



APRENDER PARA TRANSFORMAR(NOS)

MIRADAS COLECTIVAS DESDE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

CARLOS CALVO MUÑOZ / EDITOR

Guillermo Williamson Castro / Sergio Toro Arévalo
Sebastián Peña Troncoso / Javier Vega Ramírez
Alberto Moreno Doña / Carlos Calvo Muñoz
Jorge Osorio Vargas / Karin Flores León
M. Eugenia Letelier Gálvez / Pablo Camus Galleguillos
Gabriel Álvarez Morgado / Magdalena Ayabire Astudillo
Catalina Marín Lacazette / Tatiana Morales Silva
Eric Molinet Oyarzún / Silvana Arteché Sepúlveda
Marcos Elizondo Vega / Yanett Leiva Gutiérrez
Clara Tirado Soto / Cristóbal Vergara Álvarez

COLECCIÓN DISEÑADORES

Nueva
Mirada
EDICIONES

RED UNIVERSITARIA
RUEPJA
EDUCACIÓN PARA PERSONAS
JÓVENES Y ADULTOS

**APRENDER PARA TRANSFORMAR(NOS):
MIRADAS COLECTIVAS DESDE LA EDUCACIÓN
DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS**

CARLOS CALVO MUÑOZ / EDITOR

Guillermo Williamson Castro / Sergio Toro Arévalo
Sebastián Peña Troncoso / Javier Vega Ramírez
Alberto Moreno Doña / Carlos Calvo Muñoz
Jorge Osorio Vargas / Karin Flores León
M. Eugenia Letelier Gálvez / Pablo Camus Galleguillos
Gabriel Álvarez Morgado / Magdalena Ayabire Astudillo
Catalina Marín Lacazette / Tatiana Morales Silva
Eric Molinet Oyarzún / Silvana Arteché Sepúlveda
Marcos Elizondo Vega / Yanett Leiva Gutiérrez
Clara Tirado Soto / Cristóbal Vergara Álvarez

RED UNIVERSITARIA

RUEPJA

EDUCACIÓN PARA PERSONAS
JÓVENES Y ADULTOS

Nueva
Mirada
EDICIONES

COMITÉ EDITORIAL
NUEVA MIRADA

Dra. Silvia López de Maturana Luna, Universidad Central de Chile
Dra. Carolina Poblete Gálvez, Universidad de Santiago, Chile
Dr. Rodrigo Gamboa Jiménez, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile
Dra. Violeta Acuña Collado, Universidad de Playa Ancha, Chile
Mg. Pablo Abufom Silva, Universidad de Chile
Dra. Carla Chavarria Rojas, Universidad de La Frontera, Chile

**Aprender para transformar(nos): miradas colectivas desde la educación
de personas jóvenes y adultas**

Varios autores / Carlos Calvo Muñoz, editor

© Red Universitaria de Educación de Jóvenes y Adultos

Este libro ha sido sometido a referato externo.

Nueva Mirada Ediciones, La Serena, Chile

Colección *Disoñadores*

Primera edición: abril 2021

ISBN 978-956-9812-31-6

Diseño y diagramación: Alejandro Abufom H.

abufom@gmail.com

Fotografía de portada: www.unesco.org

Se permite la reproducción parcial de este libro, siempre que se mencione la fuente.

ÍNDICE

PRÓLOGO

CARLOS CALVO MUÑOZ 7

1. SUB-VERSIÓN PEDAGÓGICA Y SIGNOS DE LOS TIEMPOS EN EDUCACIÓN

GUILLERMO WILLIAMSON CASTRO 13

2. LO EDUCATIVO EN TIEMPOS TRANS-MODERNOS: APORTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PENSAMIENTO EDUCATIVO SITUADO

SERGIO TORO ARÉVALO / SEBASTIÁN PEÑA TRONCOSO
JAVIER VEGA RAMÍREZ / ALBERTO MORENO DOÑA 30

3. LA ESCOLARIZACIÓN COMO HOMOGENEIZADORA DE LAS DIFERENCIAS

CARLOS CALVO MUÑOZ 49

4. EDUCACIÓN CIUDADANA EN CONTEXTOS DE MALESTARES, INCERTIDUMBRES, RIESGOS Y EXTRAÑEZAS: UN PROYECTO DE ESCRITURA- ACCIÓN-REFLEXIVA

