberes. Los ensayos que comprenden el libro se niegan a proponer recetas. De hecho, cuando se socializan metodologías participativas, o herramientas concretas como los relatos de aula, las cartografías participativas, las bitácoras u otras, siempre se abordan potencialidades, dificultades, problemáticas y desafíos, lo que nos parece realmente importante, puesto que permite tensionar cualquier lógica asociada a

manuales o recetarios.

Finalmente, se aborda un nudo que refiere con bastante densidad al problema del colonialismo. Al respecto, se abordan asuntos asociados a los epistemicidios, el racismo epistemológico, la asimilación, y particularmente, a cómo las lógicas y dispositivos coloniales operan en el nivel de la producción y circulación de conocimientos y saberes. En esta misma dirección, se reivindican procesos de descolonización del saber, en los que se van configurando conceptos como el de interculturalidad crítica, diálogo de saberes, saberes plurales, saberes ancestrales, saberes territoriales, saberes que son fruto de la acumulación de experiencias de lucha y resistencia, entre otros. En este sentido son textos que articulan el campo educativo y pedagógico a los densos problemas asociados al colonialismo, sin abandonar, problemas y relaciones sociales de dominación de otra naturaleza.

Para ser más precisos, daremos cuenta de la estructura del presente volumen, la que se asienta a partir de dos secciones principales, la primera de ella dedicada a los debates teóricos que se abordaron durante las sesiones del Grupo de Investigación de Pedagogías Latinoamericanas: Educación, Política y Ciudadanía, en la Universidad de Playa Ancha (Chile). Estos debates conceptuales se articularon desde un inicio a partir de la tensión entre teoría y praxis, derivada ciertamente, de las observaciones realizadas por uno de los grandes referentes de la educación popular, Paulo Freire, quien nos conmina a llevar adelante un quehacer académico comprometido activamente con la transformación social, con una mirada crítica, y situada en los contextos locales y regionales. En esta dirección, el capítulo inicial no solamente aborda cuestiones teóricas y/o tensiones conceptuales, sino también se hace cargo de sus implicancias en las dimensiones reales de las problemáticas observables en el campo educativo. En virtud de este alcance, hemos decidido denominarlo como “Educación, política e ideología: debates y combates”. Forman parte de éste, reflexiones y

debates de diversa índole, que presentamos a continuación. En primer lugar, un debate totalmente contingente, presentado por Fabián Cabaluz, quien devela aspectos intrínsecos del discurso del “adoctrinamiento ideológico” articulado por las fuerzas de la extrema derecha, problematizando en primer término, la noción de ideología que intenta atribuir a las posiciones filosófico-políticas derivadas del legado del pensamiento marxista y progresista, en oposición a la presunta ausencia del componente ideológico en los proyectos educativos más conservadores, frecuentemente asociados a la iglesia y/o órdenes religiosas, como es el caso del Opus Dei. Reflexión sin duda necesaria, y contingente a las pulsiones autoritarias que surgen reaccionariamente ante las emergentes fuerzas sociales de horizonte emancipador, amenazando con la restricción de libertades obtenidas a partir del legado de décadas de movimientos sociales en América Latina, y en el resto del orbe. Posteriormente, Martín Ríos nos entrega un ensayo reflexivo que vincula a dos grandes referentes del pensamiento político y educativo, nos referimos Antonio Gramsci y Paulo Freire, acercándonos a la contingencia de las realidades latinoamericanas, vinculadas al legado gramsciano en diversos puntos de encuentro descritos con sumo cuidado por el autor. La reflexión de Ríos discurre de forma libre y asociativa, invitándonos incluso a recorrer el texto en un itinerario alternativo, recordando lúdicamente las técnicas narrativas de Julio Cortázar, otro referente de la cultura latinoamericana, en un contrapunto con uno de los referentes europeos del pensamiento crítico, transitando por sus sincronías tácitas y/o explícitas. Prosigue a este texto, el presentado por Sebastián Ortiz-Mallegas, Daniela Barruel y Jorge Briones, quienes abordan debates éticos en lo que conocemos como “investigación militante”, explorando sus contradicciones, disensos, y los desafíos que su híbrida caracterización presenta para jóvenes investigadores en la actualidad.

Las cuestiones éticas planteadas, se van entrelazando con de-

bates epistemológicos que cruzan nuestra experiencia en el campo educativo latinoamericano. En esa dirección, María Maldonado Mamani, Christopher Corvalán Rivera, Yanina Gutierrez Valdés y Valentina Aguirre Acosta nos invitan a reflexionar sobre cómo nuestros saberes ancestrales se encuentran situados en el espacio universitario chileno actual, posicionados como grupos subalternizados, y cuyas formas de subjetivación y producción de saberes han sido desplazadas por el dispositivo moderno de carácter eurocéntrico occidental, problematizando un epistemicidio que se cruza con la emergencia de los feminismos interseccionales, desafiando a nuestras comunidades a desandar los caminos del despojo y la desposesión educativa con rasgos de dominación patriarcal y neocolonial. Desde una perspectiva más amplia, Lorena Godoy Peña y Felip Gascón i Martín abordan una problemática largamente discutida, la modernidad como proyecto y su indisoluble vínculo con lo educativo como arista central de un dispositivo cultural de dominación, en relación a la cuestión de las “igualdades”, otredades y diferencias en el ámbito educativo, un campo donde se expresan con particular crudeza, y donde dicha matriz civilizatoria ha ido legando profundas estelas que es posible seguir, en múltiples dimensiones.

Posterior a ello, la primera sección culmina con dos aportes que reflexionan sobre cuestiones políticas en diferentes ámbitos, por una parte, Sebastián Guerrero aporta interesantes reflexiones sobre las posibilidades de un despliegue, en clave freiriana, de una perspectiva ampliada de los valores democráticos en el ámbito de la educación física, recordándonos la relevancia de los debates asociados a la reproducción cultural desde el cuerpo como dispositivo central del proyecto de dominación, primero de la dictadura, y luego del proyecto neoliberal, los cuales fueron restringiendo sus manifestaciones al campo de la competición y el disciplinamiento. A partir de las revisiones que realiza el autor sobre las nociones freirianas, se proyectan posibilidades de re-pensar la educación fí-

sica como práctica de reconocimiento horizontal, y de liberación, con las respectivas implicancias en términos formativos, filosóficos, y también respecto a las formas de convivencia en el espacio público configurado por el proyecto neoliberal.

A modo de cierre de la primera sección, David G. Miranda aborda un debate complejo, sobre el cual difícilmente podemos presenciar algún consenso en las próximas décadas, la cuestión de la política educativa en su vertiente legislativa, revisitando la noción de política comparada, con el propósito de contrastar cómo se han desarrollado los proyectos educativos que intentaron, por una parte modernizar la sociedad chilena bajo las reformas socialdemócratas, versus el proyecto de transformación de lo social desde los ideales de la emancipación latinoamericana a través del denominado Socialismo del siglo XXI en Venezuela. Ambas realidades, disímiles, tienen tanto vínculos históricos como cotidianos, que van generando idearios e imaginarios que es necesario complementar mediante el análisis de sus reformas educativas, para poder ponderar con mayor certidumbre sus efectos en tiempos actuales, y proyectar nuevos debates que permitan reformular los nudos críticos de cada sistema educativo, en su propio contexto y desarrollo histórico, sin perder de vista la experiencia latinoamericana en su amplio espectro e insospechadas consecuencias.

Para completar el planteamiento general del volumen que presentamos, la segunda sección se denomina “Experiencias y prácticas educativas transformadoras”, y recopila un conjunto de aportes recogidos desde diversas realidades latinoamericanas que nos permiten tener una panorámica representativa de diversas problemáticas en el campo de la educación, que han sido re-significadas por sus protagonistas en las reflexiones descritas con diversos énfasis.

En el ámbito universitario, la experiencia que aportan Marcelo Rodríguez y Bernardita Skinner resulta inspiradora y movilizadora, dada su conexión con el territorio y la consideración de cuestiones estético-políticas mediante un ideal pedagógico parti-

cipativo y situado, el cual deja también su testimonio en el espacio virtual, permitiendo al lector visualizar en sus dispositivos móviles aquellos momentos cruciales del proceso educativo que llevaron adelante en el curso desarrollado en la Universidad de Playa Ancha y en sus barrios, quebradas y sitios de memoria, comprometiendo sus cuerpos y experiencias de forma colaborativa, comprometida y transformadora. En la misma línea de trabajo, Catalina Valenzuela aporta otro testimonio de experiencias vinculantes en el espacio universitario de la misma casa de estudios, mediante la sistematización de la experiencia del diplomado “Construcción de Territorios para el Buen Vivir”, bajo el lema de tejer saberes compartidos, esta vez, con los representantes de un amplio abanico de organizaciones sociales de la región de Valparaíso, los cuales llevaron adelante un proceso de co-construcción de conocimientos junto al equipo docente vinculado al Observatorio de Participación Social y Territorio, del cual los autores de esta introducción también formamos parte, brindándonos la oportunidad de vincularnos y compartir herramientas para los procesos de transformación en los que estamos comprometidos.

Posteriormente, el profesor Luis Vera nos entrega una mirada sobre la reflexión pedagógica desde la escritura como práctica que permite empoderar en el proceso pedagógico en los procesos que hoy se conocen como reflexión pedagógica, los cuales no están exentos de limitaciones en la formación basal, o en cuestiones actitudinales propias de los docentes y el devenir histórico en el cual se encuentran insertos, que incluye ciertas racionalidades técnicas dominantes. Luego, Abigaíl González Arriagada elabora una reflexión sobre la experiencia educativa en personas mayores, afirmando que “envejecer es patrimonial”, vinculando afectivamente a los sujetos con su historia patrimonial y los territorios que les acogen, todo ello en la experiencia de un programa educativo orientado a dicho grupo etario.

Finalmente, los dos últimos textos abordan cuestiones étnicas

y/o raciales, problematizando dos casos emblemáticos desde nuestra perspectiva. En primer lugar, Williana Angelo da Silva nos entrega la experiencia del colectivo ColoreAfro en la lucha contra el racismo en Brasil entre 2014 y 2020, período en el que organizaron diversas actividades orientadas a deconstruir las prácticas racista en el ámbito educativo, dejando por una parte un valioso documento sobre el estado de la cuestión en tiempos actuales, así como sobre las diversas formas de combate al flagelo racista que aún se observa en espacios educativos en América Latina dejando huellas profundas y dolorosas. En último término, hemos dejado la experiencia de José Tralcal, dirigente mapuche sometido a prisión política que, junto a la voz de Cristopher Corvalán, narran aspectos de su experiencia particularmente vinculados a la práctica de la huelga de hambre como forma de lucha de los comuneros mapuches que durante décadas han estado sometidos a condiciones inhumanas en pérdida de libertad, y que expresan en sus métodos de resistencia un aprendizaje extremo, al interior de centros de reclusión donde se siguen violando derechos y garantías mínimas que todo estado debiera cautelar, dejando un testimonio del profundo racismo que se expresa en las instituciones, esta vez, en una forma que transita por un racismo deshumanizador ante el cual las formas de resistencia rozan los límites del dispositivo de dominación capitalista, la vida, el cuerpo, cruzados por una identidad subalternizada de forma radical.

Además de todo lo anterior, el presente trabajo se enmarca en un momento histórico crucial para las generaciones futuras, por una parte, el año 2023 se conmemoraron 50 años del fatídico golpe de estado en Chile, un hito que terminó marcando una ruptura generacional sin precedentes, con causas aún pendientes por violaciones a los derechos humanos; y por otra parte, Chile se enfrentó por segunda vez a un plebiscito constitucional, esta vez con amplia presencia de sectores conservadores que, en su afán por superar la lógica de los consensos, no han dudado en reivindicar

el legado de la dictadura, invocando discursos nacionalistas, tradicionalistas, intolerantes, y con claros tintes de fascismo¹. Los espacios educativos, en general, aún albergan en su interior el legado de un proceso histórico dictatorial, el que se refleja en aspectos de su funcionamiento interno, de sus procesos formativos; y ciertamente, en los conflictos humanos que aún se respiran al interior de nuestros centros educativos. Ante este escenario, se presenta también en este libro, un documento que atestigua el sentir de centenares de académicos/as, profesionales y trabajadores/as chilenos y latinoamericanos, denominado “Carta abierta a las universidades chilenas”², donde se hace un llamado para constituir espacios educativos de forma íntegra y plural para seguir construyendo un Chile con memoria, cuyo primer paso debiera ser la creación de una política universitaria de memoria histórica, comprometida con los valores democráticos, la memoria, y el respeto irrestricto a los derechos humanos.

Finalmente, podemos señalar que este libro contribuye a la reflexión sobre debates que se encuentran aún abiertos en Nuestra América, entre ellos: el problema del colonialismo y del racismo, la incorporación de enfoques interseccionales en educación, las nuevas aristas asociadas a la politicidad de la educación y su relación con el concepto de ideología, la relación entre la producción de conocimiento crítico (participativo, situado, horizontal) y los movimientos sociales, entre otros. El propósito de los ensayos es abrir discusiones, incorporar nuevas perspectivas, amplificar las miradas.

Considerando lo anterior, invitamos a realizar una lectura re-

1 Afortunadamente, el 17 de diciembre de 2023, al igual que el 5 de octubre de 1988, fueron derrotados con casi idénticas cifras electorales, lo cual no representa en ningún caso una victoria para el progresismo y las izquierdas, sino tan solo un respiro ante el asedio del conservadurismo agudizado por las consecuencias de la decadencia de su propio modelo de desarrollo.

2 Ver Anexo.

flexiva y dialogante con los ensayos, con el propósito de reforzar nuestros compromisos con la superación de las agudas problemáticas sociales y educativas que nos aquejan. Y es que la educación ha sido un emblemático campo de disputa simbólica y material, atravesado, por una parte, por el desarrollo histórico de un sistema de acumulación que se sustenta en mecanismos de violencia estructural, lo que ha generado niveles brutales de desigualdad; y por otra parte, por procesos reivindicativos, de resistencia y transformación que abogan por la construcción de núcleos y horizontes de sentido para vivir en sociedades más democráticas, justas y dignas.

PRIMERA SECCIÓN:

**Educación, política e ideología,
problemas de la praxis**

Educación y “adoctrinamiento ideológico”. Una aproximación al discurso de la ultraderecha¹

Fabián Cabaluz Ducasse

Introducción

En términos generales, la ultraderecha tiene expresión internacional, con una fuerte presencia en países como Argentina, Hungría, Estados Unidos, India, Brasil, Turquía, Italia, entre otros. La bibliografía especializada coincide en señalar que es una fuerza política y social profundamente neoliberal (a diferencia del carácter anti-liberal del fascismo y nazismo del siglo XX). En este sentido, Álvaro García Linera (2022) la ha caracterizado como una suerte de “neoliberalismo fascitizado” que sacraliza el libre mercado, deslegitima cualquier tipo de empresa y/o propiedad pública, por tanto, reniega de derechos sociales; y se niegan a toda iniciativa que intente incrementar impuestos a sectores empresariales. A su vez, la ul-

1 Texto basado en la conferencia dictada en el XIV Colóquio Nacional/VII Colóquio Internacional Do Museu Pedagógico e O XII Seminário Nacional/II Internacional do HISTEDBR intitulado “Ciência, Educação e Lutas de Classes: Desafios e Perspectivas de Resistência”, Vitória da Conquista, Brasil, 25 – 28 de octubre del 2022.

traderecha se caracteriza por ser conservadora, nacionalista, racista, xenófoba, autoritaria, por promover la aporofobia, entre otras. Denostan la democracia liberal representativa, sus instituciones y mecanismos y, también, promueven noticias falsas por medio del uso de múltiples redes y plataformas virtuales. Son grupos reaccionarios, abiertamente anti-democráticos y promotores del odio y la violencia. En el actual escenario global, signado por la crisis estructural del capital, la ultraderecha se ha erigido como “alternativa política”, como posibilidad real de superar los problemas de inseguridad, incertidumbre y miedo, levantando las banderas de la seguridad pública, la autoridad, la estabilidad. Y en ese proceso, ataca frontalmente a marxistas, comunistas, izquierdistas², feministas, indianistas, entre muchas otras colectividades que son concebidas como “enemigos internos”, verdaderos “chivos expiatorios” que sirven para promover el resentimiento e incentivar el odio.

La ultraderecha³ ha generado en el escenario político nacional e internacional, un proceso de “polarización a-simétrica”, jalando hacia la derecha a todo el tablero político, lo que, por un lado, ha dejado en el centro a posiciones de la derecha liberal; y por otro, ha tensionado a los sectores de la izquierda socialdemócrata a desplazarse aún más hacia el centro. El resultado de todo este proceso está a la vista: el escenario político, social, cultural, mediático, se derechiza. Partidos políticos y fuerzas sociales que se dicen democráticas reproducen discursos, tópicos y contribuyen con engrosar la agenda neofascista.

Los proyectos actuales de la ultraderecha, o al menos los esbo-

2 Esto es un eje de continuidad con las derechas instaladas en el poder durante las dictaduras cívico-militares de la segunda mitad del siglo XX.

3 Para profundizar en una caracterización de la ultraderecha en la actualidad se sugiere la lectura de: Stefanoni (2021), Mudde (2021) y García Linera (2023).

zados a partir del siglo XXI, son expresiones que poseen elementos de continuidad con los proyectos de las dictaduras cívico-militares instauradas a sangre y fuego en América Latina y El Caribe durante la segunda mitad del siglo XX. En este sentido, sostenemos de entrada que la ultraderecha actual es una fuerza política e histórica que reactualiza los proyectos dictatoriales, es decir, son herederos y continuadores de las dictaduras latinoamericanas. Y en esta dirección, sus proyectos retoman numerosos elementos de la agenda de privatización y mercantilización de la vida social, del anti-estatismo, así como también de las lógicas autoritarias, militaristas, conservadoras, religiosas y moralistas, entre otras.

En el caso chileno, la creación e implementación de la política educacional de la dictadura cívico-militar se sustentó fundamentalmente en una dimensión ideológica pues, de hecho, no disponían de ningún tipo de evidencia internacional ni había investigaciones empíricas que respaldaran las transformaciones educativas. Es decir, todo se amparó en formulaciones ideológicas, en los planteamientos de la Escuela de Chicago, de Milton Friedman y Friedrich Hayek. Haciendo caso omiso de lo anterior, actualmente la derecha y la ultraderecha, han retomado el discurso de la “ideología”, como una suerte de táctica para oponerse y enfrentar un conjunto de formulaciones, demandas, propuestas y proyectos levantados desde la izquierda y las fuerzas sociales que bregan por transformar el estado actual de las cosas. Abordar esta cuestión es el principal propósito de este ensayo.

Antes de entrar directamente en materia, nos interesa detenernos someramente en tres planteamientos sobre la importancia de reflexionar críticamente en torno a la compleja relación entre educación e ideología. En primer lugar, cuando nos referimos a esta relación, nos estamos remitiendo al problema de la constitución de la subjetividad humana, es decir, a la forma en que ciertos discursos y prácticas sociales co-constituyen y modelan las formas en las que los seres humanos vivimos nuestras vidas. Algunas si-

tuaciones dilemáticas que permiten graficar lo planteado: el que apoyemos o no una huelga sindical; el que optemos por acoger o rechazar a población migrante; el respaldar electoralmente (o no) a un representante del empresariado nacional; el solidarizar con un pueblo agredido o actuar indiferentemente; el denunciar la violencia machista o justificarla; entre muchos otros ejemplos, son situaciones que remiten necesariamente a la relación entre educación e ideología, la cual pone en juego nuestras convicciones, aquellas que nos interpelan y empujan a actuar⁴.

Un segundo planteamiento, nos remite a la importancia de comprender lo ideológico como un concepto que no se refiere meramente a un conjunto de ideas o de pensamientos, sino que también representa a una dimensión material: a prácticas económicas y sociales, a mecanismos, dispositivos e instituciones. En esta clave es importante subrayar que este énfasis puesto en la dimensión material de la ideología, nos remite de manera ineludible al concepto de “aparatos ideológicos” (Althusser, 2003), puesto que nos permite enfatizar en la existencia de prácticas, puntos nodales, escenarios o territorios en los que se despliega de manera privilegiada la transmisión y reproducción de la ideología dominante (como por ejemplo la empresa, la escuela, los medios de comunicación de masas, la familia, los barrios, etc.). En esta dirección, el concepto de “aparatos ideológicos” ha sido relevante para analizar cómo las clases dominantes perpetúan la dominación, lo que por supuesto, no implica negar la existencia de múltiples y variadas formas de resistencia⁵ (Therborn, 2005).

4 Existe bastante consenso en señalar que las construcciones ideológicas no son fijas ni coherentes, sino más bien son oscilantes y se mueven entre la conformidad y el cambio. Las ideologías funcionan y se despliegan de manera desordenada, en procesos dinámicos, complejos, sinuosos. Lejos están de ser cuerpos ordenados que se transmiten, aceptan o rechazan con ligereza y facilidad (Apple, 1986; Therborn, 2005).

5 Dos cuestiones adicionales con respecto a los “aparatos ideológi-

Y un tercer planteamiento introductorio sobre la articulación entre educación e ideología, ha enfatizado en la centralidad de lo educativo para dotar de legitimidad o aceptación el estado actual de las cosas, razón por la que serviría para construir consensos, persuadir y obtener apoyos de las grandes mayorías de la población. En este sentido, la compleja relación entre educación e ideología es relevante para construir gobernabilidad, reproducir y perpetuar las múltiples formas de explotación y dominación social. Por el contrario, se ha planteado que la articulación entre educación y crítica a la ideología sería relevante para desorganizar la legitimidad alcanzada por la hegemonía y para construir consenso crítico del bloque social de los/as oprimidos/as con respecto a la necesidad de configurar un proyecto histórico signado por la justicia social y la dignificación de la vida humana y planetaria.

Pues bien, entremos ahora al núcleo del presente trabajo. El ensayo lo hemos organizado a partir de tres apartados: comenzaremos retomando algunas reflexiones de Karl Marx en torno a la ideología, para luego adentrarnos en el discurso del “adoctrinamiento ideológico” promovido por la ultraderecha. Seguidamente, reflexionaremos sobre cómo se ha expresado en el campo educativo el discurso contra el “adoctrinamiento ideológico”. Y finalizaremos con algunas exigencias y/o desafíos para las perspectivas críticas del campo pedagógico en el tiempo presente.

cos”. Lo primero es que resulta muy importante resolver, de acuerdo con las realidades nacionales concretas, las siguientes interrogantes: ¿cuáles son los aparatos ideológicos con mayor peso y poder en la sociedad? y ¿cuál es el lugar de la escuela y el sistema educativo en ese conjunto de aparatos? Y lo segundo, es que también algunos intelectuales han sostenido que existen contra-aparatos ideológicos que expresan las resistencias de las clases dominadas. Desde esta perspectiva, las resistencias de las clases subalternas se expresan, por un lado, en las contradicciones de los aparatos ideológicos y, por otro, en las propuestas esbozadas en los contra-aparatos ideológicos (Mészáros, 2008).

La ideología en Marx y el “adoctrinamiento ideológico” de la ultraderecha

El concepto de ideología fue desarrollado por Karl Marx en diferentes textos y pasajes de su obra, por lo mismo, es necesario abordarlo como un concepto sinuoso, dinámico, disperso, colmado de numerosas claves interpretativas⁶. El concepto de ideología no fue tratado de manera sistemática en una publicación en particular, todo lo cual, ha posibilitado que su abordaje haya sido en ocasiones ambiguo. Considerando esta dificultad, es preciso señalar que el concepto de ideología en Marx debería ser estudiado considerando el movimiento histórico total de su pensamiento, evitando caer en la forzada diferenciación de un Marx joven, filósofo y un Marx maduro, científico y economista (Silva, 1985; Larraín, 2014; Rohbeck, 2016). Ahora bien, a riesgo de caer en planteamientos reduccionistas y esquemáticos, a continuación, presentaremos algunos de los planteamientos centrales en torno a la ideología desarrollados por Karl Marx⁷.

6 Algunos textos referenciales en que Marx abordó el tema de la ideología son: “La Ideología Alemana” (1845), “El Manifiesto Comunista” (1848), “El Dieciocho Brumario de Luis Bonaparte” (1852), los “Grundrisse” (1857-58), en el “Prefacio” de la “Contribución a la Crítica de la Economía Política” (1859); las “Teorías de la plusvalía” (1861-63) y “El Capital” (1867). Como se puede observar, los escritos de Marx sobre la ideología no pueden reducirse simplemente a sus escritos de juventud.

7 Nos parece importante señalar que abordar el concepto de ideología particularmente desde Marx, es un ejercicio que polemiza con aquellas perspectivas de la tradición marxista que, distanciándose de la obra del filósofo, conciben al propio marxismo como una ideología. Siguiendo los planteamientos de Mihailo Markovic (1978), el debate durante el siglo XX giró en torno a dos polos: por un lado, quienes abordaron la cuestión de la ideología centrada en los planteamientos de Marx, los cuales fueron acusados de querer comprender el marxismo como ciencia y no como instrumento político-ideológico. Y, por otro lado, quienes concibieron el marxismo como ideológico, los cuales fueron criticados por distanciarse

En su crítica a la religión o a la alienación religiosa, el joven Marx sostiene que la religión realiza un ejercicio de inversión ideológica, pues intenta resolver o dar soluciones a las contradicciones del mundo real. La relación entre religión e ideología refiere a este proceso de distorsión que genera la religión al pretender recompensar en el cielo a la humanidad por los sufrimientos reales que existen en la tierra⁸. En esta misma dirección, la concepción idealista del Estado se formula a partir de un ejercicio similar, en el que se resuelve de manera abstracta, la separación concreta que existe entre sociedad política y sociedad civil. Entonces, para Marx, la religión y el Estado realizan un proceso de inversión, pero, esto es importante, es una inversión que se realiza sobre la base de una realidad invertida, de un mundo retorcido, que se encuentra “patas para arriba”.

En coherencia con lo anterior, la ideología realiza un proceso de inversión de una realidad que se encuentra invertida. En palabras de Jorge Larraín (2014), uno de los que ha estudiado con detención el concepto de ideología desarrollado por Marx: *“Esto significa que Marx proponía la existencia de dos tipos de inversiones: la inversión de la conciencia -ideología- y la inversión de la práctica social objetivada -alienación-. La ideología oculta la alienación, es una inversión de la inversión real”* (p. 49).

y/o abandonar la preocupación por el conocimiento científico. Este debate entre ciencia e ideología en el seno del marxismo ha hecho correr mucha tinta, por lo que no podemos abordarlo en este ensayo. Sin embargo, si nos interesa señalar que, en este debate nos inclinamos por la primera opción, razones que esperamos se entiendan a lo largo del texto.

8 Una cita referencial al respecto: *“La crítica de la religión conduce a la doctrina según la cual el hombre es la esencia suprema para el hombre, y, por consiguiente, el imperativo categórico de echar por tierra todas las relaciones en las cuales el hombre es un ser humillado, sojuzgado, abandonado y despreciable”* (Marx, 2008 [1844]: p.103). Para el filósofo alemán, la crítica a la religión es también la crítica a la ideología. Para quienes se interesen por profundizar en este problema desde América Latina se sugiere revisar: Hinkelammert, 2021.

A lo anterior es importante agregarle que, si la ideología se asocia con la inversión de la realidad, por lo tanto, con un conjunto de creencias falsas, entonces la crítica a la ideología no puede compartir sus supuestos, no puede conducir a otros modos de ver la realidad que sean igualmente ideológicos o retorcidos. Es decir, no se puede combatir la ideología desde una perspectiva ideológica, sino que requiere ser enfrentada desde una perspectiva radicalmente contraria, lo que para Marx sería el conocimiento científico de la historia y la sociedad (Villoro, 2007). Planteado directamente por el filósofo alemán: “*Allí donde termina la especulación, en la vida real, comienza también la ciencia real y positiva, la exposición de la acción práctica, del proceso práctico de desarrollo de los hombres. Terminan allí las frases sobre la conciencia y pasa a ocupar su sitio el saber real*” (Marx & Engels, 2020 [1845]: p. 22).

Además de lo planteado, para el filósofo de Tréveris, la ideología se encuentra estrechamente vinculada a las clases dominantes, ya que, por un lado, las clases dominantes son quienes controlan los medios de producción intelectual y cultural y por ende son quienes poseen las condiciones para producir o hacer que sus ideas sean las del conjunto de la sociedad. Y, por otro lado, porque la ideología dominante es funcional con la reproducción de los intereses de las clases dominantes. La ideología sirve a los intereses de las clases dominantes. Es decir, por medio de la ideología, las clases dominantes pueden presentar sus intereses particulares como si fueran los intereses del conjunto de la sociedad. Lo anterior se desprende de la famosa cita redactada por Marx (2020) [1845] en “La ideología alemana”:

“Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o, dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad es, al mismo tiempo, su poder espiritual dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los

medios para la producción espiritual, lo que hace que se le sometan, al propio tiempo, por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente. Las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, las mismas relaciones materiales dominantes concebidas como ideas; por tanto, las relaciones que hacen de una determinada clase la clase dominante son también las que confieren el papel dominante a sus ideas” (p.39).

En este sentido, para Marx, la ideología guarda una relación directa con la clase dominante, ya que oculta las contradicciones reales y justifica las relaciones de dominación⁹. Es decir, la ideología favorece el dominio de una clase, pero la misma, no puede definirse únicamente por su origen de clase, ya que incluso las clases dominadas pueden definir y reproducir acríticamente la ideología dominante. Coincidiendo con los filósofos marxistas venezolano Ludovico Silva (1985) y mexicano Luis Villoro (2007), creemos que sería distanciarse de la obra de Marx, el sostener que existe una suerte de ideología de las clases dominadas. Ha resultado bastante confuso en términos analíticos y prácticos, el planteamiento realizado por Lenin de que existe una “ideología proletaria” que se enfrenta a una “ideología burguesa”, puesto que, a partir de esta idea, se ha desarrollado una concepción “ampliada” de la ideología, que diluye su potencial explicativo¹⁰. Es decir,

9 Otro aspecto relevante en la articulación entre ideología y clase dominante refiere a imposibilidad de conocer la totalidad social, es decir, se reconoce que la clase dominante puede producir ciencia, pero ella es limitada, restringida. El horizonte intelectual de la clase dominante se encuentra prisionero de sus necesidades e intereses de clase (Löwy, 2000; Zavaleta, 2013).

10 Es el propio Lenin en el libro ¿Qué hacer?, donde refiere al concepto de “ideología socialista” en contraposición con la “ideología burguesa”, pero al referirse a la ideología socialista, lo hace refiriéndose a la

si todo conjunto de creencias o pensamientos no científicos son considerados ideológicos, se desdibuja la especificidad de aquellas creencias que efectivamente falsean o distorsionan la realidad. Lo que si nos interesa dejar claro son dos cosas: En primer lugar, para Marx la ideología es funcional a los intereses de las clases dominantes. O como lo señaló Luis Villoro (2007): “*La obra de Marx es, a la vez, crítica radical del modo de pensar ideológico y fundamentación de una teoría racional sobre la sociedad y la historia*” (p. 88). Y en segundo lugar, y esto no lo dijo Marx, sino que lo podemos sostener proyectando sus planteamientos, consideramos que el concepto de ideología podría extenderse a otras formas de dominación: racial, colonial, de género, etc.¹¹

Continuando con los planteamientos marxianos, nos interesa subrayar que la ideología se asocia con una práctica material (invertida) que genera ideas, creencias y/o prejuicios que representan la realidad de manera inadecuada, distorsionada, ocultando las contradicciones concretas de nuestras sociedades¹². Es decir, Marx elaboró una concepción crítica de la ideología. De lo anterior, se desprende que la lucha contra la ideología, no se puede limitar a procesos cognitivos, sino que se tiene que asociar con la transformación revolucionaria de la realidad práctica. Si las

teoría del socialismo científico o de cómo el conocimiento científico puede orientar la práctica revolucionaria. Estas formulaciones de Lenin calaron hondo en los partidos comunistas y en el seno del marxismo soviético y sus esferas de influencia (Markovic, 1978).

11 Según Therborn (2005), las ideologías son pluridimensionales, es decir no pueden reducirse a las clases sociales y remiten a asuntos sexo-genéricos, raciales, religiosos, nacionales, de clase, entre muchas otras.

12 La ideología oculta las contradicciones sociales al menos a partir de cuatro formas: negando las contradicciones; comprendiendo de manera errada las contradicciones; desplazando las contradicciones a un conflicto diferente; y conciliando las contradicciones atenuando así la lucha de clases (Larraín, 2014).

contradicciones sociales no son solucionadas por la práctica revolucionaria, la ideología cumple su rol de ocultar o representar de manera invertida esas contradicciones.

Considerando este punto, es preciso una observación: resulta inadecuado oponer a la concepción marxiana de ideología, la noción de ciencia. La ideología no es pre-científica ni anti-científica, sino que es un tipo específico de distorsión y/o de ocultamiento de las contradicciones reales. La ciencia para Marx, puede ser deshumanizante o liberadora. Y en su dimensión liberadora, la ciencia puede contribuir a comprender y desenmascarar la ideología, puede contribuir a buscar aquello que está detrás de las apariencias. Pero, y esto Marx lo afirma en numerosas ocasiones, la superación de la ideología no se dará por formulaciones científicas o teóricas, sino por la transformación concreta y revolucionaria de la realidad (Lenk, 2001).

Lo planteado con anterioridad, será retomado con gran claridad por el filósofo venezolano y marxista herético Ludovico Silva (1985), quien sostuvo: *“Nos indica Marx dos cosas de gran importancia: que una teoría científica puede destruir una apariencia social que encubre ideológicamente una explotación social, y que, sin embargo, no basta este descubrimiento teórico para destruir realmente la explotación: la forma material de ésta sólo se destruye prácticamente. Es un aviso muy claro para los que piensan que pueden acabar con el capitalismo con sólo destruir la ideología capitalista”* (p.61). Superar la ideología implica hacer desaparecer en términos histórico-concretos las estructuras materiales que engendran la explotación y opresión del ser humano.

Finalmente, la ideología se encuentra vinculada a la distinción que realiza Marx entre las formas aparentes (o fenoménicas) y las formas esenciales (o reales). Para Marx, las formas esenciales o reales no se revelan con transparencia. La ideología desarrolla un doble movimiento: por un lado, encubre u oculta las relaciones contradictorias de la vida material, y por otro, aparenta una realidad que es contraria a la esencia o al fundamento. La ideología po-

lítica burguesa aparenta la igualdad y la libertad de los individuos, pero en la realidad, los/as trabajadores/as se encuentran obligados a vender su fuerza de trabajo porque han sido privados de los medios de producción. La igualdad y la libertad son una mera ilusión, son la apariencia de la moderna sociedad burguesa. A estas alturas, conviene recordar que la comprensión de la ideología en la obra de Marx se elaboró para explicar el ocultamiento de las contradicciones sociales y específicamente el ocultamiento de la contradicción entre trabajo y capital, oscureciendo así el carácter de la lucha de clases (Silva, 1985; Larraín, 2014).

El marxista boliviano, René Zavaleta Mercado, siguiendo este planteamiento, sostendrá que la ideología es una suerte de conocimiento que no cuestiona al mundo; es un conocimiento que enmascara la realidad social, que se presenta como verdad, pero que no puede comprobarse. En el ensayo titulado “Las formaciones aparentes en Marx”, el pensador andino (2013) [1978] sostuvo: *“La ‘formación aparente’ de la sociedad no coincide jamás con lo que la sociedad es: la explotación está enmascarada como igualdad; las clases colectivas como individuos, la represión como ideología; el valor se presenta como precio (...). Todo está travestido y disfrazado”* (p.447).

Una vez planteados estos elementos generales del concepto de ideología de Karl Marx, nos interesa detenernos en la noción de adoctrinamiento ideológico desarrollado por la ultraderecha. Al respecto, debemos señalar que el discurso del adoctrinamiento ideológico es constitutivo de la agenda global de la ultraderecha, por ende, requiere ser analizado con rigurosidad y combatido con vigor y con claridad. Desde nuestra perspectiva, existen al menos dos ideas fuerza que permiten comprender la noción de adoctrinamiento ideológico, veámoslas con detención.

Una primera idea, refiere a la comprensión sobre lo ideológico por parte de la ultraderecha, planteamiento que parece ser coherente con las formulaciones de la sociología del conocimiento de Karl Mannheim, quien, a partir de la publicación del libro intu-

lado “Ideología y utopía” del año 1929 (publicado en 1941 en castellano), objetó al marxismo por haber acusado a otros planteamientos teóricos o corrientes de pensamiento de ser ideológicos, pero poniéndose por fuera de la misma acusación. Es decir, según Mannheim, la crítica del marxismo a la ideología fue considerada como unilateral puesto que no se auto-cuestionó ni autocriticó como ideología. Para el sociólogo húngaro, el marxismo tenía que ser considerado como una “teoría socialmente determinada” y, por tanto, como una perspectiva limitada, parcial e ideológica. Pero como se puede observar si se compara con lo planteado más arriba, la comprensión de la ideología de Mannheim no es similar a la de Marx, ya que el sociólogo omitió la relación entre ideología y ciencia desarrollada por Marx, lo que le permitió vincular a toda producción teórica con una concepción ideológica de la realidad, lo que habilitaba la relativización de toda forma de pensamiento¹³. Por el contrario, para Marx todo pensamiento se encontraba socialmente determinado, pero eso no lo convertía en una ideología que falsificaba, retorció y enmascaraba la realidad (Silva, 1985; Lenk, 2001; Villoro, 2007; Löwy, 2000 y 2008).

Considerando lo anterior y, de manera hipotética, podemos afirmar que los planteamientos actuales de la ultraderecha tienen consonancia con la formulación de Mannheim y de otros intelectuales.

13 En este sentido Mannheim es heredero de los planteamientos de Max Weber, quien criticó en numerosas ocasiones a los marxistas por no aplicar sobre sí mismos el análisis marxista. Löwy (2000) lo planteó con claridad en la siguiente cita: “*En otros términos: los marxistas han ‘desenmascarado’ todas las otras corrientes de pensamiento quitándoles el velo de objetividad, universalidad y neutralidad, descubriéndoles su verdadero rostro (un punto de vista partidario y parcial) pero rehusando, no obstante, quitarse su propia máscara y mostrar su propio ‘rostro social’*” (p.67).

Complementariamente, podríamos agregar que el filósofo y politólogo Kurt Lenk (2001), a partir de esta diferencia entre Mannheim y Marx, planteó que la crítica de la ideología desarrollada por Marx, es completamente distinta a la sociología del conocimiento de Mannheim. Para profundizar en sus argumentos ver pgs: 39-46.

tuales incluso del campo marxista, que han sostenido que el marxismo también es ideológico. A partir de ello, la ultraderecha ha focalizado su discurso señalando específicamente que el marxismo es una de las principales y más peligrosas ideologías del tiempo presente y que, por lo mismo, es necesario combatirla con todas las fuerzas y medios.

Y como segunda idea fuerza, podemos destacar que el discurso de la ultraderecha contra el adoctrinamiento ideológico pone el problema de la ideología por fuera de los grupos dominantes y privilegiados, desplazando así la perspectiva elaborada por Marx. Es decir, existe coincidencia con respecto a la formulación marxiana sobre la relación entre ideología y clase, pero se invierte, es decir, son las clases dominadas y los grupos subalternos aquellos que producen ideología y que llevan la ideología a los espacios educativos y culturales. Para la ultraderecha son las mujeres, los/as indígenas, los/as trabajadores/as quienes, al impugnar el orden, impulsar luchas, levantar demandas y reivindicaciones, producen ideología. Con este movimiento de inversión se ocultan y naturalizan los elementos ideológicos propios de la ultraderecha: su ethos neoliberal (mercantil, lucrativo, individualista, meritocrático, que enfatiza en la acumulación, la iniciativa privada, la competencia), y su ethos conservador (autoritarismo, moralismo, militarismo, racismo, integrismo religioso), reproduciendo así, una vez más, una concepción retorcida y distorsionada de la realidad social, educativa y cultural.

Además de ocultar, naturalizar, retorcer y distorsionar la realidad, la ultraderecha despliega un conjunto de mecanismos de sometimiento que le permiten reproducir la dominación ideológica. Para efectos de este apartado, nos interesan señalar los siguientes: (1) El mecanismo de la “adaptación” que refiere a cuando las clases y sectores dominados justifican el estado actual de las cosas y su indiferencia con respecto a las demandas y luchas sociales, a partir de la idea de que existen elementos vitales que son más relevantes que la dominación, como, por ejemplo, el tener que trabajar

cotidianamente, independiente de lo que ocurra en el país. (2) El mecanismo de la “inevitabilidad” que naturaliza el *statu quo* por la inexistencia o el desconocimiento de alternativas superadoras, por tanto, se promueve la creencia de que las cosas siempre han sido y seguirán siendo así como las conocemos. (3) El mecanismo del “sentido de la representación” que difunde la idea de que los grupos dominantes gobiernan en beneficio de las mayorías, proyectando una imagen de superioridad y/o de cualidades excepcionales por parte de los sectores dominantes. (4) El mecanismo del “miedo” como forma de mostrar a las clases subalternas que la desobediencia, el desacato y la rebeldía, tienen serias repercusiones. También se usa el miedo para deslegitimar a quienes promueven transformaciones sociales, activando el miedo a la incertidumbre, a la pobreza, al caos, a la crisis. Y (5) el mecanismo de la “resignación”, que connota visiones pesimistas de la realidad y del futuro, negando la posibilidad de construir y consolidar procesos de cambio histórico, todo lo cual desencadena concepciones conformistas de la realidad (Therborn, 2005).

El discurso contra el adoctrinamiento ideológico y su expresión en el campo educativo

A continuación, intentaremos caracterizar las formas en las que el discurso contra el “adoctrinamiento ideológico” desarrolladas por la ultraderecha se han expresado en el campo educativo. Para ello, comenzaremos por mostrar algunos elementos generales, para luego, detenernos en su expresión concreta en la historia reciente de Chile.

En educación, la ultraderecha latinoamericana y mundial ha levantado la bandera de la crítica al “adoctrinamiento ideológico”. Este componente es uno de los más recurrentes de la agenda educativa y cultural de este sector político y, cual más, cual menos, ha

logrado calar en el sentido común de nuestras sociedades. El discurso contra el “adoctrinamiento ideológico” denota un componente de miedo y odio hacia todo aquello que impugna o tensiona la tradición conservadora y neoliberal. Es la máscara tras la cual esconden la defensa a sus privilegios, la segregación, xenofobia, homofobia y el racismo, el “supremacismo blanco”, la violencia machista y patriarcal, la aporofobia, el colonialismo.

Actualmente, en el campo educativo, el combate frontal de la ultraderecha contra el “adoctrinamiento ideológico”, se puede presentar apretadamente en unos pocos puntos. Veremos a continuación algunos de ellos. En primer lugar, todo este discurso tiene una clara orientación contra el profesorado y sus potencialidades para contribuir con el desarrollo de la conciencia y el pensamiento crítico en las nuevas generaciones. El profesorado es concebido como un potencial enemigo, como un sujeto peligroso que debe ser controlado, vigilado y regulado. Todo lo cual se materializa en la creación de mecanismos y dispositivos que promueven la posibilidad de que estudiantes, familias, otros/as profesores o trabajadores/as de la educación, puedan denunciarlo. De esta forma, se ha promovido la delación entre integrantes de una colectividad (grabar clases, denunciar a docentes), procurando sembrar temor, silencio y sumisión. Se instala contra el profesorado una cultura de la censura, la desconfianza y el control que, a su vez, se articula con mecanismos de judicialización en el seno de los espacios educativos, lo que Díez (2022) ha denominado como una “*estrategia de lawfare educativo*” (p. 30) o de acoso por la vía judicial a prácticas y valores democráticos, que erosionan la confianza del profesorado y promueve la “autocensura”.

Otro punto relevante dentro de la lucha neofascista es contra la “ideología de género”, lo que persigue el objetivo fundamental de frenar los avances del feminismo en múltiples dimensiones. La ultraderecha, se apropia y promueve de diversas formas una suerte de “malestar” o “enojo” de los hombres con respecto

a los distintos planteamientos de feministas y disidencias sexuales. Se emplean variados mecanismos para restituir una agenda conservadora en materia de sexualidad, derechos reproductivos, identidades sexo-genéricas. Se niega la violencia patriarcal como problema a trabajar en las escuelas, se manifiestan contra la educación sexual integral, se oponen al uso del lenguaje inclusivo, se burlan de reivindicaciones, demandas y conquistas del feminismo (Díez, 2022).

Otro punto puesto por la ultraderecha es su crítica a la presencia en los sistemas educativos de temas y problemas asociados a la memoria y los derechos humanos. El neofascismo se ha esmerado por cultivar el olvido, el silencio y la impunidad con respecto a los procesos dictatoriales recientes vividos en Chile, América Latina y el mundo. En esta dirección, niegan la memoria colectiva, la memoria de los pueblos, invisibilizan violaciones sistemáticas a los derechos humanos, omiten el terrorismo de Estado, silencian responsabilidades directas de la represión. El discurso negacionista y la falsificación histórica son promovidos y defendidos por estos sectores, al punto de llegar a profanar y destruir espacios de memoria, centros de detención y tortura, y diversos sitios y símbolos que rememoran el terrorismo de Estado. Considerando lo anterior, el profesorado de las asignaturas vinculadas a la historia, las ciencias sociales y las humanidades se encuentran en el centro del ataque neofascista.

Y a todo lo anterior, habría que agregar que la ultraderecha promueve procesos de militarización de la educación, creando escuelas y campamentos militares, espacios en los cuales se promueven “valores patrios” asociados con símbolos tradicionales (bandera, himno, escudo, etc.) y un nacionalismo rancio, con olor a latifundio, orden y autoridad. En todos estos espacios, la ultraderecha exagera el discurso de la “inseguridad” y del “enemigo

interno”¹⁴, todo lo que impulsa a ciertos sectores de la sociedad a armarse para defenderse de la delincuencia, del vandalismo, del terrorismo (Díez, 2022; Sena, 2022).

Como señalamos más arriba, la ultraderecha y su discurso contra el “adoctrinamiento ideológico” ha sido promotora del discurso neoliberal en educación, legitimando y defendiendo privatizaciones, el lucro, la libertad de enseñanza, la segregación escolar, el endeudamiento de las familias, la teoría del capital humano, la meritocracia, el individualismo, la competencia, el exitismo, las lógicas de gerenciamiento, la defensa de privilegios, la promoción de la eficiencia y la eficacia, la estandarización, entre otras (Ruíz, Reyes y Herrera, 2018; Cabaluz 2022). Articulado con lo anterior, la ultraderecha ha defendido con uñas y dientes la educación confesional en las escuelas. Defendiendo la supuesta “libertad de enseñanza” han protegido los proyectos educativos de órdenes religiosas conservadoras como el Opus Dei o los Legionarios de Cristo. Obviamente, estos paladines del orden y la libertad de enseñanza, no acusan a las escuelas que promueven dogmas religioso de “adoctrinar ideológicamente” (Díez, 2022; Sena, 2022).

Obviamente, cada uno de los puntos señalados, contribuye sistemáticamente con el desprestigio de la educación pública y de los espacios educativos democráticos, plurales. Se cuestiona la actividad docente, se desconfía de su quehacer cotidiano, se instalan lógicas de control y vigilancia, se judicializan los espacios educativos, se promueven perspectivas conservadoras, tradicionales, militaristas y autoritarias. Y con ello, no sólo se vulneran condiciones de trabajo del profesorado, sino que también, se vulneran todo tipo de derechos de la infancia y las juventudes a

14 Otro “enemigo interno” de la ultraderecha son los migrantes, quienes son representados como peligro u amenaza: pueden “quitar el empleo”, “traer vicios”, promover el narcotráfico y la violencia. Generalmente el discurso anti migrante se articula con discursos racistas de baja o alta intensidad.

educarse en la democracia, la pluralidad, la justicia, los derechos humanos.

A continuación, nos interesa señalar algunas observaciones generales sobre cómo se ha desplegado el discurso contra el “adoctrinamiento ideológico” en educación por parte de la ultraderecha en la historia reciente de Chile. Al respecto, podemos reconocer dos momentos que resultan ilustrativos de lo que estamos planteando.

Un primer período que se extiende entre 1973 y 1979, es decir, nos remite a los primeros siete años de la dictadura cívico militar, años en los que encontramos un cúmulo de decisiones y prácticas político-educativas caracterizadas por un fuerte impulso autoritario y represivo. En esa línea, durante estos años, se designaron rectores y directivos afines al gobierno; se desarticulaban las principales organizaciones docentes; se disolvió el Consejo Nacional de Educación, asignando todas sus funciones y atribuciones al Superintendente de Educación Pública; se instauró, en textos de estudio y actos cívicos, un fuerte discurso nacionalista; y se intentó por todos los medios posibles el despolitizar los contenidos de la educación escolar (Oliva, 2010).

El ejercicio coercitivo de la dictadura se tradujo en un conjunto de esfuerzos por eliminar o “depurar” cualquier elemento asociado a la “infiltración marxista” en la enseñanza escolar. Por lo mismo, se eliminaron contenidos, materias y textos de estudio considerados conflictivos, y se reforzaron otros contenidos y espacios educativos que apuntaban a reforzar los valores nacionales (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación [PIIE], 1984; Oliva, 2010).

El profesor Eduardo Castro (2012)¹⁵ caracterizó la política curricular de estos años de la siguiente manera: “*Hay una política de*

15 Entrevista efectuada el año 2012 en el marco del Proyecto NTI-UAHC: “Supuestos Teóricos de las Reformas Curriculares en Chile: una contribución a las políticas públicas”.

depuración ideológica que significa revisión de estructuras, idoneidad técnica y profesional del personal, todo eso forma parte de la primera cosa, purgar los textos de estudio, las materias que no se pueden enseñar, porque no hubo tiempo para poner en funcionamiento el año 74 el sistema, se siguió con lo mismo que venía de la época de Frei Montalva (...) Esas son las características de ese primer quinquenio, lo fundamental, depuración ideológica”.

Además del ejercicio de prácticas netamente coercitivas, en el documento “Políticas Educativas del Gobierno de Chile” (Ministerio de Educación Pública, 1975) se avizoran algunos elementos propositivos tales como: la aplicación de una pedagogía flexible y mejor adaptada al individuo; la incorporación de reglamentos de evaluación y promoción que incorporan lógicas individualistas, eficientistas y meritocráticas en el currículum; y se incorporaron nuevas formas de regulación y control del trabajo docente.

En consecuencia, en este período (1973-1979), observamos una política educativa y curricular signada por lógicas coercitiva y represiva, que bosquejaban de manera incipiente un proyecto educacional centrado en la flexibilidad, el mérito, el esfuerzo, el individualismo, la autosuperación y el nacionalismo, con un fuerte énfasis en la evaluación. Así podemos ver que, el argumento del “adocctrinamiento ideológico” se utilizó fundamentalmente para coartar y reprimir; y de manera silenciosa y afirmativa, para promover los postulados ideológicos y políticos de sello conservador y neoliberal, que predominaban en los sectores que serían hegemónicos de las fuerzas armadas y en los sectores políticos de derechas.

Además, hay un segundo período muy reciente que nos remite a los años 2018 y 2021, y particularmente al gobierno del empresario chileno Sebastián Piñera. En estos años, el Ministerio de Educación, impulsó dos proyectos de Ley que le permitieron avanzar en la lucha contra el “adocctrinamiento ideológico” en los establecimientos educativos del país. El primero, aprobado en diciembre del año 2018, se conoce como la “Ley Aula Segura”, la cual plantea

en términos generales: un fortalecimiento de las facultades de los/as directores/as de las escuelas y liceos en materia de expulsión y cancelación de matrícula en caso de violencia física o psicológica a algún integrante de la comunidad; la incorporación de nuevas causales de expulsión y cancelación de matrícula, tales como la tenencia, porte, uso, activación de armas, artefactos explosivos, daños a infraestructura, entre otros; y a su vez, la Ley acelera los plazos para las expulsiones, estableciendo la “separación preventiva” del estudiante, mientras se investigan los hechos (garantizando el “debido proceso”).

Ahora bien, a los ojos de organizaciones docentes y particularmente de organizaciones estudiantiles, la Ley Aula Segura, fue entendida como una iniciativa legal que se debía inscribir en un modelo de educación mercantil, neoliberal, que privilegiaba la segregación y la exclusión; y que por lo mismo, se debía comprender como una política directamente focalizada en la desarticulación y criminalización del movimiento estudiantil secundario quienes, como sabemos, han sido durante lo que va del siglo XXI, uno de los principales motores de los movimientos populares y de las fuerzas transformadoras en el país.

Y el segundo proyecto de ley se denominó explícitamente “contra el adoctrinamiento ideológico”, presentado mediáticamente por la ministra de educación, y con una clara y evidente influencia proveniente de los sectores conservadores de Brasil, específicamente, de organismos como “Todos por la Educación” y “Escuelas Sin Partido”, lo que denunciamos en su momento como una “bolsonarización” del gobierno de Piñera. Nos parece importante subrayar que, este tipo de estrategias políticas, pedagógicas y mediáticas, son iniciativas que dan cuenta -una vez más- de una fuerza política y social que aborrece la posibilidad de democratizar la riqueza socialmente producida y la construcción de un Estado que garantice y promueva derechos sociales (educación, salud, vivienda, etc.). Son respuestas elitarias que desprecian la educación

pública. Son grupos de poder que, ante las demandas sociales por democratizar la educación y la cultura escolar, responden con lógicas autoritarias, excluyentes y profundamente violentas.

Reflexiones finales: desafíos para el tiempo presente

En lo que va del siglo XXI, la ultraderecha no sólo ha avanzado a nivel global en la conquista de espacios de representación política, escaños parlamentarios o gubernamentales, sino que principalmente, a ganado terreno en el sentido común de nuestras sociedades. En este sentido, el crecimiento del bolsionarismo, el trumpismo, el pinochetismo, etc., son expresiones claras y muy preocupantes para quienes trabajamos desde el campo educativo, pues, se instala el desafío ineludible de combatir a la ultraderecha en el campo político, pero también, en el cultural y educativo. Por lo mismo, desde las organizaciones gremiales, sindicales, comunitarias y territoriales del campo educativo y pedagógico, requerimos una lectura certera y rigurosa que permita dar una respuesta organizada de diferentes organizaciones sociales y políticas contra la amenaza real de la ultraderecha.

Los casos recientes en los que la ultraderecha ha sido gobierno nos muestran lo que realmente está en juego: la posibilidad de aniquilar los derechos sociales y las conquistas alcanzadas por las luchas de la clase trabajadora y los grupos subalternos. Particularmente en educación, la experiencia brasilera bajo el gobierno de Bolsonaro, nos muestra los altos niveles de violencia que pueden expresarse en las escuelas, universidades e instituciones educativas si prolifera el discurso contra el “adoctrinamiento ideológico”, puesto que se incrementan ataques de odio (presenciales y por redes sociales) y se deslegitima el trabajo académico, científico, pedagógico y político, erosionando gravemente la democracia y las posibilidades de avanzar en procesos de justicia social (Sena, 2022).

El tiempo presente nos exige comprender críticamente la ideología de la ultraderecha y ello implica al menos avanzar en dos dimensiones. En primer lugar, no podemos replicar esos análisis del siglo XX que intentaron explicar el fascismo como si fuera una suerte de “enfermedad moral”, un tipo de paréntesis de la historia, como una distorsión del orden natural de las cosas, o como una suerte de patología psicológica. Necesitamos una comprensión teórica y política robusta desde el marxismo que nos permita situar el proyecto de la ultraderecha como una compleja sobredeterminación de contradicciones. Algunas preguntas que podrían quedar instaladas ¿cómo se vincula el poder de la ultraderecha con la fase actual del capitalismo? ¿qué contradicciones permiten explicar el proceso de derechización que estamos viviendo en América Latina y el mundo? ¿qué tipo de crisis afecta al bloque hegemónico que permite el avance de la derecha neofascista? ¿qué diferencias y similitudes podrían señalarse con respecto a los movimientos de ultraderecha en el mundo? ¿qué problemáticas afectan al campo social y político de las fuerzas de izquierda que permiten el actual proceso de derechización?

Y en segundo lugar, nos parece importante señalar que no basta con identificar y caracterizar los elementos que constituyen la ideología neofascista (autoritarismo, nacionalismo, conservadurismo, moralismo, militarismo, racismo, integrismo religioso, etc.), sino que también debemos avanzar en reconocer aquello que permiten condensar o fusionar todos esos elementos, o como señaló Poulantzas (2016), en la importancia de conocer la *amalgama* de elementos heterogéneos que constituyen a la ultraderecha. Esta reflexión, puede ser relevante para reconocer con claridad cómo este sector ha logrado construir legitimidad y consenso en las grandes mayorías. Dejando planteadas algunas preguntas: ¿cómo la derecha neofascista ha logrado en las zonas urbanas y rurales de nuestras sociedades la adhesión de las grandes mayorías? ¿cómo logra interpelar y incluso movilizar a los sujetos populares a cier-

tas fracciones de la clase trabajadora? ¿cómo desarticulamos y enfrentamos estos mecanismos?

Sólo para finalizar este ensayo, nos interesa visibilizar dos tácticas que han movilizado las organizaciones del profesorado, los/as trabajadores/as de la educación, los/as educadores/as populares en América Latina, para confrontar el discurso de la ultraderecha en torno al “adoctrinamiento ideológico”.

Una primera táctica ha reconocido que la educación es un espacio de disputa y contradicciones ideológicas y, que por tanto, así como los sectores neoliberales y conservadores promueven ideologías meritocráticas, individualistas, autoritarias, etc., es legítimo confrontarlos con posiciones “ideológicas” que promueven la democracia, la justicia, la igualdad, la dignidad, etc. Esta posición implica aceptar teórica y políticamente que el rol de una educación crítica y transformadora pasaría por confrontar la ideología dominante y promover, a partir de procesos democráticos o de construcción de “consenso comunitario de los/as de abajo”, una ideología que defienda y promueva los intereses populares. Al emplear esta táctica, se asume una concepción ampliada de la ideología. Se moviliza un recurso discursivo que se monta sobre la acusación de la ultraderecha, para devolver la misma acusación a los grupos dominantes.

Y una segunda táctica enfatiza en reconocer que la educación es un espacio de lucha y contradicción contra todas las ideologías, entendidas como aquellas concepciones de la realidad que la re-tuercen para legitimarla y validarla. Desde esta posición, se apuesta por desarrollar una crítica dura contra la ideología neoliberal y conservadora que privilegia la vida de unos pocos y sacrifica la de las grandes mayorías. Es una táctica que pone al educador/a a trabajar en procesos de desnaturalización y problematización de la vida social; que valora el conocimiento científico y disciplinario en la medida en que se pone al servicio de procesos de justicia social. Al emplear esta táctica, se asume una concepción acotada de

la ideología. Se moviliza un recurso discursivo contrario a lo que señala la ultraderecha, es decir, se enfatiza en que desde la educación pública, el profesorado no adoctrinaría ideológicamente, sino que entregaría insumos epistemológicos, teóricos, conceptuales, metodológicos y prácticos para oponerse, criticar y superar las ideologías.

Obviamente el posicionamiento por una u otra táctica, más que responder a concepciones teóricas y políticas abstractas, responde y/o debería responder a un análisis histórico concreto, que considere los escenarios, sujetos, recursos y relaciones de fuerza que realmente existen en nuestra sociedad, para a partir de ese análisis, definir eventuales líneas de acción.

Y nos parece que es relevante, tal como se señaló en el apartado destinado a las reflexiones de Marx en torno a la ideología, el reconocer que la única oposición real a la ideología es la transformación concreta y radical de esta realidad que se encuentra invertida. No basta con tácticas que sepan cómo confrontar discursivamente a la ultraderecha. En este sentido, no podemos olvidar la importancia de mantener vivas las organizaciones, movilizaciones y luchas materiales y concretas que desarrollan maestras/os, educadores/as, profesores y trabajadores/as de la educación.

Bibliografía

Althusser, Louis (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*.

Freud y Lacan. Buenos Aires. Nueva Visión.

Appel, Michael (1986). *Ideología y currículo*. Madrid. Ediciones AKAL.

Cabaluz, Fabian (2022). *Educación y marxismo latinoamericano. Ensayos de pedagogía crítica para proyectos emancipatorios*. Buenos Aires. Editorial El Colectivo.

Díez Gutiérrez, Enrique (2022). *Pedagogía antifascista. Construir*

- una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Barcelona. Octaedro Editorial.
- García Linera, Álvaro (2022). *La política como disputa de la esperanza*. Buenos Aires. CLACSO.
- García Linera, Álvaro (2023). *Izquierdas y neofascismo*. Santiago. Pehuén Editores.
- Hinkelammert, Franz (2021). *La crítica de las ideologías frente a la crítica de la religión. Volver a Marx trascendiéndolo*. Buenos Aires. CLACSO.
- Larraín, Jorge (2014). *El concepto de ideología. Vol. 1. Carlos Marx*. Santiago de Chile. LOM Ediciones.
- Lenk, Kurt (2001). *El concepto de ideología. Comentario crítico y selección sistemática de textos*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Löwy, Michael (2000). *¿Qué es la sociología del conocimiento?*. México D.F. Editorial Fontamara.
- Löwy, Michael (2008). “Mannheim et le marxisme: idéologie et utopie”. En *Actuel Marx* N° 43. Éditions Presses Universitaires de France. pp. 42-49. <https://www.cairn.info/revue-actuel-marx-2008-1-page-42.htm>
- Markovic, Mihailo (1978). *El Marx contemporáneo*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Marx, Karl (2008) [1844]. “Contribución a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel. Introducción”. En *Escritos de juventud sobre el derecho. Textos 1837-1847*. Editorial Anthropos, Barcelona.
- Marx, Karl y Engels, Friedrich (2020) [1845]. *La ideología alemana. Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer, Stirner y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas*. Madrid. Ediciones AKAL.
- Mészáros, István (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores – CLACSO.
- Ministerio de Educación Pública (1975). *Políticas educacionales del Gobierno de Chile*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación Pública.

- Mudde, Cas (2021). *La ultraderecha hoy*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Oliva, María Angélica (2010). “Política educativa chilena 1965 – 2009 ¿Qué oculta esa trama?”. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 311-410.
- Poulantzas, Nicos (2016). *Fascismo y dictadura. La tercera internacional frente al fascismo*. Ciudad de México. Siglo XXI Editores.
- Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (1984). *Las transformaciones de la educación bajo el régimen militar*. Santiago de Chile. PIIE.
- Rohbeck, Johannes (2016). *Marx*. Madrid. Alianza Editorial.
- Ruiz, Carlos; Reyes, Leonora; Herrera, Francisco (2018). *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación*. Santiago. LOM Ediciones.
- Sena Junior, Carlos Zacarias (2022). *Onde nace os monstros. Extrema direita, bolsonarismo e performance fascista*. Salvador de Bahía. Quarteto Editora.
- Silva, Ludovico (1985). *Teoría y práctica de la ideología*. México D.F. Editorial Nuestro Tiempo.
- Stefanoni, Pablo (2021). *¿La rebeldía se volvió de derecha? Cómo el antiprogresismo y la anticorrección política están construyendo un nuevo sentido común (y por qué la izquierda debería tomarlos en serio)*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Therborn, Göran (2005). *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Villoro, Luis (2007). *El concepto de ideología y otros ensayos*. Ciudad de México. Fondo de Cultura Económica.
- Zavaleta Mercado, René (2013) [1978]. “Las formaciones aparentes en Marx”. En *Obra completa. Tomo II. Ensayos 1975 – 1984*. La Paz, Plural Editores.

Notas (libres) en torno a la educación. Afinidades electivas entre Antonio Gramsci y Paulo Freire¹

Martín Ríos López

“Para el profesor, conocer el folklore significa saber qué otras concepciones operan en la formación moral e intelectual de las generaciones jóvenes. (...) Sólo de esa manera su enseñanza será más eficaz (...)”

Antonio Gramsci

“La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”

Paulo Freire

“Pretender educar es una disposición que se abre a una promesa que nunca deja de prometer”

Martín Ríos López

1 Estas ‘notas’ son sólo una propuesta de lectura que reúne una serie de sentencias, veintisiete en total. Sin embargo, no deja de ser interesante, esto ya lo podrá advertir el lector, que cada una de ellas posee una coherencia en sí misma, con independencia del conjunto y de la secuencia acá propuesta por el autor. Pero incluso cada lector podría, a su vez, organizar estas sentencias en un orden distinto al que se ha propuesto inicialmente y, de ese modo, colaborar con la irrupción de un nuevo texto. Esto es posible porque ya sabemos que un texto siempre esconde otro texto. Entonces, y como lector, propongo que se lean las sentencias siguiendo esta nueva secuencia: K, L, U, F, Q, X, Y, Z, M, E, P, W, T, I, H, G, J, V, D, R, A, C, B, N, Ñ, O, S.

A. El filósofo Osvaldo Fernández Díaz afirmó en una reciente entrevista, a propósito de la publicación de una antología² de su obra preparada por la editorial de CLACSO de Buenos Aires, que “no es sabio el que tiene una respuesta, sino el que sabe poner las preguntas y permite pensar”³. En tal caso, y siguiendo a Fernández, podríamos afirmar que el pensar no puede sino manifestarse a condición del diálogo. Sería esta una labor imposible sino se realiza junto ‘a’ y ‘con’ un ‘otro’. Lo cierto es que poco importa si ese ‘otro’ sea empírico o ficticio, para el caso, lo único importante es que a través de ese diálogo se produzca una *re-flexión*.

B. Pensar (*pensum*) no es otra cosa que una ‘tarea’, un ‘ejercicio’ y -a la vez- un ‘deber’ que nos mantiene al ‘pendiente’. Es una forma de ‘deuda’ que no puede saldarse de manera definitiva, puesto que, lo propio de este modo de endeudamiento, es que no caduca. Es que nos encontramos continuamente exigidos por el pensar, y este reclama de nosotros una ‘disposición’, una inclinación que permita convertirnos en contemporáneos de nuestro tiempo, puesto que sólo de esa manera tendremos la capacidad de advertir aquellos peligros que nos acechan. Pensar no es quedarse a salvo; no es quedarse en la orilla segura; no es rumear de modo complaciente lo que parece evidente. Pensar conlleva un riesgo, esto es, nos ‘exige’ hablar intempestivamente.

C. Pensar es ‘alertar’. Quienes piensan se hacen ‘cargos’ (acá *pensum* es entendido con la acepción de ‘peso’ o ‘gravidez’) dan ‘aviso’ sobre un peligro que se encuentra latente o porvenir. La alerta del pensar se manifiesta, la mayoría de las veces, bajo el umbral de una pregunta hermenéutica o genealógica. Sin embargo, habría que insistir en que pensar no es algo que se defina como una

2 Fernández Díaz, Osvaldo (2022) *Itinerarios y trayectos heréticos*. Ed. Clacso, Buenos Aires.

3 <https://historia.uv.cl/406-no-soy-filosofo-yo-soy-un-lector-y-comunico-lo-que-leo>

labor solipsista ni mucho menos. El pensar es una labor con vocación colectiva que, por lo demás, y conviene tener en cuenta, es absolutamente parasitaria de las condiciones históricas del tiempo presente.

D. Si, y a razón de lo expresado hasta acá se me concede un poco de crédito, se podrá entender el porqué de mi propósito, que no es más que hacer converger en un diálogo a estos dos grandes pensadores del siglo XX, como son Antonio Gramsci y Paulo Freire, ante los desafíos se asoman en la urgencia de nuestro tiempo. Mi justificación no es otra más que la siguiente: para ambos, ‘la educación’ ha jugado (y por cierto es que seguiría jugando) un papel determinante en la construcción del orden social y en lo que ha sido el devenir cultural, político e histórico de la humanidad. Por medio de la ‘educación’ sería posible, no sólo explicar y diagnosticar un estado del arte, sino, y, sobre todo, nos permitiría transformar las estructuras que constriñen y someten lo humano a las exigencias más elementales de la nuda vida.

E. ¿Por qué pensar la ‘educación’ nos podría poner a la altura de los desafíos y exigencias del tiempo presente? Así como en su momento Marx y Engels afirmaron en *El manifiesto* que “Las ideas dominantes de una época fueron siempre las ideas de la clase dominante” (p. 70), nosotros, y siguiendo esta misma lógica, sostenemos que las ideas dominantes que orientan la educación y al conjunto de relaciones que animan del sistema escolar son de manera inevitable producto de las ideas de la clase dominante. Como resultado de esto acontece que “cuando la educación no es liberadora, el sueño de los oprimidos es el ser el opresor” porque, afirma Freire, el oprimido lleva en su seno la imagen del opresor dado que de él recibió y recibe constantemente su formación.

F. Las prácticas educativas, y muy al contrario de cómo el ‘sentido común’ tiende a explicarlas y justificarlas, no se dan ajenas al marco de intereses de una clase dominante. Es precisamente ahí donde su influencia cultural es capaz de, no sólo manifestarse ple-

namente, sino más también de aportar a la consumación de una determinada ‘forma de vida’. A partir de ella, entonces, se despliega y desarrolla la valoración de una dimensión ética específica, con carácter antropológico y político, determinado previamente por conveniencias e intereses de orden hegemónico. En la educación no hay neutralidad epistemológica ni tampoco puede haberla. Si esto es así, es porque las prácticas educativas han sido prácticas históricamente situadas. Esa ‘condición situacional’ la ha expuesto permanentemente a la disputa por el sentido.

Su importancia, o cuando menos una, se debe precisamente a que es a través de ella que se posibilita la configuración y legitimación de unas determinadas prácticas de subjetivación y de normalización. En tal caso, hemos de ser conscientes que la educación históricamente ha sido un dispositivo muy efectivo de producción de verdades.

G. Es precisamente ahí donde los trabajos de Gramsci y Freire cobran una importancia determinante para el diagnóstico, la comprensión y su posible transformación:

Primero, porque en ambos la educación ocupa un lugar altamente gravitante para comprender y explicar las condiciones del devenir social y cultural. Así también, porque me encuentro plenamente convencido que Freire es, cuando menos, un secreto y comprometido conocedor de Gramsci, aunque las referencias a este sean pocas o más bien nulas. Este convencimiento no es algo exclusivo a mis reflexiones, sino que también son compartidas por otros colegas como Fabián Cabaluz y Beatriz Areyua (2019) cuando indican en una nota a pie de página que “Una pregunta que queda abierta refiere a la relación entre Paulo Freire y la obra del marxista italiano Antonio Gramsci (...) [puesto que si bien] no existe ninguna referencia explícita ...” (p. 308) asoma un guiño no difícil de reconocer. Resulta que muchas categorías que el pensador sardo propone como categorías políticas de intervención, comprensión y transformación social (teoría, práctica, praxis, sentido común, hegomía, etc.) son

recogidas en las propuestas de Freire. En otras palabras hemos de decir que el trabajo de Gramsci brinda un sostén ‘epistémico’ (o como hipóstasis) a alguno de los postulados claves de la axiomática freireana. Leyendo a Gramsci se puede uno aproximar de mejor manera a las propuestas que nutren la práctica transformadora de la educación en clave de nuestro pedagogo de la liberación.

Segundo, y como consecuencia de lo anterior, nos parece convincente pensar que entre Gramsci y Freire existe una ‘afinidad electiva’, esto es, “Un tipo muy particular de relación dialéctica (...), que no es reducible a la determinación causal directa o a la ‘influencia’ en sentido tradicional. Se trata, a partir de cierta analogía estructural, de un movimiento de convergencia, de atracción recíproca, de confluencia activa, de combinación capaz de llegar hasta la fusión” (Löwy, 2018, p. 11). Hay afinidad, cuando menos, en las preguntas que ambos se formulan y que reclaman una explicación.

H. Los rasgos de esta ‘afinidad’ vienen caracterizados, al menos en principio, por la aproximación de ambos a un mismo fondo teórico como lo es el marxismo.

Y, sin embargo, sabemos que la coloquial idea de ‘marxismo’ así a secas, no explica mucho, puesto que las ideas de Marx han tenido una interpretación amplia y aplicaciones históricas precisas. Así entonces, hemos de recordar que este filósofo italiano, si bien pertenece a la tradición de pensamiento marxista, articula sus reflexiones en disidencia de aquella tradición dogmática (por no decir pastoral) del marxismo ortodoxo de cuño stanliniano, que tuvo una influencia contundente durante buena parte del siglo veinte.

I. Gramsci, al igual que Walter Benjamin o el mismo Paulo Freire, pertenecen a aquella tradición herética del marxismo y que algunos en círculos académicos entienden como corrientes heterodoxas. Tradición que nos ha permitido, hasta hoy, una fecunda, fina y profunda reflexión de la cultura y del tiempo presente en tanto tiempo histórico. Así como Benjamin se deja permear por

la teología judía, el pensamiento de Paulo Freire tiene una clara influencia de la teología cristiana. Pero más concretamente con la ‘teología de la liberación’, que es una corriente teológica que surge en América Latina en la década de 1960 y que a la luz del Concilio Vaticano Segundo y la Conferencia Episcopal de Medellín exige la opción preferencial por los pobres, los desvalidos y los oprimidos.

J. Es altamente probable que Freire, como católico convencido, se sintiese interpelado por los preceptos de San Pablo, quien afirma en la carta de Santiago que “la fe sin obras es fe muerta” (2: 14-17). Sólo así se puede comprender el vínculo coherente y sustancioso que se trasluce entre su pedagogía de la liberación y la teología de la liberación, cuando nos hace reflexionar sobre el hecho que una educación que no libera es una educación muerta. Pero la liberación, lo mismo que la salvación, no acontece sólo en el orden metafísico-ontológico, sino, y sobre todo, en el desarrollo de los acontecimientos históricos. No es asunto exclusivo del alma individual, sino que, y sobre todo, del cuerpo social en su conjunto, esto es, del “pueblo”. Conviene insistir en la idea que nadie se salva ni se libera solo, porque la salvación, así como la liberación, son cuestiones que ‘acontecen’ en el orden de lo público y lo colectivo, es decir, de la historia. Por ello la salvación ha de atenerse al plano de la inmenencia de lo político.

Sólo si esto es así se puede alcanzar a comprender lo explica el teólogo Christian Duquoc (1989) cuando en *Liberación y progresismo* afirma que “La praxis a la que se refieren los teólogos de la liberación designa a las acciones *de* los pobres colectivamente entendidas y emprendidas con el fin de transformar la sociedad reapropiándose de la historia. Se trata de una acción consciente y colectiva de que ellos pobres que, porque se niegan a ser una masa resignada cómo acceden al estatuto de ‘pueblo’ responsable” (p. 46) Por tanto, en la teología de la liberación hay que relacionarla inequívocamente con “Una *función política* en primer lugar: la praxis es el medio por el que una masa empobrecida accede a la con-

ciencia de su explotación y, conscientemente, el estatuto de pueblo que se hace dueño de su propio destino” (p. 47).

K. El ser humano, sostiene Aristóteles en la *Política* (2007), es por naturaleza [*φῖσις*] un animal político [*ζῷον πολιτικόν*] (p. 30). La tradición filosófica ha sido quien, interpretando al estagirita, asegura que sólo en la ciudad [*πόλις*], en tanto ‘sociedad política’, puede éste alcanzar su realización. La sociedad política es una suerte de segunda naturaleza; una que a diferencia de la primera, permitiría a los humanos guiarse conforme a un conjunto de reglas o fines [*τέλος*] autoimpuestos. Ese ‘reino de fines’ sería la condición *sine qua non*, o sino al menos necesaria, para que eso que llamamos ‘libertad’ pueda brotar entre nosotros.

Las instituciones sociales son políticas y nuestro obrar en ellas inevitablemente también lo es. La educación, y todo el campo de afecciones que compromete, no pueden escapar a la acción de lo político. Parecería evidente suponer que tanto Gramsci como Freire están convencidos de ello. Pero en el caso concreto de este último resulta bastante ilustrativo su pensamiento en torno a que “la educación es un acto político” (Freire, 2008, p. 107). Más aún cuando es algo de lo cual se encuentra convencido, y, no por nada, lo ofrece como un testimonio para quienes pretendemos educar. En razón de esto, vuelva a afirmar Freire (2008) que “como educadoras y educadores somos políticos, hacemos política al hacer educación” (p. 114).

L. ¿Pero qué hay en juego cuando se sostiene tan empecinadamente que la educación es una cuestión eminentemente política? Hemos de hacer notar que las prácticas educativas, en la medida que se encuentran dotadas de una performatividad filosófica, constituyen (y construyen) prácticas de producción de la verdad. Porque la verdad no se descubre ni se encuentra, la verdad se inventa. Y con ello se inventa lo que llamamos ‘mundo’. Por todo esto, y siguiendo a Gramsci (2023 b), habría que insistir en el hecho que “(...) no se puede separar la filosofía de la política, y de he-

cho se puede mostrar que la elección y la crítica de una concepción del mundo es también es un hecho político” (p. 633).

M. Con carácter inventivo habitamos el mundo, puesto que el mundo no es algo que se encuentre ahí dado previamante ante los ojos y a la mano, sino muy por el contrario, el mundo es una ‘interpretación’. Un filósofo como Schopenhauer entiende este asunto, más o menos en la misma línea, cuando en *El mundo como voluntad y representación* afirma que el mundo pende del hilo de la consciencia que lo representa. Podemos observar que a partir de estas ideas se establece una intrínseca relación entre cómo pienso (teoría) y cómo me dispongo y hago del mundo algo habitable (práctica). Esto arroja como resultado que la identificación de teoría y práctica es un acto crítico.

N. Frecuente es la experiencia de encontraros con opiniones que por doquier sostienen que pensar o filosofar es un quehacer reservado de modo exclusivo a quienes se dedican profesionalmente a ello. Como si no todos pensáramos filosóficamente y fuese esta una excepción privilegiada y reservada sólo a algunos. Más aún, como si la filosofía, en tanto uno de los modos privilegiados del pensar, no tuviese una incidencia real, activa y concreta en la práctica de vida individual y colectiva. Sin embargo, el quehacer humano es, a la vez, una determinación de vida práctica y teórica que convergen en un todo sistemático que Gramsci resignifica bajo la categoría de *praxis*. Si en esto seguimos a Entwistle (2013), diríamos que “(...) la *praxis* es esencialmente un concepto político” (p. 203). En tal caso, la *praxis* se puede llegar a interpretar como un dispositivo que permite lograr una síntesis dialéctica entre práctica y teoría, la cual nos conduce tanto a una comprensión como a una interpretación del mundo y su posterior transformación. Dicho de otro modo, a una ‘filosofía política’ que pueda dotar de las condiciones para una transformación de las condiciones materiales a partir de “una concepción del mundo que compromete a los hombres a perseguir el cambio social y con ello, una hegemonía” (Entwistle, 2013, p. 201).

Ñ.- En la nota § 12, correspondiente al número 11 de los *Cuadernos de la cárcel* (2023b), si la memoria no me juega una mala pasada, es uno de los momentos donde Gramsci hace un desarrollo de la noción de ‘filosofía de la praxis’ (p. 630). Es este un pasaje bien interesante porque de manera muy didáctica hace notar en toda su magnitud esta relación de teoría y praxis. Lo que se propone es discutir el prejuicio que la filosofía es algo muy difícil, puesto que se encuentra circunscrita, como anteriormente hemos señalado, a un grupo de científicos especialistas o filósofos profesionales en la materia. Contrariamente a esa forma habitual y de aspecto coloquial de entender la actividad filosófica y a los filósofos/as, Gramsci afirma distinto, algo que puede poner de espanto a buena parte de los filósofos académicos, y es que “(...) es necesario demostrar preliminarmente que todos los hombres son filósofos” (p. 630). Aunque en una actualización de esta sentencia diríamos que ‘todos los humanos/as son filósofos/as’. Pero esto amerita una aclaración: todos/as somos filósofos/as en la medida que tenemos una concepción de mundo. Esto es, un modo de entenderlo, de explicarlo, demostrarlo, así como de vivirlo, sentirlo, valorarlo y haboitarlo junto con otros.

O. Es, y así lo llama Gramsci, una ‘filosofía espontánea’ la que, por su intermedio, nos permite comprender, ordenar y dar coherencia al mundo. Esto es, una explicación el mundo. En otras palabras esta filosofía espontánea es una filosofía del ‘sentido común’ que se ha constituyendo a partir de una serie de elementos históricos, tales como: el lenguaje, que a decir de Gramsci (2023b) “es un conjunto de nociones y conceptos determinados y no sólo de palabras gramaticalmente vacías de contenido”(p. 630) el lenguaje posee una carga política, que dota de sentido, más allá de su mena función comunicativa; la religión popular “y todo el sistema de creencias, supersticiones, opiniones modos de ver o actuar” dentro de la cual también se incluye el “Folklore”. No hay que olvidar que los *Cuadernos de la cárcel* tienen un sistema de encriptación lé-

xico que permite ocultar su sentido objetivo. Esta estrategia era la única forma de burlar la censura. Por tanto, esto del ‘folklore’ hay que entenderlo tal como lo propone Daniel Campione (2014), esto es, como “un sedimento más antiguo y arraigado que el ‘sentido común’ ”(p. 87), o sea, como ‘sentido popular’.

P. De ahí se explica que el ‘sentido común’ no es suficiente, según Gramsci, porque la explicación del mundo, tal como se da en esa la ‘filosofía espontánea’ no es crítica ni tampoco coherente, sino ocasional y disgregada. Lo cual quiere decir que debemos pasar a un momento donde la ‘crítica’ y la ‘conciencia’ permitan elaborar nuestra explicación del mundo. Es importante elaborar una explicación crítica que sea capaz de desarticular ese conjunto de ideas, de valores y de creencias que se hacen parte de nosotros como resultado de la influencia del entorno familiar, cultural o religioso y que nutren la cultura popular. Una cultura que, de manera inconciente o naturalizada, orienta y organiza los modos de vida de la población en favor de los intereses de las clases dominantes. La reflexión crítica permitiría hacernos conscientes de esta ‘secreta forma de dominación’. De tal manera que la conciencia viene a ser un primer grado en ese camino de transformación que asciende hasta la libertad y que previamente pasa, de modo inevitable, a través de la producción de nuevas formas de vivir.

Q. En este punto me parece importante reconocer que Gramsci en toda su originalidad no deja de ser, sin embargo, hijo de su tiempo. Quiero decir con esto que en este punto su pensamiento son reconocibles ciertas categorías kantianas relacionadas, como ya se sabe, a la idea ilustrada de heteronomía y autonomía. Sólo así, insisto, me parece, se puedan entender esta interpelación gramsciana a salir de aquella “concepción del mundo impuesta mecánicamente por el ambiente exterior, por tanto, por uno de los grupos sociales en que todos nos vemos automáticamente inmersos desde nuestra entrada en el mundo consciente” (2023b, p. 630).

R. Esta imagen de un ‘mundo mecánico impuesto’, no es otra

cosa que un diagnóstico que nos ofrece Gramsci, que se repite desde los inicios mismos de la filosofía occidental con Platón, pasando por Kant, Marx, hasta llegar al propio Gramsci. Una imagen que a *grosso modo* consiste en un mundo que se mueve en la dicotomía entre la apariencia y la realidad; la heteronomía y la autonomía; entre opresores y oprimidos; o, entre sentido común y buen sentido. Todos estos casos describen una condición, un estado de la situación cultural en la que se desarrolla la humanidad, que, si bien florece por doquier, debe, sin embargo, ser transformada en beneficio de una vida auténtica o vida buena.

El paso que va de un ‘mundo mecánico impuesto’ a un ‘mundo dinámico propuesto’ se encuentra mediada por una exigencia de transformación. Los cuatro casos anteriores son, cada cual a su modo y en su tiempo, un relato que aboga por la lucha [*pólemos*] y la necesidad de la conquista permanente por la libertad humana. Decimos ‘permanente’ porque el logro de una conquista como esta jamás es definitiva ni mucho menos pacífica. Una transformación que se naturaliza, se solidifica, se encuentra condenada prontamente a convertirse en una nueva forma de enagenación inauténtica. Entonces, sólo de la crítica, entendida esta como una actualización permanente de consciencia, podría mantenernos en vigilia.

S. Nadie acepta de modo natural y espontáneo los cambios: ‘la libertad duele’, vocifera Žižek en uno de sus videos que circula por la internet. El libro VII de la *República* de Platón es elocuente, si se trata de ilustrar una cuestión como esta, y le da la razón al filósofo esloveno. Más aún cuando el primer objetivo de ese libro es dilucidar el estado de nuestra naturaleza humana conforme a la educación o la falta de ella. Como se recordará, el personaje que pudo romper las cadenas, y una vez que hubo alcanzado su libertad se autoimpuso la ‘tarea’ de sacar de la ingnorancia a sus antiguos compañeros de grilletes. Pero, como se sabe, ese esfuerzo fue en vano porque terminó siendo asesinado por aquellos que pretendía liberar. El hábito engendra resistencias a lo nuevo. Sacudirse

el ‘sentido común’ es como arrancarse la piel, y nadie, de buenas a primeras parece dispuesto a ese cambio porque la libertad trae consigo lo desconocido. La libertad es un proyecto que emana de una voluntad que se ha convencido previamente de que otro mundo es posible, por eso es utópica. No porque sea un imposible, sino porque organiza el desencanto como crítica del momento histórico presente.

T. Ahora bien, hemos de tener consciencia que la transformación y el cambio no pueden darse de manera espontánea porque se enfrentan a la fuerza inercial del hábito y la costumbre. La inercia viene a ser algo así como lo que Gramsci entiende por ‘sentido común’, esto es, como ‘aquella concepción del mundo difundido en una época histórica en la masa popular’, no por casualidad, sino en acomodo a los intereses de la clase social dominante y en desmedro de las clases oprimidas. ¿Pero cómo las clases oprimidas pueden hacer suyos los intereses de una clases que no les favorece? Los pueden hacer suyos cuando se ha olvidado su origen y los aceptan como la mejor, sino la única, forma aceptable de vivir la vida. La fuerza del sentido común residen en el secreto que ha conjurado el olvido como ‘consenso’. Por tanto, el deseo mimético del esclavo termina reconociéndose en los deseos del amo. He ahí el momento de la consumación del proyecto hegemónico y la clausura de ‘casi’ cualquier posibilidad de liberación presente o futura. Abraza la esclavitud, la hace suya, la goza como si fuese la única forma de alcanzar la felicidad porque ha sido la única forma que ha experimentado la libertad: como forma de servidumbre voluntaria.

La servidumbre voluntaria, bajo otra conjura, también podría llegar a entenderse como una forma de ‘consentimiento político’. Asunto este que no es más que el modo a través del cual el poder alcanza su forma más sublime y perfecta de legitimación. De ahí que, tal como lo formula Alain Badiou, se puede sostener que “Todo poder reposa masivamente en un consentimiento”. Y ciertamente, el poder más sofisticado, y por ende el más efectivo

en favor de los intereses de la clase dominante, es aquel que en el campo cultural hace coincidir sus intereses con aquellos más desfavorecidos con el estratégico objetivo -y necesario, por cierto- de dotarse de legitimidad.

U. La filósofa brasileña Anita Schlesener (2023), parafraseando las ideas propuestas por Demeval Saviani en el libro *História das idéias pedagógicas no Brasil*, nos invita a poner en duda la noción -propia del sentido común- que la educación pueda seguir entendiéndose en el *a priori* de un campo de neutralidad epistemológica que finalmente se materializa en la ‘formación’ de los sujetos sociales. Al contrario del ideario hegemónico, sostiene Schlesener, que “por educación se entiende la orientación que nace de una determinada visión de mundo y de la sociedad así como una concepción del hombre, que resulta en una determinada exigencia de formación continua y que constituye el campo de la filosofía de la educación” (p. 1). En esto que llamamos educación’ o ‘práctica educativa’ se encuentra en juego la materialización, validación e internalización de un determinado espectro de valores, forma de habitabilidad y comprensión de lo social. En tal caso, si esto que comprendemos como ‘educación’ es cooptado por las lógicas del discurso hegemónico, ella se pone al servicio de la consolidación de una forma de dominio concreto de la existencia y las normativas que la regulan.

V. Pero ¿cómo organizamos la transformación si esta no puede darse espontáneamente? Si bien es cierto que los dispositivos de producción de subjetividad se encuentran en manos de quienes ha cooptado el sentido común en favor de sus intereses, esos mismos dispositivos son permeables y pueden convertirse en el espacio privilegiado en la disputa del poder que se encuentra en juego permanentemente. Uno de esos dispositivos privilegiados en la producción de subjetividad es la ‘educación’. De tal forma, conviene tener presente que las prácticas educativas, en tanto prácticas filosóficas, son productoras tanto de verdad como de lo que entendemos como ‘li-

bertad'. Por eso es que para Gramsci y por su puesto para Freire, quien a su vez se inspira en éste, la educación es un articulador de la *praxis*, o, la filosofía de la *praxis*. El sentido de la filosofía de la *praxis* "(...) surge como una tentativa experimental de reformular la undécima tesis sobre Feuerbach" (Cano, 2018, p. 108), esto significa, poner todos los esfuerzos en pro de una transformación del estado presente de la situación. En tal caso, el programa de la filosofía de la *praxis* que pretende llevar a cabo Gramsci se centra en una estrategia que permita la toma de conciencia de las masas populares, en un abandono del viejo sentido común y la construcción de un nuevo sentido [o 'buen sentido'] cuya inspiración se encuentra en el materialismo histórico. Por tanto, la síntesis de la teoría y la práctica acontece en un acto crítico que permite hacerse conciencia y, junto con esto, iniciar la transformación de las condiciones materiales que hacen posible una determinada forma de vida.

W. A nuestro juicio la intrínseca misión de una educación que se desea a sí misma como 'crítica' [Gramsci] tiene como principal, y casi único objetivo, 'educar el peso muerto de la historia': la indiferencia. En palabras del propio Gramsci (2011) "La indiferencia es el peso muerto de la historia (...) la indiferencia opera con fuerza en la historia. Opera pasivamente, pero opera" (...) "La indiferencia es apatía, es parasitismo, es cobardía, no es vida" (p. 19).

Porque sólo a partir de esa 'crítica' que se puede producir la 'autonomía' [Freire] sobre la cual se podría forjar una nueva dinámica de relación social.

X. Un eje central de las reflexiones de Freire en *La pedagogía del oprimido* es la noción de 'pedagogía bancaria'. Es precisamente ahí donde suponemos se puede establecer un vaso comunicante con Gramsci. Primero porque los conocimientos seleccionados en cualquier curriculum dejan fuera otros, pero sobretodo porque los que se seleccionan no son porque sí, sino bajo un criterio que responde a la necesidad que esos conocimientos permitan reproducir la estructura de intereses de clases en el cuerpo social.

Y. Una segunda cuestión menos evidente a primer vista es que, ya en los escritos del joven Gramsci en 1916, encontramos una crítica a la tradición educativa que se esfuerza en la transmisión de conocimientos o ‘saberes enciclopédicos’, y que Freire, en 1968, lo articula bajo la noción de ‘pedagogía bancaria’. Pongamos en diálogo esa, para nosotros, evidente influencia gramsciana en la pedagogía de freireana. Por un lado Gramsci (2017) se encuentra convencido tempranamente en que “Hay que perder la costumbre y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico en el cual el hombre no se contempla más que bajo la forma de un recipiente que hay que rellenar y apuntalar con datos empíricos, con hechos en bruto e inconexos que él tendrá luego que encasillarse en el cerebro como en las columnas de un diccionario para poder contestar, en cada ocasión, a los estímulos varios del mundo externo”(p. 15). Esto es perjudicial, a decir del propio Freire (2018) puesto que “La narración en la que el educador es el sujeto, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. (...) Cuando más vaya ‘llenando’ los recipientes, tanto mejor será el educador. Cuanto más dócilmente se dejen ‘llenar’, tanto mejores serán los educando” (p. 55).

Z. Los saberes ‘enciclopédicos’ o ‘bancarios’ se encargan de moldear la subjetividad de los estudiantes a través de la transmisión unidireccional y mecánica de los conocimientos los cuales responden a los intereses de las clases hegemónicas. Lo cual significa, entre otras cosas, que habitua a los estudiantes a una estructura jerárquica entre ‘sabedores y no-sabedores’. En esta relación unos, los que saben, tienen el derecho a ‘decir’ y quienes no-saben deben guardar silencio. En esta dinámica, hay, de manera implícita, una relación de dominio y tutelaje, donde los primeros procuran una cultura de la domesticación. La vocación de los educadores de la liberación radica en despertar la consciencia crítica a través de una relación horizontal sustentada en el diálogo.

Bibliografía

- Aristóteles (2007). *Política*. Editorial Gredos, Madrid.
- Alvarez Gómez, Natalia (2016). “El concepto de hegemonía en Gramsci: una propuesta para el análisis y la acción política” en *Revista Estudios Contemporáneos*, n° 15, Universidad Nacional de Cuyo, pp. 153-219.
- Cabaluz, Fabián; Areyuna, Beatriz (2019). “La ruta de Paulo Freire en Chile (1964-1969): alfabetización popular e influencia del marxismo heterodoxo” en *Revista Colombiana de Educación* (n° 80), pp. 291-312.
- Cano, Germán (2018). “Epílogo. Una filosofía para du presente” en Ríos López, Martín. *Una reflexión mínima*. Cenaltes Ediciones, Viña del Mar.
- Capione, Daniel (2014). *Leer Gramsci. Vida y pensamiento*. Ediciones Continente, Buenos Aires.
- Cospito, Giuseppe (2011). *El ritmo del pensamiento de Gramsci. Una lectura diacrónica de los Cuadernos de la cárcel*. Ediciones Continente, Buenos Aires.
- Duquoc, Christian (1989) *Liberación y progresismo. Un diálogo teológico entre América Latina y Europa*. Editorial Sal Terrae, Santander.
- Entwistle, Harold (2023). *Antonio Gramsci, una educación conservadora para una política radical*. Ediciones Akal, Madrid.
- Fernández Buey, Francisco (2001). *Leyendo a Gramsci*. Ed. Viejo Topo, Madrid.
- Fernández Díaz, Osvaldo (2017). *De Feuerbach al materialismo histórico. Una lectura de las tesis de Marx*. Ediciones Escaparate, Concepción.
- Freire, Paulo (2018). *Pedagogía del oprimido*. Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago de Chile.
- Freire, Paulo (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

- Gramsci, Antonio (2023a). *Cuadernos de la cárcel I. Cuadernos, 1-5* (1929-1932). Akal Ediciones, Madrid.
- Gramsci, Antonio (2023b). *Cuadernos de la cárcel II. Cuadernos, 6-11* (1930-1935). Akal Ediciones, Madrid.
- Gramsci, Antonio (2017). *Antología*. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán. Editorial Siglo XXI, México.
- Löwy, Michael (2018). *Redención y utopía. El judaísmo libertario en Europa Central. Un estudio de afinidad electiva*. Ariadna Ediciones, Santiago de Chile.
- Marx, Karl; Engels, Friedrich (2007). *Manifiesto del Partido Comunista*. Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.
- Schlesener, Anita (2023). Filosofía, política e História: observações acerca de sua relação no ensino de filosofia https://www.academia.edu/22441982/Filosofia_Pol%C3%ADtica_e_Hist%C3%B3ria_observa%C3%A7%C3%B5es_acerca_de_sua_rela%C3%A7%C3%A3o_no_ensino_de_Filosofia

Tensiones de la investigación militante: Aprendizajes desde los movimientos docentes chilenos

Sebastián Ortiz-Mallegas, Daniela Barruel y Jorge Briones

Comúnmente, la academia interesada en analizar los movimientos sociales y organizaciones políticas presenta dificultades en el desarrollo de sus planes de investigación, debido a la naturaleza cambiante de los conflictos y acciones de protesta social. Además, la necesidad de establecer condiciones de acceso al campo antes de que comiencen los ciclos de manifestación política hace que los procesos de producción de conocimientos en estas temáticas sea un desafío (Ortega, 2020). Sin embargo, ¿cómo construir estas condiciones y de qué forma nos comprometemos con la transformación sociopolítica? En este ámbito, este capítulo toma el marco de la investigación militante para analizar la relación entre una academia comprometida con las transformaciones sociales y los movimientos docentes y aquellos docentes que se organizan.

La investigación militante se ha convertido en un enfoque innovador dentro de la academia latinoamericana (Botero, 2012), donde los investigadores adoptan un compromiso activo con los movimientos sociales y las luchas populares (Fernández & Careño, 2014). Este ensayo analiza los obstáculos inherentes a la investigación militante en América Latina, analizando las dificultades

éticas, epistemológicas y metodológicas que los investigadores enfrentan en su lucha por la libertad y la justicia social.

En este ámbito, se piensa que la investigación militante no se produce únicamente desde aquellos que participan en las asociaciones, sino que, se construye en la sinergia respetuosa, políticamente comprometida y articulada en la transformación social, que se establece entre la academia y las asociaciones de profesores. Esto no niega la larga tradición de una investigación militante desde una posición interna de los grupos y sectores políticos (Bard, Barrionuevo & Echavarría, 2012), sino que la expande a la academia interesada por la transformación social y la producción de conocimiento al fulgor de la lucha organizada. De esta manera, construimos este capítulo asumiendo que el principal desafío de una investigación militante radica en los supuestos éticos, epistemológicos y metodológicos que guían un proceso de investigación, sin importar el lugar desde donde se enuncian.

1. Movimientos sociales, organizaciones políticas e investigación militante

El estudio militante sobre movimientos sociales muestra las dificultades que se construyen alrededor de su desarrollo (Ortega, 2020). No solo debido a la naturaleza cambiante de los conflictos y acciones de protesta, sino que las condiciones para la entrada al campo deben ser construidas con frecuencia antes de iniciar los ciclos de manifestaciones. En general, la literatura presenta los períodos históricos que generaron estas reacciones, incluyendo el análisis de fuentes primarias a través del registro vivencial de sus protagonistas, así como las fuentes secundarias, mediante el análisis de la prensa, los debates legislativos y otros medios que pudieran presentar las condiciones objetivas y subjetivas para la construcción de una contrahegemonía que respaldan otros sentidos de

lo social (Garcés-Durán, 2010). No así, las implicancias y desafíos que se construyen para la investigación sobre la acción política en el marco de coyunturas sociales.

No obstante, una posible forma de acceder a estas condiciones y coyunturas es a través de las organizaciones políticas, quienes expresan las ideologías de los movimientos sociales (Aiziczon, 2019). Para Íñiguez (2003), las organizaciones políticas, en sus diferentes formas, no poseen un sentido de pertenencia que excede los límites de un grupo u organización, ya que en sus fases de formación y consolidación prevalecen los vínculos de solidaridad y lealtad entre individuos, lo que lo diferencia de un movimiento social que pasa a ser un colectivo de fronteras borrosas, sin una clara ideología y abierto al debate coyuntural.

En este contexto, las asociaciones políticas en América Latina representan y generan un cierto grado de subjetividad colectiva (Zemelman, 2010), que, bajo la comprensión de una conexión dialógica entre individuos y sociedad, generan los procesos por los cuales se generan los cambios y las opciones de construcción de contrahegemonías. En este contexto, la investigación militante nos invita a reflexionar sobre estas posibilidades a propósito de procesos participativos de construcción de conocimiento, que, en parte, se impulsan por el auge de los vaivenes que toman las asociaciones políticas y las configuraciones que se construyen alrededor de los procesos de dislocación del presente coyuntural en torno a sentidos compartidos de por qué y para qué movilizarse.

No obstante, ¿Cómo podemos investigar estas oportunidades? ¿De qué maneras vamos adquiriendo conocimiento en el interior de las organizaciones políticas y acciones de protesta? ¿Qué vivencias hemos adquirido en el trabajo con y desde las asociaciones de profesores?

2. La investigación militante, educación y el profesorado organizado

La investigación militante en Latinoamérica ha experimentado un incremento significativo en las últimas décadas, en respuesta a las enormes disparidades y las disputas políticas y sociales en la región (Jaumon & Versiani, 2016). A diferencia de los enfoques tradicionales de investigación, la investigación militante se caracteriza por la participación directa de los investigadores en los movimientos y organizaciones sociales, con el objetivo de generar información relevante y útil para la transformación social (Torrengo y Martínez, 2018).

La investigación militante se compromete con el cambio y la transformación de la realidad que investigan y, en consecuencia, pretende establecer una conexión entre la formación de conocimiento con los procesos transformacionales que se experimentan en los contextos locales (Botero, 2012). Lo cual no es una cuestión sencilla, más si comprendemos que el proceso de construcción de saber se produce a medida que la acción política -en sus diversas formas- se va desplegando y los procesos participativos se van desarrollando en un diálogo de saberes entre quienes investigan y las asociaciones políticas.

Para diversos autores, existen vínculos estrechos entre la investigación militante y la investigación acción participativa o colaborativa (Cladera, 2020; Jaramillo, 2020). Dentro de estos vínculos, ambas perspectivas conceptualizan la necesidad de involucrar a las comunidades con las que se investiga en la producción de saber, como una mirada compleja del contexto político, cultural y económico en el que se articulan las comunidades y con ello su transformación. En dicho aspecto, la tradición de investigación acción en educación propone que la investigación debe solucionar problemas de la práctica y contribuir con la transformación de los espacios escolares a partir de procesos de toma de consciencia de

la experiencia de ser sujeto histórico en un mundo social (Torres, 2015). En tanto, la investigación debe tributar a los procesos de concientización de los agentes escolares.

En estos procesos el profesorado se reconoce como un agente sociocultural de enunciación y sus luchas sociales y cotidianas, como una posibilidad para rastrear nuevos sentidos para la vida que se desea vivir y construir (Botero, 2012). En este sentido, la investigación militante puede aportar a la transformación, según sea el caso, de la organización misma (Aiziczon, 2019), su práctica política, el desarrollo de demandas, análisis de la realidad y sentidos e incluso su diálogo con los movimientos sociales.

a. Desafíos de la investigación militante en educación

La literatura especializada ha demostrado que la investigación militante en educación tiene un gran reto. Algunos de ellos, son éticos y otros epistemológicos y metodológicos. En relación con los desafíos éticos, se señala el equilibrio que debe existir entre el compromiso político, la objetividad del investigador/a y la representación de la voz de las comunidades escolares u organizaciones políticas participantes (Garcés-Durán, 2010; Jaramillo, 2020). Los investigadores-militantes en general se involucran en aquello que estudian y no siempre les es fácil poder reconocer y abordar las influencias subjetivas en los procesos de investigación. Por eso, revisar los propios deseos sobre por qué y para qué se investiga, y cuáles son los posicionamientos propios y de la organización son relevantes para abordar el desafío ético de la apropiación indebida del conocimiento de aquellos que participan en las comunidades organizadas y balancear el conocimiento construido y las subjetividades políticas (Cladera, 2020).

Con respecto a los desafíos metodológicos, la conexión entre el conocimiento situado y el académico dificulta las identidades de los seres que generan conocimiento e invita a reflexionar sobre la diversidad de voces y perspectivas con las que se abordan esta cues-

ción en los procesos de generación de conocimiento (Ortega, 2020). Para ello, la generación de estrategias de producción de conocimiento flexibles y abiertas, que involucren, respalden y posibiliten la co-construcción de conocimientos; y que, a la vez, sean eficaces para el acceso a las comunidades y el tiempo invertido en la generación de confianza y participación, son tareas de quienes procuren incluir estas metodologías en sus líneas de investigación. En esta perspectiva, se plantean alternativas para la inclusión de técnicas de investigación-acción participativa, la sistematización de experiencias que están profundamente relacionadas con el ámbito educativo y la generación de información en las escuelas (Carrasco, 2010).

No obstante, en general los mayores retos que presenta la literatura sobre la investigación militante están relacionados con la posición del investigador/a y los aspectos epistemológicos de la producción de saber (Fernández & Carenzo, 2014). No solo por la objetividad y los criterios de rigor que pueden implicar estudiar acciones de transformación social, sino también por las barreras epistémicas entre investigador y sujeto de estudio que podrían ser “prejuiciosas” sobre lo que se va investigando. Además, la proximidad con los procesos políticos y sociales puede hacer dudar su papel como productor de conocimiento. En este sentido, la revisión constante de las propias conceptualizaciones en un proceso constante de vigilancia epistémica o la inclusión de técnicas autoetnográficas o reflexivas de la práctica (Carrasco, 2010) podría ser un camino para combatir los nudos críticos que implican procesos de investigación militante.

En el campo educativo, encontramos algunas producciones que conceptualizan la investigación militante; y aunque la mayoría de ellas son ensayos teóricos, otros muestran hallazgos del trabajo de campo en esta materia. En particular, el estudio de Torrego y Martínez (2018) presenta las evaluaciones que una profesora militante en movimientos de renovación pedagógica realiza sobre los métodos de proyecto en la investigación educativa. Los resultados

delinean cómo la entrevistada conceptualiza su militancia como una de *tipo pedagógica*, y la vincula con su trayectoria docente, y se construye desde la universidad y los espacios de libertad política que percibía en las agrupaciones del profesorado que participaba. Sostiene que las asociaciones docentes le permitieron reflexionar sobre su práctica y canalizar su accionar político y deseo de transformación social.

Asimismo, la investigación militante pedagógica tendría que ver con la experiencia del cuerpo estudiantil, vale decir, no es una acción transformadora para sí y sus condiciones, sino para otros que encargan los ideales de justicia que el propio docente tiene para la educación y sociedad (Torrego & Martínez, 2018). También, implica asumir el desafío de errar, experimentar e innovar en la práctica educativa como poner en diálogo con otros los sentidos políticos de porqué y para qué educar. Siguiendo a Torres (2015) la investigación militante en educación o pedagógica asume que la realidad es compleja, trazada por la intercepción de saberes, de relaciones de poder y sujetos que intenta entender su mundo y transformarse en ello. Al analizar estos reportes vemos cómo cuando la colectividad docente aparece en las narraciones del profesorado, estos comienzan a involucrarse en un proyecto colectivo de cambio y transformación, volcando su propio interés y los contenidos con los que narra su historia en un continente asociativo que acoge y expanda su acción política (Ortiz et al., 2023).

En este ámbito, las organizaciones de profesorado no experimentan su mejor momento en el despliegue político social (Villalobos, Pereira & Lagos, 2021). No solo por una nueva base social de profesores organizados (Sisto et al., 2022), sino por la imagen de ineficacia y descrédito que se ha construido en torno a sus asociaciones tradicionales (Symeonidis & Stromquist, 2020). Esta situación coyuntural ha posibilitado la emergencia de otras asociaciones y un nuevo tipo de sindicalismo, que plantea nuevas demandas y la apertura a amplios movimientos de trabajadores

(Sisto, et al., 2022; Morales, 2021). Por otra parte, las asociaciones de profesores deben acarrear las consecuencias de la crisis de legitimidad y participación en las asociaciones mayoritarias, que no solo sedimentan desconfianza sino una falta de sentido sobre el lugar que podrían liderar para la transformación social.

A pesar de lo mencionado, las asociaciones de profesores son un elemento fundamental para la consolidación de la identidad del profesorado y la difusión de sus reivindicaciones (Morales, 2022). En otros territorios, las asociaciones perfilan la participación política del profesorado y con ello, el reconocimiento del lugar del profesorado en la trama política. Además, la participación en ellas genera una serie de aprendizajes para el profesorado afiliados, que contribuyen a un aula diferente, abierta a lo grupal y al diálogo político. Siguiendo a Reichert, Torney-Purta y Liang (2020), el profesorado organizado encuentra en sus asociaciones un espacio para reivindicar el carácter político de la educación y de su disciplina, junto con canalizar aquellas demandas relevantes para el cambio y la transformación social. En este ámbito, investigar y aprender sobre las organizaciones de profesores implica un compromiso militante con la transformación social, no solo de las condiciones del profesorado, sino también con el cambio y transformación de cómo se gestionan las escuelas.

Lecciones y aprendizajes del trabajo investigativo con organizaciones de profesores

En el trabajo con asociaciones de profesores hemos tenido la oportunidad de desarrollar diversas estrategias de investigación. Algunas más tradicionales y otras con mayores niveles de involucramiento. En este sentido, una de las primeras lecciones que hemos aprendido es que lo participativo se da de manera progresiva y en ciertos momentos del proceso de investigación; articulado

con las oportunidades que se ofrecen al interior de las asociaciones para poder participar.

En general, la intensidad de lo participativo se asociaría con el interés de las asociaciones por tener claridad de los diseños de investigación, así como con los procesos de análisis y construcción de resultados vinculados con los reportes de aquello que se investigó, en donde se espera poder participar sobre cómo se desarrollará la investigación y qué se encontrará. En algunos casos, las asociaciones han sospechado sobre la coherencia que se construye en torno a los preceptos de la asociación y los resultados obtenidos, y en otros, poder entender las implicancias de los resultados para los procesos políticos que se tienen en cuenta. Conviene precisar, que esta tensión no estaría vinculada con el involucramiento de los investigadores en los espacios asociativos, sino más bien con presiones externas que impiden una participación en los espacios institucionales. En cualquiera de los casos, el desarrollo de un proceso de investigación militante con asociaciones docentes ha estado cargado de dificultades que desafían las implicancias de una construcción de conocimientos a partir del diálogo de saberes.

b. La confianza política entre investigadores y organización

En el análisis de algunos de los conflictos que se han planteado, se ha observado una gran falta de confianza política en la persona investigada, que se asocia, al menos dos cuestiones, la primera, vinculada al propio posicionamiento político del investigador/a, quien es enfrentado una y otra vez en relación con su actividad política; y la segunda, relacionada con cómo las organizaciones se basan en comprender el rol político de quien investiga, que no implica su adhesión a lo asociativo, sino a la generación de conocimientos en torno a la experiencia situada.

La relación entre confiar/desconfiar está asociada también a ciertos momentos políticos, exacerbados o matizados por las relaciones que se han construido con el profesorado organizado. En

ocasiones de alta agitación política o en momentos de gran confrontación política entre grupos y sectores sociales, la participación en los procesos de despliegue político se convierte en un desafío para todos. No solo por la evidente sospecha de por qué ahora, sino también porque los momentos políticos también se relacionan con las relaciones de confianza entre los investigadores y los profesores organizados. Así, participar en una marcha sin previo aviso del profesorado o no declarar los sentidos políticos de por qué investigar este espacio, por ejemplo, podrían ser errores y generar tensiones en el desarrollo de la investigación y los procesos de construcción de confianza con el profesorado organizado.

Una de las pistas que hemos hallado en ello es que el fenómeno que se despliega y que se desea investigar (marcha, manifestación, asociacionismo u otro) no debe estar por delante de las relaciones sociales que se construyen entre el grupo de investigadores y el profesorado organizado. De esta manera, la inclusión en el proceso de investigación -militante- se realiza a través de relaciones de confianza y declarativas sobre los lugares políticos que nos representan. Por otro lado, los procesos de construcción de resultados deben realizarse de modo conjunto, pues las organizaciones pueden disentir -o desconfiar- de aquello que la investigación produce, en tanto, los marcos comprensivos de quienes investigan pueden alejarse en algunos aspectos de los ejes troncales de la organización. En dicho ámbito, entender que la confianza política es una cuestión relacional se vuelve relevante para entender que la “desconfianza” es, por tanto, una cuestión que se problematiza en torno a las relaciones; y que cuando no se tiene, es natural desconfiar. Así, puede surgir la interrogante sobre si acaso es el mejor momento relacional para investigar.

c. Las metodologías de producción de conocimiento y su contribución al registro de memoria

Las metodologías de producción de conocimiento deben contribuir con el registro de memoria y sistematización de experiencias, como la comprensión de los elementos de la cultura y la política de la organización. Así, entender qué ocurre, quiénes son aliados y enemigos, de qué forma esta investigación contribuirá con dejar registro de las memorias, y las experiencias son algunas de las cuestiones que deben resguardarse de la propuesta de investigación.

Los diseños de investigación deben ser amplios, propositivos en lo técnico y abiertos a las coyunturas políticas y sociales. La investigación militante con organización nunca ocurre de la misma manera que lo planificamos, por el contrario, se ajusta a los retos que se experimentan en el despliegue de la acción política. Pues, sabemos cómo iniciamos, más no dónde acabará. Por eso las metodologías deben ser propositivas de espacios de reflexión y aprendizaje de la acción política. La investigación-acción, el análisis participativo de datos, los talleres de reconstrucción de memoria, los registros narrativos y autobiográficas, la autoetnografía y actividades de sistematización de experiencias son una serie de herramientas que contribuyen con este propósito. Estas actividades pueden combinarse con otras más clásicas, sin perder de vista: ¿De qué manera el desarrollo de la investigación -y las técnicas sugeridas- contribuye al registro de memoria política de la organización?

Esto es un reto para el profesorado organizado. Toda vez que la tradición participativa de investigación supone el deseo de que los propios miembros de las asociaciones de profesores investiguen, lo que no siempre es una prioridad. Además, es difícil encontrar una fuente de tiempo y rigurosidad científica para registrar los aprendizajes de la acción política o la generación de memoria histórica de lucha, ya que otras labores son más relevantes y cruciales. No obstante, consideramos que es fundamental que los grupos políti-

cos y asociativos se involucren con los espacios académicos y discutan en las oportunidades que se generan en esta interacción. De igual manera, se podría considerar la posibilidad de retomar los trabajos de formación de posgrados que los propios afiliados llevan adelante en relación con el fenómeno del asociacionismo como una opción para alcanzar este objetivo.

d. Las oportunidades metodológicas para la reconstrucción de un presente coyuntural

Vinculada con lo anterior, el registro del tiempo es relevante, no solo en su cronología, sino en la comprensión de la historia de las organizaciones, sus agentes y aquello que han vivido. Investigar en este sentido nos ayuda a entender las coyunturas, que siempre son inconclusas, de los sentidos con cómo comprendemos nuestro presente, y las proyecciones de cómo vamos trazando el camino al andar.

Esto desafía a la academia, que debe estar continuamente cerca de las organizaciones políticas si quiere comprender y profundizar en el cambio y las transformaciones sociales, y no solo considerarla como un objeto de conocimiento en ciertos momentos de la historia. Pues no es que deje de existir el fenómeno de asociacionismo cuando este se encuentra sin manifestaciones públicas. Por el contrario, cuando esto ocurre se están gestando dinámicas, tensiones y equilibrios en el intento de construir una contrahegemonía. Ya nos decía Freire (2016), que la lucha no cesa, no acaba, se reinventa, en la medida que vamos construyendo deseos y sentidos sobre la situación que vivimos y que no queremos seguir viviendo. De ahí que una investigación militante debe contribuir con la lectura del presente y relevar las lecturas sobre los procesos sociales que se levantan desde los movimientos sociales y organizaciones políticas (Cladera, 2020).

Por otro lado, el fenómeno del tiempo nos invita a pensar que aquello que se encuentra siempre es contextual al momento en el

que se desarrolla, y, por tanto, puede cambiar. De ahí que las condiciones de emergencia son relevantes para comprender los resultados de un proceso de investigación militante. Estas condiciones se construyen en un corte de tiempo, y siempre mantienen resabios del pasado y de la proyección del ideario de un deseo de futuro. Las preguntas que nos formulamos ¿Qué momentos se han conjugado en el despliegue de esta acción?, ¿de qué forma la investigación contribuye a entender el presente?

e. La lucha contra el extractivismo académico

A pesar de que pueda haber una relación de confianza entre el equipo de investigación y el profesorado organizado y existan opciones metodológicas que permitan comprender el tiempo y el registro de las experiencias, los investigadores que se propongan realizar una investigación desde los principios de la militancia, deben enfrentar las vicisitudes que implica el extractivismo académico, que muchas veces las organizaciones políticas se ven sometidas, y que es una constante en los procesos vinculares entre el profesorado organizado y el equipo de investigación. Por lo que este fenómeno puede estar presente si no se resguardan las condiciones de diálogo de saberes entre quienes investigan y las asociaciones.

Para el profesorado organizado, el extractivismo académico está corporeizado y es experiencia histórica. Continuamente aparece el recuerdo de otras investigaciones y las implicancias de estar reflexionando en torno a las grietas y particulares de la experiencia política. Estas experiencias están construidas en la relación con otros/as investigadores/as y tesis, y desafían los procesos de negociación y acuerdo de la investigación. En este ámbito, estar abierto a ser parte y contribuir con la asociación, puede ser un camino para lidiar con las consecuencias de este fenómeno académico que se ha instalado en este tipo de organizaciones.

Ahora bien, es necesario comprender las tensiones previas que

se generaron con investigaciones financiadas, procesos de tesis de pre y posgrado que no tuvieron el camino de lo esperado; y bajo ningún punto de vista negar el papel histórico de otros, predecesores de quienes deseamos desarrollar una academia militante. Aprender de estos errores y analizar sus implicancias en las organizaciones son sin duda otras de las pistas que hemos tenido que construir para desafiarnos en torno al extractivismo académico, siempre presente en los procesos de investigación militante. En esto volvemos a una pregunta fundamental de los estudios en investigación militante ¿Cómo contribuye lo que investigamos a la organización política del profesorado?

f. La pertinencia de la investigación para la organización política

Finalmente, y aunque parece obvio luego de las tensiones anteriormente enunciadas, es relevante mostrar la pertinencia que debe tener la investigación con organizaciones políticas. A veces, conviene construir una propuesta sencilla que haga sentido a los miembros de las organizaciones que simplemente desarrollar sofisticados procesos de investigación; toda vez que, aquello que las asociaciones construyen responden al momento que viven, sus necesidades y aquello que desean aprender. En dos oportunidades, las propuestas de investigación por más respaldo científico que tenía no fueron respaldadas por las asociaciones dado que, no contribuían con lo que vivía la organización política. Independiente de la frustración que puede implicar, creemos necesario que una investigación militante debe ser pertinente para aquellos que están en la lucha, pues entendemos políticamente, que, la resistencia y reivindicación son los caminos para el cambio y transformación social.

El apremio del tiempo durante la agudización de los procesos sociales y, la alta demanda que significa el trabajo de las y los participantes de las asociaciones y organizaciones de trabajadores de la

educación, disminuye la posibilidad de compartir sistemáticamente la producción de conocimiento y análisis de la realidad que es propio de su trabajo político, en este sentido, el diálogo con quienes son protagonistas y liderar estos espacios para identificar qué es aquello que es relevante para la praxis, continuidad, proyección y despliegue del trabajo docente es fundamental para la pertinencia del trabajo investigativo. Frente a ello, diversas investigaciones indican la necesidad de lidiar con los procesos de superioridad moral que pueden implicar un proceso de saber (Botero, 2012; Torres, 2015), y problematizar, junto con ello, el poder que implica saber y la relevancia de saberlo en un momento político particular. En dicho ámbito, ¿Qué sabemos sobre el fenómeno investigado, que no saben quiénes lo viven?

Palabras al cierre

La investigación militante en Latinoamérica enfrenta desafíos éticos, epistemológicos y metodológicos que requieren una reflexión crítica y un compromiso constante con la justicia social (Jaumon & Versiani, 2016). A pesar de estas dificultades, la investigación militante ofrece un enfoque valioso para la producción de conocimiento comprometido y relevante. Al abordar estos desafíos, los investigadores pueden contribuir a la construcción de un conocimiento emancipador y a la transformación social en la región latinoamericana (Torres, 2015). La investigación militante se presenta como una forma poderosa de combinar la academia y la lucha social en pos de una sociedad más justa y equitativa.

Sin embargo, no es fácil generar un proceso de investigación militante, no solo por los desafíos éticos, metodológicos y epistemológicos, sino porque se enfrentan tensiones cuando se busca construir una relación de colaboración para la transformación social. La experiencia nos muestra múltiples aprendizajes que apare-

cen cuando, desde una perspectiva respetuosa y comprometida, se pone en diálogo aquello que sabemos. En este ejercicio cuestionar los saberes, las posiciones, y el poder desde aquello que somos se vuelven un camino para la transformación y la investigación militante. Pues, “*no basta con comprender las lógicas relacionales y simbólicas del grupo, se hace preciso formarse en los asuntos que más les preocupa y sobre los que gira la mayor parte de su actividad militante* (Torrego y Martínez, 2018, p. 9).

En este ámbito, la investigación militante pedagógica implica sustentar las militancias epistémicas en la educación, las escuelas y fuera de ellas, la discusión sobre el campo del conocimiento educativo y pedagógico y hacer una crítica a la subordinación que se ha establecido históricamente entre el saber, los conocimientos prácticos y aquello que aprendimos en la lucha organizada. Para ello, cuestionar las estructuras de poder sobre los conocimientos válidos, quienes ganan con estas subordinaciones y de qué lado nos encontramos en la disyuntiva subjetiva de la subordinación (Zemelman, 2010). Pues no es posible negar el componente político del quehacer investigativo o la adherencia de ciertos marcos comprensivos, al contrario, debemos realizarlo a la luz de las relaciones sociales que construimos en la esperanza del cambio y transformación social -y educativa-.

Bibliografía

- Aiziczon, F. (2019). Generaciones y configuraciones militantes en un sindicato docente: ATEN, 1997-2007. *Astrolabio Nueva Época: Revista digital del Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad* 23(1), 198-222.
- Bard, G., Barrionuevo, L. & Echavarría, C. (2012). Investigación militante como praxis emancipadora. Reflexiones desde el trabajo social. *Plaza Pública, Revista de Trabajo Social*, 4(7), 1-12.

- Botero, P., (2012). Investigación y acción colectiva “IAC”. Una experiencia de investigación militante. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17(57), 31-47.
- Carrasco, C., (2010). La práctica de la investigación educativa desde la psicología: Intereses implícitos y finalidad social. *Revista de Psicología*, 19(1),154-178
- Cladera, J. (2020). Epistemología recíproca. Aportes para un diálogo entre la antropología social y la investigación acción participativa. *Revista Latinoamericana De Metodología De Las Ciencias Sociales*, 10(1), e065. <https://doi.org/10.24215/18537863e065>
- Fernández, M. I. y Carezo, S. (2014). *Del “otro” como sujeto de investigación al “otro” como productor de conocimiento: (re)pensando la práctica de investigación etnográfica con organizaciones sociales*. Encuentro de Saberes, 5. Buenos Aires: Ediciones FFyL, UBA. Descargado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/45930>
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas: el desafío de enseñar en un mundo cambiante*. [Edición traducida]. Editorial Siglo XXI.
- Garcés-Durán, M., (2010). ECO, las ONGs y la lucha contra la dictadura militar en Chile. Entre lo académico y lo militante. *Revista Izquierdas*, 3(7),1-8
- Íñiguez, L. (2003). Movimientos sociales: conflicto, acción colectiva y cambio social. En F. Vázquez (ed.). *Psicología de la acción colectiva*. Barcelona: EDIUOC.
- Hurtado, S. (2016). Investigación y militancia: una propuesta de antropología enraizada. *Quehaceres: ANT Antropología*, 3(2), 82-95
- Jaramillo, V., (2020). El diseño flexible en la investigación militante. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1(48), 39-66. <https://doi.org/10.5944/empiria.48.2020.28070>
- Jaumont, J. & Versiani, R. (2016) Pesquisa Militante na América Latina: trajetória, caminhos e possibilidades, *Revista Direito e Praxis*, 7, (3), 414-464.

- Morales, J.M. (2021). Teachers' Strikes in 2015 and 2019 and the Debate Surrounding the Education System in Chile. *The Latin Americanist* 65(2), 264-285. <https://dx.doi.org/10.1353/tla.2021.0018>
- Ortega, J. (2020). Revisión y limitaciones de la Investigación Militante en el estudio de los movimientos sociales. *Tendencias Sociales. Revista De Sociología*, (6), 133-158. <https://doi.org/10.5944/ts.6.2020.29162>
- Ortiz-Mallegas, S., Sepúlveda, R., Carrasco, C., Verdejo, T. & Vergara, L. (2023). Colectividad docente y trayectorias profesionales en el contexto chileno de rendición de cuentas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52943>
- Reichert, F., Torney-Purta, J. y Liang, W. (2020). Teachers' organizational participation: Profiles in 12 countries and correlates in teaching-related practices. *Theory y Research in Social Education*, 48(4), 552-582. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1795764>
- Sisto, V., Núñez-Parra, L., López-Barraza, A., & Ramírez-Casas del Valle, L. (2022). The rebellion of the bases against the standardization of pedagogical work: The case of the mobilization against the Teaching Career Law in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 30, (138). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6460>
- Symeonidis, V. y Stromquist, N. (2020). Teacher Status and the Role of teacher unions in the context of new professionalism. *Studia Paedagogica*, 25 (5), 23-24. <https://doi.org/10.5817/SP2020-2-2>.
- Torres, A. (2015). La investigación militante en el contexto educativo y social. Universidad Bicentenario de Aragua. Disponible en: <http://calameo.download/005414989a4aa5d24e96c>
- Torrego, L. & Martínez, S. (2018). Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Reno-

vación Pedagógica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 1–12. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323181>

- Villalobos, C., Pereira, S., & Lagos, T. (2021). Protesta docente en el Chile postdictadura (1990-2019). *Revista Mexicana De Estudios De Los Movimientos Sociales*, 6(1), 33-56. <http://www.revistamovimientos.mx/ojs/index.php/movimientos/article/view/281>
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis (Santiago)*, 9(27), 355-366. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682010000300016>

El proyecto educativo de la Modernidad en América Latina: de igualdades y diferencias

Lorena Godoy Peña y Felip Gascón i Martín

La educación como racionalidad moderna en América Latina

La educación en América Latina se ha basado en una racionalidad moderna, que busca promover el desarrollo de la razón y el progreso (Lefebvre, 1962; Habermas, 1985; Le Goff, 1991). Concepción marcada por el imperialismo, el colonialismo y el epistemicidio (Santos, 2010), ya que se asume que Latinoamérica es una otredad salvaje, que debe ser conquistada y civilizada. La educación se considera el medio para “civilizar” a la otredad, a los no europeos, y convertirlos en sujetos modernos (Restrepo, 2011). Ese es, precisamente, el significado del mito de la Modernidad, una exculpación del sujeto moderno occidental ante el despojo del colonizado, del sufrimiento del Otro, culpable de su propia victimación, como costo necesario de la modernización (Dussel, 1992). En este contexto, la escuela ha desempeñado históricamente un papel central, siendo el lugar donde se transmite el conocimiento y se moldea a las personas según los ideales de la modernidad.

Para Baquero y Nadorowski (1994) la escuela es la institución escolar que desde la modernidad se utiliza para encerrar a la niñez, como también para producir diferencias en tanto el conocimiento del cual es dotada, está dosificado, graduado y normalizado, transformando su pedagogización en un dispositivo escolar, quedando limitado a su posición de pedagogizado. En esta misma línea, se entiende a la infancia como un dispositivo que presupone la existencia de un otro, en donde ésta encarna a la otredad ignorante y sin voz, que debe dependencia frente al ilustrado adulto docente portador de sabiduría generándose una asimetría relacional. En ese sentido, la otredad es definida desde la carencia, por lo tanto, es propio y constitutivo de la escolaridad moderna occidental, agregándole otro dispositivo central, la utopía, la cual más allá de ser algo deseable de alcanzar, en la modernidad se convierte en un horizonte de sentido hegemónico, totalitario y universal.

En el caso de Chile, la instauración de la escuela nace bajo el alero del argentino Domingo Faustino Sarmiento, quien sostenía la idea de que la instrucción pública tenía por objeto preparar nuevas generaciones que en masa hicieran uso de su inteligencia por medio del conocimiento de la ciencia y los acontecimientos necesarios para el desarrollo de su razón (Sarmiento, 1845). Esta escuela aborrece la cultura autóctona del país y las formas pre-capitalistas que encarnan los que identifica como “indios”, a quien considera ineptos por no aportar al “desarrollo industrial de masas”, por lo tanto se abren las fronteras para que llegue el “colono civilizado” a vivir en el país del “diferente”, dando paso a una escuela que encarna el lugar desde donde se transmite la memoria del archivo mundial (García Gutiérrez, 2004), la transmisión de la cultura cívica, la enseñanza del concepto de nación y las efemérides, que para los diferentes de la región indoamericana nunca han tenido sentido, porque no le son propias, pues sólo le sirven al colono extranjero para acercarse a la, ahora para él lejana, cultura capitalista de acumulación.

La racionalidad organiza la educación de modo tal, que los “aventajados conocimientos técnicos le permitan al país superar la “falta de luces”, “el atraso” y la “barbarie” en la que se encuentra en relación a los adelantados, iluminados y desarrollados países europeos, tomando a Europa como referente por considerarse la versión acabada de progreso” (Conejeros, 1999). Por lo tanto, se constituye un profesorado dotado de ideas progresistas para que, a su vez, contribuyeran al país con ciudadanos constructores de la República. Sin embargo, la tarea se tornaba difícil, más aún, en donde históricamente la educación estaba dirigida a los hijos de las grandes castas, quienes recibían un tipo de educación que los preparaba para ser futuros administradores del Estado (Vitale, 2009).

Desde el siglo XIX, la educación se estatiza, por lo tanto, se incurre en un salto cualitativo, asumiendo el Estado la contratación de los docentes bajo salario fijo, para sostener una escuela obligatoria y con mejores condiciones de operación. La institucionalización de la pedagogía se ampara en la falsa promesa de “igualación”, desde la acumulación de conocimientos, que supone una serie de elementos constitutivos, cuyo único fin es demostrar la enseñanza a través de la demostración (Rancière, 2007). Por lo tanto, la responsabilidad de superar las desigualdades recae en los profesores y deben superarla para así conducir la enseñanza de manera acelerada hacia el orden y el progreso; al concretarse estas versiones pedagógicas producirían una absolutización de la pedagogía, porque el cuerpo estudiantil nunca podrá alcanzar el conocimiento que tiene el maestro, ni tampoco el aristócrata ilustrado, por lo tanto la lógica de reproducción de desigualdades atrapa los métodos y teorías pedagógicas que son dispuestas y reformuladas en base a criterios economicistas y la presupuesta desigualdad de la inteligencia (Rubio, 2014).

Si la pedagogía se ampara en la idea moderna de que existe una desigualdad en las inteligencias y que para reducirla aquella debe

asumir un rol asistencialista, normalizando el supuesto de que algunos sujetos no pueden aprender, entonces quienes enseñan se erigen como agentes superiores. De este modo, se construye un orden societal paradójico, que vocifera la búsqueda del progreso desde la igualdad, pero contrariamente le otorga el poder a la escuela, y a la educación en particular, de asumir la desigualdad como un retraso (Rancière, 2007).

La idea positivista de normar al salvaje, al distinto dentro del aula, es básicamente un postulado evolucionista desde donde el docente busca que la escuela se constituya como centro de conocimiento en donde lo que se combate, por sobre la ignorancia, es la conducta. La escuela busca que los sujetos que acceden a ella sepan comportarse en cualquier lugar y momento, para ello se establece una serie de conductas a erradicar para evitar que “el resto se contaminara con dichas actitudes” bajo la premisa “sacrificio a uno, así no mueren todos” (Puiggrós, 1996). Este tipo de prácticas son premisas en la escuela moderna, formas que no hacen más que segmentar, discriminar y sepultar al invisible, a este otro objeto de sometimiento y domesticación, para que encaje con valores europeizantes que no son pertinentes ni situados en los contextos de las sociedades latinoamericanas. Pero, además, este tipo de prácticas también contribuyen a reprimir la condición de la niñez, porque para el moderno, el distinto, el diferente, no existe, no tiene cabida y hay que anularlo de la vida social.

Los atrasados, los imbéciles, los sordomudos, los ciegos, los distraídos, estos que para Hermsina de Olivera (1910) son especialmente los hijos de la masa obrera, que tienen un funcionamiento lánguido del cerebro porque no acceden a una alimentación adecuada, entorpecen la labor del profesor, que concentra la inteligencia y la especialización, que es afectado por estos grupos de alumnos-problema; una preocupación dentro de la sala de clases, porque deben ser educados de manera distinta, con otras normas, en otras salas donde los estudiantes que a ellas asisten sean simila-

res. Incluso el profesor ya no será el mismo, sino que está capacitado y especializado en función de poder atender estas necesidades diferentes. Este es el argumento del que se vale el Estado-nación moderno para dar pie a la proliferación de “escuelas especiales”, destinadas a ponerle atención a los niños incorregibles, a aquellos que ponen dificultades al transcurso regular de la enseñanza, los cuales para el sentido común de esos años eran considerados enfermos, argumentando su diferencia desde factores biológicos. Estas escuelas hacen alarde de que son las indicadas y capaces de “mejorar al enfermo mental que va a estas escuelas” (Puiggrós, 1996).

Las propuestas de la modernidad para ponerle fin a este tipo de vicisitudes desde el ámbito educativo son precarias, nunca propone y sólo se encuentra remitida a reprimir, esconder y desarmar a los diferentes, como si en el mundo social estos no tuviesen cabida, como si no existiera la forma para que ellos pudiesen, de alguna forma, ser parte de la sociedad en la que nacieron, como si lo correcto fuera recluirllos en una burbuja para evitar interferencias en la normalidad societaria. Pero ¿Quién tiene la autoridad para clasificar y dictaminar la diferencia? ¿Quién establece los criterios o parámetros normativos? ¿Seguimos sometidos bajo los patrones europeizantes de la modernidad? ¿Es esta modernidad la que aún nos dicta las bases sociales de lo que entendemos por normal y lo que no?

Las interrogantes son amplias, diversas y profundas para abordar como totalidad el legado de la modernidad occidental en la educación de nuestra América Latina, por lo que el presente trabajo se centrará en la tensión que atraviesa a las niñeces frente al tetralema¹ igualdad/diferencias.

1 El tetralema busca complejizar la relación lineal y binaria del dilema, ampliando la discusión desde la singularidad esencialista de la mismidad hacia las subjetividades subalternas de la otredad, opacadas por la modernidad.

Imaginarios Sociales y Prácticas Educativas de las Diferencias

El valor de la educación en una sociedad democrática, fundamentalmente política y cultural, considera que “La acción educativa cambia a los seres humanos, y son ellos los que pueden cambiar el mundo” (Gentili, 2011, p. 14). Podríamos pensar a partir de lo anterior que la educación es muy importante, de hecho, formulada en sentido negativo, la afirmación del autor posee plena validez: “Si la educación no cambia a los seres humanos, ellos no cambiarán el mundo en que viven” (Gentili, 2011, p. 15).

Sin embargo, atribuirle una intervención protagónica en esta dinámica, desdibujando otros factores o subordinándolos a ella, es una estrategia simplista en términos filosóficos, educativos, sociológicos y políticos, aun cuando pudiera resultar retóricamente contundente.

Un modelo de desarrollo excluyente se consolida y amplía en la medida en que alienta un sistema escolar excluyente, caracterizado por la baja calidad educativa, las dificultades de acceso al conocimiento, las pésimas condiciones de ejercicio del trabajo pedagógico y también, desde luego, la precaria formación de sus docentes (Gentili, 2011, p. 14)

A la vez, siguiendo a Gentili, se puede señalar que un modelo de desarrollo excluyente precisa, además, de una educación que discrimina, un mercado de trabajo discriminador, relaciones sociales que se fundan en la violación de los derechos humanos; un sistema productivo en que la prepotencia empresarial institucionalizada se sobrepone al interés colectivo; aparece un Estado ausente ante las necesidades y demandas populares; un débil sistema de protección social, etc. Suponer que todo esto se modifica automáticamente cuando la educación mejora su “calidad”, puede convertirse en un

ingenuo acto de voluntarismo pedagógico, por el cual se atribuye a la educación un poder magnánimo, pero es también un fraude político.

Con los argumentos presentados anteriormente, este trabajo dialoga con el concepto de imaginario social, entendido como la capacidad colectiva de creación indeterminada (Castoriadis, 2002; 2007) que explicaría las diferencias que existen entre cada sociedad. Este imaginario se cristaliza en las instituciones, entendiéndose por tal proceso el que se desprende de “normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas, y, desde luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y la forma particulares que le da la sociedad” (Castoriadis, 2005, p. 67). Dichas instituciones están, “hechas de significaciones socialmente sancionadas y de procedimientos creadores de sentido. Estas significaciones son esencialmente imaginarias –y no racionales, funcionales o reflejos de la realidad–, son significaciones imaginarias sociales” (Castoriadis 2002, p. 133), particulares para cada sociedad.

Castoriadis plantea que la imaginación es una función o potencia del alma que nos permite “transformar ‘masas y energías’ en cualidades –o, más en general, en hacer surgir una oleada de representaciones en cuyo franquear barrancos, rupturas, discontinuidades, saltar de un tema a otro” (Castoriadis, 1998, p. 310). Desde ahí, la posibilidad de lo nuevo, de lo históricamente transformable y, por lo tanto, de la estructuración de las instituciones en su dimensión identitaria. El imaginario social instituyente sería esa capacidad descrita de crear instituciones que se encarnan en un momento histórico determinado, momento que a su vez es uno de los condicionantes de la creación siguiente (Castoriadis, 1998, p. 207). Son estas mismas instituciones “creadas” las que nos van produciendo como seres provenientes de unos significados imaginarios con referentes determinados. “Los individuos socializados, son fragmentos, que caminan y hablan de una sociedad dada” (Castoriadis, 1998, p. 313). Son dichas instituciones las que

posteriormente determinan “aquello que es ‘real’ y aquello que no lo es, qué tiene un sentido y lo que carece de sentido” (Castoriadis, 2005, p. 69). La sociedad le impone a la psique la socialización a través de sus instituciones. En contrapartida, “la psique impone una exigencia esencial a la institución social: la institución social debe proveerla de sentido” (Castoriadis, 2002, p. 268):

...nosotros hacemos las leyes y lo sabemos, y somos pues responsables de nuestras leyes, de modo que debemos preguntarnos cada vez: ¿por qué esta ley y no otra? Esto implica evidentemente también la aparición de un nuevo tipo de ser histórico en el plano individual, es decir, la aparición de un individuo autónomo, que puede preguntarse y también preguntar en voz alta: ¿Es justa esta ley? Todo esto corre parejo con la lucha contra el viejo orden y los viejos órdenes heterónomos; lucha que (es lo menos que se puede decir de ella) dista mucho de haber terminado. (Castoriadis 2005, p. 77)

Frente a los grandes relatos de la modernidad, según Greco, Pérez y Toscano (2008), la educación se ha constituido en uno de los pilares fundamentales del proyecto de la modernidad, caracterizado por sus propósitos de universalidad, racionalidad, progreso, disciplinamiento y uso económico de los recursos de gobierno.

De acuerdo con estas mismas autoras, en la vida moderna los sujetos transitan por diversos espacios institucionales que dependen de la esfera del Estado-nación (Bauman, 2006), en el que generan, a través de sus instituciones, la producción y reproducción de un estrato subjetivo. Siendo la Familia y la Escuela las instituciones de producción de un sujeto moderno de condición singular: el / la Ciudadano /Ciudadana.

El descentramiento de la figura del Estado-nación como articulador de la vida social y como operador simbólico de sentidos homogeneizantes, y las instituciones ligadas a su proyecto –particularmente la escuela–, ven alterado su sentido.

En cada sociedad los imaginarios se confrontan, entran en pugna y generan dinámicas de conflicto simbólico entre las subjetividades de las diferentes comunidades de sentido; como plantea Arribas “La sociedad no es simple agregación de individuos o de sus interacciones; es una red cambiante de significados que configura modos de comportamiento y creencias” (Arribas, 2008, p. 106); lo que no impide que algunos de ellos prevalezcan y den unidad a la serie de prácticas que esa sociedad posee. Siguiendo a la misma autora, “...la sociedad puede identificarse, independientemente de las mutaciones ocurridas en su seno, por medio de las significaciones o prácticas sociales “centrales” que la componen...” (Arribas, 2008). Para Castoriadis, occidente moderno está animado por dos significaciones sociales imaginarias opuestas y con influencias recíprocas:

El proyecto de autonomía individual y colectiva, la lucha por la emancipación del ser humano, tanto intelectual y espiritual como efectiva en la realidad social; y el proyecto capitalista, demencial, de expansión ilimitada de un pseudo -dominio pseudo- racional que desde hace mucho tiempo dejó de concernir exclusivamente a las fuerzas productivas y a la economía para convertirse en un proyecto global (y así aún más monstruoso) de un dominio total de lo físico, lo biológico, lo psíquico, lo social, lo cultural. (Castoriadis, 1997, p. 112)

El imaginario capitalista genera una crisis de significaciones, de sentido; “...el estado existente de las cosas es insostenible a largo plazo porque es políticamente autodestructivo. Produce un congelamiento creciente hecho de apatía y de privatización; produce la dislocación de las significaciones imaginarias sociales que aseguran la cohesión de las instituciones” (Castoriadis, 2002, p. 131). Sin embargo, ni la crisis del capitalismo, ni de sus significaciones son garantía del imaginario que lo reemplace, “...nada puede garantizar que al derrumbe del capitalismo le sucedería el socialismo y no

el fascismo..., 1984 o el canibalismo.” (Castoriadis, 2002, p. 139)

Guardando la precaución de considerar a los movimientos sociales como esencialmente constructores de una sociedad mejor, Castoriadis nos invita a observar “...en los individuos, los grupos, las unidades étnicas u otras su verdadera alteridad...” (Castoriadis, 2002, p.143); o, dicho de otro modo, el proyecto de autonomía surgido en Grecia y del cual pueden ser depositarios. A este respecto el filósofo señala:

Sabemos bien que la primera forma de esta creación es la que surge en la Grecia antigua, sabemos o deberíamos saber que fue retomada, con otros aspectos, en Europa occidental ya desde el siglo XI con la creación de las primeras comunas burguesas que reivindican su autogobierno, luego vienen en el Renacimiento, la Reforma, las Luces, las Revoluciones de los siglos XVIII y XIX, el movimiento obrero, y más recientemente otros movimientos de emancipación. (Castoriadis, 1997, p. 125)

Estos movimientos sociales pueden transformarse, en el contexto del capitalismo globalizado, en otro “mundo posible”, oponiéndose en términos generales a las instituciones expansivas del capitalismo y a sus manifestaciones locales; constituyéndose en un espacio alternativo de convivencia cotidiana, contradicciones incluidas; permitiendo el surgimiento de nuevas significaciones imaginarias sociales, de otras imágenes en el espacio de representación psíquico y, por tanto, de nuevas subjetividades en su seno. Como afirma Arribas, los significados en el sentido castoridiano “Están en el origen (como condición de posibilidad) de toda práctica intersubjetiva, tanto de las que pueden en principio compartirse por un buen número de individuos, como de las que están limitadas a unos pocos” (Arribas, 2008, p. 106). Es gracias a los movimientos emancipatorios que se le ha puesto freno en algunos ámbitos al proyecto capitalista. Castoriadis señala que

...los márgenes de libertad que comporta el régimen contemporáneo no son más que subproductos sedimentados, desde hace siglos, de movimientos de este tipo; que sin esos movimientos el régimen no sólo no habría producido libertades, sino que las habría recortado cada vez más inexorablemente... (1997, p. 46).

A partir de lo expuesto en los párrafos anteriores, se puede sospechar de las frecuentes explicaciones que se escuchan y leen en torno a los problemas actuales ligados a la educación, las que no debieran limitarse, siguiendo a Greco, Pérez y Toscano (2008), a causas tales como las reformas educativas, las crisis de las familias y de la autoridad docente, las crisis económicas y edilicias o la falta de responsabilidad de los docentes o la del estudiantado, entre otras tantas posibilidades.

Lo presentado nos permite vincularnos con las interrogantes que guían nuestro trabajo, en torno a los imaginarios sociales del proyecto educativo moderno de Nuestra América, donde se evidencia el anacronismo de la denominada educación especial (Skliar, 2010) que fue motivado, entre otras razones, justamente en virtud de la sobre-especialización, es decir, la obstinación por un doble exceso formativo: el exceso del particularismo y el exceso de generalización acerca de “sus” sujetos, “sus” técnicas, “sus” instituciones, “su” currículum, “sus” saberes, etc.

En otro orden de cosas, tras analizar las tradiciones de formación y tematización, puede evidenciarse la relación ambigua y contradictoria entre la razón jurídica y la razón ética para incluir la diferencia en espacios educativos regulares. La inclusión de la diferencia educativa:

...es asumida, la mayoría de las veces, desde el punto de vista de un conjunto de derechos inobjetables: hay el derecho a una educación igualitaria, hay el derecho a una escuela para todos, hay el derecho a educar para la diversidad, hay el derecho personal, hay el

derecho social. Sin embargo ¿qué ocurre cuando la razón jurídica se presenta en exceso, esto es, cuando se presenta como la única razón o, inclusive, cuando se presenta como condición anterior, como precedencia, a lo que podríamos llamar como la razón ética? (Skliar, 2010, p. 161)

Lo anterior nos permite entonces abrir un horizonte que explore el quehacer pedagógico, recogiendo aquellas palabras “caídas” de la educación que, en su conjunto, inspiran uno de los principios fundamentales de la educación como disciplina, y de la educadora y el educador como sujetos históricos: enseñar a cualquiera.

Se hace entonces necesario un ejercicio genealógico de los elementos imaginarios que concurren en la conformación institucional de la Educación Especial, frente a los cuestionamientos desarrollados por la Educación en clave de Derechos Humanos.

Genealogía de la Educación: entre lo biomédico y lo biopolítico.

A lo largo de la historia la valoración de las personas consideradas diferentes se ha configurado desde perspectivas sociales, económicas, religiosas y políticas, que dan cuenta de imaginarios sociales profundos e instalados en las conciencias colectivas e individuales, que han transitado desde fines de los años 60 entre rehabilitación, normalidad e inclusión (Román, 2010). Estas concepciones están influidas enormemente desde una perspectiva biomédica. De estas categorizaciones acerca de la diferencia ha dependido, en gran parte, el modelo de educación y acciones que se han implementado como política de integración para los individuos con necesidades educativas especiales (NEE). Sin embargo, el trato con la diferencia o lo diferente en cada una de ellas no varía sustantivamente.

Siguiendo a Skliar, la confusión o indecisión que pesa sobre la diferencia en los escenarios educativos parte desde su propia nominación tanto como de la imprecisión de quiénes son definidos como sujetos diferentes;

...querida o no, voluntaria o no, admitida o no, que se origina en el preciso momento en que la diferencia, las diferencias se hacen presentes y son nombradas. Ocurre que en el acto mismo de enunciar la diferencia, sobreviene en verdad una derivación a otra pronunciación totalmente diferente: «los diferentes», haciendo alusión a todos aquellos que no pueden ser vistos, ni pensados, ni sentidos, ni al fin educados, por culpa de la curiosa y vanidosa percepción de lo homogéneo -homogeneidad de lenguas, de aprendizajes, de cuerpos, de comportamientos y, así, hasta el infinito- (Skliar, 2011, pp. 99-100)

Ahora bien, el término «diferencia» tiene innumerables acercamientos conceptuales posibles. Si bien, no es nuestro propósito agotar la discusión en torno a estos sentidos, es posible destacar una aproximación etimológica del latín que acentúa la cualidad o accidente por el cual algo se distingue de otra cosa. En este registro, la diferencia es también una variedad entre cosas de una misma especie, así como también una controversia, disensión u oposición de dos o más personas entre sí. En una acepción que proviene del mundo del arte, especialmente de la danza y la música, la diferencia es entendida como la diversa modulación, o movimiento, que se hace en el instrumento, o con el cuerpo, bajo un mismo compás. En la esfera de las matemáticas, la diferencia alude al resto, es decir, al resultado de la operación de restar.

Con una espesura distinta, en filosofía la diferencia ha sido objeto de intensos análisis, así, por ejemplo, Skliar nos recuerda que la noción evoca

Lo absolutamente Otro, es el Otro. No se enumera conmigo. La colectividad en la que digo 'tú' o 'nosotros' no es un plural del 'yo'. Yo, tú no son aquí individuos de un concepto común. Ni la posesión ni la unidad del número, ni la unidad del concepto, me incorporan al Otro. Ausencia de patria común que hace del Otro el extranjero; el extranjero que perturba el 'en nuestra casa'. Pero extranjero quiere decir también libre. Sobre él no puedo poder. (Lévinas, 1977; cit. Skliar, 2011, pp. 102-103).

También desde la filosofía, en un intento por conjugar alteridad y diferencia, Gilles Deleuze aporta una perspectiva estructural de las relaciones sociales:

Que el 'otro' no sea nadie propiamente hablando, ni usted ni yo, significa que es una estructura que se encuentra solamente efectuada por medio de términos variables en los diferentes mundos perceptivos –yo para usted en el suyo, usted para mí en el mío- no basta siquiera con ver en otro una estructura particular o específica del mundo perceptivo en general; de hecho, es una estructura que funda y asegura todo el funcionamiento del mundo en su conjunto. (Deleuze, 1988, p. 214)

Finalmente, desde una aproximación que podemos denominar decolonial, Mignolo indica que:

La diferencia entre enunciados de contenido semejante, pero proferidos en distintos lugares geopolíticos de enunciación y referidos a distintos terrenos histórica y geopolíticamente constituidos (ejemplo los actuales cuatro continentes y las diferencias internas en cada uno de ellos...) es en verdad la diferencia colonial epistémica. En ella se diseña la geopolítica del conocimiento y las relaciones asimétricas de poder que relacionan reclamos identitarios en la epistemología... Tanto como la fundación y condición del conocimiento. (Mignolo, 2001, p.19)

En el contexto educacional chileno, el concepto de diferencia no aparece evocado explícitamente en las políticas públicas, sino que se alude al mismo a partir del término «diversidad», giro terminológico a través del cual se reduce el problema de la diferencia a una única significación de carácter dicotómico o binario. Así, pues, cuando se analiza la política de educación especial del año 2005, “Nuestro compromiso con la diversidad” (MINEDUC, 2005), ésta hace referencia a partir del término «diversidad», a los que aprenden versus los que no aprenden, los que tienen necesidades educativas y los que tiene necesidades educativas especiales, las dificultades permanentes versus las dificultades transitorias. Es la expresión de la diferencia reducida al déficit y a las dificultades de aprendizaje, en la que la complejidad que implica la diversidad queda desplazada e invisibilizada, a través de un protocolo de intervención, donde los aspectos ajenos a la «normalidad» del proceso de enseñanza y aprendizaje quedan fuera del campo de lo diverso. Desde esta perspectiva, la diferencia queda oculta en la diversidad. Igualmente, aquello a lo que apunta es a la equivalencia entre diversidad y déficit, respondiendo a una perspectiva biomédica.

...de lo expresado se deriva que, necesariamente, tiene que cambiar la «mirada» del docente; también se deriva la necesidad de superar un obstáculo de orden epistemológico e ideológico que deviene de la equivalencia entre diferencia y déficit. «El diferente» es el otro, pero no podemos seguir pensando de este modo si pretendemos generar una escuela democrática, si nos proponemos respetar al otro y generar aprendizajes con la mayor significatividad posible (...) [ello] conlleva romper con la equivalencia entre diferencia y déficit, ya que se trata de una representación generalizada y de mucha pregnancia, tanto en el imaginario escolar como en el imaginario social. (Boggino, 2010, pp. 56-57)

La escuela se transforma, de este modo, en el intramuro clausu-

rado (inclusión) en el que el niño, la niña o joven con necesidades educativas especiales es asistido en su diversidad, pero no incorporado (Skliar y Téllez, 2010) en y desde su diferencia. Esta tensión entre diversidad y diferencia, presente en el análisis de las políticas sobre las necesidades educativas especiales, también es posible evidenciarla a partir de los términos integración e inclusión, los que en primer término comportan una dimensión, a la vez disciplinaria y biopolítica, por cuanto se vinculan con estrategias significantes entre saber y poder (biopoder), que, como advirtió Foucault (2003, 1996), constituyen, desde los siglos XVIII y XIX, el fundamento de una tecnología de administración y control de la vida, del hacer vivir, del minucioso examen de las capacidades humanas, a partir de la vigilancia y control necesarios para producir cuerpos dóciles y fragmentados.

Por medio de la disciplina, el filósofo muestra el parecido que existe entre las cárceles, las fábricas, los hospitales y, por cierto, las escuelas (Foucault, 1989). Instituciones todas que tienen a la base una cierta regulación de la corporalidad y un principio de producción de tareas individuales, así como la posibilidad de producción de saber por medio de la información obtenida de los individuos. De este modo, la escuela moderna es un caso ejemplar del poder disciplinario: su funcionamiento es posible gracias al ejercicio cotidiano de una serie tecnologías y medidas que buscan la distribución, ordenamiento y control del estudiantado. Se ubican, a este nivel todas las técnicas de disciplinamiento escolar, las medidas de vigilancia y sanción, además de los procedimientos de examen y clasificación de los estudiantes según perfiles nítidos e individualizables (Foucault, 2000), elementos frente a los cuales, ya sea con docilidad o en confrontación, se dibuja las subjetividades de la niñez, la juventud e incluso la adultez (Ball, 1997; Marshall, 1997; y, especialmente, Hoskin, 1997).

A su vez, la biopolítica debe ser entendida como una perspectiva específica al interior de un trabajo genealógico. En efecto, el

individuo es el elemento integrante de la población, categoría del análisis biopolítico. Foucault muestra que tras la noción de población tiene lugar una preocupación por los sujetos en cuanto partícipes de una serie de procesos vitales y orgánicos endémicos en la vida de una comunidad, los que abren el juego de su administración y clasificación.

Así, la biopolítica alude a la confección y utilización de una serie de tecnologías cuyo destino es la organización y control de las poblaciones, como complemento de las denominadas tecnologías disciplinarias. Con todo, es relevante que la biopolítica emerge en la medida en que los Estados-Nación se ven impelidos a hacerse cargo de la vida de la ciudadanía; ésta se transforma en el fundamento que da sentido a la relación del Estado y el individuo: una relación disciplinaria anatomopolítica (Foucault, 1996), que instrumentaliza la utilidad y docilidad del cuerpo humano ante los sistemas de formación, producción de valor y control para asegurar la reproducción del *status quo*.

A modo de cierre y apertura

Desde la perspectiva genealógica abordada en el presente trabajo identificamos el sentido de *continuum* histórico que la modernidad imprimió a la educación, en tanto *ethos* panóptico de disciplinamiento biomédico y biopolítico en la reproducción de la igualdad colonial.

Una apertura ética y política hacia el reconocimiento de la otredad reclama, en primer lugar, la superación de la simplicidad binaria que se construye en torno a las categorías de igualdad/diferencias, exclusión/inclusión. Se requiere de una complejidad epistémica capaz de dotar al discurso educativo de una potencialidad teórica y pragmática que abra paso a un nuevo *ethos* educativo, imbricado en un horizonte de eticidad, que convoca al reconoci-

miento de la intersubjetividad colectiva, de la comunalización de su sentido pluriversal, abierto y dinámico a los cambios en el devenir de las relaciones entre sujetos, memorias, tiempos, espacios territoriales y narrativas encapsuladas o latentes, desde donde es pertinente pensar en otros mundos posibles hacia la justicia del sistema educativo, en el camino de la emancipación social.

Para alcanzar dicho propósito, la fenomenología del reconocimiento se ha inspirado desde una ética de la gratuidad, la solidaridad, la hospitalidad y reciprocidad, evidenciando el sentido y alcance histórico provocado por las relaciones de la disimetría originaria entre el yo y el otro (mismidad/alteridad).

Proyectar una Educación Inclusiva en clave de Derechos Humanos afirma un propósito ético, estético y político de la vida en comunidad, de corresponsabilidad y afición en la potencialidad emancipatoria de los saberes/prácticas pedagógicas, integrando un fundamento ecológico-político que aspira a la prevención, defensa y reparación de la vida, dignidad y seguridad humana, basada en la sostenibilidad de los soportes de la biodiversidad.

Bibliografía

- Arribas, S. (2008). *Cornelius Castoriadis y el imaginario político*. Madrid: Foro Interno.
- Ball, S. J. (2006). *Foucault y la educación: disciplinas y saber*, pp. 15-32. Madrid: Morata.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Baquero, R. & Nadorowski, M. (1994). ¿Existe la Infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 2(4), pp. 61 - 66.
- Boggino, N. (2010). *Los problemas de aprendizaje no existen. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Buenos Ai-

res: Homo Sapiens.

- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre*. Gedisa: Barcelona.
- Castoriadis, C. (2002). *La institución imaginaria de la sociedad. El imaginario social y la institución*. Vol. 2. Buenos Aires: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Conejeros, J. (1999). *La influencia cultural francesa en la educación chilena 1840-1880. Serie de investigación n° 17*. Santiago: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Deleuze, G. (1988). *Diferencia y repetición*. Barcelona: Júcar Universidad.
- Dussel, E. (1992). *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. Madrid: Nueva Utopía.
- Foucault, M. (2003). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1996). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Gutiérrez, A. (2004). *Otra memoria es posible. Estrategias descolonizadoras del archivo mundial*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la Igualdad. Ensayos contra la Educación Excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Granero, A. (2007). Las actividades físico-deportivas en la naturaleza y la industria turística. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 7(26), pp. 111-127.
- Greco, M., Pérez, A. & Toscano, A. (2008). Crisis, sentido y experiencia: Conceptos para pensar las prácticas escolares. En: Baquero, R., Pérez, A. & Toscano, A. (Comps.) *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario:

Homo Sapiens.

Hoskin, K. (1997). Foucault a examen. En Ball, S. (Ed.). *Foucault y la educación: disciplinas y saber*, pp. 33-58. Madrid: Morata.

Lefebvre, H. (1962). *Introduction à la modernité*. París: Minuit.

Le Goff, J. (1991). *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Gedisa.

Marshall, J. (1997). Foucault y la investigación educativa. En: S. J. Ball (Ed.), *Foucault y la educación: disciplinas y saber*, pp. 15-32. Madrid: Morata.

Mignolo, W. (2001). *El Eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo & Duke University.

MINEDUC (2005). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago: Ministerio de Educación.

Puigrós, A. (1996). *Historia de la educación Argentina I*. Buenos Aires: Galerna.

Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Restrepo, E. (2011). Modernidad y Diferencia. *Tabula Rasa*, 14, pp. 125-154.

Román, C. (2010). Evaluación de la política de educación especial: juicios de valor y representaciones discursivas de estudiantes con discapacidad y docentes sobre el proceso de integración educativa. Tesis para optar al grado académico de Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce.

Sarmiento, D. (1845). *Civilización y barbarie. Vida de Juan Facundo Quiroga. Aspecto físico, costumbres y hábitos de la República Argentina*. Santiago: El progreso de Chile.

Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos en-*

- tre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. *Revista Política y Sociedad*, 47(1), 153-164.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2010). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Vitale, L. (2009). *Los principales períodos de la Historia de América Latina. Contribución al debate del Bicentenario*. Santiago: LOM.

Posibilidades de diálogos epistemológicos con los saberes ancestrales para la transformación del espacio universitario: Reflexiones desde la Universidad de Playa Ancha

María Maldonado Mamani, Christopher Corvalán Rivera, Yanina Gutierrez Valdés, Valentina Aguirre Acosta

Introducción

La demanda por la incorporación de los saberes ancestrales que se vinculan con nuestros pueblos indígenas en Chile no es nueva, más bien es histórica y ha sido realizada por los diversos pueblos desde el principio de los procesos de colonización en nuestro territorio; siendo los primeros indicios alrededor de 1920, en donde el estado chileno decretó que la educación era obligatoria para todas y todos los niños (Cañilef et al., 2022; Montecinos, 2004). Esta demanda emerge en protesta a los sistemas educativos en Latinoamérica y en Chile, que se han caracterizado por estar contruidos desde una lógica colonial, promoviendo un sólo saber, interacción social y visión moral del mundo, sustentados en estados nacionales reproductores de esta visión (Quijano, 2000; Quintrique y Arias-Ortega, 2019), sembrando procesos de racismo y exclusión

social, que permean la forma de vida de los pueblos indígenas.

La capacidad de los procesos de colonización impuestos, tanto en el dominio científico como político, se vincula con decidir lo que se considera conocimiento y formas legítimas de comprender la realidad, convirtiendo a las instituciones educativas en instrumentos de hegemonía, que posicionan a los indígenas en grupos subalternizados, y desprovistos intelectualmente en las estructuras del colonialismo (Quijano 2000). Se impide la posibilidad de la generación de otras formas de aprender, conocer y saber que no sean la eurocentrista y del norte global, poniendo sólo el énfasis en aspectos cognitivos de la generación del pensamiento, dejando afuera otras formas de “saber” en el mundo que puedan incorporar los aspectos afectivos y espirituales que han compuesto el saber de los pueblos indígenas (Guerrero, 2010).

Los sistemas de conocimientos locales en Chile y en Latinoamérica, han sido constantemente avasallados mediante la aplicación de políticas públicas que han tenido un carácter civilizatorio occidental, destinadas a la asimilación de las poblaciones indígenas, provocando en el territorio una desvalorización, deslegitimación y sistemática negación de las lenguas, saberes y subjetividades que hasta el día de hoy se están desarrollando en los pueblos y naciones del Abya Yala¹ (Del Val Blanco, 2022). Un ejemplo de esto en Chile, es la promulgación de la Ley Indígena, la que indica que el uso y conservación de los idiomas indígenas sólo será en las áreas de alta densidad indígena y en la implementación de un sistema de Educación Intercultural Bilingüe, a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse adecuadamente en su sociedad de origen y la sociedad global (Gobierno de Chile 1993, Ley 19.253, Artículo 32); siendo la demanda inicial de los pueblos el que fuera para la población en general (Cañilef, 2022). Actualmente es una necesidad el que la educación intercultural incluya a estudiantes no sólo indí-

1 En lengua Kuna, es el continente de lo que hoy es América latina

genas, ya que los procesos de discriminación racial en el país emergen en diferentes territorios, así es más factible que estudiantes no indígenas logren valorar los saberes, lenguas y diversidades presentes en los territorios (Montencinos, 2004; Riedemann, 2008; Loncón, 2017). Este proceso de incorporación de los saberes ancestrales indígenas debe ser en participación de los pueblos indígenas, en la toma de decisiones en educación conforme al Convenio 169 de la OIT, en donde se convoque tanto a autoridades tradicionales como, también, a profesionales indígenas ya preparados y que no han sido a la fecha incluidos en estos procesos (Loncón, 2017).

Esta incorporación no es un mero agregado de otro saber al sistema educativo, sino más bien un “diálogo de saberes” (Leff, 2004), el cual es comprendido como un proceso que implica el aceptar que existen saberes plurales, y no como un saber universal occidental productor de conocimientos legitimados y aceptados unilateralmente por comunidades científicas. Por otro lado, el diálogo de saberes, hace explícito el paso de la asimilación y destrucción de saberes -entendido éste como epistemicidio-, hacia los procesos de inclusión, multilateralidad y construcción de nuevos acuerdos y saberes. Ambos procesos recientemente mencionados, se deben considerar bajo la premisa de buscar una “justicia epistémica” (Merçon et al. ,2014; Del Val Blanco, 2022).

En lo que respecta al diálogo de saberes, se propone el ejercicio reflexivo en el presente escrito de situarlo en la Universidad de Playa Ancha, la que tiene un carácter de pública y regional en la Comuna de Valparaíso. En esta y otras instituciones muchas veces se invisibiliza la existencia de pueblos indígenas, tanto en el territorio como en los espacios de formación en educación superior. También en este escrito, se pretende problematizar las conceptualizaciones de epistemología como construcción de conocimiento y el saber ancestral como una matriz propia de construcción de formas de vida y existencia, y generación del saber de los pueblos indígenas. No se entendería, así como una “epistemología otra”

que implicaría una forma de conocimiento que remite al plano cognitivo y del pensamiento (Guerrero, 2012).

Siguiendo con esta misma línea, al generar un ejercicio reflexivo desde una postura de decolonización del saber, se incluye la importancia de poder analizar desde una perspectiva del feminismo decolonial, de los saberes que se ponen en diálogo, especialmente por el proceso que actualmente están viviendo las universidades chilenas en la implementación de la Ley N° 21.369 (2021). Esta ley regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior, y en su artículo 5° letra e) indica que se deben incorporar “contenidos de derechos humanos, violencia y discriminación de género, en los planes curriculares”. Estos acontecimientos han llevado a las casas de estudio, a repensar y generar diversas estrategias en relación con los procesos formativos de las y los estudiantes universitarios.

En lo que respecta a las relaciones de género en el espacio social y universitario, se vinculan con múltiples opresiones, en donde no existe un ser mujer u hombre universal, sino que este se configura por diversos sistemas de opresión y privilegios de las estructuras sociales dominantes. La feminista antirracista Kimberlé Crenshaw (1989), acuña el concepto de interseccionalidad, para nombrar la simultaneidad de opresiones, discriminación e invisibilización de las mujeres afroamericanas en Norteamérica. Esta perspectiva ha ido alimentándose y transformándose por feminismos negros, latinoamericanos y de “color”, los cuales se han preguntado por la relación de los distintos ejes de opresión y diferenciación, problematizando la noción de una mujer universal permitiendo emerger críticas antirracistas, poscoloniales, decoloniales, lésbicas, entre otras, no sólo en un plano de construcción teórica, sino que abarcando elementos epistemológicos, metodológicos y políticos (Vivero, 2016; Muñoz-García y Lira, 2020).

El abordar la centralidad de la decolonialidad del género en términos epistémicos, también implica reconocer que se imbrica la

colonialidad generizada del saber, en palabras de María Lugones (2011) es plausible comprenderlo como la subalterización y estigmatización barbárica y racializada de formas contrahegemónicas del conocimiento, es decir,

“la colonialidad del género, en la distinción entre lo humano y lo no-humano” (...) “Al pensar la colonialidad del género, yo complejizo su comprensión del sistema global capitalista de poder” (...) “Al usar el término colonialidad mi intención es nombrar no sólo una clasificación de pueblos en términos de la colonialidad de poder y el género, sino también el proceso de reducción activa de las personas, la deshumanización que los hace aptos para la clasificación, el proceso de sujetificación, el intento de convertir a los colonizados en menos que seres humanos” (Lugones, 2011: 107-108).

La relevancia de la perspectiva interseccional como postura epistémica ante la colonialidad del género -y por consecuencia, la colonialidad del saber-, implica dar cuenta que estas aristas no solamente se enquistan en las instituciones educativas a través de las mallas académicas, sino que también estos espacios se transforman en productores y reproductores de opresión de saber que imponen un pensamiento occidental, jerárquico y genéricamente excluyente, por lo cual se apropian de concepciones de mundo reduccionistas que no contribuyen a la construcción de subjetividades diversas y complejas.

La relación interseccionalidad, desde un feminismo decolonial e interculturalidad -como experiencia universitaria pedagógica, llama a construir enfoques educativos que permitan proponer una didáctica concreta. Esta propuesta didáctica, debiera facilitar la valoración de saberes y prácticas de diversos grupos o comunidades, considerando la multiplicidad de subjetividades presentes en las sociedades, las cuales se construyen desde diferencias étnicas, sexuales, de género, entre tantas otras. Además, se deberían pre-

sentar los contenidos no como saberes cerrados, sino como diferentes formas de interpretación de la realidad y de la historia, que pueden dialogar en los espacios de formación pedagógica.

Finalmente, se concluye con reflexiones en torno a caminos que permitan construir una universidad que pueda albergar el diálogo de los saberes mediante un proceso de interculturalización, que permita a quienes forman parte de las comunidades educativas universitarias, beneficiarse de las posibilidades que brinda el conocer otros horizontes de sentidos.

Pueblos indígenas y Universidad de Playa Ancha

En Latinoamérica existen alrededor de 40 millones de indígenas, pertenecientes a más de 600 pueblos originarios que poseen su propio marco social y cultural (Vásquez, 2015). Así, la diversidad social y cultural constituye una riqueza para los países, tanto en el ámbito económico, social, cultural como educativo.