JORGE OSORIO VARGAS 66

5. RELACIÓN VINCULAR DOCENTE-ESTUDIANTE: RELATO DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN PANDEMIA

KARIN FLORES LEÓN 83

6. UN CURRÍCULUM PARA LA DIVERSIDAD: SENTIDOS Y DESAFÍOS EN EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

M. EUGENIA LETELIER GÁLVEZ 99

7. PERFECCIONAMIENTO DOCENTE: UN TEMA PENDIENTE EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS	
PABLO CAMUS GALLEGUILLOS / GABRIEL ÁLVAREZ MORGADO MAGDALENA AYABIRE ASTUDILLO / CATALINA MARÍN LACAZETTE TATIANA MORALES SILVA	116
8. INMIGRACIÓN, EDUCACIÓN Y REDES DE APOYO EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN LA COMUNA DE PUNTA ARENAS	
ERIC MOLINET OYARZÚN / SILVANA ARTECHE SEPÚLVEDA	140
9. ALCANCES FILOSÓFICOS, SOCIOANTROPOLÓGICOS Y PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD. UN ENFOQUE SOCIOTERRITORIAL DE UNA EXPERIENCIA FORMATIVA EN EPJA, REGIÓN DE COQUIMBO	
MARCOS ELIZONDO VEGA / YANETT LEIVA GUTIÉRREZ CLARA TIRADO SOTO / CRISTÓBAL VERGARA ÁLVAREZ	157
SOBRE LOS AUTORES Y AUTORAS	175

PRÓLOGO

LA DIVERSIDAD Y LA EMERGENCIA EN EL PROCESO EDUCATIVO

Escribir un artículo académico es un proyecto que involucra mucho manejo de información, que cada persona selecciona y sistematiza de acuerdo a criterios personales, pautas editoriales y, en los últimos años, a las omnipresentes e imperativas normas APA; sin embargo, lo principal en la escritura es la emergencia de la subjetividad de quien escribe que nos aporta sus perspectivas en medio de una tensión entre la objetividad de los datos y la subjetividad de quien escribe.

En este libro fluyen las subjetividades de quienes hemos escrito. Hay datos, interpretaciones y propuestas que esperamos les desafíen. No les pedimos que concuerden con nosotros(as), sino que intenten ponerse en el rol de quienes hemos escrito para que puedan comprender empáticamente por qué afirmamos lo que escribimos. Es importante que no busquen que las lecturas digan lo que usted espera, pues en ese caso abortará el diálogo que debería surgir. Pregúntese las razones que nos han llevado a que una idea o hecho lo consideremos relevante y que nos ha inquietado por mucho tiempo. El diálogo es lectura activa que nos conmueve a medida que ahondamos en los argumentos y que nos van entrelazando con las vidas de quienes escriben y de aquellas personas jóvenes y adultas a quienes intentamos darle voz en cada artículo.

Hemos escrito para descubrir, para abrir senderos y para sorprendernos. No hemos querido caminar por las vías que ya conocíamos, sino que hemos deambulado extraviados para ver qué encontramos. Gracias a ello, el proceso no ha resultado fastidioso ni soporífero, sino exigente en el rigor que cada día, esperamos, nos haya ayudado a mejorar. García Márquez en muchas

ocasiones relató que todos los días escribía, estuviera inspirado o no, pues debía ejercer el oficio para que cuando las esquivas Musas les inspiraran el estuviera preparado, tal como le ocurrió mientras viajaba de Ciudad de México a Acapulco y a la altura de Cuernavaca, donde trabajó Iván Illich, tuvo la visión de “Cien años de soledad” completa y coherente, sin aquellos vacíos que por años no había logrado integrar. Regresó a su casa a escribir sin correcciones la que ha sido considerada la obra cumbre de la literatura del siglo XX. Picasso señaló lo mismo cuando respondió que existía la inspiración, pero que debía encontrarlo trabajando. Es por esto que para nosotros escribir estos artículos ha sido un proceso de oficio y de creación, sujeto a imprevistos constantes y a chispazos ocasionales.