En Chile, según el CENSO del año 2017 a nivel nacional, el 13 % de la población se auto reconoce que es parte de la población indígena. En la región de Valparaíso un 7 % de la población señala pertenecer a un pueblo, distribuyéndose en un 77,7% Mapuches, 5,7% Diaguitas, 4,8% Aymaras y 3,8% Rapa Nui. Es importante destacar, que los datos actuales no son equiparables a CENSOS de años anteriores, puesto que la pregunta por la pertinencia emerge recientemente en 1992, existiendo diferencias en el planteamiento de la pregunta. Sin embargo, igual nos brinda lecturas de las poblaciones indígenas, las cuales en Valparaíso han permanecido más menos estables durante 30 años. Esto muestra que las identidades indígenas no desaparecen en los procesos de migración territorial, sino que se transforman y se redefinen en un proceso de construcción, de recomposición y de adaptación a los imperativos de la sociedad moderna (Aravena, 1999).

En el 2017 la Universidad de Chile convocó una comisión encargada de abordar la inclusión de pueblos indígenas y afrodescendientes, lo que concluyó en una política universitaria para avanzar en la incorporación de los pueblos indígenas, en este documento se indica que la Universidad de Playa Ancha señala tener un 5,37% de estudiantes indígenas (Mora, 2018). En datos proporcionados por la Dirección de Asuntos Estudiantiles hasta el año 2022, en la Universidad de Playa Ancha 113 estudiantes se identifican con un pueblo originario y, según registros, 229 estudiantes con ascendencia indígena. En el año 2023 se matricularon alrededor de 100 estudiantes, nueve declararon pertenecer al pueblo Aymara, dos al Atacameño, dos al Colla, uno al Kawésqar, sesenta y nueve al Mapuche, uno al Quechua y dieciséis al Diaguita (Noticias UPLA, 2023), estos datos que tan sólo dan cuenta de una dimensión de la diversificación en el perfil de ingreso de sus estudiantes, conlleva a mayores desafíos pedagógicos de un profesorado acostumbrado por años a enseñar a un alumnado con un perfil más homogéneo y tradicional (Flanagan, 2017). En este mismo sentido, habría que revisar la pertenencia a pueblos indígenas en los estamentos compuestos por personas académicas y funcionarias dentro de la universidad, considerando que también constituyen parte de la institución.

Las universidades en Chile tienen un rol académico y social (Allard, 2022). La Ley 21.094 sobre Universidades Estatales aprobada en el año 2018, en su artículo primero establece que estas universidades dada su condición estatal, deben cumplir con sus funciones tradicionales de docencia, investigación y extensión, explicitando además las de creación artística, innovación y vinculación con el medio y el territorio, “con la finalidad de contribuir al fortalecimiento de la democracia, al desarrollo sustentable e integral del país y al progreso de la sociedad en las diversas áreas del conocimiento y dominios de la cultura” (Artículo 1º, p.1). Como universidad pública regional, la Universidad de Playa Ancha, con

sedes en Valparaíso y San Felipe, tiene un sello académico que se caracteriza por su compromiso y responsabilidad social mediante la colaboración con diversas instituciones y organizaciones en pro del desarrollo local, con el fin de promover y ser partícipe activo en la vida socio-comunitaria (Proyecto Educativo, 2012).

Este compromiso ha llevado a una transformación de la estructura normativa al interior de las Facultades que, en este nuevo escenario, se ordenan en relación con Departamentos que se conforman de personas que ejercen docencia y ayudantes de las distintas carreras de las Facultades. La finalidad es que se construyan espacios de diálogo y construcción colectiva de personas que provienen de diferentes áreas formativas, pero que los une un tema o problemática en particular. Ello implica reconocer nuevas formas de gestión pedagógica de los aprendizajes en donde el conocimiento disciplinar modifique su posición de centralidad indiscutida en la generación de conocimiento y, las disponga para el intercambio y el diálogo con las otras formas de saber (Saravia, Rodríguez, Ramírez, 2022).

Respecto a la incorporación dentro de la Universidad de Playa Ancha de otros saberes que no sean sólo aquellos que las ciencias tradicionales distinguen, podemos encontrar diversas iniciativas, entre ellas se destaca en la Facultad de Humanidades: la realización de cursos de Mapuzungun y una propuesta de la creación de una carrera técnica de traducción; en la Facultad de Ciencias Naturales y Exactas, se ha trabajado colaborativamente con dos escuelas interculturales de la región de Valparaíso desde el año 2013; en la Facultad de Ciencias Sociales desde el Departamento de Estudios Territoriales y Diálogos interculturales, se están desarrollando investigaciones en temas relacionados con pueblos indígenas, migraciones y organizaciones sociales. Además, se encuentra el Observatorio de Participación Social y Territorio, el cual ejerce un rol de vinculación con el medio desde una visión de trabajo conjunto con las organizaciones sociales en pro del desarrollo local.

Estas acciones ejemplifican lo que se quiere afirmar, sin embargo, pueden existir más prácticas en otras Facultades que no están contenidas aquí. También es interesante mencionar que, durante el presente año, en el proceso de actualización del proyecto educativo de la universidad, se promueven competencias transversales de interculturalidad y género.

Por último, se debe mencionar que la universidad, actualmente se encuentra en proceso de discusión de tres temas relevantes: uno es sobre el sentido de las investigaciones que se desarrollan, otro es sobre las prácticas docentes que permiten el desarrollo de competencias sociales en pro del desarrollo local, y, por último, cómo se genera una forma de vinculación crítica desde la universidad. Este camino ha sido gracias a las constantes movilizaciones de las personas que componen los distintos estamentos de la universidad: estudiantes, personal administrativo/profesional y docentes. Desde ahí se propone que el conocimiento se construya en base al diálogo, a partir de encuentros que problematizan críticamente tanto sus relaciones, como sus propios entornos (Saravia, Rodríguez, Ramírez, 2022).

Diálogos entre saberes ancestrales y epistemologías en la Universidad

La universidad Latinoamericana tiene una tradición en la que se destaca el poseer un carácter monástica, aristocrática y burguesa, lo que ha influido en el aislamiento de la academia a otro tipo de saberes y epistemologías que constituyen las sociedades contemporáneas en su diversidad (Dietz, 2022). En América Latina, a lo largo de la historia se han desarrollado y aplicado “políticas civilizatorias”, que han llevado a un proceso de aculturación y asimilación de los pueblos y naciones indígenas, lo que mermó y debilitó los saberes locales y ancestrales que tenían estas comunidades, a

través de un proceso sistemático de negación de la lengua, saberes y subjetividades que venían desarrollándose por las civilizaciones del Abya Yala. Este proyecto civilizatorio que parte en la colonización tiene una clara intención etnocida (Del Val Blanco, 2022).

En lo que respecta al saber indígena en las universidades, se ha impuesto un epistemicidio académico, mediante un orden del saber que impide la posibilidad de otras epistemes que no sea la eurocéntrica occidental, tanto en los sistemas educativos en general como en la sociedad civil. El acto civilizatorio y el hito del proceso colonizador se encarna en el dominio científico y político vinculado a su capacidad para decidir lo que se considera conocimiento y formas legítimas de comprender la realidad, y aquellas en que instituciones educativas se vuelven ‘instrumento de hegemonía’, convirtiendo a los indígenas en grupos subalternizados, y desprovistos intelectualmente dentro de las estructuras del colonialismo (Quijano, 2000).

Estudios en la comuna de Valparaíso, en relación a estudiantes indígenas de la cultura Mapuche y Aymara y su proceso de inserción universitario, revelan que estos procesos de invisibilización de los conocimientos tradicionales impuestos por la cultura occidental emanados por la universidad, generan tensiones en los procesos de construcción identitaria, puesto que confrontan elementos pertenecientes a distintas formas de constitución del sí mismo, relacionadas con las culturas diferenciadas de las cuales provienen, dado que vivencian un proceso de invisibilización de su identidad como indígenas (Arancibia et al., 2014). Uno de los elementos de mantención de su identidad indígena es perpetuada en el diálogo con sus pares, evitando de esta manera olvidarse de quién es, y es favorecida en la participación de espacios de organizaciones sociales indígenas urbanas (Arancibia et al., 2014; Milchío 2021). Cabe destacar que, en estudios encontrados en la revisión bibliográfica para este escrito, se indaga en la experiencia de jóvenes indígenas universitarias/os, quienes demandan un proceso de recuperación

de la cultura en el espacio universitario, en donde los saberes dialogan en una igualdad de condiciones como los occidentales, y que la universidad dé espacio para las prácticas culturales (Arancibia et al., 2014; Flanagan, 2019, Milchío 2021).

Ante este escenario, la discusión del diálogo de saberes en universidades como la Universidad de Playa Ancha se vuelve primordial, y entre los aspectos que son importantes en la reflexión, se vincula con dos elementos claves en el ejercicio de la colonialidad en la universidad, que son el ‘universalismo’ y el racismo.

En lo que respecta al universalismo, esta es la pretensión de que Europa legitima el derecho de ejercer una tarea civilizatoria sobre “otros” pueblos, sociedades y culturas, las que mira como salvajes, inferiores, primitivas, subdesarrolladas o premodernas, para llevarnos e imponernos desde entonces su civilización, su desarrollo, su modernidad (Guerrero, 2010). En las universidades, esto se refleja en los planes y programas que imparten, en donde este es sólo desde una lógica occidental proveniente de la generación de conocimiento desde Europa y desde el Norte Global, por lo que los currículos se tornan reproductores del saber dominante, invisibilizando cualquier otra forma de saberes que provengan de los sures globales. El saber indígena es dejado en una posición subalterna, puesto que se reduce a programas de postgrado aislados en un entorno de especialización que no dialogan con los procesos de formación de pregrado. También puede que los saberes indígenas estén en instancias de extensión universitaria, donde si bien se trabaja con las comunidades según sus necesidades, estas prácticas generalmente se instalan desde lógicas occidentales en que se reducen las formas de existencia de las comunidades a una nomenclatura guiada por el marco lógico, apelando a la presencia o no de indicadores u otra forma de medición. De esta forma, estos saberes no se posicionan como un “real saber”, sino más bien como un “saber otro” popular o sacralizado en la esfera del margen social.

En lo que respecta al racismo, este se ha visualizado mediante

mecanismos de naturalización, que con argumentos biologicistas instauraron la idea de inferioridad racial (Guerrero, 2010). Un ejemplo de esto, lo podemos ver en el caso de estudiantes del pueblo mapuche en universidades del Wallmapu², en el que históricamente se han observado formas de asumir la educación superior tales como la resistencia de que los jóvenes asistan a estas instancias por los procesos de discriminación y humillación provenientes de la administración, los académicos y los estudiantes; situaciones se han podido traducir en algunos casos, que el acceso a la universidad ha traído el distanciamiento a su pueblo y cultura o, en muchos otros casos, la visión era diferente, complementar los saberes, aportar desde estos nuevos conocimientos y ser el ser una oportunidad para poder defender mejor ante injusticias del pueblo Chileno (Curaqueo, Calfio y Huinca, 2020).

Los mecanismos de universalización y discriminación no podrían llevarse a cabo sin producirse y reproducirse un proceso de colonialidad en los sures globales y en nuestras universidades en particular. Colonialidad es entendida como un patrón de poder que no se limita tan solo a una relación formal entre dos pueblos o naciones, sino más bien se refiere a la forma en cómo el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza (Maldonado-Torres, 2018). Lo decolonial, en este sentido, plantea la lucha de un horizonte distinto de civilización y de existencia, puesto que la colonialidad va actuar en el poder, el saber, el ser y la otredad (Guerrero, 2010).

En cuanto a la Colonialidad del poder, según Quijano (2000), se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas de la existencia cotidiana y a escala social,

2 País Mapuche o territorio histórico Mapuche

tales como el ámbito político, económico, la relación con la naturaleza, la religión, la lengua y la cultura.

La colonialidad del saber, da cuenta del racismo epistemológico de dominación colonial, en el que el conocimiento producido por las personas occidentales tiene mayor valoración que aquellos producidos en América Latina y, sobre todo, por los pueblos indígenas. Esta superposición, jerarquías epistémicas y de saberes, se dará también dentro del territorio colonizado en donde una élite criolla, moderna, racista, colonial que construirá una hegemonía blanco-mestiza colonizada por Occidente, reproducirá sobre sí misma y sobre la alteridad subalternizada los patrones de dominación mediante el ejercicio de la colonialidad del saber. De esta forma seguirán produciendo y reproduciendo relaciones asimétricas en las que las posiciones de poder epistemológico son siempre ocupadas por sectores blanco-mestizos, independientemente de que representen mayorías (casos de Ecuador y Perú) o minorías (como Bolivia y Guatemala), ya que el principio rector y estructurante que opera es el racismo (Grosfoguel, 2011; Quijano, 1999; Quijano, 2001 en Rodríguez, 2021).

Por otra parte, la colonialidad del ser, es una reflexión y respuesta a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no sólo en la mente de personas subalternizadas, por lo que se constituye como un dispositivo que permite disponer de la naturaleza y de la vida humana de los sures globales constituyéndose como medios, instrumentos u objetos de uso, goce y disposición para otros (para los colonizadores, anteriormente, y para los agentes del capitalismo, actualmente), condenando a vivir bajo el peso de una culpa o una deuda que supone la imposibilidad de existir auténticamente en razón del alienante sometimiento del que son objeto (Maldonado-Torres, 2004).

Finalmente, un tipo de colonialidad que no es hablada habitualmente es la que se refiere a la de la alteridad, que implicaría la radical ausencia del otro, en donde este no es visibilizado, no existe,

se le despoja de humanidad y dignidad, por lo que toda alteridad del otro será vista como inferior, un obstáculo, enemigo o fuente de todo mal (Guerrero, 2010).

Estos procesos nombrados, construyen un no-lugar del saber indígena, en donde es excluido activamente de la academia en distintos niveles: en lo que respecta a los estudiantes, estas y estos son relegados, silenciados o invisibilizados; los docentes no son contratados o lo son sólo cuando ocultan su identidad; los saberes han sido rechazados y los métodos de enseñanza-aprendizaje que se mantienen en las comunidades han sido descartados de la academia, y en el caso de incluirse estos, son mediante la folclorización en el peor de los casos, y etnografiados en el mejor de los casos; generando procesos de objetivación extraídos de sus contextos de origen, por lo que estos se les escudriña, se publica acerca de ellos, siempre en ausencia de sus generadores y portadoras de saberes. La no inclusión del saber indígena y su objetivación se produce en mayor medida en los procesos de consulta indígena en educación en Chile, en donde los especialistas y técnicos son personas que no pertenecen a los pueblos, o los expertos que toman decisiones curriculares, no tienen pertinencia cultural (Dietz, 2021; Loncón 2017).

Desde una perspectiva decolonial, es relevante realizar la distinción entre la epistemología y el diálogo de saberes ancestrales, para ello se trabajará sobre la propuesta de Guerrero (2010, 2012), en que se posiciona políticamente el pensar una generación de conocimiento dialógico, en el que los saberes indígenas generen otros horizontes de sentido poniendo énfasis en las emocionalidad, en el proceso de la construcciones del saber y los aspectos espirituales que la razón no logra tomar y los descarta cómo válidos.

Siguiendo con Guerrero (2012), las dimensiones epistemológicas³ abarcan aquellos elementos cognitivos de la información de

3 Hablamos acá de epistemologías tradicionales alineadas al pensamiento hegemónico, sin desconocer que existen epistemologías femi-

los datos y un razonamiento de los procesos de aplicación de conocimiento producidos en la matriz occidental al servicio del capital mediante las estructuras del trabajo. El saber ancestral más allá del conocer busca un horizonte de sentido, es decir que elementos afectivos y espirituales conectan ese saber cognitivo que no está aislado en la vivencia con las otras dos dimensiones señaladas. De esta forma, las epistemologías se transforman en el poder del conocimiento para el servicio de las clases hegemónicas dominantes. En lo que respecta al plano metodológico de relacionar con aquello que se quiere saber o conocer, la epistemología se sostiene en una lógica positivista, de un saber mecánico e instrumental, cuyo método de interacción con aquello que se conoce o aprehende es preferentemente mediante formas de razonamiento de inducción y deducción cómo métodos válidos de acercamiento a la realidad. En cuanto a las sabidurías ancestrales, se consideran métodos para producir conocimientos la apertura de espacios a la intuición, la abducción que nos permitan conocer otras dimensiones más profundas de la realidad que la razón es incapaz de explicar.

En este sentido, como plantean Gallardo y Rosa (2022) los saberes indígenas se entrelazan en un marco sociocultural, ya que consideran los componentes ecosistémicos los cuales responden a necesidades particulares y propias. Lo que es muy ajeno a la epistemología que prima en las universidades, basadas en una perspectiva científica guiada por un grupo de personas que imponen cierto conocimiento, de una determinada forma y en un determinado lugar. No así los saberes ancestrales, que son transmitidos en la colectividad de la voz y en todos los momentos de la vida, siendo la interacción con otras/otros donde se transmite el conocimiento, de una manera colectiva y cotidiana.

Lo anterior, reafirma que las universidades se mueven desde una base epistemológica excluyente. No obstante, por otro lado, el

nistas por ejemplo que se posicionan de lógicas diferentes.

diálogo de saberes comprende el sentido propio del ser, otorgando un conocimiento lleno de sentido sobre su existencia y la apropiación de sí mismas (Gallardo y Rosa, 2022). De esta forma, el diálogo de saberes ancestrales comprende más allá de un sentido, ya que interrelaciona aquellos conocimientos o conceptualizaciones con la afectividad y espiritualidad propia de sus cosmovisiones. De este modo, surge la necesidad de que las universidades reconozcan la invisibilización de los saberes interculturales y se vuelve indispensable que integren medidas que reparen el daño que ha generado el ejercicio de la colonialidad.

En este sentido, desde los distintos aspectos para la construcción del diálogo de saberes, la Universidad de Playa Ancha, debe considerar aspectos relevantes para propiciar esta construcción y, también, seguir potenciando distintas prácticas que se acercan a este diálogo de saberes. Del Val Blanco (2022) en una recopilación y procesos reflexivo en torno a la universidad intercultural en México propone ejes a tener en cuenta, entre ellos se encuentra:

1. Competencia lingüística intercultural: *según Lusebrink (en Yahia, 2013), la competencia intercultural ocurre cuando el hablante es capaz de decodificar los enunciados en la lengua meta y se comunica por excelencia con los miembros de la cultura meta. Y la define como la habilidad de encontrar un equilibrio entre modelos de culturas diferentes.* Debido al racismo epistemológico las prácticas de saberes ancestrales se han ido invisibilizado, no permitiendo que se decodifique el mensaje, por ende, no se puede establecer comunicación y el diálogo de saberes no se lleva a cabo. Es fundamental, que la universidad pueda generar prácticas para potenciar la competencia lingüística intercultural.
2. Ir más allá de la interdisciplina: *“implica que la comprensión y la intervención social sobre la naturaleza que rebasa el campo*

privilegiado de las ciencias y de la racionalidad dominante para pensar la sustentabilidad desde el encuentro de seres constituidos por saberes, [...] abriendo la puerta de la historia desde la relación ética del Ser con lo Otro” (Leff, 2004: 2-3). Estas prácticas se visualizan en la reestructuración de la Universidad de Playa Ancha creando entidades (como los departamentos y observatorios) que dialogan en pos de saberes interculturales como se describe anteriormente y, también, a través de la vinculación constante con el territorio.

3. Reconocer la pluralidad de saberes: *es necesario “problematizar la exclusividad de la ciencia como productora de conocimientos legítimos, y la apertura a la pluralidad de saberes y formas de saber” (Merçon et al., 2014: 30). La universidad debe reconocer el diálogo de saberes como un proceso en contraste construcción.*

Nos encontramos en diálogo de los saberes y epistemologías de la interculturalidad como propuesta, como forma de comprender la universidad para que se produzca de forma horizontal y permita llevar a cabo esta transformación educativa. En este sentido, como plantea Walsh (2007), la interculturalidad por sí misma es un diálogo de saberes que contempla una *“construcción de un conocimiento otro, de una práctica política otra, de un poder social (y estatal) otro y de una sociedad otra”*, por lo cual, la interculturalidad es una práctica de transformación, una herramienta que se construye desde la gente (Walsh, 2007). La universidad construye y es parte del territorio, está en constante relación con un otro y también cumple un rol fundamental en el Estado, esta debería promover políticas públicas siempre en consideración de sus actores, por lo que no debería existir una sin la otra (interculturalidad - universidad), de este modo es importante repensar el rol de la universidad y el compromiso ético respecto de la relevancia del diálogo de saberes ancestrales y epistemologías.

En este sentido, no existe una sola forma de comprender la interculturalidad, es así que podemos encontrar una de tipo funcional, que se ejerce desde arriba y que mantiene los sistemas de opresión, y otra de tipo crítica, que requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de distintas condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir. Por ello posicionarse desde una interculturalidad crítica en el ámbito universitario, implica re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. Por eso, el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados (Rivera citado en Walsh, 2010).

En Chile han existido esfuerzos por realizar experiencias interculturales en las universidades, pero estas han quedado en experiencias aisladas al interior de los planteles educativos y de poca continuidad, aun así, han permitido el poder problematizar esta necesidad vital de existencia en los espacios universitarios. Castro (2009) señala al respecto, que los ejercicios de la interculturalidad en los planteles de educación superior más bien han quedado en prácticas de diálogos entre dos actores representantes de la diversidad de tipo bidireccional, que muchas veces cobra matices paternalistas y excluyentes. Esto es posible verlo mediante los programas académicos impartidos por las universidades en Chile, en donde “lo intercultural” se toma mediante seminarios, curso de extensión, diplomados o posgrados especializados, pero estos se han realizado desde un paradigma occidental académico, con poca y casi nula participación de los actores indígenas en los espacios de gestión, coordinación y docencia. Yampara (2008) sociólogo Aymara, indica al respecto que, en las universidades, al tener estas características las iniciativas interculturales replican un proceso

neocolonial, puesto que se encuentra lejos de una transversalidad de saber y una distribución del poder.

Feminismos decoloniales en el diálogo de saberes en la universidad

El diálogo de saberes y epistemológicos en las universidades no puedo ir en un camino paralelo a la discusión feminista que se da tanto en el territorio que habitamos como en los sures globales. Los procesos y espacios de interculturalización en el que los saberes y las epistemologías que producen y reproducen en la academia son los territorios en que los relatores del presente artículo están situados y habitando, y en específico en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Playa Ancha, universidad Latinoamericana en el puerto de la comuna de Valparaíso en Chile.

El año 2018 fue marcado tanto en Chile y a nivel mundial, las denuncias públicas y las movilizaciones referidas a las violencias de género, y específicamente a la violencia sexual. Durante este contexto, Chile fue testigo de una de las movilizaciones feministas más importantes de la última década, cuyo medio de expresión más visible fue una serie de paralizaciones universitarias que, a nivel nacional, fueron lideradas, principalmente, por mujeres jóvenes (Ramírez y Trujillo, 2019).

Este hecho en particular da cuenta de la profundidad de los procesos críticos y analíticos que se producen como dinámica pedagógica en instituciones universitarias públicas -y regionales-, en tanto espacio de acción y también como contexto de interacción de quienes construyen. Por lo mismo, la identificación de la profundidad en las relaciones de poder, también implica visibilizar las diversas formas en que las violencias interseccionan en las subjetividades que se imbrican en los procesos pedagógicos críticos.

En lo que respecta al género, la antropóloga Scott (1996) se-

ñala como la construcción cultural de la diferencia sexual, es un elemento constitutivo de las relaciones y la organización sociales de estas, definiéndose como una categoría originada en lo social, y alimentada desde diversas fuentes (micro y macro) de dicho plano. Esta asociación entre el plano biológico y socio-cultural se denomina matriz de sexo/género, la que se define como un sistema en el que la materia bruta del sexo es convertida por las relaciones sociales de desigualdad en un sistema de prohibiciones, obligaciones y derechos diferenciales para hombres y mujeres (Maquieira, 2001; Martínez, 2015).

Esta matriz, da pie para comprender el patriarcado en nuestro sistema social, el cual produce relaciones de poder desigual, usando las bases de la cultura para ello: una economía basada en la explotación, una unidad familiar basada en el contrato heterosexual y la heterosexualidad obligatoria, una ciencia androcéntrica y productora de diferencias esenciales y normalizantes, unas relaciones cotidianas, estableciendo un orden de superioridad al hombre por sobre la mujer, en un modelo patriarcal, denominado masculinidad hegemónica. El sexismo, que es la división social y cultural de los géneros, acorde con su sexo biológico, se ve reflejado en el patriarcado como su representación institucionalizada y estructural. Por ende, se puede decir, que el patriarcado está basado en el sexismo (Martínez, 2015; Pinto et al., 2021).

Según Elsa Dorling (2006), para hablar de la genealogía sexual y colonial, se plantea que la raza se ha construido con base en la diferencia sexual, se hace referencia a la manera en que los atributos raciales feminizados se han usado en los procesos de subalternización, la potencialidad de lubricidad de las mujeres se vuelve la lubricidad de los hombres negros o en la promiscuidad de los homosexuales, entre otro tipo de estigmatizaciones (Gil, 2008 en Hernández, 2009). La autora alude también al modo en que la sexualidad o el género han servido de relatos histórico-ideológicos para construir las diferencias raciales. Por este motivo, la manera

en que la racialización ha sido un modelo de dominación, donde un grupo minoritario basado en una diferencia sexual, política o religiosa, puede ser descrito como un grupo racial subordinado, es decir, sin diferencias individuales, moralmente inferior, genéticamente corrompido, tendiente a lo imperfecto, naturalmente violento o ignorante, extremadamente emotivo, poco racional, intuitivo, incapaz de regirse a sí mismo, relevan condicionamiento de adjetivos que han servido como establishment para describir a varias minorías en diversos momentos históricos.

Lo colonial y lo patriarcal, supone la imbricación genealógica de procesos concomitantes, por lo que se abstraen como un territorio en disputa, en tanto el estatuto de la relación entre ambos sistemas de opresión, y la potencial prevalencia de uno sobre otro, sigue siendo materia de debate. Ya lo han señalado, con posiciones diferenciadas Bell Hooks, Maria Lugones, Rita Segato, Silvia Rivera Cusicanqui y Lorena Cabnal, entre otras (Alvarado y Hermida, 2022).

El ejercicio de reflexión crítica de estos ejes en la universidad implica visibilizar las formas en que las violencias “interseccionan” en las subjetividades, comprendiendo a la interseccionalidad como un modelo analítico basal, el cual pone en el centro las diferencias sociales. Por lo que, resulta necesario plantear un marco comprensivo que indague sobre las modalidades y formas de relación, y no necesariamente proponer de antemano el tipo de relación antes de estudiar el problema, o suponer que hay relación siempre de la misma manera. Hay entonces, formas diversas de entender esas relaciones entre categorías. Veamos algunas posibles relaciones: a. Doble (o múltiple) discriminación: como lo plantearon las feministas negras en relación con género y raza (Ángela Davis, Bell Hooks, Patricia Hill Collins), es posible identificar en un sujeto varias posiciones de subordinación, las cuales son contextuales.

La interseccionalidad amplía las discusiones de las teorías feministas, más específicamente del enfoque de género, que global-

mente son abordadas como experiencias de las sujetas en tanto mujeres socialmente construidas, considerando un universalismo del concepto “mujeres” que excluye a las mujeres de color, por tanto, su introducción ha sido crucial para comprender la situación de mujeres de color en países como Estados Unidos (Lugones, 2005).

Un dialogo feminista decolonial en los procesos de interculturalización de la universidad en la apuesta de poner en diálogos los saberes ancestrales y otras epistemologías, no invita a tomar una postura crítica en los paradigmas de género que se promueven y construyen en nuestra universidad y en las universidades del territorio, y a la vez, nos permite poner en tela de juicio discursos de pretensiones heroicas propias de un feminismo hegemónico que pretende universalizar las luchas de todas las mujeres y “salvar” aquellas que tienen una posición subalterna en la misma academia posicionándolas como víctimas de la herencia colonial (Alvarado y Hermida, 2022).

En esta misma línea Carla Akotirenne, realiza un ejercicio interesante al problematizar la interseccionalidad como un elemento universalista que pudiese explicar todas las formas de opresión, puesto que nos interpela a observar con mayor detención los aportes de los feminismos negros brasileños en torno al enfoque interseccional, puesto que realiza una crítica aguda a la captura distorsionante y extractivista de cierto feminismo blanco liberal encastrado en la prosa de determinados organismos internacionales, que ressignifica el feminismo negro interseccional como feminismo interseccional, obviando las condiciones materiales y los cuerpos que parieron estas reflexiones (Alvarado y Hermida, 2022).

Ahora bien, abordando la subjetividad como proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos de universidad pública, implica repensar las dimensiones en que la desigualdad se imbrica, y con esto nos referimos a poner en el centro la interculturalidad como dimensión anexionante en los procesos pedagógico-crítico. En este marco, es que emerge la necesidad imperiosa de repensar esto

desde la propuesta de construcción de proyectos educativos interculturales, que debiera relacionarse con estrategias políticas que abordan, desde la misma óptica de las problemáticas relativas a la desigualdad, lo que emerge en otros ámbitos de la realidad social.

Es importante el poder promover la construcción de nuevos saberes y horizontes de sentidos en las universidades, pero sin la ausencia de las académicas indígenas y sus saberes ancestrales en los espacios universitarios y el diálogo intercultural con las activistas académicas y no académicas y aquellas que trabajan en pro de una construcción de un feminismo decolonial que permita el descolonizar el saber.

Dialogando Caminos de Horizontes Otrxs: Propuesta y reflexiones diálogo de saberes y epistemologías en la universidad

Las posibilidades de otros caminos que nos llevan a descolonizar las universidades, tienen lugar en la medida que abramos la academia a otras formas de construir el saber y el existir. Es por ello, que esta propuesta reflexiva parte situando el lugar del habla de los que se hacen participe en esta narrativa. Como miembros partícipes de una universidad pública regional, en el que muchas veces se desconoce la existencia de saberes ancestrales albergados en los pueblos indígenas, por invisibilizar su existencia en el territorio y en el espacio académico propiamente tal, y siendo en este último, donde tan sólo se pudo acceder al número de estudiantes indígenas y no a los académicos y académicas que están en territorio universitario.

Este saber situado nos permitió el poder tener una visión de posibilidad, y es parte de las tareas de la universidad el poder generar un diálogo de saberes y epistemologías o epistemologías otras, en este contexto en particular, que permita el poder contribuir a

construir sociedades más justas, y permita la comprensión y nuevas formas de relación en la diversidad cultural y social que es propio de los sures globales.

Estas reflexiones, que han emergido en los párrafos en que se entran los procesos de colonialidad y perpetuación de relaciones patriarcales en los espacios universitarios que vimos anteriormente, permite el poder posicionarse políticamente en el problematizar e incluir otros saberes y otras epistemologías en los procesos de formación universitaria, tanto en pregrado como postgrado y en los ámbitos de investigación y docencia. En este marco, las personas pertenecientes a pueblos indígenas y sus saberes ancestrales, esperamos que no se objetiven en fenómenos ajenos de ser estudiados, sino más bien que se visibilicen como sujetos políticos cuyas demandas son históricas y no terminan en un reconocimiento meramente cultural de la posibilidad de una práctica ritual que muchas veces se folcloriza en los espacios educativos. De lo que hablamos es de una demanda por la existencia y vivencia de los pueblos indígenas que habitan el Abla Ayala que trae consigo derechos sociales, culturales, económicos, de salud, educación y de otra forma de relación que implica el reconocimiento de los entes humanos y no humanos como una existencia válida, tal como es, por ejemplo, la naturaleza y los espíritus que la habitan como una entidad constitutiva de derecho.

Estos procesos que se han propuesto en todo el cuerpo de este texto, desde un enfoque de derecho, no se encuentran por completo desamparados, es así que a nivel internacional nos encontramos con diversas herramientas jurídicas que el Estado Chileno a suscrita y ratificado el reconocer los derechos de los Pueblos Indígenas, siendo el que tiene mayor peso actualmente el Convenio 169, que pone énfasis en el principio de igualdad y no discriminación, y la participación y el reconocimiento de sus tradiciones. A nivel nacional, nos encontramos con la Ley Indígena que se promulgó en 1993 que establece normas sobre protección, fomento y desarrollo

de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). Esta legislación otorga reconocimiento legal a los Pueblos Indígenas existentes en Chile y establece la obligación del Estado –a través de sus instituciones– de “proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines” (artículo 1°).

En lo que respecta a la Ley N°21.094 sobre Universidades Estatales, promulgada en el año 2018 en el párrafo 2°, artículo 4°, inciso segundo, señala como imperativo de estas universidades contribuir a “satisfacer las necesidades e intereses generales de la sociedad, colaborando, como parte integrante del Estado, en todas aquellas políticas, planes y programas que propendan al desarrollo cultural, social, territorial, artístico, científico, tecnológico, económico y sustentable del país, a nivel nacional y regional, con una perspectiva intercultural”.

Esto abre desde un marco jurídico el diálogo de saberes y las epistemologías como un derecho de los pueblos indígenas, las cuales las instituciones de educación superior, públicas, estatales, laicas y pluralistas deben considerar. No desde una interculturalidad funcional que reproduzca el racismo y las violencias y los procesos de la colonialidad del poder, del ser, del saber y de la otredad que perpetúan el desencuentros de la diversidad de existencias que se encuentran en las instituciones de educación superior, sino más bien, desde una interculturalidad crítica en el respeto por el saber ancestral y otras epistemologías para que puedan contribuir a la transformación de una sociedad que aprenda a convivir y aprender de la diferencia y que sea capaz de nuevos horizontes de sentido a la existencia.

Por otra parte, tal como se nombró en párrafos anteriores, el 2021 se promulgó la Ley N°21.369 que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior, por lo que los proceso de interculturalización uni-

versitaria, tienen que estar vinculados y entramados con las discusiones feministas decoloniales, que permitan tanto a las mujeres indígenas y no indígenas el poder pensar, sentir y existir en otras formas de relación, en que la afectividad y la espiritualidad puedan tener un rol de igualdad de condición, en palabras de Guerrero (2010) el poder no sólo pensar, sino corazonar una propuesta social integral.

Entre uno de los elementos importantes para ir avanzando hacia la interculturalización universitaria, se encuentra que esta nueva forma de hacer universidad es un proceso de tipo triestamental y a la vez en diálogo con las comunidades y organizaciones sociales. Por lo que, una política universitaria que pueda dar cuenta de estos temas y tenga efectividad, debe ser construida desde las bases y no desde arriba e impuesta y que se vacíe de sentido. La descolonización del conocimiento no atañe únicamente a las mallas curriculares, sino también a las prácticas pedagógicas, a la infraestructura y al escenario concreto del proceso enseñanza.

Bibliografía

- Allard, R. (2022). Prólogo. En J. González, Y. Herrera, K. Núñez, J. López, R. Plaza, M. Carvajal, C. Araya, I. Sessarego, J. Medina y P. Ávila (Ed.), *Modelos Universitarios en Chile. Elementos basales para la formulación de Modelos Universitarios en tiempos de incertidumbre y liquidez*. Ediciones Anepa, Vicerrectoría Académica. Universidad de Playa Ancha.
- Alvarado, M. y Hermida, M. (2022). Feminismos del Sur: nudos epistemológicos para ensayar una investigación otra. *Pacha. Revista De Estudios Contemporáneos Del Sur Global*, 3(9), e210121. <https://doi.org/10.46652/pacha.v3i9.121>
- Aravena, A. (1999). La identidad indígena en los medios urbanos. Procesos de recomposición de la identidad étnica mapuche en

- la ciudad de Santiago. *Lógica mestiza en América*, 165-199.
- Arancibia, M., Guerrero, D., Hernández, V., Maldonado, M., y Román, D. (2014). Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior. *Psicoperspectivas*, 13(1), 35-45. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-255>
- Cañilef, E.; Fernández, E.; Galdames, V. y Hernández, A. (2022). *Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus Fundamentos*. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- Castro, L. (2009). Prolegómenos a la problemática de la interculturalidad en las universidades chilenas: de exclusión a la inclusión negada. Nuestras universidades y la educación intercultural. *Santiago de Chile: LOM*.
- Collío, E. y Milchío, C. (2021). Lejos del Wallmapu: la construcción de la identidad étnica de la juventud mapuche en el Gran Valparaíso [Tesis de pregrado no publicada]. Universidad de Valparaíso.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 139, 139-168
- Curaqueo, J., Calfio, M. y Huinca, H. (2020). Pueblo Mapuche, Educación Superior y Racismos: desde una historia educativa propia a un enfoque anti-racista y anti-patriarcal. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (2), 197-213.
- Decreto 236 de 2008. Promulga el convenio N°169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la organización internacional del trabajo. 2 de octubre de 2008.
- Del Val Blanco, J. (2022). Interculturalidad y diálogo de saberes en la educación superior. En A. Gallardo, y C. Rosa (Ed.), *Epistemologías e interculturalidad en educación / Ana Laura Gallardo y Carlo Rosa, coordinadores* (319-332). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

- Dietz, G. (2022). Los saberes indígenas en la educación superior: entre ausencias y emergencias. En A. Gallardo, y C. Rosa (Ed.), *Epistemologías e interculturalidad en educación / Ana Laura Gallardo y Carlo Rosa, coordinadores* (333-358). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Dirección general de comunicaciones UPLA (31 de enero de 2023). Somos una universidad intercultural y plurinacional: estudiantes extranjeros y pertenecientes a pueblos originarios se matricularon en la UPLA. *Noticias UPLA*. <https://www.upla.cl/noticias/2023/01/31/somos-una-universidad-intercultural-y-plurinacional-estudiantes-extranjeros-y-pertenecientes-a-pueblos-originaarios-se-matricularon-en-la-upla/>
- Dorling, E. (2006). *La matrice de la race. Généalogie sexuelle et coloniale de la Nation française* Paris, La Découverte.
- Flanagan, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de la educación superior*, 46(183), 87-104. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.003>
- Gallardo, A. y Rosa, C. (2022). *Epistemologías e interculturalidad en educación / Ana Laura Gallardo y Carlo Rosa, coordinadores*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Gil, C. G. (2006). Contribuciones feministas a problemas epistemológicos de la disciplina antropológica: representación y relaciones de poder. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 1(1), 22-39.
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer*, 97-108.
- Guerrero, P. (2012). Corazonar desde el calor de las sabidurías insurgentes, la frialdad de la teoría y la metodología. *Revista*

Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, (13).

- Guerrero, P. (2010). Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la existencia. *Revista Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (8), 101-146.
- Hernandez, F. G. (2009). Estado e procesos políticos: sexualidad y interseccionalidad. *Bogotá: Mimeo*.
- INE. (2017). Censo de población y vivienda 2017. Santiago de Chile: Instituto nacional de estadísticas.
- Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 2(7), 0.
- Ley 19253 de 1993. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la corporación nacional de desarrollo indígena. 28 de septiembre de 1993.
- Ley 21369 de 2021. Regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior. 30 de agosto de 2021.
- Ley 21094 de 2018. Sobre Universidades Estatales. 25 de mayo de 2018.
- Loncón, E. (2017) Capítulo 3 Las demandas de políticas educativas y lingüísticas de los pueblos indígenas de Chile: una mirada desde los derechos lingüísticos. En E. Treviño, L. Morawietz, C. Villalobos, y E. Villalobos (Ed.), *Educación intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios* (75-100). Universidad Católica de Chile.
- Lugones, M. (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color.
- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La manzana de la discordia*, 6(2), 105-117.
- Maldonado-Torres, N. (30 de mayo de 2004). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto [Sección de conferencia]. Conferencia Teoría crítica y descoloni-

- zación en Duke University y la Universidad de Carolina del Norte, Chapel Hill.
- Maquieira, V. (2001) Género, diferencia y desigualdad. En E. Beltrán, V. Maquieira, S. Álvarez y C. Sánchez (Ed.), *Feminismos, debates teóricos contemporáneos*. Madrid: Alianza.
- Martínez, S. (2015) Psicología, Género y feminismo. En S. Martínez, D. Opazo, C. Ossa, C. Pereira y C. Vásquez (Ed.), *Enfoques Psicosociales Emergentes: Abriendo rutas desde lo local*. Concepción: Ediciones UBB.
- Merçon, J., Camou-Guerrero, A., Núñez, C. y Escalona, M. (2014). ¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos. *Decisión*, 29-33.
- Montecinos, C. (2004). Analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile desde la educación multicultural. *Cuadernos Interculturales*, 2(3), 25-32.
- Mora, M. (2018). *Pueblos Indígenas, Afrodescendientes y Migrantes en la Universidad de Chile. Hacia un compromiso con la interculturalidad*. Oficina de equidad e inclusión, Universidad de Chile.
- Muñoz-García A. y Lira, A. (2020). Creando políticas feministas en educación. Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno, pp. 140-167. Santiago de Chile, Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Pinto, A., Jiménez, R., Salazar, D. (2021). Educación parvularia en Chile y enfoque de género ¿sexismo en educación inicial? *Revista del IICE* 49 (Enero-Junio, 2021): 123-138. [https://doi: 10.34096/iice.n48.xxxx](https://doi.org/10.34096/iice.n48.xxxx).
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander (Ed.), *Colonialidad del saber y eurocentrismo* (201-246). UNESCO-CLACSO.
- Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Dispositivo*, 24(51), 137-148.
- Quintero, P. (2010). Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América La-

- tina. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (19) http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082010000100001&lng=es&tlng=es.
- Quintriqueo, S. y Arias-Ortega, K. (2019). Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso Mapuche en Chile. *Diálogo andino*, (59), 81-91. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812019000200081>
- Ramírez, K y Trujillo, M (2019). Acoso sexual como violencia de género: voces y experiencias de universitarias chilenas. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (14), 221-240.
- Riedemann, A. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Indiana*, 25, 169-193.
- Rodríguez, J. A. C. (2021). Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la Pedagogía y la Didáctica. *Editorial Pueblo y Educación*.
- Saravia, P.; Rodríguez, M.; Ramírez, K. (2022). *Diplomado “Construcción de territorios para el buen vivir”. Tejiendo trayectorias para la descolonización de nuestras universidades*. Editorial Quimantú.
- Vásquez, J. (2015). Retos de la formación intercultural en contextos indígenas. Notas críticas sobre una experiencia de trabajo. En D. Quilaqueo (Ed.), *Interculturalidad en contextos de diversidad sociocultural*. Universidad Católica de Temuco, Chile.
- Vicerrectoría Académica (2012). *Proyecto Educativo*, Universidad de Playa Ancha.
- Vivero, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista* 52 (2016) 1–17. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Ed.), *El giro decolo-*

nial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (47-62). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Yampara, S. (2009). ¿Autonomía, autodeterminación o re-constitución del nuevo Estado Qullana de los pueblos indígenas? En Qhanañchäwi. *Revista de sociología UPEA Año 1, 1*.

Prisión política mapuche y huelgas de hambre: la emergencia de saberes de resistencia en el espacio de reclusión

José Tralcal Coche y Christopher Corvalán Rivera

I. Introducción

La conciencia del carácter político de la prisión que soportan hoy dirigentes mapuche¹, ha dado lugar a procesos donde emergen, se acumulan y transmiten conocimientos que son invisibilizados por la cultura dominante y la represión estatal. Se trata de prácticas que se sustentan en una conciencia de derechos y que reconfiguran la prisión como otro espacio más de resistencia, autoeducación y formación. En esta producción y trasmisión de saberes participan preferentemente los imputados, pero también sus familias, comunidades y, en un ámbito específico de la defensa, los abogados.

La prisión ha funcionado como un espacio en que la heterogeneidad del mundo mapuche convive y aprende recíprocamente.

1 En mapuzungun, la lengua mapuche, no se pluralizan los términos agregando una “s” final. En este trabajo se respetará esta forma con todas las palabras de la lengua mapuche.

Los presos políticos mapuche [en adelante PPM] que tienen una formación más teórico-política de izquierda aprenden de la espiritualidad mapuche que cultivan los PPM que han vivido toda la vida en el territorio. En este diálogo van poniendo en juego conceptos y marcos de análisis políticos sobre la realidad nacional e internacional desde una cosmovisión mapuche. Otros PPM que han desarrollado una trayectoria de dirigencia social participando en proyectos de la institucionalidad chilena, defienden esta relación con el Estado como un ámbito más de la lucha de su pueblo, logrando incluso, en algunas ocasiones, persuadir de esta necesidad a otros PPM más críticos que ven en el Estado un espacio de amenaza y cooptación. Los PPM que han sido reiteradamente encarcelados en distintas causas han desarrollado un conocimiento jurídico en torno al funcionamiento de la justicia chilena, el *habitus* judicial (Bourdieu, 2000) y la forma de hacer defensa penal mapuche, principalmente a partir del estudio autónomo de las carpetas investigativas, la observación de juicios y el estudio de leyes, reglamentos y normas internacionales. Otros, que han desarrollado la orfebrería mapuche en prisión, transmiten este saber a nuevos PPM y emerge así una economía de subsistencia en torno a la cual se construyen redes de distribución y comercialización que se emplean también como canales de denuncia y politización. Incluso la forma de comportarse dentro de prisión es también un saber que emerge y se transmite entre los PPM: un trato respetuoso con Gendarmería, pero exigiendo corporal y argumentativamente, de manera tenaz, los derechos consagrados en las leyes, tratados y reglamentos (Le Bonniec y Corvalán, 2021; Corvalán, 2021).

Por razones de espacio solo podremos centrarnos en los saberes acumulados y transmitidos en torno a las huelgas de hambre. Estos saberes reúnen las condiciones relevadas como constitutivas de las pedagogías críticas (Cabaluz, 2016: 78-80): constituyen conocimientos *territorializados*, emergen de *prácticas contrahegemónicas*, son fruto de personas que demandan *derechos negados* y que por ello

son *perseguidas y criminalizadas* por el Estado chileno. El capítulo se nutre principalmente de la experiencia que como PPM tiene uno de sus autores –José Tralcal Coche– y de la experiencia que el otro autor –Christopher Corvalán– tiene como investigador y defensor en un caso donde se invocaba la ley antiterrorista contra imputados mapuche donde se verificó una extensa huelga de hambre.

El texto nace de largas conversaciones sostenidas en el contexto de prisión desde el año 2016 hasta la actualidad, en la Cárcel de Temuco primero, y en el Centro de Educación y Trabajo [CET] de Victoria, después. La metodología empleada es variada. Busca relevar una perspectiva experiencial en el estudio de los fenómenos jurídicos (Varela, Thompson y Rosh, 1997)², para lo cual empleamos el método de observación-inserción (Fals Borda, 2012), el análisis de procesos judiciales, sentencias, prensa y entrevista abiertas en profundidad realizada a otros PPM y sus familiares. Para el estudio de la invocación de la ley antiterrorista en contra de imputados mapuche se analizó cuantitativamente información obtenida a través de ley de transparencia en otras investigaciones de los autores³.

Comenzaremos refiriendo la experiencia de José Tralcal como dirigente social y PPM, con el fin de mostrar la recurrente persecución que ha experimentado por parte del Estado chileno, pues, además de ser una forma de denuncia en contra de injusticias que actualmente experimenta el autor, la recurrente criminalización del dirigente es una de las circunstancias que explican la emergencia y acumulación de saberes de resistencia en torno a la defensa jurídica y la huelga de hambre. Luego nos referiremos al carácter político de la prisión de los mapuche, que es reiteradamente ne-

2 Para un desarrollo sobre el significado de una perspectiva experiencial en el derecho bajo la teoría enactuada de Francisco Varela, puede verse Corvalán (2021: pp. 22-53)

3 Ver Corvalán (2021: pp. 392-413)

gado por el Estado, y que constituye el marco en el que se significa y dignifica la huelga de hambre como instrumento de defensa y denuncia. Finalmente, nos centraremos en la emergencia y la transmisión de saberes en torno a las huelgas de hambre como un instrumento de defensa jurídico-político de los PPM.

II. Un dirigente social acusado de terrorista

José Tralcal es un dirigente social del Lof LLeupeko, ubicado en la Comuna de Padre las Casas, con experiencia en formación de cooperativas productivas, recuperación de derechos de agua del canal Itininto, ejecución de proyectos en torno al mismo canal de regadíos, negociaciones en torno al traspaso del Fundo Santa Margarita y participación en múltiples espacios de diálogo social convocados por las autoridades chilenas y las comunidades mapuche. José Tralcal ha sido encarcelado en tres oportunidades por la justicia chilena. La primera de ellas el año 2001, acusado junto a otros dos comuneros por usurpación y daños en el Fundo Santa Margarita de Jorge Luchsinger Villiger; el mismo sitio donde siete años más tarde murió Matías Catrileo por el disparo de la subametralladora del carabinero Walter Ramírez, quien reprimió de esta forma la protesta de los mapuche que solo portaban piedras y reivindicaban su territorio histórico.

Al poner en relación ambos casos emerge un ejemplo paradigmático del tratamiento diferenciado que recibe el mapuche cuando es víctima y cuando es imputado (CIDSUR, 2021): el asesino de Catrileo no pasó un solo día en prisión y fue condenado a 3 años y un día en libertad; José Tralcal estuvo casi un mes en prisión preventiva y fue condenado a la misma pena que el asesino de Catrileo, pero no por matar a alguien, sino por simples daños en el alambrado del Fundo Santa Margarita. La sentencia de ese proceso menor -simples daños- fue ampliamente cubierta por la pren-

sa nacional, con entrevistas a Jorge Luchsinger y al fiscal Alberto Chiffelle (La Tercera, 15 de junio de 2002, p. 21), quien presentó esa misma publicación como prueba del carácter terrorista de la protesta mapuche en otros dos juicios emblemáticos celebrados en otro territorio, el Caso Lonko⁴ y el Poluko Pidenko⁵, cuyas condenas terroristas fueron dejadas sin efecto el año 2014 por la Corte Interamericana de Derechos Humanos⁶ -en adelante CIDH.

La segunda oportunidad en que José Tralcal fue privado de libertad fue en el Caso Turbus⁷, donde nuevamente el fiscal Chiffelle lo acusó junto a una decena de comuneros mapuche por delitos terroristas, imputándoles una supuesta participación en la detención, rayado y daños a un autobús durante un corte de ruta. Salvo el delator compensado Raúl Castro Antipán -colaborador del carabinero Patricio Marín Lazo⁸, actualmente imputado en el Caso Huracán⁹- todos los imputados fueron absueltos después de soportar largas prisiones preventivas y realizar extensas huelgas

4 En todos los casos, para referirnos a las causas que citamos empleamos los nombres con que fueron conocidas públicamente en el campo jurídico de la Araucanía. Caso Lonko: Causa RIT 02-2003, RUC 0100083503-6, TOP Angol.

5 Causa RIT 21-2004, RUC: 0100086954-2, TOP Angol.

6 Sentencia Corte Interamericana de Derechos Humanos, Caso Norín Catriman y otros contra Estado de Chile, 29 de mayo de 2014. Ver también sentencia de la Excelentísima Corte Suprema de Chile (CS) que, en cumplimiento de la sentencia internacional, ordena dejar sin efecto las sentencias condenatorias de los Casos Lonko y Poluko Pidenko: SCS ROL: AD 1386-2014 del 16/05/2014.

7 Causa RIT: 99-2013, RUC: 0900697670-8, TOP Temuco.

8 Para ver la cuestionable participación que en diferentes causas seguidas en contra de mapuche ha tenido el capitán Patricio Marín Lazo, puede revisarse la tesis doctoral de Corvalán (2021: pp. 452-466, 645-678, 730-732 y 802-804)

9 Causa RIT: 7228-2017, RUC: 1710036300-3, JG Temuco.

de hambre. José Tralcal estuvo diez meses en prisión preventiva y más de dos años y medio bajo arresto domiciliario, lo que constituye una privación ilegítima y arbitraria de libertad. La ausencia de una justificación legal y razonable, torna estas privaciones de libertad en verdaderos tratos crueles, inhumanos y degradantes (Corvalán, 2021: pp. 644 y 649).

La tercera privación de libertad fue en Caso Luchsinger MacKay¹⁰, donde junto a otros nueve comuneros y la machi Francisca Linconao fueron acusados de incendio terrorista con resultado de muerte, hechos por los que resultó condenado no obstante alegar inocencia y presentar pruebas de que se encontraba en su casa el día y hora de los hechos, cumpliendo una medida cautelar impuesta por la propia justicia en el Caso Turbus. En este tercer proceso estuvo en prisión preventiva desde que fueron detenidos el 30 de marzo de 2016 hasta el veredicto absolutorio del primer juicio, el 25 de octubre de 2017¹¹, un año y siete meses más otros cinco meses bajo arresto domiciliario, mientras esperaban el segundo juicio luego de la anulación de la sentencia absolutoria por parte de la Corte de Apelaciones de Temuco¹². En el segundo juzgamiento José Tralcal fue condenado junto a Luis Tralcal y José Peralino¹³. Estas últimas privaciones de libertad operaron como una verdadera pena anticipada, lo que significa una vulneración de la pre-

10 Causa RIT: 150-2017, RUC: 1300701735-3, TOP de Temuco.

11 STOP de Temuco de fecha 14/11/2017, RIT: 150-2017, RUC: 1300701735-3 dictada por los magistrados José Ignacio Rau Atria, Patricia Abollado Vivanco y Luis Torres Sanhueza. Un análisis de la sentencia en Corvalán (2021: pp. 489-506)

12 SCA Temuco de fecha 29/12/2017, ROL 1056-2017, dictada por la ministros Alejandro Vera Quilodrán, María Elenea Llanos Morales y Anner Padilla Buzada.

13 STOP de Temuco de fecha 11/06/2018, RIT: 150-2017, RUC: 1300701735-3, dictada por los magistrados German Varas Cicarelli, Mauricio Poblete Erices y Rocío Pinilla Dabbadie.

sunción de inocencia (Corvalán, 2021: pp. 642-654). Actualmente la denuncia por la irregularidades y vulneraciones de derechos humanos cometidas en el segundo juicio del Caso Luchsinger está tramitándose ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos¹⁴. José Tralcal sigue recluido en el CET de Victoria porque la justicia ha rechazado en cinco oportunidades su solicitud de libertad condicional, no obstante cumplir con todos los requisitos legales y reglamentarios¹⁵.

III. Sobre la disputa en torno al concepto de preso político mapuche (PPM)

En general, cuando se habla de los presos políticos el tema puede ser abordado desde dos puntos de vista: uno jurídico y otro sociológico (Dirk Van Zilt Smith, 1998: p. 33). Desde el punto de vista jurídico, se examina si una situación cuadra o no dentro de los requisitos que la doctrina exige en la definición de preso político. Desde un punto de vista sociológico, la situación se considera como un hecho social y se examina si existen personas que definen su situación carcelaria como presos políticos y actúan en condición de tales (Dirk Van Zilt Smith, 1998: p. 33). Las personas encarceladas por actos vinculados a la protesta mapuche cumplen ambas condiciones, jurídicas y sociales.

En cuanto a la perspectiva jurídica, en Chile no existe una re-

14 Denuncia ingresada el 10/04/19 por José Manuel Peralino Huinca, Luis Tralcal Quidel y José Tralcal Coche, tramitada bajo el N°: P-953-19.

15 Para comprender las razones del rechazo a la libertad condicional y la ilegalidad de la misma, puede verse el recurso de amparo ingresado por la defensora de José Tralcal Coche ante la Ilustrísima Corte de Apelaciones de Temuco. Recurso de Amparao Rol: 192-2023, Corte de Apelaciones de Temuco.

gulación específica sobre el tema. La Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura del año 2005 [CNPPT], que analizó casos de víctimas de la dictadura cívico militar encabezada por Pinochet, definió cuatro criterios orientativos para considerar la existencia de prisión política: i) motivación política como único fundamento del acto represivo; ii) medidas privativas de libertad sin juicio y sin fundamento; iii) aplicación de normas especiales que afectan el derecho de defensa; y iv) motivación política en la detención y juzgamiento de delitos que, a la luz del derecho comparado, tienen el carácter de delitos comunes y son cometidos para impulsar cambios políticos (CNPPT, 2005: pp.29 y 30). Los presos mapuche cumplen al menos dos de ellos: la aplicación de leyes de excepción en la represión de delitos, afectando así garantías constitucionales, y el hecho de que se trata de actos cometidos para impulsar cambios políticos en el país: una lucha por el reconocimiento y garantía de los derechos políticos, territoriales y culturales que el Derecho internacional de los derechos humanos reconoce a los pueblos indígenas (Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo; Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas). La protesta mapuche es una lucha por “territorio y autonomía” reprimida mediante la aplicación de la Ley Antiterrorista¹⁶ [LAT] y la Ley de Seguridad del Estado¹⁷.

En el Derecho comparado, la Resolución N° 1900 del año 2012 dictada por la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa provee cinco criterios para determinar el carácter político de la prisión y los presos mapuche cumplen al menos tres de ellos¹⁸: la

16 Ley N° 18.314 que determina conductas terrorista y fija su penalidad.

17 Ley N° 12.927 de Seguridad Interior del Estado actualizada y refundida mediante Decreto N° 890 Sobre Seguridad del Estado del 26 de agosto de 1975.

18 Conforme a la Resolución citada, la prisión política se caracte-

duración del encarcelamiento es desproporcionada; la aplicación de la LAT se ejerce de forma discriminatoria; y los procedimientos de detención y juicio son injustos y motivados políticamente, dada la presencia de testigos sin rostro, la invocación selectiva de la LAT y la presencia del Derecho penal subterráneo que opera en Wallmapu (Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, 2012, letras c, d, e).

En base a requerimientos de información pública fundados en la Ley de Transparencia al Ministerio Público, Poder Judicial, Defensoría Penal Pública, Gobierno Nacional e Intendencias, en otro lugar hemos establecido que al año 2020, de los 25 juicios en que el MP ha presentado una acusación terrorista, 15 de ellos, el 60%, han ocurrido en Wallmapu. En Chile, bajo la reforma procesal penal se han formalizado a 147 personas por terrorismo, 121 de las cuales son mapuche, es decir, el 82,3%. De las 111 querellas por LAT que el Ministerio del Interior interpuso entre los años 2006 y 2019, 73, es decir el 65.7% fueron en Wallmapu. De las 115 querellas LAT interpuestas por la Intendencia Araucanía, 112, es decir 97.3%, fueron por hechos vinculados a la protestas social mapuche. De las 12 querellas LAT interpuestas por la Intendencia del Biobío, el 100% fue por hechos vinculados a la protesta mapuche.

riza por cumplir alguno de los siguientes criterios: si la detención ha sido impuesta en violación de una de las garantías fundamentales consagradas en el Convenio Europeo de Derechos Humanos (ECHR, por sus siglas en inglés) y sus Protocolos, en particular, la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, la libertad de expresión y de información, la libertad de reunión y de asociación; b) si la detención ha sido impuesta por razones puramente políticas, sin conexión con cualquier delito; c) si, por motivos políticos, la duración o las condiciones de la detención están claramente fuera de proporción con el delito por el cual la persona ha sido declarada culpable, o presunta responsable; d) si, por motivos políticos, él o ella son detenidos en forma discriminatoria en comparación con otras personas; o, e) si la detención es el resultado de procedimientos que fueron claramente injustos y ésta parece estar relacionado con motivos políticos de las autoridades” (Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, 2012).

El 100% de las 2 querellas por LAT interpuestas por la Intendencia Los Ríos están relacionadas a la protesta mapuche (Corvalán, 2021)¹⁹.

Examinado como un hecho social, la prisión política se afirma cuando existen sujetos que acuñan el término para definir su situación carcelaria y actúan en tal condición (Dirk Van Zilt Smith, 1998: p. 33). En este sentido, la presencia de los PPM es una cuestión innegable en Chile. Las calles, los comunicados públicos de organizaciones mapuche, los panfletos dejados en las acciones de sabotaje, las marchas y tomas de espacios están plagados de la leyenda “Libertad a los PPM”. Hasta los mismos defensores penales, públicos y privados, incorporan el término en su vocabulario. La existencia de los PPM es sobre todo una realidad indiscutida porque quienes están en prisión se autodefinen y actúan como presos políticos, tienen una praxis consciente, que se manifiesta material y simbólicamente en apropiaciones y resignificaciones de discursos, espacios y comportamientos que les diferencian del resto de los presos comunes. “Nosotros no estamos presos por cometer delitos, estamos presos por política, por reclamar nuestros derechos” (PPM1), es una frase recurrente entre los mapuche que sufren o han sufrido la prisión acusados por acciones de sabotaje contra los “ricachones y las forestales” (PPM2)²⁰²¹

La prisión política que han vivido y viven hoy dirigentes y comuneros del Pueblo Mapuche es permanentemente negada por

19 La individualización detallada de los requerimientos y sus respuestas, así como un análisis detallado de las cifras y su significado, puede verse Corvalán (2021, pp. 397-407)

20 Mantenemos en el anonimato la identidad de los presos políticos mapuche entrevistados y los identificaremos con la siglas PPM y un número. En el caso de los familiares entrevistados, los referiremos como FPPM junto a un número.

21 Un análisis detallado de la prisión política mapuche en Corvalán (2021, pp 758-773)

el Estado de Chile, que intenta reducir la expresión a los presos de conciencia²² o la reserva exclusivamente para las víctimas de la dictadura cívico-militar, como se desprende de la Comisión Valech. En el contexto de la protesta mapuche el término comienza a aparecer durante el año 1999 en algunos comunicados públicos desde las cárceles del sur de Chile, aunque en las propias organizaciones mapuche de entonces no existía consenso en el uso del término, así como tampoco entre las organizaciones de derechos humanos que observaban o acompañaban a los mapuche encarcelados (Le Bonniec, 2014, p. 112; González, 2017, p. 222). Fernando Pairicán (2014, p. 107) habla de Aníbal Salazar Huichacura como el primer PPM, quien fue condenado a 3 años y un día bajo la Ley de Seguridad del Estado por la quema de camiones de Lumaco, hito fundacional de lo que terminaría siendo la CAM y de lo que Toledo Llancaqueo considera el inicio del segundo ciclo reivindicativo mapuche postdictadura (2007)²³.

22 Esto es común tanto en gobiernos que se identifican de derecha como de izquierda. Por ejemplo, el ex Ministro del Interior del gobierno del Presidente Sebastián Piñera, Víctor Pérez, señalaba respecto de los presos mapuche en huelga de hambre en la cárcel de Angol, “Presos políticos son quienes por sus ideas están presos. Aquí las personas privadas de libertad, que están privadas por resoluciones de tribunales de justicia, no del gobierno” (Huenchumil, Alarcón y Rifo, 2020). El Subsecretario del Interior del gobierno del Presidente Gabriel Boric, Manuel Monsalve, ha señalado “Las personas que están hoy condenadas por un delito han sido condenadas por nuestro sistema judicial, por lo tanto, están condenadas por un delito que está tipificado en el Código Penal. Desde esa perspectiva no son presos políticos” (Revista de Frente, 2022).

23 Desconocemos si Aníbal Salazar Huichacura se autoidentificaba como un PPM, pues la afirmación de Pairicán está basada en el relato de un entrevistado que atribuye a Salazar esa condición.

IV. Los PPM y las huelgas de hambre

Las primeras huelgas de hambre en el contexto de la protesta mapuche fueron breves y se sitúan a fines de 1997²⁴ e inicios de 1998²⁵. Desde entonces las huelgas son recurrentes. Según la prensa, hacia el año 2020 se habían producido 16 huelgas de hambre en las cárceles del sur de Chile (Emol, 2020), pero lo cierto es que son muchas más (Corvalán, 2021: pp.829-831), pues varias no logran romper el cerco mediático y quedan en el ámbito interno de Gendarmería, los Tribunales de Garantía y las redes de apoyo²⁶.

Con un enfoque eminentemente teórico y sin mayor conocimiento de las dinámicas de defensa penal, un autor mapuche ha señalado que las huelgas de hambre son una herramienta de sacrificio corporal estrictamente personalísima, efímera y hasta despolitizada, que no ha producido beneficios jurídicos ni políticos al Pueblo Mapuche (Ayllapan Quinteros, 2021). Desde un punto

24 Se trata de dos jóvenes detenidos en Santiago y procesado por la Justicia Militar. La información consta en la Campaña de Acción Urgente iniciada por la Coordinadora Territorial de Comunidades Mapuche de Arauco (CTCMA), el Centro Mapuche de Derechos Humanos (CMDH) y Asociación Mapuche “Relmü” de Francia, ante la ola represiva derivada de los hechos de Lumaco. Disponible en <http://www.mapuche.info/lumaco/campanya9805.htm>

25 Se trata de 11 de los 12 detenidos por los hechos de Lumaco (Pai-ricán, 2014, pp. 105 y 106).

26 Sólo a vía ejemplar, en el listado dado a conocer por la prensa no se encuentran consignadas algunas huelgas importantes, como la primera huelga de los PPM del juicio por Asociación Ilíta contra la CAM el año 2003; la huelga de los presos del Fundo Santa Rosa para acceder al módulo de conducta en la cárcel de Temuco del año 2009; la huelga de los condenados en el Caso del Fiscal Elgueta mientras se conocía el recurso de nulidad ante la Corte Suprema el año 2011; la huelga de los PPM del Caso Luchsinger pidiendo un juicio en tiempo razonable del año 2017; la huelga de 5 PPM de Temuco en apoyo a la huelga de la machi Francisca del año 2016.

de vista contrario al sostenido por el autor, nosotros defendemos que las huelgas de hambre son un medio de defensa jurídico-político eficaz que el movimiento político autonomista ha ido desarrollando (Le Bonniec, 2010; Arrate y Llaitul, 2012; Pairicán, 2014; Julian, 2015; Rojas y Miranda, 2017). Lo que no ha sido tratado sistemáticamente en los estudios previos, es que la huelga de hambre produce efectos dentro del proceso penal, dentro del régimen penitenciario y también en la sociedad chilena, como hemos desarrollado en otros espacios (Corvalán y Le Bonniec, 2021; Corvalán, 2021). A fin de demostrar lo que sostenemos, creemos que la acumulación de experiencias y conocimientos de resistencia en torno a las huelgas de hambre puede explicarse agrupando los fenómenos en dos dimensiones: el saber cómo hacer huelga y el saber para qué hacer huelga de hambre.

1. La acumulación de saber en torno a cómo hacer huelgas

A inicios del año 2003 -relata un ex PPM encarcelado por el Caso Asociación Ilícita contra la CAM²⁷- nadie entre los imputados sabía hacer huelga. Los PPM estaban reclusos junto a los presos comunes y Gendarmería los trataba como “unos delincuentes más” (PPM3). Uno de los imputados era un documentalista y conocía las experiencias de huelga de personas del FPMR y el MIR, lo que era objeto de conversación al interior de la prisión. Indignados por los abusos que experimentan todas las familias en las visitas a prisión en Chile, los PPM del caso se “lanzaron” a una huelga “pero en la dura, de una” sin ninguna preparación, pidiendo un módulo especial de comuneros y un tratamiento digno a las visitas (PPM3). Al segundo día ya se sentían enfermos y aunque esto ayudó a la pronta acogida de algunas de sus demandas, afectó gravemente su salud. Ganaron un régimen de visitas con registros corporales menos abusivos, derecho a una alimentación autónoma

27 Causa RUC: 0200142499-0, RIT: 80-2004, TOP de Temuco.

conforme a su cultura, espacio y tiempo para ceremonias; sin embargo, el módulo especial les fue negado porque en el único espacio disponible estaban detenidos algunos mapuche menores de edad, a la espera de que se terminara de construir el Centro de Interacción Provisoria de Chol Chol. Al salir absuelto de ese proceso, el peñi se dedicó a fortalecer las redes de apoyo a los PPM (3) con el fin de visibilizar sus luchas y contribuir en la garantía de sus derechos²⁸. Un PPM del Caso del Caso Fundo Santa Rosa²⁹ relataba una situación similar el año 2009. La negativa reiterada de Gendarmería en cuanto a darles un trato en su condición de PPM y las condiciones inhumanas que vivían junto a los reos comunes, “llenos de chinches y con un baño asqueroso” (PPM1), llevaron a que junto al otro imputado en la causa iniciaran sin ninguna preparación una huelga de hambre que duró sólo cuatro días. Ambos enfermaron, pero obtuvieron el traslado a otro módulo que llamaban “el pensionado” y que era ocupado exclusivamente por condenados por delitos de lesa humanidad y violadores que pagaban una cantidad de dinero mensual (PPM1). Los PPM de ambos casos relatan que iban emergiendo algunos conocimientos sociales: las huelgas debían prepararse con tiempo; había que aprender a dejar de comer para evitar enfermarse los primeros días; sacar comunicados públicos periódicamente; turnarse para hablar con el alcaide y así distribuir el poder para que todos aprendieran a “hablar con

28 Un ex PPM encarcelado en el Caso Asociación Ilícita Terrorista contra la CAM, relata que “Cuando recibieron la condena los hermanos Marileo los enviaron a Angol, estaba José Llanca también y el lonco Ciria-
co, habían como trece presos en Angol y ahí estuvimos apoyando hartos a los peñis y entonces pasó un tiempo y empezamos el tema del módulo y ahí empezaron las huelgas (...) El 2005-2006 entrábamos en las visitas masivas y no salíamos y tanto darle nos salió el módulo a punta de lucha y después la salida al CET” (PPM3). El caso referido es la Causa RIT: 80-2004, RUC: 0200142499-0, TOP Temuco.

29 Causa RUC: 0500062847-8, RIT: 194-2009 del JG Lautaro, RIT: 158-2011 del TOP de Temuco.

alguien de la represión” (PPM3); mantener un trato respetuoso con Gendarmería pero imponiéndose con actitud corporal y citando leyes, reglamentos y el Convenio 169 de la OIT “porque a los tipos les queda grande” (PPM1 y PPM2).

El año 2010, cuando se produce la gran huelga de hambre en todas las cárceles del Wallmapu, los PPM ya estaban preparados. “Sabíamos que venía una huelga y nos preparamos, comíamos harta carne, en ese tiempo entraban hartos peñi muchas castañas, muchas nueces, avellanas pedíamos. Esa fue una buena preparación. Y harto ejercicio, todos los días. Llegué a pesar como 88 kilos” relata el mismo PPM del Caso Fundo Santa Rosa que con su huelga de cuatro días accedió al módulo de conducta el 2009. La preparación física es tan importante como la preparación espiritual y psicológica. El lahuen³⁰ y la visita de la machi³¹ son fundamentales para mantenerse fuertes durante la huelga³².

Contar con médicos de confianza que den orientaciones claras para evitar el daño a órganos específicos es importante. Entender la temporalidad de la huelga, su naturaleza instrumental y situarla en el contexto más amplio de la lucha, es parte importante del conocimiento acumulado por los PPM, aunque a veces el ímpetu de la juventud o el tiempo de encierro atentan contra esta conciencia de temporalidad (FPPM1)³³.

30 Palabra mapuche empleada para referir a las plantas medicinales.

31 Palabra mapuche empleada para designar a las autoridades ancestrales y espirituales del Pueblo Mapuche.

32 En general, el conocimiento mapuche es importante en la lucha por los derechos tanto dentro como fuera de prisión. Estar atento a los pewmas -sueños- y pelear con las herramientas de la naturaleza es un saber compartido por distintos PPM del Lof Lleupeko. Sobre estos temas no ahondaremos porque constituyen espacios y conocimientos mapuche reservados, que no pueden ser instrumentalizados ni tratados sin cuidados.

33 Una familiar de un PPM del Caso Luchsinger y el Santa Rosa,

Elegir el momento de la huelga es parte también del saber hacer huelga, como demuestran los casos que a continuación relatamos. En la huelga del 2010 se discutía la conveniencia de hacerla con un gobierno de derecha o izquierda, y se eligió la fecha simbólica del Bicentenario³⁴. En esa oportunidad José Tralcal alcanzó a estar sólo 10 días en ayuno porque obtuvo la sustitución de la prisión preventiva por la de arresto domiciliario en el Caso Turbus³⁵. Sin

relataba que “A finales del 2008, en algunas cárceles ya había el acuerdo. Entonces ¿qué había que hacer? Había que fortalecer el cuerpo, comer ciertos alimentos que te permitieran más almacenamiento de proteínas para que cuando empezaran las vacas flacas los chiquillos ya no estuvieran tan descubiertos de eso. Lo otro es que ponte tú la gente que yo te decía po, había una doctora que ella siempre nos apoyó y que era la única que los cabros dejaban entrar. Ella venía a hacer contención médica y daba orientaciones. Entonces en el dato era que, ya los cabros empiezan con su huelga pero igual tienen que [...] por el tema de los riñones, tomar [...] para que no se pegue la tripa. Pero en muchos penales, los cabros duros y malos po. “No yo me voy a ir en la dura, si me tengo que morir me muero” y había cabros así po. Y habían otros cabros que aceptaban la hueá porque decían, no po, yo después de esa voy a seguir peleando, yo no puedo salir peleando cojo o sin un riñón, yo voy a seguir luchando en la dura porque esta es una parte de la lucha, no es la lucha en sí, no es la final. Pero sobre todo con los cabros jóvenes yo me pillé en esa, porque aquí en esta huelga [2010] hubo cabros menores de edad, que estaban en Chol Chol. Y los cabros allá igual estaban duros y malos, pero yo creo que es la impulsividad de la edad también. Pero por lo menos acá en Temuco todos los cabros siguieron las indicaciones. Harto lahuen igual, vinieron hartas ñañas machi a prestarle apoyo espiritual a los cabros y a dejarle remedios para fortalecer el espíritu. Porque esta que es una hueá espiritual no más, las ganas de la cabeza y la convicción.” (FPPM1)

34 “La huelga de hambre del 2009 fue más compleja, políticamente. Nadie sabía cómo iba a reaccionar la derecha. La primera discusión fue determinar a quién se le iba a hacer la huelga, al gobierno de la Concertación o al gobierno de derecha. La discusión se daba entre el colectivo de PPM más antiguo, que era el que estaba en Concepción y el de Temuco, la mayoría militantes de la CAM. Se definió que el hito central era el Bicentenario.” (Pamela Pesoa en Arrate y Llaitul, 2012: p. 103).

35 El día 21 de julio de 2010, por resolución de la Primera Sala de

embargo, recuerda su experiencia en otras huelgas y coincide en la importancia de los tiempos y la acumulación de un saber hacer. A fines del año 2016 junto con otros PPM del Caso Luchsinger, Iglesia³⁶ y Cuyinpalihue³⁷ iniciaron huelga en apoyo a la machi Francisca Linconao³⁸ para que obtuviera la sustitución de la medida cautelar de prisión preventiva. También el año 2017 junto a otros ocho imputados del Caso Luchsinger³⁹, los primos Tralcal iniciaron huelga para evitar que se dilatara el proceso por un recurso de la familia Luchsinger ante el Tribunal Constitucional, a través del cual el abogado de las víctimas intentaba incluir nuevas pruebas después de la etapa de preparación del juicio. El mismo año, junto a dos comuneros más, los primos Tralcal iniciaron otra huelga en apoyo a los PPM del Caso Iglesia⁴⁰ cuando estos cumplían 111 días de ayuno. El 2 de marzo de 2022, días antes de que Gabriel Boric asumiera la Presidencia y tras reiteradas negativas injustificadas por parte de Gendarmería en torno al reconocimiento de sus derechos intrapenitenciarios, Luis Tralcal Quidel y José Tralcal Coche emitieron un comunicado público anunciando una nueva huelga

la Corte de Apelaciones de Temuco integrada por su Presidente Ministro Sr. Julio César Grandón Castro, Leopoldo Llanos Sagristá y la Fiscal Judicial Sra. Tatiana Román Beltramin, se sustituyó la prisión preventiva por arresto domiciliario nocturno y firma quincenal ante Carabineros de Padre las Casas.

36 Causa RUC: 1600553093-1, RIT: 5090-2016 del JG de Temuco, RIT: 4-2018 del TOP de Temuco.

37 Causa RUC 1600761037-1, RIT 1061 – 2016 del JG de Cañete.

38 Ver <https://www.laizquierdadiario.cl/Presos-politicos-mapuche-inician-huelga-de-hambre-en-apoyo-a-la-machi-Francisca-Linconao>.

39 Ver <https://www.laizquierdadiario.com/Caso-Luchsinger-Mackay-Presos-Politicos-Mapuche-Inician-Huelga-de-Hambre>.

40 Ver <https://resumen.cl/articulos/tres-presos-mapuche-caso-luchsinger-mackay-inician-nueva-huelga-hambre>.

de hambre, donde enfatizaban que:

Esta decisión es tomada en conjunto con nuestras Familias y Lof, reivindicamos la Huelga de Hambre como una herramienta Legítima de lucha desde la prisión política, para alcanzar la tan anhelada libertad y a la vez exigimos: Salida Dominical, trimestral y Esporádica. Libertad condicional, sin la necesidad de que nos declaremos culpables de un hecho que no hemos cometido (Resumen, 2022).

Contar con el cuidado y la colaboración de las familias es central para el éxito de las huelgas mapuche. Ellas acompañan los procesos, fortalecen a los presos, asumen roles de vocería, convocan y lideran marchas y hasta se toman instituciones para romper con el cerco mediático mediante la cobertura pública de estos hechos anexos a la protesta de los PPM⁴¹. Las huelgas no funcionarían sin la contención y el trabajo familiar. Son las esposas e hijos de los PPM quienes difunden las demandas en seminarios, golpean puertas institucionales⁴², urden redes nacionales e internacio-

41 Existen innumerables casos que dan cuenta de ello. En la huelga del año 2010, ver por ejemplo la toma de la sede de Naciones Unidas en la Huelga ¿? en <https://www.europapress.es/sociedad/noticia-grupo-manifestantes-toma-sede-onu-chile-solidaridad-mapuches-huelga-hambre-20100926091520.html>. En la huelga de los PPM del Caso Iglesia, ver por ejemplo la toma de la sede de Renovación Nacional en <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2017/09/25/876561/Tres-mujeres-se-toman-sede-de-RN-con-lienzos-que-aluden-a-la-huelga-de-hambre-de-comuneros-mapuche.html> o la toma de la catedral de Concepción encabezada por Juan Carlos Tralcal, hijo de José Tralcal, imputado en el Caso Luchsinger y sobrino de Alfredo Tralcal, imputado en el Caso Iglesia, en <https://www.elciudadano.com/organizacion-social/se-toman-catedral-de-concepcion-en-apoyo-a-comuneros-que-cumplen-108-dias-de-huelga-de-hambre/09/21/>.

42 Por ejemplo, en la huelga de hambre de 2017, emprendida por los PPM del Caso Iglesia, la negociación terminó desarrollándose en La Moneda con la madre y hermana de los hermanos Trangol Galindo, el hijo

nales, conversan con políticos y organismos de derechos humanos, etc. El proceso también genera en ellos y ellas aprendizajes y transformaciones personales. “En la huelga de ese tiempo [2010], se aprendió mucho desde lo político, desde lo jurídico y desde lo personal igual aprendimos”, relata una lagmen del Lof LLeupeko, advirtiendo que incluso hay que aprender “a jugar con la acción de los políticos” aunque estos siempre buscan sacar algún provecho (FPPM1)⁴³. La hermana de uno de los imputados que asumía intermitentemente las vocerías de la huelga del Caso Iglesia, señalaba “de primera yo no quería porque igual una se pone nerviosa con esas cosas y no quería hacerme público. Entonces, igual tenía que hacerlo no más, porque mi mamá no podía. Se ponía a llorar y al final no podía decir bien las cosas. Al final me tocaba a mí, y yo creo que igual harta gente lo vio de mejor manera po, diciéndolo uno” (FPPM2).

La irrupción en el espacio público es fundamental en las huelgas de hambre y los familiares se dejan la vida en ello. Existe un

y la esposa de Alfredo Tralcal Coche, los abogados del Centro de Investigación y Defensa Sur que defendían a dos de los imputados, Cristopher Corvalán y Pamela Nahuelcheo, el Ministro del Interior Mario Fernández, la Jefa de Gabinete de la Presidenta Ana Lya Uriarte, y la propia Presidenta de la República Michelle Bachelet.

43 Un caso paradigmático es el del entonces diputado socialista y hoy Subsecretario de Interior, Manuel Monsalve. El año 2010 se unió junto a otros dos diputados a la huelga de hambre mapuche, apoyado por su partido. Hoy niega que hayan presos políticos y es uno de los promotores de la militarización del territorio histórico mapuche. Para su acción en la huelga del 2010 y el respaldo de su partido, puede verse <https://radio.uchile.cl/2010/09/09/ps-respalda-a-diputados-en-huelga-de-hambre-por-presos-mapuches/>. Una lagmen que vocereó en esa huelga señala que “Aquí a Temuco se vinieron a encadenar y empezar la huelga de hambre los diputados (...) Si tu me preguntas si era real la huelga que ellos iban a hacer, nosotros sabíamos que era puro tongo, porque los viejos estuvieron como un día sin comer, pero en términos mediáticos de romper la hueá nos sirvió harto. Entonces ahí había que ir jugando....” (FPPM1)

silenciamiento inicial de los medios hacia los huelguistas pero esto está considerado en la estrategia de la huelga: en algún momento, señala una lagmen, la “huelga revienta”⁴⁴. Inicialmente la cobertura que da la prensa hegemónica es siempre escasa, como es la regla general de la prensa en Chile, que exhibe un déficit democrático estructural y suele negar voz al disenso político (Ewa Sapiezyńska, 2014).

Sin embargo, la agenda noticiosa comienza a centrarse en la protesta de los presos por la acción de familiares, de las redes de apoyo y de los grupos autonomistas que apoyan con acciones de sabotaje dejando pancartas en apoyo a los huelguistas. Aunque la cobertura tampoco da total visibilidad a las demandas políticas mapuche y suele centrarse en la “épica” de resguardar la vida de los huelguistas, se logra establecer un giro comunicacional y socioemocional en la visión criminalizadora que sienta el Estado mediante la LAT (Franch Maggiolo, 2013: 128). El símbolo terrorista que es impuesto desde el poder estatal, se combate con el símbolo de los huelguistas sentado por las resistencias mapuche. En todo caso, el tratamiento mediático no coincide con el ambiente en las calles, que empiezan a llenarse de marchas, rayados, campamentos fuera de la prisión, tomas de instituciones y acciones de sabotaje cada vez más regulares (Corvalán, 2021).

44 Una lagmen, esposa de un PPM del Caso Luchsinger, señalaba en relación a la huelga del 2010: “Me acuerdo que un día la huelga reventó... un día nos dijeron ya hay que ir al ex congreso. Empezamos a hacer lobby cuando ya estaba en tabla. Y esa es la otra hueá, uno no entiende cómo funcionan las hueas, pero se generan de antes, los políticos están hablando desde antes. Entonces están viendo el efecto que tienen en los medios. Yo me acuerdo que esa vez hicimos varios lobby, sin cita sin nada, llegábamos y nos metíamos y hablábamos, exponíamos los temas y muchos políticos se hacían los hueones, otros sabían. Y ahí nos empezaron a ver los medios y en una entrevista salimos en el [canal] 13, y ahí la huelga reventó, mediáticamente, porque socialmente ya había reventado hace rato [en referencia a la acción de las redes de apoyo] (FPPM1).

A diferencia de los primeros procesos, las huelgas comenzaron a ser cada vez más largas, en parte porque se incorporó en la estrategia el contexto mediático hostil que sólo ponía atención en los PPM después de mucho tiempo. La extensión de las huelgas es una cuestión problematizada entre los propios PPM. Quienes tienen conciencia política del weichan en el largo plazo, son críticos antes huelgas que se hacen de forma irresponsable, porque las van “chacreando” (PPM2). Cuidar las huelgas es tan importante como cuidar el espacio ganado en prisión para la gente que está clandestina o que seguirán cayendo, porque existe una conciencia de que se hace parte de algo mayor, “la lucha del Pueblo Mapuche” (PPM1). Por eso importa ganar espacios físicos en prisión [módulos y CET] y respetar las herramientas con las que se cuenta para continuar la lucha dentro y fuera de la prisión (PPM1; PPM2; PPM3)

La construcción de petitorios es también una cuestión que se ha ido aprendiendo con el tiempo. Una hermana de un PPM señala que una de las mayores dificultades en las huelgas de hambre es que se sabe cómo empiezan pero nunca cómo terminan (FPPM3). Esta dificultad es mayor cuando el objetivo no se alcanza, pues hay que encontrar alguna “ganá” que justifique abandonar al ayuno. En la huelga de los condenados del Caso Elgueta, por ejemplo, cuya condena fue ratificada por la Corte Suprema -aunque con rebajas- la salida fue una Comisión por la Defensa del Pueblo Mapuche⁴⁵.

45 Los miembros de la Comisión grafican las articulaciones y personas que inciden en las soluciones de las huelgas de hambre: familiares, instituciones de DDHH nacionales y extranjeros, y mediadores como la Iglesia Católica. La Comisión estaba integrada por la Directora Nacional del INDH, Lorena Frías; el Alto Comisionado de Naciones Unidas Américo Incalcaterra; el arzobispo de Concepción, Fernando Chomalí; el arzobispo de la pastoral mapuche, Fernando Díaz; la esposa de José Huenuche, Millaray Garrido; la hermana de Ramón Llanquileo, Natividad Llanquileo; y Pamela Pezoa, esposa de Héctor Llaitul (Cooperativa, 2011).

2. La acumulación de saber en torno a los fines de la huelga

La huelga de hambre ha sido utilizada por los PPM como una eficaz estrategia para la defensa de derechos intraprocerales e intrapenitenciarios, y hasta han logrado cambios normativos que ni las exigencias de organismos internacionales de derechos humanos obtuvieron. Seguiremos este mismo orden temático en las explicaciones que siguen a fin de sustentar nuestras afirmaciones.

2.1. La huelga de hambre como estrategia de defensa política en el proceso penal

Al interior de los procesos la eficacia de la huelga se extiende a tres ámbitos: cambios en la querrela terrorista del Gobierno, evitar la dilación del proceso judicial y obtener cambios en las medidas cautelares.

En la huelga del año 2010 el Gobierno cambió su querrela y pasó de calificar los hechos como delito terrorista a una calificación de delito común. Esto se verificó en los Casos del Fiscal Elgueta⁴⁶, el Fundo Brasil⁴⁷, Fundo San Leandro⁴⁸, Fundo Santa Rosa, Caso Peaje Quino⁴⁹ y Caso Turbus. Este mismo efecto tuvo la huelga en el Caso Iglesia, donde además el Gobierno redujo la solicitud de penas de 20 años y un día a 5 años y un día para dos de los huelguista, y 3 años y 1 día para los otros dos.

La relevancia de estos cambios en la calificación de los hechos se pone de manifiesto en los juicios. Desde el punto de vista de la defensa técnica, que sólo el Ministerio Público defiende el carácter terrorista de los delitos y que el Gobierno -querellante- los califi-

46 Causa RUC: 0800932994-4, RIT: 35-2010, TOP de Cañete.

47 Causa RUC: 0910021481-1, RIT: 188-2009 y 195-2013, ambos del TOP de Temuco.

48 Causa RUC: 0900033605-7, RIT: 52-2009 del JG de Lautaro; RIT: 23-2014, RIT: 24-2014, RIT: 25-2014, todos del TOP de Temuco.

49 Causa RUC: 0900969218-2, RIT: 1134-2009 del JG de Victoria, RIT: 58-2012 y RIT: 91-2013, ambos del TOP de Angol.

que de delitos comunes, constituye un argumento generalmente invocado por los abogados de los PPM para solicitar al tribunal que deseche la hipótesis terrorista. ¿Cómo va a existir terrorismo si el órgano político encargado por antonomasia de velar por el orden democrático sostiene que son delitos comunes? La eficacia del argumento que construyen los mismos PPM con sus huelgas de hambre se ve de manera prístina en la sentencia del Caso Iglesia:

Pues bien, estos juzgadores coincidentemente no aprecian, a pesar de lo ominoso de los sucesos, que una acción de la naturaleza dada por concurrente haya sido el peligro, afectare sin más, las bases y el ordenamiento constitucional democrático. Por último en esa misma idea, y como lo expresó un defensor letrado el Gobierno a través de la querellante Intendencia Regional de la Araucanía, en su momento desestimó tal calificación, no obstante que como se ha señalado, es el ente responsable de la paz y tranquilidad social. (STOP Temuco, RIT: 4-2018, Considerando 17º)

En relación a la huelga como herramienta para evitar dilaciones en el juicio, el ejemplo lo encontramos en el Caso Luchsinger. El petitorio de la segunda huelga que asumían los PPM exigía el respeto al derecho a ser juzgado en un plazo razonable, la sustitución de medidas cautelares y la eliminación de la acusación por LAT. Los PPM definieron como la “ganá”⁵⁰ principal evitar que el proceso se paralizara por la intervención del Tribunal Constitucional, como pretendía la familia Luchsinger, porque eso significaba extender las prisiones preventivas que soportaban. Como se obtuvo la “ganá”, la huelga se levantó.

50 Es común entre los PPM hablar de “ganá” o “ganada” para hacer referencia a los resultados positivos de las huelgas de hambre. Nosotros respetamos esta nomenclatura vigente en el campo jurídico de La Araucanía.

En cuanto a la huelga como herramienta para obtener la sustitución de la prisión preventiva, esto puede apreciarse en la huelga del año 2010, que contribuyó a la paulatina sustitución de la prisión preventiva de la mayoría de los imputados en los procesos, salvo en el Caso del Fiscal Elgueta. El caso de José Tralcal es un ejemplo de ello, ya que a los 10 días de huelga obtuvo su libertad y sucesivamente el resto de los PPM lo hicieron, aunque contribuyó a ello que se develara la existencia del coimputado infiltrado de la policía y a quien el Ministerio Público pretendía hacer pasar como un testigo protegido: Raúl Castro Antipán, finalmente condenado y beneficiado como delator compensado.

Otro ejemplo claro de esta función de la huelga es el caso de la Machi Francisca Linconao, que fue la única imputada a quien durante el primer juicio del Caso Luchsinger se le sustituyó la medida cautelar de prisión preventiva. La Machi obtuvo su libertad el 5 de enero de 2017⁵¹, tras 14 días en huelga de hambre⁵². En su lucha fue apoyada por otros cinco PPM juzgados en los Casos Iglesia, Luchsinger y Cuyinpalihue⁵³.

51 SCAT de Temuco de fecha 05 de enero de 2016, ROL: 38-2016, dictada en Recurso de Amparo por voto de mayoría de los jueces Alejandro Vera Quilodrán y Cecilia Aravena, y el voto disidente de María Elena Llanos.

52 Ingrid Conejeros, vocera de la machi entonces hospitalizada en el Hospital Intercultural de Nueva Imperial, informaba que había decidido iniciar en la tarde de 22 diciembre una huelga de hambre líquida. Audio disponible en https://www.ivoox.com/machi-francisca-linconao-inicia-huelga-hambre-audios-mp3_rf_15357826_1.html.

53 El comunicado de los PPM rezaba “Frente al hostigamiento constante a nuestra Lamngen Machi Francisca Linconao Huircapan por parte del poder judicial y en particular de la fiscalía y el Juez Luis Troncoso, expresamos que esto solo responden a los intereses de latifundistas y colonos, por judicializar nuestras demandas de reivindicación territorial, y no tiene relación con los hechos a los cuales se nos sindicán responsables. Dejar en claro la nula imparcialidad del juez de la corte de apelaciones de Temuco Luis Troncoso, ya que no solo responde a sectores de la

2.2. La huelga de hambre como instrumento de lucha contra un régimen intrapenitenciario sin estándares de derechos humanos

La huelga como instrumento de defensa de los derechos humanos de las personas privadas de libertad, ha funcionado sobre la base de una conciencia de derechos que es propia de los PPM (Corvalán, 2021: pp. 769 y ss.). En Chile, como dispone el Reglamento pertinente⁵⁴, el acceso a mejores condiciones intrapenitenciarias es explicado con la lógica de los “beneficios”. Los PPM son conscientes que el Derecho internacional de los derechos humanos de los pueblos indígenas consagra condiciones de privación de libertad acordes con su cultura, especialmente, entre los artículos 9 y 12 del Convenio N° 169 de la OIT, y que lo que estas normas consagran no son beneficios, sino derechos. No obstante, como lo demuestra la huelga en el Caso Asociación Ilícita contra la CAM en 2003 que citábamos al inicio del apartado anterior, la huelga de hambre ha surtido efectos intrapenitenciarios aún antes de que Chile ratificara el Convenio el año 2009.

Son múltiples los ejemplos de cómo se ha obtenido reconocimiento de derechos intrapenitenciarios mediante huelgas de hambre en el contexto mapuche. Entre los más recientes destacan la huelga del Machi Celestino Córdova, apoyado por los PPM de la Cárcel de Angol, el año 2020, en cuya virtud obtuvo el traslado a su rewe⁵⁵ y al CET⁵⁶. Otra “ganada” de esa huelga, es la dicta-

multigremial y la SOFO, sino que también oficia votos a favor de violadores de derechos humanos.” (La Izquierda del Diario, 2016)

54 Decreto N° 685 del 29 de noviembre de 2003 que aprueba Reglamento de la Ley n° 19.856, que crea un sistema de reinserción social de los condenados en base a la observación de buena conducta.

55 El rewe del Machi es un centro ceremonial, donde existe un tótem de madera en el medio -rewe-. Rewe, comenta José Tralcal, significa nuevo, puro.

56 Ver el acuerdo para deponer la huelga en <https://radio.uchile.cl/>

ción de la Resolución N° 3925⁵⁷ que vino a incorporar algunos elementos culturales al régimen penitenciario que, hasta antes de la norma, sólo eran reconocidos por Gendarmería ante la amenaza o efectividad de huelgas. En el año 2022, José Tralcal y Luis Tralcal obtuvieron el reconocimiento de su derecho a salidas dominicales y trimestrales también con una huelga de hambre de 22 días⁵⁸.

Un caso que grafica bien esta función de la huelga de hambre es la “ganada” del módulo de comuneros en la Cárcel de Temuco, donde los primos Tralcal han desempeñado un rol activo, por lo que lo exponemos con mayor detalle. Cuando José Tralcal volvió a prisión el año 2009 por el Caso Turbus, junto a una decena de comuneros mapuche invocó el Convenio N° 169 para reclamar un módulo especial, enfatizando su condición de PPM y la adecuación cultural de las sanciones penales. El alcaide “no tenía ni idea del Convenio” y respondió de forma negativa y prepotente. Tras organizarse en el módulo de presos comunes para rechazar la mala alimentación de la cárcel, el alcaide vio que le “estaban revolviendo el gallinero” y que no le convenía que los PPM estuvieran con los presos comunes. A los dos días llamó a José Tralcal para mostrarle dónde estaría instalado el nuevo módulo de comuneros antes de diciembre (Entrevista a José Tralcal, 2019).

Ese módulo de imputados mapuche pasó a ser el módulo de condenados cuando los acusados del Caso Turbus fueron absueltos y

wp-content/uploads/2020/08/Carta-2020.08.17.pdf

57 Resolución N° 3925 del 29 de Julio de 2020, sobre aplicación de reglamentación penitenciaria en consideración a la normativa vigente, nacional e internacional, referidas a pertinencia cultural y religiosa en determinadas materias, dictada por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

58 Puede verse el comunicado de Gendarmería de Chile donde constan las ganadas de la huelga en <https://www.adnradio.cl/nacional/2022/03/24/condenados-en-caso-luchsinger-mackay-tendran-salida-dominical-y-deponen-huelga-de-hambre.html>

quedó en prisión, entre otros, el Machi Celestino Córdova condenado por el Caso Luchsinger en 2013. Al caer nuevamente detenidos diversos comuneros del Lof LLeupeko por el mismo caso el año 2016, fueron nuevamente ingresados junto a los presos comunes. Estando hacinados, en precarias condiciones y sin respuesta a una solicitud de módulo presentada con meses de antelación, comenzó a gestarse una nueva huelga de hambre. El mismo PPM de la huelga del Caso Santa Rosa relata que:

El [...] me dijo “ya po peñi démosle no más, si no hagamos huelga no más y corta.” Ya po, llamé a los cabros, los Trangol, José Tralcal, la familia, mi hermano, el hermano del José Tralcal. Éramos siete, recuerdo. Ya hagamos escrito no más, mañana mismo hacemos la huelga. Y ahí primero vinimos a hablar con el jefe interno, le dijimos, “escucha una cosa, tienen hasta el viernes de la otra semana, y de ahí vamos a tomar una medida de presión”. Entonces llegamos al día lunes y no había nada po. Entonces el día martes empezamos a hacer el escrito y nos presentamos aquí como siete y dijimos “ya hoy día nosotros empezamos una huelga porque usted no nos ha pasado el módulo. Hace más de 4 meses presentamos el escrito solicitando el módulo.” Y los tipos nos contestan que nunca habían enviado a la [Dirección] Nacional ni a la Regional el documento. Los hueones lo tenían botado ahí.

Y ahí se desesperaron porque la huelga era en contra de ellos. Están acostumbrado siempre a que la huelga mapuche se haga contra el Estado, entonces como que ellos se descartan, dicen nosotros no tenemos nada que ver. Entonces pasó que se desesperaron: “No... esperen un ratito, no hagan la huelga cabros.” Faltaban algunos escritos y querían copias, nosotros empezamos a redactar a mano y de ahí como al cabo de media hora dijeron “ya les damos el módulo” (PPM1)

La negociación incluyó las medidas de ingreso de alimentos, la posibilidad de cocinar, las visitas diferenciadas y en horario extendido, entre otras cuestiones. Sin embargo, hubo dos puntos más problemáticos en la “ganá” del nuevo módulo en la cárcel de Temuco: el ingreso de la Machi a hacer limpieza espiritual al módulo y que a éste pudieran ingresar todos quienes soportaban prisión por “la causa”, sean mapuche y no mapuche. Ambas condiciones las lograron, pero hubo que hacer “muñequero”⁵⁹.

2.3) *La huelga de hambre como instrumento de modificaciones legales*

Uno de los mayores logros de las huelgas de hambre mapuche lo constituyen los cambios normativos efectuados a la LAT y a la regulación jurídica de la Justicia Militar, en el contexto de la huelga del año 2010. Así lo reconocería el propio Ministro del Interior de la época, Rodrigo Hinzpeter, ante la Comisión de Constitución, Legislación y Justicia de la Cámara de Diputados y Diputadas⁶⁰. Entre otras cuestiones, a partir de esta huelga se modificó el tipo penal del terrorismo, se eliminó la presunción simplemente legal que consagraba el antiguo inc. 3° del art. 1° de la LAT al emplearse ciertos medios de comición, y se proscribió la aplicación de la LAT a los menores de edad⁶¹. Como la reforma nacida de la huelga no

59 “Lo que más les incomodó a ellos fue el gnellipun de la machi, que la machi ingrese al módulo a hacer oración adentro. Eso fue como lo incómodo para ellos (...) Y la última condición que más les costó que nos dieran, es que dentro de las peticiones que nosotros hicimos, que decían todos los mapuche que caigan por causas mapuche pueden ingresar al módulo. Todos los que caigan por causas mapuche y los no mapuche que caigan por causas mapuche. Entonces ahí pa meter al [PPM no mapuche]. Y ellos como que no querían al [PPM no mapuche]. Entonces ya, fue un muñequero, estuvimos como una hora, hasta que dijeron que sí.” (PPM1)

60 Ver la historia fidedigna de la ley N° 20467, especialmente el Informe de la Comisión de Constitución, Legislación y Justicia del 21 de septiembre de 2010 (Biblioteca del Congreso Nacional, 2010)

61 Ley N° 20.467 del 5 de octubre de 2010, que modifica disposi-

había impedido que jueces y fiscales perseveraran en una interpretación contra los derechos de los niños, niñas y adolescentes, posteriormente esto debió ser expresamente aclarado mediante otra reforma legal motivada por la huelga de los adolescente mapuche internados en el Centro de Reclusión de Menores de Chol Chol⁶².

Finalmente, el petitorio de los huelguistas exigía el fin a los dobles procesamientos en la justicia civil y militar, y lo obtuvieron mediante la dictación de la ley N° 20.477 del 10 de diciembre de 2010, que excluía de la jurisdicción militar a civiles y menores de edad⁶³. La justicia militar respecto de civiles le había significado a Chile una condena internacional de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en el Caso *Palamara Iribarne vs. Chile*, del 22 de noviembre de 2005, y habiendo transcurrido cinco años de entonces, no se había reformado el ordenamiento jurídico. Lo que no pudo una sentencia internacional fue posible por la acción de los huelguista mapuche del año 2010.

Apuntes de cierre

Hemos mostrado que en torno a la huelga de hambre se ha ido acumulando un saber relativo al cómo hacer la huelga y los fines

ciones de la Ley N° 18.314, que determina conductas terroristas y fija su penalidad

62 Ley N° 20.519 modifica disposiciones de la Ley N° 18.314 y otro cuerpo legal, excluyendo de su aplicación a conductas ejecutadas por menores de edad

63 Existía una interpretación jurisprudencial que entendía que sólo se excluía la competencia militar en el caso de civiles imputados y no cuando eran víctima, por lo que el 11 de noviembre del año 2016, mediante la Ley N° 20.968 que tipificaba el delito de torturas, se sentó de manera explícita que siendo civiles víctimas o imputados, la jurisdicción militar no tendría nunca aplicación.

para los cuales se emplea, que cumple con las características de la producción de saberes valorados desde las pedagogías críticas: alteridad, territorialización, praxis y contrahegemonía. En cuanto al *cómo hacer*, la huelga de hambre es mucho más que un dejar de ingerir alimentos. Implica, entre otras cosas, una preparación física, espiritual y psicológica; la construcción de redes y acciones en el entorno que permiten su irrupción en el espacio comunicacional y político; la asunción de roles por parte de la familia; y la elección precisa de la oportunidad idónea. En cuanto *al para qué o las funciones de la huelga*, ésta se emplea como un medio de defensa jurídico-político para obtener el respeto de derechos negados dentro de los procesos, en el régimen intrapenitenciario y en la legislación chilena. Dentro de los procesos, la huelga es un instrumento de defensa que hace frente a la criminalización estatal y permite cambios en la acusación terrorista del Gobierno, la sustitución de la prisión preventiva que atenta contra la presunción de inocencia, y hacer frente a dilaciones que afectan el derecho a ser juzgado en un plazo razonable. Dentro del régimen intrapenitenciario la huelga ha ido materializando el acceso a un espacio de reclusión menos indigno y vejatorio: permite la obtención de módulos especiales para los PPM, el traslado a los Centros de Estudio y Trabajo, el ingreso de alimentos acorde a la cultura, un trato respetuoso a sus visitas, el acceso a salidas y el ejercicio de derechos culturales en el espacio mismo de reclusión. En el ámbito normativo, la huelga ha favorecido a todos los chilenos y mapuche, al provocar modificaciones en la LAT que la hacen menos antidemocrática -eliminando la presunción del carácter terrorista y su aplicación a menores de edad- y en la jurisdicción militar -prohibiendo el juzgamiento de civiles como imputados o víctima en dicha sede-. Incluso ha tenido traducción reglamentaria en la propia normativa que rige el actuar de Gendarmería. Con esto hemos pretendido visibilizar una praxis de resistencia que engendra saberes que abonan un horizonte democrático para los Pueblos Indígenas de Chile.

Bibliografía

- Arrate, J. y Llaitu, H. (2012). *Weichan, conversaciones con un wey-chafe en la prisión política*. Ceibo.
- Atria, F. (2013). *La Constitución Tramposa*. LOM Ediciones.
- Biblioteca del Congreso Nacional (2010) Historia de la ley 20.467. <https://www.bcn.cl/historiadelaley/nc/historia-de-la-ley/4663/>
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Desclee de Brouwer.
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación Y Educadores*, 19(1). <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5061>
- Centro de Investigación y Defensa Sur (CIDSUR) (2020). La judicialización de la protesta social: entre estrategia represiva y búsqueda de un ámbito de protección. En Rojas N., Lobos, C. y Soto, D. (Eds.) *La Resistencia Mapuche y el Estallido Social en Chile* (pp. 92-118). Centro Vives UAH - el Observatorio del Conflicto Social de la U. de Barcelona.
- Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (2005). *Informe de la Comisión Nacional sobre Prisión Política y Tortura (Valech I)*. <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/455>.
- Corvalán, C (2021). El uso simbólico del derecho estatal en la protesta mapuche: hacia la emergencia de una defensa del sur. Tesis Doctoral, programa Estudios Avanzados en Derechos Humanos, Universidad Carlos III de Madrid, España. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/33474#preview>
- Fals Borda, O. (2012). La Crisis, el compromiso, la ciencia. En N. Armando, y L. López, (Comp.), *Ciencia, compromiso y cambio social. Textos de Orlando Fals Borda* (pp. 173-194). El Colectivo - Lanzas y Letras - Extensión Libros. https://www.extension.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/12/08_Ciencia_

- Compromiso_y_Cambio_Social-Fals_Borda.pdf
- González, K. (2017). “¡Liberar, liberar al mapuche por luchar!”. Activismo, derechos humanos y prisión política mapuche en Chile. *E-Cadernos CES*, (28).
- Le Bonniec, F. (2014). Las Cárceles de la Etnicidad: Experiencias y Prácticas de resistencia de los mapuche sometidos a la violencia política en la era del multiculturalismo (2000-2010). *Oñati Socio-Legal Series*, Vol. 4(1). <https://ssrn.com/abstract=2380368>
- Le Bonniec, F., & Corvalan, C. (2021). Derecho penal chileno e interculturalidad en Wallmapu. ¿Un espacio para nuevas estrategias emancipatorias? Chilean criminal law and interculturality in Wallmapu. A space for new emancipatory strategies?. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 26(93), 34-64. Recuperado a partir de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/35580>
- Maggiolo, C. F. (2013). Escenarios de acción política del movimiento mapuche. Las huelgas de hambre como posibilidad de resistencia. *Revista Nuevas Tendencias en Antropología*, (4), 104-134.
- Pairicán, F. (2014). *Malón. La rebelión del movimiento mapuche, 1990-2013*. Pehuén Editores.
- Quinteros, J. A. (2021). La huelga de hambre mapuche como estrategia judicial frente a la prisión política. *Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía*, 1(16), 81-93.
- Rojas Pedemonte, N., y Miranda, O. (2017). Dinámica sociopolítica del conflicto y la violencia en territorio mapuche. Particularidades históricas de un nuevo ciclo en las relaciones contenciosas. *Revista de Sociología*, (30). doi:10.5354/0719-529X.2015.46411
- Sapiezynska, E. (2014). Los no aparecidos: la protesta social invisible en los grandes medios en Chile y las políticas mediáticas del disenso. *Revista Comunicación y Medios*, (29), 156-170.

- Toledo Llancaqueo, V. (2007). Prima ratio. Movilización mapuche y política penal. Los marcos de la política indígena en Chile 1990-207. *OSAL*, VIII (22), 253-275. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal22/CDH22Toledo.pdf>
- Van Zyl Smit, Dirk (1998). Los presos políticos, *El correo de la UNESCO*, 51(6), 31-34
- Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa.

Prensa citada

- Cooperativa (2011, 6 de julio). Comisión de Defensa del Pueblo Mapuche comenzará a trabajar el 21 de julio. *Cooperativa*. https://www.cooperativa.cl/comision-de-defensa-del-pueblo-mapuche-comenzara-a-trabajar-el-21-de-julio/prontus_notas/2011-07-06/173134.html.
- Huenchumil, P., Alarcón, M., Riffo (2020, 3 de agosto). El debut de Víctor Pérez: Turbas protegidas por Carabineros atacan mapuche movilizados por huelga de hambre, y empresarios lo justifican. *Interferencia*. <https://interferencia.cl/articulos/el-debut-de-victor-perez-turbas-protegidas-por-carabineros-atacan-mapuche-movilizados-por>
- La Izquierda Diario (29 de diciembre de 2016). Presos políticos mapuche inician huelga de hambre en apoyo a la machi Francisca Linconao. *La Izquierda Diario*. <https://www.laizquierda-diario.cl/Presos-politicos-mapuche-inician-huelga-de-hambre-en-apoyo-a-la-machi-Francisca-Linconao>
- Resumen (2022, 03 de marzo). Comunicado: José y Luis Tralcal inician huelga de hambre ante trabas en el acceso a beneficios carcelarios por parte de Gendarmería. *Resumen*. <https://resumen.cl/articulos/comunicado-jose-y-luis-tralcal-inician-huelga-de-hambre-ante-trabas-en-el-acceso-a-benefi>

cios-carcelarios-por-parte-de-gendarmeria.

- Revista de Frente (2022, 17 de marzo). Subsecretario del Interior Manuel Monsalve niega existencia de Presos Políticos Mapuche: «están condenadas por un delito que está tipificado en el Código Penal». *Revista de Frente*. <https://www.revistade-frente.cl/subsecretario-del-interior-manuel-monsalve-niega-existencia-de-presos-politicos-mapuche-estan-condenadas-por-un-delito-que-esta-tipificado-en-el-codigo-penal/>
- Zamora, C, Duarte, F, y Vedoya, C. (30 de septiembre de 2017). Gobierno anuncia que retirará carácter terrorista a querrela contra huelguistas. *La Tercera*, pp. 22-23.

Normas citadas

- Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa (2012). Resolución 1900 de 3 de Octubre de 2012, Definición de Preso Político. <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=19150&lang=en>
- Ley N° 12.927 de 1958. Ley de Seguridad Interior del Estado, actualizada y refundida mediante Decreto N° 890 Sobre Seguridad del Estado del 26 de agosto de 1975.
- Ley N° 18.314 de 1984. Ley que determina conductas terrorista y fija su penalidad, promulgada el 16 de mayo de 1984.
- Ley N° 20.467 de 2010. Ley que modifica disposiciones de la ley N°18.314, que determina conductas terroristas y fija su penalidad, promulgada el 5 de octubre de 2010.
- LEY N° 20.519 de 2011. Ley que modifica disposiciones de la ley n° 18.314 y otro cuerpo legal, excluyendo de su aplicación a conductas ejecutadas por menores de edad, promulgada el 6 de junio de 2011
- Ley N° 20.968 de 2016. Ley que tipifica delitos de tortura y de tratos crueles, inhumanos y degradantes, promulgada el 11 de

noviembre de 2016.

Resolución N° 3925 del 29 de Julio de 2020, sobre aplicación de reglamentación penitenciaria en consideración a la normativa vigente, nacional e internacional, referidas a pertinencia cultural y religiosa en determinadas materias, dictada por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

Entre ideología y política. Perspectivas críticas sobre legislación educativa en Chile y Venezuela

David G. Miranda

Introducción

El presente capítulo reflexiona sobre las tensiones entre ideología y praxis política-educacional, tomando como ejes de análisis los casos de las reformas a la leyes generales de educación en Chile y Venezuela. Este contraste resulta especialmente interesante si consideramos que ambos países generaron, desde el año 2009, importantes reformas educativas impulsadas por gobiernos herederos de la tradición socialista, que intervienen en contextos situados disímiles, y derivas ideológicas (Miranda, 2022) casi opuestas (Detsch, 2018). Por una parte, observaremos la deriva legislativa en el caso de Chile, liderada por el gobierno de un partido socialista más cercano a la vertiente de la socialdemocracia¹, a favor de las fuerzas del mercado, durante el primer gobierno de Michelle Bachelet, el cual intentó compensar los desequilibrios del libre

1 Más conocido en la postdictadura como el denominado socialismo “renovado” o adherente a la denominada “tercera vía”.

mercado educacional propiciado por el régimen militar. Por otra parte, prestaremos atención al discurso legislativo del caso venezolano, impulsado por el denominado “Socialismo del siglo XXI”, el cual reinterpreta la matriz de pensamiento marxista bajo una óptica poscolonial (Dussel, 2003) , para intentar dar una respuesta regional al complejo proceso de globalización neoliberal en curso desde la década de 1990, como representantes de una tradición más vinculada al “socialismo real” (Dussel, 2006:18).

Para este análisis, será necesario considerar algunos de los conceptos centrales en el campo de la política educativa en cada país. En el caso chileno, podríamos señalar que, para comprender su estructura, será necesario considerar aspectos como la denominada “Libertad de Enseñanza” (o libre emprendimiento educativo, si se quiere), el desarrollo de una nueva institucionalidad que otorgará legitimidad el sistema, la concepción de un sistema educativo de financiamiento mixto, la fragmentación socioeducativa, y las denominadas “reformas modernizadoras” para afianzar un modelo de mercado en el campo educativo. En contraste a ello, en el caso venezolano, los conceptos claves de la política educativa a considerar son los del denominado estado docente, el objetivo de transformación social, responsabilidad social, “suprema felicidad”; y ciertamente, la generación de una “nueva racionalidad”, orientada a reforzar su carácter revolucionario (Del Carmen Terán, 2020) y contrahegemónico.

Datos de contexto

A nivel de financiamiento público de cada sistema educativo, podemos hacer un panorama general desde una perspectiva comparada, tomando como referencias el gasto público en educación, y los niveles de matrícula de estudiantes por cada nivel. De esta forma es posible dimensionar el alcance del sistema educativo

público en relación a la dimensión económica del estado, y en relación al número de estudiantes a los cuales éste va dirigido. Al respecto, el primer rasgo relevante es que, pese a la diferencia de población, el PIB *per capita* en Venezuela en 2009 era algo mayor al de Chile, al igual que el gasto público en educación, llegando incluso a duplicarlo en educación terciaria (Banco Mundial, 2023). Este hecho tiene dos explicaciones, la primera es que la matrícula de estudiantes en el sistema público venezolano es muy superior a la chilena; la segunda es que la mitad de los alumnos del sistema educativo chileno considerados en esta cifra corresponden a establecimientos de financiamiento compartido, por lo que reciben aportes privados para su educación, un elevado gasto de las familias, que ha ido generando diferentes niveles de segmentación (Villalobos & Quaresma, 2015).

Tab. 1 Gasto público, por nivel educativo (% PIB)

Gasto público en Educación, 2009	Chile	Venezuela
PIB per capita (US\$)	10.209	11.765
Gasto Público en Educación(% PIB)	4,2	6,9
Gasto Público en Educación Primaria (% PIB)	1,5	2,2
Gasto Público en Educación Secundaria (% PIB)	1,5	1,3
Gasto Público en Educación Terciaria (% PIB)	0,7	1,6

Fuente: Banco Mundial (2023)

Tab. 2 Cobertura de Matrícula, por nivel (%)

% de Matrícula, 2009	Chile	Venezuela
Educación Superior (%)	60,9	79,3
Educación Secundaria (%)	99,9	90,2
Matrícula total de primaria, secundaria y terciaria (%)	86,0	89,6
Educación Primaria (%)	106,5*	103,4*

Fuente: Banco Mundial (2023)
 Los valores que incluyen (*) se explican
 por la cobertura en educación de adultos.

Sólo en virtud de estos datos, es posible observar que en Venezuela el estado ya había desarrollado en 2009 un rol muy activo en el sistema educativo, y que en el marco de su reforma bolivariana la educación, el ideario revolucionario que formaba parte fundamental de su proyecto de transformación social, fue elevando su inversión pública en educación durante su apogeo económico, derivado de un modelo económico muchas veces tildado de “rentista”, a raíz de su riqueza petrolífera. Por otra parte, en el caso de Chile, es preciso recordar que la inversión privada en educación se ha encontrado entre las más altas del mundo (OCDE, 2017), unido a un sistema fragmentado (OCDE, 2017); por lo que se trata de un sistema que ha tenido severas dificultades o resistencias a cambiar aspectos estructurales, como modelo de reproducción social que ha sometido el derecho de la educación a la fuerte desigualdad social del país, mediante diversos mecanismos, cuestión que ha derivado en sucesivos procesos de movilización estudiantil desde 2006 en adelante (Bellei et al., 2014; Borri, 2016; Fernández Plastino, 2016; Picazo & Pierre, 2016; Rodríguez Leuro & Pérez-Cardozo, 2022; Salazar, 2012; Torres & Sánchez, 2019; Varela et al., 2019).

Algunas críticas a ambos modelos

Existe un cierto consenso sobre cómo se fue consolidando el modelo de sociedad que se aspiró a construir en Chile, asociado las profundas reformas neoliberales que afectaron al estado, desarrolladas por la dictadura (Bellei et al., 2014; Bellei & Escobar, 2018; Cabalin & Bellei, 2013). Esto generó un sistema educativo muy fragmentado, donde las posibilidades de ascender socialmente, incluso por vía de la educación gratuita han sido más bien escasas (Escobar et al., 2020); reproduciendo así una estructura de clases heterogénea. En relación a la realidad venezolana, lo que se puede deducir es que el modelo de sociedad que se aspira a construir es mucho más homogéneo debido a la alta cobertura del sistema estatal, un asunto central para el proyecto político revolucionario del denominado “socialismo del siglo XXI”, lo cual no necesariamente implica que se trate de una sociedad cohesionada, sino que el resultado ha sido más bien a la inversa, debido a los rasgos totalitarios de su sistema político, que han generado una fuerte oleada migratoria, e importantes episodios de violencia política en la última década, aunque esa materia, dada su envergadura, amerita otro estudio.

En el caso chileno, la concepción del sistema educativo “estructurado conscientemente por clases sociales” según la OCDE (2004), pese a las importantes reformas impulsadas por el segundo gobierno de Bachelet, no ha sido un modelo del todo permeable a un cambio estructural, todo ello en el marco de un país inmerso en la dinámica de un modelo de desarrollo propio de una democracia liberal, de carácter periférico, con una gran propensión a aumentar la desigualdad y a concentrar la riqueza. En otras palabras, hablamos de un país que, pese a sus progresos en disminución de cifras de pobreza, ha mantenido o profundizado la desigualdad, exceptuando precisamente el período de las reformas de 2017 (Miranda, 2022). Este debate ha conducido, por ejemplo, a

la articulación de conceptos como la “privatización encubierta” de la educación pública (Bellei & Escobar, 2018), al mantener o reforzar mediante dichas reformas, una lógica competitiva entre educación pública y educación privada.

En el caso venezolano, la gobernabilidad de su sistema educativo se asocia a la imposición de la nueva racionalidad bolivariana; por lo que el enfoque revolucionario que busca cambiar los paradigmas ideológicos para la formación de un nuevo modelo de ciudadanía, el cual actúa a priori de forma inhibitoria respecto a la racionalidad liberal predominante en una sociedad en proceso de transformación. Sin embargo, su praxis política ha adquirido consistentemente rasgos populistas, que dotan a este campo de un carácter explícito, generando espacio para una resistencia a sus postulados y proyectos (Lamas Pinzón, 2021), en principio por parte de los sectores más favorecidos en términos socioeconómicos o de las clases dominantes, y luego en sectores más amplios de la población. Los rasgos de la reforma venezolana son los de un Estado centralizado que amplía sus atribuciones, para la generación de un nuevo modelo de sociedad que sea capaz de sostener el proceso político al que ha dado curso; en la búsqueda de un posicionamiento ideológico, político y económico que tuvo durante su apogeo el objetivo de erguirse en un liderazgo regional orientado a favorecer una nueva dinámica geopolítica “multipolar” a nivel global. A raíz de esto, el modelo de ciudadanía propuesto en su reforma educativa incorpora una visión geoestratégica del mundo, donde la ciudadanía debía ser políticamente activa y parcial a la “revolución bolivariana” antes que a cualquier otro proyecto político.

Las reformas socialdemócratas en Chile

Al analizar la legislación en política educativa, en su aspecto más formal, es posible constatar ciertas discusiones que dan cuen-

ta sobre las tensiones y los énfasis de cada caso. Analizaremos en primer término ciertos detalles observados en el caso chileno, comparando el articulado de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), promulgada el 10 de marzo de 1990 por la dictadura de Augusto Pinochet, siendo la última ley del régimen. La reforma a dicha legislación se produciría recién en 2009, luego de las movilizaciones estudiantiles de 2006, que entre sus demandas establecían como prioridad finalizar con la LOCE. Ello sólo fue posible luego de un arduo proceso de diálogo político, y de la asesoría de un consejo con representación de diversos estamentos educativos, para avanzar en la derogación de la legislación educativa heredada de la dictadura.

Paradójicamente, la responsabilidad de “resguardar el derecho a la educación” por parte del Estado se ha visto limitada por el mismo sistema que éste establece. Ello, debido a su injerencia en proyectos educativos privados de financiamiento compartido, donde el derecho a la educación entra en tensión el derecho de libertad de enseñanza establecido tanto en la Constitución como en la ley. Precisamente el artículo 3° hace mención a esta condición del sistema chileno, la tensión entre el derecho a la educación y el derecho a la libertad de enseñanza, da lugar a la consolidación de un sistema educativo concebido durante el período dictatorial.

Las diferencias políticas y filosóficas que aparecen reflejadas en esta ley son un rasgo más del proceso modernizador de carácter global, donde el espíritu democrático se plasma ratificando diversos tratados internacionales y la conformación de una estructura valórica propia de una sociedad democrática liberal. Desde este punto de vista, el texto establece que el *principio de equidad* se equipara a una *posibilidad de libre competencia*, es decir, la equidad concebida como condición para garantizar ésta última, por lo que su elevación a principio, paradójicamente, impedirá que éste se haga realidad. A partir de ello se comprende, por ejemplo, que el artículo inicial de ambas leyes sea prácticamente idéntico, con

la salvedad que la ley de 2009 señala el objetivo de “tener un sistema educativo caracterizado por la *equidad y calidad* de su servicio” (Art.1; 2009). Ambos conceptos han sido centrales en la discusión de Política Educativa en las reformas chilenas, siendo la calidad un factor articulador central de los mecanismos regulatorios del *cuasimercado* educacional chileno (Bellei & Escobar, 2018).

Asimismo, esta ley establece de forma inédita los derechos y deberes de cada integrante de la comunidad educativa (Art. 10; 2009), modelando una estructura que tiende a la continuidad de un modelo de desarrollo institucional del sector de la educación. Cabe la interrogante respecto al concepto de ciudadanía que emana de esta legislación, al parecer concebido para conformar un sistema que no sea demasiado permeable de ser cuestionado o reconstruido, sino que tienda más bien, a su reproducción, aún con pequeños ajustes o correcciones que intentan dar respuesta a diversos ciclos de movilización social.

Otro giro históricamente relevante en relación a la herencia dictatorial, se observa en la ley de 2009 cuando se establece “el respeto y la valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz” (Art.2; 2009), así como los principios de integración, sustentabilidad e interculturalidad, en consonancia con los acuerdos internacionales suscritos durante dicho período, que establecen nuevas condiciones (al menos en el ámbito formal) que garanticen el respeto y la valoración de las culturas y pueblos originarios, así como el respeto por el medio ambiente y el uso racional de los recursos, entre otras materias.

El derecho a la educación y la comunidad educativa

No deja de ser llamativo que en una reforma tan significativa como ésta, el artículo que define el derecho a la educación se man-

tenga incólume. El Artículo 4° de la ley de 2009 establece como norma y como deber del Estado, algo que en la práctica se venía realizando desde hace décadas, el financiamiento de un sistema gratuito de educación, aunque resulta trascendente que considera como un deber del Estado “generar las condiciones para la permanencia en el mismo”(Art.4; 2009), un tópico orientado fundamentalmente a la problemática de la deserción escolar, que surge sintomáticamente como la punta del iceberg de las problemáticas sociales y de la desigualdad que rodean al sistema de educación pública en Chile, y que eclosionaría nuevamente en 2011, con movilizaciones universitarias, demandando entre otras cosas, la gratuidad de la educación superior.

Los deberes del Estado establecidos en el artículo 4° “velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras” (Art. 4; 2009), definidos con amplio alcance, se sintetizan en las políticas relacionadas con las culturas y pueblos originarios, el resguardo de los derechos de padres y alumnos, la supervisión del sistema educativo, y el mantenimiento de un sistema de información sobre la calidad, cobertura y equidad del sistema y sus instituciones.

Si bien parece hoy en día un mínimo aceptable, aquella declaración comprometió al estado nuevamente con la educación pública, rol que había quedado minimizado con las reformas del régimen, incrementando las condiciones de posibilidad para la reproducción de la desigualdad social. Dicha problemática es sin duda, un aspecto central en los análisis de la política neoliberal a escala mundial, aunque el problema de la redistribución por parte del estado en los países de América Latina tiene su origen en las reformas generadas a partir del Consenso de Washington, por lo que el matiz socialdemócrata que adquiere la Ley General de Educación de 2009 en Chile, se ve necesariamente condicionado a la capaci-

dad del Estado de generar redistribución en el sentido auténtico, abriendo un frente político sobre cómo financiar las nuevas garantías que el estado debe proveer, para intentar dar sustento a un sistema de educación pública que se vio además condicionado por la pobreza y vulnerabilidad social de sus beneficiarios, que acceden a él por necesidad y desposesión antes que por una opción deliberada, orientando la política educativa la “promoción de la reducción de la desigualdad”, antes que a generar condiciones sociales que eleven la “educabilidad” (Tedesco, 1998) de los más desposeídos y de las personas en riesgo social².

Como ejemplo de ello, y cruzado con la violencia de género institucionalizada, podemos recordar que, si bien en la ley de 1990 se establecía claramente que “el embarazo y la maternidad, no constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel” (Art.2º; 1990), decenas de jóvenes fueron expulsadas de sus liceos por dicha causa, quedando al descubierto aún más durante la movilización estudiantil. Dicha problemática, que aún tensiona aspectos profundos de un sistema educativo fuertemente capitalista y patriarcal, se enlaza con un punto central constitutivo del derecho a la educación, al igual como lo fue el estado civil de los padres. Coinciden-

2 No debemos olvidar el origen de esta ley: el movimiento secundario estudiantil, que genera con su irrupción de gran escala un serio problema de gobernabilidad. Si revisamos el apartado de los derechos de los alumnos no encontraremos grandes sorpresas, aunque el fragmento que establece sus deberes merece mucha atención: “...cuidar la infraestructura educacional y respetar el proyecto educativo y el reglamento interno del establecimiento” (Art. 10, a; 2009), ya que posteriormente abriría la puerta a lo que se conoce como “Ley Aula Segura”. En este sentido, el respeto por el proyecto educativo en la educación pública es nada menos que respeto por la norma gubernamental (véase Art. 30; 2009), por la política educativa en su estado puro, y precisamente su cuestionamiento por parte del estudiantado es el que genera un movimiento social juvenil capaz de remecer, una vez más, la conciencia política de los más perjudicados por un sistema excluyente en términos sociales.

temente, la arbitrariedad de las situaciones de esta naturaleza se enlaza y se escuda de forma lógica en el principio de “libertad de enseñanza”, escudada en reglamentos internos y en otros casos de proyectos educativos autónomos. Otro problema relacionado con esta tensión de derecho es el problema de la selección de alumnos por parte de instituciones que reciben aportes públicos, dado que, incluso si se asume el ideario liberal, en un sistema ampliamente desigual resulta imposible hablar de “libre competencia” si aquellos que tienen dificultades sencillamente no pueden competir. Dicha problemática también fue abordada en la discusión de la ley y sus reformas posteriores, cuya respuesta no llegó sino hasta 2015, cuando se publica la 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.

El rol de la familia y los profesionales de la educación

Si bien en la Ley de 1990 se establecía “el derecho y el deber de educar a sus hijos” (Art.2; 1990); la ley de 2009 circunscribe el derecho de los padres fundamentalmente a la obtención de información sobre el proceso, su participación queda entonces a merced de los reglamentos institucionales; y su labor familiar queda figurada al apoyo al proceso educativo. Podemos interpretar que en ninguna de las dos leyes se contempla la participación específica de la familia en el proceso educativo más que en esta última definición.

Por su parte, una de las disposiciones más resistidas por parte del gremio docente es la que se refiere al “personal idóneo” para realizar docencia en la Educación Media a otras profesiones afines con las materias sin la necesidad de tener el título de profesor (Art.46, g; 2009). Esta disposición, orientada a desregular el sector docente, fue afectando la profesionalización de la actividad, en

contraposición al sustento de la ley de carrera docente.

Por otra parte, la ley de 2009 dejó de lado ciertas alusiones explícitas a los célebres límites dictatoriales “de la moral y las buenas costumbres” (Art. 6; 1990) así como a la idea de seguridad nacional, quedan dichos conceptos superados y anclados en la legitimidad del régimen educativo autoritario (incluyendo a la actual Constitución del Estado), la prohibición de propaganda política (cuestión que también se observa en la reforma venezolana). Entre la actualización de los objetivos generales de la Educación Media, debemos consignar el cambio de paradigma de lo autoritario a lo democrático, algo que se puede apreciar en el punto c) y d) del artículo 30 (2009)³, en consonancia con el espíritu liberal de emprendimiento que se aprecia en el punto e) del mismo.

Adicionalmente, la ley de 2009 establece la creación en la educación secundaria de la formación artística, además de la educación especial o diferencial, la educación de adultos y la integración de la Educación Intercultural Bilingüe a la modalidad educación especial, situación que nos da señales, al no tratarse de una modalidad en sí misma, de la aún escasa presencia que ésta adquiere en la política educativa en Chile hasta nuestros días (véase Art. 23; 2009, Art. 29; 2009, y Art. 30; 2009).

3 c) *Trabajar en equipo e interactuar en contextos socio-culturalmente heterogéneos, relacionándose positivamente con otros, cooperando y resolviendo adecuadamente los conflictos.*

d) *Conocer y apreciar los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los derechos humanos y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses.*

e) *Desarrollar capacidades de emprendimiento y hábitos, competencias y cualidades que les permitan aportar con su trabajo, iniciativa y creatividad al desarrollo de la sociedad.*

La nueva institucionalidad y las “reformas modernizadoras”

La ley de 2009 estableció la creación de una nueva institucionalidad encargada de fiscalizar, sostener y regular el sistema educativo de forma conjunta con el Ministerio de Educación (Art. 31; 2009 y Art. 37; 2009). Esta acción complejiza el aparato estatal delegando funciones intermedias entre el Ministerio y las escuelas. Este modelo de gestión burocrática cuenta con diversos objetivos institucionales, y si trascendemos en un sentido amplio hacia el análisis de esta acción, llegamos nuevamente a la idea de gobernabilidad reforzada por el aparato burocrático orientado a partir de los cánones de eficiencia, competitividad y legitimidad, pilares del proceso de modernización neoliberal.

Esta nueva institucionalidad ha tenido como principal desafío elevar los estándares de gestión de la educación pública en Chile, aunque su creación adoleció durante largos años de una política orientada al fortalecimiento de la educación pública. Precisamente, ello condujo a nuevas iniciativas de ley, de forma separada de la ley principal, aislando así el problema respecto de la Ley General de Educación de 2009. No fue sino hasta el segundo gobierno de Bachelet, que se promulgó la ley 21.040, que crea el Sistema de Educación Pública como tal.

Entre las funciones de los nuevos órganos creados por esta ley, destaca el Consejo Nacional de Educación (CNED), el cual tiene la función de aprobar las bases curriculares de acuerdo al procedimiento del Artículo 53, velando por que los objetivos de aprendizaje contemplados en éstas sean relevantes, actuales y coherentes con los objetivos generales establecidos en la ley (Art. 31; 2009). El CNED reemplazó al Consejo Superior de Educación, conformado según la ley de 1990 por una serie de autoridades designadas con un criterio estratégicamente político (véase Art. 36 ; 1990). Es el caso de uno de los consejeros designado por las fuerzas armadas.

La nueva conformación del CNED busca un sentido más ligado al campo de lo netamente educativo, aunque su componente político permanece mediante la injerencia directa del Presidente de la República en la nominación de los consejeros. Debemos contemplar además la injerencia del CNED en los asuntos relacionados con el sistema de Educación Superior, por ejemplo, a través de la revisión de decisiones de acreditación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), o de los decretos de cierre de instituciones educativas. La Agencia de Calidad de la Educación, por su parte, formaría parte del denominado Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y su rol principal estará enfocado en la evaluación a distintos niveles, tanto de aprendizaje como de las instituciones y sostenedores, así como la coordinación de la participación nacional en las mediciones internacionales. Así, el nuevo entramado institucional se encontraba orientado hacia un modelo de accountability fuerte, con consecuencias cada vez mayores, fuertemente inspirado en los ideales de la denominada “nueva gestión pública”.

Los sostenedores privados, el conflicto por el lucro y la libertad de enseñanza

El rol de los sostenedores privados merece una observación especial ya que el tema del lucro privado con participación de fondos públicos adquirió centralidad en la formulación de esta ley, al tratarse de uno de los pilares del sistema educativo chileno (Miranda, 2022). El modelo actual de la educación chilena se encuentra fragmentado entre la educación pública gratuita, la educación con financiamiento compartido y la educación privada. Y es que, precisamente, al tratarse de iniciativas educativas privadas, sobre dicho subsector del sistema educacional no pesaban grandes responsabilidades institucionales, resguardadas principalmente en el derecho a la libertad de enseñanza. Hay que señalar que dicha fórmula

surgió durante el periodo dictatorial como una forma de solventar las debilidades de una educación pública postergada fuertemente durante dicho periodo, ampliando el margen de mercantilización educativa mediante el estímulo de la subvención por alumno.

Con el advenimiento democrático, la educación pública tardó mucho en mejorar su situación, a la vez que el paradigma de una sociedad competitiva se fue imponiendo con mayor claridad, impulsando una fuerte movilidad de alumnado que pasaba de la educación pública a la educación subvencionada en búsqueda de mayor calidad y/o perspectivas futuras. La presente ley eleva las obligaciones y requisitos para ser sostenedor, y aumenta el grado de fiscalización de estos a través de una nueva institucionalidad. No se eliminó el lucro del sistema. (véase Art. 46; 2009) sino hasta el año 2015 (Ley 20.845, Art. 1 n°9), post movilizaciones 2011, y la articulación de un nuevo conglomerado político que incorporaba la política educativa como uno de sus ejes de acción, la entonces Nueva Mayoría, liderada por Michelle Bachelet, y secundada por los líderes estudiantiles que en 2022 alcanzaron el poder, con la figura de Gabriel Boric.

Así, fue posible la reforma al artículo 46 de la ley de 2009, que establece los requisitos actualizados para ser sostenedor. Entre los nuevos requisitos se encuentran que el sostenedor debe tener un giro único de educación y contar con un proyecto educativo, además de rendir cuentas detalladas del uso de los recursos mediante un incremento en la fiscalización y auditoría a cargo de la Superintendencia de Educación. Asimismo, deberá comprometerse a cumplir los estándares nacionales de aprendizaje, de conformidad a los instrumentos que la ley establezca para tales efectos. (Art. 46, e; 2009).

En síntesis, las nuevas condiciones van orientadas a generar un mayor control sobre las actividades educativas de sostenedores privados, sin necesariamente cuestionar las bases del sistema de mercado, y por lo tanto, del financiamiento compartido. Inclusi-

ve, casi de forma paradójica, le brinda mayor legitimidad a éste, a través de una mayor institucionalización, al obligar la gratuidad de sus servicios.

Las reformas bolivarianas en Venezuela y la reorganización del Sistema Educativo

El Estado docente

El Estado Docente en Venezuela como emerge durante lo que se conoce como trienio “adeco” (1945-1948), período inaugura la democracia representativa en dicho país, orientado hacia un modelo de desarrollo endógeno basado en la industrialización por sustitución de importaciones, el desarrollo extensivo del sistema educativo, y el fortalecimiento del movimiento sindical (Arraíz Luca, 2011). Tras un retroceso marcado por la irrupción del golpe militar en 1948, y el derrocamiento del régimen en 1958, la democracia liberal representativa permaneció en un sistema de conciliación de élites hasta la irrupción de Hugo Chávez y su proyecto de socialismo del siglo XXI, que fue desarrollando rasgos de un autoritarismo de carácter competitivo, acentuado luego de su muerte, y con la llegada de Nicolás Maduro al poder. En términos formales, en Venezuela la educación ha sido concebida como función primordial e indeclinable del Estado desde 1980, cuyo primer antecedente se registra en la Constitución de 1947, cuando se erige como función “esencial” del estado, abriendo paso al modelo de estado docente venezolano, incorporando principios como la libertad de enseñanza, la gratuidad, los incentivos a la iniciativa privada, función exclusiva del estado de formar profesorado. Esta conformación constitutiva se presenta como antecedente histórico a considerar, para comprender las transformaciones legislativas de la actual concepción bolivariana del “Estado docente”, cuyos principios se sostienen sobre un ideal ampliado de soberanía

orientado a fortalecer lo que denomina como una visión *geoestratégica* del mundo. Para ello, se declara que el financiamiento del sistema educativo como inversión prioritaria y de crecimiento progresivo.

Algunos rasgos de la reforma educativa bolivariana

Entre las competencias del Estado docente venezolano se encuentra la “formulación, regulación, seguimiento y control de gestión de las políticas de formación docente” (Art.37; 2009), a través de una ley especial y del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, ya que resulta primordial este aspecto para el programa político educativo bolivariano. La anterior concepción de perfeccionamiento de profesionales de la docencia es complementada bajo la visión de la doctrina bolivariana, al establecerse que ésta “deberá garantizar el fortalecimiento de una sociedad crítica, reflexiva y participativa en el desarrollo y transformación social que exige el país.” (Art.38; 2009). En relación a la jubilación de los docentes, la ley de 2009 eleva el mínimo de un ochenta por ciento de su sueldo a un cien por ciento de este.

Por otra parte, la ley de 2009 enmarcada en la doctrina bolivariana establece y reafirma los ideales de la emancipación, la identidad nacional y la defensa de la soberanía, abarcando desde ya una dimensión latinoamericana propia del proyecto político que la sustenta. Es necesario consignar la presencia en la ley anterior de “las asignaturas vinculadas a los fundamentos de la nacionalidad venezolana, las cuales serán impartidas por ciudadanos venezolanos” (véase Art.49; 1980), como otro antecedente relevante. Asimismo, los principios de la educación actuales son: “la educación es pública y social, obligatoria, gratuita, de calidad, de carácter laico, integral, permanente, con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural,

y plurilingüe.” (Art.3,2009). Igualmente, queda establecida en la ley de 2009 “La educación como derecho humano y deber social fundamental orientada al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano en condiciones históricamente determinadas” (Art.4, 2009) considerando la transmisión y reproducción cultural como herramientas claves para “apreciar, asumir y transformar la realidad” (Art.4, 2009). En este tenor, “El Estado asume la educación como proceso esencial para promover, fortalecer y difundir los valores culturales de la venezolanidad” (Art.4, 2009). De esta forma se va configurando la figura del “Estado docente” con una centralidad en el sistema educativo, donde la corresponsabilidad de las familias, la comunidad educativa y las organizaciones comunitarias queda establecida bajo mecanismos legales y una naciente institucionalidad comunal.

La concepción educativa bajo la figura del “Estado docente” reconoce a la educación como un área de máximo interés, además de “como servicio público que se materializa en las políticas educativas.” (Art.5, 2009). Es decir, su dimensión política es explícita bajo un proyecto regido por la doctrina bolivariana y sus correspondientes principios y valores. Desde ese punto de vista, queda en un segundo plano la iniciativa privada y la idea de la “libertad de enseñanza” de un Estado liberal, algo que podemos apreciar en los artículos 5º y 7º de la ley de 1980, en relación a los nuevos principios del sistema educativo venezolano.

Entre las competencias del Estado docente encontramos la “permanencia y óptimo funcionamiento de las misiones educativas en sus distintas modalidades.” (Art.6, 2009). Se trata de diversos programas complementarios orientados a corregir las enormes desigualdades educativas de la población venezolana. Los principales programas fueron: Robinson I, alfabetización; Robinson II, prosecución al sexto grado; Misión Ribas, para culminar el Bachillerato y misión Sucre para municipalizar la educación superior. Otra de las competencias del Estado docente que llaman la

atención es la referida a la integración de los medios de comunicación en el proceso educativo, garantizando “Las condiciones para la articulación entre la educación y los medios de comunicación, con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, la capacidad para construir mediaciones de forma permanente entre la familia, la escuela y la comunidad” (Art.6, 1, g;2009). Por otra parte, queda establecida la modalidad de educación intercultural bilingüe indígena “la cual deberá garantizar el uso oficial y paritario de los idiomas indígenas y del castellano.” (Art.6, 1, h; 2009).

El respeto y los “hombres” hacia los símbolos patrios y a la figura del libertador Simón Bolívar también tienen antecedentes en la política educativa venezolana. (Artículo 62 de la ley de 1980 y Art.6,1,l; 2009). Las funciones de supervisión estatal fueron ampliadas en la ley de 2009, pasando de ser concebidas como “un proceso único constante integral cuya organización, metodología y régimen técnico y administrativo deberán estar acordes con los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.”(Art.72°; 1980); a un Estado docente con competencias para regular, supervisar y controlar “a las comunidades, familias, padres, madres, representantes o responsables, el cumplimiento de este deber social.” (Art.6,2a; 2009). Merece una observación la injerencia del estado en relación al subsistema de educación universitaria en relación al concepto de autonomía establecido en la misma ley. Un punto importante de tensión conceptual se observa en relación a la difusión de propaganda política al interior de los centros educativos. En el artículo 10° de la ley de 1980 se prohíbe, y si bien ocurre lo mismo en el artículo 11 de la ley de 2009, se enmarca la educación venezolana en la “doctrina de nuestro libertador Simón Bolívar”; un hecho eminentemente político, y por cierto, explícito.

Evidentemente el concepto de gobernabilidad se encuentra desarrollado y ampliado en el proyecto político bolivariano. La búsqueda de mayor legitimidad a través de una racionalidad nueva,

mediante el fortalecimiento institucional de un Estado como ente central del funcionamiento integral de lo social y lo económico; así como de un grado de eficacia capaz de competir en el mundo global “multipolar” al que aspira el proyecto bolivariano; fueron los ejes principales de una gobernabilidad ampliada y re-fundamentada en su sentido popular. De esta forma el proyecto político bolivariano se desmarca de las máximas neoliberales, aunque se sostenga sobre una economía de mercado con un fuerte sistema de regulación que busca rediseñar el desarrollo de la nación hacia un modelo endógeno. (“Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación” aludido en Artículo 6, 3, b.)

Dentro de este complejo modelo de transformación social, la Política Educativa se orienta de forma congruente a dicho modelo de desarrollo, realizando las dimensiones relacionadas con la identidad y la soberanía nacional, y estableciendo un modelo integrador de la población históricamente excluida social y económicamente; así como también reforzado en su sentido ideológico y territorial; en un mecanismo de defensa nacional que se enmarca también dentro de un concepto de gobernabilidad de carácter heterodoxo. De manera coherente a lo anteriormente señalado, la formación docente (véase artículo 37) queda también supervisada por el Estado docente, que va ejecutando un proyecto político integral que se puede identificar, al igual que en una democracia liberal, en un ideal de gobernabilidad democrática total, más allá de si se le quiere calificar de revolucionaria, popular, reformista o bolivariana, es de naturaleza total, y heterodoxa desde la óptica de la globalización neoliberal, factor que incide en su posicionamiento internacional a distintos niveles.

Uno de los puntos relevantes de la reforma bolivariana es la integración de forma participativa de la comunidad en el proceso educativo (véase el Capítulo II Corresponsables de la Educación, artículo 18), además de ampliar la concepción educacional hacia la perspectiva geopolítica regional “Desde una concepción de la in-

tegración que privilegia la relación geoestratégica con el mundo, respetando la diversidad cultural” (Artículo 6,5, b;2009).

Educación, política y comunicación social

La ley de 2009 señala “la creación de un nuevo orden comunicacional para la educación” (Art. 6, 5, e; 2009), directriz que también tiene antecedentes en la ley de 1980 (Art. 11º; 1980) donde se establece que “Los medios de comunicación social son instrumentos esenciales para el desarrollo del proceso educativo”. En concordancia con el nuevo escenario bolivariano y sus rasgos de gobernabilidad, dicha concepción se vio ampliada, estableciéndose obligaciones puntuales de los medios de comunicación social sintetizadas en la siguiente normativa:

1. Los medios de comunicación social públicos y privados en cualquiera de sus modalidades, están obligados a conceder espacios que materialicen los fines de la educación.
2. Orientan su programación de acuerdo con los principios y valores educativos y culturales establecidos en la Constitución de la República, en la presente Ley y en el ordenamiento jurídico vigente.
3. Los medios televisivos están obligados a incorporar subtítulos y traducción a la lengua de señas, para las personas con discapacidad auditivas.

Esta concepción complejiza aún más el escenario de gobernabilidad democrática total (Roitman, 2001), al vulnerar el Estado los límites de la empresa privada en beneficio de su proyecto educativo (véase también “Participación y obligación de las empresas públicas y privadas en la educación” Art. 22; 2009).

De igual forma, la aplicación de la doctrina bolivariana a través

de la Política Educativa se “protege” ideológicamente en el ámbito educativo mediante las prohibiciones establecidas en el artículo 10 y artículo 11. Dichos artículos titulados “Prohibición de incitación al odio” y “Prohibición de mensajes contrarios a la soberanía nacional” contienen la prohibición de todo tipo de mensajes que inciten a “el menoscabo de los principios democráticos, de soberanía nacional e identidad nacional, regional y local”(Art.10;2009) entre otros de orden ético y moral, así como “la difusión de ideas y doctrinas contrarias a la soberanía nacional y a los principios y valores consagrados en la Constitución de la República”(Art.11; 2009), esta es la Constitución Bolivariana. Asimismo, las “Prohibiciones de propaganda partidista en las instituciones y centros educativos” (artículo 12, 2009) establecidas adquieren un matiz muy diferente al del artículo 10 de la ley de 1980, éste último infundido de una pretensión de neutralidad o de despolitización del hecho educativo, contrasta en al actual escenario con un artículo gramaticalmente similar, pero esta vez al servicio de una doctrina bolivariana.

“Desarrollar una nueva cultura política fundamentada en la participación protagónica y el fortalecimiento del Poder Popular, en la democratización del saber y en la promoción de la escuela como espacio de formación de ciudadanía y de participación comunitaria, para la reconstrucción del espíritu público en los nuevos republicanos y en las nuevas republicanas con profunda conciencia del deber social.”(Artículo 15,b)

El apartado “Principios de la responsabilidad social y la solidaridad” (Artículos 13 a 15), sintetiza de forma clara los principios analizados con anterioridad en términos de gobernabilidad, en este apartado se refuerzan los conceptos de soberanía, identidad nacional, autodeterminación y desarrollo endógeno, “*con una visión indígena, afrodescendiente, latinoamericana, caribeña y universal.*”

(Art.15,1;2009). El ideario aquí presentado de “responsabilidad social” establece obligaciones claras a todos los beneficiarios del sistema educativo, en el caso de los estudiantes *“una vez culminado el programa de estudio y de acuerdo con sus competencias, debe contribuir con el desarrollo integral de la Nación, mediante la práctica de actividades comunitarias”* (Art.13; 2009), en el caso de las familias y de la comunidad, las obligaciones son presentadas en el Capítulo II Corresponsables de la Educación: “Las familias, la escuela, la sociedad y el Estado son corresponsables en el proceso de educación ciudadana y desarrollo integral de sus integrantes.”(Art.17;2009)

Este principio se materializa mediante un modelo comunitario integrador a través del establecimiento de las llamadas “Organizaciones comunitarias del Poder Popular” que “están en la obligación de contribuir con la formación integral de los ciudadanos y las ciudadanas, la formación y fortalecimiento de sus valores éticos, la información y divulgación de la realidad histórica, geográfica, cultural, ambiental, conservacionista y socioeconómica de la localidad”, “ejerciendo un rol pedagógico liberador para la formación de una nueva ciudadanía con responsabilidad social” (Art.18;2009).

De esta forma el modelo educativo expande la comunidad educativa en su conjunto, en su objetivo de aplicación e implantación de la doctrina bolivariana, dando paso a “las personas naturales y jurídicas, voceros y voceras de las diferentes organizaciones comunitarias vinculadas con las instituciones y centros educativos” (Art.20; 2009) a formar parte ellas. Este es el reflejo de la magnitud de la transformación social a la que aspira el proyecto político bolivariano, una transformación que es permeable desde las más altas esferas constitutivas de la nación y el estado, hasta la célula fundamental de la sociedad, la familia; esta vez pensada en su dimensión comunitaria.

La norma que establece la participación y obligación de empresas públicas y privadas en la educación se orienta, si lo analizamos

críticamente, bajo el principio de gobernabilidad total, así se configura un escenario donde todos los actores sociales están obligados por ley a contribuir de forma específica en la construcción política y social de la nación, mediante el nuevo modelo de gestión estatal. Esta política se enmarca “dentro de los planes y programas de desarrollo endógeno local, regional y nacional” (Art.22; 2009). De esta forma, se establece un mecanismo de ampliación de la capacidad de acción del Estado, mediante el uso de recursos privados para la consecución de sus objetivos “en las áreas de formación para el trabajo liberador” (Art.22; 2009), complementado con programas de formación y otras iniciativas de carácter educativo relacionadas.

Algunos aspectos estructurales del currículo venezolano

La organización curricular del Sistema Educativo venezolano fue reformada por la Ley Orgánica de Educación de 2009. Esta reforma se aprecia en el caso de la Educación Básica que pasa de ser concebida con una duración no menor de nueve años (Art. 21; 1980) y una Educación Media diversificada y profesional con una duración no menor de dos años (Art.23; 1980) un total de once años; a una nueva estructura de Educación Primaria de seis años y una Educación Media General de cinco años o una Educación Media Técnica de seis años de duración, estableciendo una diferencia de un año entre la educación general y la educación técnica (Art.25; 2009), con once y doce años respectivamente, situación que privilegia en su modelo educativo el aspecto técnico de la formación. Por otra parte, el sistema nuevo de modalidades amplía las variantes educativas de acuerdo a las condiciones específicas de desarrollo. En relación a la legislación de 1980 que establecía las modalidades de educación especial, la educación para las artes, la educación militar, la educación para la formación de ministros

del culto, la educación de adultos y la educación extra escolar; la nueva legislación establece como modalidades la educación especial, la educación de jóvenes, adultos y adultas, la educación en fronteras, la educación rural, la educación para las artes, la educación militar, la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe, “y otras que sean determinadas por reglamento o por ley” (Art.26; 2009).

Resaltan en esta diversificación la educación en fronteras, como un reflejo claro de una concepción militarizada de territorialidad con el objetivo de lograr “el fortalecimiento de la soberanía nacional, la seguridad y defensa de la Nación” (Art. 28; 2009). Asimismo, resalta el establecimiento de la educación rural como una modalidad pertinente con su entorno, y no solamente como condición geográfica y/o socioeconómica en relación a lo que pueda ocurrir en otros países. Por último, el establecimiento también como modalidad de la educación intercultural y la educación intercultural bilingüe aparece como algo notorio en el marco de los tratados internacionales, y de la voluntad política de valorizar a los pueblos y culturas originarias fomentando de forma seria la integración de éstos, ya que en sí mismo el establecimiento de una modalidad educativa implica una moción institucional de responsabilidad política.

Como era de esperar, la educación militar quedó evidentemente supeditada a la doctrina bolivariana, “tienen como fundamento el pensamiento y la acción de nuestro Libertador Simón Bolívar, Simón Rodríguez y Ezequiel Zamora” (Art.30; 2009) y al menos en esta legislación se aprecia un ideario militar enfocado hacia el interior: “para asegurar la defensa integral de la Nación, cooperar en el mantenimiento del orden interno y participar activamente en el desarrollo integral de la Nación.” (Art.30; 2009). Sin duda alguna, este punto resulta especialmente relevante, ya que el pasado de las instituciones militares latinoamericanas está plagado de golpes de estado y de regímenes militares, la concepción mili-

tar como garantía de orden institucional de forma directa, en este caso no hace otra cosa que reafirmar la idea de *governabilidad total*. El criterio de racionalidad queda condicionado a las directrices doctrinarias resguardadas no solamente por el monopolio legítimo de la violencia de Weber, sino por un poder militar con un amplio rango de acción.

Las disposiciones transitorias de esta ley están fundamentalmente abocadas a resguardar la realización de las acciones establecidas mediante una normativa de sanciones especiales relacionadas con la Política Educativa, dichas sanciones están dirigidas principalmente al sector privado, tanto a las instituciones educativas como a los medios de comunicación y/o a la empresa privada, estableciendo el cierre, de los mismos y/o la inhabilitación de las personas designadas responsables. De esta forma, la nueva legislación no solamente aplica en su totalidad la idea señalada en este análisis de gobernabilidad total heterodoxa, sino que a su vez reconoce en términos sociales la realidad social que aspira a transformar, donde encontrará múltiples resistencias, que se encuentran abiertas a la región latinoamericana a partir del gran éxodo de ciudadanos venezolanos, producto de una gran crisis política, económica y social, que se arrastra desde hace ya más de una década.

Conclusiones

A partir del análisis de ambas reformas educativas realizadas durante 2009, por un gobierno socialdemócrata en Chile, y el gobierno, o más bien la era del socialismo del siglo XXI en Venezuela, observamos una importante tensión entre un modelo de reproducción chileno, tendiente a las fuerzas del mercado, y un modelo de transformación venezolano de carácter contrahegemónico. Ambos utilizan el sistema educativo para alcanzar los objetivos definidos por el estado, mediante una praxis político-educativa de

“governabilidad total” en un caso con una pretensión de neutralidad neoliberal, y en el otro con un discurso bolivariano popular; conduciendo de forma disímil la inserción de la nación en la dinámica global a partir de sus modelos de desarrollo. En el caso de la pretensión de neutralidad neoliberal, es posible además argumentar que se trata de un modelo institucionalista, que apela a nociones de igualitarismo clásico (*léase* Rawls); omitiendo importantes factores contextuales que condicionan severamente la realización de los ideales que invoca en su declaración de principios. Por otra parte, en lo que concierne al discurso bolivariano, el cual recoge diversos elementos de la tradición marxista, y por otra parte, de la matriz de pensamiento anticolonial (o decolonial, si se quiere), aquellas consideraciones contextuales se hacen explícitas, al igual que sus objetivos de transformación y de posicionamiento ideológico. Precisamente, dicha distinción política entre neutralidad y posicionamiento, es la que diferencia la tradición de acción política demócrata-liberal, respecto de la emergencia de renovadas prácticas populistas en América Latina, sean éstas de izquierda o de derecha.

La pertinente interrogante que surge en este punto es si efectivamente ¿alcanza con dichos modelos de desarrollo de carácter periférico, primario y dependiente, para dar a toda una sociedad un sistema educativo que sea justamente equitativo y de calidad? Asimismo; ¿es posible en estas condiciones brindar a una sociedad latinoamericana, o al menos a la chilena y venezolana; un entorno social que garantice las condiciones mínimas para un buen desarrollo educativo?

Así, Pluralismo, Inclusión, Equidad, son ideales entonces transformados por la praxis política-educativa para el sostenimiento de un orden específico interno y/o externo, ya sea en un modelo de reproducción o de transformación. Y es que, al parecer, la cuestión económico ha trascendido las barreras el comercio, la industria y la producción, al amparo de la doctrina de mercado;

indistintamente de un Estado liberal o un Estado bolivariano con rasgos iliberales, ambos se han forjado como estados periféricos y esta condición les ha afectado por igual, aunque su posicionamiento ideológico, y su praxis política y estrategias de desarrollo sean disímiles, sin perjuicio que se posicionan al amparo de un, a estas alturas, bastante vapuleado concepto de socialismo que subyace en su marco referencial de acción política y gubernamental.

Bibliografía

- Arraíz Luca, R. (2011). *El “trienio adeco” (1945-1948) y las conquistas de la ciudadanía*. Alfa. <https://libreriasiglo.com/historia/33314-el-trienio-adeco-1945-1948-y-las-conquistas-de-la-ciudadania.html>
- Bellei, C., & Escobar, M. (2018). El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena. Santiago de Chile: LOM ediciones. *Educación*, 27(53). <https://doi.org/10.18800/educacion.201802.011>
- Bellei, C., Cabalin, C., & Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education*, 39(3). <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896179>
- Borri, C. (2016). El movimiento estudiantil en Chile (2001-2014). La renovación de la educación como aliciente para el cambio político-social. *Altre Modernità*, 141–160. <https://doi.org/10.13130/2035-7680/7057>
- Cabalin, C., & Bellei, C. (2013). Chilean Student Movements: Sustained Struggle to Transform a Market-oriented Educational System. *Current Issues in Comparative Education*, 15(2).
- Constitución Política de la República de Chile. Santiago de Chile. 1980
- Decreto N°1627, mediante el cual se dicta el Reglamento Orgánico

- del Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. Caracas. 2017.
- Del Carmen Terán, O. (2020). Reformas culturales y educativas en Venezuela en el Siglo XXI: Cultural and educational reforms in Venezuela in the 21st century. *Revista del Observatorio Digital Latinoamericano “Ezequiel Zamora”*, 3(1), 115-138.
- Detsch, C. (2018). Escaramuzas geoestratégicas en el «patio trasero». *Nueva Sociedad* 275.
- Dussel, E. D. (2003). Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación. *Erasmus: Revista Para El Diálogo Intercultural*, ISSN 1514-6049, ISSN-e 1514-6049, Vol. 5, N° 1-2, 2003 (*Ejemplar Dedicado a: FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN. Balance y Perspectivas 30 Años Después*), 5(1), 5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7611355&info=resumen&idioma=SPA>
- Dussel, Enrique (2006) *20 tesis de política*. México. Siglo XX
- Escobar, C. R., Toledo, M. R., Pérez, A. M., & Martínez, P. J. (2020). Analysis of mixed financing policies in higher education and their effects on social mobility and research, the case of Chile | Análisis de las políticas de financiamiento mixto en educación superior y sus efectos en la movilidad social y en la investigac. *Gestion y Política Publica*, 29(2), 413–445. <https://doi.org/10.29265/gypp.v29i2.779>
- Fernández Plastino, A. (2016). Juventud universitaria y movimiento estudiantil: ¿organizaciones o multitudes políticas? *ÁNFORA*, 17(29). <https://doi.org/10.30854/anf.v17.n29.2010.113>
- Miranda, D. O. (2022). ¿Discursos divergentes? Encrucijadas sobre política educativa y globalización. Los casos de Chile y Venezuela. *Política y Sociedad*, 59(1). <https://doi.org/10.5209/poso.61386>
- Lamas Pinzón, J. Á. (2021). UN ENFOQUE TEÓRICO DEL RESISTENCIA AL CAMBIO, PROFESORES DE COLEGIOS DE VE-

- NEZUELA EN EL CONTEXTO DE LA TRANSFORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD. *Revista Bioglobal Desarrollo*, 1(1). <http://revistas.unellez.edu.ve/index.php/rbgd/article/view/1348>
- Ley 20.370 de 2015. Ley General de Educación. Santiago de Chile.
- Ley 20.501 de 2011. Calidad y Equidad de la Educación. Santiago de Chile.
- Ley 20.536 de 2011. Sobre Violencia Escolar. Santiago de Chile.
- Ley 20.668 de 2013. Permite la transferencia de la calidad de sostenedor de un establecimiento educacional, sin solución de continuidad. Santiago de Chile.
- Ley 20.835 de 2015. Crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, la Intendencia de Educación Parvularia y modifica diversos cuerpos legales. Santiago de Chile.
- Ley 20.843 de 2015. Elimina la prohibición de participación de estudiantes y funcionarios en el gobierno de las instituciones de educación superior. Santiago de Chile.
- Ley 20.845 de 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. Santiago de Chile.
- Ley 21.040 de 2017. Crea el Sistema de Educación Pública. Santiago de Chile.
- Ley de Reforma de la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación de 2010. Gaceta Oficial N° 39.575 del 16 de diciembre de 2010. Caracas
- Ley Orgánica de Educación de 1980. N°2.635 Extraordinario. 28 de Julio de 1980. Caracas
- Ley Orgánica de Educación de 2009. Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario del 15 de agosto de 2009. Caracas
- OCDE (2004) *Reviews of National Policies for Education: Chile*. OECD Publishing, Paris.
- Picazo, M. I., & Pierre, C. (2016). *La educación como derecho social: La construcción del referencial de acción pública del movi-*

miento estudiantil chileno. *Revista Uruguay de Ciencia Política*, 25(SPE), 99–120. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2016000200005&lng=es&nrm=iso&tlng=es

- Rodríguez Leuro, J. A., & Pérez-Cardozo, G. S. (2022). Estallido social: ¿nuevas o viejas agendas del movimiento social? In *Bitacora Urbano Territorial* (Vol. 32, Issue 3). <https://doi.org/10.15446/bitacora.v32n3.104811>
- Roitman, M (2001) *Las razones de la democracia; América Latina y la democracia*. Ediciones Sequitur, Madrid.
- Salazar, G. (2012). *Movimientos Sociales en Chile: Trayectoria histórica, proyección política*. Uqbar Editores. <https://www.uqbareditores.cl/movimientos-sociales>
- Tedesco, Juan Carlos, “Desafíos de las Reformas Educativas en América Latina”. IPE, Buenos Aires, 1998.
- Torres, R., & Sánchez, J. C. (2019). Educación, movilizaciones de estudiantes y conflicto político en Chile y Colombia: algunas reflexiones desde una perspectiva comparada. *Revista Temas Sociológicos*, 24, 301–337. <https://doi.org/10.29344/07196458.24.1974>
- Varela, B., Britez, M., & Keegan, G. (2019). Notas sobre los movimientos sociales feministas en las universidades de Chile y acciones en el espacio público. – RED Sociales. *RED Sociales Revista Del Departamento de Ciencias Sociales*, 06(03), 90–104. <http://www.redsocialesunlu.net/?p=1352>
- Villalobos, C., & Quaresma, M. L. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 69. <https://doi.org/10.29101/CRCS.V22I69.3634>

SEGUNDA SECCIÓN:

**Experiencias y prácticas
educativas transformadoras**

Caminando con los territorios: metodologías participativas para una pedagogía estético-política del habitar¹

Marcelo Rodríguez-Mancilla y Bernardita Skinner

*Mi mundo se hizo más grande y reflexivo,
gracias a todo lo oído y vivido (estudiante)*

Introducción

En el Chile capitalista dependiente y neoliberal, el sistema educativo en general y el universitario en particular viene sien-

1 Agradecemos a ANID, Fortalecimiento de programas de doctorado. Convocatoria 2022. Folio 86220041.

Agradecemos los aportes a este trabajo de las y los estudiantes: Danae Águila, Simón Álvarez, Gabriel Arriagada, Mauricio Aspe, Catalina Astorga, Aracelly Barahona, Javiera Campaña, Javiera Estroz, Felipe Fuentes, Leonel Garrido, Sofía Godoy, Vicente Marín, Sebastián Magaña, Katherine Morales, Franco Muñoz, Anaís Núñez, Nicols Olivares, Matías Rioseco, David Rivera, Patricia Rodríguez, Beatriz Saavedra, Mackarena Tapia, Valentina Tapia, Camila Rosevear; y Belén Concha. También agradecemos a las educadoras/es populares de las organizaciones sociales participantes por compartir solidariamente sus experiencias.

do flanco de severas críticas. Entre las más agudas encontramos aquellas que conciben el sistema educativo hegemónico como una institución funcional y estratégica a la reproducción del sistema capitalista moderno, colonial y patriarcal. Es un sistema de disciplinamiento y control social, que homogeniza y jerarquiza saberes, que despolitiza la vida cotidiana, que no se hace cargo de los conflictos más agudos al no evidenciar la desigual distribución de la riqueza y las causas de las violencias multidimensionales; sin hablar en clave de sistema capitalista (Cabaluz, 2022; Korol, 2016; McLaren, 2012). Este es un tipo de educación estandarizada que no sólo es bancaria, sino que es profundamente ideológica (Freire, 1993; 2005; 2008), pues viene penetrando culturalmente en la estructuración de relaciones sociales orientadas a la rentabilidad, al ser-en-competición (Dardot y Laval, 2016), lo que configura la subjetividad neoliberal: la del empresario de sí (González, 2022).

La producción y difusión de conocimientos de la ciencia moderna hegemónica en el sistema universitario es parte de esta operación ideológica global, puesto que se requiere producir conocimiento útil para regular las contradicciones del sistema y generar innovaciones (Wallerstein, 2005). De ahí la sobre-especialización disciplinar del saber, con lo cual se fragmenta la comprensión de la complejidad social y se jerarquizan los saberes. En respuesta a ello, es necesario ampliar el campo de visibilidad que supone ir “más allá” de las categorías de análisis de las disciplinas modernas. Esto es, producir prácticas articulatorias de saberes excluidos y prohibidos, en busca de una conjunción epistémica (Castro-Gómez, 2007). En esta dirección, vemos cómo diversas organizaciones sociales, en conjunto con profesoras y profesores universitarios, han venido denunciando la relación instrumental y de extracción de saberes por parte de las universidades, que están mediados por procesos mercantiles y de control de la “productividad académica”, bajo parámetros de medición estandarizados y lógicas corporativas transnacionales neoliberales (Saravia, et al, 2023). En contra-

posición a esta tendencia, las organizaciones sociales demandan una universidad que se articule con los procesos de transformación concreta de la realidad social, basados en el compromiso y la vinculación sostenida y horizontal para articular saberes y prácticas con sentido ético-político que pongan la dignidad humana y la defensa de la vida como horizonte de transformación (Saravia, Rodríguez y Ramírez, 2022; Tomassino y Barrera, 2022). Esto nos obliga a mirar críticamente nuestra pedagogía, que muchas veces se descontextualiza y no incorpora, como parte del proceso educativo, los saberes creados desde la práctica consciente de comunidades y territorios que defienden la vida y construyen la dignidad.

En este marco de sentido, compartimos algunas reflexiones que resultan de una experiencia pedagógica universitaria fundamentada en principios de la educación popular y que estableció procesos de diálogo con dirigencias sociales. Lo hacemos a modo de sistematización, entendida como un ejercicio que busca penetrar en las tramas complejas de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido, en vista de fortalecer procesos de problematización y de saber crítico (Jara, 2015). Hacemos este ejercicio interpretativo centrándonos en los sentipensares de las y los estudiantes para identificar los impactos educativos de la experiencia y cuestionar las formas convencionales de educar. Buscamos, con esto, contribuir al acervo dinámico, polisémico, situado y rebelde de las pedagogías críticas latinoamericanas y caribeñas (Cabaluz-Ducasse, 2016). Para ello, en primer lugar, situamos algunos fundamentos que orientaron la experiencia pedagógica y los aspectos metodológicos de la sistematización, que, al centrarse en la experiencia formativa de estudiantes, adquiere un carácter parcial. En segundo lugar, reconstruimos y sistematizamos el proceso vivido. Acto seguido, proponemos algunas notas que conceptualizan la experiencia para, finalmente, cerrar con algunas ideas fuerza y desafíos de la formación universitaria.

Fundamentos orientadores del caminar

Como es ampliamente conocido en América Latina y el Caribe, en tiempos de politización post Segunda Guerra Mundial, se vino gestando un amplio abanico de discusión, propuestas y praxis transformadora y revolucionaria, que fueron constituyente el movimiento de la denominada “educación popular”, cuyos antecedentes se pueden rastrear desde principios del siglo XX o incluso antes. La educación popular, con Paulo Freire como principal referente, ha sido uno de los más ricos y profundos paradigmas pedagógicos que ha contribuido al debate de la pedagogía mundial (Gadotti y Torres, 2001).

Ante la pregunta sobre qué elementos serían necesarios para nuestra práctica pedagógica, retomamos la teoría dialógica freiriana, en donde el diálogo adquiere un sentido liberador y de negociación de sentidos, reconociendo las capacidades creativas y de co-razonamiento de las y los oprimidos. Es un diálogo que busca la horizontalidad, asumiendo que cada persona tiene la capacidad de aprender y también de enseñar (Freire, 2005). Las personas implicadas en el proceso educativo, a partir de la problematización del entorno social y cultural de la realidad concreta, pueden comenzar a reconocer las injusticias y formas diferenciadas de opresión (Freire, 2005). Es fundamental propiciar, en este sentido, un diálogo que posibilite aprendizajes sobre experiencias transformadoras, que sitúen en el centro el análisis político (Freire, 2008).