Esperamos que la lectura le ayude a comprender y justipreciar la complejidad que trae consigo educar a jóvenes y adultos. Como toda complejidad esta es dinámica y dependiente de innumerables interacciones entre sus diferentes componentes. Si bien cada uno(a) estableció un ordenamiento inicial para escribir, todo ello se desmoronaba a medida que buscábamos dar coherencia a los procesos dinámicos que pretendíamos describir y valorar. Lo que era cierto devenía incierto; lo que comprendíamos sorpresivamente nos causaba dudas porque no lográbamos comprender como se influían entre sí las variables en juego. El “efecto mariposa” afecta tanto a la escritura de estos artículos, como a todo lo que acontece en los diferentes procesos educativos de la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA). E. Lorenz formuló el “efecto mariposa” en 1972 para enseñarnos que una pequeña perturbación altera todo el proceso, tal como los profesores vivenciamos a diario en las aulas y que el país vivió con el corona virus.

Reconocemos, sin embargo, que hay variables que pesan mucho y perturban bastante, como la minusvaloración que las autoridades ministeriales tienen sobre la importancia y trascendencia de la EPJA; la imposición de mallas curriculares imperti-

mentes; el control normativo aséptico que fuerza a que muchos procesos educativos se cierren a las posibilidades emergentes y terminen siendo meras repeticiones de contenidos sin mayor sentido por falta de contexto y comprensión de su devenir, repeticiones, por lo general, estériles, que enrarecen las probabilidades de que el profesorado y el estudiantado dialoguen educativamente y se animen a aprender y no solo a aprobar asignaturas y niveles de escolaridad.

En este libro damos cuenta de la EPJA, modalidad educativa que el sistema educacional chileno tiende a minimizar e invisibilizar. En muchos casos participan estudiantes, también profesores(as) de rostros “borrados” que se identifican con códigos, pues no importa lo que sienten, piensan, sufren ni cómo viven, mucho menos como aprenden ni para que les servirá lo que aprendan, tal como los ha caracterizado Ofelia Roldán.

Nunca me ha quedado claro el por qué tantísima borrosidad en este nivel, que es muchísima más que la de los otros niveles escolares; no obstante mis dudas, sospecho que puede ser porque muestra las graves falencias que tiene la escolaridad básica y media y porque no se sabe bien qué hacer con esos(as) estudiantes, que han desertado del “sistema educacional” por diversas razones ni con aquellos adultos(as) mayores que conforman la cohorte de desheredados del sistema, como hace décadas los caracterizó el martinico Frantz Fanon. Más de alguna vez he escuchado en diferentes contextos educativos y en distintos países que para qué vuelven a estudiar lo que no aprendieron antes y que ahora les ayudará muy poco en sus trabajos, salvo el certificado de egreso. Igualmente argumentan que no lograrán entusiasmarse con la aventura de aprender porque de exploración tendrá muy poco, pues casi todo será repetir, tal como ya lo hizo en el pasado y de manera insatisfactoria para quienes le evaluaron. Lo triste es que no presentan alternativas, excepto algunas pocas flexibilizaciones de la escolaridad diurna, que también fracasa.

En las antípodas de lo anterior se encuentran quienes es-

criben en este libro. Se trata de colegas generadores de esperanzas y que educan a pesar de todos los contratiempos que trae consigo la EPJA, pues han sabido descubrir la rica magia que tiene educar a quien tienen al frente, se sienta entusiasmado, defraudado o indiferente. Son profesionales de la educación comprometidos(as) con su proyecto educativo, al modo como Silvia López de Maturana lo señala como un rasgo de quien es un buen(a) educador(a). En su trabajo educativo estas personas manifiestan autonomía, tienen autoconfianza, les guía la motivación de logros y realizan su trabajo colaborativamente.

Sus escritos nos invitan a recorrer distintos territorios, que no describiré para evitar prejuicios de quienes incursionarán en ellos cuando los lean. Cuando lo hagan dialogaremos, ustedes y nosotros, a medida que vayan descubriendo qué es lo que les ha confundido porque manejan otros antecedentes o no han logrado comprender porque usan otros criterios o les ha asombrado porque no lo habían considerado previamente.

Deseamos que la lectura sea empática y que les ayude a descubrir la trama de las vidas que hemos intentado mostrar en cada artículo. A medida que vayan leyendo irán desordenando el orden que le hemos dado a nuestras ideas y vivencias porque ustedes incorporarán sus sentires, experiencias y valoraciones. Es probable que también a ustedes les suceda que la claridad de sus ideas se vuelva difusa porque habrán empezado a peregrinar entre la comprensión y la confusión, entre la duda y la seguridad precaria.