Estas premisas nos llevaron a organizar la experiencia con base a convicciones ético-políticas: a saber: a) la convicción de que los grupos sociales movilizados desarrollan saberes, sabidurías y aprendizajes prácticos, con capacidad de incidencia cultural y política, de modo que la ampliación de la conciencia crítica pasa por la problematización de la realidad, lo que se anclan de mejor modo desde la vivencia de los procesos de lucha (Freire, 1993; 2008); b) la convicción de que es necesario entender dialécticamente las disputas te-

rritoriales desde el análisis de los códigos y escalas que estructuran y agencian los procesos conflictivos de producción del espacio y del habitar cotidiano (Lefebvre, 2013); c) la convicción de que los procesos educativos universitarios deben promover diálogos transformativos y sentipensantes entre personas, materializando valores como el de la reciprocidad, la solidaridad y el compromiso social (Borda, 2013); y d) la convicción de que las metodologías participativas configuran espacios existenciales de construcción colectiva de horizontes de sentidos y de vínculos sociocomunitarios, que permiten promover la democracia participativa por medio de acciones concretas (Caballero, Martín y Villasante, 2019).

Asumiendo las convicciones antes señaladas, nos propusimos centrar esta sistematización en la experiencia educativa que se concretó por medio de diversos diálogos con dirigencias sociales en torno a sus experiencias de disputas territoriales y construcción del habitar en el Gran Valparaíso. El proceso reflexivo e interpretativo se sustenta en el análisis cualitativo de las bitácoras personales de 25 estudiantes (en su mayoría de psicología y periodismo), y una instancia de evaluación participativa que se realizó al finalizar el curso, con una duración de una hora y media. Desde el inicio se solicitó que llevaran registros de sus experiencias y, al finalizar el curso, se les pidió que se reportara el proceso en torno a la siguiente consigna: relata los momentos más significativos de la experiencia que tuviste, que movilizó tus emociones y reflexiones críticas. ¿Qué aprendí en este curso? (sintetice las ideas más importantes y valores ético-políticos que percibió en la dinámica del curso). ¿De qué manera la propuesta metodológica del curso contribuye con tu educación integral? ¿Cuáles fueron las herramientas metodológicas que te parecieron más innovadoras y creativas para potenciar tu educación integral? ¿El curso ayudó a que desarrolles tu pensamiento crítico?, ¿En qué sentido? Sintetiza en una idea, conceptos o una frase que reflejen lo que te llevas de este curso y que te ha transformado.

Con base en estas preguntas circunscribimos los ejes de sistematización en tres dimensiones político-pedagógicas: Aprendizajes sensibles, metodologías participativas y conciencia crítica. Para dotar de sentido y significación a cada uno de los ejes de sistematización hicimos un análisis de contenido cualitativo, procurando caracterizar la experiencia en sus diversas aristas. Identificamos códigos emergentes que integraron las tópicas de cada uno de los ejes, las que, a su vez, permitieron construir una propuesta conceptual preliminar (Glaser y Strauss, 2017). En términos éticos, contamos con la aprobación de estudiantes y dirigencias sociales para usar tanto la información escrita, resguardando el anonimato, como las imágenes, videos y audios de las actividades desarrolladas.

Reconstruyendo el camino con los territorios

La propuesta para caminar con los territorios

En el curso “caminando con los territorios: experiencias, memorias y metodologías participativas para la construcción del habitar” nos propusimos promover el pensamiento crítico a través de procesos reflexivos y participativos en conjunto con dirigencias sociales del Gran Valparaíso para apostar a una educación universitaria transdisciplinaria², pertinente y con sentido transformativo. El curso, en la estructura curricular de la Universidad de Playa Ancha, es un curso tipo “sello” que fue propuesto por la y el

2 Entendemos la perspectiva transdisciplinaria como la trasgresión de aquello que va más allá de los pares binarios que marcaron el devenir del pensamiento occidental de la modernidad: naturaleza/cultura, mente/cuerpo, sujeto/objeto, materia/espíritu, razón/sensación, unidad/diversidad, civilización/barbarie. La transdisciplinariedad busca cambiar esta lógica exclusiva (“esto o aquello”) por una lógica inclusiva (“esto y aquello”) (Castro-Gómez, 2007).

profesor, articulando la experiencia del Observatorio de Participación Social y Territorio y la línea de trabajo sobre habitar(es) y disputas territoriales del Departamento de Estudios Territoriales y Diálogos Interculturales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Playa Ancha³. En este tipo de curso se pueden inscribir estudiantes de diversas carreras. El curso se organizó en 14 sesiones, con tres horas de duración cada una. Pasamos a describir cada una de las sesiones.

3 Cabe indicar que la participación de las organizaciones sociales se facilitó porque existían vínculos previos desde diversas actividades de extensión crítica que viene desarrollando el Observatorio de Participación Social y Territorio en sus diez años de vida (ver: <https://participacionsocialyterritorio.cl>). Se les hizo una petición explícita a las dirigencias sociales, dando cuenta de los objetivos del curso. Todas las personas contactadas accedieron a participar.

Sesión 1: Encuadre e introducción al curso

<p>Contenidos Patrón de acumulación y urbanización del capital. Características de la ciudad neoliberal. Emociones y sentimientos en la ciudad.</p> <p>Metodología Luego de un diálogo grupal las y los estudiantes representaron con una escultura humana un problema cotidiano de sus formas de habitar la ciudad y que se asocia a injusticias sociales y territoriales. Mapeo colectivo de emociones en la ciudad y sentidos significativos de la experiencia de habitar</p>	
--	---

Sesión 2: Conversación con la organización Salvemos las Torpederas de Playa Ancha⁴

<p>Contenidos Reapropiación del espacio comunitario por medio del arte, la reforestación y el cuidado del borde costero. Patrimonio cultural. Estrategias de articulación institucional y participación vecinal.</p> <p>Metodologías Ruta comentada por el borde costero: escalera patrimonial, espacios de reforestación recuperado para la comunidad, visualización de murales alrededor de la playa las torpederas.</p>	
--	--

4 Ver: <https://www.facebook.com/salvemostorpederas>

Sesión 3: Protagonismo de las mujeres en organizaciones pesqueras artesanales. Visita a la Caleta San Pedro de Concón⁵.

Contenidos

Construcción de áreas de manejo. Contradicciones e injusticias de la ley de pesca y desvalorización de la pesca artesanal. La mujer en el mundo de los pescadores. Formas estatales de construcción de la caleta desde una perspectiva vertical. Proceso de desalinización del agua.

Metodologías

Se realiza un conversatorio en la caleta San Pedro con una lideresa del sindicato de pescadores, Julieta Núñez. Recorrido por las dependencias de la caleta.



5 Ver: https://www.facebook.com/pages/Caleta-San-Pedro-Con-Con/169675909802432?_rdc=1&_rdr

Sesión 4: Diagnóstico socioterritorial: Conocer para transformar.
Trabajo en aula sobre diagnóstico participativo

Contenidos

Dimensiones del habitar reconstruyendo los múltiples procesos de la praxis social orientada a la promoción de los derechos de la naturaleza, la cultura oceánica, y la apropiación participativa y comunitaria del espacio.

Metodologías

Trabajo grupal en donde, desde la experiencia se deben identificar las principales dimensiones que fueron vivenciadas y que permiten tener un mayor y mejor entendimiento para generar estrategias de acción colectiva. Se realiza una síntesis integrativa en donde se sintetizan los principales conceptos aprendidos y percibidos en terreno.



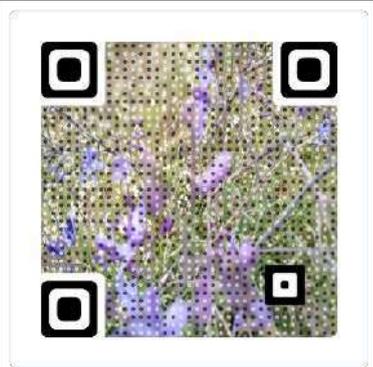
Sesión 5: Conflictos socioambientales y defensa de la biodiversidad. Visita al Parque Kan-Kan de Viña del Mar⁶

Contenidos

Avances del capital inmobiliario en el parque (contradicción capital-naturaleza). Preservación y conservación de la naturaleza. Saberes ancestrales y medicinas naturales. Estrategias de lucha contra las inmobiliarias y destrucción del parque.

Metodologías

Trabajo de limpieza de la quebrada. Se observó in situ el conflicto con encargados de la construcción y avances de la inmobiliaria sobre el parque (la organización logró parar la obra). Recorrido por el Parque identificando plantas medicinales y sabidurías ancestrales. Espacios de silencio y conexión con las ancestralidades.



6 ver: <https://es-la.facebook.com/parquenaturalkankan>

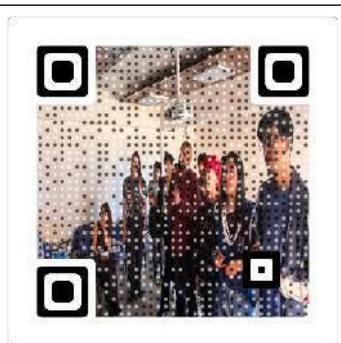
Sesión 6: Aula preparatoria para participar en la Feria Intercultural del proyecto “Corazonar los territorios en Valparaíso”⁷

Contenidos

Construcción de significados sobre interculturalidad desde la propia experiencia de las y los estudiantes. Diálogos interculturales entre estudiantes. Formas sensibles y creativas de producción de significados, sentidos y sentires.

Metodologías

Cada estudiante debió “leer” a los demás y a sus respectivas nociones de interculturalidad, por medio de frases auto-pegadas en el cuerpo que conectaran con las propias experiencias. Se fueron compartiendo las vivencias en torno a esta cuestión.



⁷ ver Participación Social y Territorio (participacionsocialyterritorio.cl)

Sesión 7: Interculturalidad y espacio público

Contenidos

Apropiación intercultural del espacio público. Interculturalidad crítica. Diálogo de saberes con pueblos originarios.

Metodologías

Se realiza una instalación en la entrada del aula magna de la Casa Central de la Universidad de Playa Ancha. Se expusieron las redes de conceptos elaborados, poemas, fotografías, y sistemas QR que permitían escuchar las voces de las y los estudiantes. Se participa del encuentro, en donde se presentan documentales, y se conversa con integrantes de pueblos originarios.



Sesión 8: Metodologías participativas para la construcción del habitar: Cartografías sociales

Contenidos

Cartografía social pedagógica. Técnicas de mapeo colectivo y estrategias de representación socio-territorial.

Metodologías

Reconstrucción de las experiencias en terreno por medio de la cartografía social pedagógica temática (Barragán y Amador, 2014)

Videos pedagógicos de apoyo sobre elaboración de diagnósticos y mapeos colectivos (Iconoclastas)



Sesión 9: Ruta de la Memoria y la Resistencia de Playa Ancha⁸

<p>Contenidos Derechos humanos, dictadura cívi- co-militar, y resistencias culturales e insurgentes en Playa Ancha.</p> <p>Metodologías Recorrido por la ruta de la memoria y resistencia creada por el Núcleo “Me- morias de la Resistencia UPLA”.</p>	 A QR code that, when scanned, likely leads to information about the 'Ruta de la Memoria y la Resistencia de Playa Ancha'. The QR code is composed of small black dots on a white background, with a central image of a building in Playa Ancha.
---	---

Sesión 10: Promoción de los derechos humanos y la memoria en la ciudad: Visita a la Comi Barón⁹

<p>Contenidos Sitio de Memorias Comisaría de Cara- bineros n°3 (Comi Barón). Reseña his- tórica del lugar. Enfoque comunitario de la memoria.</p> <p>Metodologías Colaboración en la limpieza y orden de espacios de la ex-comisaría. Recorrido por la ruta de la memoria de la Ex- Comisaría. Conversación en torno a los murales de la memoria.</p>	 A QR code that, when scanned, likely leads to information about the 'Comi Barón'. The QR code is composed of small black dots on a white background, with a central image of a colorful mural depicting a skull and other figures.
---	---

8 ver <https://www.memoriaresistenciaavalparaiso.cl>

9 ver: <https://www.comibaron.cl>

Sesión 11: Visita al Anfiteatro Lui Mongo: espacios comunitario y cultural¹⁰

Contenidos

Experiencia de resistencia. Comedor popular. Experiencia de ollas comunes y desarrollo de actividades culturales intergeneracionales.

Metodologías

Conversación con lideresa del espacio recuperado. Trabajo voluntario de desmalezamiento y limpieza del entorno natural. Visita a la huerta comunitaria.



Sesión 12: Urbanismo popular. Visita a campamento Altos de Placilla Nuevo

Contenidos

Experiencia de vida migrante y problemas asociados. Formas de organización del campamento. Relaciones interculturales barriales. Tensiones con comunidades aledañas y con la política pública.

Metodologías

Conversación con dirigente del campamento y facilitador lingüístico del programa acceso a la salud a personas migrantes en Municipalidad de Valparaíso. Trabajo voluntario: Se colaboró con algunos arreglos de cierre del terreno.



10 ver

<https://www.facebook.com/profile.php?id=100071959874169> e Instagram: Anfiteatro.lui.mongo

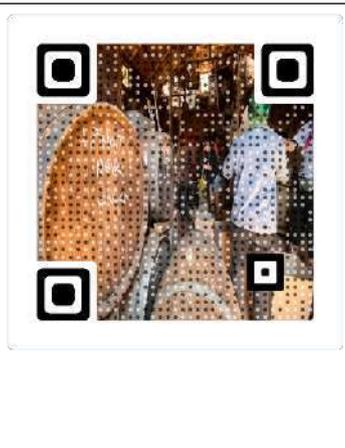
Sesión 13: Agroecología y cooperativismo. Salida a terreno: Vitivinícola Marga-Marga¹¹

Contenidos

Agroecología y cooperativismo. Conservación de la naturaleza. Tensiones con el agronegocio. Valores cooperativos. Estrategias de apoyo mutuo. Proceso de producción agroecológica de vinos naturales.

Metodologías

Conversación con la facilitadora de la cooperativa. Construcción colectiva de muro de barro con material reciclado. Trabajo de compostaje. Encorchado de vinos naturales y degustación. Almuerzo colectivo.



Sesión 14: Cierre del curso Convivencia de cierre y evaluación participativa

Contenidos

Integración reflexiva de las experiencias transformativas. Síntesis reflexiva de la experiencia de aprendizaje vida y compartida.

Metodologías

Evaluación participativa del curso. Se realiza una convivencia con aportes de cada una, uno y uno. En círculo se organizó una conversación evaluativa que permitiera sintetizar y compartir el trabajo de las bitácoras personales.



11 ver: <https://cooperativamargamarga.coop>

Del aprendizaje significativo a los aprendizajes sensibles y situados

Las y los estudiantes, en general, valoraron positivamente el proceso de aprendizaje al aproximarse a un conjunto diverso de conocimientos, sentires y saberes expresados en los relatos compartidos por educadoras/es populares sobre sus luchas territoriales, las cuales explicitaron diversas formas de apropiación del espacio (Lefebvre, 2013). Se destacó el aprender a trabajar de modo cooperativo y con respeto, siendo el bien común y la construcción de lo comunitario un horizonte político-emancipatorio y un referente educativo y pedagógico (Torres, 2021).

Las actividades lograron sacar al y la estudiante de la zona de comodidad y acercarlos a diferentes realidades, a partir de las cuales se problematizó la sociedad en su conjunto. Al respecto, una estudiante escribe en su bitácora: “es emocionante conocer en la cercanía a personas que realmente se esfuerzan por mantener vivo lo llamado “comunidad” y lo que converge a los espacios comunes y de recreación. Sinceramente, me reconfortó saber y visibilizar su perspectiva arraigada a la posibilidad de una realidad transformadora y consciente”. Adquiere aquí importancia las características del diálogo y la atmosfera relacional que lo sustenta. Se destaca la capacidad de generar intimidad y confianza, de compartir saberes y sabidurías en contacto directo con el entorno natural y construido. Es condición necesaria la articulación de esfuerzos de ensamble de realidades que se destaca como aprendizaje con proyección emancipadora. Como nos señala otro estudiante en su bitácora, “aprendí a conocer nuevas historias, las que permiten entrelazarse y entretejerse en redes, donde la colaboración entre distintas realidades produce sincretismo cultural, mientras que simultáneamente proporcionan un aprendizaje popular que nos acerca a paso seguro hacia la emancipación social”. Un tipo de emancipación que remueve y acerca a realidades, a veces, lejanas, pero en

conexión con procesos políticos y culturales más amplios.

Quienes nos compartieron sus relatos de lo que han significado sus luchas fue bastante potente, al punto que muchas veces lo compartido llegó a remover el corazón y la mente, compartir y conocer distintas realidades que si no hubiera sido por el curso quizás nunca nos hubiésemos acercado a éstas. Así, relatos como los de la comunidad migrante en los sectores de campamentos en Placilla Alto vienen a expandir un poco más los saberes de como son los procesos socio políticos y culturales que ocurren en Chile desde una mirada que circunda y toma como eje las experiencias de las comunidades (Bitácora, estudiante, 2022)

El caminar con los territorios dio espacio a la respiración, a las voces de liderazgos democráticos, al tono empático en las narraciones, a la naturalidad, los sonidos ambientales de los trabajos voluntarios que se desarrollaron, al abrir el corazón a lo comunitario, a las risas permanentes de las y los compañeros, al escuchar y percibir las atmósferas de alegría en un grupo grande de personas; pero también al estremecimientos bajo atmosferas oscuras asociadas a torturas y muertes, y a la fuerza de alzar la voz y poner el cuerpo y la cuerpa en la lucha contra el capital inmobiliario-financiero en territorios del neoliberalismo (Pradilla, 2014).

Con relación a la salida al parque Kan-Kan de Viña del Mar se destaca: “contemplar la palma enroscada fue una de las experiencias más gratificantes que me llevo del curso, se creó un ambiente de respeto genuino entre todos/as los/as participantes. Poder respirar, admirar y percibir un nuevo aire, quizás con menos contaminación de lo que acostumbramos. Para mí fue algo realmente maravilloso”. Es interesante el modo en que elabora un estudiante su relato, al decirnos:

comencé a construir fluidas percepciones y sensaciones agradables, las cuales no concienticé tanto hasta hace poco, porque más que las interesantes charlas de las dinámicas que se daban en la vida de cada persona a la que visitamos, me pude dar cuenta de que no sólo aprendía con ellos, sino que también sentía con ellos. Dolor, orgullo fortaleza recuerdo desde la primera instancia (Bitácora de estudiante, 2022).

Las experiencias también permitieron conectar historias de vida con algunas de las salidas, con lo cual se activaron memorias afectivas, incluso de trabajo, a partir de lo cual se logra resignificar la situación actual. Es decir, se presenció una conexión de trayectorias vitales con los temas y lugares que se transitaron. Conjuntamente, se iban generando ciertas sinergias históricas, que iban fortaleciendo y revinculando un sentido de pertenecer de algún modo a ese algo que está en disputa.

Se valoró la posibilidad de resignificar el dolor que representa para les estudiantes el sitio de Memoria, como también el saber que por donde se camina hay historias ocultas que al ponerlas en la superficie claman justicia, reviven el sufrimiento y tormento humano de la dictadura cívico-militar. ¿Hasta qué punto puede llegar la deshumanización y la aniquilación entre seres humanos?, fue un cuestionamiento que emergió con fuerza. Reconocer en el habitar historias de violencia política fue movilizador, más aún cuando las y los estudiante palpan en las dirigencias la capacidad de no desistir, de insistir y persistir para materializar la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición. De ahí la importancia de los lugares de memoria, pues como señala una estudiante: “las paredes saben lo que se vivió en el lugar. Pensar que todo un sufrimiento queda impregnado en cuatro paredes, además de angustiante debido a poseer la consideración que muchas personas fueron torturadas en ese lugar, me atribuyó una sensación de justicia inmensa, no dejarles en el olvido” (Bitácora de estudiante, 2022).

Cobra especial interés la reflexión sobre el protagonismo de las mujeres en las organizaciones. Se destaca que las lideresas integran la capacidad de ejercer estratégicamente la fuerza, la necesidad de realizar la justicia social y territorial, la creatividad política vehiculada por liderazgos democráticos y la capacidad de dialogar desde la escucha activa y empática para favorecer la convivencia del habitar (Korol, 2016). Esto genera sensaciones de orgullo en las y los estudiantes y de admiración por la tenacidad y templanza. Así lo sintetiza una estudiante, “esta experiencia de conocer a mujeres luchadoras, resilientes me ha llenado de inspiración y admiración. Mujeres poderosas que mueven a un territorio, a un maritorio. Sin interés, sin motivación no hay posibilidad de movilización”.

La empatía, la construcción de sentidos comunitarios y de comunidades de sentido, la solidaridad, la risa, el trabajo asociativo y cooperativo, la honestidad de los relatos e historias de vida, fueron valores altamente destacados. Estos valores se caracterizaron como contra-hegemónicos. Su real dimensión se logra visualizar cuando se los relaciona antagónicamente con los valores promovidos por el capitalismo y especialmente por el sistema neoliberal, que premia el individualismo y la competencia entre seres humanos (McLaren, 2012; González, 2022).

Los valores que las y los estudiantes reconocieron en las dirigencias sociales se refieren a varias cuestiones. En primer lugar, se observa, de modo transversal, el sentimiento del esfuerzo, la fuerza y constancia que permitía sobreponerse a las múltiples dificultades y trabas políticas, institucionales y culturales (racismo, olvido, ausencia de conciencia ecológica, insensibilidad, etc.). Esta condición marcaba la diferencia en términos de experiencias de luchas territoriales relativamente exitosas. En segundo lugar, el sentido de la cooperación aparece como un elemento que permite amalgamar la sensación de unión. Un tipo de unión caracterizada por la complementariedad de saberes y respeto de libertades.

Estos componentes, libertad y saber, se conjugan, articulan y promueven la diversificación de alternativas como camino. En tercer lugar, se plantea la importancia de la conexión con el mundo y la reciprocidad, la conexión con la naturaleza, la importancia del silencio, la posibilidad de conocer plantas medicinales, la meditación, el estar y sentirse parte de la naturaleza. Una estudiante refiere “me maravillé con su forma (de las organizaciones) respetuosa de vivir y existir en conjunto con la naturaleza, hasta el mínimo detalle”. Dos estudiantes complementan esta afirmación:

Quando fuimos a kan-kan algo que me llamó mucho la atención con lo que decían, que decía una cosa de respeto, cuando íbamos a la palma, que habíamos visto como todo en silencio, entonces eso me llamaba la atención, el respeto a la naturaleza y la reciprocidad que teníamos que entregar, no es porque si, es porque solo ocurrió, es una tradición ancestral. Entonces (...) Como reciprocidad hacia lo natural y lo humano (Estudiante, evaluación participativa, 2022).

Una de las herramientas significativas que más destaco dentro de las actividades realizadas en el ramo es la materialización del principio de la reciprocidad y el comprender acciones que otorgan apañe y contención en alguna tarea específica hacia el otro (Bitácora de estudiante, 2022).

En cuarto lugar, la resistencia, la recuperación de espacios y la autogestión son sentidas como un valor comunitario, de articulación de fuerzas, cuyo sentido es el combate a la atomización y fragmentación social, al olvido, al deterioro del habitar; y al mismo tiempo a la construcción de otra forma de vida, en contraste con las lógicas neoliberales de producción del espacio (Pradilla, 2014).

El valor fundamental con el que me quedo de todas las salidas que tuvimos, creo que es la resistencia, porque creo que todas las or-

ganizaciones que nos enseñaron, que nos sirvieron de guía, nacen como forma de resistir a lógicas hegemónicas a las que estamos acostumbrados..., como dijera, bastante individualistas, que manejan las problemáticas de forma aislada, en cambio, estas personas se dieron cuenta que desde la comunidad pueden generar herramientas para la comunidad misma (Estudiante, evaluación participativa, 2022).

Las redes humanas movilizadas por objetivos que brindan un espacio mejor para la comunidad, abierto siempre a los saberes populares, aprovechando los recursos propios de la comunidad para la construcción de nuevas y mejores realidades, la importancia del propio sentir dentro del trabajo comunitario que te lleva a ser parte en este espacio-tiempo (Bitácora de estudiante, 2022).

Este sentido de ejercicio del poder, requiere de un trabajo permanente de memoria colectiva, de recordar para saber de qué manera no se desea vivir, de qué manera se puede deliberar en cada acción colectiva que se tome tiempo (Bitácora de estudiante, 2022).

Ahora bien, las experiencias abrieron la pregunta por el rol profesional y por el tipo de educación. Los cambios se proyectan desde relaciones de respeto, donde la profesión actúa como colaboración, no como una guía instruccional y unidireccional que se centra en un saber superior que forja el ego individual y la distinción. En estrecha relación con lo anterior, la idea de educación integral es concebida como el conjunto de acciones y contenidos que relacionan la diversidad de perspectivas que están encarnadas en la praxis, haciéndolo de modo inclusivo, reflexivo, abriendo espacios para desde ahí transitar en torno a la interdisciplina pero con la transdisciplina como horizonte (Castro-Gómez, 2007). La integralidad tiene directa relación con la transdisciplina, ya que se reconoce que la tarea de comprender la realidad es altamente

compleja, debido a sus múltiples determinaciones. Este tipo de experiencias ayudan a entender cómo un ejercicio práctico, que no es propiamente abstracto, no es reductible a una dimensión de lo social. De ahí la necesidad de co-construir desde el diálogo de saberes entre ciencias y entre conocimientos populares (Borda, 2013). Esta cuestión se entendió como una necesaria democratización del saber, que pone primero el sentido del quehacer, más allá de la reafirmación jerarquizada del mismo.

De modo complementario, se reconoce la centralidad del tema intercultural vinculado a los procesos territoriales de educación integral, los cuales se construyen desde abajo y bajo prácticas de resistencia al epistemicidio latente en las lógicas coloniales de reproducción del conocimiento (Mejía, 2015). Así, la práctica intercultural remite al reconocimiento de saberes de pueblos y sectores populares y de relaciones históricas de dominación y violencia. Al respecto destacamos un poema que fue parte de una instalación creada con les estudiantes. Una de ellas entiende la interculturalidad como la raíz de nuestras relaciones.

La interculturalidad es donde reconectamos y potenciamos
nuestra naturaleza de ser seres colectivos

Es donde recordamos nuestros orígenes y memorias

es donde nos reunimos y resistimos

Es donde reconstruimos

Es donde no olvidamos

Es donde no perdonamos

Es donde apartamos la historia oficial

Es donde nos reconocemos

es donde nos re-encontramos

Se logra comprender que la dimensión intercultural está estrechamente relacionada con la cuestión territorial, con la memoria y también como arena de disputa y luchas que conlleva un palpi-

tar. Con relación a esto, dos estudiantes señalan: “somos seres diversos y eso es lo que crea una alusión a que los territorios son una tierra palpitante con diversos corazones dándole ritmo”. “Somos inter-territorialidad; inter-resistencia-Inter-cultura; Interesadxs en la verdad, la historia, la justicia y el reconocimiento”.

El tema de la interculturalidad también posibilitó el reconocimiento de la propia vida y trayectoria familiar, como una realidad que se entrelaza como parte de una conjugación mayor de formas que abrigan y que da cabida a la creatividad.

Quando pensaba en esta palabra sólo podía revivir el recuerdo de mi madre tejiendo en la pieza. Un hilo, o dos, o más se entrelazan, formando diversas formas. Hay veces donde la lana tenía unos puntos más juntos, a veces se separaban más, pero no perdía la unión. La cultura es un miniconcepto, puede tomar la forma de variadas perspectivas, creencias, colores, lenguas y personas. Se transformó en una manta de respeto, abrigando no sólo mi cuerpo, sino mi alma (Bitácora de estudiantes, 2022).

¿Qué es lo que dejó este curso como aprendizaje? Dejó un tipo de aprendizaje reflexivo que ensambla la movilización de las sensibilidades con las luchas simbólicas y materiales compartidas. Es, por decirlo menos, un aprendizaje que es significado y valorado desde las sensibilidades intersubjetivas situadas que moviliza y articula nuevas territorialidades y formas de construir colectividades. En esta dirección se nos comparte:

A mí esta metodología da a aprender, así que no todo sea teórico y no tan academicista, me hace entender que la práctica es el verdadero modo de poder aprender con sentido. Más aún cuando se trata de, como dice el nombre del ramo, del curso, caminar con los territorios. Permite emocionarse con los sentires de las otras personas, empatizar, comprender. Y eso hace el aprendizaje mucho

más significativo. Por lo tanto, a mí salir del aula me gustó mucho, y además los espacios del aula también posteriores para poder conversar y debatir y escuchar, también me gustaron un montón (Estudiante, evaluación participativa, 2022).

Creo que lo que nos ha gustado es que lo practicamos, y nos vemos como dentro de un aula en donde una persona nos está contando qué pasa en este territorio, entonces lo estamos viviendo, lo estamos experimentando, lo estamos aprendiendo, pero desde nuestros sentires, no desde un externo (Estudiante, evaluación participativa, 2022).

Aprendí sobre organización, sobre el sentido comunitario, recordé lo que es la resiliencia, lo que es necesitarnos los unos a los otros, el ser apasionado con lo que uno le gusta, ser jugado con las convicciones que uno tiene. Aprendí a creer que no todo en este mundo está mal, hay personas y agrupaciones que a diario y de forma anónima dan su 101% por crear lugares seguros, en donde hay respeto y una coexistencia entre quienes conforman su comunidad. Conocí aquellos lugares con ojos de admiración, no fue sólo un conocer de forma física, yo lo sentí en lo profundo de mi ser (Bitácora estudiantes, 2022).

Este fue un curso lleno de amor, motivado, muy humano, compuesto de personas inspiradas por el bien común, por la pasión de querer aprender más, en mi caso, darme cuenta de hacia dónde quiero dirigir mi labor como profesional. Escribo esto desde la emoción, el agradecimiento, ya que para mí es una oportunidad no sólo para enriquecerme de conocimientos teóricos, sino, de aprender sobre las personas, sobre mis compañeros, y sobre mi misma (Bitácora estudiantes, 2022).

Aprendí que hay tanta riqueza, tanto por crecer y aprender en cada lugar donde haya lucha social y resistencia. Aprendí que en el en-

cuentro fraterno con las otras personas hay una bella oportunidad de aliviar el dolor y sanar. Me llevo conmigo, la idea de que toda persona experimenta, habita, conoce. Que no hay conocimientos más valiosos que otros, que todos son válidos e importantes. Me llevo el intercambio de saberes como postura frente al otrx. (Bitácora estudiantes, 2022).

Como podemos visualizar el proceso de aprendizaje está íntimamente ligado a las formas relacionales que actualizan valores sociales y sentidos de existencia personal, relacional y colectiva. Se enarbolan la dimensión afectiva de manera nítida al articularse a la experiencia vivida, compartida, donde la reflexión dialogada es la articuladora de saberes. Por consiguiente, el aprendizaje se sitúa en la praxis sensible, y no exclusivamente en la significación, cuestión que se vio favorecida por metodologías variadas, las cuales pasamos a describir en torno a su relevancia y valoración.

Metodologías participativas del mundo sensible

Las metodologías participativas propiciaron espacios de construcción de la alteridad, en donde las y los estudiantes se perciben en relación con otras/os, conectan con una lluvia de emociones, energías vitales; y destacan la importancia de los silencios y los vinculaciones grupales y territoriales. Logran ir progresivamente configurando un sentido de grupo, una cierta cohesión, que luego de la crisis sanitaria Covid-19, se valora enormemente. “Así que igual agradecido con todo el grupo curso, siento que fue muy llenador también, llenó el alma y el corazón, y más allá de un mero trámite académico, de esta enseñanza vital” (Estudiante, evaluación participativa, 2022). Un estudiante, al respecto, manifiesta,

pude notar, desde la primera clase cómo las dinámicas de participación iban destinadas al reconocimiento de la comunidad como un eje de bienestar social, donde el compartir las distintas perspectivas, deseos, tristezas, ansiedades, pero sobre todo experiencias, se convertían poco a poco en un elemento unificador de los grupos sociales que comparten deseos, expectativas y ambiciones (Bitácora estudiantes, 2022).

Se consideró enriquecedor y entretenido el trabajo grupal de esculturas humanas, con las cuales se representaron situaciones de afectación en las formas cotidianas de habitar y transitar la ciudad de Valparaíso. Con ello se introdujo el debate sobre la noción de ciudad neoliberal. El trabajo con el cuerpo permitió establecer otro tipo de diálogos y de conocimientos entre estudiantes de diversas carreras. Una estudiante destaca: “en aquel día también hicimos representaciones grupales usando nuestros propios cuerpos, y aquello me pareció muy entretenido, pues nuestros cuerpos comunican y al dialogar con otros se crean nuevos modos de comunicar y expresar” (Bitácora estudiantes, 2022).

En cuanto al tema de la interculturalidad, se valora positivamente la metodología de compartir objetos, poemas, fotografías u otros dispositivos que expresaran el sentido que cada estudiante le daba al concepto “interculturalidad”. Esta actividad fue preparatoria de una instalación que se hizo posteriormente en una feria intercultural, en el marco del proyecto corazonar los territorios en Valparaíso. En la instalación se exhibieron los poemas, fotos y también un código QR en donde se lograba escuchar las voces de las y los estudiantes que constituyeron un collage auditivo de los sentidos atribuidos a la interculturalidad.

Consistente con la teoría dialógica de Freire (2005), la transversalización del diálogo que se facilitó con las metodologías participativas y colaborativas, fueron ampliamente valoradas. Las y los estudiantes definen su alcance en relación con las formas tra-

dicionales de aprender, y que, como sabemos, están fundadas en la jerarquía social y en las disposiciones espaciales. Un estudiante comparte lo siguiente:

A mí me gustaría destacar las formas rupturistas que tiene este curso de impartir conocimientos, porque parte de la base es de que todos sabemos, de que hay relaciones dialógicas, no que viene alguien a formarnos, ni alguien a intervenir en territorio, sino que somos todos colaboradores, y también se notan las mismas dinámicas que se dan, por ejemplo el hecho de ordenar la sala de manera circular, es mucho menos jerárquico y vertical, que estar todos mirando una pizarra, y también adquiriendo la teoría, el hecho de estar actuando en el territorio, para mí es mucho más significativo, porque aprendo más haciendo que leyendo (Estudiante, evaluación participativa, 2022).

Asimismo, las dinámicas grupales fundadas en el diálogo activo permiten entender que se logra construir relaciones más amenas, armónicas, donde las diferencias no llegan a manifestarse como conflictos. Esto también se vincula con la posibilidad de ampliar los formatos y formas de comunicación que no sólo se centran en la forma escritural. Más bien se despliegan diversos modos metodológicos que amplían las posibilidades de comunicación (intra) interpersonal, de los cuales se pone de relieve aquellas metodologías que posibilitaron la conexión con los cuerpos y las cuerpos. Al respecto se señala:

...nos ayudaban a poder hablar desde una forma no necesariamente verbal, sino que se entregaban con nuestras propias formas de sintetizar información desde la vertiente que pudiéramos considerar pertinente como vídeos, poemas, frases, canciones, objetos simbólicos, etc. Esto en mi cuarto año de carrera no lo vimos en clases, por lo que esta información de cómo realizar actividades lúdicas y

poder experimentarlas en un espacio seguro para fallar de verdad me resultó sumamente provechoso (Bitácora estudiantes, 2022).

El contar con la corporalidad como un elemento significativo en el curso lo encontré innovador en cuanto a metodología, sobre todo que nos encontramos insertos desde las ciencias sociales y que, si bien siempre hablamos sobre la importancia de la misma, muchas veces dejamos de lado la práctica y la conexión con nuestros cuerpos, al final elementos de esta índole plantean nuevas reflexiones y desafíos para nuestra persona tanto desde lo formativo como lo humano (Bitácora estudiantes, 2022).

Las metodologías reflexivas sobre las experiencias en territorios logran desarrollar el ejercicio de reconstrucción de la memoria para revivir el sentido de la acción y las sensibilidades asociadas. Acciones que se conectan entre sí, en vista de dar cuenta de los diversos modos en que se configuran los horizontes de cambio social y territorial. Se habla, en efecto, de un tipo de “memoria sentipensante, del “vivir es recordar”, que construyen un imaginario social, con relaciones dialógicas encarnadas en una praxis colaborativa” (Bitácora estudiantes, 2022).

La noción de metodología participativa incluyó el trabajo voluntario. Todas y todos nos implicamos en tareas que fueron acordadas con algunas organizaciones, tales como la limpieza de quebradas, la limpieza de espacios recuperados y la construcción colectiva de un muro de barro con material reciclado. Las personas se dispusieron por completo al aprendizaje sensible, al usar las manos para sacar basura, sacar maleza, plantar, oler, cocinar, pintar; y ordenar espacios. El valor de la reciprocidad impregnada en estas actividades fue destacado como una metodología vivencial potente porque se hizo un trabajo colectivo y desinteresado, que tuvo como efecto el hecho de sentirse parte de un proceso de lucha mayor..., de sentirse un aporte. Así lo expresa una estudiante: “esta

actividad de dar un granito de arena sin ninguna bonificación monetaria de por medio, sino que una bonificación de gratitud, lucha y aporte a la comunidad, sentí que eso fue lo más valioso” (Bitácora estudiantes, 2022). Al mismo tiempo, el trabajo voluntario generó acciones cooperativas y un ambiente grato, de reconocimientos y apañe entre compañeras y compañeros, de construcción de lazos interpersonales estrechos; y de agradecimientos mutuos que dotan de calidez, tacto y humanidad al momento. Subrayando la conexión con la experiencia, se nos señala: “Tanto amor y respeto por la tierra, por cada proceso. Tomar una copa de vino que refleja el cooperativismo, totalmente pura y alejada de químicos y del sistema de producción, simplemente, llena el corazón y emociona hasta lo más profundo” (Bitácora estudiante, 2022).

Por otro lado, se reconoce el carácter emancipador de las metodologías del curso, lo que se conjuga con la noción de educarse como persona. Una estudiante asevera:

Creo que esta propuesta metodológica del curso fue bastante emancipadora para mi formación integral, ya que trabajamos desde la sensibilización en la praxis, entonces no es una realidad que un tercero nos esté contando, es una realidad vivida, escuchada y trabajada dentro de los diferentes territorios visitados y personas escuchadas. Por ello, esta propuesta contribuye de sobremanera a mi formación integral, ya que no solo me forma de una manera profesional, sino que me forma como persona y al respeto que debo ejercer sobre las diferentes realidades que pueden haber (Bitácora estudiante, 2022)

Se contraponen a lo menos dos sentidos metodológicos. Desde las instancias participativas se rescata la noción de “experienciar el aprendizaje”, de accionar la reflexión ampliada que “regala palabras basadas en el cariño”, lo que se contrasta con las metodologías convencionales que se centran en saberes técnicos, frívolos,

superficial. La estrategia pedagógica de generar un espacio reflexivos-dialógicos entre las salidas a los territorios también fue destacada, en el sentido de practicar la escucha activa y reconstrucción intersubjetiva y situada del saber compartido. Se trataba de activar y aplicar el ejercicio de reconstrucción de lo vivido en diálogo con los artículos, investigaciones y ensayos que iban acompañando y profundizando los conceptos centrales trabajados como contenidos de aprendizaje. Al respecto se señala:

Las herramientas metodológicas que me parecieron más innovadoras y creativas fue que luego de cada actividad importante se daba la instancia de reflexión respecto de ella, destacando los momentos favoritos de cada uno/a. Estas instancias me ayudaron a ser consciente de todo lo hermoso que fue la experiencia y atribuir nuevos significados en conjunción con lo compartido por mis compañeros/as y docentes. Era necesario que luego de toda la acción existiese un momento de calma (Bitácora estudiante, 2022).

Estas dinámicas se potenciaron con la construcción de una crónica colectiva, donde cada estudiante destacaba algo de la experiencia y luego fuimos construyendo un gran relato de los mini relatos. Así se grafica esta cuestión, “dentro de las dinámicas más innovadoras está la ronda de palabras y sentires respecto de la experiencia, ya que además de construirlo en conjunto con todos, el sentido de diversidad y cultura se vio reflejado tanto en palabras como la unión de todas ellas”. Y va más allá, al destacar el impacto de la metodología en su proyección de vida: “al llegar a casa nunca era el mismo cada vez que volvía de alguna instancia, sientes libertad al poder conectar, cuestionaba cómo estaba llevando mi vida y qué cambios quería realizar” (Bitácora estudiante, 2022).

La cartografía social pedagógica, en su versión temática fue valorada positivamente, ya que luego de intercambiar las vivencias de modo grupal se debía plasmar los elementos significativos de las

experiencias, entendido como parte del proceso de movilización y anclaje de ideas fuerza en torno a la multiplicidad de dimensiones que componen el habitar. Se relevó la potencialidad de integración de la experiencia de los lugares con los sentipensares puestos en común de manera grupal. Se percibió un dinamismo que rompe con las formas tradicionales de interacción entre personas. Se trató de ir navegando por otras formas de observar, analizar, evaluar e interpretar lo vivido, lo que también apoyó la sensación de pertenencia a un territorio existencial (Barragán y Amador, 2014). Con ello se lograron sintetizar algunas ideas y emociones en las cartografías grupales. Estas fueron: resistencia, comunidad, poder social, ni perdón-ni olvido, resignificación del territorio, conexión mística, conexión con el mar, catarsis, pena, rabia, impotencia, armonía, patrimonio, emoción, conflicto, neoliberalismo, mercado, interseccionalidad, organización, lucha, identidad, memoria, empoderamiento, conciencia, crítica, saber popular, medio ambiente, colectividad, el territorio es vida, existir es habitar, recordar es resistir, vivir es compartir.

Como constatamos, las metodologías participativas coadyuvaron a la integración de las experiencias desde la articulación de los sentires y sentidos del mundo sensible. Experiencias con alto contenido de problematización de la realidad, siendo este uno de los propósitos centrales del curso. A continuación, pasamos a analizar el modo en que las y los estudiantes fueron reconociendo la conciencia crítica en su propia experiencia político-pedagógica.

Nutriendo la conciencia crítica

Frente a nociones idealistas de la transformación social que muchas veces se proclama en las aulas, se contraponen la posibilidad de palpar y vivir experiencias transformativas concretas. Esto promulga la necesaria implicación y compromiso en los procesos

de cambio. A su vez, se cuestiona la educación tradicional que está marcada por saberes occidentalizados y por influencias externas a las realidades latinoamericanas (Saravia, Rodríguez y Ramírez, 2022). Se valora la noción del trabajo situado, desde una práctica social que coloca un punto de vista sobre la construcción y lucha por el bienestar de las comunidades. Es un punto de vista que busca visibilizar y problematizar la intersección de variadas formas de dominación (Rauber, 2021; Torres, 2021).

La noción de territorio, de habitar, cobra sentido no solo crítico respecto de los problemas existentes y vivenciados, sino que pasa a ser concebido como un espacio constitutivo del ser social, en tanto es, dialécticamente, vivido, percibido, y concebido (Lefebvre, 2013). Al respecto se señala. “quisiera decir que es imposible conocer la otredad y empatizar con ella si se invisibilizan las implicancias que tienen los territorios con lo que coexisten, ya que el territorio modifica nuestro actuar a la vez que nosotros lo modificamos a él” (Bitácora estudiante, 2022). Se trata de acceder a la disputa por lo real desde el caminar, el recorrer, el aprender, el implicarse y afectarse. Todo lo cual conduce a procesos de apropiación del espacio desde el espacio vivido, a contra corriente de la concepción del espacio abstracto que opera desde la ideología del mercado (Lefebvre, 2013).

Sin la práctica de la apropiación es tremendamente difícil desarrollar la crítica cuando esta sólo se lee. Para disputar es necesario conjugar el conocimiento de otras realidades simbólicas y sentidos de abstracción de la sociedad con los espacios vividos, con las experiencias contextuales (Sepúlveda, 2020). De ahí que las formas de habitar constituyen una práctica política, por tanto, una disputa que también constituye subjetividades. Nos referimos al proceso mediante el cual las personas atribuyen significados a sus entornos mediante las acciones que buscan modificarlo, lo que, a su vez, produce procesos simbólicos de identificación, cuando las personas se atribuyen cualidades del espacio en su identidad indi-

vidual y colectiva (Pol,1996). Esto se grafica en lo que nos comenta un y una estudiante:

Fue muy interesante presenciar las distintas dinámicas en las cuales se vinculaba con el medio y a través de ello hacían política. Las intersubjetividades no sólo abarcaban la relación con el otro, con los cuales convivían para un bien común, sino que también el espacio físico, el territorio mismo, el entender que el mar también es un lugar que habitamos, en el cuál vivimos y nos puede transformar como nosotros transformarlo a él. Todo esto me hizo reflexionar acerca de cómo yo mismo me vinculaba en los espacios que transito (Bitácora estudiante, 2022)

Se generaban diferentes instancias que nos hacían preguntarnos acerca del espacio que nos rodea y cómo influye en el comportamiento de las personas y las transformaciones de las sociedades. El pensamiento crítico nos invitaba a reflexionar acerca de todo, a conectarnos también con diferentes espacios que habitamos (Bitácora estudiante, 2022).

Se identificaron diversos “enemigos” o determinaciones del malestar, que se analizaron desde sus configuraciones y manifestaciones en la vida cotidiana. Se evidenció el malestar que la arremetida del capital inmobiliario-financiero provoca, al mercantilizar el suelo urbano y su efecto destructor de la naturaleza. Al respecto una estudiante nos comentó: “este curso reavivó mi pensamiento crítico y me ha guiado a cuestionar y problematizar situaciones que lamentablemente tenía normalizadas, como por ejemplo el tema de las inmobiliarias” (Bitácora estudiante, 2022). También se problematizó el racismo estructural presente en las relaciones sociales e interiorización de las sabidurías ancestrales (Mejía, 2015; Castro-Gómez, 2007), el negacionismo de la violación de los derechos humanos, la economía dominante que está

centrada en el lucro y la acumulación de capital (Pradilla, 2014), las actitudes machistas ancladas a los patrones de poder patriarcales (Korol, 2016), la interiorización de la racionalidad neoliberal instrumental como rectora de las relaciones sociales (Dardot y Laval, 2016).

Esto se condice con la crítica a un tipo de política institucional que no genera canales reales de comunicación y trabajo colaborativo con las comunidades y los territorios. Un tipo de política de expertos, cercada como clase política, que se resguarda en la propia burocracia estatal normalizada desde el poder central. Eso llevó a evidenciar errores en diseños constructivos, como, por ejemplo, en la caleta San Pedro de Con-Con. Allí se construyó la caleta sin considerar los saberes de las y los pescadores. Otro elemento es precisamente la noción de abandono, de no hacerse cargo de lo que los grupos sociales valoran como patrimonio natural, cultural y popular.

Aparece la crítica al egoísmo y al currículum universitario, puesto que no se reconocen ni integran las experiencias y conocimientos emanados desde las luchas sociales y territoriales (Rauber, 2021). Son acciones comunitarias que se subvaloran. Esto se caracteriza como una educación arcaica, que no contempla las formas de habitar, siendo estas importantes fuentes pedagógico-políticas. Es allí donde la vida cotidiana expresa sus contradicciones y también sus alternativas de cambio. De ahí que se proyecte una educación que base su aprendizaje promoviendo relaciones horizontales, cuyo sentido también es la construcción de comunidad, con lo cual es posible construir y ampliar una conciencia emancipadora (Cabaluz, 2015).

Se reconocen ciertos cambios en las lógicas de entender los problemas, sus afectaciones subjetivas y su potencial transformador:

veo gente que cambió su lógica de entender cómo es que las problemáticas sociales no son individuales, y que hay otras metodologías

donde todos y todas son importantes, y que en realidad sí cambian la realidad, y es bonito, es bacán mirar a mi alrededor ahora y sentir que podemos levantar algo, que hay motivación, que hay ganas y que también hay un entendimiento de la práctica, que eso es como lo más bacán que yo rescato de esto, que uno, mucha teoría, muchos libros, mucha formación, pero ya cuando estai ahí en el cerro a todo sol poniendo el hombro, cuando se siente de verdad, ahí la teoría no te sirve de mucho, no te sirve de mucho, te sirve más el compartir (Estudiante, evaluación participativa, 2022).

La dimensión colaborativa, potenciada por metodologías que logran cuestionar lo impuesto, remite a una dinámica que coadyuva a nutrir la conciencia crítica, la cual se va haciendo al transitar por un camino con sentido: “En ese ejercicio de construir colaborativamente, con las comunidades, con la gente organizada, con el territorio, se genera una distinta forma de abordar la realidad de pensar la realidad, de pensar la vida, de pensar el camino, de hacer el camino” (Estudiante, evaluación participativa, 2022). Esta criticidad requiere de un ser en relación, que es el punto de partida para construir espacios y sentidos de humanización. En este sentido, un estudiante indica:

La mejor forma de ser crítico respecto a una problemática es sentirla, es vivirla, porque yo la puedo leer, puedo leer dos mil veces los problemas que tiene la educación por ejemplo carcelaria, puedo leer cinco mil veces los problemas de los índices de pobreza de gente que no tiene como tomar agua, pero es muy distinto cuando yo me siento con esa persona a escucharla y a compartir también lo que yo pienso, lo que yo he vivido. Porque no se trata solamente de ser unilateral Sino que de poder reflexionar y empatizar y creo que en el ejercicio crítico es súper importante eso, la noción de que la otra persona tiene un discurso que es tan válido como el cualquiera, que sus experiencias realmente van a dar cuenta de cómo es

realmente la vida que lleva, que claro, que lo crítico va mucho más allá del pensamiento más académico y que en realidad por lo menos desde mi perspectiva, uno puede llegar a ser más reflexivo y crítico a través de eso, del ser con el otro, con la otra, con los otros (Estudiante, evaluación participativa, 2022).

¿En qué me transformó esta experiencia educativa? La posibilidad real de construir otro tipo de universidad tiene que ver con que esta se centre en las problemáticas relevantes, poniendo en el centro la necesaria articulación de saberes en contexto de colaboración. Por ello es pertinente y altamente significativo el rol que cumplen las dirigencias sociales en esta experiencia educativa. Ellas y ellos son educadoras y educadores populares que comparten sus saberes promoviendo una relación de horizontalidad. En palabras de una estudiante:

Yo creo que me cambió la percepción de la academia, como de la universidad, salir de la sala y encontrarme en el territorio, con lo mismo que han dicho todos ustedes, como trabajo colectivo grupal porque también se hace más equitativa la misión, por ejemplo, ustedes como profes si bien hay un respeto especial porque son los profes, como que estuvieran al mismo nivel que todos. Entonces eso creo que es como la reflexión. La transformación y también en el sentido de trabajar desde las perspectivas colaborativas y no extractivistas. Creo que nunca fuimos como avasalladoras con el aprendizaje que nos estaban compartiendo o ni la experiencia, sino que siempre tuvimos como ese cuidado de colaborar en el lugar, pero no desviarnos (Estudiante, evaluación participativa, 2022).

El trabajo colectivo vivido también lleva a las y los estudiantes a preguntarse por el lugar y el rol en el que quieren contribuir a futuro como profesionales, al hacerse la pregunta de qué es lo que les realiza como seres y el modo en que se fue resignificando la

propia historia personal y trayectorias familiares y políticas. Esta resignificación pasó también por la autopercepción, en cuanto a enfrentar la timidez, a perder el miedo de compartir con otras y otros diferentes, de acercarse, de generar redes de amistad, de construirse como personas en relación, de ayudar(se). Al respecto un estudiante plantea: (el dirigente) “fue inspirador, el carisma y optimismo son memorables, su gran capacidad de adaptación a los cambios y a sobreponerse a las adversidades me llevaron a cuestionar mi propia vida, poner en perspectiva mis privilegios y dimensionar lo que puedo ser capaz de hacer con esfuerzo y dedicación” (Bitácora estudiante, 2022). Así como este relato, pudimos constatar varios, por lo que las dirigencias sociales aportan con procesos de identificación crítica, subjetiva y proyectiva en torno a lo posible.

El espacio educativo tuvo impacto en la recuperación de la esperanza, en un contexto sociopolítico de frustración, tras frustración. Quienes han tenido experiencias organizativas en sus comunidades de origen, visualizan la pérdida de interés y de continuidad en procesos autogestionarios. Se destaca que el curso aporta con nuevas formas de abrir el diálogo a la cuestión política, en términos de principios e ideas fuerza marcados por cada acción, lo que es estratégico para integrarse en procesos de lucha a contramano de la forma convencional de hacer la política institucional. Se asevera que es necesario entenderse más allá del ego y que el horizonte del trabajo implica ir más allá del capital y su lógica de organización del mundo. Incluso es posible crear conciencia desde la empatía como forma de retomar la condición humana y ontológica de esperar. A partir de esto se actualizan alternativas sentidas como necesarias y justas, y que van de la mano de procesos colectivos de lucha (Freire,1993). En este orden de ideas, unas estudiantes nos comparten:

Muchas veces lo academicista no rescata la sabiduría del territorio y que el mejor modo de aprender del territorio es caminar junto al territorio [...]. La colaboración con las comunidades es la que nos genera verdaderos aprendizajes, al permitirnos a través de la experiencia y reflexión cuestionar el sistema egoísta y neoliberal imperante [...] En conclusión y reflexionando sobre todo lo aprendido podría decir fuerte y con el puño en alto: es hora de ser y hacer comunidad (Bitácora estudiante, 2022).

Es un espacio (cooperativa vitivinícola) que recupera formas tradicionales de habitar en el territorio y que su viaje hacia la conexión con la tierra ha generado una comunidad organizada. Me hace adoptar el pensamiento de alternativas de desarrollo económico y social, donde se da el espacio a sistemas más justos que lo que ha impuesto la lógica neoliberal en muchos países del mundo. El conocimiento está entre las personas y es nuestro para compartir y construir (Bitácora estudiante, 2022).

La esperanza se encarna en personas que tienen la convicción de que la realidad impuesta, dinámica, contradictoria, violenta, injusta, puede cambiar. Pero esta convicción cuenta con un fundamento: la praxis. Un tipo de praxis que se mueve, que es movimiento de relaciones, de creativities y de redes materiales, simbólicas y afectivas. Ese movimiento está dado por la fuerza popular que tiene como utopía realista la propia vida. Esa que vivimos y que se reactiva como potencia con el ejercicio del poder de las organizaciones y colectividades.

Nada me quitó la esperanza. Existen personas con ánimo y ganas de mejorar las condiciones en las que vivimos y, al mismo tiempo, de transformar las dinámicas a través de los cuales nos relacionamos entre pares, tanto como con el territorio como con los ecosistemas que nos rodean y de los que somos parte (Bitácora estudiante, 2022).

La fuerza popular y el cambio social no descansan, sino, aún más, perseveran. A la par con las voluntades de quienes son considerados por los demás, personas empoderadas, nos encaminan en la lucha hacia un futuro lleno de vida y esperanza (Bitácora estudiante, 2022).

En la evaluación participativa final del curso se solicitó conectarse, por medio de una meditación reconstructiva, con todo lo vivido y condensarlo en una emoción predominante. Las emociones que se verbalizaron fueron: nostalgia, sanación, gratitud, plenitud, felicidad, esperanza, amor, compañerismo, resiliencia, conexión, sensibilidad, compañía, comprensión, pertenencia, y alegría. Todas emociones que evidencian, a nuestro entender, la necesidad de construir espacios y sentido de humanización, lo que se hace, caminando con los territorios.

En suma, la crítica a las diversas formas de dominación se vio favorecida por esta experiencia político-pedagógica que tuvo un alto despliegue emocional. Se logró una ampliación de las sensibilidades por medio de la conexión entre la reflexividad subjetiva, intersubjetiva y estructural que devino del diálogo social situado.

Notas para una pedagogía estético-política del habitar

Con todo lo anteriormente analizado y reconstruido a múltiples voces y sentires, nos parece que estamos frente a lo que podemos llamar una “pedagogía estético-política del habitar”. Esta es una pedagogía crítica porque pone en el centro de su problematización las fuentes de producción del sufrimiento humano y no humano y sus múltiples violencias y desigualdades epistémicas, ontológicas y territoriales (Freire, 2005; McLaren, 2012; Torres, 2021). El sufrimiento tiene como fuente la ampliación y reproducción de formas jerarquizadas y autoritarias de estructurar las re-

laciones de poder que se manifiestan como explotación material, dominación política y opresión cultural, todas las cuales atentan contra la dignidad de la vida comunitaria. Construir espacios político-pedagógicos y potencializar los horizontes de liberación, implica reconocer el sistema como unidad múltiple y contradictoria, es decir como sistema-mundo capitalista (Wallerstein, 2005), por una razón no sólo analítica, sino que fundamentalmente práctica. Vivimos y sufrimos un sistema capitalista neoliberal (Dardot y Laval, 2016), organizado en clases y fracciones de clases sociales, cuestión que se articula con múltiples violencias históricas y plenamente vigentes. El debate crítico viene siendo conceptualizado como crisis civilizatoria, que es la crisis de los cimientos del sistema-mundo dominante y hegemónico en todos los órdenes de la vida. Y que es, fundamentalmente, una crisis de vida-muerte (Rauber, 2021).

Acuñamos la noción de estética-política, ya que constatamos que las y los estudiantes enfatizan la conexión entre los procesos político-pedagógicos y el (re)conocimiento del mundo sensible que está presente en cada una de las disputas territoriales protagonizadas por organizaciones sociales, y que produce otras subjetividades políticas y otras formas de apropiación del espacio (Lefebvre, 2013). Es una pedagogía que entiende la política como estética-política en tanto repartición desigual del mundo sensible. Es política porque acciona el disenso de las formas bajo las cuales se instituyen, vía consenso, formas de ser, sentir, hacer o decir. La crítica, por lo tanto, apunta a la desidentificación con la institución de lo social que desarrolla mecanismos de control y que organiza la percepción del mundo funcional al orden instituido (Rancière, 2009).

Esta propuesta preliminar de conceptualización contribuye al movimiento de la educación popular por tres razones: a) Se logró abordar la dimensión gnoseológica al generar instancia de interpretación crítica de la realidad social, desde las experiencias de disputa territorial; b) se logró abarcar la dimensión política en el

sentido de accionar cuestiones utópicas, de imaginaciones políticas para producir otras formas de habitar; y c) se logró interactuar desde la dimensión práctica, en referencia a diversas acciones individuales y colectivas que mostraron trayectorias, sentidos, sentidos y significados de sus prácticas de lucha. Estas tres dimensiones fortalecieron la conciencia crítica y las subjetividades rebeldes en el marco del trabajo de sujetos sociales que luchan por la dignidad y el buen vivir (Torres, 2021).

Esta experiencia navegó por los niveles macro-meso-micro sociales que se articulan complejamente en los territorios y formas de habitar. Es desde este lugar que las y los educadores populares disputan el poder, el control y el saber, lo cual no se limita a un discurso crítico, sino que es la propia actividad educativa y pedagógica que se practica la que marca el horizonte político y sus transformaciones concretas (Mejía, 2015). En este sentido, esta experiencia aportó a uno de los roles centrales de la (eco)pedagogías críticas, que remite a la creación de comunidades solidarias, cooperativas, recíprocas, que van mostrando nuevas formas de convivir y defender la vida con otras y otros (Cabaluz, 2015).

Caminando con los territorios para habitar la esperanza

Las disputas por otra educación que pasa, en parte, por la integración de la educación popular en la universidad al reconocer la naturaleza ética y política e ideológica de la educación y apostar a la transformación social desde la praxis, persisten (Torres, 2021). Las experiencias enervadas y aquí sistematizadas constituyen un primer paso en este proceso de integración de elementos de la educación popular a la formación universitaria. Queda pendiente completar esta sistematización incluyendo los sentipensamientos y saberes de las dirigencias sociales que participaron como educadoras/es populares. Tenemos conciencia de este desafío para una

nueva reedición del curso. De todos modos, pudimos constatar que esta experiencia formativa amplió la conciencia crítica de las y los estudiantes, quienes valoraron la capacidad movilizadora de las metodologías participativas y la potencia de los espacios educativos dialógicos que generaron procesos de aprendizaje del mundo sensible, más allá de lo cognoscible y lo visible.

Estas puestas en valor de la experiencia no estuvieron exentas de limitaciones, que dicen relación con la poca profundidad que se le pudo dar a los diálogos con las dirigencias sociales, pues se privilegió la diversidad de temas y formas organizativas. De todos modos, brindamos la oportunidad de que las organizaciones difundan sus luchas territoriales, pues ellas requieren ampliar sus instancias de sensibilización y promoción de valores y prácticas con sentido transformador. Esto es importante en el entendido de ir reactualizando los vínculos y la reciprocidad entre universidad y organizaciones sociales.

Con todo, sostenemos que este tipo de pedagogía estético-políticas del habitar, entendida como educación popular, pueden ser un camino para confrontar una educación universitaria pública funcional a la reproducción del sistema de dominación que avala los procesos de innovación tecnológica de la acumulación de capital, que pone en el centro la cuestión de contenidos, y que generaliza una práctica mecánica y fragmentaria de las funciones sustantivas universitarias (Tommasino y Barrera, 2022). Asumimos la universidad como pluriversidad territorializada (Saravia, Rodríguez y Ramírez, 2022; Saravia, et al., 2023) donde es necesario repensar radicalmente el rol de la universidad en los procesos de cambio socio-territorial. Advertimos que este desafío no debe ser abordado como una cuestión que se limite a la promoción del diálogo de saberes, porque que esta noción no ha llegado a generar propuesta deselitizantes del saber. De lo que se trata es de avanzar concretamente en la incorporación seria de otros saberes, sabidurías y cosmovisiones en los currículums universitarios (Rauber, 2021).

En definitiva, nos hacemos parte de la tarea colectiva de caminar desde la construcción de pedagogías críticas latinoamericanas y caribeñas. Programas de trabajo que se hagan cargo de la noción de crítica al profundizar la comprensión de los problemas estructurales y cotidianos que sufrimos; que reconozcan el carácter producido e interesado del conocimiento; que se posicionen ética y políticamente; que se sustenten en la praxis transformadora; y que comuniquen, visibilicen, sistematicen y viabilicen prácticas que condensen sentidos, sentires y haceres con fuerza emancipatoria (Cabaluz, 2022). Buscamos materializar uno de los fundamentos éticos, filosóficos y políticos centrales de las pedagogías transformadoras y rebeldes, que consisten en producir, desarrollar y reproducir la vida digna-comunitaria (Cabaluz, 2015). Sentimos que nuestra pedagogía estético-política de caminar con los territorios fue en esta dirección. Nos permitió habitar la esperanza posible vinculada con una utopía posible, sin la cual es difícil visualizar hacia donde caminar. Es un camino que implica re-hacer lo vivido, afirmando la vida (Freire, 1993; 2008). Se trata del desafío mayúsculo de organizar otras formas de habitar, pues como nos enseñó Henri Lefebvre (2013): cambiar la vida requiere cambiar el espacio.

Bibliografía

- Barragán, D. y Amador, J. (2014). Cartografía social pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario Educativo*, 64, 127-141.
- Borda, F. (2013). Ciencia, Compromiso y Cambio Social. Orlando Fals Borda, Ontología. El Colectivo, CLACSO.
- Cabaluz, F. (2015). Retomando el camino de la comunidad. Contribuciones a las pedagogías críticas latinoamericanas. En Fabián Cabaluz, *Entramando Pedagogías Críticas Latinoameri-*

- canas (121-136). Quimantú.
- Cabaluz-Ducasse, J. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educ. Educ.*, 19(1), 67-88. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.4
- Cabaluz, F. (2022). Educación y marxismo latinoamericano. Ensayos de pedagogía crítica para proyectos emancipatorios. El Colectivo.
- Caballero, J. Martín, P. y Villasante, T. (2019). Debatiendo las metodologías participativas: un proceso en ocho saltos. *Empiria*, 44, 21-45. DOI/ empiria.43.2019.25350
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Universidad Central y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Dardot, P. y Laval, Ch. (2016). *A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Biotempo.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la "pedagogía del oprimido"*. Siglo XXI.
- Gadotti, M. y Torres, C. (2001). *Paulo Freire, una bio-bibliografía*. Siglo XXI.
- Glaser, B. y Strauss, A. (2017). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* Routledge.
- González, J. (2022). Lógicas y dinámicas neoliberales: subjetividad y empresario de sí. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 9(2), 79-122, <https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol9num2.20>
- Jara, O. (2015). *La sistematización de experiencias prácticas y teoría para otros mundos posibles*. Santiago: Editorial Qui-

- mantú y Caracol. El apañe de los piños.
- Korol, C. (2016). Somos tierra, semilla, rebeldía: Mujeres, tierra y territorios en América Latina. GRAIN, Acción por la Biodiversidad y América Libre.
- Lefebvre, H. (2013). La producción del espacio. Capitán Swing
- McLaren, P. (2012). Capitalistas y conquistadores. Una pedagogía crítica contra el Imperio. Xátiva: Denes Editorial. Ediciones del CREC.
- Mejía, M. (2015). La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. Praxis y Saber, 97-128.
- Pol, E. (1996). La apropiación del espacio. En Lupicinio Iñiguez y Eric Pol (Comp.), Cognición, representación y apropiación del espacio (45-62). Universidad de Barcelona.
- Pradilla, Emilio (2014). La ciudad capitalista en el patrón neoliberal de acumulación en América Latina. *Cadernos Metropole* (16)31: 37-60.
- Rancière, J. (2009). El reparto de lo sensible. Lom.
- Rauber, I. (2021). Epistemologías desde abajo. Pistas para un pensamiento crítico situado, con pertenencia de clase. En Ezequiel Alfieri, Fernando Lázaro y Fernando Santana (Coords.), Educación popular en el siglo XXI. Entre los desafíos del capitalismo actual y la construcción de la esperanza (65-94). El Colectivo.
- Saravia, P. Rodríguez, M., Ramírez, K. (2022). Construcción de Territorios para el Buen Vivir. Tejiendo trayectorias para la descolonización de nuestras Universidades. Quimantú.
- Saravia, P., Gascón, F. Rodríguez, M; Gómez, P. y Cárcamo, L. (2023). De la universidad neoliberal a la pluriversidad territorializada y transformadora: experiencias y horizontes desde la extensión crítica en Valparaíso. En Claudia Muñoz y Rodrigo Herrera (eds.), Vinculación con el medio uinversitaria (111-142). Estado del arte y reflexiones en contexto. Editorial UDEC.

- Sepúlveda, U. (2020). El territorio como producción cultural abierta: la disputa contextual y conceptual del espacio. En Marcelo Garrido (Comp.), *El poder del territorio: Conocimiento para la transformación de los espacios educativos* (53-80). UAHC y Geopaideia.
- Tommasino, H. y Barrera, L. (2022). Extensión crítica e integralidad en tiempos de pandemia: sus aportes para una Universidad Latinoamericana en la encrucijada. En Humberto Tommasino, Juan Manuel Medina, Luis Barrera y Maximiliano Tonni, *Extensión Crítica en tiempos de pandemia: la coyuntura de los movimientos sociales ante la emergencia* (16-58). Hyaediciones.
- Torres, A. (2021). Educación popular en el siglo XXI. En Ezequiel Alfieri, Fernando Lázaro y Fernando Santana (Coords.), *Educación popular en el siglo XXI. Entre los desafíos del capitalismo actual y la construcción de la esperanza* (159-188). Editorial El Colectivo.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de Sistemas-Mundo. Una introducción. Siglo XXI.*

Envejecer es patrimonial: Evlución de una experiencia educativa en personas mayores de Valparaíso.

Abigaíl González Arriagada y Enzo Morelli Quevedo

Envejecimiento de la población

Debido a que el envejecimiento de la población está ocurriendo rápidamente, aparecen nuevos patrones de comportamiento y expectativas en relación con la vejez. En este sentido, es de vital importancia que el marco de políticas públicas dirigidas a este sector tenga en consideración estos cambios, dado que el crecimiento de la población mayor no solo tiene impacto en la estructura demográfica, sino también en diversos ámbitos de la sociedad (Osorio, 2017).

En Chile, el Plan Nacional de Salud Integral para Personas Mayores 2020-2030 (Minsal, 2021) destaca que, mientras que la esperanza de vida en 1990 era de 73 años, en 2020 ha aumentado a 80 años, y se espera que, para 2050, el 32% de la población represente a personas mayores, en comparación con el 15% en 2015. Considerar este cambio poblacional es uno de los grandes desafíos que enfrenta el país, especialmente la Región de Valparaíso, que tiene una de las mayores densidades de población de más de 60

años en el país, según los Censos de 2002 y 2017 (INE, 2022).

Además, se ha observado una disminución en la calidad de vida y el bienestar general de las personas mayores, particularmente en lo que respecta a su autonomía física y salud mental. Según los resultados de la V Encuesta Nacional Calidad de Vida en la Vejez, realizada por la Universidad Católica de Chile y Caja Los Andes (2020), aproximadamente un tercio de las personas mayores en el país experimenta síntomas de depresión, y un 40% reporta sentir falta de compañía. En el caso específico de la Región de Valparaíso, esta situación se traduce en que 98.845 personas mayores se sienten solas. Por lo tanto, es crucial tomar medidas que se dirijan a este grupo etario para mejorar sus condiciones de vida y garantizar sus derechos.

Envejecimiento y Aprendizaje a lo largo de la vida

Con el envejecimiento de la población, los organismos internacionales comenzaron a desarrollar políticas para atender a las necesidades de las personas mayores. En la Primera Asamblea Mundial del Envejecimiento de la ONU en 1982, se enfatizó el concepto de Educación Permanente y se hizo hincapié en los problemas derivados del aumento de la esperanza de vida, incluyendo recomendaciones específicas para la educación de las personas mayores. Sin embargo, el concepto de Educación Permanente obtuvo críticas al momento de lograr implementar formas para que esta acción ocurra desde factores económicos en países subdesarrollados y sustentabilidad en el tiempo. Es por esto que, organismos como UNESCO (1997), la OMS (2015) y la Asamblea de Naciones Unidas (2020) han seguido promoviendo iniciativas educativas para las personas mayores, estableciendo que la educación no sólo amplía sus conocimientos, sino que también contribuye a mejorar su salud y seguridad personal. Desde este contexto, se genera

un cambio de paradigma de la “educación” hacia el “aprendizaje” cambiando el concepto de Educación Permanente a Aprendizajes a lo largo de la vida (ALV) o Lifelong Learning (LLL) en inglés.

La promoción del aprendizaje a lo largo de la vida por parte de organismos internacionales ha llevado a la especialización de las ciencias y disciplinas relacionadas con el envejecimiento. A partir de la gerontología, que se enfoca en el estudio del envejecimiento humano, surge una especialidad para la educación de las personas mayores: la Gerontología Educativa. La Gerontología Educativa se centra en potenciar, analizar e intervenir en los procesos de aprendizaje de las personas mayores. Esto implica una revisión crítica de las ofertas educativas, desde la pedagogía y la didáctica hasta los contenidos, objetivos, metodologías e instrumentos de evaluación (Cruz Castillo, 2017).

Dentro del campo de la Gerontología Educativa, se agrupan diversas investigaciones que destacan al aprendizaje a lo largo de la vida como una de las formas para facilitar que las personas mayores se mantengan activas, saludables y seguras en la sociedad; ayudando a mantener la calidad de vida en aspectos de salud física, mental y social. En cuanto a los aspectos físicos, algunos estudios han demostrado que las personas mayores se distraen de sus enfermedades al participar en actividades educativas, impactando en el retraso de su deterioro físico. También les permite desarrollar nuevas habilidades y confianza, lo que a su vez les ayuda a mantenerse conectados con la comunidad y mejorar el bienestar comunitario (De Lima et al., 2022). La participación en experiencias educativas también conlleva beneficios como el interés por nuevas actividades, la integración social y la creación de nuevas redes sociales (Schoultz et al., 2022). En resumen, la participación en programas educativos se traduce en que las personas mayores aumentan su bienestar.

Aprendizaje a lo largo de la vida y evaluación

Asumiendo el desafío de los aprendizajes a lo largo de la vida, las instituciones de educación superior comenzaron a formar personas mayores. Actualmente, existen centros educativos conocidos como universidades para mayores, como la Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad (AIUTA), que defiende la educación a lo largo de la vida para las personas mayores, y la Red Global de Universidades Inclusivas para el Adulto Mayor, que ofrece alternativas de estudio para las personas mayores (Cisterna y Díaz, 2022).

En Chile, la Universidad Mayor con su programa U3E, la Universidad Católica de Chile con su Programa Adulto Mayor, la Universidad de Concepción con la Escuela EDHUARTE y la Universidad Santo Tomás de Antofagasta con el proyecto Universidad para Personas Mayores son algunos ejemplos. En la Región de Valparaíso, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, con su Programa Acción Senior, la Universidad de Valparaíso, con su programa Gerópolis, la Universidad Viña del Mar, con su Programa Universidad del Adulto Mayor y la Universidad de Playa Ancha, entre otros.

Aunque se han implementado programas educativos, existe la necesidad de evaluar los efectos de estos programas en las personas mayores. A diferencia de la educación de niños y jóvenes, donde existen sistemas de medición de calidad y pruebas internacionales como PISA, hay pocas instancias de evaluación para la educación de adultos (Letelier, 2009).

Analizando el caso chileno, el Ministerio de Educación presenta una iniciativa llamada “Aprende Mayor” que tiene como objetivo fomentar a que las personas mayores -si lo requieren- terminen sus estudios de Educación Básica. El enfoque está en la necesidad que poseen estas personas para mejorar sus oportunidades laborales.

A pesar de que el programa se compromete con la educación de

la población mayor y busca mejorar su calidad de vida mediante la promoción de la participación y el cumplimiento de los desafíos del envejecimiento (MINEDUC, 2023), hay algunos aspectos que requieren mayor atención. Por ejemplo, el Informe del Banco Santander (2020), empresa que respalda la iniciativa del MINEDUC, revela que, de las 814 personas inscritas, sólo 117 rindieron exámenes y únicamente 106 se graduaron. Sin embargo, no se proporciona información sobre si este programa genera cambios en la calidad de vida de las y los participantes, ni se evalúa el impacto antes y después de su participación. Estos aspectos son importantes para comprender plenamente el alcance y los beneficios del programa.

Por tanto, el desafío de la evaluación en aprendizajes de personas mayores radica en crear instrumentos que utilicen contenidos y formatos adecuados para este grupo etario, incorporando una perspectiva que considere sus necesidades. La formación docente, la elaboración de materiales educativos, la pedagogía y la didáctica específica de las distintas disciplinas son aspectos que una evaluación técnicamente bien construida puede contribuir, proporcionando valiosos antecedentes (Morales y Restrepo, 2015).

Evaluación de una experiencia educativa en Valparaíso

Para contribuir con la comprensión de los estudios de envejecimiento activo en personas mayores que participan de programas educativos, se realizó una evaluación de una experiencia educativa local desarrollada en un espacio comunitario de un cerro de Valparaíso. El espacio educativo ofrece una variedad de talleres diseñados específicamente para personas mayores, y la evaluación se centró en una propuesta interdisciplinaria que integra los campos de la Educación Patrimonial y la Educación Física-Salud. Reconociendo la relevancia de ambas disciplinas en el fomento de

un envejecimiento activo y con sentido la decisión se fundamentó en la idea de que el bienestar de las personas mayores se ve influenciado por su conexión con el entorno, su historia personal y su identidad cultural.

El trabajo interdisciplinario en estas áreas tuvo como objetivo principal generar un diagnóstico integral de la salud, considerando los contextos de vida individuales de cada participante y vinculándolos con su entorno y sus memorias patrimoniales. Más allá de abordar únicamente la salud física, se reconoció el envejecimiento activo como un proceso complejo que abarca aspectos físicos, mentales, emocionales y sociales, destacando la diversidad y riqueza de las experiencias individuales y colectivas de las personas mayores, reconociendo su contribución al tejido social y cultural de la comunidad.

Considerando lo anterior, el objetivo principal del programa educativo fue estimular la activación cognitiva de las personas mayores a través de didácticas enfocadas en el bienestar, tanto físico como mental, y en el trabajo de las memorias colectivas e individuales relacionadas con el patrimonio tangible e intangible y la identidad barrial. Para ello, se diseñaron actividades de aprendizaje que fortalecieran el sentido de pertenencia territorial, crearan espacios de socialización para combatir la soledad, promovieran la autovaloración mediante la confianza en el cuerpo y sus capacidades, y resaltar la importancia de transmitir un legado de experiencias y conocimientos ancestrales a las nuevas generaciones.

La ruta de aprendizaje consideró metodologías del trabajo colaborativo para crear los siguientes productos:

- Bitácora del movimiento: un registro que permitió a las participantes documentar un diagnóstico respecto a las actividades físicas realizadas durante las sesiones y la semana (con adaptaciones individuales) y los ejercicios para promover un envejecimiento saludable.

- Mapeo colectivo: un registro cartográfico que permitió a las participantes rescatar y compartir los valores patrimoniales del cerro, destacando la identidad barrial de las participantes y compartir las problemáticas del barrio que afectan a su grupo etario.

Respecto a las personas participantes del programa, las protagonistas fueron 5 mujeres mayores. Sus edades van entre los 63 y 79 años, todas son madres, abuelas y se dedican al cuidado de sus hogares. Su condición socioeconómica depende de la pensión recibida por el estado y solo una de ellas tuvo educación técnica, posterior a la Enseñanza Media. Es importante destacar que todas ellas son mujeres física y mentalmente autónomas y participan constantemente de actividades barriales: dos de ellas son dirigentes sociales de clubes del barrio y todas participan en otros talleres para personas mayores, tales como Alfabetización Digital, Folklore, Deporte y Tejidos.

Las participantes se inscribieron en el curso de forma voluntaria y tomaron parte en cuatro sesiones, cada una con una duración de tres horas, durante las cuales se enfocaron en el mapeo colectivo y la bitácora del movimiento. Posteriormente, se llevaron a cabo dos sesiones adicionales para elaborar los elementos de un Museo Fugaz, una estrategia didáctica diseñada para exhibir lo trabajado en las sesiones ante la comunidad del barrio.

En cuanto al mapeo colectivo, esta actividad se desarrollaba en la primera parte de cada sesión. Las participantes participaban en conversaciones grupales alrededor del mapa, marcando hitos de acuerdo a las temáticas diseñadas para cada sesión y compartiendo acontecimientos históricos, recuerdos y emociones relacionadas con la conversación. Durante estas interacciones, también dibujaban, coloreaban y creaban pósits con la información que compartían. Identificaron lugares comunes significativos como iglesias, parques, cementerios y escuelas. En cuanto a los aspectos indivi-

duales, recordaban lugares donde vivían, describían cómo eran las calles, escaleras y áreas de juego cuando eran niñas, así como los lugares donde experimentaron eventos importantes como su primer beso, entre otros.

La bitácora del movimiento se abordaba en la segunda parte de cada sesión, comenzando con un diagnóstico a través de pruebas físicas para evaluar la condición física funcional, como el equilibrio, la velocidad de la marcha y la autonomía física. También se incluyó un mapeo corporal, donde cada participante identificaba las áreas de su cuerpo con dolencias señalando su ubicación. Este diagnóstico inicial se utilizaba para orientar las actividades físicas y lúdicas de las sesiones posteriores, diseñadas para mejorar las áreas identificadas como débiles, creando rutinas de ejercicios básicos para implementar diariamente y registrar en la bitácora del movimiento. En la última sesión, se practicaron juegos tradicionales de la infancia, como “el luche”, y se enseñaron rutinas para subir y bajar escaleras, abundantes en la infraestructura del cerro donde vivían las participantes.

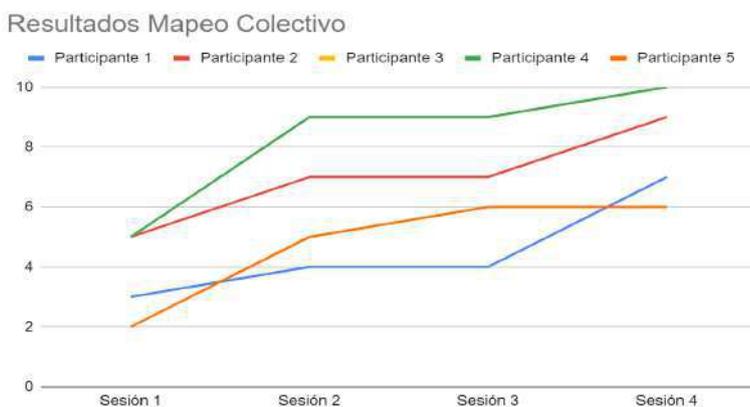
Finalmente, el Museo Fugaz marcó el cierre del programa, donde las participantes exhibieron los productos elaborados en las sesiones, incluyendo la bitácora del movimiento y el mapeo colectivo, así como sus propios materiales, como cartas, fotografías y pinturas que representaban su patrimonio personal y destacaban la historia y el valor que el cerro tenía para ellas. Esta actividad se llevó a cabo en un evento comunitario en el parque del cerro, donde una de las estaciones fue dirigida por las participantes, quienes compartieron historias del cerro desde su perspectiva y basadas en lo aprendido en las sesiones, incluyendo juegos y rutinas de activación física.

Durante la experiencia, se implementó una evaluación que incluyó listas de cotejo para evaluar la participación en el mapeo colectivo y la bitácora del movimiento, además de realizar un grupo focal para complementar las percepciones obtenidas por las parti-

participantes sobre el programa educativo.

Los resultados obtenidos permiten concluir que se alcanzaron los objetivos de aprendizaje. Según la Figura 1, en el mapeo colectivo, dos participantes alcanzaron el total de los aprendizajes esperados, mientras que el resto del equipo logró una tasa superior al 60% al finalizar las sesiones de trabajo.

Figura 1. Comparación entre participantes en mapeo colectivo.



La misma tendencia se observa en la Figura 2, que muestra los resultados para la bitácora del movimiento. Aquí también, dos participantes lograron la totalidad de los puntos, y se identifica un cumplimiento por encima del 60% en la finalización de las actividades solicitadas. Estos hallazgos evidencian que el grupo completó satisfactoriamente las actividades en ambos productos.

Figura 2. Comparación entre participantes en bitácora del movimiento.



De los datos obtenidos en el grupo focal, la conversación se sistematizó y se obtuvieron los siguientes tópicos:

Tabla 1. Respuestas en grupo focal.

¿Qué te gustó de las actividades desarrolladas en los talleres?	¿Qué harías diferente de las actividades desarrolladas en los talleres?
Compañerismo	Aprender nuevos oficios
Nuevos aprendizajes sobre prevención de caídas	Realizar ejercicios de rehabilitación
Risas y alegrías	Crear manualidades con productos reciclados
Aprendizajes sobre nuevos ejercicios físicos	Hacer actividades que después sean útiles en la casa
Ejercicios físicos pensados para la persona mayor	Dar mayor uso al contenido de la bitácora del movimiento
Interacción y juegos con el mapa	Hacer bitácora en clases y no en casa
Nuevos aprendizajes sobre lectura de mapas	Hacer mayor uso y reflexiones sobre las actividades desarrolladas en la bitácora
Fue bonito recordar lugares antiguos	Incorporar más información en el mapa
Tomar conciencia sobre las diferencias en el tiempo del territorio	Levantar problemáticas sociales en el mapa
Generación de vínculos entre participantes del taller	Trabajar temáticas de sexualidad en la persona mayor
Talleres gratuitos	Mostrar mapa a más personas
	Considerar ejercicios que no dejen dolores

Al analizar el grupo focal, se encontraron evaluaciones mayormente positivas. Las participantes sugirieron incorporar temas como oficios, problemas sociales, reciclaje y sexualidad, lo cual se valora como una conexión significativa con las necesidades de las personas mayores de ese cerro en Valparaíso. Estas menciones indican la posibilidad de seguir trabajando y articulando con el grupo en futuras iniciativas.

Este último elemento, también permite evidenciar la reflexión y valoraciones que las participantes de la iniciativa lograron consolidar, lo que se vincula con el aspecto de construcción de comunidad y perspectiva de su bienestar personal y colectivo. La reflexión es una acción cognitiva superior, por lo que su manifestación es un signo destacado del logro de los objetivos de aprendizaje.

Considerando los resultados recopilados, es relevante mencionar las modificaciones sugeridas para la bitácora del movimiento y el mapeo colectivo. Se propusieron mejoras y retroalimentación para futuras implementaciones, como trabajar con la bitácora durante las sesiones en lugar de asignar tareas para hacer en casa. También se reconoce la necesidad de un mayor acompañamiento en el uso de la bitácora para promover la reflexión. La autonomía de las participantes es un aspecto para considerar, especialmente en relación con el trabajo coherente y metodológico de ambos instrumentos para fortalecer la autorregulación en procesos de aprendizaje.

A partir de la evaluación se puede establecer que las actividades aplicadas fueron altamente valoradas por las participantes y existió una motivación constante en cada una de las sesiones. Las participantes identificaron que las actividades generaron un ambiente de compañerismo, risas, generación de vínculos entre pares, nuevos aprendizajes sobre actividad física para personas mayores y conciencia de los cambios del territorio a través del tiempo. Esta información es relevante porque confirma el cumplimiento del propósito principal del programa educativo, que fue aportar en la

calidad de vida de las personas mayores del cerro, promoviendo su autonomía física, sentido de pertenencia y articulación social.

Respecto a las mejoras, las personas mayores consideraron que las actividades de la bitácora del movimiento debieran ser tener mayor uso e incorporar reflexiones en torno a su contenido, además de sugerir que debe ser completada durante las sesiones, para no tener que desarrollar actividades en casa. Mientras que para el mapeo colectivo piden más información para incorporar en el producto porque les gustó su uso. De ese análisis se puede incorporar una mejora en el programa educativo, revisando, editando y disminuyendo las actividades de la bitácora del movimiento para cumplir a cabalidad con los objetivos de aprendizaje planificados por sesión. También se puede innovar e invertir esfuerzos pedagógicos para que exista una relación entre la bitácora y el mapeo, creando así un espacio para la reflexión conjunta de ambos productos.

Además, se destaca que en la población estudiada existe un interés y necesidad de trabajar temas de afectividad y sexualidad en la persona mayor, e incorporar oficios que ellas después puedan replicar en su vida cotidiana. Llama la atención que los temas vienen solo de mujeres (que es la muestra trabajada), por lo que si en un futuro se aplica el programa en un grupo mixto, habría que evaluar qué nuevas temáticas surgen. Sin embargo, independiente de lo que emerja, este dato es valioso, ya que es un diagnóstico local de los intereses que tienen mujeres mayores que habitan los cerros de Valparaíso.

Reflexiones finales

En el contexto geográfico de Valparaíso, es esencial destacar la estrecha relación entre el cuerpo humano y el entorno urbano de la ciudad, especialmente en los cerros que la caracterizan. La

vida en estos barrios presenta una serie de oportunidades y desafíos únicos que solo aquellos que residen allí pueden apreciar plenamente. Es fundamental considerar propuestas de diseño urbano y arquitectónico que aborden estos problemas y capitalicen las oportunidades que ofrece este entorno único. Al hacerlo, no solo se promueve la mejora de la calidad de vida de las personas mayores, sino que también se facilita el acceso a oportunidades de aprendizaje al crear entornos más accesibles y acogedores.

El desafío de abordar esta situación implica tanto la generación de conocimiento científico como el diseño de políticas públicas inclusivas, reflexivas y participativas. Esto se hace aún más relevante en contextos como el de Valparaíso, donde la inversión en el bienestar de la población mayor es fundamental, especialmente considerando la ausencia de Estados de Bienestar que podrían garantizar una mejor calidad de vida. Es necesario cuestionarse por qué los Estados deberían prestar atención a la vejez, reconociendo la importancia de construir un tejido social comunitario sólido que pueda brindar apoyo y soporte a las personas mayores mientras enfrentan los desafíos propios de esta etapa de la vida, una realidad que se refleja especialmente en la situación chilena.

La construcción de comunidades inclusivas que valoren y aprovechen la sabiduría y la continua contribución de las personas mayores es fundamental. Para ello debe existir un reconocimiento como tesoros vivientes que enriquecen el tejido social y cultural de la sociedad, recopilando y sistematizando sus historias y recuerdos personales que se entrelazan con los lugares donde habitan. Cada barrio alberga no solo eventos históricos, sino también experiencias personales, familiares y comunitarias profundas, lo que permite comprender cómo la vida se entrelaza con la experiencia territorial de habitar un espacio determinado.

Por otro lado, es esencial reflexionar sobre la muestra utilizada en este estudio, que se limitó a personas mayores con autonomía física y cognitiva, excluyendo a aquellos que no son autovalentes

y residen en establecimientos de larga estadía, por ejemplo. Esta selección destaca la facilidad de trabajar con un grupo de personas mayores autovalentes y, al mismo tiempo, plantea indirectamente la necesidad de estudiar las biografías de estas personas para comprender qué acciones llevaron a cabo a lo largo de sus vidas para mantener su bienestar físico y mental. Además, al cuidar y visibilizar los desafíos de estas personas mayores, también se promueve una percepción más consciente del autocuidado y una vida saludable para todas las edades. Esto lleva a reflexionar sobre los derechos que podrían estar siendo vulnerados y nos sensibiliza respecto a los privilegios asociados únicamente a la edad.

En función de la idea anterior, sería relevante replicar el programa educativo con otro grupo de personas mayores, ya sea de otra condición socioeconómica, mixto en género y/o provenientes de otro territorio de Valparaíso. Esto porque existe la necesidad de promover espacios formativos y comunitarios en los barrios, juntas de vecinos, clubes de personas mayores, centros de larga estadía y cualquier otra institución encargada de velar por el bienestar de este grupo. Esta reflexión surge al observar que el espacio educativo evaluado proporcionó un lugar para compartir y dialogar sobre las emociones y experiencias surgidas a partir de los recuerdos evocados mediante las actividades didácticas implementadas. Esto evidencia que la educación no solo amplía los conocimientos, sino que también actúa como una herramienta liberadora al permitir a las personas mayores encontrarse a sí mismas, conectarse con otros y construir un espacio propio de expresión y reflexión.

En definitiva, el aprendizaje a lo largo de la vida es una oportunidad que se genera en distintos ambientes. Es un concepto clave para generar una mejora o una mantención en la calidad de vida de las personas mayores, donde es necesario ir haciendo un seguimiento constante a través de la evaluación. Ya que, si bien todos aprendemos de manera distinta, la evaluación serviría para esclarecer el verdadero impacto que generan los programas educativos

de las personas mayores. Pero, desde ya, toda estimulación cognitiva generada desde el aprendizaje, promueve una vida más plena con el entorno y consigo mismo.

Bibliografía

- Banco Santander-Chile (2020). Informe Anual Integrado. Estados Financieros Consolidados a Diciembre 2020.
- Cisterna, Cecilia y Díaz, Claudio (2022). Estilos de aprendizaje predominantes en adultos mayores: una primera aproximación. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 181-195.
- Clark, V., & Creswell, J. (2015). Understanding Research. A Consumer's Guide. In Pearson (Second Edi). Pearson Education, Inc.
- Cruz Castillo, A. (2017). Gerontología educativa. Un horizonte pedagógico para la inclusión de personas adultas mayores. *Revista de La Asociación Colombiana de Gerontología y Geriátrica*.
- De Lima Flauzino, K., Manuel Pires Teixeira Gil, H., Sathler Tavares Batistoni, S., Oliveira Costa, M., & Cachioni, M. (2022). Lifelong learning activities for older adults: a scoping review. *Educational Gerontology*, 48(11), 497-510.
- Herrera, M., Fernández, M., & Rojas, M. (2020). Chile y sus Mayores: Resultados V Encuesta Nacional Calidad de Vida en la Vejez 2019 UC-Caja Los Andes. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile y Caja Los Andes.
- Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (2022). Envejecimiento en Chile: Evolución, características de las personas mayores y desafíos demográficos para la población.
- Letelier, María Eugenia (2009). La evaluación de aprendizajes de personas jóvenes y adultas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009 - Volumen 2, Número 1*.
- Ministerio de Educación (2023). Programa "Aprende Mayor" ht-

- [tps://epja.mineduc.cl/que-es-el-programa-aprende-mayor/](https://epja.mineduc.cl/que-es-el-programa-aprende-mayor/)
Ministerio de Salud (2021). Plan Nacional de Salud Integral Para Personas Mayores 2020-2030. Resolución Exenta N° 499 del 31 de mayo del 2021.
- Morales, Y. y Restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100.
- Organización de las Naciones Unidas (1982). Primera Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, Viena.
- Organización de las Naciones Unidas (2020). Década del Envejecimiento Saludable 2021-2030. Asamblea de Naciones Unidas.
- Organización Mundial de la Salud (2015). Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud.
- Osorio, Paulina (2017) Construcción social del envejecimiento y la vejez. Material del curso “Cómo envejecemos: una mirada transdisciplinaria”, impartido en UAbierta, Universidad de Chile.
- Pontificia Universidad Católica de Chile (26 de marzo, 2023). Programa Adulto Mayor <http://www.adultomayor.uc.cl/>
- Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (19 de diciembre, 2022). Programa Adulto Senior <https://www.pucv.cl/pucv/noticias/vida-universitaria/crean-nuevo-programa-adulto-senior-pucv#:~:text=La%20nueva%20iniciativa%2C%20dirigida%20por,en%20apoyar%20la%20construcci%C3%B3n%20de>
- Schoultz, M., Öhman, J., & Quennerstedt, M. (2022). Experiences of intrinsic values in education for older adults: insights from a Swedish senior university. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 13(1), 39-57.
- Servicio Nacional del Adulto Mayor (09 de junio, 2023). Ley N° 19.828 <https://www.senama.gob.cl/servicio-nacional-del-adulto-mayor>
- Unesco (1997). La Educación de las personas adultas: la Declara-

ción de Hamburgo, la Agenda para el Futuro.

Universidad de Concepción de Chile (26 de marzo, 2023). Escuela de Humanidades y Arte, EDHUARTE.

Universidad Mayor (26 de marzo, 2023). Programa Adulto Mayor <https://www.umayor.cl/vinculacion-con-el-medio/noticias-todas/pgr-personas-mayores>.

Universidad de Playa Ancha (12 de noviembre de 2021). Recreación y Persona Mayor: Agente para minimizar efectos del confinamiento derivado del COVID-19. <https://upla.cl/vinculacion/2021/11/12/recreacion-y-persona-mayor-agente-para-minimizar-efectos-del-confinamiento-derivado-del-covid-19/>

Universidad Santo Tomás (02 de mayo de 2019). Universidad para Adultos Mayores” es el proyecto de Santo Tomás Los Ángeles que busca mejorar calidad de vida de personas de la tercera edad <https://enlinea.santotomas.cl/actualidad-institucional/vinculacion-con-el-medio/universidad-adultos-mayores-proyecto-santo-tomas-los-angeles-busca-mejorar-calidad-vida-personas-la-tercera-edad/137954/>.

Universidad Viña del Mar (6 de mayo de 2022). Programa Universidad del Adulto Mayor parte 2022 con múltiples actividades <https://www.uvm.cl/noticias/programa-universidad-adulto-mayor-parte-2022-multiples-actividades/>

ColoreAfro¹: los cruces del trabajo educativo en la lucha contra el racismo y el horizonte de la emancipación humana

Williana Angelo da Silva

Notas introductorias sobre el cotidiano

El momento socio-político-económico de América Latina muestra un conflicto de proyectos de sociedad contradictorios, con una fuerte bipolarización entre grupos políticos que representan una creciente derecha extremista y una izquierda que intenta levantarse contra el proyecto conservador que la oposición intenta consolidar, al mismo tiempo que lucha por establecer su propio proyecto colectivo igualitario. Esto mientras somos observados por el resto del mundo, especialmente por el norte global, que tiene sus propios intereses en nuestra geopolítica y recursos naturales.

Este análisis y la observación de las particularidades de la pro-

1 Coletivo que lucha por la valorización de las culturas de bases africanas y enfrentamiento al racismo, que surgió en 2014, en el Instituto Federal de São Paulo- Campus Salto, SP- Brasil.

ducción y reproducción social², que no caben en estas breves notas introductorias, son cruciales para comprender la importancia de realizar un trabajo educativo, de carácter emancipador, en el cotidiano de los procesos sociales.

En 2019, en Brasil más del 40% de la clase trabajadora ya estaba en la informalidad y un volumen de más de 5 millones de trabajadores vivía el proceso de uberización³ (Antunes, 2020). En el primer semestre de 2021 había 14 millones de brasileños desempleados, a los que hay que añadir el equivalente a 6 millones de personas que están en el grupo llamado desalentado, aquellos que llevan tanto tiempo desempleados que han renunciado a la búsqueda de trabajo; además de 7 millones de brasileños subempleados.⁴ La mayoría de estos trabajadores son negros.

Por otra parte, en el mismo periodo, el país ha visto crecer la cúspide de la pirámide de ingresos, y el 1% más rico de Brasil posee ya el 58,2% de la riqueza nacional.⁵ Una élite económica que por

2 “(...) a reprodução das relações sociais é entendida como a reprodução da totalidade da vida social, o que engloba não apenas a reprodução da vida material e do modo de produção, mas também a reprodução espiritual da sociedade e das formas de consciência social através das quais o homem se posiciona na vida social.” (YAZBEK, 2009, p. 127)

3 Uberización es un termino desarrollado por Ricardo Antunes, lo cual hace referência a la empresa Uber como símbolo de la nueva morfología del trabajo, en la cual las relaciones se dan por medio de plataformas virtuales con intensa precarización y desprotección de la condiciones de trabajo. El autor tiene cambiado el termino uberización para plataformización (plataformas virtuales: Ifood, Didi, 99, Rappi y otras) que és más amplio para representar la expansión de esta modalidad de relación de trabajo.

4 Artículo disponible en <https://www.brasildefato.com.br/2021/07/30/ibge-brasil-tem-14-8-milhoes-de-desempregados-e-6-milhoes-de-desalentados>

5 Artículo disponible en <https://oglobo.globo.com/economia/topo-da-piramide-avanca-na-pandemia-1-mais-rico-do-brasil-ja-de-tem-metade-da-riqueza-nacional-1-25074583>

sus raíces históricas de explotación esclavista es mayoritariamente blanca, de ascendencia europea.

Gran parte de este panorama nacional de agravamiento de las desigualdades es consecuencia del proyecto liderado por el entonces gobierno de Jair Bolsonaro, un gobierno fundamentalista religioso, represivo y enemigo del orden constitucional (Arregui; Raichellis, 2021). Un gobierno de extrema derecha, racista en su discurso y nefasto en la gestión de las políticas públicas, pero que fue derrotado en la segunda vuelta de las elecciones presidenciales de 2022, por un margen casi simbólico, por el actual presidente Luiz Inácio Lula da Silva, representante del maior partido de izquierda, el Partido de los Trabajadores - PT.

Al final del año 2022, vimos un país marcado por una fractura política y social donde, de un lado, estaban los “bolsonaristas” con un proyecto conservador de huella neofacista y, del otro, una oposición que reunía no sólo a petistas e izquierdistas, sino también a grupos defensores de la democracia y de los proyectos de sociedad a ella ligados. Esto en un escenario con récord histórico en la tasa de desempleo, con el retorno de Brasil al mapa mundial del hambre, una descarada concentración de renta, la marca de los altísimos índices de contaminación por el covid-19, y el intento de superar día a día los reflejos del largo período de aislamiento social, donde la interacción estaba comprometida.

Sin embargo, las desigualdades aquí siguen siendo el resultado de condiciones sociohistóricas que se remontan a los orígenes mismos del país y culminan en la experiencia cotidiana del racismo estructural, que letal y silencioso, impregna la sociedad brasileña y habita en sus individuos, reforzando la desigualdad, el empobrecimiento y la muerte de las personas de este grupo étnico-racial.

El Mapa de la Violencia (2016) verificó que a cada 23 minutos muere un joven negro entre 15 y 29 años, siendo un total de 77% de las muertes registradas. En el campo económico, la brecha salarial entre negros y no negros puede llegar al 73%, según el IBGE.

Son marcas materializadas por el llamado racismo estructural. Este se constituye históricamente y se mantiene sobre bases sociales, económicas, jurídicas y políticas que se internalizan sistemáticamente en el cotidiano de las relaciones sociales, fruto de la transición del modo de producción basado en la esclavitud, que no fue totalmente superado, sino incorporado en diversos aspectos por la élite con el advenimiento del capitalismo en Brasil.

Almeida (2019) destaca que el racismo es una relación social y que su naturalización se da esencialmente en tres aspectos estructurales importantes que son la política, la economía y la subjetividad. O sea, además de sus raíces involucradas a la formación sociohistórica brasileña, integrando la reproducción de los intereses capitalistas, se expresa por ejemplo en menores sueldos a negros y negras, en la baja representación de estos en altos cupos de gerencia, representación en los cupos del congreso nacional, menor porcentual en la enseñanza superior (que la ley federal de reserva de cupos intenta reparar esta desigualdad), en la creencia colectiva del imaginario del hombre negro peligroso y la mujer negra hipersexualizada, cuyos cuerpos son vistos como públicos.

O, por ejemplo, existe la creencia histórica que la mujer negra siente menos dolor, lo que tiende a generar una aplicación reducida del uso de anestesia en procedimientos quirúrgicos para este público durante el parto, en comparación a la mujer blanca⁶. Así como el menor acceso a consultas prenatales en los primeros meses del embarazo a mujeres negras⁷; entre otras violencias obstétricas.

6 <https://www.metropoles.com/saude/racismo-obstetrico-mulheres-negras-sao-mais-negligenciadas-no-parto> y <https://www.metropoles.com/brasil/falta-de-legislacao-federal-dificulta-combate-a-violencia-obstetrica>. Además el artículo “A cor da dor: iniquidades raciais na atenção pré-natal e ao parto no Brasil”, disponible en <https://www.scielo.br/j/csp/a/LybHbcHxdFbYsb6BDSQHb7H/?format=pdf&lang=pt>

7 Cuaderno “Saúde da População Negra no Brasil: Contribuições para a Promoção da Equidade” (Brasil, 2005), disponible en [286](https://bvs-</p></div><div data-bbox=)

A dimensión subjetiva de racismo tiene una fuerte expresión en las identidades de los jóvenes negros y no negros y ha sido una agenda relevante en el trabajo educativo que hemos desarrollado en ColoreAfro, desde su autoimagen, su representación y pertenencia sociocultural, así como los marcadores sociales de clase, género, sexualidad, territorios y dinámicas sociales y económicas que los atraviesan.

Lo que nos muestra que minuto a minuto es necesario desarrollar una práctica educativa que deleve la realidad y busque la emancipación, porque seguimos bajo constante amenaza y disputa. Si la historia de la vida humana fuera una obra de teatro, ¿sería en este momento una tragedia firmada por el gran capital, con fuertes huellas de la colonialidad de la historia brasileña! Y en esta tragedia post-Bolsonaro (que sigue tan presente en la realidad brasileña) y post-pandemia, intentamos reescribir la distopía trágica, reescribir la historia y crear un nuevo formato. Uno que reúna la alegría de la comedia, el afecto del romance, el uso de la tecnología como liberación del tiempo libre de las personas, típico de las películas futuristas y la materialidad de los documentales. Y así nos desafiamos a encontrar lo inédito viable en las prácticas cotidianas de trabajo con los alumnos y miembros del Colectivo ColoreAfro.

¿Por qué sistematizar la experiencia con el Colectivo ColoreAfro?

En primer lugar, porque mi experiencia no es sólo mía, ya que “cada sujeito é portador da história de muitos” (Lima; Martinelli, 2021, p. 26), no lo vivimos aisladamente. La experiencia en el espacio socio-ocupacional de la educación fortaleció en mí la comprensión de que mi trabajo, como trabajadora social, debe basarse en una comprensión técnico-operativa de que los demandantes de nuestro proce-

so de trabajo deben ser sujetos centrales e integrales de las decisiones, proposiciones y acciones realizadas, en un intercambio de conocimientos entre los miembros de la clase que vive del trabajo (que involucra tanto a los estudiantes como a los propios trabajadores sociales).

Por supuesto, teniendo en cuenta las particularidades de esta relación y la dimensión de la especialización del trabajo del trabajador/a social, además de las condiciones contradictorias y desiguales dadas por la constitución de esta relación en el ámbito institucional, me insto a mirar lo que podría llegar a ser y lo que potencialmente ya se está construyendo en la relación entre los trabajadores sociales, los estudiantes y la comunidad, a partir de una experiencia singular históricamente situada en el campo de la educación.

No podemos olvidar que los alumnos son agentes del proceso educativo y no sujetos pasivos. Entonces “(...) produtos de natureza subjetiva, como os afetos, os valores, as significações” (Bock; Aguiar, 2016, p. 56), Es decir, la dimensión subjetiva de los educandos/as necesita formar parte del proceso educativo, ya que está presente en las relaciones cotidianas.

A partir de la relación con los educandos/as, en una acción materializada desde la autonomía relativa de la profesión y basada en una concepción de educación para la vida con vistas a un horizonte más allá del capital, lo que marca nuestro proyecto colectivo de educación es que esta experiencia profesional particular impulsó el deseo de promover la publicación como una etapa de sistematización con el Colectivo ColoreAfro.

Lo hacemos, pero siempre tratando de no caer en una lectura ingenua, ni sobre el trabajo, ni sobre la educación. Pues reconocemos que

(...) a educação é uma mediação para a reprodução social. E que, numa sociedade de classes, ela, necessariamente, contribuirá predominantemente para a reprodução dos interesses das classes dominantes. Daí a impossibilidade de estruturar a educação, no seu conjunto, de modo a estar voltada para a emancipação humana. É

por isso que entendemos não ser possível “uma educação emancipadora”, mas apenas a realização de “atividades educativas emancipadoras”. (Tonet, 2012, p.38)

El compromiso con la educación y el trabajo se da en el sentido de promover actividades educativas con ese carácter emancipador, que develen los mecanismos del capitalismo, sus contradicciones, sus repercusiones concretas en la vida de los estudiantes, de las familias y de la comunidad, especialmente en las dimensiones de clase, género y raza que marcan profundamente sus experiencias personales y colectivas.

Considerando que tomamos la categoría de la experiencia como referencia en este ensayo, es pertinente aclarar que la reconocemos como

procesos sócio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividos por personas concretas. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos. Las experiencias son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de las realidades histórico sociales. (Jara, 2009, p. 1)

Frigoto (2018) basado en Thompson deja claro que existen, imperfecciones en relación al uso de la categoría experiencia, pero que es indispensable para nosotros que nos proponemos realizar un análisis histórico materialista, ya que la experiencia constituye una dimensión de la materialidad de la vida, pero debe darse con todo el rigor que el método requiere. Tiriba (2018) refuerza que toda experiencia individual es experiencia colectiva y se expresa como experiencias de clase.

La experiencia nos permite conectar con los matices de la materialidad de la vida en un espacio/tiempo dado, bajo determina-

ciones sociales específicas. Para captar y analizar las experiencias y sistematizarlas, o al menos expresiones (particulares o singulares) de ellas, las entendemos dentro de la concepción de Prates sobre los sujetos, realidades y fenómenos que “são constituídos por elementos temporais, por exemplo, cuja identificação e reconhecimento são essenciais para que possamos explicar as suas transformações em diferentes estágios.” (Prates, 2012, p.117)

Sistematizar experiencias no es proponer recetas, sino exponerse a un análisis minucioso, producir conocimientos colectivamente y compartirlos, en un flujo de intercambios y conocimientos crítico, autocrítico y, sobre todo, generoso de intercambio de saberes.

ColoreAfro: por una educación más allá del capital

Coletivo ColoreAfro tiene una trayectoria muy singular. No aparece inmediatamente como colectivo, con objetivos y agendas explícitos. Empezó desde la ausencia. Era 2014, el IFSP⁸ como institución educativa debe, a nivel institucional, dar prioridad a la valoración de la diversidad, la historia y la cultura afrobrasileña e indígena ⁹. Sin embargo, en vísperas de la celebración del Día de la Conciencia Negra en Brasil (20/11), en referencia a la fecha de la muerte de Zumbi

8 El Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP és una institución que existe hace más de 100 años. Mientras era CEFET contaba con 10 unidades, en 2008, tras su transformación en IFSP, sufrió un importante proceso de expansión hasta el año 2016 y actualmente cuenta con 37 campus. Es una institución diferenciada tanto por los tipos de cursos que ofrece como por los niveles de enseñanza, así como por el público heterogéneo que recibe (incluidos los que ingresan por la ley de reserva de vacantes), ya que ofrece desde cursos de formación inicial hasta cursos de posgrado, en un proceso de verticalización de la enseñanza.

9 Ver leis brasileiras nº 9.394/96, lei nº 10.639/03 e lei11.645/08.

dos Palmares ¹⁰, no había ninguna acción sistemática programada.

Buscamos entonces la articulación con educandos/as que formaban parte de un proyecto de investigación sobre la cuestión racial y junto con la Coordinación Socio-pedagógica preparamos la primera semana conmemorativa en relación a la fecha. Incluyó la interacción de los referidos alumnos, vestidos como personalidades del movimiento negro que circularon por el Campus contando las historias de estas personalidades - Martin Luther King, Rosa Parks, Petronília, Cartola, entre otros - como si fueran alumnos de intercambio, además de incluir presentaciones culturales e intervenciones políticas.

Nos dimos cuenta que lo fundamental era tratar las Relaciones Étnico-Raciales (RER) y entonces montamos una obra de teatro llamada “¡Lo volveríamos a hacer todo si tuviéramos que hacerlo!”, que presentaba a las personalidades ya citadas, adjuntamos a la intervención datos estadísticos de la desigualdad racial en Brasil, el racismo y valorización cultural a través de la puesta en escena del poema “¡Me gritaron negra!”¹¹ y canciones de la senzala¹². La obra fue aprobada para presentación en el “Fórum Mundial da Educação Profissional e Tecnológica”, en Recife.

El hito de esta actividad fue la crítica y la concienciación para la deconstrucción del racismo en la producción de la identidad negra, personal y colectiva, impactando en la propia experiencia de los miembros y del público de la obra.

La presentación terminó con cada participante desmontando el personaje con la retirada del disfraz y contando por qué se implicó

10 Zumbi fue un gran líder quilombola que luchó contra el sistema esclavista en el Brasil-Colônia.

11 Basado en el poema y el vídeo de Victoria Santa Cruz, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=n1YV2yCd9hw>

12 El nombre del espacio donde se alojaban los negros esclavizados en las granjas de Brasil, mientras sus señores/dueños (ya que negros eran tratados como mercancía) vivían en las llamadas casas grandes.

en la actividad. Una de las integrantes que hizo su intervención final interpeló al público: “¿Lo veis? - señalando su piel - ¡Soy negra! ¡Pero sólo soy negra desde hace un año y medio! - en referencia a su estancia en la Colectiva. Y continúa: «Antes era moreninha, quemadinha do sol, café com leite¹³, como decía mi familia. Porque me enseñaron que ser negra era algo malo. (...)”.

Al encenderse las luces, vimos poco a poco a negros entre el público muy conmovidos con los ojos llorosos, en una silenciosa identificación con las vivencias de los estudiantes-actores/actrices.



Vimos que con el trabajo de reflexión, investigación y valorización de las culturas africana y afrobrasileña muchos fueron cam-

13 Las expresiones corresponden a disminuir el reconocimiento de su color, mientras usan ‘morena’ y no negra y le dicen quemada al sol o “café con leche” que sugiere la mezcla que genera un color más claro, más “aceptable”, como una expresión del racismo internalizado en la subjetividad de la propia gente que lo sufre mientras ayuda a reproducirlo.

14 El logotipo de Colectiva Afro fue pensado, debatido colectivamente y diseñado por el Colectivo en 2015. Simboliza las raíces africanas, el poder de las mujeres negras y la vida que genera la ascendencia. En las raíces del arte está el nombre del Colectivo. El logo generó una identidad y el reconocimiento público de Colectiva Afro.

biando su forma de ver y expresarse en el mundo: cambios de comportamiento, apariencia y lenguaje; varios pasaron por transición capilar, otros se sintieron seguros para compartir experiencias de su fe religiosa cuyas raíces son africanas, comprendiendo la relación entre clase social y racismo. El grupo buscó otras referencias culturales y científicas, además de convertirse en un grupo de referencia para otros estudiantes, para la comunidad del IFSP y de acogida en la lucha contra el racismo.

Las subjetividades se vieron afectadas de forma visualmente perceptible. Los jóvenes que caminaban por los pasillos con la cabeza gacha y el pelo cubriéndoles la cara, se convirtieron en líderes estudiantiles y empezaron a tomar partido y a cuestionar las rígidas normas y figuras institucionales que antes eran temidas y casi inmutables.

Este es un aspecto importante, porque la permanencia de los estudiantes en la vida académica permea tanto las condiciones materiales de subsistencia como los aspectos subjetivos que se refieren a la pertenencia social.

A lo largo de su historia, ColoreAfro ha contado con la participación de estudiantes entre 15 y 62 años. La lucha por la valorización de las culturas de base africana y el combate al racismo marcan la historia del Colectivo y del Campus, a lo largo de los años tuvimos diferentes momentos institucionales, de desconocimiento interno del ColoreAfro, negación, ostracismo. El reconocimiento del Colectivo ocurrió primero en espacios externos al IFSP.

A medida que nuestra militancia y nuestras acciones maduraron, nos convertimos en una referencia en la lucha contra los episodios de discriminación racial dentro del Campus. Siempre intentando reconocer el límite de la referencia y de la transferencia de responsabilidades que son institucionales, estructurales, a los miembros del Colectivo, en su mayoría estudiantes. Sin embargo, en los primeros semestres, en los primeros semestres, cuando solicitamos becas para nuestro Colectivo, los proyectos fueron evaluados como no prioritarios y permanecieron en lista de espera, a pesar de la ocu-

rrencia de conflictos raciales entre estudiantes y discursos discriminatorios. Incluimos en nuestro posicionamiento el develamiento de estos mecanismos de desvalorización de los debates raciales, y conseguimos que los proyectos fueran aprobados en los edictos de rectoría y sólo después en los edictos semestrales del Campus.

Esta experiencia dentro del Colectivo ColoreAfro se basó en la intención de producir un trabajo profesional lo más horizontal posible con los estudiantes, partiendo de sus propios conocimientos y experiencias para construir las actividades del Colectivo.

Esta experiencia única con el Colectivo ColoreAfro tiene particularidades propias que reflejan la y los estudiantes, no como la única actividad, ni exclusivamente a través de ella, pero con efecto innegable. Como consta en el discurso de un egresado del IFSP que expuso su paso por el Colectivo en un directo “Los estudiantes y la defensa de la educación y el Instituto Federal - IF.”¹⁵

Eu fiz parte do ColoreAfro, eu sou egresso do IF, estudei no IF de 2015 até 2017, participei do ColoreAfro e para mim ele teve uma importância grande, pois é uma questão cultural gigantesca para quem participa e uma questão social também. Eu acho muito importante que o IF não entra só como uma questão estudantil, ele não entra só como formação estudantil das pessoas, uma formação acadêmica. *Ele prepara as pessoas também para outras questões sociais* e isso você encontra em vários núcleos, coletivos (no IF). E alguns coletivos como o ColoreAfro trabalham muito com os alunos, é sempre os alunos construindo. (...) a gente sabe que o IF tem um poder gigantesco de mudança, né. Hoje em dia eu trabalho com

15 El live citada ocurrió en el día 24.out.2020, disponible en www.youtube.com/watch?v=neDIK1BrELw . El egreso después de la conclusión del curso en el IF, ingreso en pré-grado en el área de las artes visuales, produjo un curta que abordaba la cuestión racial y el abordage policial en el cotidiano de la población negra, acerca de muchos elementos que fueran discutidos en el coletivo.

cultura, eu cursei formação em automação industrial, mas hoje em dia eu trabalho com cultura, eu trabalho com cinema e é um caminho totalmente diferente do que eu cursei no IF, só que *a formação que o IF me deu social foi muito importante para meu trabalho de hoje em dia e isso tem um potencial gigantesco na formação, principalmente nessa formação das pessoas, na sua formação social.* (Henrique de Souza, 2020, destacamos los elementos que consideramos centrales en el discurso pronunciado em el evento)

La reflexión del ex participante es importante porque muestra una cara de las posibilidades dentro de la tensión entre los diferentes proyectos sociales de educación. Es una experiencia que busca ofrecer una educación que apunte a la emancipación de los sujetos históricos. Basada en un principio educativo en el que “*são consideradas as condições históricas na construção de um processo que pode contribuir para subverter a maneira de pensar e de agir, isto é, que pode subverter a ordem intelectual e moral estabelecida no capitalismo.*” (Lima, 2006, p. 132)

Es evidente que los Institutos Federales, así como otras instituciones de enseñanza en la sociedad capitalista, presentan contradicciones en lo que se refiere al campo ideológico. Por un lado, ofrece una educación para formar trabajadores que atiendan las demandas inherentes al capital, por otro, crea espacios de diálogo, crítica y resistencia a las relaciones constituidas en los moldes de la sociabilidad capitalista. En este último aspecto, intenta desarrollar una educación con carácter cuestionador y transformador. Una educación que permita “*possibilitar as pessoas das classes subalternas captarem de forma mais objetiva a própria realidade social contraditória da qual fazem parte*”. (Paro, 2002, p.108 apud Mendes, 2013, p.27)

Sin duda un desafío que no puede ser superado sólo en un campo de expresión de las relaciones sociales, sino en el conjunto de sus totalidades, en el que la educación es un campo fundamental, pero no el único.

Esta tensión es cotidiana en el espacio educativo, lo que exige una vigilancia continua sobre los aspectos alienantes y mecanicistas en el procesamiento de nuestro trabajo como educadores. Y a veces, son los propios alumnos, a partir de sus conocimientos, los que nos movilizarán para desvelar estos aspectos, ya sean institucionales o marcados en nuestra subjetividad, fruto de la sociabilidad capitalista.

Esta lucha está en nuestra agenda, pero no exclusivamente como agenda de las y los educadores, sino también de los propios estudiantes, que están activos en este movimiento, luchando en el campo democrático por espacios educativos alternativos y más representativos.

La disputa ocurre tanto en el campo material, con la tensión por recursos para la realización de las actividades, becas para estudiantes, garantía de espacio para reuniones, reconocimiento de esta actividad educativa como atribución del trabajo del asistente social, no exclusiva del profesor o restringida al ambiente del aula; como en el campo simbólico de la relevancia de las cuestiones raciales, en el reconocimiento del racismo como parte de la realidad brasileña, al tensionar las relaciones de poder institucional para el uso de los espacios de planificación académica y toma de decisiones de la institución, o incluso en el conflicto entre el reconocimiento de la experiencia social educativa del Colectivo versus las restricciones por rendimiento académico.

En este último caso, enfrentamos debates con un profesor que defiende la falacia de la meritocracia, en episodios en que argumentaba que los participantes del Colectivo con notas medias en el área técnica de conocimiento de sus cursos no deberían salir a presentar el Colectivo en congresos científicos o incluso en acciones en la comunidad, porque deberían estar concentrados en mejorar sus notas.

Este episodio es interesante, pero no sorprendente, porque el racismo internalizado se expresa de formas aparentemente sutiles. ¿Cuántas veces imaginan que este profesor se dirigió a otro profesor de letras, por ejemplo, para cuestionar la participación de un educando/a que está bajo su tutela en una actividad externa

porque no tenía un promedio alto en mecánica o electricidad? ¿Por qué el trabajo educativo de un trabajador social que contribuye a la lucha contra el racismo y busca la valorización de las culturas de base africana puede ser cruzado y sus participantes cuestionados? ¿Qué entiende por educación para creer que la participación en actividades como las realizadas por ColoreAfro tiene un carácter menor, de reducido valor social? Estas son las marcas de la tríada clase, raza y género en el capitalismo actual.

A educação que se quer emancipadora não se restringe à educação escolarizada, organizada sob a forma de política pública, mas não se constrói a despeito dela, visto que sob as condições de vida da sociedade capitalista é ela que encerra a dimensão pública que mediatiza, de forma institucional e contraditória, o direito ao acesso aos bens e equipamentos culturais de nosso tempo. Por essa razão a educação escolarizada ao passo que se constitui em expressão da dominação e controle do capital é ao mesmo tempo objeto das lutas das classes subalternas pela sua emancipação política. A arena da luta política e da disputa pela direção dos projetos societários e educacionais determina na sociedade capitalista a possibilidade de diferentes contornos da relação do Estado com a sociedade civil. (Almeida, 2007, p. 03)

Es una prueba más de que no se trata sólo de un proyecto educativo, sino de un colectivo educativo de carácter emancipador que disputa dentro de la institución educativa un proyecto de sociedad diferenciado.

La dimensión político-pedagógica y la relación con el ColoreAfro

La experiencia de trabajo con ColoreAfro favoreció la reflexión de que el trabajo operado no puede ser configurado en una actua-

ción bancaria y predeterminada por el trabajador social que lo realiza, práctica que, por una serie de determinaciones, acabó dando este sentido al trabajo profesional en este contexto, a partir de una pedagogía muy en consonancia con la visión Freiriana.

(...) la pedagogía que defendemos, concebida en un área significativa del tercer mundo, es en sí misma pedagogía utópica. Por esta misma razón está llena de esperanza, pues ser utópico no es ser sólo idealista o poco práctico, sino más bien acometer la denuncia y la anunciación. Nuestra pedagogía no puede prescindir de una concepción del hombre y del mundo. Formula una concepción científica humanista que encuentra su expresión en una praxis dialógica, en la que educadores y educandos en conjunto, a través del análisis de una realidad deshumanizadora, la denuncian al tiempo que anuncian su transformación en nombre de la liberación del hombre. (Freire, 1990, p.77-78)

Por lo tanto, pensar en las acciones en el trabajo cotidiano, construido junto con los alumnos es reconocer que las acciones socioeducativas pueden

Contribuir para o fortalecimento de processos emancipatórios, nos quais há a formação de uma consciência crítica dos sujeitos frente à apreensão e a vivência da realidade, sendo ela, também facilitadora de processos democráticos, garantidores de Direitos e **de relações horizontais entre profissionais e usuários**, ao mesmo tempo que projeta a sua emancipação e a transformação social. (Lima, 2006, p. 137, grifo nosso)

El reconocimiento de esta aprehensión con el otro en un constante intercambio debe integrar el cotidiano profesional, entendiendo que el carácter socioeducativo de nuestra actuación profesional no ocurre solamente en la vida del sujeto que demanda

nuestra acción profesional (en el caso de la educación, el alumno), sino que en el procesamiento del trabajo del trabajador social este carácter educativo de la profesión proporciona una oportunidad para una relación dialéctica, en la cual el profesional también puede *aprender con* y puede salir transformado de esta relación, tanto personal como profesionalmente.

El proceso educativo en el trabajo del trabajador social expresa estas interconexiones. Por lo tanto, no podemos limitar nuestro trabajo a un trabajo mecánico, burocrático, a una práctica bancaria que “nega a criatividade do homem, submetendo-o a esquemas rígidos de pensamento. Nega seu poder de admirar o mundo, de objetivá-lo, do qual resulta o seu ato transformador. Nega o homem como um ser da práxis.” (Freire, 1997, p. 14)

El Colectivo ColoreAfro es uno de los muchos ejemplos donde la construcción de la apertura de espacios para el ejercicio de la autonomía de los estudiantes, promueve la difusión del conocimiento y la humanización del conocimiento, incluyendo el conocimiento profesional. Vale la pena mencionar que el trabajo con el colectivo se desarrolló basado en el arte como mediación (SANTOS, 2015), como suspensión de la vida cotidiana, y que esta elección metodológica hace eco hasta hoy, con el Colectivo en actividad y convirtiéndose en una referencia más allá de los muros de la escuela.

Para ayudar en la comprensión del trabajo socioeducativo desarrollado en Colectivo ColoreAfro entre 2014 y 2020, organizamos una tabla que resume informaciones relevantes y que puede servir para la reflexión sobre posibilidades de intervención y tensión para procesos emancipatorios en espacios educativos. Obviamente, estas posibilidades deben construirse en el campo de la resistencia y a partir de marcos teóricos críticos, basados en cada realidad de los diferentes contextos socioterritoriales, o pueden convertirse o cooptarse en una reproducción acrítica de las relaciones sociales.

Actividades	Recursos	Público	Temáticas	Aspectos relevantes
Cine-debate (películas)	Uso de espacios públicos (auditorios, salas), equipamiento proyector, series, películas e palomitas	Niños de ONG, estudiantes de la educación básica o superior y personas de la comunidad en torno al IFSP	Giraba en torno al racismo en sus múltiples expresiones	<p>Las series o películas se elegían siempre en función del perfil del público que participaba en las sesiones; para los niños eran dibujos animados; algunas sesiones elegíamos episodios de series cómicas. Al final nos abrimos a un diálogo general.</p> <p>La idea era promover la actividad itinerante para llegar al público previsto.</p> <p>Los diálogos, reflexiones e intercambios de experiencias vivenciadas por los/las participantes al final de los encuentros eran muy ricos y generaban potencial del cambio de hábitos, valores, vocabularios y de referenciales culturales</p>
Varal (tendedor) cultural	tendedor, prendedores, fotos, diseños y carteles o afiches	Sin restricción – transeuntes en el territorio	Valorización de la identidad y la historia afrobrasileñas, deconstrucción del racismo	<p>Las actividades se desarrollaron en plazas públicas, generalmente asociadas a otros eventos que ya estaban teniendo lugar en los espacios. Se promovió el contacto del público con el tema a través del arte, se fomentó la reflexión y la extrañeza en la deconstrucción de concepciones racistas arraigadas en la vida cotidiana</p>

<p>Formación de profesores y estudiantes universitarios</p>	<p>Juegos de rol, conversatorios, diapositivas</p>	<p>Profesores y otros educadores de escuelas públicas</p>	<p>Historia del Colore-Afro, ley nº10.639/03, lei11.645/08 y racismo estructural</p>	<p>Genero la valorización de las potencialidades, conocimientos teóricos y experiencias de los miembros del Colectivo para discutir la RER, el racismo y la educación en la interlocución con los educadores. Esta interacción generó una toma de conciencia y una disposición interna de los educadores para abordar el tema en el aula, vislumbrando posibilidades creativas. Un hito fue la formación impartida por alumnos del Colectivo a profesores del IFSP durante la semana de planificación del semestre, creando el más significativo involucramiento del profesorado en la temática y una nueva mirada sobre el perfil de los estudiantes</p>
<p>Deconstruyendo el vocabulario racista</p>	<p>Diapositivas o tarjetas con palabras cuyo origen denota racismo</p>	<p>Realizado con grupos comunitarios; estudiantes universitarios</p>	<p>Racismo en el vocabulario cotidiano</p>	<p>Trabajamos en la adaptación de la metodología al perfil de los participantes en términos de agudeza visual, dominio del idioma y capacidad de lectura para el público anciano de comunidades populares. Notamos que los participantes se sorprendieron al descubrir las raíces coloniales y la violencia en el origen de palabras como “mulata”, “criado mudo” (traducción literal és criado sordo, és lo mismo que velador) entre otras.</p>

Actividades	Recursos	Público	Temáticas	Aspectos relevantes
Kahout	Computadores o celulares conectados al app em rede	Adolescentes y jóvenes	Cultura, historia y memoria afro	La incorporación de la tecnología en las metodologías del Colectivo les permitió utilizar lo aprendido en el curso de informática para combatir el racismo, así como una forma distintiva de generar la participación de los jóvenes que estaban conectados. El beneficio de introducir conocimiento sobre cultura afrobrasileña y la (des)construcción del racismo por medio de juguetes tecnológicos e interactivos.
Utilización de las redes sociales	Cuentas del Colectivo Coletivo Afro en Instagram y facebook	Usuarios de las redes	Temas vinculados al RER, racismo, derechos sociales, diversidad de género, difusión de las acciones	Permitió la difusión de agendas, así como el reconocimiento de la identidad del grupo. También permitió la interacción y comunicación con el público externo. A través de las redes sociales, indicamos semanalmente materiales temáticos e interactuamos con el público, incluso siendo invitados a participar en programas de radio o actividades presenciales para el reconocimiento de la militancia del Colectivo. El Acceso involucró a personas de diferentes continentes, no sólo de Brasil

<p>Curso de Derechos Humanos y RER</p>	<p>Auditorio, redes sociales, certificación del IFSP y recursos para viajes de los conferencistas</p>	<p>Profesionales y estudiantes de Salto y la región</p>	<p>Derechos Humanos y RER Salud de la población negra; Trabajo; Educación; Participación social</p>	<p>Nos inscribimos 100 personas, pero sólo un tercio asistió a las reuniones. En total fueron 6, una al mes. Inicialmente, el curso iba a estar dirigido a la población en general, a personas de las comunidades locales. Sin embargo, llegamos a un número masivo de trabajadores sociales, psicólogos y otros profesionales de la enseñanza superior, lo que nos hizo reflexionar sobre por qué y cómo nos estamos movilizandando de una forma que no llega a la población esperada, acabando como un curso “elitista” en términos acceso y participación.</p>
--	---	---	---	---

Fuente: Elaboración propia

Hay una experiencia no incluida en el cuadro que merece ser analizada por tener una profunda correlación con la dimensión político-pedagógica aquí abordada.

En las elecciones para presidente de la república en Brasil en 2018, el expresidente Luiz Inácio Lula da Silva, entonces candidato, fue eliminado de la papeleta y llevado a prisión mediante un proceso judicial fraudulento perpetrado por el entonces juez Sérgio Moro, que se convertiría en ministro del gobierno de Jair Bolsonaro, opositor de Lula, que se benefició de su encarcelamiento.

La elección fue un buen ejemplo del ascenso de la extrema derecha y sus valores (racistas, sexistas, homófobos), personificados en la figura de Bolsonaro, que utilizó una serie de mentiras y ataques contra su oponente Fernando Haddad, que sustituyó a Lula en la disputa electoral. Los ataques homofóbicos, misóginos y racistas de los que Bolsonaro hizo alarde en su discurso en entrevistas y programa electoral, se apoderaron de las calles, hogares y relaciones familiares y se desdoblaron en actos de discriminación y violencia contra las minorías del país.

Como ya se dijo en las notas introductorias, el contexto social, político y económico se refleja en la experiencia en el espacio educativo. Así, al final de la primera vuelta de las elecciones, nos encontramos con la victoria del candidato Jair Bolsonaro, el acoso tanto en las casas de algunos miembros como en los grupos de whatsapp de los estudiantes se hizo más ostentoso.

El Colectivo reúne a jóvenes negros, homosexuales y de tantas otras diversidades como espacio de integración y acogida. Y en ese momento, impactado y amenazado, el Colectivo se dio cuenta de que tenía que tomar posición para garantizar la protección social en el ámbito escolar, ya que hasta la segunda vuelta de las elecciones la hostilidad aumentaría y no podíamos aceptar que se afianzara en el IF.

ColoreAfro junto con el Núcleo de Diversidad Sexual y de Género Diversitas, desarrollaron una intervención artística que no

exigía la exposición personal de los integrantes. La actividad fue pensada para traer elementos principales: 1) debería ser accedida o abordada por todo el público que circula en el campus, 2) debería traer un toque que personaliza las agresiones y amenazas que se escucharon con más intensidad en los últimos días, 3) generar una identificación con el discurso violento de los representantes políticos de la extrema derecha, 4) incorporar datos reales de la violencia contra las personas negras y la diversidad sexual y de género y aún 5) promover un espacio de acogida para los estudiantes o empleados que se sienten amenazados por este discurso.

En definitiva, un objetivo central era disputar el espacio político de la escuela e impulsar la defensa de la diversidad y la protección de los grupos oprimidos que estaban siendo atacados. Así, la exposición que se muestra a continuación se instaló en los pasillos de acceso a la institución, por los que pasa todo el mundo.



Con parte de papel y cuerda, un cartel escrito a mano simbolizaba el relato de una persona no identificada con el siguiente texto: *“Hola, soy la persona que se sienta a tu lado en IF. Me siento triste porque veo crecer la hostilidad contra mi color, contra lo que soy... Empezaron diciendo que era una broma y ahora se sienten con derecho a agredirme. Si no me creen, vean ustedes mismos lo que han estado diciendo de mí y*

a mí. Y recuerden, ¡del silencio de los buenos pueden surgir las mayores injusticias!".

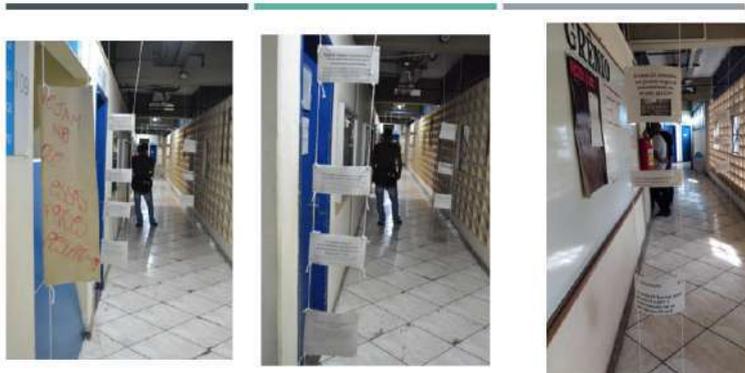
En la secuencia se podían leer frases racistas y homófobas dichas desde la cotidianidad, en particular frases pronunciadas por el entonces candidato presidencial Jair Bolsonaro, pero sin atribuirle autoría. Eran frases como: “*Mi hijo no corre el riesgo de salir con mujeres negras porque fueron bien educados*”¹⁶; “*Prefiero un hijo muerto a un hijo homosexual*”¹⁷; “*Los negros no sirven ni para procrear*”¹⁸. Estas tres frases fueron dichas por Bolsonaro en algún momento de su carrera política y constan en nota de pie. Todas escritas a mano para personalizar la comunicación.

Tras la exposición, las personas fueron llevadas a reflexionar sobre la materialidad de estos discursos, haciendo una interconexión con llamadas de periódicos que informaban de hechos reales y datos de la realidad brasileña como la alta tasa de asesinatos de transexuales en el país, la alta tasa de muerte de jóvenes negros por la policía, la mayor concentración de la población carcelaria compuesta por hombres negros, las desigualdades de ingresos en el mundo del trabajo en relación con las mujeres y los negros, la agresión contra la población LGBTQIA+ en las calles.

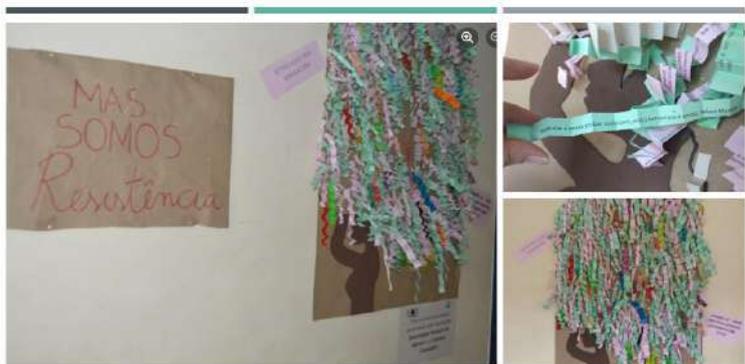
16 Basada en la noticia de 2011, disponible en <https://oglobo.globo.com/politica/bolsonaro-diz-na-tv-que-seus-filhos-nao-correm-risco-de-namorar-negras-ou-virar-gays-porque-foram-muito-bem-educados-2804755>

17 Basada en la noticia de 2011, disponible en <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/bolsonaro-prefiro-filho-morto-em-acidente-a-um-homossexual,cf89cc00a90ea310VgnCLD200000bbcce0aR-CRD.html>

18 Basada en la noticia de 2017, disponible en <https://veja.abril.com.br/brasil/bolsonaro-e-acusado-de-racismo-por-frase-em-palestra-na-hebraica>



Para cerrar la exposición, un cartel que decía “¡Pero somos resistencia!”. Decía que no estábamos solos e invitaba a los interesados a buscar apoyo en ambos grupos; además proponía que cada persona cogiera un “mechón de pelo” de la obra de ColoreAfro en el que había frases de apoyo y ánimo dichas por miembros del Movimiento Negro y LGBTQIA+ como “No eres amado porque eres bueno. Eres bueno porque eres amado”, de Nelson Mandela.



La repercusión tuvo buenos resultados, pero también mantuvo elementos singulares que marcaron una vez más la disputa de proyectos. Dos funcionarios se dirigieron en distintos momentos a la dirección general de la institución para preguntar si estaban al tanto de la acción educativa.

El primero se mostró “molesto”, pero sin medios para expresar su oposición, sólo pudo cuestionar si la autoridad permitiría o no la expresión política. A lo que la dirección se presentó favorable a la exposición en ese momento, es decir, un campo político favorable al Colectivo en la correlación de fuerzas institucionales.

El otro servidor se dirigió a la dirección supuestamente preocupada por la seguridad de los presentes, dada la dificultad de circulación de las personas en caso de incendio. Un argumento irrisorio dada la fragilidad del material utilizado en la exposición, que sería el primero en desmoronarse en un incendio. Tampoco hubo tal cuestionamiento en otras actividades.

Sin éxito argumentó entonces sobre la barrera que la exposición podría generar a algún usuario de silla de ruedas (aunque haya espacio para la circulación). Otro argumento irrisorio para un campus que no está debidamente adaptado a los usuarios de sillas de ruedas y en el que no vimos un compromiso recurrente de estas personas en la defensa de la adaptación real del espacio físico.

Esto nos demuestra que, ante la imposibilidad de exteriorizar la defensa de valores extremistas, que incluso podría llamar *anti*-valores, los conservadores con sus notas de racismo, homofobia y machismo recurren a expedientes de ataque menos explícitos. Fracasados en su empeño, se repliegan temporalmente a los sótanos conservadores de los que salieron, sin abrirse siquiera al diálogo con los principales interesados, que son los que viven en su propia piel las opresiones cotidianas.

¡Esa es la función fundamental de la dimensión político-pedagógica! Pugnar por espacios de poder y representación haciendo

uso de la consolidación de acciones socioeducativas construidas a través de metodologías estratégicas, creativas, inteligentes y eficaces en la lucha por una existencia donde la emancipación humana sea el sur de nuestro horizonte.

Dicho esto, el trabajo con el Colectivo está asociado al reconocimiento tácito de que el trabajo del trabajador social presenta una “dimensão eminentemente política, colocando em questão o significado e a direção social” (Yazbek, 2009, p. 134-135) da profissão e no entendimento que “toda educação tem uma função política” (Almeida, 2007, p. 03).

Esta intervención debe basarse en la perspectiva de la interdisciplinarietà, vinculando el conocimiento, la experiencia, la escuela y la comunidad, con el objetivo de una interacción que se traduce en la práctica por un trabajo colectivo/interdisciplinario. En este proceso, la interpretación de los hechos cotidianos, vinculada a un análisis de la situación, reconociendo la singularidad, particularidad y universalidad de las situaciones enfrentadas (...) (Martins, 2012).

Dicho esto, es fundamental pensar cómo las situaciones relatadas pueden ser mediadas en la práctica pedagógica del trabajador social. Reflexionar sobre estas cuestiones significa indagar en la propia práctica profesional, buscando romper con ese proceso alienante de la vida cotidiana y descubrir nuevas perspectivas de superación, vinculadas a la construcción de una “pedagogia emancipatória” (Abreu, Cardoso, 2009, p. 600).

En síntesis, es relevante considerar que el trabajo del asistente social tiene ciertas particularidades en el ámbito de las acciones político-pedagógicas realizadas en la educación profesional y tecnológica debido a su función socio-institucional, en la objetivación de estrategias de permanencia resultantes de un proceso de expansión del acceso no universal en este nivel de la política educativa en Brasil y profundizar que estas particularidades contribuyen en el ejercicio de la autonomía de los estudiantes, en un “assumir-se como

ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos(...)" (Freire, 2010, p. 41).

Consideraciones finales

El ensayo buscó destacar que la educación constituye un espacio de disputa de diferentes proyectos de sociabilidad y que los determinantes estructurales del capitalismo están vivos en la experiencia de trabajo socioeducativo con el Colectivo ColoreAfro en IFSP. Al mismo tiempo que esto se materializa como una fuerza relevante en la constitución de acciones emancipadoras, disputa dentro de la lógica del poder institucional e intenta romper con la lógica de la práctica tradicional que favorece la lógica capitalista, construyendo nuevos procesos y contribuyendo al horizonte de transformación.

En el proceso educativo, es necesario considerar que el propio estudiante puede ser el agente movilizador y formador, traduciendo un campo significativo para promover estrategias educativas emancipadoras (Abreu; Cardoso, 2009) propias del trabajo social, que articuladas con la autonomía estudiantil y los espacios en los que construyen sus representaciones pueden ser generadoras de contenidos, estrategias y acciones de concientización colectiva, deconstruir estereotipos y generar comprensión de clase.

Los espacios colectivos como los núcleos y los grupos temáticos han demostrado ser espacios privilegiados para movilizar y potenciar las capacidades y habilidades de los alumnos en la construcción de pertenencia, el combate a los prejuicios y la sensibilización y tensión institucional.

Necesitamos intensificar la práctica educativa como potencia en el procesamiento del trabajo de los trabajadores sociales y otros educadores, ya que para que se constituya una nueva sociabilidad es necesario primero comprender la complejidad de la situación

actual y no limitarse solamente a operacionalizar servicios y programas; será necesario crear, suspender la rutina diaria y experimentar el trabajo creativo.

Así, a pesar de que la situación actual no es muy alentadora, nuestras esperanzas prevalecen y se materializan en este ensayo como agua en el desierto, donde saboreamos sedientos el néctar de las posibilidades de resistir, crear, mediar, generar trabajo creativo tan necesario para el trabajador social y para los alumnos con los que interactuamos en el proceso de trabajo.

Freire destacó la importancia de producir espacios educativos esencialmente diferentes de esa estructura bancaria y enyesada, que niega el conocimiento del educando y su potencial educador, porque “Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe” (Freire, 2011, p.39). Una máxima que no sólo se aplica al trabajo en la educación.

Bibliografía

- Abreu, M.M.; Cardoso, F.G. Mobilização social e práticas educativas. In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.
- Almeida, N. L. T. O Serviço Social na Educação: novas perspectivas sócio-ocupacionais. 2007. Disponível em: <http://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/O_Servico_Social_na_Educacao_perspectivas_socio_ocupacionais1.pdf> Acesso em 15.jun.2021
- Almeida, S. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p.
- Antunes, R. Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020.

- Arregui, C. C.; Raichellis, R. O trabalho no fio da navalha: nova morfologia no Serviço Social em tempos de devastação e pandemia. *Revista Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 140, p. 134-152, jan./abr. 2021
- Bock, A.M.B.; Aguiar, W. M. J. de. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: AGUIAR, W. M. J. de.; Bock, A.M.B. (ORGS.) A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2016.
- Brasil. Saúde da População Negra no Brasil: Contribuições para a Promoção da Equidade. FUNASA. 2005. Disponível em https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/pop_negra/pdf/saudepopneg.pdf
- Freire, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 2011. 51 ed. V.22
- Freire, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- Freire, P. Papel da educação na humanização. *Rev. da FAEEBA*, Salvador, 1997, nº 7, jan./junho.
- Freire, P. La Naturaliza Política de la Educación: cultura, poder y Liberación. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. 1990, 1.ed
- Frigoto, G. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.
- Jara, O. H. Sistematización De experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latino--americano. *Dialógo de Saberes*. Caracas, nº 3, septiembre -- diciembre de 2009.
- Lima, T. C. S. As ações sócio-educativas e o projeto ético-político do Serviço Social: tendências da produção bibliográfica. Dissertação de Mestrado em Serviço Social. Florianópolis: UFSC/CSE/PGSS, 2006.
- Lima, N. C.; Martinelli, M. L. Experiência social como categoria

- de pesquisa no serviço social . In: Martinelli, M. L. et al (orgs). Cotidiano, cultura e sociabilidade: pesquisa em serviço social. São Paulo: EDUC, 2021. 156 p.
- Martins, E. B. C. Educação e Serviço Social: Elo para a construção da cidadania. São Paulo: UNESP, 2012.
- Mendes, V. R. Reflexão sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In PARO, Vitor Henrique (org). A teoria do valor em Marx e a educação. São Paulo: Cortez, 2013.
- Santos, V. N. Arte Como Possibilidade De Mediação No Serviço Social. PIDCC, Aracaju, Ano IV, Volume 09 nº 02, p.125 a 150 Jun/2015
- Tiriba, L.; Magalhaes, L. D. Experiência: o termo ausente? Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.
- Tonet, I. Atividades Educativas Emancipadoras. Maceió, 2013.
- Tonet, I. Educação Contra O Capital. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.– 2. ed. rev.
- Yazbek, M.C. O Significado sócio-histórico da profissão. In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009

Reflexión Pedagógica con Escritura: Una Práctica Fortalecedora del Desarrollo Profesional Docente

Luis G. Vera Vera

Introducción

Podemos conjeturar que los profesores de colegios y escuelas escribimos poco, y, por consiguiente, no estamos produciendo material que pueda ser leído y estudiado por otros profesores y estudiantes de pedagogía. En otras palabras, no estamos produciendo saber que se origine en el aula. Este trabajo sostiene que una estrategia apropiada para ejercer de un modo académico una pedagogía crítica y fortalecer el desarrollo profesional docente, es a través del uso de la reflexión pedagógica escrita. Por esto, estudiantes de docencia y educadores en práctica somos llamados a ahondar más en esta forma de hacer pedagogía. De esta manera los profesores nos podemos empoderar para reflexionar sistemáticamente sobre temáticas relacionadas a la reflexión de nuestro quehacer pedagógico y el abordaje de éste en las aulas y cómo llevarla a la escritura; considerando nuestros manuscritos como un aporte a nuestra propia pedagogía y un legado para otros y otras del cómo a través de la escritura reflexiva personal y colaborativa podremos abordar

críticamente las necesidades y obstáculos que se presenten al momento de enseñar.

A través de los escritos y narraciones de vivencias de los y las docentes al momento de ejercer la docencia y rescatados de una reflexión pedagógica por escrito, se puede intercambiar información relevante, siempre y cuando éste ejercicio docente se transforme en una estrategia sistemática y sostenida en el tiempo.

A modo general, la investigación de cómo los profesores hacen reflexión pedagógica se realiza a partir de los escritos de los y las profesores en los llamados diarios del profesor, plasmando aquellas experiencias negativas y/o positivas a futuras reflexiones pedagógicas del quehacer docente en sus centros educativos y el mejoramiento progresivo y pertinente de su pedagogía y enseñanza.

Resulta, entonces, necesario dotar, fortalecer y empoderar a los educadores de elementos técnicos y procedimentales que les permitan desarrollar e implementar habilidades propias de la reflexión pedagógica, mejorar los diseños y evaluaciones de actividades orientadas a los aprendizajes de los estudiantes y a las metodologías de enseñanza y aprendizaje de manera coherente con el Marco Curricular Nacional, para sugerir el fortalecimiento de la escritura descriptiva, logrando así un efectivo análisis personal y colectivo del tema en cuestión, tanto micro como macro de la educación en nuestro contexto. A través de esta práctica se puede lograr una óptima construcción del conocimiento y una forma de redefinir nuestro quehacer pedagógico a partir de la reflexión pedagógica escrita.

El fin del presente trabajo es proponer y potenciar con fundamentos un llamado de atención a una mayor concentración en la reflexión pedagógica sentada como base del mejoramiento educativo y a promover la escritura, individual y colectiva sobre los hechos que emergen en la sala de clases y sus contextos. Esto implica acompañar a los profesores del sistema público en sus probables dificultades al momento de realizar una clase, mediante la lectura

de experiencias escritas de otros docentes del sistema público.

El objetivo general es empoderar a los profesores a través del desarrollo de la habilidad de escribir artículos, ensayos, opiniones, columnas, y otras formas de narración, para poder entrelazar esta información, porque acciones de diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales, y culturales) ocurren en los diferentes escenarios del aprendizaje y de nuestro desempeño.

El objetivo de este escrito es, por lo tanto, ahondar en la importancia del ejercicio de reflexión pedagógica y cómo ésta debe estar ligada a la escritura como resultado de esta reflexión en los profesores de nuestro contexto.

La reflexión pedagógica y su escritura

Antes de entrar de lleno en lo que respecta a reflexión pedagógica, De Tezanos (2007, p. 11) nos recuerda que la idea o noción de saber nace en el mundo de los oficios y profesiones y, por lo tanto, la docencia tiene esta misma condición. Los profesores producen saber, un saber que en su particularidad y especificidad recibe la denominación de pedagógico, y que da identidad al oficio de enseñar y a sus conductores.

Farrell (2018, p. 1) señala que los inicios de la reflexión pedagógica se pueden ver en Dewey (1933), quien señaló ya en la década de los años treinta del siglo pasado, que aquellos profesores que no se molestan en reflexionar sobre su trabajo, se transforman en esclavos de la rutina, porque sus acciones son mayoritariamente guiadas por el impulso, la tradición y la autoridad y no por la toma de decisiones informadas. La zona de confort de la rutina y de llevar a cabo acciones repetitivas día a día llevan eventualmente al docente a un desgaste laboral. Las ideas de Dewey fueron más tarde desarrolladas por su discípulo Donald Schön (1983), el que sugirió que los profesores debieran no sólo reflexionar sobre sus

acciones luego de ocurridas, sino también al momento de ejecutarlas.

Farrell (2018, p. 1) define a la práctica reflexiva como un proceso cognitivo que es acompañado por un conjunto de actitudes a través de las cuales los profesores sistemáticamente recolectan datos sobre sus prácticas, y, al interactuar con otros profesores, usan la información obtenida para la toma de decisiones informada acerca de la práctica tanto dentro del aula como fuera de ella.

Márquez, Molina, Gómez y Angulo (2021, p. 140) comparan otra explicación del autor Farrell (2007) en la que se define la práctica reflexiva como un enfoque “bottom-up” (que va en un orden desde lo particular a lo general) al desarrollo profesional docente que se basa en la creencia de que los docentes experimentados y novatos pueden mejorar la comprensión de su propia forma de enseñar al reflexionar en forma sistemática y consciente sobre sus experiencias en el aula.

Los hallazgos encontrados por investigadores acerca de la reflexión pedagógica indagan en los diálogos que emergen de estas reflexiones de manera oral, personal y colectiva, explorando la escritura de éstos para la formación de escritos reflexivos de los docentes, fomentando la reflexión pedagógica colaborativa y sostenida en el tiempo y expresada en la escritura.

Muñoz, Pañagua, Dominguez y Blanco (2020, p. 110), mencionando las ideas de Van Manen (2015) plantean que la práctica de enseñanza no se debe tomar como un campo de aplicación de conocimiento del tipo teórico-práctico, porque la acción docente no se basa en proposiciones, sino en otras acciones previas. En otras palabras, se basa en la experiencia. Los saberes docentes son internalizados, personalizados y contextualizados como resultado de una transacción constante entre lo que es y lo que se hace. La disposición reflexiva se debe adquirir en las aulas de formación de profesores. Es necesario que las y los prospectos docentes tengan experiencias formativas que expresamente enseñen a reflexionar

sobre el sentido de lo que hacen y lo que realmente sucede en las salas de clases (Muñoz, Pañagua, Dominguez y Blanco, 2020, p. 110).

Farrell (2018, p. 3) sostiene la importancia de que los profesores se reúnan en grupos de desarrollo de tres tipos: pares dentro de un colegio, pares y/o grupos distritales y grupos virtuales en internet. La reflexión pedagógica se puede hacer en forma individual, pero es necesario recalcar la importancia de considerar trabajar con otros profesores para dar cabida a la interacción e intercambio de ideas.

Según los lineamientos del MINEDUC en relación a este tema, su introducción indica “que es probable que, en sus rutinas, los y las docentes se deben preguntar:

¿Cómo lo estoy haciendo?, ¿Por qué mis estudiantes se comportan de esta manera?, ¿Cómo puedo enseñar mejor un cierto contenido?”.

En el espacio pedagógico ofrecido por parte de Docente Más del MINEDUC, se establece que “los docentes podrán conocer y descubrir cómo la reflexión pedagógica puede contribuir a responder estas preguntas y adoptar decisiones que permitan generar mejoras en la práctica en el aula y en el aprendizaje de alumnas, alumnos, niñas y niños” (MINEDUC, 2016).

También señala que este ámbito de la práctica pedagógica, también se relaciona con el trabajo colaborativo, diseño de la enseñanza, evaluación y monitoreo, para su posterior mejoramiento educativo.

La reflexión pedagógica es un proceso por medio del cual los y las docentes piensan reflexivamente y continuamente sobre sus prácticas pedagógicas. Los y las profesores transforman dicha práctica reflexiva en una práctica constante, mediante la cual éstos reflexionan sobre su quehacer. Según Zeichner y Liston (2014, mencionado por Marqués, Molina, Gómez y Angulo, 2021, p. 139), el desarrollar la capacidad de reflexión en los profesores es útil para repensar su propia enseñanza y su desarrollo profesional.

Según Márquez, Molina, Gómez y Angulo (2021, p. 139), el autor Schön (1987, 1993) escribió sobre la importancia de la conversación del tipo reflexiva durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Propuso la reflexión como un proceso alternativo a la racionalidad técnica, donde los profesores son visto meramente como expertos en conocimientos, limitados a responder sólo a problemas tipo. Es aconsejable alejarse de este enfoque porque tiende a separar en forma artificial la teoría y la práctica, ya que los docentes deben transformarse en investigadores en contextos de práctica y desarrollar sus conocimientos y su comprensión a través de la acción.

Según De Tezanos (2007, p. 15), la Reflexión Pedagógica tiene tres papeles fundamentales: construcción del saber pedagógico, actividad mental-psicológica y como praxis. La reflexión pedagógica activa el aprendizaje y mejora la práctica pedagógica entre los docentes (Schön, 1983; Shulman, 1987, mencionados por De Tezanos, 2007, p. 9).

La escritura que viene a partir de la reflexión pedagógica no viene tanto del parafraseo de otros autores, sino más bien de la práctica misma.

Según Muñoz, Pañagua y Blanco (2020, p. 110), mencionando a Tardiff (2004) señalan que los profesores no sólo trabajan con la cabeza, sino más bien con su propio estilo de vida. Esto da por entendido que el profesor no es un ser epistémico, sino un ser experiencial.

Pañagua, Martín y Blanco (2019 p. 112) presentan una propuesta formativa para construir saberes experienciales por medio de la reflexión y la escritura. Señalan que existe un gran consenso en entender que los saberes profesionales de las y los profesores usados para llevar a cabo sus funciones están inevitablemente vinculados a la práctica e involucran a la totalidad de la persona. Construir el saber a partir de lo que uno vive, piensa y hace desde la reflexión y sobre la acción, en el momento en que se hace y tam-

bién de forma retrospectiva (Pañagua, Martín y Blanco, 2019 p. 14, mencionando a Contreras, 2010)

Guerrero, Reyes, Pañagua y Silva (2022, p. 186) aconsejan poner atención a lo cotidiano en el aula, a las relaciones que se tejen día a día. Es muy importante que se puedan narrar estas historias, porque a través de ellas podemos dar sentido a lo vivido para hacernos maestros y maestras. Es aquí donde llegamos a la parte que consideramos descendida de nuestros profesores, la cual se expresa en la escasez de material escrito que pueda ser leído por otros profesores en búsqueda de soluciones a situaciones que surgen a diario y a veces problematizan la docencia.

Es a partir de la reflexión y análisis sobre las experiencias pedagógicas que los docentes construyen y/o mejoran los aprendizajes y conocimientos que pueden aumentar la efectividad de su práctica pedagógica contextualizada.

La pregunta que nos hacemos ahora es ¿cuál es el estado del arte de los profesores(as) en cuanto a producción de textos que puedan ser leídos, analizados, comparados, usados en la docencia y probados en sus observaciones, sugerencias, investigaciones, triangulaciones entre lo que hago, lo que el otro hace y lo que nos proponen los libros de educación y nuestras propuestas?.

En un contexto observado por Jarpa, Haas y Collao (2017, p. 174), los estudiantes de pedagogía básica de primer año asistían a su práctica inicial y debían escribir un registro de la observación y alguna experiencia vivida en las aulas escolares. Posteriormente, debían sistematizar esta información en el diario del profesor en formación y asignarle una orientación fundamentalmente reflexiva. Los investigadores concluyeron que los diarios presentaban diversas dificultades al momento de evaluarlos, pues, aunque existía una pauta para ello (conocida y socializada por los estudiantes), se pudo observar que la calidad de sus escritos estaba muy descendida. En primer lugar, los textos presentaban problemas de redacción que hacían que algunos de ellos fueran ilegibles. En segundo

lugar, no era posible distinguir una estructura retórica que pudiera recoger y sistematizar la potencialidad de la experiencia de práctica. En tercer lugar, no se evidenció una reflexión pedagógica que permitiera identificar aspectos conceptuales que orienten un análisis más acabado de la experiencia de aula.

En la reflexión pedagógica, no se trata de buscar explicación para los hechos, sino de tener una disposición a detectar lo novedoso de algún acontecimiento y pensar en su sentido pedagógico (Pañagua, Martín y Blanco (2019, p. 13, mencionando a Van Manen, 2003). A través de la narración se construye el significado de lo que se vive, viajando desde la vivencia a la experiencia. Esto es porque las palabras y la narración se convierten en mediadores en la constitución de saberes que surgen de la experiencia al dotar al docente de la capacidad de elaborar un sentido de lo vivido. Lo escrito es un recurso que requiere pensar sobre uno mismo.

Farrell (2018, p. 3) menciona, entre varias formas de llevar a cabo la práctica reflexiva, a los amigos críticos. Márquez, Molina, Gomez y Angulo (2021, p. 119) presentan, como ejemplo concreto, la sistematización de una experiencia diseñada para intentar responder a la demanda de superar los obstáculos en el aprendizaje de la lengua oral y escrita en niños que viven en contextos de pobreza en una escuela pública bidocente del sector rural del sur de Chile, donde la profesora creó, implementó y produjo mejoras por medio de un proyecto pedagógico-didáctico llamado “Contarte”, a partir de un proceso reflexivo acompañado por una amiga crítica. Según Farrell (2018, p. 3), los amigos críticos son los docentes que colaboran en una relación bilateral para discutir y reflexionar sobre la optimización de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. La llamada amistad crítica es una situación donde un profesor reflexiona con otro profesor con el propósito de dar consejo al estilo de un amigo en el que se confía para así desarrollar una conciencia sobre los eventos que ocurren al interior de la sala de clases. Es relevante señalar que esta crítica ha de ser

constructiva y empática (Farrell, 2018, p.3).

De acuerdo a Guerrero, Reyes, Pañagua y Silva (2022, p. 187), la pedagogía narrativa es la cual nos muestra que como docentes debemos ir más allá de lo que aparenta evidencia, más allá de lo que la vista nos muestra y de la respuesta inmediata a situaciones pedagógicas dadas. La pedagogía narrativa tiene el poder de darnos la oportunidad de observar, indagar y pensar la actividad docente desde un punto de vista reflexivo hacia la experiencia educativa y los aspectos que la rodean.

La pedagogía narrativa expone la propia subjetividad relacionada con el ámbito profesional docente. Guerrero, Reyes, Pañagua y Silva (2022, p. 187), mencionando a Goodson (2011), establecen que las historias escritas están ligadas a lo personal y a lo profesional, y se convierten en espacios para el propio aprendizaje.

Se puede entonces afirmar que la escritura ha sido una forma imprescindible de aprender a pensar sobre el trabajo docente. La escritura se convierte así en un proceso que relaciona el pensar, lo subjetivo y la representación de realidades vividas, lo cual va más allá de una simple descripción. Esto nos permite construir y comunicar en forma expresa y clara lo que sucede en nuestro quehacer pedagógico (Guerrero, Reyes, Pañagua y Silva, 2022, p. 187 y 188). Al presentar nuestras experiencias en forma escrita, permitimos a los lectores acercarse a la realidad que vivimos, tanto dentro del aula como fuera de ella.

En relación a los estilos narrativos recomendados para llevar a cabo la práctica reflexiva, Pañagua, Martín y Blanco (2019, p. 16) promueven el diario de práctica, el que puede ser usado como un espacio para registrar sucesos y reflexionar sobre lo que ocurre. Este tipo de escritura pone al descubierto ideas, emociones y disposiciones personales relacionadas con lo vivido en la escuela. Los mismos autores (Pañagua, Martín y Blanco, 2019, p. 16) también mencionan los relatos de aula, en los cuales se elige una situación que merezca la atención, se describe lo sucedido y luego

se piensa en su significado. En la construcción de estos relatos, se busca que la mirada del ejecutor esté focalizada en la búsqueda del sentido de lo que acontece, evitando juzgar y valorar lo acontecido.

Es muy importante entrar en el tema de las posibles encrucijadas que puedan encontrar los profesores al momento de comenzar a reflexionar y escribir. La demanda de la tarea de escribir involucra reflexión, pensar sobre lo vivido, hacer preguntas, y hacer visibles y palpables (a través de la escritura) sucesos que podrían pasar desapercibidos. La construcción de saberes experienciales ligados a la propia persona y a su experiencia requiere tiempo y calma para su ejecución (Pañagua, Martín y Blanco, 2019, p. 24). Incluso pueden aparecer en estos relatos temas como la responsabilidad del profesorado ante la cultura y la infancia, los exámenes y formas de evaluación, la relación de autoridad, la relación con las familias y comunidad y, por supuesto, la atención a la diversidad y a las diferencias individuales (Pañagua, Martín y Blanco, 2019, p. 20). Otra encrucijada que podrían encontrar los profesores al momento de empezar a escribir es que, a pesar de que el diario es un instrumento de investigación narrativa, se corre el riesgo de tomarlo sólo como un instrumento descriptivo y no como lo que debe ser: un instrumento narrativo (Pañagua, Martín y Blanco, 2019, p. 23).

Una tercera encrucijada que puede mencionarse es la que señala Farrell (2018, p. 2); que pueden existir contextos donde sea prácticamente imposible para los docentes organizarse y darse el tiempo de reflexionar en la forma ya señalada. Sería ilusorio esperar que todos los profesores se involucren en este proceso.

Sin embargo, la promoción de esta actividad docente entre los alumnos de pedagogías y los profesores ya en servicio se hace necesaria al observar cómo la pedagogía misma ha ido cambiando y evolucionando en nuestro contexto y a través del tiempo. No podemos asistir en forma solitaria o individual a este acto. Sí podemos reflexionar cuando estamos solos, pero se entiende que lo pensado

y reflexionado debe compartirse. Y es ahí donde entra en juego la habilidad lingüística de la escritura.

La escritura a partir de la reflexión pedagógica

Hasta el momento, podemos entender que la reflexión pedagógica ha de tener como resultado la producción de textos escritos. Para poder ser capaces de llevar a cabo la escritura a partir de la reflexión pedagógica, debemos poner atención a la identificación y descripción de determinados géneros discursivos que se utilizan para el desarrollo de la reflexión pedagógica. Así es posible construir un andamio, modelar y graduar su desarrollo como una competencia esencial a lo largo de la formación docente y posterior.

Los tipos de escritura usados en la reflexión pedagógica son a través de instrumentos de redacción como los diarios, los registros etnográficos, los portafolios (como el utilizado en la evaluación docente) y las bitácoras.

Muñoz, Pañagua y Blanco (2020, p. 111), citando a Alvarado y Cortés (2001), Bombini (2012), Serrano (2014) y Sardi (2013, 2017); señalan que la escritura tiene un tremendo valor epistemológico, ya que promueve procesos de observación y distanciamiento en relación con el propio discurso. Se destaca que este descenramiento da lugar a la revisión crítica y a la transformación de las propias ideas, construyendo conocimiento y también estructuración del pensamiento.

Muñoz, Pañagua y Blanco (2020, p. 112) proponen usar dos recursos narrativos a desarrollar a lo largo del semestre o año de manera articulada y recursiva, que estén presentes en las acciones del profesorado (tanto estudiantes como profesores ya en ejercicio). Estos recursos narrativos tienen la capacidad de acompañar y recoger el recorrido académico y práctico de cada estudiante de pedagogía o profesional en ejercicio, que luego será usada como

una fuente de consulta necesaria para relatar las experiencias y hacer una mirada retrospectiva sobre lo vivido en el contexto laboral de educación. Es así como los profesores pueden comenzar el ejercicio de escribir registrando lo que pasa y lo que les pasa en el transcurso de sus prácticas.

Los dos recursos narrativos sugeridos por Muñoz, Pañagua y Blanco (2020, p. 112) son el guion conjetural de Bombini (2012) y los auto-registros. El guion conjetural de Bombini (2012) se refiere al texto que los docentes escriben al momento de pensar en la enseñanza e intervenir en la clase. En este guion, cada escritor planifica sus clases de manera narrativa y escribiendo en primera persona, y argumentando sus decisiones didácticas, intencionalidades de enseñanza, expectativas de logros, incertidumbres, y dificultades que puedan vivir. El guion conjetural es un texto que se caracteriza por ser un borrador en permanente elaboración.

Los auto-registros son los textos escritos luego de cada clase en los diarios de formación y se centran en la reconstrucción de lo sucedido en el aula en relación con el grupo curso y los conocimientos, experiencias y saberes usados al momento de enseñar. El auto-registro no es sólo una descripción de los hechos, sino además una herramienta para repensar las decisiones metodológicas (Muñoz, Pañagua y Blanco, 2020, p. 112).

Por otro lado, Guerrero, Reyes, Pañagua y Silva (2022, p. 188) sugieren tres herramientas narrativas que posibilitan la reflexión sobre lo vivido: el diario del profesor, el relato de aula y la planificación narrativa.

El diario del profesor es un documento analítico y evidentemente reflexivo en el que se detallan los pensamientos sobre la práctica docente y que desarrolla el pensamiento crítico relacionado con temas educacionales.

El relato de aula es simplemente narrar y escribir un texto pedagógico originado en algo vivido o presenciado en el aula y que de alguna forma llama nuestra atención. En este tipo de relato se

espera que el docente describa la situación para posteriormente analizarla. Este ejercicio posibilita un tipo de reflexión en el que entran a jugar las emociones, los pensamientos y las preguntas. De este modo, se puede exponer el aprendizaje que se deriva de experiencias concretas (Guerrero, Reyes, Pañagua y Silva, 2022, p. 188).

La planificación narrativa se deriva o inspira en el ya mencionado guion conjetural de Bombini (2012, mencionado por Guerrero, Pañagua y Silva, 2022, p. 189) y se caracteriza por narrar propuestas de intervención pedagógica respondiendo a la pregunta ¿qué queremos hacer con los educandos? Por lo tanto, se espera poder anticipar nuestras acciones y conocer las expectativas que nos hacemos en relación a un hecho pedagógico específico (Guerrero, Pañagua y Silva, 2022, p. 189).

Pañagua, Martín y Blanco (2019, p. 15) mencionan a Carlino (2005) para explicar que el tipo de escritura que los profesores necesitan para su desarrollo profesional guarda poca relación con la escritura académica. De hecho, los escritos académicos tienden a ser impersonales y teóricos. La escritura que se origina en la práctica reflexiva, y que logre ser formativa, debe iniciarse con una indagación personal y reflexiva de uno mismo al hablar por escrito siendo parte del relato. El simple hecho de contar lo que se observa no involucra a quien escribe. Para que esta escritura sea formativa, el que escribe debe asumir su subjetividad, sus concepciones y su participación en las experiencias que vive. Es decir, tiene que sentirse un sujeto más de la acción llevada a cabo (Pañagua, Martín y Blanco, 2019, p. 15).