Invito a quienes nos lean que le den nombre a los(as) estudiantes sobre los que nosotros escribimos, que le atribuyan historias y contextos para poder comprenderlos. Si no es así, ¿cómo podríamos entender lo que se cuenta en un libro sobre educación si no personalizamos lo que allí leemos, si no le ponemos rostro e historia a esas personas? Los(as) que escribimos conocemos sus nombres, historias y contextos.

Irene Papas la actriz griega que interpretó a la abuela en “La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abue-

la desalmada” para aceptar su rol, le planteó al autor que debía ponerle un nombre, que Gabo rechazó porque en la novela no lo tiene. La actriz le replicó que no podía actuarla si no la nombraba. Para dirimir el conflicto, que parecía sin solución, el autor accedió a que ella le pusiera un nombre, pero solo para ella y que jamás debería revelarlo a nadie. Ella cumplió con su compromiso ético y ningún ser humano lo supo ni quedó grabado en medio tecnológico alguno.

Les invito a que lean estos relatos intentando trascender lo escrito, que vayan más allá intentando situarse en el estar-siendo-ocurriendo de sus actores. No busquen certezas, sino que les invitamos a que consideren qué es lo que usted lector(a) habría podido hacer en aquellas circunstancias y con aquellos(as) educandos(as), qué es lo que ellos(as) esperarían de usted y en qué medida les habría ayudado para que continuasen avanzando con mayor autonomía y colaboración. Puede formular muchas más preguntas que enriquecerán el diálogo. No olvidemos que la riqueza de la educación reside en su carácter inicialmente caótico que tiende a autoorganizarse de acuerdos a patrones que podemos conocer y apoyarnos en ellos. Es caótico, porque al comenzar a hablar sobre el libro no precisamos, menos exigimos, temas para otorgarle coherencia a la planificación de los temas, sino que dejamos que los(as) escribientes fluyeran a partir de sus experiencias reflexionadas.

Termino relatándoles que mientras leía los artículos que componen y le dan sentido a este libro, me he sorprendido con la diversidad de temas, enfoques y valoraciones que he encontrado en ellos. Aquello me ha agradado profundamente, tanto así que he decidido que esta presentación no sea un recuento de lo que se plantea en cada artículo, sino una reflexión sobre la diversidad y la emergencia, que dan riqueza a todo proceso educativo.

DR. CARLOS CALVO MUÑOZ
MARZO 2021

SUB-VERSIÓN PEDAGÓGICA Y SIGNOS DE LOS TIEMPOS EN EDUCACIÓN

GUILLERMO WILLIAMSON CASTRO

*Para la libertad sangro, lucho, pervivo.
Para la libertad, mis ojos y mis manos, (...)
Porque donde unas cuencas vacías amanezcan,
ella pondrá dos piedras de futura mirada,
y hará que nuevos brazos y nuevas piernas crezcan
en la carne talada.*
Miguel Hernández, “Para la Libertad”

INTRODUCCIÓN

Escribo después del poderoso triunfo del “Apruebo” en el Plebiscito del 25 de octubre de 2020 en Chile, con una legitimada participación mayoritaria pese a la pandemia COVID 19. ¡Cuántos académicos universitarios formaron futuros profesores críticos y transformadores, que enseñaron a estudiantes que se movilizaron y votaron juntos a todos ellos!

El sub-verso es ese otro lenguaje integral y comunicativo que se vive en los espacios y tiempos educativos que no corresponden necesariamente a los visibles, explícitos, formales u oficiales, ni tienen la connotación hegemónica capitalista dominante del currículum oculto. No es un discurso culturalmente clandestino o subliminal manipulador de los estudiantes. Es un enfoque autodefinido como alternativo, una versión sobre la educación que recupera la dimensión profética del profesor: anuncia

buenas noticias de liberación y justicia, la validez de la educación y el aprendizaje para la buena vida, pues mira más allá de los límites de los sentidos, de las condiciones históricas coyunturales, de las realidades inmediatas. Es el que, movilizándose desde la enseñanza, descubre en el mundo de hoy vivencias del que sueña.