Otra herramienta de reflexión a tomar en consideración en la práctica reflexiva de los docentes es una de las mencionadas por Farrell (2018, p. 4), investigación-acción. La investigación-acción implica la investigación de un problema dado u observado en una clase, un alumno, el currículum, el método de enseñanza, etc. La idea central de esta herramienta es presentar una propuesta de

solución a un problema percibido. La ventaja de esto es que el profesor puede recolectar evidencia concreta acerca del problema y sus posibles soluciones dentro de un círculo de procesos previa y claramente pensados. Farrell (2018, p. 4) sugiere que el ciclo de la investigación-acción sea de la siguiente forma: identificar un hecho, revisar la literatura sobre el hecho y hacerse una pregunta con el fin de estrechar el foco de atención, elegir datos a recolectar y un método para recolectar dichos datos; recolectar, analizar e interpretar los datos obtenidos y luego desarrollar, implementar y monitorear un plan de acción en una intervención pedagógica.

La lectura sobre las bases de la reflexión pedagógica y su razón de existir son claras en señalar sus orígenes, su forma de ser utilizada y sus posibilidades narrativas. Cabe ahora preguntarse, ¿acerca de qué escribirán los profesores cuando el ejercicio docente es tan variado y diverso en su día a día?.

Interesantemente, en un estudio conducido por Saiz y Ceballos (2021, p. 48), donde aplican una propuesta formativa que incluye la reflexión pedagógica y la escritura, clasifican siete asuntos pedagógicos elegidos por sus investigados, los cuales son metodología, resolución de conflictos, atención a la diversidad, procesos de cambios escolares, materiales, actividades complementarias y contenidos escolares. Estos asuntos aparecen de la observación directa de lo que sucede en el aula. Cabe destacar que se mencionan tópicos relacionados directamente con la acción en la sala de clases y otras que tienen aspectos más amplios y que involucran a más miembros de una comunidad escolar.

Discusión

En relación a las posibles encrucijadas del tipo administrativas que se pueden presentar en nuestro contexto educativo que imposibiliten o impidan de alguna forma una reflexión pedagógica

adecuada, como no incluir tiempo para esto en la carga horaria o cualquier impedimento administrativo que limite a esta actividad, se hace necesario destacar que uno de los desafíos prioritarios de la formación de docentes en servicio es proporcionar a quienes desempeñan funciones de aula y directivas en los establecimientos educacionales del país, una actividad continua de formación para actualizar y profundizar sus competencias profesionales. De esta misma forma, promover una formación basada en el diálogo e intercambio colaborativo y la retroalimentación pedagógica sobre el trabajo de aula.

Es imperativo, entonces, recordar que el desarrollo profesional docente debe considerarse en términos de la interacción entre una práctica contextualizada, fundamentada y el cuestionamiento del docente sobre su propia práctica y experiencia, transformándose así en que el conocimiento teórico y conceptual construido en otro lugar logre ponerse en práctica en nuestro contexto educacional.

La Ley N°20903, que crea el sistema de Desarrollo Profesional Docente, propone un nuevo escenario para la formación docente y directiva en Chile. “Entendida la profesión docente bajo el principio del desarrollo continuo, esta ley garantiza que el Estado brinde acompañamiento y apoyo gratuito para potenciar las trayectorias laborales, fortaleciendo las capacidades docentes y directivas, enfatizando el profesionalismo en la formación” (MINEDUC, 2016).

Esto conlleva también en forma intrínseca por parte de los equipos pedagógicos y docentes, un aspecto motivacional para plasmar nuestro trabajo, fomentado y avalado por los equipos directivos de los establecimientos educacionales, fortaleciendo la capacidad docente de las comunidades educativas y formando redes de aprendizaje profesional.

Falta más investigación en nuestro contexto sobre quienes están haciendo reflexión pedagógica y averiguar dónde están esos escritos para leerlos, compartirlos o incluso complementarlos con in-

formación más actualizada. Por supuesto, faltan también los lugares donde se publiquen dichos escritos y puedan ser accedidos por muchos docentes que a su vez puedan retroalimentar los escritos.

En nuestro contexto, se tiene la percepción de que la gran mayoría de los y las docentes, debido a un conjunto de factores externos, logran escribir muy poco y como resultado de esto, la evidencia de sus quehaceres profesionales no es descrita en forma física luego de alguna reflexión, que puede ser a partir de una experiencia educativa con los estudiantes en el aula. Es decir, al usar la escritura de estos registros que emergen de la reflexión pedagógica, deben reflejar sus experiencias y vivencias pedagógicas para ser leídas, analizadas, comparadas, exploradas y mejoradas; logrando así una estrategia efectiva para el mejoramiento educativo como un legado a las futuras generaciones.

El reconocimiento profesional docente entrega a las educadoras y docentes en ejercicio un marco de enseñanza aprendizaje explícito, conocido y motivador para el desarrollo profesional y personal, aportando de mejor manera a los objetivos buscados por el sistema educativo chileno y lo que espera desarrollen los docentes y educadores en su quehacer pedagógico.

Se reconocen en los tramos de la carrera docente las distintas etapas de progreso que van alcanzando las educadoras y docentes a lo largo de su trayectoria. Estas incluyen responsabilidades funcionarias, desempeño, experiencia y conocimientos.

Los principios orientadores del Marco para la Buena Enseñanza (MPBE) emanado del MINEDUC (2016) para el desarrollo profesional docente se inspira en los siguientes principios: profesionalidad docente, autonomía profesional, desarrollo continuo, innovación, investigación y reflexión pedagógica, colaboración, participación, compromiso con la comunidad y apoyo a la labor docente.

De todos los principios mencionados anteriormente, consideremos los que nos competen en cuanto a la reflexión pedagógica

y su resultado en escritura. El primer principio es “la innovación, investigación y reflexión pedagógica”. Según el MPBE, este principio fomenta la creatividad y la capacidad de innovación e investigación vinculadas a la práctica pedagógica, contribuyendo a la construcción de un saber pedagógico compartido y reflexivo.

Conclusiones

Promover prácticas colaborativas y reflexivas del quehacer pedagógico entre profesores de distintas disciplinas, educadores diferenciales, educadores de párvulos, coordinadores de unidades pedagógicas y asistentes de aula, tiene una serie de ventajas; aumenta las probabilidades de encontrar soluciones frente a los desafíos del aula, genera cohesión y sinergia en el equipo docente, incrementa el capital social y genera altas expectativas en la comunidad educativa; finalmente, optimiza el uso del tiempo y de los recursos.

Para avanzar en procesos pedagógicos que permanezcan a lo largo del tiempo y con una visión colectiva y colaborativa, el trabajo mancomunado ayuda a articular y coordinar la misión de planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y observar qué han ido logrando o no progresivamente. Es por ello que la importancia del trabajo colaborativo y reflexivo entre los miembros de la comunidad educativa nos permite relacionarnos a través de una mirada en común para la toma de decisiones en nuestra pedagogía, contexto educativo y diseño de enseñanza y aprendizaje, que es plasmada e implementada en las salas de clases.

Se requiere que las comunidades educativas avancen cada vez más rápidamente en la implementación del trabajo colaborativo basado en la reflexión pedagógica escrita, integrando esta estrategia y acciones dentro del Plan de Mejoramiento Educativo (PME), donde cada resultado que emerge de estas reflexiones sea medible

y cuantificable en el tiempo, no tan sólo oralmente sino que cada estrategia exitosa y/o errores cometidos queden como un escrito formal, logrando así al pasar de los tiempos, leer cuánto han avanzado o retrocedido las comunidades educativas en su misión que es educar a las nuevas generaciones y criticar su propia práctica a modo reflexivo y tomarlo como una nueva oportunidad para crecer como profesor y profesora, educador y educadora.

Bibliografía

- De Tezanos; A. (2008) “*Oficio de Enseñar - Saber Pedagógico: La Relación Fundante*” en Revista Educación y Ciudad. ISSN-e 2357-6286, ISSN 023-0425 N° 12, páginas 7-26 Dialnet
- Farrell, S.C. Thomas (2018) “*Reflective Practice for Language Teachers*” The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching, First Edition. Edited by John I. Lontas. 2018, John Wiley & Sons, Inc.
- Guerrero Moreno, Patricia; Reyes Galván, Carmen; Pañagua Domínguez, Laura; y Silva Madrigal, Inmaculada (2022) “*La Pedagogía Narrativa en el Practicum de Educación Primaria. Escritura, Conversación y Reescritura de Relatos como Medios para Profundizar sobre el Oficio Docente*” Revista de Educación de la Universidad de Málaga.
- Jarpa Azagra, M. Haas Prieto, V.; Collao Donoso, D. (2017) “*Escritura para la Reflexión Pedagógica: Rol y Función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales*” en Estudios Pedagógicos, Vol. 43 N°2, Valdivia. ISSN0718-07705
- Marqués Rosa, María de la Luz; Molina Hernández, Fabiola Georgina; Gómez Nocetti, Viviana de Lourdes; y Angulo Carmona Macarena Belén (2021) “*Contarte. Una Sistematización de la Práctica Reflexiva entre Docente y Amiga Crítica*”. Estudios Pedagógicos Vol. 47, n° 2, Valdivia, 2021./

- Ministerio de Educación de Chile. (2016). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar.
- Muñoz, Silvia; Pañagua, Laura; y Blanco, Nieves (2020) “*La Escritura Reflexiva como Mediación en la Formación Inicial de Docentes. Pensar la Enseñanza, Inscribir la Experiencia*”. Revista de Investigación e Innovación Educativa, n° 101, 2020.
- Pañagua, Laura; Martín-Alonso, Diego; y Blanco, Nieves (2019) “*Escritura Reflexiva y Desarrollo de Saberes Experienciales. Tensiones y Posibilidades*”. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, n° 94.
- Saiz Linares, A. & Ceballos López, M. (2021). “*Indagación Biográfica, Photovoice y Escritura Reflexiva en el Prácticum de Futuros Docentes*”. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24(1), 43-58.

Una Política Educativa Democrática de Educación Física: Aportes de Paulo Freire para la acción educativa en una comunidad local.

Sebastián Guerrero

El problema de la democracia y la educación en Chile

A cincuenta años del golpe militar, un estudio reciente desarrollado en Chile reveló que las percepciones sobre la dictadura cívico-militar se mantiene en cifras similares al año 1989, cuando esta finaliza y se abre el período de la transición a la democracia. Una de cada tres personas tiene una valoración positiva del dictador Augusto Pinochet y la mitad de la población considera su régimen como *en parte bueno y en parte malo*. Dicho informe plantea que “el vivir en democracia, en esta democracia, no es suficiente para borrar la memoria histórica que se traspasa de generación en generación” (CERC-MORI, 2023, p.13). La noticia causa un revuelo momentáneo y se pierde del debate público, así como una serie de informes que van señalando la baja valoración de la democracia en Chile, en Latinoamérica y el mundo. (Foa et al., 2020; Latinobarómetro, 2021; IDEA International, 2022)

En el presente capítulo buscaremos abordar el problema de

la democracia en Chile desde la educación y la Educación Física (EF). Para ello, reconoceremos algunas consecuencias del modelo capitalista neoliberal instalado en dictadura en relación con la democracia y la educación, para luego presentar algunas reflexiones y una propuesta del educador brasileño Paulo Freire que podrían aportar en la democratización de las prácticas y experiencias de la EF en una escala local. Propuesta que podría orientar una perspectiva democrática desde el campo de la EF, bajo la consideración de que este se encuentra estructuralmente dispuesto para ello. Finalmente, compartimos una propuesta para el desarrollo de una Política Educativa Democrática de Educación Física, dejando planteados algunos desafíos para la democratización de la EF.

Si bien el tema de la democracia en Latinoamérica y en Chile es un tema profundo que excede las pretensiones de este ensayo, nos parece necesario presentar, a grandes rasgos, que históricamente se han llegado a diferenciar distintas formas de democracias. Entre otras formas y denominaciones encontramos: la democracia directa, donde las personas deciden directamente sobre los asuntos públicos; democracia liberal, que enfatiza en las libertades individuales junto a la reducción del poder estatal; democracia representativa, donde la toma de decisiones se delega completamente en ciertos representantes; la democracia participativa, que asigna a la ciudadanía un rol activo y central en la toma de decisiones; la democracia deliberativa, cuyo énfasis se encontraría en los procesos de interpretación y razonamiento para generar consensos (Rodríguez, 2015).

Más que un análisis profundo sobre la teorización de la democracia, los estudios antes mencionados nos permiten recordar la vigencia del problema de la democracia en nuestras sociedades. Vale destacar que, a nivel latinoamericano, en la actualidad se reconoce un amplio predominio de democracias de carácter liberal, aun así, la poca valoración de la democracia reflejada en estos estudios pareciera incluir a todas estas formas de democracia (Foa et al., 2020).

Los diecisiete años de dictadura y la eterna transición a la democracia en Chile, instalaron y profundizaron un modelo económico e ideológico capitalista de carácter neoliberal caracterizado por la privatización y la precarización de los bienes comunes y los derechos sociales, articulado a una forma de gobernanza mediante una democracia liberal y representativa, también señalada como una democracia incompleta (Garretón, 2001), defectuosa (Rovira, 2007), limitada (Ruiz, 2010), o abiertamente no participativa (Grez y Foro por la Asamblea Constituyente, 2015).

En nuestro caso chileno, el neoliberalismo se ha expresado fuertemente en una de las instituciones fundamentales para la producción y reproducción de la ideología y las subjetividades de la población. Nos referimos a la institución escolar y, principalmente, al sistema de educación pública, espacio donde los sectores populares viven durante varios años parte importante de sus procesos de educativos. Junto con sus efectos de privatización de la educación pública, segregación social, precarización de las y los trabajadores de la educación (Ruiz, 2010; Cornejo, 2018). La educación neoliberal ha sido criticada por la escasez de sus mecanismos y perspectivas democráticas y por fomentar lógicas individualistas y en extremo competitivas como elementos que contribuyen en la constitución de sujetos y subjetividades neoliberales. (Laval, 2004; Caro y Reyes, 2020)

A partir de los ciclos de interpelación de los movimientos estudiantiles en 2001, 2006 y 2011, sumado a las movilizaciones docentes en 2015 y 2019, hace décadas se viene agudizando el análisis de la existencia de una crisis educativa o una crisis de sentido de la educación en Chile (Assael et al., 2015). Así también, en este período se ha multiplicado la búsqueda de nuevas referencias y la construcción de propuestas educativas transformadoras que puedan dar respuesta a las problemáticas de las comunidades y de la sociedad. (Ferrada, 2008; ACES, 2011; Colectivo Diatriba-Opech/Centro Alerta, 2011; Pinto, 2013; Caro, 2018; Cárdenas et al.,

2020; Lozano y García, 2020; Caro y Reyes, 2021; EPC, 2023)

En el caso de la EF como disciplina académica y escolar, al encontrarse dentro del campo pedagógico también estaría atravesada por dimensiones de su contexto político, cultural y económico (Cabaluz, 2015). De esta forma, durante las últimas décadas se han desarrollado variadas críticas a la influencia del neoliberalismo en la EF en Chile en cuanto a su carácter tecnicista, individualista, productivista y de orientación excesiva a la competición (ACES, 2011; Carter-Thuillier y Moreno, 2017; Mujica, 2020; Toro y Moreno, 2021).

A esta crítica a la EF en el contexto neoliberal chileno, se suman una serie de tensiones que afectan a la EF como campo disciplinar por sus dificultades para legitimarse y superar su dependencia de los campos científicos y médicos (Bracht, 1999; Crisorio, 2007) y por encontrarse cooptado a las lógicas del deporte de competencia (Bracht, 2000; Moreno et al., 2014). Tensiones que se han acumulado a partir del desarrollo de nuevas perspectivas y narrativas dentro del campo de la EF, que han criticado su pretensión de apoliticidad (Bracht, 1999), su impronta colonial (Galak, 2014; Klein, 2021), sexista y patriarcal (Goellner 2000; Scharagrodsky, 2001; Poblete y Moreno, 2015) y capitalista (Bracht, 1986; Moreno et al., 2018).

De esta misma forma, no han sido pocas las experiencias vinculadas a la EF con perspectivas críticas, democráticas o transformadoras que se han desarrollado en Latinoamérica. Sin capacidad de un abordaje exhaustivo de estas, podemos mencionar entre ellas las experiencias asociadas a las concepciones crítico-superadora (Soares et al, 1992), crítico-emancipadora (Kunz, 1994), el currículo cultural de la EF (Neira, 2018), la pedagogía de la animación (Marcellino, 1990), la recreación guiada (Mesa, 2015), la pedagogía de la alegría (Algaba, 2006), y la danza en contexto (Marques, 2014) entre muchas otras. Así, como también, un sinnúmero de experiencias de comparsas, talleres populares, fútbol comunitario que no necesariamente se han comprendido desde la EF, pero que

ciertamente comparten prácticas o ámbitos de acción (Ercilla et al., 2019)

El problema que nos interesa dejar planteado, como desafío para ser abordado desde el campo de la EF, es la falta de experiencias educativas de participación democrática, frente al individualismo, el consumismo, la extrema competencia y la despolitización que ha instalado la ideología neoliberal. A lo cual se suma el problema instalado por la dictadura en relación con la pulverización del tejido social, como condición de posibilidad para el desarrollo de relaciones y expresiones de solidaridad y asociatividad comunitaria. (Freire, 2001; Jara, 2019; Soto y Fardella, 2019).

Paulo Freire: Diálogo y Teoría de la Acción Cultural

En la búsqueda por desarrollar propuestas educativas que posibiliten caminos emancipatorios frente a los distintos sistemas de opresión, encontramos dos importantes corrientes que han nutrido estas propuestas y reflexiones. Nos referimos a las pedagogías críticas y a la educación popular. Entre sus principales aportes se reconoce la comprensión y la visibilización de la politicidad de la educación, la denuncia de la ideología y la educación promovida por los grupos dominantes, la construcción de proyectos sociales emancipatorios, la búsqueda por un desarrollo integral, y por generar procesos de democratización mediante la participación activa y vinculante de las comunidades educativas. (Cabaluz, 2015)

Considerando la relevancia del educador brasileño Paulo Freire para ambas tradiciones, y hacia la configuración de una Educación Física Liberadora, hemos buscado en las primeras obras del educador brasileño, algunas ideas que nos permitieran abrir un horizonte de posibilidades de la EF como disciplina y como campo de estudios. En este caso, nos acotaremos a presentar algunas reflexiones y posibilidades asociadas al diálogo y la Teoría de la

Acción Cultural planteada en su libro *Pedagogía del Oprimido* de 1969, asociada a la propuesta práctica de una Política de Planificación Democrática esbozada una década antes, en *Educación y Actualidad Brasileña*, para dotar de organicidad a la escuela con la sociedad brasileira.

Es ampliamente reconocido que uno de los fundamentos político-pedagógicos de Freire corresponde al diálogo, como fenómeno de encuentro y de relación horizontal. El diálogo se encontraría constituido por la dinámica entre la acción y la reflexión, es decir, la praxis. Sacrificando uno de estos elementos, se desvirtúa la praxis, y, por lo tanto, el diálogo. Esta relación entre la acción y la reflexión, entre la práctica y la teoría, tendrían un importante potencial liberador en cuanto condición de posibilidad para el reconocimiento y la acción colectiva de los seres humanos frente a su realidad, para reflexionar sobre sus condiciones de vida, pero también, para actuar en conjunto por ejercer su derecho de ser más, por superar las condiciones de opresión de su vida.

Por consecuencia de la extensa experiencia de dominación, asistencialismo y autoritarismo que significó el colonialismo portugués y su continuidad en las élites y aristocracias dominantes en Brasil, a fines de la década de los cincuenta Freire va a caracterizar a la institución escolar por su desvinculación con la vida de las personas y con el momento de transformación democrática y de desarrollo industrial que vivía la sociedad brasileira. De esta forma, Freire concluye que, para avanzar en la democratización de la sociedad, era necesaria una reforma educativa en la totalidad de la sociedad que involucrara a la escuela, junto a otras instancias e influencias sociales (Freire, 2001), a partir de la cual se pudiera configurar un *clima democrático* que permeara las distintas experiencias de vida del pueblo brasileiro.

Más adelante, en *Pedagogía del Oprimido*, Freire comprenderá que el diálogo en la sociedad y en la educación bancaria, no sólo no es promovido, sino más bien, es negado intencional y sistemá-

ticamente por el mundo configurado por los grupos dominantes. Reconociendo la acción cultural antidialógica como aquella que es desplegada en la totalidad de las relaciones e instituciones de la sociedad opresora para evitar las posibilidades liberadoras del diálogo, la praxis, y la conciencia crítica, aspectos fundamentales para el desarrollo de la democracia como estilo de vida y como experiencia de autogobierno.

Mediante la conquista, la división, la manipulación y la invasión cultural, esta acción cultural antidialógica desplegada en la totalidad de la sociedad permitiría a los grupos opresores imponer sus propias finalidades e intereses a los grupos oprimidos. Más allá de una corroboración categorial empírica, nos parece interesante destacar el contraste entre la teorización freireana de los métodos de la acción cultural antidialógica y la acción política que desplegó la dictadura y su continuación en los gobiernos de la transición en cuanto a la desarticulación del tejido social, la negación de las condiciones de autogobierno popular y de la democratización de la sociedad y la educación.

Por otro lado, asumiendo la realidad latinoamericana de los años setenta, y reconociendo que la acción cultural antidialógica es desplegada por un sinnúmero de personas, agencias y organismos, Freire reconocerá que, para que ya no existan grupos opresores ni oprimidos, es necesario generar una acción social de igual magnitud y alcance. Para esto, propondrá la existencia y el desarrollo de una teoría de la acción dialógica que implicaría la colaboración, la unión para la liberación, la organización y la síntesis cultural.

Previo a la comprensión de la necesidad de una acción cultural en la totalidad de la sociedad, en *Educación y Actualidad Brasileña*, Freire había avanzado una propuesta orientada al estrechamiento de la relación entre educación y comunidad mediante una política de planificación democrática (Freire, 2001), en la que el educador pernambucano anclaba su propuesta de transformación de la sociedad a nivel de una comunidad local.

En esta propuesta, Freire partiría del reconocimiento de que la cultura brasileña, condicionada por su historia y su estructura económica, en variadas instancias desplegaba acciones que configuraban la inexperiencia democrática del pueblo y de las personas. Entre ellas, el asistencialismo del estado y los grupos dominantes, el autoritarismo patriarcal de las familias, la alienación en las relaciones laborales, la hiperespecialización de los cuadros técnicos, y la desvinculación de la realidad e inorganicidad de las escuelas.

Es interesante la concepción freireana de la democracia en cuanto, en sus primeras obras, condiciona la realización de la democracia como forma de gobierno, a la experiencia de estilos de vida democráticos de las personas y del pueblo (Freire, 2008, p.75). De esta forma, va a plantear que no es posible la democracia como sistema de gobierno, si en la convivencia cotidiana y los distintos ámbitos de la vida no se desarrollan experiencias democráticas de autogobierno, diálogo, participación, responsabilidad y toma de decisiones que configuren un *clima cultural democrático* (Freire, 2008, p. 61), puesto que la democracia como forma política de gobierno del pueblo, precisa de una conciencia y un saber democrático de este, y “si hay un saber que sólo se incorpora al hombre en forma experimental, existencial, es el saber democrático” (Freire, 2001, p.15).

En este sentido, para generar un ambiente favorable para la toma de decisiones y la participación democrática, Freire va a señalar en su momento que la sociedad brasileña en su conjunto “necesita una reforma urgente y total de su proceso educativo (...) que alcance la propia organización y el propio trabajo de otras agencias y organizaciones sociales, superando los límites de las estrictamente pedagógicas” (Freire, 2001, p. 82). Esto debido a que el desafío de aprender la democracia como una forma de vida, como autogobierno del pueblo, exigía la experiencia vivida de la participación en la acción y la toma de decisiones en los distintos ámbitos de la vida.

“Nos convencemos cada vez más de que para lograrlo el hombre brasileño tendría que ganar su responsabilidad social y *política*, viendo esa responsabilidad, participando, ganando cada vez mayor injerencia en los destinos de la escuela de su hijo, en los destinos de su sindicato, de su empresa, a través de gremios, clubes, consejos; ganando injerencia en la vida de su barrio, de su iglesia, en la vida de su comunidad rural, por la participación activa en asociaciones, en clubes, sociedades benéficas. Así iríamos ayudando al hombre brasileño, en el clima cultural de la fase de transición, a aprender democracia, en la propia vivencia de esta” (Freire, 2008, p.86).

Bajo esta perspectiva, la institución escolar pasaría a ser una institución local y jugaría un rol importante en la asociatividad de las distintas instituciones y organizaciones que, de una u otra forma, desarrollan procesos formativos que marcan y construyen las subjetividades de la comunidad local. Lo que implicaba la necesidad de que la escuela abandonase su posición asistencialista, autoritaria y desvinculada de la vida y de su comunidad local, pasando a tener una posición de intimidad con la realidad. Una relación de organicidad con su contexto y con las distintas instituciones de su entorno, para que la comunidad pudiera aprender a dialogar, a decidir y a autogobernarse.

Lo que importa es que la escuela de nuestra actualidad, permeable y flexible, haciéndose centro comunitario, ejercite a los grupos que existan alrededor de ella en el análisis crítico de la problemática local, regional y nacional. (...) No estamos dando, realmente, un sentido mesiánico a la escuela. Estamos, si, afirmando y reclamando su papel democratizador. (Freire, 2001, p. 95)

En síntesis, la propuesta de una Política de Planificación Democrática permitiría el desarrollo de procesos educativos desplegados por las variadas organizaciones e instancias que constituyen

las experiencias vividas por una comunidad determinada, configurando un contexto local favorable al diálogo y la participación democrática, pudiendo desarrollarse a una escala local, pero también en instancias mayores.

Ahora bien, ¿Qué relación podría tener la propuesta de una política de planificación democrática con la EF? En este punto, nos parece necesario presentar una breve caracterización del campo de la EF, adelantando que volveremos a retomar la propuesta de una política de planificación democrática freireana.

El indefinido y disperso campo de la Educación Física

Un primer acercamiento nos obliga a mencionar que lo que actualmente conocemos por Educación Física, encuentra un momento fundante en la modernidad europea del siglo XVIII y XIX con la creación de la gimnasia. Lo que no implica que previo a ese momento, o que, en otros lugares, no se desarrollaran prácticas corporales o procesos educativos que tuvieran al movimiento, el cuerpo o la cultura corporal como principal preocupación. La modernidad europea construyó una forma de comprender y abordar la educación del cuerpo que se expandió por sus diferentes colonias y excolonias, imponiendo su perspectiva y negando aquellas prácticas corporales propias de las culturas de los distintos grupos populares y pueblos indígenas. (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006; Galak, 2014; Poblete, 2014)

La expansión de la práctica de la gimnasia y la EF asociada a la institución escolar se inscribe dentro de los flujos de la expansión capitalista y el colonialismo, acompañada de algunas particularidades específicas de cada país. Para el caso de variados países latinoamericanos, un primer momento estuvo asociado a la importación de las prácticas y teorías de las escuelas gimnásticas que emergieron en distintos países de Europa que, con distintos

énfasis y orientaciones, todas se nutrían de las instituciones militares y médicas, constituyendo modelos educativos que serían implementados en Latinoamérica a partir de los inicios del siglo XX, integrando progresivamente estas prácticas como una asignatura dentro de la institución escolar.

Con el correr del siglo XX, tres campos o subcampos se fueron relacionando, fagocitando, o incluso pasarían a ser parte del campo de la EF. Nos referimos al deporte, el ocio y la recreación, y las danzas en su dimensión educativa y escolar. En el caso del deporte, el movimiento del olimpismo instaló esta práctica como una nueva técnica corporal que fue desplazando la relevancia de la gimnasia, llegando a considerarse como un sinónimo de EF en el sentido común de las sociedades latinoamericanas. (Bracht, 1999)

Por otro lado, asociada al desarrollo de las sociedades capitalistas europeas y al régimen laboral de las fábricas y la industria, emergió una distinción moderna entre el tiempo del trabajo y del no trabajo, junto a un sujeto social obrero asociado a tales tiempos. El uso de este tiempo de ocio en tabernas y prostíbulos, actividades no adecuadas al proyecto de la burguesía y su proyecto de urbanidad, impulsó el estudio de este tiempo y la emergencia de un mercado asociado a la recreación mediante la organización de actividades sociales, deportivas, recreativas y culturales (Muné, 2019). Progresivamente, la promoción y la teorización de este campo se ha vinculado con el campo de la EF, aunque de distintas formas en los distintos países. A modo de ejemplo, en Argentina el estudio del ocio y la recreación parecieran constituirse como un campo propio, aunque en estrecha relación con la EF, pero en Chile, el estudio del ocio y la recreación se han desarrollado como un subcampo de la EF.

En cuanto a las danzas, entran en el campo de la EF en Latinoamérica en dos momentos, o mediante dos vías. La primera, vinculada a la promoción de identidades nacionales a través del fomento de las danzas folclóricas o bailes tradicionales de cada país. Y la

segunda, a partir de la teorización de la danza educativa, ejerciendo gran influencia los postulados del austro-húngaro Rudolf Von Laban. A pesar de la larga historicidad del campo de la danza, las dificultades que ha tenido para su consolidación como campo de estudio, al menos en su dimensión educativa, ha significado que dentro del campo de la EF sus prácticas se hayan supeditado a los lineamientos y perspectivas propios del campo de la EF, incluyendo el énfasis en el gesto técnico, el rendimiento o la disciplina, antes que la expresión, la experimentación y la emocionalidad. (Scharagrodsky, 2004; Strazzacappa y Morandi, 2006; Poblete, 2014)

Más allá de una historización profunda del campo de la EF, nos interesa destacar que este es un campo heterogéneo en el que confluyen otros campos o con los cuales se relaciona generando límites difusos entre estos. Por ejemplo, el profesorado de EF se desarrolla laboralmente en espacios tan diversos como las instituciones escolares, talleres deportivos, artísticos, recreativos y culturales, clubes deportivos de alto rendimiento, formativos y de carácter comunitario, espacios de rehabilitación, deporte aventura y gimnasios, entre otros. Por otro lado, en la mayoría de estos espacios, personas ajenas a la formación en EF realizan actividades educativas, tales como entrenadores, exdeportistas, bailarines, talleristas, kinesiólogos entre otras profesiones y oficios. (Carballeo, 2010; Ferreira, 2017)

Si bien la indefinición de sus límites o de su objeto de estudio en la reflexión académica del campo de la EF se ha considerado como un problema relevante dentro de la crisis de la EF (Crisorio, 2007), para el desafío educativo que nos planteamos en este trabajo en relación a la democracia, nos parece que su indefinición y dispersión lo configura como un campo con un tremendo potencial educativo a nivel comunitario y societal.

Esto debido a que el campo de la EF se encontraría estructuralmente dentro y fuera de la institución escolar, desarrollando procesos educativos con poblaciones diversas y de distintas edades. A

esto valdría agregar que las actividades ligadas a la EF son aquellas que son demandadas por las comunidades y generadas para favorecer el encuentro, el bienestar y la vida social a nivel local, razones por las cuales también existen múltiples iniciativas artísticas, deportivas y recreativas que levantan organizaciones comunitarias, populares y autogestionadas que no se reconocen o provienen de la EF, pero con la que comparten prácticas, al desarrollar talleres de fútbol comunitario, actividades recreativas con infancias y juventudes, comparsas, talleres de yoga y de teatro, colonias de verano, artes circenses, entre una multiplicidad de otras instancias y experiencias.

El punto de encuentro entre un campo estructuralmente distribuido y una política educativa democrática de Educación Física

He aquí el punto de encuentro que mencionamos previamente entre la conformación del campo de la EF, y la propuesta de una política de planificación democrática de Paulo Freire. En escalas macro, meso y micro, el campo de la EF se encuentra estructuralmente financiado y distribuido en una multiplicidad de espacios de la sociedad. Si nos enfocamos en una dimensión local, en un barrio dentro de una ciudad, no sería extraño encontrar procesos educativos vinculados a la EF en sus establecimientos escolares mediante la asignatura de EF y en talleres extraprogramáticos, así como también, en talleres desarrollados por organizaciones territoriales, juntas vecinales o centros de salud, y en un club deportivo del barrio, entre otras posibilidades.

Pero ¿cuántos de los procesos educativos vinculados a la EF que se desarrollan en las comunidades locales se encuentran articulados en su intencionalidad político-pedagógica o dialogan sobre sus experiencias, problemáticas y saberes?

Es en este punto que nos parece relevante la propuesta freireana para el desarrollo de una EF de carácter democrático y democratizante puesto que el campo de la EF se encuentra estructuralmente dispuesto para una acción educativa desplegada por diversas experiencias educativas. Acción educativa que comprendemos como una Política Educativa Democrática de EF (PED-EF), en cuanto acción educativa definida mediante el diálogo y el encuentro democrático entre las experiencias de EF de una comunidad, que luego sería llevada a cabo por estas mismas experiencias. Generando procesos educativos de participación, reparación del tejido social, sinergia y de una praxis colectiva que favorezca el diálogo y la toma de decisiones para abordar problemáticas e intereses de una comunidad desde las distintas experiencias de EF en determinada localidad.

Nos parece que el inédito viable que permitiría levantar un proyecto educativo desde la EF como el que proponemos, correspondería al desafío de generar las condiciones y capacidades de la comunidad y/o del conjunto de experiencias educativas de EF, para desarrollar instancias de encuentro en las cuales se reconozcan las problemáticas, intereses y necesidades comunes, las posibilidades de trabajo educativo conjunto, y se acuerden determinadas finalidades educativas.

¿Cuáles podrían ser aquellas finalidades educativas comunes?

Entre otras posibilidades, la propuesta problematizadora de los temas generadores planteada por Paulo Freire podría ser una opción importante para reconocer desde el diálogo y en colectivo aquellos problemas que afectan a una comunidad, para luego abordarlos pedagógicamente desde las diferentes expresiones de la EF (Freire, 2018). A modo de ejemplo, problemáticas como la violencia de género, la discriminación, la malnutrición, la vergüenza, la inseguridad de los espacios públicos o las dificultades para comunicarse u organizarse, podrían ser trabajadas educativamente desde un club de básquetbol, en las clases de EF de una escuela, en

talleres escolares extraprogramáticos y en los talleres de una junta vecinal. Por otro lado, también consideramos que actividades ligadas a la fiesta y la celebración de actividades comunitarias como carnavales, días de conmemoración barrial o pasacalles podrían convocar las voluntades necesarias para la movilización y la organización de una comunidad en función de los fines que se proponga (MST, 2009).

El desarrollo de una PED-EF podría aportar en el despliegue de experiencias colectivas de diálogo, colaboración y participación frente a las marcas del individualismo, la extrema competencia y la fractura del tejido social que ha promovido el neoliberalismo. A su vez, en la medida que una PED-EF pueda sostenerse en el tiempo, aunque cambiando según su propia praxis condicionada por las propias características y reflexiones de una comunidad, podría favorecer experiencias germinales de análisis crítico de la realidad, organización y acción comunitaria para la transformación de la propia realidad local, avanzando hacia escalas regionales o nacionales.

Propuesta pedagógica para una política educativa democrática de Educación Física

Sin ánimos de compartir un modelo cerrado que anule posibilidades creativas y la praxis comunitaria, pero en la búsqueda de poder facilitar la puesta en marcha de una iniciativa como la que aquí proponemos, nos parece importante compartir una propuesta político-pedagógica que pueda servir como base para una PED-EF, la cual, para poder desarrollarse, requeriría necesariamente de modificarse y ajustarse a las condiciones particulares de cada contexto.

Para comenzar, sería necesario generar las condiciones para el diálogo, lo que exige la organización de un primer encuentro entre experiencias para una definición democrática de una PED-EF.

Esto implicaría algunos desafíos iniciales como la definición sobre quién podría convocar, cómo podría hacerlo, cómo organizar un primer encuentro y cómo asegurar la continuidad de la propuesta.

A nuestro parecer, la convocatoria inicial correspondería a la experiencia, institución u organización que tenga la capacidad y la iniciativa para hacerlo. En este sentido, podría ser provechoso generar una propuesta base para presentar a una o más experiencias con las cuales se podría generar una PED-EF, para que esta pueda ser conocida y ajustada por las otras experiencias según su propio recorrido y características.

Para la organización del primer encuentro sugerimos considerar la metodología dialéctica de la educación popular que propone un movimiento realidad-teoría-realidad para la planificación de este diálogo (Cabaluz et al., 2014). Luego de una bienvenida en una plenaria, se podría iniciar con un trabajo en círculos de diálogo de no más de diez personas para el reconocimiento y la puesta en común del análisis de realidad de quienes participan, poniendo especial énfasis en aquellas problemáticas que vive la comunidad. ¿Cuáles son los problemas que vivimos en nuestra comunidad? Una segunda pregunta, de teorización o problematización, podría indagar en las causas que generan tales problemáticas. ¿Cuáles son las causas profundas o sistémicas que generan estos problemas? Luego se podría finalizar la reflexión grupal con una vuelta a la realidad desde un nuevo análisis colectivo de ella, para poder acordar acciones que permitan transformar aquellos problemas que se reconozcan más relevantes. ¿Cuáles de estos problemas son los más relevantes para nuestra comunidad? ¿Cómo podríamos abordar estos problemas desde las experiencias de EF que participamos de este encuentro? Para finalizar, cada grupo podría presentar sus reflexiones y en una plenaria se podrían acordar una cantidad reducida de problemáticas comunes, que luego serían trabajadas educativamente desde las distintas experiencias de EF participantes.

Para asegurar la continuidad de esta PED-EF, se podría integrar

en la propuesta inicial, la realización de una instancia de evaluación de los procesos educativos luego de un semestre o un año de la realización del primer encuentro. Como evaluación y actividad comunitaria en la cual se podría presentar a la comunidad alguna muestra o propuesta educativa sobre aquellas experiencias desarrolladas durante este período, junto a un momento de reflexión sobre las problemáticas abordadas. Sería ideal que esta instancia pueda configurarse más como un espacio de esparcimiento, de encuentro y recreación que convoque y que permita seguir fortaleciendo las relaciones comunitarias.

Por supuesto, a una propuesta de organización como esta, se le podría añadir una multiplicidad de dimensiones que favorezcan las distintas experiencias en su desarrollo, como un encuentro específico del profesorado de EF, talleristas y educadoras o educadores para compartir sus experiencias pedagógicas, dificultades y reflexiones, cursos de formación, formas de acompañamiento y aprendizaje mutuo, el desarrollo de una plataforma digital en la cual se puedan ir compartiendo las actividades de cada espacio, la elaboración de cuadernillos o cápsulas de videos para apoyar la acción pedagógica, entre otras muchas posibilidades.

Condiciones de posibilidad y horizontes

A modo de cierre orientado a la práctica, señalaremos algunos elementos que nos parecen importantes para favorecer la realización de propuestas de democratización de la EF como la que aquí presentamos. Enfocándonos en el caso de Chile, centraremos nuestra atención en algunos desafíos y condiciones de posibilidad asociados a la participación comunitaria, a la relación entre escuela y comunidad, al estado, a los espacios de formación docente de EF y al campo de la EF.

En todo caso, nos parece necesario destacar que la desarticu-

lación de las experiencias educativas de EF, la ausencia de participación de las comunidades educativas en las decisiones sobre las finalidades y los objetivos de la EF, o el desinterés por las problemáticas que viven las personas en su vida cotidiana e incluso dentro de las prácticas de EF, son, en efecto, manifestaciones de una situación histórica concreta. Específicamente, del legado antidemocrático y antidialógico del campo de la EF y de la dictadura. Aquella perspectiva de la educación chile actual, con una posición antidemocrática o de omisión de la realidad que viven las personas y las comunidades, que acotan los procesos educativos al desarrollo de la condición física, de un gesto técnico, del rendimiento deportivo, o que aísla a cada escuela o experiencia de EF, no son menos políticas que la propuesta aquí presentada, puesto que se inscriben acríticamente dentro del proyecto político capitalista de corte neoliberal para la construcción de sujetos individualistas y con escasa participación en los asuntos públicos y comunitarios.

En relación con la participación comunitaria, consideramos que esta es una de las condiciones sin la cual no sería posible esta propuesta. Con esto no nos referimos a una participación inicial multitudinaria, sino al encuentro y la participación de distintas actorías de una comunidad, pudiendo incluir al profesorado de EF, estudiantes, participantes de talleres, educadoras y educadores, organizaciones, vecinas, entre otras. A nuestro modo de ver, la forma de llevar a cabo esta propuesta podría ir desde las propias capacidades autogestivas de las distintas experiencias de EF, hasta un programa estatal o de autoridades locales que apoye la generación de las condiciones necesarias para que esta propuesta pueda ser llevada a cabo por una comunidad.

Así también, considerando que el sistema de educación pública cumple un rol estratégico para la construcción de la democracia como un estilo de vida dialógico y participativo. La democratización de las mismas instituciones a partir de la implementación de consejos escolares resolutivos (ACES, 2011) o de la comunitariza-

ción de las escuelas (EPC, 2023) nos parece que podrían ser elementos relevantes para el desarrollo de experiencias democráticas desde el autogobierno de las propias escuelas. Así como también, ampliar la concepción educativa de las escuelas más allá de sus muros, involucrándose con el territorio y los procesos educativos que se desarrollan a nivel comunitario.

En esta línea, nos parece que sería importante para favorecer procesos educativos democráticos y comunitarios como el que proponemos, el fortalecimiento de la educación pública. Las condiciones materiales precarias no sólo atentan contra los derechos laborales de las y los trabajadores de la educación, sino también, en las condiciones educativas de las y los estudiantes, en el derecho a la educación de los sectores populares. Transformar las prácticas y la cultura reacia a la participación crítica y democrática dentro de las escuelas exige un impulso y un debate amplio sobre el sentido de la educación. Debate en el cual el profesorado, trabajadoras y trabajadores de la educación, comunidades educativas y la sociedad en general son fundamentales y deben tener las condiciones para participar de ello.

Aun reconociendo la importancia de las capacidades comunitarias, nos parece que el profesorado de EF tiene la potencialidad de constituirse como un sujeto capaz de ejercer un importante rol pedagógico de promoción y coordinación para la propuesta que presentamos, sea desde el espacio laboral escolar o desde un taller comunitario. En este sentido, sería favorable orientar los procesos educativos desarrollados en la formación inicial docente y la formación continua del profesorado de EF para el desarrollo de experiencias democráticas y de capacidades de trabajo comunitario, a partir de una comprensión crítica y situada de la realidad que viven las comunidades educativas.

Por último, en relación al campo de la EF, nos parece que la democratización de las prácticas de EF y su teorización requieren de un reconocimiento de la propia historicidad y politicidad

del campo. Específicamente de aquellas perspectivas que han sido predominantes como las higienistas, autoritarias, deportivistas y tecnocráticas, con respecto a su intencionalidad, sus posicionamientos y a los efectos de realidad que han tenido en la sociedad o en las comunidades educativas y locales. ¿Cómo y qué actores sociales han instalado estas perspectivas en el campo de la EF y el campo educativo? ¿Qué tipos de subjetividades, comunidades o relaciones sociales se promueven? ¿Qué formas de participación? ¿Qué relación se considera entre estas distintas perspectivas y la democracia? ¿Qué tipos de democracia se han promovido?

Junto con esto, nos parece fundamental el estudio, la investigación, la sistematización de experiencias y la teorización a partir de aquellas experiencias y prácticas educativas de EF democráticas, críticas, comunitarias, populares, liberadoras y experimentales, entre otras denominaciones posibles, que han sido desarrolladas en Chile, Latinoamérica y otros rincones del mundo, incluyendo aquellas que no necesariamente han surgido desde el campo de la EF. Así como también el fortalecimiento o la creación de experiencias de EF que, en nuestro contexto actual, orienten sus prácticas educativas bajo principios democráticos, críticos y comunitarios.

Imagínese lo que resultaría de experiencia democrática, de autogobierno en un área cualquiera, incluso de una ciudad grande, en que toda una cadena de escuelas primarias y secundarias, con la elaboración de la universidad, ligadas entre sí y vinculadas en sus planes, fuera estimulando la creación de *grupos primarios*, a su vez en conexión unos con otros. Escuelas que revisen constantemente sus experiencias y sus *actitudes*. Vinculadas con los problemas generales de su comunidad local. Vinculadas con las fábricas. Con los clubes. Con las escuelas de beneficencia. Con la vida entera, finalmente, de su localidad. Identificando a sus alumnos con sus dificultades. Estudiando esas dificultades con sus alumnos. (Freire, 2001, p.94)

Bibliografía

- Aisenstein, Á., y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la educación física escolar argentina: cuerpo, género y pedagogía, 1880-1950*. Prometeo Libros Editorial.
- Algaba, M. (2006). *Jugar y jugarse. Las técnicas y la dimensión lúdica de la educación popular*. Ediciones América Libre.
- Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios [ACES] (2011). Propuesta para la educación que queremos [Folleto]. http://www.opech.cl/comunicaciones/2012/05/aces_final.pdf
- Assaél, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Etcheberrigaray, G., Hidalgo, F., Ligüeno, S., & Palacios, D. La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. *Currículo Sem Fronteiras*, 15(2), 334-345. <https://opech.cl/wp-content/uploads/2020/10/crisis-del-modelo-mercantil-chileno.pdf>
- Bracht, V. (1986). A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. *Revista Brasileira de Ciências do esporte*, 7(2), 62-68. <https://sitealanrocha.files.wordpress.com/2009/07/a-crianca-que-pratica-esporte.pdf>
- Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, 19, 69-88. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>
- Bracht, V. (2000). Esporte na escola e esporte de rendimento. *Movimento*, 6(12), XIV-XXIV. <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2504>
- Cabaluz, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas*. Quimantú. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160914043112/Entramando.pdf>
- Cabaluz, F., Ojeda, P., & Olivares, C. (2014). Notas introductorias a la Educación Popular y el Pensamiento Político-Pedagógico de Paulo Freire. Modelo de Intervención Territorial.

- Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC). https://www.academia.edu/37644852/Notas_Introductorias_a_la_Educaci%C3%B3n_Popular_y_el_pensamiento_pol%C3%ADtico-pedag%C3%B3gico_de_Paulo_Freire
- Carballo, C. (2010). Algunas tensiones en el campo de la Educación Física en Argentina en Cachorro, G., y Salazar, C. (Coords.). *Educación Física Argemex: temas y posiciones* (pp. 33-54). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Cárdenas, C., Guerrero, S., & Johnson, D. (2021). Construir currículum desde abajo: avanzando en la documentación de una propuesta curricular en el contexto del COVID-19. *Educación*, 30(58), 34-58. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/23570>
- Caro, M. (2018). Red de escuelas con sello experimental: hacia un proyecto de escuela pública para una vida digna, justa, democrática y socialmente protagónica. *Revista Docencia*, (63), 63-69. http://revistadocencia.cl/web/images/ediciones/Docencia_63.pdf
- Caro, M., y Reyes, L. (2020). Educación pública: trayectorias históricas y debates para la discusión de un nuevo orden constitucional en educación, *Revista Docencia*, 65. 6- 32. http://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/Docencia_65.pdf
- Caro, M., y Reyes, L. (2021). Educación pública y proceso constituyente en Chile. Hacia lo estatal-comunitario como nuevo orden constitucional para la educación del siglo XXI (apuntes para la discusión). En Fernández, M., y Figueroa, C. (Eds.). *Fumando Opio II* (pp. 151-173). Editorial Mutantes.
- Carter-Thullier, B., y Moreno, A. (2017). Globalización económica, postmodernidad y sistema educativo: contradicciones y alternativas desde una Educación Física crítica. *Estudios Pedagógicos*, 43(3). 103-117. <https://www.scielo.cl/scielo.php?s->

- cript=sci_arttext&pid=S0718-07052017000300006
- CERC-MORI. (2023). Chile a la sombra de Pinochet. La opinión pública sobre la “Era de Pinochet” 1973-2023. MORI. <http://morichile.cl/barometro-de-la-politica-cerc-mori-1987-2023/>
- Colectivo Diatriba – Opech/Centro Alerta (2011). *Trazas de Utopía. La experiencia de autogestión de cuatro liceos chilenos durante 2011*. Quimantú. https://www.quimantu.cl/wp-content/uploads/2020/04/Trazas_de_utopia.pdf
- Cornejo, R. (2018). Políticas y reformas escolares: el experimento educativo chileno y su evolución. En Ruiz, C., Reyes, L., y Herrera, F. (Eds.). *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación* (pp. 237-263). LOM.
- Corporación Latinobarómetro (2021). Informe 2021. Adiós a Macondo. Latinobarómetro. <https://www.latinobarometro.org/fotos/pdf.svg>
- Crisorio, R. (2007). Educación física e identidad: conocimiento, saber y verdad. En Chaverra, B. y Uribe, I. (Eds.). *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física: Un campo en construcción* (pp. 71-94). Funámbulo Editores.
- Ercilla, R., Carrasco, H., y Mujica, F. (2019). Animación sociocultural en espacios públicos y centros culturales de Valparaíso: Una aproximación hermenéutica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1792>
- Escuela Pública Comunitaria [EPC] (2023). *Escuela Pública Comunitaria. Una década construyendo educación territorializada, emancipatoria y popular*. Quimantú.
- Ferrada, D. (2008). “Enlazando mundos”: Un modelo pedagógico que construye esperanzas de igualdad e inclusión en escuelas públicas. *REXE. Revista de Estudios y experiencias en Educación*, 7(14), 37-52. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/164>

- Ferreira, A. (noviembre de 2017). *Reflexiones epistemológicas sobre la Educación (Física) y su campo Disciplinar: El problema del sujeto y el cuerpo*. 12° Congreso Argentino y 7° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Ensenada, Argentina. <http://se-dici.unlp.edu.ar/handle/10915/75758>
- Foa, R., Klassen, A., Slade, M., Rand, A., & R. Collins. (2020). The Global Satisfaction with Democracy Report 2020. Centre for the Future of Democracy. https://www.cam.ac.uk/system/files/report2020_003.pdf
- Freire, P. (2001). *Educación y actualidad brasileña*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI
- Freire, P. (2018). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Galak, E. (2014). Educación del cuerpo y política: concepciones de raza, higienismo y eugenesia en la Educación Física Argentina. *Movimiento*, 20(4), 1543-1562. <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115332898014.pdf>
- Garretón, M. (2001). Situación actual y nuevas cuestiones de la democratización política en América Latina. En Brachet-Márquez, V. *Entre Polis y Mercado: el análisis sociológico de las grandes transformaciones políticas y laborales en América Latina* (pp. 97-115). El Colegio de México.
- Goellner, S. (2000). A educação física e a construção de imagens de feminilidade no Brasil dos anos 30 e 40. *Movimento*, 7(13), 61-70. <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/11785>
- Grez, S., y Foro por la Asamblea Constituyente (2015). *Asamblea Constituyente. La alternativa democrática para Chile*. América en Movimiento.
- IDEA Internacional (2023). *El estado de la democracia en el mundo 2022. Forjar contratos sociales en tiempos de descontento*. IDEA Internacional. https://idea.int/democracytracker/sites/default/files/2023-02/estado-de-la-democracia-en-el-mundo-2022_0.pdf
- Jara, C. (2019). *(Des)Movilización de la sociedad civil chilena*.

- Post-trauma, gobernabilidad y neoliberalismo (1990-2010)*. Ariadna Ediciones.
- Klein, S. (2021). Cuerpo, educación y colonialidad del poder: la recontextualización de la Educación Física en territorio argentino. *Educación Física y Deporte*, 40(2). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/343397>
- Kunz, E. (1994). *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Editorial Unijuí. http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/relatos/transformacao_elenor_kunz.pdf
- Laval, C. (2004). *La escuela no es empresa*. Paidós.
- Lozano, C., y García, D. (Sists.). (2020). *Re-Pensar(nos) para transformar(nos). Sistematización y análisis de 3 experiencias innovadoras del Colegio Paulo Freire de San Miguel*. CRIN.
- Marcellino, N. (1990). *Pedagogia da Animação*. Papirus,
- Marques, I. (1996). *A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea*. [Tese de doutorado]. Universidade de São Paulo.
- Mesa, G. (2015). La importancia de pensar la recreación desde la educación popular. *La Piragüa. Revista latinoamericana de educación y política*, (41), 116-124. <https://biblioteca.isauroarancibia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-41.pdf>
- Moreno, A., Gamboa, R., y Poblete, C. (2014). La Educación Física en Chile: análisis crítico de la documentación ministerial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, (36), 411-427. <https://www.scielo.br/j/rbce/a/rf5nL5D9zTnwwTKmCFYFp-6f/?format=pdf&lang=es>
- MST. (2009). *Método de Trabajo y organización popular*. El Colectivo
- Mujica, F. (2020). Educación Física Crítica: Un enfoque fundamental para la igualdad de género y la inclusión educativa en Chile. *Revista infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(2), 1-17. <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/1374>
- Neira, M. (2018). O currículo cultural da educação física: pressu-

- postos, princípios e orientações didáticas. *Revista e-curriculum*, 16(1), 4-28. <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27374>
- Pinto, R. (2013). Construyendo currículum emergente en Llaquepulli. *REXE. Revista de Estudios y experiencias en Educación*, 12(24), 15-36. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/viewFile/65/61>
- Poblete, C. (2014). *La construcción del conocimiento histórico de la Educación Física en Chile: una mirada a la primera revista latinoamericana en la especialidad durante los años comprendidos entre 1934 y 1962* [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/31712/22810237.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Poblete, C., & Moreno, A. (2015). La mirada del género femenino en la educación física. Génesis de una historia en Chile. Géneros. *Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género*, 22(17), 147-162.
- Rodríguez, K. (2015). Democracia y tipos de democracia. En Arango, X., y Hernández, A. (Coords.). *Ciencia Política. Perspectiva Multidisciplinaria* (pp.49-66). Tirant Lo Blanch México.
- Rovira, C. (2007). Chile: transición pactada y débil autodeterminación colectiva de la sociedad. *Revista Mexicana de Sociología*, 69(2), 343-372. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032007000200005
- Ruiz, C. (2010). *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. LOM Ediciones.
- Scharagrodsky, P. (2001). Cuerpo, Género y Poder en la escuela: el caso de la Educación Física Escolar Argentina (1880-1930). *Estudios Ibero-Americanos*, 27(2), 121-151. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/24437/14562>
- Scharagrodsky, P. (2004). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, (34), 59-

76. <https://www.scielo.br/j/cp/a/fNNYQSQwPZdtYhbcCrC-t5Xg/?lang=es&format=pdf>
- Soares, C., Taffarel, C., Pinto, M., Castellani, L., Ortega, M., & Bracht, V. (1992). *Metodologia de Ensino de Educação Física*. Cortez Editora.
- Soto, A., y Fardella, C. (2019). Del yo al nosotros: el emplazamiento colectivo a las subjetividades neoliberales. En Araujo, K. *Hilos Tensados. Para leer el Octubre chileno* (pp. 243-270. USACH.
- Strazzacappa, M. y Morandi, C. (2006). *Entre a arte e a docencia: A formação do artista da Dança*. Papirus Editora.
- Toro, S., y Moreno, A. (2021). Educación Física como categoría colonial y neoliberal: transitando hacia la motricidad humana pensada en y desde Abya Yala. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 23, 199-217. <https://revistas.uva.es/index.php/agora/article/view/5724>

Tejiendo saberes compartidos: La experiencia de la IV versión del Diplomado “Construcción de Territorios para el Buen Vivir”¹

Catalina Valenzuela Sobarzo

A partir de la necesidad de fortalecer prácticas transformadoras desde los espacios universitarios comprometidos con el quehacer territorial y las organizaciones sociales, surge una nueva versión en el año 2022 del Diplomado de Extensión “Construcción de territorios para el Buen Vivir”, organizado por el Observatorio de Participación Social y Territorio de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso. La experiencia que trae consigo esta nueva versión de Diplomado, se vincula directamente con un compromiso político y transformador que sustenta el espacio del Observatorio de Participación Social y Territorio², el cual durante 10 años ha

1 Este capítulo fue construido por la autora y con la participación jornadas de trabajo por participantes del Diplomado pertenecientes a cinco organizaciones sociales. Participaron Sandra Calvache (Red de Mujeres Migrantes, Valparaíso); Gloria Díaz Morales (Taller de Acción Comunitaria, TAC Valparaíso); Camila Milchío Flores (Organización Domo Taihuel); América Mora (Fundación Mar y Ciencia); Gastón Vera Rojas (Comunidad Diaguita Gualacagasta).

2 Para conocer más información sobre este espacio, visitar www.observatorio-social-territorio.cl.

aportado en pensar un proyecto de Universidad, desde la transformación social y la visibilidad de modelos disidentes de educación y acción con los territorios, avanzando en la conformación de alternativas desde la Educación Popular y Territorial.

La cuarta versión del Diplomado buscó aportar el continuo camino de transformación social propuesto, generando alternativas posibles para fortalecer a organizaciones sociales de Valparaíso, en los procesos de articulación y autogestión, a través, del diálogo de saberes y metodologías participativas, que lleven consigo la consigna de la promoción y defensa de los buenos vivires en los territorios. Durante cuatro meses, en conjunto con organizaciones sociales, territoriales, colectivos y participantes de la Universidad, se caminó colectivamente en la creación de un espacio de intercambio de experiencias y diálogo entre las y los participantes, lo cual permitió no solamente fortalecer la articulación entre organizaciones, sino que, a su vez, se pudo observar y experimentar un modo del hacer Universidad vinculada y articulada con los saberes de los territorios y co-construida colectivamente.

A través de las diversas experiencias vividas y relatadas durante el Diplomado, es que se propuso narrar desde las propias voces de las y los participantes una sistematización del proceso, dando cuenta de las distintas temáticas abordadas, y cómo éstas, articuladas con los saberes expuestos, avanzan en la cimentación y en el reconocimiento de luchas, resistencias y horizontes transformadores con y para los territorios.

Introducción

El proceso de escritura del presente capítulo, que intenta dar cuenta del ejercicio de sistematización de experiencias vivenciadas

en la cuarta versión del Diplomado “Construcción de territorios para el Buen Vivir”, es llevado desde, primeramente, una postura ética y política, en donde se entiende el quehacer educativo, transformador y de reflexión como una acción colectiva y posible de realizar en conjunto, tanto Universidad, organizaciones y actores sociales, por lo que se comprende epistémicamente la relación entre Universidad y territorio en un proceso dialéctico. En segundo lugar, es un gran desafío metodológico y de reflexión el mostrar, de manera escritural las diversas construcciones de sentidos y sentimientos en el contexto de la realización del Diplomado. Este desafío es construido metodológicamente y reflexivamente, desde el ejercicio de sistematización de experiencias que se lleva a cabo de la vivencia y de los relatos de las y los propios integrantes del proceso, en donde se intenta dar profundidad a los aspectos relacionados con el sentir y saberes construidos colectivamente en el proceso del Diplomado, articulados y posicionados desde la importancia de prácticas transformadoras y de vinculación entre organizaciones sociales y espacios universitarios.

Para llevar a cabo la conformación de este capítulo, se dispusieron de dos jornadas de trabajo con los integrantes del Diplomado interesados en este trabajo, para luego sistematizar, tanto el recorrido de las diversas instancias que contempló el Diplomado durante el 2022, los sentipensamientos que conllevan estas construcciones de nuevas relaciones entre Universidad y organizaciones del territorio.

Se presentará a continuación en un primer apartado la descripción general del Diplomado; su temporalidad y características generales; a continuación se describirá la construcción de escritura para este capítulo, la cual fue un ejercicio práctico, reflexivo y teórico enriquecedor para los procesos de sistematizaciones necesarios en estos espacios; para luego dar paso al proceso de dar cuenta de las experiencias y vivencias preliminarmente en eje de sistematización, y de esta forma finalizar con una breve reflexión

sobre la importancia y los contenidos relacionados a sistematizar estas instancias de procesos formativos, desde un giro reflexivo, afectivo y transformador.

1. El proceso del Diplomado Construcción de Territorios para el Buen Vivir, versión 2022: Los puntos de orígenes, su propuesta formativa y las voces de los participantes

“(...) y así volvemos a clases, renovamos el ánimo y soñamos otra vez, eso jamás nos quitaran, para eso estamos vivos, y en ese grupo nos apoyamos, cada uno, desde su lucha, desde donde nos toca, alumno, maestro, amigos...somos grupo, somos sangre unida, siempre fuertes, seremos los que sigan, los que compartan, y cada día se hace más fuerte, somos un solo Diplomado (...)”

G.V, Comunidad Diaguita Campillay Guacalagasta.

1.1 Un breve recorrido sobre el surgimiento del Diplomado

La cuarta versión del Diplomado nace desde la necesidad de otorgar continuidad y potencia al trabajo y el quehacer de compromiso y fortalecimiento que lleva a cabo el Observatorio de Participación Social y Territorio de la UPLA, que por durante 10 años ha construido colectivamente un proyecto de hacer Universidad desde un espacio que ha tejido y ensamblado un diálogo comprometido, compartido y que contribuye a al entendimiento y acercamiento a diversas problemáticas sociales y territoriales (Saravia, Rodríguez, & Ramírez, 2022).

El Observatorio se define a sí mismo como un espacio de diálogo, investigación e intercambio entre académicos, estudiantes y actores sociales interesados en indagar y problematizar en los saberes, fortalezas y necesidades de los territorios y sus comunidades, suma a su vez, diversas líneas de investigación, grupos de trabajo, instancias de difusión de la información del quehacer (por canales formales y populares), trabajo sistemático con organizaciones sociales del territorio.

Bajo esta lógica de conformarse como un espacio de diálogo, se construye en el año 2018 un desafío formativo, que pudiese ofrecer una vinculación y un encuentro con organizaciones sociales y que, como plantean Saravia, Rodríguez & Ramírez (2022), se transformará en un proceso de aprendizaje colectivo concebido, con un sentido claro en la asociatividad, el diálogo de saberes, y en el fortalecimiento del tejido social-organizativo en la Región de Valparaíso. De esta forma se levanta el primer Diplomado, denominado “Diplomado de extensión en innovación social para el desarrollo territorial”, el cual estaba orientado a líderes y líderes sociales, cuyos intereses estuviesen enmarcados en el desarrollo de sus territorios en ámbitos tales como, económicos, sociales, políticos, culturales, entre otros.

Un punto importante de reflexión e inflexión para la continuidad del Diplomado estuvo marcado por el proceso y la profundización de la crisis social y política que se encarnó en el estallido social del año 2019 en Chile, el cual fue un desencadenamiento feroz y explosivo de las diversas lógicas hegemónicas dominantes del sistema neoliberal, que fueron asentadas en los territorios, en los espacios públicos, en las esferas organizativas, en espacios privados, y por sobre todo en la construcción subjetiva de las y los sujetos del país. Estas problemáticas asentadas en la base social y territorial fueron construidas por un legado y una implantación de un modelo neoliberal pensado y perpetuado por la dictadura cívico-militar (1973-1990) y que durante los años venideros de gobiernos de

centro izquierda y de derecha durante las décadas de 1990, 2000 y 2010 se lograron fijar y asentar en las diversas esferas de la sociedad chilena.

Estos procesos de crisis y de fuertes demandas por un país y una sociedad sin abusos, en una búsqueda de la anhelada justicia social, generaron nuevos cuestionamientos en diversas instituciones y espacios comprometidas con la transformación social. Esto lleva a re-pensar las prácticas y las formas en que el Observatorio creaba espacios formativos y de diálogo con las organizaciones sociales, para re-mirarlas desde las nuevas realidades sociales, crisis y subjetividades que surgían y emergían durante y post estadillo social.

Fue de estos puntos de inflexión, sumado en el año 2020 el arribo de la crisis sanitaria del Covid-19, que asentó y aceleró una crisis en el sistema neoliberal, lo que lleva a generar un movimiento de autogestión y levantar una segunda versión del Diplomado el año 2020, esta vez enfocado en la “Construcción de territorios para el Buen Vivir”, que tuvo como principales ejes y áreas de trabajo: la asociatividad de actores territoriales a través de herramientas para la gestión territorial participativa; aportar en la formación de estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales a partir de la participación de estos como facilitadores de distintos módulos y fortalecer equipos interdisciplinarios de académicos/as que propendieran a la construcción de plataformas que permitan el diálogo y compartir visiones enmarcadas en los momentos de crisis que se vivenciaban latentemente durante el año 2020 (Saravia, Rodríguez, & Ramírez, 2022).

De ahí que, durante el año 2021 se levantó una nueva versión del Diplomado denominado Diplomado de Extensión “Territorios Constituyentes para el Buen Vivir”, el cual, continuando con las perspectivas orientadas a la transformación social y al fortalecimiento de la organización social en los diversos territorios de la Región y del país, conforma una tercera versión que se enfoca en el proceso Constituyente que vivenciaba Chile durante esos días, y

que temáticamente se ubica en el fortalecimiento, comprensión y diálogo de saberes en el marco del habitar de los procesos constituyentes, abarcando áreas tales como la relación con la naturaleza, las incidencias de los territorios organizados en el proceso constituyente, procesos económicos desde el abordaje constituyente, entre otros.

Por consiguiente, durante el año 2022, luego de dos versiones consecutivas realizadas por vía telemática, debido al confinamiento por la crisis socio-sanitaria que azotó al mundo y al país, es que se realiza durante los meses de agosto y diciembre la cuarta versión de Diplomado, en esta ocasión, de manera presencial, y tuvo como orientación general visibilizar, analizar, socializar, apoyar y proyectar modelos disidentes de organización social; aportar en la confrontación a los desafíos que imponen las crisis sociales, políticas, medioambientales y culturales actuales y; aportar a la tarea sistemática de las organizaciones sociales a transformar la actual crisis social en una oportunidad para imaginar alternativas posibles que sitúen el buen vivir como horizonte de lo social.

1.2 Descripción general de la cuarta versión

El Diplomado en su versión 2022 se propuso como objetivo fortalecer la organización, la autogestión y la articulación entre organizaciones sociales y territoriales, por medio del diálogo de saberes y metodologías participativas para la promoción y defensa de los buenos vivires en la Región de Valparaíso, y estuvo orientado a la participación de organizaciones sociales, territoriales, sindicales, cooperativas, estudiantiles y organizaciones no gubernamentales que trabajen para la promoción y defensa de los buenos vivires en la Región de Valparaíso.

Al igual que versiones anteriores, este Diplomado se concibe como un espacio de intercambio de experiencias y diálogo de sa-

beres entre las y los participantes. Los módulos son trabajados por académicas/os e integrantes de organizaciones sociales y territoriales. Esta versión estuvo definida y estructurada bajo la propuesta formativa de comprender epistémicamente desde los enfoques que se propone la educación popular, en donde es importante destacar la crítica a un modelo de educación bancario manipulador, en donde estas experiencias de extensión son entendidas en relación significativa con transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural, manipulación, etcétera. (Freire, 1972).

Lo que se pretendió en la conformación de esta nueva versión de Diplomado es poder configurar un elemento socio-educativo transformador, que avance hacia los procesos de emancipación y asentamiento de valores que busquen el horizonte común del Buen Vivir, y se proponga, a su vez, reflexionar críticamente sobre las prácticas de la Universidad hacia los territorios, y de lugar para pensar procesos dialécticos que provienen de estas instancias, re-pensar las diversas problematizaciones que posee la unidireccionalidad entre Universidad y territorio y cómo dialogar para aportar coherencia práctica, metodológica y teórica a estas experiencias.

Para materializar esta experiencia, ésta fue llevada a cabo y estructurada bajo 4 módulos centrales, en donde se abordaron temáticas desde lo práctico-teórico y tuvieron como eje central el fortalecimiento a organizaciones sociales, y a la articulación entre ellas. Los módulos son presentados a continuación:

Cuadro 1: Módulos y descripción de ejes temáticos Diplomado 2022 “Construcción de Territorios para el Buen Vivir”

Módulo	Objetivos específicos del módulo	Ejes temáticos y contenidos principales
<p>Módulo N° 1: Metodologías participativas y educación popular</p>	<p>El objetivo del módulo será realizar una contribución sustantiva a los saberes generados en la práctica de la educación comunitaria, a través de la exploración de herramientas para la sistematización de experiencias, así como en la valoración y profundización del impacto social de éstas en el tejido social e institucional.</p>	<p>I. Introducción a la Educación Popular y relevancia de las metodologías participativas.</p> <p>II. Herramientas para la organización del trabajo comunitario y territorial.</p> <p>III. Producción de saberes y conocimientos desde las comunidades y territorios: La sistematización como método de validación y registro comunitario.</p> <p>IV. Herramientas de análisis y reflexión política desde los territorios.</p>

<p>Módulo N° 2 Memoria, Interculturalidad y Plurinacionalidad</p>	<p>Analizar los procesos de construcción de la memoria histórica de las organizaciones socio-territoriales desde una perspectiva decolonial.</p> <p>Distinguir las construcciones sociohistóricas territoriales, problematizando las relaciones interculturales entre las organizaciones sociales desde una visión latinoamericana.</p> <p>Profundizar en las implicancias de la plurinacionalidad en los procesos de vinculación territorial y diálogo entre organizaciones sociales y Estado, en el contexto de una nueva Constitución.</p>	<p>I. Memoria y Descolonización: Descolonizando la mirada desde la otredad.</p> <p>II. La interculturalidad: Una mirada introductoria desde los ejes de memoria y la educación.</p> <p>III. Plurinacionalidad: Dibujando los territorios del Buen Vivir.</p> <p>IV. Integración de saberes: Actividades participativas de vinculación socio-territorial.</p>
--	---	--

<p>Módulo N° 3 Naturaleza, economías y Buen Vivir</p>	<p>Introducir los conceptos generales sobre el debate de las otras economías y su relación con las luchas territoriales desplegadas.</p> <p>Reconocer las propuestas más sustantivas del modelo cooperativo y como ellas se relacionan con los caminos del Buen Vivir.</p> <p>Problematizar sobre las propuestas de las economías feministas y sus lecturas sobre el tema de los cuidados.</p> <p>Reconocer la presencia de los principios del Buen Vivir en las diversas estrategias desplegadas por las experiencias territoriales.</p>	<p>I. Naturaleza, luchas territoriales y movimientos sociales en América Latina.</p> <p>II. Diversidades económicas: los caminos del cooperativismo.</p> <p>III. Economías feministas y de cuidados.</p> <p>IV. Territorios para Buen Vivir: Diálogo de saberes: Construcción colectiva del concepto de Buen Vivir.</p>
---	---	---

<p>Módulo Conectando Territorios y Experiencias: De la memoria colectiva a la articulación para la acción</p>	<p>Reconocernos desde lo personal y organizacional en tanto sujetos políticos con vínculos territoriales, luchas, resistencias y sueños compartidos.</p> <p>Identificar y potenciar -entre las organizaciones- diversos modos de articulación, horizontes de transformación y estrategias de lucha asociadas a la promoción y defensa de los derechos fundamentales.</p>	<p>V. ¿Quiénes estamos siendo? Memoria e identidad personal y colectiva.</p> <p>VI. ¿Cómo nos articulamos? Redes de cooperación, resistencia y posibles articulaciones.</p> <p>VII. ¿Cómo seguimos y cómo vamos a luchar? Horizontes de transformación y estrategias de lucha.</p>
--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, el marco general de estructura del Diplomado se divide en 4 módulos, en donde los 3 primeros constituyen ejes temáticos que problematizan, discuten y dialogan. Aunque existió una división entre módulos, en la experiencia del 2022, los tópicos tratados y discutidos en las instancias del Diplomado se encontraban de cierta manera entrelazados entre sí, dando cuenta de la interconexión entre la participación comunitaria, interculturalidad, economías diversas, experiencias y herramientas metodológicas, feminismos latinoamericanos, ancestralidad, autogestión, entre otros. El módulo restante, dió cuenta de espacios e instancias de reflexión, de re-mirarse y generar trabajos de síntesis, sistematizaciones de las vivencias y generar una continuidad armónica entre módulos, ya que funcionaron como un engranaje modular interesante y enriquecedor para el proceso educativo en su conjunto.

Cabe mencionar que la temporalidad del Diplomado abarcó los meses entre agosto y diciembre, contemplando 15 sesiones en su totalidad, de aproximadamente 2 horas de trabajo. Se trabajó sistemáticamente con aproximadamente 35 organizaciones de diversas comunas del Gran Valparaíso, con quehaceres diversos y temáticas de acción organizativa que abarcaban desde el trabajo en Juntas de vecinos/as, Centros culturales, comunidades de Pueblos Originarios, organizaciones de promoción de la salud comunitaria; de migrantes; de abastecimiento alimentario; de autogestión comunitaria territorial; recuperación de espacios y sitios de memoria; cordones organizativos – vecinales; de feminismos y disidencias, entre otras.

En general la dinámica del Diplomado funcionó bajo una premisa en donde se comprende epistémicamente el que todas y todos tienen la capacidad de aprender, enseñar y que, por sobre todo, existe la noción de poder compartir saberes y experiencias a través de procesos que impulsen la transformación social y la conciencia política (Freire, 2018). A continuación se dará un acercamiento reflexivo general al proceso que tuvo cabida posterior al proceso del Diplomado, en donde un conjunto de participantes de la versión 2022 se reúnen, reflexionan y conversan sobre su experiencia, los nudos y puntos más importantes según sus vivencias y en cómo estas instancias que emergen desde instituciones educativas como la Universidad, logran abrir diálogos de saberes y conjugar armónicamente una red de tejido organizativo desde el trabajo en conjunto y premisas orientadas al Buen Vivir.

2. El espacio de formación del Diplomado como un proceso a sistematizar: El esfuerzo colectivo de re-pensar-nos

A) El punto de inicio del proceso de escritura: ¿Qué vamos a sistematizar?

El trabajo que se presenta a continuación es una escritura de reflexión y de sistematización y que, como todo proceso, tuvo tiempos y características particulares a la hora de crear e imaginar el cómo se podía expresar o visibilizar de una manera clara y cercana las experiencias vividas durante el Diplomado 2022. Cabe mencionar que el génesis de la escritura parte desde un horizonte práctico específico, que es poder invitar a las/os distintos participantes de la cuarta versión del Diplomado a ser parte de un proceso de escritura, que sería construido en conjunto y/o reflexionado de cómo cada una/o, desde sus luchas, saberes y elementos coyunturales podía aportar en esta tarea. Cabe mencionar que dado la complejidad y lo inédito de este ejercicio en el espacio del Diplomado, este proceso llevado a cabo se torna en un elemento transformador e inédito en sí mismo, tanto por las características del propio que-hacer sistematizador, como a su vez por la acción de reunir integrantes de organizaciones sociales y de los espacios universitarios a discutir, reflexionar y repensar saberes, experiencias y vivencias acontecidas en el proceso.

Dentro de este marco de acción de la escritura y la perspectiva orientada a la transformación, desde la coordinación se hizo un llamado e invitación a todas/os los participantes a ser parte de este proceso, y fue en esta instancia en que cinco compañeras/o quisieron formar parte de esta práctica, que en todo momento se planteó como una aproximación a un proceso de sistematización de expe-

riencias, desde la incorporación conjunta de las voces y discursos que ellas/os como participantes expresaban y apropiaban de esta instancia.

En conjunto con las/os participantes, se realizaron dos jornadas vía telemática, que permitieron profundizar en ciertos nudos críticos y poder reflexionar de qué y cómo se podía comprender y, a su vez, concretizar la escritura, definiendo desde el inicio el objetivo del “¿para qué sistematizamos nuestra experiencia?”. Durante la primera jornada de reunión, se pudo acercar preliminarmente a los objetivos de la escritura, los cuales estaban dados por dos ejes centrales: el primero fue, sin duda, revivir desde la propia experiencia el proceso vivido, y generar en conjunto ciertas dimensiones que pudiesen dar cuenta de los nudos reflexivos y de importancia, con los cuales cada integrante se quedó de ese espacio; y por otro, dar cuenta de la importancia de reunirse y discutir estas instancias, además de reflexionar a viva voz cómo las estructuras del conocimiento y de la educación se ven removidas a partir de estos espacios que se generan desde la Universidad.

A partir de las primeras conversaciones y reflexiones, se logra definir preliminarmente, y de una manera artesanal, que uno de los elementos centrales que se sistematizará será la experiencia en general sobre la participación en el Diplomado, desde un enfoque subjetivo y colectivo como agentes comunitarios, ya que re-suenan como una novedad nutritiva el hecho de haber asistido y participado en la instancia; y por otro lado, el elemento que emerge como central se sustenta en poder reflexionar colectivamente cómo estos ejercicios educativos, que se proponen desde la institucionalidad universitaria, pueden aportar o discutir los procesos transformadores que ocurren tangencialmente y coyunturalmente en las diversas comunidades y territorios de luchas.

En base a lo descrito como ejes centrales de sistematización, es fundamental a su vez mencionar que para la estructura de la sistematización se utiliza el parámetro dispuesto por Oscar Jara

(2018), en donde describe y propone un método general que se ubica en cinco tiempos³ (Jara, 2018) los que metodológicamente fueron la estructura y la hoja de ruta para generar el insumo que está siendo presentado en este capítulo.

Para finalizar este punto de partida, es importante dar contexto y destacar que las fuentes de información utilizadas para esta sistematización fueron los discursos y las experiencias relatadas por las/os cinco participantes en las dos jornadas de trabajo que se realizaron. Fue tarea de la autora compilar y poder dar fuerza en sentido del contexto de escritura a esos discursos emanados, siempre desde una mirada horizontal y desde el respeto por el diálogo de saberes y sus propias apreciaciones de la experiencia acontecida. Existieron a su vez, elementos específicos que nutrieron y solventaron metodológicamente este, que insuman las experiencias de las/os participantes, desde una visión y arista de la participación en la coordinación y en la docencia de uno de los módulos de la autora (Módulo 3, Naturaleza, economías y Buen Vivir), esto permitió darle una mirada desde un espacio de lucha que se constituye como el espacio universitario, su entorno sociocultural y condiciones de contexto diferentes y diversas que lograron sumar a las experiencias ya acontecidas.

3 Los cinco tiempos o momentos que propone Oscar Jara (2018) se basan en considerar un punto de partida, que es principalmente la experiencia; formular un plan de sistematización, considerando el para qué, qué, desde dónde y qué procedimiento se llevarán a cabo; Recuperar lo vivido; reflexionar de fondo y; Encontrar los puntos de llegada, que son específicamente las conclusiones, recomendaciones y aprendizajes del proceso.

B) Reflexionarnos, situarnos e integrar saberes: El espacio del Diplomado como un facilitador de co-construcciones colectivas de saberes y afectos

Se torna relevante y necesario poder generar un marco o punto de reconstrucción de memorias y de vivencias que estuvieron enmarcadas en el transcurso del Diplomado 2022, que tenía como consigna la “Construcción de territorios para el Buen Vivir”, a través del fortalecimiento a la organización social, sus procesos organizativos – territoriales y la co-construcción de herramientas metodológicas desde un enfoque participativo y de la educación popular. El proceso de reconstrucción del Diplomado estuvo dado por un sentir y un espíritu de movilización que otorgaba la impronta de la necesidad de expresar, verbalizar y dar cuenta de la relevancia, la potencia y las emociones que llevaron consigo los casi cinco meses de Diplomado. Esta reconstrucción de experiencias que llevan consigo sentires, saberes, vivencias, contextos, quehaceres comunitarios y subjetivos se pudo concretizar y abordar preliminarmente en las dos jornadas de trabajo y de reflexión llevadas a cabo por la coordinación en conjunto con las/os participantes del Diplomado. Se podrá mencionar que se está comprendiendo la experiencia en este contexto formativo, como lo plantea Oscar Jara (2018), mencionando que *“La experiencia es siempre vivencial: implica una vinculación física, emocional y también intelectual con el conjunto de elementos del entramado inmediato con el que me relaciono. Las experiencias son, por tanto, lugares vivos de creación y producción de saberes”* (Jara, 2018, pág. 54).

¿Cómo se articuló y dispuso la construcción del recorrido? Se propuso una metodología de trabajo que buscara reconocer y abrir ciertos momentos o instancias significativas que lograron poner en cuestión los sentidos y vivencias de las/os participantes. Es pertinente comentar que estas instancias no son necesariamente vivi-

das o excluyentes al espacio físico y conformado por el Diplomado, sino que, a su vez, pueden ser comprendidos e identificados como complejizaciones que se realizan, por ejemplo, en el espacio público o político a nivel macro donde ocurren procesos sociohistóricos relevantes para las trayectorias organizativas y comunitarias, y que se conjugan en ciertos niveles con el proceso del Diplomado y la vida desde la organización comunitaria y social.

Desde esta construcción del recorrido desde los diálogos y memorias, se genera un plan de sistematización que se aproxima, de manera preliminar, a poder identificar momentos y significancias, desde los propios saberes de las y los participantes, que hayan tenido ocasión durante el Diplomado. A su vez, esta identificación de momentos y significancias se realiza desde una perspectiva crítica y desde el horizonte transformador, expuesto por Freire (1985), en donde se entiende la educación popular (en este caso, instancias educativas desde la Universidad hacia los territorios con enfoque comunitario) como un esfuerzo en el sentido de la movilización y de la organización de las clases populares, mirando hacia un horizonte de creación de poder popular (Freire, 1985)

Este punto y mirada transformadora de la educación planteada por Freire (1985), permite en ambas jornadas de trabajo colectivo, plantearse y posicionarse desde una mirada crítica y reflexiva, la cual genera interesantes puntos de acercamiento a la experiencia vivida en esta instancia educativa. Es pertinente mencionar que, dentro del plan de sistematización se genera la disyuntiva de la ausencia de espacios, dentro del Diplomado o del quehacer del Observatorio de poder generar miradas reflexivas y sistematizaciones desde los propios diálogos con las y los participantes, ya que existen momentos y problematizaciones que requieren una profundización y un esfuerzo mayor al que está dispuesto en esta escritura.

A continuación, se darán cuenta de momentos y elementos relevantes dentro de los diálogos rescatados, los cuales son mencionados y significados como puntos clave en el recorrido y en las

diversas respuestas a la pregunta “¿cómo miramos y reflexionamos la experiencia de participar en el Diplomado ‘Construcción de territorios para el Buen Vivir’ versión 2022?”. Uno de los elementos que ocurre en el contexto y tiempo del Diplomado, y que es un elemento significativo para las/os participantes, es el Plebiscito del 4 de septiembre, en donde se culminaba un proceso constitucional, que fue impulsado desde las demandas y conflictos emanados de la revuelta social.

Para las y los participantes, el proceso constituyente y por sobre todo, la revuelta social, se caracterizó como un elemento coyuntural y de génesis para una apreciación de las luchas territoriales y sociales que indicaban un desgaste y una violencia emanada desde el neoliberalismo chileno-global, el cual se evidenciaba en la diversidad de necesidades sociales, políticas, educativas que se reivindicaban socialmente con luchas por una educación de calidad, pensiones de vejez dignas, sistema de salud equitativo y apaciguar la desigualdad social, entre lo público y privado, entre las clases dominantes y las clases populares.

Este proceso constituyente mencionado anteriormente, el cual es emanado de una respuesta institucional por parte de poder legislativo y ejecutivo a la revuelta popular y a las demandas y movilizaciones, nace en base a la presencia de factores comunes, que se comparten con otros procesos constituyentes en América Latina (Ecuador 2008, Bolivia 2009 y Colombia en el 1991), estos factores consisten en que los procesos constituyentes se generan por movimientos de la ciudadanía, y que activan el cambio a la constitución, evidenciado dos inquietudes: primero, las profundas desigualdades e inequidades a nivel social en los países; y segundo, que el actor responsable es la clase política, generando políticas desde un carácter neoliberal basado hegemónicamente en el rol del mercado y sus diversas expresiones materiales y simbólicas (Peña Torres, 2022).

Se torna evidente que, tanto el proceso constituyente como el plebiscito del año 2022, en donde se rechaza el nuevo proyecto de constitución emanado por la Convención Constituyente, ha sido

uno de los hitos más relevantes de la historia política social y territorial de las últimas décadas. A nivel de experiencia y de los relatos dentro del espacio del Diplomado, se constituyó como un punto de inflexión en el nivel de la organización territorial y social.

Durante las jornadas de trabajo, se mencionó sobre la sesión del Diplomado posterior al plebiscito, en donde las organizaciones se reencontraron bajo distintas discusiones, reflexiones y sentires sobre lo recientemente vivido, lo cual fue definido y expresado como un golpe y una herida, en donde se visibilizó, por medio de las urnas, una realidad coyuntural que no estaba siendo reflexionada en profundidad. A continuación, se expresa o da cuenta de la intensidad y sentido de resistencia y acompañamiento en que el grupo de personas y espacio del Diplomado se transformó atravesando elementos coyunturales socio-políticos:

“Volvimos después del rechazo (...) seamos sinceros, devastados... tuvimos ese vaciamiento espiritual, lo dijimos, lo sentimos, hicimos música, conversamos (...) bueno por eso insisto en que fue una época especial en que nosotros estuvimos en el Diplomado, yo no sé si hubiese sido otra época normal, pero en esta época tan especial estábamos con todo el sentimiento a flor de piel, estaban pasando muchas cosas, pensábamos, soñábamos tanto, después nos bajaron a la tierra, pero pudimos aprender, yo creo que eso también es parte de los procesos transformadores que tuvo el diplomado, no sé si alguna vez ustedes cuando pensaron en este Diplomado pensaron en el impacto que iba a tener, como tremendo, que uno lo cita, o se acuerda de alguna actividad que tuvimos y dice yo estuve y paso esto. Creo que fuimos tocados por muchas cosas que se dieron el Diplomado, partimos conversando y terminamos haciendo lo mismo y ahora seguimos igual, se sigue, este es un proceso que se abrió (...)” (G.V, Comunidad Diaguíta Campillay Guacalagasta).

Es interesante reflexionar y construir desde el análisis de cómo

la coyuntura política y social da cuenta de un impacto en un espacio colectivo -el cual venía recién conformándose (ya que se llevaba solo una sesión previa al plebiscito)-, es muestra y da forma a una reflexión sobre el porqué estos lugares de encuentro y de articulación se transforman, no solo en un campo o dispositivo físico que cumple con el objetivo principal dispuesto por las/os organizadores y el Observatorio (que se orienta en la formación y en el fortalecimiento organizativo), sino que alcanza niveles de cercanía y de creación de colectividad que avanzan en confianzas de grupo, resistencia colectiva ante procesos de transformación política y social, resguardo de voces, emociones y saberes que logran articularse en un fortalecimiento que avanza desde lo subjetivo a lo colectivo, en un sentido dialéctico y transformador.

En torno a otros elementos que constituyen fuerzas y dinamismo en el diálogo y generan significancias en las y los participantes, fueron los conceptos y saberes recogidos desde lo ancestral, la relación con el Buen Vivir y los saberes de los propios Pueblos Originarios. Dentro de las diversas experiencias, contenidos y participantes de la cuarta versión del Diplomado, la temática y la problematización a los saberes ancestrales, fue uno de los tópicos que adquirió bastante relevancia, tanto por la diversidad de organizaciones, luchas y saberes en las y los participantes que son parte de organizaciones de Pueblos Originarios, como también por el vínculo que se generó con las y los educadores con la temática de interculturalidad (tratada en un módulo y reflexionada a través del Diplomado en su extensión).

Desde los propios diálogos emanados por las y los participantes, se pueden desprender ciertas reflexiones acerca de la ancestralidad y Buen Vivir y en cómo este último se ha desfigurado, debido a ciertos procesos de cooptación por parte de instituciones y agentes de dominación, generando sucesos permanentes de saqueos epistemológicos en los propios saberes de Pueblos Originarios. Desde este punto de vista, es pertinente reflexionar y detenerse

brevemente sobre lo entendido como extractivismos epistémicos, elemento clave para comprender y analizar de qué manera estos procesos de despojo del conocimiento ancestral y tradiciones epistémicas del Buen Vivir, se visualizan o se observan dentro de los espacios formativos a organizaciones sociales desde la Universidad.

Se va a comprender el extractivismo epistémico desde su objetivo que avanza en el saqueo de ideas, con el fin de generar mercados y transformaciones en función del capital económico o para apropiárselas desde la maquinaria académica occidental con el objetivo de ganar capital simbólico (Grosfoguel, 2016). Esto último, es una crítica que se da fuertemente en las relaciones y vínculos que se poseen desde la Universidad con los diversos territorios y organizaciones, ya que existe un recorrido y experiencias que avanzaron en procesos de extractivismos con saberes, discursos y voces los cuales no fueron reivindicados, sino que fueron utilizados con fines distintos a los expresados o deseados por los territorios.

Desde esta constante crítica a los procesos de extractivismos académicos y epistémicos que se reproducen en espacios universitarios, es que las reflexiones a partir de cómo se relevan los saberes ancestrales desde las propias voces de personas de Pueblos Originarios, es lo que marca un indicador de importancia del proceso del Diplomado. Se le da relevancia al cómo estas temáticas fueron escogidas y reflexionadas con delicadeza, con respeto y entendiendo que la construcción del saber pertenece a luchas y resistencias territoriales que no necesariamente están ubicadas ni originadas en las luchas desde la Universidad. Se indica que uno de los elementos fundamentales en torno al cómo se trató el tema de la ancestralidad y del Buen Vivir fue la concepción horizontal del saber desde el Buen Vivir, cómo esto puede impactar a las comunidades y transversalizar desde lo popular.

“Para mí fue nutritiva y significativa (...) principalmente en mi caso el conocimiento ancestral, que estaba presente en todas las

reuniones prácticamente. Fue muy revelador e integrador darme cuenta del buen vivir o todo lo que uno tiene en el inconsciente y que viene muy de atrás y en la medida que lo vamos recuperando es muy del sentido común, que tiene que ver con recordar, con una memoria que está en nosotros y como que se den estas instancias en una Universidad, entre personas que no nos conocíamos, pudo afianzarnos, pudo lograr que pudiéramos compartir cosas mucho más profundas, sacaron muchos de nuestros anhelos de nuestros sueños y siempre protegidos y contenidos en esta cosmovisión que tiño, para mí, todo el diplomado, que fueron de los pueblos que estaban presentes” (G.D, Taller de Acción Comunitaria TAC).

“El tema del buen vivir, no era ajeno a mi experiencia, pero al ser migrante desde mi entorno, desde mi ser sí fue muy importante conectar el buen vivir a una experiencia comunitaria, con otras organizaciones y ver que el buen vivir aplica a todo tipo de comunidades y de quehaceres, porque como pudimos ver, habían organizaciones de todo tipo, cooperativas de vivienda, juntas de vecinos, deportivos, colectivos de trabajo, de todos los ámbitos, y fue para mí muy enriquecedor conocer las historias de todos los colectivos que hubo en el diplomado, y también como les digo, desde este sentido migrante, el buen vivir se puede aplicar en muchos entornos y en muchos sentidos, que al ser migrantes no estamos ajenos a esto...” (S.C, Red de Mujeres Migrantes, Valparaíso).

A partir de diversos diálogos se puede ir concretizando una idea de cómo cultivar y cosechar los buenos vivires en los territorios, con las comunidades, y acercar de una forma colectiva y cooperativa los conocimientos, que deben ser democratizados, socializados y reflexionados en comunidad. Los procesos de diálogo y de educación en comunidad, desde los postulados de Educación Popular y a su vez de el Buen Vivir y las buenas prácticas, son caminos sinuosos al andar, ya que no existe un recorrido cimentado ancha-

mente que permita que, en este caso, la Universidad en conjunto con organizaciones sociales, puedan continuar entrelazando vías de cooperación conjunta. Estos espacios, como el del Diplomado, las acciones que se realizan desde el Observatorio de Participación Social y Territorio e innumerables acciones desde la Universidad hacia los territorios intentan dar pasos y avanzar a una conformación de redes de apoyo, cuidado y cooperaciones mutuas.

El diálogo y las instancias participativas del Diplomado generaron un ambiente en donde las y los participantes, y a su vez docentes y facilitadores, podían encontrarse, mirarse y escucharse en un espacio en donde la co-construcción y el diálogo de saberes es la base para fortalecer los saberes populares, territoriales y potenciar los marcos de reflexión liberadores y emancipadores. Un punto relevante para la discusión de este capítulo y que rondó en las jornadas de trabajo, es el rol que ocupa la Universidad en la conformación del saber popular y de qué maneras se vincula con los territorios y organizaciones sociales y comunitarias del contexto social en el que está inmersa.

Esta discusión y reflexión propone interactuar en las formas y posibilidades del hacer Universidad desde otra perspectiva: una visión desde el respeto, el diálogo de saberes, la memoria colectiva, la descolonización del quehacer universitario, el ir y venir con y para los territorios, entre otras visiones. Según lo planteado por Tommasino & Rodríguez (2010) la producción del conocimiento y de los saberes desde la Universidad debiese estar dispuesta y enmarcada en un encuadre que avance hacia lo que se identifica y reflexiona como la “integralidad de las funciones y del quehacer en la Universidad”. Esto conlleva un gran desafío, en lo que implica poder caminar hacia una modificación de prácticas y transitar desde la verticalidad que caracteriza las prácticas académicas e ir orientándose hacia la horizontalidad, en donde son las y los propios actores involucradas en los procesos de aprendizaje (tanto estudiantes, participantes de organizaciones sociales y docentes en

perspectiva horizontal) los que puedan leer, analizar y reflexionar sobre los conflictos, problemáticas y fenómenos que suceden continuamente en los territorios.

Se trata de un ejercicio de democratizar la educación pública, que viene avanzando en carriles diversos y contradictorios con las políticas universitarias y de la educación neoliberal y de mercado en la que el país se encuentra inmerso. La Universidad como agente territorial y entidad relevante en la conformación de profesionales, personas y quehaceres que profundizan y son protagonistas de los procesos de transformación social, tiene la responsabilidad ética y política de conformarse como un espacio pluriverso, en donde las prácticas emancipadoras y transformadoras sean un eje fundamental, que se construya en conjunto con los territorios, ya que son ellos los protagonistas de la nueva historia que se gesta día a día.

Dentro de las reflexiones llevadas a cabo en las jornadas de trabajo, se puede desprender una visión nutritiva que evidencia la conformación de un nuevo trato que tienen los espacios de la Universidad de Playa Ancha con los territorios, en donde existen procesos de cuestionamientos del quehacer académico colonizador, visualizándose una intención potencial que fortalece la organización social, y dialoga con los territorios, desde una perspectiva horizontal, respetuosa y desde los afectos.

“me gustaría sumar el punto de la horizontalidad que había en el trabajo, tanto entre quienes compartíamos como estudiantes del diplomado como también quienes cumplían el rol de profesores, sentí que eso le daba una estructura distinta a la dinámica de las clases, que era como construido mucho desde el cariño que estábamos sosteniendo todos y las dinámicas que normalmente tienen las instituciones académicas donde está un mismo profesor dictando un ramo todo el año, acá por ejemplo que una cátedra tuviera 3 profesores/as distintas le daba una dinámica distinta, porque permitía que pudiéramos ver distintos puntos de vista y además sien-

to que propició mucho que diéramos el dialogo entre nosotros que fue también una de las cosas más enriquecedoras (...) porque no es normal que estudiantes participen tanto como nosotros participábamos, y fue super bueno romper esa estructura”. (C.M, Organización Domo Taihuel).

“Lo otro que le doy mucha relevancia (...) fue la horizontalidad, como todo rompió ese esquema de que solo el profesor habla y los demás escuchan, ese espacio muy importante que se dio para la participación, eso es difícil en el ámbito académico, donde siempre se da muy poca importancia a la participación o al espacio de conversa donde podemos aplicar lo visto en teoría, entonces fue muy importante esa estructura participativa de que cada clase se respetara ese espacio de participación y de eso, de conversa porque eso fue lo que motivo a que todos nos sintiéramos cómodos/as/es de expresar lo que sentimos, no solo lo personal sino que lo comunitario también, poder expresarnos y poder compartir anécdotas” (S.C, Red de Mujeres Migrantes, Valparaíso).

“estas instancias de colaboración entre la universidad y la organización social, que es como una estructura totalmente distinta, es muy potente desde lo político y de lo que nosotros como, no sé si llamarles ciudadanos comunes porque no me considero una ciudadana común, como cualquier persona que se meta en estos lugares así de... formales de educación, ya sea la universidad, ya sean escuelas o colegios y poder llevar nuestra visión desde lo practico también desde los saberes ancestrales, es la tremenda revolución, políticamente habernos metido ahí, que nos hayan invitado, que se hayan dado todas estas metodologías participativas, todo lo que hay detrás de los profes que hacen esto, la vocación, la intención, hay una visión muy rica y muy desde el amor, detrás de todo esto” (G.D, Taller Acción Comunitaria, TAC).

Se puede observar y reflexionar a partir de los extractos que, la relación de la Universidad y territorio ha comenzado a transitar hacia una relación más armónica, respetuosa y dialógica con los territorios. Es rol de la Universidad como entidad pública y con una tradición educativa basada en el aprendizaje y formación integral de personas, el poner el acento en adoptar la perspectiva de construir en conjunto con sujetos colectivos (Casas, Rocco, & Brenes, 2011), los cuales son el lugar central en la formación de lazos sociales y de experiencias transformadoras, sobre todo en los espacios y mundos educativos.

La perspectiva horizontal y dialógica no sólo puede estar dispuesta y expresada en los espacios con las organizaciones sociales y el territorio. Se necesita una forma y una ética política de mirar y aplicar los procesos de aprendizajes desde una visión de la integralidad, tanto en el diseño, ejecución y discusión de estos procesos en la misma Universidad, dentro de sus diversos y complejos entramados, generando una integralidad de las funciones con una visión contrahegemónica y enfocada en los procesos de transformación y justicia social. Es necesaria y urgente una mirada interdisciplinaria y en donde la construcción del conocimiento y de los saberes se realice desde un proceso metodológico que este dado por el diálogo de saberes y avanzar en el reconocimiento del saber popular, avanzar en la creación de lenguajes comunes, populares y de acercamiento epistemológico para que, de esta forma, puede ser apprehendido por todas y todos.

Esto que se explica no es una tarea fácil, ni tampoco es un camino el cual se encuentre dispuesto de herramientas ni facilidades a la hora de trabajar en estas experiencias. Se denota desde los relatos y experiencias vividas la importancia de poder mantener las redes y lazos afectivos y organizacionales entre Universidad y Territorio, viéndolos como elementos participes de la construcción de un paradigma en común, que apunte a lineamientos de Buen Vivir, de transformación y liberación.

3. Palabras al cierre

“El maestro no es el único engranaje del reloj en el aula, sino que se complementa con el resto de los engranajes de la comunidad, ergo todos y todas tenemos voz, defendiendo nuestras luchas desde lo más recóndito de nuestros corazones hasta lo más extenso de la tierra, lo más profundo del océano y lo más alto de nuestros espíritus.

Ahora ya no hay ‘orden en la sala de clases’, hoy existe ‘aprendizaje circular’, con todo el respeto y solidaridad que nos merecemos.

(A.M, Fundación Mar y Ciencia)

El extracto anterior es trabajo y voz propia de una de las integrantes del Diplomado, la cual expresa una de las intenciones y apuestas que se propusieron en el desarrollo de la IV versión “Construcción de Territorios para el Buen Vivir”, que es el romper y quebrantar los cimientos rígidos y colonizados de la Universidad en su quehacer; observar y poner en práctica otra Universidad, en donde el espacio se transforme bajo la lógica emancipadora, desde la solidaridad y el respeto. Una perspectiva integral e interdisciplinaria en conjunto con las y los actores del territorio es posible, transformar el mundo inicia desde asumir dentro de la Universidad que el cambio y la justicia social puede encarnarse siempre y cuando exista una total y absoluta participación de los territorios en esta construcción.

Existe dentro de las experiencias y de los relatos un imaginario de otra Universidad y de otra relación posible entre actores involucrados en los diversos territorios. Esto está permitido y facilitado por un espacio que se apertura para discutir, dialogar, criticar y

cuestionar el quehacer de una entidad, que ha tenido una tradición extractivista, y abrir la mirada y el corazón a poder encontrarse y situarse en espacios de respeto y de horizontalidad. Y esta apertura también es un ir y venir, no solamente son las organizaciones sociales que se enfrentan a crear una nueva relación con la Universidad, sino que es también la Universidad que debe abrir caminos robustos y sistemáticos con el trabajo y el quehacer con, desde y para las comunidades.

La trayectoria y el proceso reflexionado, lleva a pensar, no solamente esta apuesta de una nueva relación entre comunidades organizadas y espacios universitarios, sino que, a su vez, nos sitúa críticamente a reflexionar y re-pensar sobre el ideal de otra Universidad posible. Nos enfrentamos a poder situar la praxis formativa según lo acuñado por Tommasino & Estevenazzi (2016) en cómo transformamos la lógica educativa bancaria a espacios pedagógicos y de aprendizajes que estén relacionados con la creación de una “aula a la intemperie”, en donde el saber, el diálogo y el conocimiento está dispuesto por procesos pedagógicos que se basan en el medio (entorno, territorio o comunidades) como elemento fundante de la enseñanza.

Es desde estos postulados del aula a la intemperie o el medio como enseñante (Tommasino H. &., 2016) en que se logran visualizar horizontes pedagógicos transformadores desde las diversas prácticas puestas en reflexión y en conocimiento en el Diplomado versión 2022, ya que nos invita a cuestionar y pensar la acción descolonizadora y transformadora. Los ejes dispuestos en el ejercicio de sistematización: horizontalidad, diálogo de saberes, colaboración, descolonizar y transformar otorgan sentido y sustento pragmático para continuar con la crucial tarea del entendimiento y puesta en práctica de la transformación epistémica que conlleva la extensión crítica universitaria en Latinoamérica (Tommasino & Barreras, 2022).

Es relevante destacar que el ejercicio que se llevó a cabo en este

capítulo se comprende un elemento inédito y transformador en sí mismo, dado que estos ejercicios de sistematización nos acercan a revivir vivencias y reconstruir memorias e historias que constituyen la base política y ética del quehacer universitario en el espacio del Observatorio de Participación Social y Territorio, como también en las distintas versiones del Diplomado de Extensión.

Cabe recalcar que, implicó un gran trabajo el reunirse y, poder de alguna manera, volver a conectar con espacios y experiencias que habían ocurrido hace meses atrás en las vidas de cada participante, destacando los principales elementos abordados y reflexionados en la duración del Diplomado: tales conceptos como el Buen Vivir, la interculturalidad, la horizontalidad, entre otros aspectos que se dialogan y que no logran ser parte de este apartado. Es fundamental para el crecimiento de estas experiencias y espacios de Diplomados, de extensión y de vinculación con los territorios el tener las herramientas y la necesidad de poder detenerse, mirarse, reflexionarnos y continuar tejiendo saberes compartidos.

Es desde este tejido compartido que, la experiencia del Diplomado logra concluir y aperturar una inmensa puerta de entrada a nuevas experiencias de conversación y de trabajo con y para los territorios, por una justicia y transformación social. Elementos como la confianza, el afecto, la cooperación, la articulación de redes, trascienden los objetivos principales que ahondaban, principalmente, en el fortalecimiento organizacional. Se puede expresar y dar cuenta que el trabajo colectivo, el quehacer de docentes, coordinación, participantes, colaboradores y todas y todos los que hacen posible este proyecto, se materializa en una recuperación de confianzas que avanza por ancho camino a una Universidad pública abierta a los territorios y a los diversos actores que componen el entramado social y político actual.

A diferencia de lo criticado y vivenciado en espacios universitarios, -como es el extractivismo académico y cognitivo (Simpson & Klein, 2017)-, este espacio se conformó por bases y compromisos

éticos y políticos que estaban dados por la cooperación, la colectivización de las problemáticas y potencialidades de los territorios, los saberes compartidos y dialogados, herramientas didácticas, metodologías participativas, y un sinfín de experiencias enriquecedoras que transforman las subjetividades y a los sujetos colectivos.

El desafío se plantea de acá para el futuro es cómo cultivar y continuar en la importante tarea de las recuperaciones de confianzas para asentar un tejido social y comunitario que genere los cambios y las transformaciones necesarias en el entramado social, que vincula territorios y Universidad. Dentro de estos ejercicios de sistematización de experiencias y de diálogos, se asienta la visión de que el aprender es junto a otros/as, y esto es un desafío que como Universidad y como estamentos universitarios debe ser tomado, y también por los territorios. La tarea es: profundizar y seguir cuidando y cosechando los vínculos de respeto y afecto con los territorios y, a su vez, en la interna universitaria; y, además, generar espacios de trincheras necesarias, para que el avance y desarrollo de la integralidad y la extensión generen cambios con un espíritu transformador, descolonizador y político en y con los territorios.

Bibliografía

- Casas, A., Rocco, B., & Brenes, A. (2011). *Movimientos sociales, praxis socio-pedagógica y construcción de alternativas en América Latina*. Fronteras.
- Freire, P. (1972). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2018). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grosfoguel, R. (2016). *Del “extractivismo Económico” al “Extracti-*

- vismo Epistémico” y al “Extractivismo Ontológico”: Una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. Descolonizar los estudios poscoloniales y los giros coloniales del proyecto modernidad/colonialidad.* Bogotá.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles.* Bogotá: CINDE.
- Peña Torres, M. (2022). Comentarios y análisis sobre el proceso constituyente en Chile. (I. Zegarra LLanos, Entrevistador)
- Saravia, P., Rodríguez, M., & Ramírez, K. (2022). *Diplomado “Construcción de territorios para el Buen Vivir” tejiendo trayectorias para la descolonización de nuestras Universidades.* Valparaíso: Editorial Quimantú.
- Simpson, L., & Klein, N. (2017). *Danzar el mundo para traerlo a la vida.* Tabula Rasa.
- Tommasino, H. & . (2016). *Reflexiones en torno a las prácticas integrales en la Universidad de la República.* Santa Fe, Argentina.: UNL.
- Tommasino, H. (2022). Modelos de extensión e integralidad en las universidades públicas. En V. Parentelli, *Integralidad revisitada: abordajes múltiples y perspectivas.*
- Tommasino, H., & Barreras, L. (2022). Extensión crítica e integralidad en tiempos de pandemia: sus aportes para una Universidad Latinoamericana en la encrucijada. En H. Tommasino, J. Medina, L. Barreras, & M. Toni, *Extensión Crítica en tiempos de pandemia* (pág. 230). Rosario: Humanidades y Artes Ediciones.
- Tommasino, H., & Rodriguez, N. (2010). *Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República, bases y fundamentos.*

Un epílogo poco conformista

Araceli de Tezanos

Cuando los editores del libro me propusieron que escribiera el epílogo de un conjunto de textos, sin mostrármelos a priori, dije que sí... me es muy difícil no aceptar este tipo de tareas cuando viene de colegas que respeto mucho en su modo de proceder en el mundo académico-intelectual. Sin embargo, cuando llegaron a mis manos, ellos vinieron acompañados de un sacudón de dudas y de aprehensiones, para que lo voy a negar. Ahora, después de algunos meses de ir y venir, me he dispuesto a la tarea. Entonces, tengo que adelantar que no será un epílogo de esos que uno lee generalmente en cualquier texto, en realidad tiene un cierto tinte iconoclasta, irreverente o como quieran adjetivarlo, pues hay muchas consideraciones y reflexiones sobre las que tuve algunas inquietudes y sigo teniendo, y otras en que están muy distantes de mis aproximaciones y reflexiones sobre algunos de los temas que se proponen. Y para que mi posición quede clara mi modo de pensar, dije de pensar, no estoy hablando de los contenidos de ese pensamiento, es un tanto diferente del de los que aquí exponen sus ideas. Y es quizás por ello, que estoy mucho más cercana a aquellas “contribuciones prácticas” que se exponen en el texto que dan cuenta de procesos de intervención en el mundo real y concreto de la diversidad de instituciones educativas en el país. Una sola aprehensión, considero que, si hubiera habido un ejercicio más profun-

do de autocrítica, para ser coherente con los enfoques asumidos en los trabajos, los textos podrían ser apropiados y reencantados por aquellos profesores que están en el día a día, en la cotidianidad del mundo del enseñar, de la transmisión, del acompañar. Otro aspecto que me parece importante señalar es, en el caso de las “construcciones prácticas” un uso y abuso del nombre y los textos de Paulo Freire. Y esta consideración, que comienza con mi lectura de las dos obras que se publicaron en Montevideo, en la Editorial Tierra Nueva, perteneciente a las iglesias luteranas, en 1968: “Pedagogía del Oprimido” y “La educación como práctica de la libertad”. En ambas, y algunos otros textos que he revisado con posterioridad, lo que se encuentran son ecos de las tradiciones de la Escuela Activa, aquella que surgió de la mano de Dewey, Kirpatrick, en Estados Unidos y Ferriere, Claparede, Mialaret, Freinet, Decroly, Montessori, en el mundo europeo. En esas lecturas, y en otros que hice posteriormente de los trabajos de Freire, solo aparece citado Marx en la “Pedagogía del Oprimido”, después desaparece de sus referencias bibliográficas, y sigue apelando a los contenidos sustantivos de la tradición antes mencionada. Frente a ello siempre me he preguntado por la aceptación que los textos freirianos siempre han tenido entre los grupos de maestros/as y profesores/as en América Latina. Otro tanto ocurre con las ideas que se exponen en dichos textos, muchas de las cuales no son originales del autor. Mi hipótesis, que sería bueno se pudiera investigar objetiva y rigurosamente, es que en el origen de esta situación hay un desconocimiento, una ausencia en los procesos de formación docente de la historia del pensamiento pedagógico y educativo. Solo a modo de ejemplo, la educación popular es una idea acuñada durante la Revolución Francesa, por Condorcet, en sus “Cinco memorias sobre la Instrucción Pública” de 1791. Condorcet, por ejemplo, es un ausente absoluto en la formación docente, aunque sea el gran precursor de los principios y la organización de los sistemas educativos públicos y de la educación de las mujeres. Esto es a lo que me refiero cuando

anoto la ausencia de la historia del pensamiento educativo y pedagógico en la formación, y la consecuencia que ello trae, que es la adopción de visiones y teorías contemporáneas como ideas que nunca antes se hayan considerado.

Y así como los acordes modulatorios en una buena sonata, este apunte sobre Freire, también se relaciona con el texto donde se pretende establecer una relación entre él y el pensamiento de Antonio Gramsci. Y esta pretensión se complejiza cuando se revisa el origen y las posiciones de ambos sobre un tema fundamental: el pensamiento religioso. Freire fue un pastor protestante, nunca fue católico. Gramsci un intelectual marxista, ateo y contrario a todo principio religioso. La constatación de ello remite a una lectura de los trabajos gramscianos, sobre el sistema educativo italiano y su relación con la Iglesia Católica. Y otro detalle no menor, Freire y el Partido Comunista nunca se llevaron muy bien, tan poco se llevaron que cuando llegó a Chile su vínculo no fue con las fuerzas progresistas del país, sino con el CIDE una institución de la Compañía de Jesús, dirigida por el Padre Patricio Cariola, S.J. que en ese momento era un instituto de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Entonces, la relación que se intenta establecer entre el pensamiento freiriano y el pensamiento gramsciano es un tanto compleja, desde mi punto de vista, pues no considera el punto de partida de principios éticos, de modos de pensar, epistemológicamente hablando, y de posiciones políticas de diferente signo que llevan a una inserción en la cultura y en la sociedad diferente. Quizás sería bueno abrir una discusión pública sobre estos temas, y que la presentación de este texto sea la apertura de ella. Es simplemente una sugerencia.

Y otra vez he hecho la modulación, al introducir la epistemología en el párrafo anterior, para acercarme a los trabajos teóricos que se presentan en este volumen, los que no hacen referencia a los procesos y a las herramientas de análisis a las que se apeló durante su producción. Un tema que no es menor, pues en general,

en el mundo académico se considera que sólo en los trabajos de investigación empírica, cualitativa o cuantitativa, es necesario dar cuenta de los procedimientos metodológicos que marcaron su elaboración. Frente a ello, considero que aún en la producción de un ensayo teórico, el autor siempre tendrá un modo de acercarse a los textos en relación con su análisis, explicación e interpretación. Pues no es lo mismo adentrarse en el análisis de un texto recuperando los significados de los conceptos, que hace posible construir una descripción y explicación, pero sin considerar el período histórico en que fue elaborado, la posición del autor en ese contexto, lo que influye en la significación de los conceptos que se despliegan. Pues hay otro modo de proceder que es la hermenéutica, sobre todo aquella que ha sido adjetivada como crítica, a partir de las discusiones entre la Escuela de Frankfurt y Gadamer, donde no sólo hay una búsqueda de significado, sino también de sentidos de los conceptos a la luz de su historicidad y contemporaneidad.

Quizás por ello que he tenido muchas aprensiones para responder a la más que amable solicitud de los editores para escribir este epílogo. Donde no puedo dejar de reconocer el esfuerzo intelectual que subyace a la elaboración de los textos presentados, donde se da cuenta de posiciones muy contemporáneas sobre los temas, sin embargo, y quizás desde mi sesgada posición metodológica del análisis hermenéutico de los textos, me sigue faltando, no la historia de los hechos que está presente, sino la historicidad de los mismos, en relación con temas que los autores consideran relevantes como la posición de la ultra derecha en relación con la educación a la que se podría contraponer las posiciones de la derecha sobre el tema como la aceptación del modelo del diseño instruccional, tecnología educativa, que se adoptó en el país en 1966, que mantuvo la dictadura y que con otros nombres sigue estando presente hoy. Este modelo, fundado en el costo-beneficio, dicho así brutalmente, es el que impulsa todo tipo de mediciones, las posibles y las no posibles también que en nuestro país ha llevado la desigualdad

educativa declarada por una organización tan impoluta como la OCDE. Un sistema educativo que se funda en un modelo particular y propio: los colegios particulares subvencionados que consolidan tanto la desigualdad como la ideología neoliberal que la sustenta que se puede resumir en “si pago tiene que ser bueno”. Esa es la ideología perversa que ha impuesto tanto la derecha como la ultraderecha chilena en el sistema educativo. Y hasta el momento sobre el modelo “colegios subvencionados” fundado en otro discurso ideológico “la calidad de la educación”, no ha generado discusiones y propuestas alternativas. Solo el atisbo de algunos artículos en el primer proyecto de constitución rechazado.

Y para seguir con la ideología, otro tema tratado en estos textos: la investigación militante, concepto que tiene una carga ideológica muy fuerte. La expresión la conocí hace muchos años, en los inicios de los 80's, con gobiernos dictatoriales en todo el vecindario, cuando escuché a los organizadores de los “Talleres de Educadores”. Nunca entendí por qué se llamaba investigación, un trabajo que era marcadamente de intervención en los grupos de maestros. Y donde los profesores y profesoras se comprometieron fuertemente con la transformación de la docencia y de ser docente. Un trabajo muy bien afiatado, pero no bajo los cánones de la investigación, entendida ésta como un modo de contribuir al avance y profundización de los cuerpos teóricos existentes. Esta “investigación militante” encontró una base de sustentación en las propuestas de los académicos norteamericanos de la Investigación-Acción (Action-Research), investigación participante, pues en ese momento de la historia norteamericana, años 60's todo tenía que ser participativo, guerra de Vietnam mediante. No en vano, en ese momento surge como alternativa de investigación, para conocer en profundidad y abrirse a la interpretación de los modos que se estructuraban las relaciones en las instituciones educativas, la etnografía escolar, para abrir un camino que iba más allá de las correlaciones estadísticas del paradigma oficial en el mundo de la Sociología de

la Educación. Estas aparentes digresiones, que van a llegar hacia el final de este epílogo a algunas proposiciones, las traigo porque se hace difícil comprender en profundidad el movimiento de la “investigación militante” sin el contexto pertinente.

Por último, pero no por ello menos relevante, es el uso de “lo pedagógico”, como adjetivo en mucho de los textos que aquí se presentan. Este es un tema no menor, pues este uso y abuso de este calificativo tiene serias consecuencias en el proceso de explicación e interpretación de los trabajos, en tanto el concepto de Pedagogía tiene una condición polisémica que aquí no se aclara. La polisemia es producto que este concepto se inscribe en culturas diferentes, como la francesa, la sajona y la alemana. En cada uno de ellos su significado es diferente. Y si buscamos el significado en la RAE, vamos a encontrarnos con la sorpresa que, para ese honorable controlador de la lengua castellana, pedagogía y didáctica se definen de la misma manera: “arte de enseñar”. Es decir, tampoco podemos confiar en los sabios de nuestra lengua.

Estoy bastante segura de que esto no es un epílogo *stricto sensu*, pero si puedo garantizar que son mis reflexiones a partir de la lectura de los textos, más que interesantes, que constituyen el corpus de este libro. De esta manera, hice la tarea con la que me han honrado los autores, sin traicionar mis principios ético-académicos, y quedando abierta para una discusión consistente sobre los contenidos que estoy segura nos va a permitir avanzar a todos en nuestros procesos de conocimiento.

Esta discusión no sería una, sino que podría transformarse en varios grupos de discusión, y para no perdernos en las viejas tradiciones académicas, en buenos seminarios donde se puedan exponer las ideas sin prejuicios y rigurosamente.

Uno sería sobre esta ausencia de claridad permanente a la que hemos llegado cuando hablamos de pedagogía, de lo pedagógico. Conversar en profundidad, recuperando la historicidad del concepto en sus diferentes orígenes culturales, considero que contri-

buiría de manera sustantiva a evitar discusiones inútiles y fundamentalmente, a repensar consistentemente la formación docente, donde la pedagogía circula sin mucho ton ni son. Otro tema que me parece fundamental, y como escribir ideas en epílogos tiene un cierto tono de placer y gratuidad intelectual, sería bien interesante acercarnos otra vez en grupos de estudios y seminarios (sin duda es lo que mejor sabemos hacer) para interrogarnos en esta ausencia permanente de historicidad tanto de las instituciones como de los conceptos. Siempre me impresiona cuando la gente enuncia conceptos e ideas sin ninguna cita a pie de página como si todo hubiera nacido ayer, ni siquiera considerando el antes de ayer. Y esto es más que relevante, cuando hablamos de oficio de maestro, de formación docente, cuando hablamos de investigación. cuando hablamos de sistema educativo. Y en estrecha relación con este tema, sería más que interesante si alguna institución, algún grupo organizara una discusión académica, seria, histórica, rigurosa, sobre una pregunta única “En Chile, ¿hay educación pública?” “El sistema de colegios subvencionados, ¿puede ser considerado educación pública?”

Y claro, el epílogo no era un cierre, nunca son un cierre... sino un abrir puertas y ventanas hacia otras miradas y otros mundos.

Anexo

Carta abierta a las universidades chilenas

Esta carta abierta es un llamado a las universidades chilenas, tanto estatales como privadas, a hacerse parte de un proceso histórico asociado a la conmemoración de los **50 años del Golpe de Estado en Chile** de forma activa, comprometida y sostenida a lo largo del tiempo, que permita reafirmar su compromiso con la democracia, la memoria y los derechos humanos.

Al igual que un amplio conjunto de chilenas y chilenos, nos hemos conmocionado al rememorar los cruentos efectos de la persecución política impulsada por la dictadura, en especial en espacios educativos, la cual hasta el día de hoy tiene profundos efectos en la vida democrática de las instituciones de educación superior, y por ende, en la integridad psíquica de sus trabajadores, trabajadoras, y de cada uno de sus estamentos.

El paso del tiempo, los procesos judiciales contra los victimarios, y las políticas de verdad, justicia y reparación no han sido suficientes para permitir la completa recuperación de condiciones mínimas para constituir espacios seguros de educación superior, en tanto sigan albergando en sus equipos a personas que hayan ingresado y/o hayan actuado al amparo de un régimen que se valió de las peores armas, para hacer desaparecer a numerosos de sus

miembros: docentes, estudiantes, trabajadores y trabajadoras, transformándose en cómplices activos de su persecución, detención y desaparición; dejando una huella indeleble en las comunidades educativas.

Esta herida se agudiza más aún cuando, en total impunidad, se les ha otorgado alta capacidad de decisión, o se les permite acceder a cargos de poder. Se trata de una situación que pervive al interior del Sistema Nacional de Educación Superior, y que al día de hoy continúa sembrando el temor, la desconfianza y constituye una amenaza flagrante para la integridad psíquica de quienes construimos con nuestro trabajo la universidad con un sentido auténticamente público, pluralista y democrático.

De acuerdo al marco político vigente, las universidades, y en general las instituciones educativas tienen el deber de resguardar la integridad de toda la comunidad educativa. En particular, las universidades estatales tienen el deber, por ley, de resguardar los valores democráticos (Ley 21094, Sobre universidades estatales, artículo 1), por lo que hacemos un llamado a éstas a llevar adelante un auténtico proceso de memoria y reparación, mediante una **política universitaria de memoria histórica** que permita la recopilación, a nivel triestamental, durante los próximos 12 meses, de toda evidencia y testimonios, con fin de esclarecer las responsabilidades individuales de quienes, olvidando cualquier principio básico de integridad humana y académica, se hicieron parte de una masacre que no puede volver a repetirse en el país, ni menos aún en espacios educativos.

Con esto, las universidades públicas podrán además, contribuir activamente al **Plan Nacional de Búsqueda**, el cual tiene como objetivo “*esclarecer las circunstancias de desaparición y/o muerte de las personas víctimas de desaparición forzada, de manera sistemática y permanente, de conformidad con las obligaciones del Estado de Chile y los estándares internacionales*”.

Paradójicamente, nuestro país se enfrenta a un nuevo momen-

to de debate histórico sobre su adhesión o rechazo al legado del autoritarismo, a través de las enmiendas de constitución propuestas por los representantes del Partido Republicano, las que amenazan gravemente los derechos individuales de manifestación, pensamiento, reproducción y diversidades sexo-genéricas, tildando todos estos elementos, propios de una sociedad democrática diversa y compleja en la actualidad, como de “adoctrinamiento ideológico”, poniendo especial énfasis en nuestras comunidades educativas. Con ello, el discurso autoritario, que preocupantemente ha obtenido respaldo popular para acaparar la actual propuesta de constitución, ha optado (previsiblemente) por posibilitar el silenciamiento, la invisibilización y consecuente persecución de amplios sectores de la sociedad, en una abierta provocación y amenaza a los derechos humanos, a la paz social, a la democracia y a los derechos individuales básicos de la población.

En vista de todo lo anterior, consideramos un deber de las **universidades del estado**, y de todas las instituciones educativas que se sientan representadas por los valores democráticos y del pluralismo, de **hacer valer su legítimo mandato democrático (Ley 21.094, art. 1), para garantizar las condiciones mínimas de legitimidad e integridad psíquica de cada integrante de toda comunidad educativa en nuestro país**, ya que mantener el actual estado de esta situación atenta contra los principios democráticos básicos, y los derechos de cada estamento de toda comunidad educativa.

Nuestro país a la fecha cuenta con políticas de prevención de violencia en espacios educativos, en términos de acoso sexual, laboral, entre otro tipo de delitos, sin embargo, tenemos un vacío enorme, y por ende, una deuda pendiente en materia de memoria y derechos humanos, que hoy es necesario subsanar, limitando al máximo la presencia e incidencia de cómplices activos de las violaciones a los derechos humanos en instituciones educativas, antes que sea demasiado tarde.

Hacemos un llamado a toda la ciudadanía, así como a académicos/as, estudiantes y personal administrativo, que quieran respaldar esta carta, a sumarse para hacer valer nuestra voz, en defensa de la democracia, los derechos humanos, la libertad académica y de pensamiento, la diversidad, y sobre todo, de la verdad y la memoria histórica, para hacer de nuestros espacios de educación superior **un entorno seguro, íntegro y plural para seguir construyendo un Chile con memoria**, ya que sin ella, tal como nos muestra la historia, nuestra democracia estará en peligro de desaparecer.

Firman

David González Miranda, Académico, Universidad de Playa Ancha, Marla Freire Smith, Académica, Universidad de Playa Ancha, Martín Ríos López, Académico, Universidad de Playa Ancha, Jorge Gaona, Académico Universidad de Playa Ancha, Javier Agüero Águila, Académico Universidad Católica del Maule, Jonás Chnaiderman Figueroa, Académico, Universidad de Chile, Fabián Cabaluz, Académico, Universidad de Playa Ancha, Rodrigo Karmy Bolton, Académico, Universidad de Chile, Lorena Souyris Oportot, Académica Universidad Católica del Maule, Cristóbal Friz, Profesor Universidad de Santiago, Rodrigo Castro Orellana, Profesor Titular de la Universidad Complutense de Madrid, Gonzalo Núñez Erices, Académico Universidad Católica del Maule, Gustavo Chataignier, Académico Universidad Católica del Maule, Braulio Rojas Castro, Académico e Investigador Universidad de Playa Ancha, Gabriela Rubilar Donoso, Académica, Universidad de Chile, Felipe Berríos Ayala, Académico, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Cecilia Sánchez, Académica, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Andrés Maximiliano Tello, Académico, Universidad de Playa Ancha, Lorena González Fuen-

tes, Académica, Universidad Católica Silva Henríquez, Ángela Boitano, Académica, Universidad Diego Portales, Nelson Arellano Escudero, Académico, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Ronald Manríquez, Académico Universidad de Playa Ancha, Nicole Darat Guerra, Académica, Universidad Adolfo Ibáñez, Pamela Soto García, Investigadora, Universidad Técnica Federico Santa María, María Pía Méndez, Académica, Universidad Mayor, Lorena Zuchel Lovera, Académica Universidad Técnica Federico Santa María, Luis Uribe Miranda, Académico, Universidade Federal do Maranhão, Brasil, María Elena Oliva, académica, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Gonzalo Díaz-Letelier, University of California Riverside, Claudia Gutiérrez Olivares, académica, Universidad de Chile, Gonzalo Jara Townsend, miembro CEPIB-UV, Universidad de Valparaíso, Silvio Gallo, Profesor Titular, Universidade Estadual de Campinas (Brasil), Soledad Ruiz Jabbaz, Académica, Universidad de Chile, Sergio Parra Paine, Doctorando en filosofía, PUC de Chile, Jaime González González, Académico, Universidad de Talca, Diego Cabezas Bravo, Académico, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Sebastián Ortiz Mallegas, Académico, Universidad de Playa Ancha, Leonora Reyes, Académica, Universidad de Chile, Fabiola Arévalo Meneses, Doctorante Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Romina Menares Espinoza, Académica, Universidad de Valparaíso, Alejandra Muñoz Tapia, Académica, Universidad Católica Silva Henríquez, Lorena Godoy Peña, Académica, Universidad de Playa Ancha, Pablo Saravia Ramos, Académico, Universidad de Playa Ancha, María Carolina Alvarado, Estudiante, Universidad de Playa Ancha, Nelson Carroza Athens, Académico, Universidad de Playa Ancha, Felip Gascón i Martín, Académico, Universidad de Playa Ancha, Cristian Poblete Venturini, Académico, Universidad Andrés Bello, Carolina Santelices Werchez, Académica, Universidad de Playa Ancha, Eduardo Cavieres Fernandez, Académico, Universidad de Playa Ancha, Lorena Núñez

Parra, Académica, Universidad de Playa Ancha, Tomas Ilabaca, Investigador, Universidad de Playa Ancha, Pablo Castillo-Armijo, Académico, Universidad de Santiago de Chile, Crishea Koyck, Directiva, Corporación Matta365, Carlos del Valle, Académico, Universidad de La Frontera, Alejandro Cabrera Baquedano , Doctorante, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, María Fernanda Agudelo Vizcaíno, Académica, Universidad de Playa Ancha, Marcelo Rodríguez Mancilla, Académico, Universidad de Playa Ancha, Rodrigo Sepulveda Académico, Universidad de Chile, Leonor Inés, Académica Prof.Asociada, Universidad de Chile, Jessica García Gutierrez, Académica, Universidad de Chile, Mirliana Ramírez Pereira, Académica, Universidad de Chile , Andrea Toledo, Médica Veterinaria, Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo, Nestor Lagos Wilson, Profesor Titular, Facultad de Medicina, Universidad De Chile, Ma.Soledad Lagos, Profesor Agregado Programa de Inglés , PUCV, Cristian Undurraga, Funcionario del Estado, Gobierno de Chile , Daniel Egaña, Académico, Universidad de Chile, Paula Tesche Roa, Académica e Investigadora, Universidad Andrés Bello, Sede Concepción, Paola Villegas Delgado, Vicepresidenta, Fundación AyCiencia, Leonardo Gaete González, Académico, Universidad de Chile, Luis Romero, Académico, Universidad de Chile, Departamento de Fonoaudiología, Víctor Roberto Reyes, Profesor Asociado - Investigador, Universidad de Chile, Raúl Zarzuri Cortés, Director carrera Sociología , Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Mario Vásquez Astudillo, Académico, Universidad Federal de Santa María, Brasil, Matías Jaramillo, Académico , Colegio San Mateo Osorno, Ana Cisternas Cárdenas, Docente, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, M. Cecilia Johnson Pena, Académica, Universidad de Chile, Alejandra Bottinelli , Profesora de Literatura , Universidad de Chile, Roxana Pey, Académica, Universidad de Chile, Fanny Berlagoscky Mora, profesora, Escuela de Salud Pública “Dr. Salvador Allende Gossens” Universidad de Chile, Juan Ignacio Pé-

rez, Académico, Universidad de Chile, Sergio Grez Toso, Académico de la Universidad de Chile, Universidad de Chile, Diego Pérez Pezoa, Docente, Universidad de Chile/ Núcleo EPCC, José Alberto Navarro Barón, Director Rincón Cultural Gabriela Mistral, Biblioteca Central Dr. Amador Neghme Facultad de Medicina Universidad, Natascha de Cortillas, Docente, Universidad de Concepción, Lucía Castillo, Académica, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Ruth Pérez Villegas, Académica Facultad de Medicina, Universidad de Concepción, Andrea Jiménez, Académica, Universidad de Valparaíso, Diego Ortega, Académico, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Rodrigo Piracès Gonzalez, Académico Facultad de Humanidades y Artes, Universidad de Concepción, Bernardo González Mella, Académico, Universidad de Chile, Ricardo Rozzi, Profesor titular, Universidad de Magallanes y Universidad del Norte de Texas, Paula Soto Reyes, Académica, Universidad de Chile, Facultad de Medicina, Nereyda, Académica, Universidad de Chile, Belén Alejandra Escalona González, Estudiante, Universidad de Playa Ancha, Rocío Jaña Prado, Profesional, Universidad Austral de Chile, Torben Albertsen, Doctorante, Universidad de Santiago de Chile, Ricardo Salas Astrain, Profesor, UC Temuco, Yerko Manzano, Docente adjunto, Instituto de filosofía, Universidad Austral de Chile, Marcello Chiuminatto, Académico, Universidad de Playa Ancha, Ma. Victoria Martínez Videla, Académica, Universidad de O'Higgins, Daniel Larenas Rosa, Académico, Facultad de Medicina, Universidad de Chile, Maritza Méndez-Reina, Doctorante, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valeria Sabaj Diez, Académica, Facultad de Medicina, Universidad de Chile, Felipe Cussen, Investigador, USACH, Pablo Pulgar Moya, Académico, Universidad Diego Portales, Jaime Bassa, Académico, Universidad de Valparaíso, Cecilia Rubio, Académica, Universidad de Concepción, Mauricio Muñoz Donoso, Docente, Universidad Internacional de la Rioja, España, Ximena Troncoso Araos, Académica, Universidad Católica del Maule,

Cristián Bustos Tiemann, Académico y Doctorante, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Daniela S. Jadue Roa, Académica, Universidad de O'Higgins, María Emilia Tijoux Merino, Académica, Universidad de Chile, Luis Antonio Vásquez Fuentes, Docente, Universidad de Los Lagos, Willy Thayer, Profesor, UMCE ex pedagógico, Nury González, Académica, Facultad de Artes, Universidad de Chile, Gonzalo Díaz Cuevas, Académico, Facultad de Artes, Universidad de Chile, Víctor Venegas Giacomozzi, Profesor Asociado, Universidad de Los Lagos, Daniela Cobos, Académica, Universidad de Chile, Gloria Cortés Aliaga, Investigadora; doctoranda en Historia Universidad de San Martín, Macarena Reyes Bravo, Doctoranda, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Raúl Rodríguez Freire, Académico, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Marcelo Casis, Académico, Universidad de Los Lagos, Elizabeth Collingwood-Selby Ojeda, Académica, UMCE, Manuela Thayer, Cineasta, U de Chile, Verónica Saldías Fernández, Coordinadora de Asuntos Estudiantiles DAE y Tutora de Prácticas, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Danilo Ahumada, Académico Periodismo, UPLA, Rodrigo Browne, Instituto de Comunicación Social, UACH, María Maldonado Mamani, Académica, Universidad de Playa Ancha, James Park, Académico, Universidad de Los Lagos, Estrella Lucía Monroy Castillo, Directora, Eme Medios Cultura con Memoria, Carlos Contreras Guala, Profesor Asociado, Universidad de Chile, Manuel Andrés García, P.S.I., Universidad de Huelva, Marcela Hurtado Rubio, Académica, UACH, Margarita Pérez Valdés, Académica, Consejera Superior, Universidad de Los Lagos, Gino Grondona, Académico, Universidad de Playa Ancha, Javier Martínez Ortiz, Docente, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Amparo Saona Ríos, Docente, Universidad Adolfo Ibáñez, Francesco Maniglio, Profesor posdoctoral, Universidad de Sevilla, Fabián Jaña Prado, Académico, Universidad de Aysén, Juan Carlos Fernández Serrato, Académico, Universidad de Sevilla, Eduardo Ca-

rrasco, Académico, Universidad Metropolitana ciencias de la educación, Karen Vera, Docente, Universidad Austral de Chile , Susana Rebolledo Burgos, Profesional, Universidad Austral de Chile, Amalia Ortiz de Zarate, Académica, U. Austral de Chile, Ximena Poo, Académica y periodista, Universidad de Chile, Carlos Calvo, Profesor, Universidad Católica del Norte y Universidad Abierta de Recoleta, Daniel H Cabrera, Prof. Titular, Universidad de Zaragoza, España, Cristina Alarcón Salvo, Académica, Universidad de los Lagos, Daniella Osorio, Mentora Académica, Universidad de Playa Ancha, Juan Carlos Salazar Burgos, Académico, Universidad de Los Lagos, Héctor Nahuelpan, Académico, Universidad de Los Lagos, Rosa Emilia del Pilar Alcayaga Toro, Coordinadora Centro de Experimentación Radial, Universidad de Playa Ancha, Claudio Salinas, Académico, Universidad de Chile, Jaime Coloma Tirapegui , Profesor honorarios UAI y U Chile, Estudiante Doctor (c) U Austral / UFRO, UAI, U de Chile, U Austral/UFRO, Francesca Iunnissi, Académica, Universidad de Playa Ancha, Ximena Azúa Ríos, Académica, Universidad de Chile, Cristian Villagra Giannelloni, Profesor de Filosofía, Licenciado en Sociología, Director Establecimiento Educacional y Docente Universitario, Escuela Lautaro - UCSC, Milton Pelegrini, Profesor, Pontificia Universidade Católica de São Paulo - Brasil, Pelagia Rodríguez, Arquitecta, FAU Universidad de Chile, Francisca M. Ubilla, Investigadora Postdoctoral, Universidad de O'Higgins, Nicolás Carrasco, Estudiante, Universidad de playa ancha, Carmen Julia Coloma Tirapegui, Académica, Universidad de Chile, Camila Alcaíno Monsalves, Estudiante Doctorado en Comunicación, Universidad Austral de Chile - Universidad de la Frontera, Lorena Hurtado Escobar, Académica, Departamento de Danza, Universidad de Chile, Yorka Tatiana Ortiz Ruiz, Académica, Universidad de Los Lagos, Manuela Mendoza, Investigadora postdoctoral, Universidad de O'Higgins, Francisco Salinas, Investigador postdoctoral, Universidad Diego Portales, Alejandro Orrego Torres, Estu-

diante, Universidad Católica de Chile, Carolina Campos Koch, Académica facultad de Arquitectura y Artes, Universidad Austral de Chile, Isabel Plaza Lizama, Docente universitaria, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Ignacio agüero, académico, Universidad de Chile, María Inés Silva, Académica, Universidad de Chile, Clemencia Cabrera F., Académica, Universidad de Concepción, Francisca González Garrido, Ayudante Meritante , Universidad de Playa Ancha , Ricardo Viscardi, Espacio Francófono-Servicio de Relaciones Internacionales, Universidad de la República-Uruguay, Sergio Campos Ulloa, Académico Premio Nacional de Periodismo, Facultad de Comunicación e Imagen UChile, Luis Carabantes, Lecturer, Queen Mary, University of London, Alexander Del Re, Artista, Perfolink, Héctor Díaz Borquez, Académico, Universidad de Chile, Fedra Cuestas, Profesora, Universidad de Los LAGOS, María-José Lagos-Serrano, Académica, Manchester Metropolitan University, Reino Unido, Cory Duarte, académica, Universidad de Atacama, Alejandra C. Cannobbio, Académica y cineasta, Universidad de Chile, Hernán Delgado, Académico, Universidad de Los Lagos, Raúl Villarroel, Académico, Universidad de Chile, Catalina Donoso Pinto, Académica, Universidad de Chile, Luis Horta, Coordinador Cineteca Universidad de Chile, Universidad de Chile, Javier Campos Martínez, Académico, Universidad Austral de Chile, Patricia Monarca, Coordinadora Curricular, Universidad Austral de Chile, Lorena Berríos Barra, Académica Departamento de Estudios Pedagógicos, Universidad de Chile, Tatiana Cárcamo Rojas, Docente, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Universidad de Chile, Felipe Zurita, Académico, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Laura Valdemarca, Profesora , Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, Cristóbal Oteiza Vásquez, Estudiante Licenciatura en Artes Visuales, Universidad Autónoma de Chile, Rafael del Villar, Profesor Investigador Titular, Universidad de Chile, Luz Dary Ruiz Botero, Docente- investigadora , Institución Uni-

versitaria Colegio Mayor de Antioquia- Universidad de Antioquia, María del Pilar Jarpa Manzur, Académica, Universidad de Valparaíso, Mario Negrón, Académico, Universidad de Los Lagos, Roberto Trejo Ojeda, Profesor Titular Cine y Comunicación Audiovisual, Universidad Viña del Mar, Claudia Monsalves Toro, académica, UACH, Andrea Valdivia, profesora asociada, Universidad de Chile, César Pacheco, Académico, Universidad de Playa Ancha, Loreto Abarzúa Silva, Académica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Piedad Ortega Valencia, Profesora universitaria y educadora popular, Universidad Pedagógica Nacional Colombia, Andrés Navas, Profesor Titular, Universidad de Santiago de Chile, Diana Lorena Gómez Giraldo, Estudiante/integrante corporacion emergiendo, Universidad de Caldas- Colombia, Marco Raúl Mejía, Educador Popular, Planeta Paz Colombia, Ricardo Acevedo Almonacid, Académico, Universidad de Playa Ancha, Laura Cantore, Docente, Fac Derecho UNC, Fernando Santana, Co-coordinador GT Educación Popular y Pedagogías Críticas, CLACSO, Albeiro Pulgarin, Abogado, Ezequiel Dario Alfieri, Docente universitario/Educador popular, Universidad nacional de Luján UNLu/CEIPH, Jaime Enrique Blandón Schiller, Profesor, Universidad Distrital Francisco José De Caldas - Bogotá, D.C., Jorge Osorio-Vargas, Docente, Universidad de Valparaíso, Nancy Gewölb Mayanz, Artista, profesora titular, Facultad de Arte UPLA, Myriam Barahona Torres, Presidenta Fenafuch, Universidad de Chile, Sara Raquel López Cristaldo, Profesora, Facultad de Ciencias Sociales, Margarita Opazo Salvatierra, Académica, Universidad de Playa Ancha, María Luisa Niño, Maestra, Verónica Cruz, Estudiante, Universidad de Chile, Ricardo Loebell, Académico de Filosofía y Estética, UPLA y Universidad de Chile; Presidente FOJI, Ariel Araya, Profesor/ gestor cultural, Alejandra Cebrelli, Docente e investigadora, Universidad Nacional de Salta, Argentina, Ingrid Liche, Licenciada en Antropología, Manuel Pinto Pizarro, Funcionario, Universidad de Playa Ancha, Jaime

Araujo Rentería, Profesor Universitario, UPC, Ender Rodríguez, Investigador, Universidad de Los Andes - Venezuela, Paola Helena Acosta Sierra, Académica, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Vicente Brayan Rivas, Director Nacional escuela sindical de FECODE, Jeritza Merchán Díaz, Profesora, Universidad Pedagógica Nacional, Pascal Cartes, Docente de Navegación , Universidad San Sebastián Sede Patagonia, Fernando Lázaro, Docente Investigador, Universidad Nacional de Luján - Argentina, Ana Ma. Castillo, Académica, Universidad de Chile, Jocelyne Rodriguez Droguett, Artista Visual, docente, fotógrafa, Magíster en Artes Mención Patrimonio - UPLA. Apoyo a proyectos culturales Vinculación con el medio y extensión UMCE, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación UMCE - Ex Pedagógico , María Soledad Vargas Carrillo, Académica, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Coti Donoso, Docente Cine y TV, Universidad de Chile, Jessica Alfaro, Académica/investigadora, Universidad de Playa Ancha, Mónica Salazar Castilla, Profesora de Universidad Pública, Universidad de Caldas, Colombia, Miguel Aignerren A., Profesor, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, María Rosa Goldar, Profesora, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza-Argentina, Luis Túpac-Yupanqui Tamayo, Docente, Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, Marcela Cubillos Poblete, Académica Instituto de Historia y Cs. Sociales, Universidad de Valparaíso, Oscar Saldarriaga Velez, Profesor titular, Pontificia Universidad Javeriana , Héctor Fabio Ospina, Profesor universitario, Cinde-Universidad de Manizales, Manuel Ángel Vázquez Medel, Catedrático, Universidad de Sevilla - España, Matías Sebastián Valdebenito Bustos, estudiante, Universidad de Playa Ancha, Tania Mascaró Espinoza, Coordinadora de Admisión, Profesora de Física, Universidad de Talca, Sara Yaneth Fernández Moreno, Académica, Activista Feminista Colombiana, Universidad de Antioquia Medellín COLOMBIA, André Malina, Professor Associado IV, Universidade Federal

do Rio de Janeiro (UFRJ), Francisco Báez Urbina, Académico, Universidad de Playa Ancha, Andrea Vera Gajardo, Académica, Universidad de Valparaíso, Natalia Sánchez-Corrales, Profesora, Universidad de La Salle, Colombia, Alberto Gullón, TU, Dr. Josué L. Sarmiento Lozano, Profesor, Universidad Popular del Cesar, Ulises Salinas Hernández, Docente, Universidad Nacional Autónoma de México, Rodrigo Cornejo, Académico, Universidad de Chile, Ariel Roberto Canabal, Profesor - Investigador, Untref Argentina, Paulina Ossa, Académica, Universidad Mayor, Cristóbal Mancilla, Independiente, Independiente, Romané Landaeta Sepúlveda, Académica, CEDER, Universidad de Los Lagos, Tomas Camus Días, Presidente, Corporación Colectivo Sur, Memoria y Dignidad, Bárbara Dote Ortega, Directora, UNIACC, Beatriz Areyuna, Académica, UAHC, Rodrigo Mundaca Gómez, Académico Facultad de Pedagogía UAHC, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Valentina Viego, Profesora adjunta, Univ. Nac. del Sur, Argentina, Patrick Puigmal, Professor, Universidad de los Lagos, Jacobo Sucari, Profesor universitario, Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona, Claudio Merino Jara, Académico, Universidad de Los Lagos, Elisa del Carmen Hernández Montecinos, Abogada, Sebastián Godoy, Académico, Universidad de Playa Ancha, Nubia Janeth Ruiz, Profesora departamento de Sociología, Universidad Nacional de Colombia, Carmen Gloria Ossa, Académica, Universidad de Valparaíso, Evelyn Contreras Schultz, Académica, Universidad Viña del Mar, Diego Palacios Díaz, Investigador, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Diego Pillado Allimant, Asistente de investigación, Universidad de O'Higgins, Manuel Valderrama Fuentes, Sandvik, Daniela Aros Mualin, Doctorante, Universidad de Zurich, Suiza, Nair Heloisa Bicalho de Sousa, Professora, Universidade de Brasilia, Nidia Fernández, docente universitaria jubilada, Univerdidad Nacional de Córdoba Argentina, Gonzalo Delamaza, Profesor Titular Adjunto, Universidad de Los Lagos, Fiona Saldivar Bórquez, Psicóloga

Académica, Universidad de Playa Ancha, Yanina Gutiérrez Valdés, Académica, Universidad de Playa Ancha, Marcelo Urrea, Docente, Universidad de Chile, Víctor Adrián Díaz Esteves, Docente, Centro Regional de Profesores del Centro de Florida, Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública (CERP, CFE, ANEP), Ariadna Biotti Silva, Historiadora, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales de París- Archivo Central Andrés Bello, Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones Universidad de Chile, Cecilia de la Cerda Paolinelli, Académica, Universidad de Playa Ancha, Viviana Soto Aranda, Académica, Universidad de Chile, Cecilia Vera, Académica, U de Chile, Delia Salazar V, Académica, Universidad de Playa Ancha, Ildefonso Palemón Hernández Silva, Secretario de Pueblos Originarios en el Consejo Nacional de la Comunicación Popular, CONAICOP México, Mia Dragnic García, Encargada de Extensión, Plataforma Cultural, Universidad de Chile, Cecilia Ferrera Leiva, Docente, Academia de humanismo cristiano, Alejandra Corvalán Navia, Académica, Universidad de Playa Ancha, Francisca Martínez-Conde Gonzalez, Psicóloga, Breno Onetto M., Académico, Universidad Austral de Chile, Luis Farías, Funcionario, FCFM Universidad de Chile, Eduardo Pérez, Académico, Universidad Academia de humanismo Cristiano - Universidad de las Américas, Alessandro Monteverde Sánchez, Director Departamento Filosofía, Historia y Turismo, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Benjamín Suárez, Académico, Facultad de Medicina, ICBM, Universidad de Chile, Edison Leiva Benavides, Docente, Universidad Austral de Chile, Juan Pablo Pinto, Investigador doctoral, UDP, Evelyn Álvarez E, Académica, Universidad de Chile, Mayarí Castillo, Académica, Universidad Mayor, Tomás Koch, Académico, Universidad de Playa Ancha, Cibelle Lucero, Docente, Universidad Central, Juan Ramos Martín, Director del Departamento de Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia, Mercedes Mercado Órdenes, Docente y Doctorante, Facultad de Psi-

cología, Universidad Diego Portales, Alejandra Carreño Calderón, Profesora e Investigadora, Universidad del Desarrollo, Natalia Picaroni Sobrado, Académica, Universidad de Los Lagos, Pablo Arias Cáceres, Académico, UDLA, Susana Morais, Académica, Francisco Leal Soto, Académico, Universidad de Tarapacá, Mladen Yopo Herrera, Académico-Investigador, Universidad SEK, Natalia Torres Matus, Psicóloga, Vicepresidenta, Corporación Fibromialgia V Región Chile, Jaime Huincahue Arcos, Académico, Universidad Católica del Maule, Jorge Olivares, Estudiante, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Alberto Moreno Doña, Académico, Universidad de Valparaíso, Fabián Lavín, Estudiante pregrado, Universidad de Playa Ancha, Álvaro Román, Académico, Universidad de Los Lagos, Daniella Gac, Académica, Universidad de Chile, Alejandro Nettle, Académico, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Leonora Díaz, Investigadora jubilada, Universidad de Valparaíso, Alonso Bezerra de Carvalho, Profesor, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Silvy De Alarcón Chumacero, Docente universitaria, Universidad Mayor de San Andrés, María Angulo Egea, Profesora Titular de Periodismo, Universidad de Zaragoza, David Vera Meiggs, Profesor, Universidad de Chile, Hector Fernando Uribe Verdugo, Psicólogo, Ana Soledad Garrido De La Fuente, Ejecutiva de empresa, Nicole Magdalena Fuentes Beas, Estudiante pregrado, Universidad de Playa Ancha, Andrea Freddi, Académico, Universidad de Los Lagos, Eugenio Tassara Hoy, Académico, Universidad de Playa Ancha, Catalina Díaz, Estudiante, Playa Ancha, Loreto Rodríguez S., Estudiante, Universidad de Playa Ancha, Marcelo Pérez Daza, Psicólogo Clínico Comunitario y director ONG CORETO CIRCO SOCIAL, Ilich Silva-Peña, Académico, Universidad de Los Lagos / IESED-Chile, Rodrigo Torrealba, Docente Universitario, Universidad Academia Humanismo Cristiano, Andrés Ibáñez Carrillo, Académico Facultad Ciencias Humanas, Universidad Arturo Prat, Tamara Del Valle, Académica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Edu-

cación, Mónica Peña, Estudiante, Universidad de Playa Ancha, Matías Cortés, Asistente de la educación, Escuela Bruno Zavala Fredes, Copiapó, David Contreras, Académico, Universidad de Playa Ancha, Fernando Sepúlveda Briceño, Profesor Asistente, Universidad de Concepción, Catalina Doll, Estudiante, Universidad de Atacama, Rodrigo Montes Anguita, Académico, Universidad de Playa Ancha y Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Psicólogas feministas Universidad de Chile, Colectiva, Milisen Zenteno, Psicóloga, Particular, Griselda Amuchastegui, Docente investigadora, Universidad Provincial de Córdoba, Claudia Cornejo, Profesora adjunta, Universidad de O'Higgins, Andrés Díaz, Ingeniero Sistemas Embebidos, PUC, Luiz Augusto Estrella Faria, Profesor, Universidad Federal de Río Grande del Sur, Brasil, Cristopher Barrales Gómez, Docente, USACH-UPLA, Sofía Lagos Rivera, Estudiante, Universidad de Concepción, Marlen Figueroa Varela, Académica, Universidad Playa Ancha, Debbie Guerra Maldonado, Académica, Universidad Austral de Chile, Juan Carlos Skewes, Académico, Universidad Alberto Hurtado, Gabriel López, Docente Administrativo, TACO Talleres de Arte Contemporáneo A.C., Omar A. Barriga, Director, Depto. de Sociología, Universidad de Concepción, Inti Fernando Fuica Rebolledo, Docente - Investigador, Universidad de Concepción, Anahí Guelman, Profesora Titular/ Investigadora, UBA, Valéria Vasconcelos, Cordinadora, Gt06/Educación Popular/ ANPED, Andrea Zilbersztain, Educadora popular, CEIPH -Argentina, Norval Baitello, Profesor, PUC São Paulo, Luis Vivero Arriagada, Académico, Universidad Católica de Temuco, Juan Mansilla Sepúlveda, Académico, Universidad Católica de Temuco, Sebastián Lara, Estudiante, Universidad de Playa Ancha, Loreto Paniagua, Docente, Universidad de Valparaíso, Pablo Fuentealba, Profesor Asistente, Universidad de Concepción, Esteban Córdova, Director, Suyai Televisión, Isabel Ibaceta Gallardo, Profesora Asistente, Universidad de O'Higgins, Juan Manuel Mancilla, Docente, ILCL-PUCV, Marcelo González-Ortiz,

Profesor Asociado, Universidad de Concepción, Melissa Johnson, Música, Cantautora, gestora cultural, Sindicato SIMUVAL, asamblea trabajadores de la música M.U.S.A., Galia Domic, Docente investigadora, Universidad Mayor de San Andrés, Víctor Godoi Millán, Funcionario, Universidad Austral de Chile, Alexia Guerra Rivera, Académica, Universidad Austral de Chile, Javier Rodrigo Aravena Triviño, Músico, Julio Silva Coñocar, profesor, Universidad Católica Silva Henríquez, Nicole Cornejo Pino, Enfermera, Universitario Austral de Chile, Cristina Torres Andrade, Ex académica, Universidad Austral de Chile, Francisca Sazie, Académica, Escuela de teatro universidad católica, Pedro Rosas Aravena, Decano Facultad de Pedagogía, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Germán Llorca-Abad, Profesor Titular de Comunicación Audiovisual, Universitat Politècnica de València, Patrio Soto Caramori, Vicerrector de Administración y Finanzas, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Ma. Karina Lozic Pavez, Estudiante doctoral, University College London, Isabel De Ferrari Fontecilla, Directora carreras de salud, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Juan Segovia, Jefe de carrera terapia ocupacional, UAHC, Yasna Lepe Saldías, Académica, Fac. De Artes., Universidad de Chile, Daniela Leyton, Académica, Universidad de Concepción, María José Bello Navarro, Académica, Escuela de Creación Audiovisual UACH, Pedro Rolando Serrano Rodríguez, Académico, Universidad Técnica Federico Santa María, Armado Curihual Nahuel, Presidente del centro cultural leftxaru, Centro cultural Leftxaru, Diego Reinoso Carter, Docente carrera de Periodismo, Universidad Alberto Hurtado y Universidad Mayor, Sofía Brady, Estudiante, Universidad de Amsterdam, Ingrid Bórquez, Coordinadora Académica, Universidad Alberto Hurtado, Ricardo Viscardi, Delegado al Espacio Francófono UdeLaR, Universidad de la República, Uruguay, Álex Cornejo Serrano, Académico, Universidad de Los Lagos, Lorena Coronado, Académica, Universidad de Chile, María de los Ángeles Arredondo, Es-

tudiante, Universidad Austral de Chile, Mary Harrison, Director, Espacio Blanco, Claudia Bossay, académica, Universidad de Chile, José Ramón Fabelo Corzo, Profesor-Investigador, Universidad autónoma de Puebla, Susana Quiroz Nilo, Psicóloga Clínica, Particular, Amey Pinto Wong, Docente, PUCV, Carol Sepúlveda, Académica - Universidad de las Américas, Doctoranda - Universidad Católica del Maule, Claudia Paz Winther, Académica, Universidad Mayor, Montserrat González Vera, Docente, Universidad Mayor, Ana María Santibáñez Viani, Ejecutiva en transferencia tecnológica e innovación, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Aldo Meneses Inostroza, Profesor, Universidad de Playa Ancha, Ignacio Rojas Rubio, Académico, Universidad de Playa Ancha, Jorge Araya, Ingeniero en Planificación y Control de Gestión, Universidad Católica Silva Henríquez, Daniuska González González, Académica Titular, Universidad de Playa Ancha, Felipe Vergara Lasnibat, Académico Universidad de Playa Ancha, Subdirector Revista NHyG, Universidad de Playa Ancha, Rosa María Cifuentes Gil, Docente, Trabajadora social, Gabriela Carmona Slier, Artista visual, Esperanza Paredes, Ex Rectora Universidad de Pamplona, pensionada, Investigadora actualmente en ECIF, Enlaces Centro de Investigación en Fronteras ECIF, Valentina Osse Cárcamo, Profesora Escuela de Sociología UV, Universidad de Valparaíso, Rodolfo Hlousek Astudillo, Investigador, Centro Internacional de Estudios FRONTERA, Nora Fuentealba, Investigadora en arte, cultura y memoria, Independiente, Jorge Esteban Liche Molina, Encargado Oficina de Cultura, Municipalidad de Calbuco, Juan Alejandro Henríquez, Académico, Universidad de las Américas, Alondra Castillo Delgado, Académica, Universidad de Valparaíso.

A 50 años del Golpe de Estado en Chile, a la fecha adhieren a esta carta 416 académicos, profesionales y trabajadores provenientes de Chile y Latinoamérica. Para ver la publicación original,

y/o firmar el documento, acceder mediante el link: <https://forms.gle/SKwPbQ7FiGMh97QFA>

Publicado en Le Monde Diplomatique, Edición Chile, el 11 de Septiembre de 2023: <https://www.lemondediplomatique.cl/carta-abierta-a-las-universidades-chilenas.html>

Sobre las autoras y autores

Fabián Cabaluz Ducasse. Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Chile; Magíster en Educación: Pedagogías Críticas y problemas socio-educativos por la Universidad de Buenos Aires y Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Investigador responsable del Grupo de Investigación de Pedagogías Latinoamericanas de la Universidad de Playa Ancha.

David G. Miranda. Doctor en Ciencia Política y Máster en Estudios Contemporáneos de América Latina por la Universidad Complutense de Madrid. Su línea de investigación aborda desde una perspectiva crítica las políticas educativas de forma comparada, y a escala global. Es Licenciado en Educación y en Licenciado en Cs. y Artes Musicales por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente se desempeña como investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Playa Ancha y como Coordinador del Doctorado Consociado en Educación (Universidad de Los Lagos / Universidad de Playa Ancha / Universidad de Antofagasta).

Martín Ríos López. Doctorando en Estudios Transdisciplinarios Latinoamericanos en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano; Máster Universitario en Estudios Avanzados en

Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid; Magíster en Filosofía c/m Pensamiento Contemporáneo por la Universidad de Valparaíso; DEA en Filosofía por la Universidad de Salamanca; Especialista en Educación para la Solidaridad y el Desarrollo por la Universidad Pontificia Comillas; Licenciado en Educación y Profesor de Filosofía. Profesor Asociado en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha. Miembro de la Asociación Gramsci Chile y del Centro de Estudios del Pensamiento Iberoamericano, CEPIB-UV.

Sebastián Ortíz Mallegas. Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada; Magíster en Psicología Educativa, Universidad de Chile y Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Académico del Departamento de Mediaciones y Subjetividades de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Sus líneas de investigación han estado vinculadas con el estudio de movimientos docentes y procesos psicosociales vinculados con la convivencia, exclusión e inclusión educativa.

Daniela Barruel. Magíster en Currículum Escolar por la Pontificia Universidad Católica de Chile y Profesora de Religión y Filosofía y Licenciada en Educación por la Universidad Católica del Maule. Actualmente es estudiante del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Chile. Parte del Movimiento por la Unidad Docente y la Federación Nacional de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación.

Jorge Briones. Magíster en Evaluación Educativa por la Universidad de Playa Ancha, Chile. Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales con mención en Ciencia Política, por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ha sido vocero del Movimiento por la Unidad Docente y actualmente se desempeña como

Secretario del Regional Valparaíso del Colegio de Profesores.

Lorena Godoy Peña. Doctora en Estudios Americanos, Área Pensamiento y Cultura por la Universidad de Santiago de Chile; Magíster en Ciencias de la Educación mención Dificultades del Aprendizaje por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora en Educación Diferencial/Especial por la Universidad de Playa Ancha. Profesora Asistente en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha.

Felip Gascón i Martín. Doctor en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Periodista. Profesor Titular en el Departamento de Estudios Territoriales y Diálogos Interculturales e investigador del Observatorio de Participación Social y Territorio de la Facultad de Ciencias Sociales. A lo largo de su carrera ha participado en diversos centros de investigación. Ha sido profesor invitado en diversos programas de postgrado en universidades nacionales e internacionales y se ha desempeñado en múltiples cargos de gestión. Actualmente es Director General de Relaciones Internacionales de la Universidad de Playa Ancha.

María Maldonado Mamani. Magíster en Psicología Educativa por la Universidad de Chile, Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada y Psicóloga por la Universidad de Valparaíso. Perteneciente al pueblo aymara. Actualmente se desempeña como académica de la carrera de Psicología en la Universidad de Playa Ancha y docente en el Magíster de Educación para la Inclusión de la Diversidad y la Interculturalidad en la Universidad de Valparaíso.

Cristopher Corvalán Rivera. Doctor y Máster en Estudios Avanzados en Derechos Humanos por la Universidad Carlos III. Además es Abogado por la Universidad de Valparaíso, Chile. Es

miembro del Centro de Investigación y Defensa Sur -CIDSUR- y académico en la Carrera de Derecho de la Universidad de Playa Ancha, donde integra el Departamento de Estudios Territoriales y Diálogos Interculturales y el Observatorio de Participación Social y Territorio de la Facultad de Ciencias Sociales de la misma casa de estudios.

Yanina Gutierrez Valdés. Doctora en Estudios Transdisciplinarios Latinoamericanos por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Magíster en Psicología comunitaria en la Universidad de Chile y Psicóloga egresada de la Universidad de la Frontera. Directora del Departamento de Mediaciones y Subjetividades, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Playa Ancha. Participa en el Observatorio Psicosocial en Situaciones de Emergencia (OPSE) y en el Núcleo Núcleo de Investigación y Acción en Subalternidades, ambos de la misma universidad. Integrante del GT Clacso Territorialidades, Espiritualidades y Cuerpos. Integrante de la Laboratorio Feminista de Metodologías Experienciales. Socia fundadora de la Sociedad Chilena de Psicología Comunitaria.

Valentina Aguirre Acosta. Psicóloga y Licenciada en Psicología por la Universidad de Playa Ancha. Perteneciente al Pueblo Mapuche. Cuenta con experiencia en el área comunitaria y en metodologías participativas.

José Tralcal Coche. Preso político mapuche, luchador social, defensor de la aguas y el territorio, dirigente del Lof Yeupeko de la comuna de Vilcún, con experiencias en cooperativas productivas y procesos de recuperación territorial. Actualmente se encuentra recluido en el Centro de Estudios y Trabajo de la Comuna de Vilcún, soportando la prisión política derivada del Caso Luchsinger-Mackay, lo que ha sido denunciado ante la Comisión Intera-

americana de Derechos Humanos, persiguiendo la responsabilidad del Estado por la condena obtenida con violación de sus derechos fundamentales.

Karin Ramírez Raunigg. Magíster en Estudios de Género y Cultura Mención Humanidades por la Universidad de Chile; Socióloga y Licenciada en Sociología por la Universidad de Playa Ancha. Cuenta con amplia experiencia en el área de participación comunitaria y metodologías participativas. A su vez, ha dedicado parte de su carrera como investigadora, al trabajo en temáticas relacionadas a las teorías de género e interseccionalidad, particularmente al estudio de las violencias sexuales. Actualmente forma parte del Observatorio de Participación Social y Territorio de la Universidad de Playa Ancha.

Marcelo Rodríguez Mancilla. Doctor en Planeamiento Urbano y Regional por la Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil; Psicólogo por la Universidad de Valparaíso; Maestro en Estudios Urbanos por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Ecuador); Postítulo Superior en Economía Social y Solidaria por la Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina y Diplomado en Filosofía Política EduRed México. Actualmente es Profesor Titular del Departamento de Estudios Territoriales y Diálogos Interculturales e investigador del Observatorio de Participación Social y Territorio de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Playa Ancha. Ha participado en investigaciones nacionales e internacionales en estudios interdisciplinarios desde diversos enfoques metodológicos e históricos.

Bernardita Skinner. Magíster en Arte mención Patrimonio por la Universidad de Playa Ancha; Periodista y Licenciada en Comunicación Social por la Universidad de Viña del Mar. Académica del Departamento de Estudios Territoriales y Diálogos Intercul-

turales, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Playa Ancha. Se ha especializado en comunicación de la ciencia y en temáticas relativas al patrimonio cultural, participando en múltiples proyectos del ámbito de la divulgación y de la cultura rapanui.

Abigail González Arriagada. Profesional dedicada al campo de la educación y la evaluación educativa. Actualmente, está realizando su tesis para obtener el grado de Magíster en Evaluación Educacional de la Universidad de Playa Ancha. Además, es Licenciada en Historia con mención en Ciencias Políticas y Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Cuenta con experiencia en el diseño, implementación y evaluación de proyectos educativos, especialmente en programas universitarios dirigidos a personas mayores. Es cofundadora de la Fundación Aldea Mayor, una organización dedicada a desarrollar proyectos educativos interdisciplinarios para personas mayores.

Enzo Morelli Quevedo. Profesional del área de la salud, especialmente en hábitos y vida saludable, con énfasis en rendimiento. Licenciado en Educación con mención en Educación Física y Salud por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Cuenta con experiencia en áreas de: envejecimiento activo y saludable, diseño de intervenciones para el desarrollo cognitivo y el fortalecimiento de redes sociales. Ha sido encargado de las comunicaciones, marketing y diseño del Programa Acción Senior de la PUCV. Es cofundador de la Fundación Aldea Mayor, una organización dedicada a intervenciones interdisciplinarias para la persona mayor, donde actúa como asesor del área de salud.

Williana Angelo da Silva. Doctora en Trabajo Social por la Universidad Católica de São Paulo; Magíster en Sustentabilidad en la Gestión Ambiental por la Universidad Federal de São Carlos,

Brasil. Actualmente es trabajadora social en el Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. Miembro del “Grupo de Estudos e Pesquisa em Serviço Social na Educação” – GEPESSE/ UNESP.

Luis G. Vera. Máster en Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) por la Universidad Estatal de Arizona, Tempe, Estados Unidos. Profesor de Estado en inglés por la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso. Imparte la docencia del inglés como lengua extranjera en la carrera de pedagogía en inglés en la Universidad de Playa Ancha. Su línea de investigación ha sido indagar en los métodos de enseñanza y aprendizaje del inglés a través de la dirección de tesis de alumnos tanto de pregrado como del Magíster en lingüística aplicada.

Sebastián Guerrero Lacoste. Magíster en Educación, mención Currículo y Comunidad Educativa por la Universidad de Chile; Profesor de Educación Física, Deportes y Recreación por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Integrante del Núcleo de Estudio Currículum, Conocimiento y Experiencia Educativa (NECCEE) de la Universidad de Chile y el Grupo de Investigación en Pedagogías Latinoamericanas de la Universidad de Playa Ancha.

Catalina Valenzuela Sobarzo: Socióloga y Licenciada en Sociología de la Universidad de Playa Ancha; Diplomada en Metodologías Participativas para la Intervención Social por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Cuenta con experiencia en el área de participación comunitaria, siendo partícipe de variados proyectos en el área de vinculación con el medio y extensión universitaria con comunidades urbanas y rurales. Integra el Observatorio de Participación Social y Territorio de la Universidad de Playa Ancha.

Araceli de Tezanos. Doctorada en Letras y Ciencias Humanas por la Universidad de París X-Nanterre; DEA en Estudios Ibéricos e Iberoamericanos: especialización Historia por la Universidad de París X-Nanterre; Maestría en Investigación Educativa por la Universidad Iberoamericana - México; Certificado en Pedagogía, Facultad de Magisterio, Universidad de los Estudios de Florencia-Italia; Licenciatura en Ciencias de la Educación por el Instituto Magisterial Superior, Montevideo, Uruguay. Maestra Normal Institutos Normales “María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez” de Montevideo - Uruguay. Maestra Normal Nacional Escuela Normal N°4, Buenos Aires, República Argentina.

Educación, política e ideología

Debates teóricos y contribuciones prácticas

El presente libro “Educación, política e ideología: debates teóricos y contribuciones prácticas”, surge desde el Grupo de Investigación de Pedagogías Latinoamericanas de la Universidad de Playa Ancha, el cual se encuentra posicionado desde las perspectivas críticas del campo educativo y pedagógico, lo que implica en la actualidad, entre otras cosas, la relevancia de discutir, polemizar y confrontar aquellas perspectivas que han tecnificado e instrumentalizado la pedagogía, reduciéndola a un campo meramente práctico, técnico, ajeno a cuestiones epistemológicas, éticas, filosóficas y/o políticas. En esta dirección, los ensayos que componen el libro se distancian sustancialmente de aquellas perspectivas que conciben nuestro campo como un terreno que debe abogar por la neutralidad, la imparcialidad, la asepsia; y proponen posicionamientos claros y explícitos con respecto a la justicia social, la democracia, la igualdad, la dignidad. Son textos que no rehuyen de compromisos sociales y políticos, que no dudan en “tomar partido” o en perfilar la crítica a aquellas estructuras, mecanismos y/o dispositivos responsables de generar exclusión, marginalidad, pobreza, dominación. Así planteado, este conjunto de ensayos constituyen un libro de trinchera, con perspectivas político-pedagógicas comprometidas con contribuir a procesos culturales y educativos emancipatorios