El objetivo de este capítulo es actualizar algunas ideas que emergen de una pedagogía de educación popular libertaria, anti-autoritaria, crítica, transformadora, democrática, en parte inspirada en categorías del pensamiento católico y de las comunidades eclesiales de base de los sesenta y setenta del siglo pasado; de las ideas de Paulo Freire y del aprendizaje de las resistencias anti-dictatoriales del continente latinoamericano. Consideramos que es absolutamente pertinente, necesario y una exigencia de la lucha cultural anti-neoliberal el contar con categorías de pensamiento ideológicas, teóricas, valóricas, pedagógicas y prácticas que ofrezcan sentidos, dirección y esperanzas a los luchadores de una nueva educación de la conciencia y acción liberadora de las mayorías excluidas, subordinadas, silenciosas, abusadas. Lo que se expone puede leerse sin prejuicios tanto en categorías religiosas como laicas, no hay diferencias. Este capítulo resulta de aprendizajes y reflexiones en la Universidad de La Frontera, generadas por proyectos de educación social y pedagogía crítica.

1. UNA PEDAGOGÍA SUB-VERSIVA

No sólo se refiere al sub-verso sino también al acto de sub-versión sobre el que se levanta. La subversión se entiende como una acción de destrucción o transformación del orden establecido. Los defensores de este orden denominan subversivos a aquellos grupos políticos o sociales rupturistas del status quo. No obstante, no tiene necesariamente una connotación de violencia –aunque ciertas teorías si la consideran-, pues se trata de un enfoque no dicotómico entre todo-nada, conservadurismo-revolución, bueno-malo. Es complejo e histórico generando actos de oposición

o represión, previos y/o posteriores a ella. Siguiendo y resignificando a Orlando Fals Borda (Silva, 1987), la subversión tiene una dimensión moral positiva al buscar la superación del orden social injusto y de la violencia institucionalizada física, cultural y social por un orden que rescata la dignidad humana y que no busca necesariamente la destrucción total de la sociedad, sino construir desde ella y sus comunidades de base, una sociedad más moral. Ello supone contar con una utopía que expresa la superación de lo que impide la moral digna: se requiere una acción colectiva organizada hacia una utopía, un proyecto social alternativo que legitima la propuesta de un nuevo orden. Busca suplantar el orden existente –considerado como injusto, aunque sea validado por la tradición- a través de vías democráticas, ya que las fuerzas ideológicas, políticas y mediáticas dominantes asocian la idea de subversión sólo a acciones violentas anti-sistemas, invisibilizando las acciones transformadoras pacíficas y democráticas que, no por asumir esos métodos, son menos subversivas. La entendemos como subversión cultural, un proceso de sembrar concepciones de conocimiento y sentidos de lo mejor de la dignidad y justicia humanas en el sistema de reproducción cultural del sistema capitalista dominante (o del que sea). Afirmamos la subversión como acto de reconstrucción cultural, social, político, pacífico y democrático, que se consolida en la sociedad, sus comunidades e instituciones desde la acción de base: el movimiento no violento “Contra La Tortura Sebastián Acevedo” durante la dictadura militar en Chile (Bolton, 2010) o el feminista en las últimas décadas (Carosio, 2012) son acciones subversivas pacíficas y democráticas de gran impacto social, moral, cultural e institucional.

Pedagogía sub-versiva es un título llamativo para una praxis de militancia educativa liberadora, especialmente socialista, en casi todas sus vertientes transformadoras. Llama a revolución, a ruptura con el orden establecido, a socavar lo educacionalmente consolidado desde los subsuelos, llama a una épica y un relato de futuro entre romántico y testimonial. No necesariamente llama

a triunfo, sino a lucha comunitaria inteligente y pasional por la conquista permanente de la libertad, la autonomía, la autogestión, la cooperación, la comunidad, el placer, la alegría, la vida corporal-natural plena. Llama a plantearse “la generación (...) de una conciencia sub-versiva, una conciencia bajo la palabra externa, en los subterráneos de los discursos y de los pensamientos que corroa la conciencia tranquila o abandonada al devenir huracanado de la historia imposible de detener, cambiar o simplemente enfrentar” (Williamson, 2016: 40). Para ello, debe ser una pedagogía de lo profundo de la palabra, de la conciencia traducida en verso agitador instalado en las sub-terras de las sociedades, de los territorios, del pueblo, de los excluidos, palabra libre del militante –miembro de una comunidad organizada- que actúa en la praxis de la conversación pedagógica formativa y reconstructora de la sociedad y su cultura. La palabra oral (en la voz, el texto escrito, la imaginación) es también corporal, es palabra hecha gesto en la totalidad de la materialidad del ser humano que hace a éste ser lo que es y no un espíritu, aunque lo contenga: “... en el cuerpo del hombre el verbo se hace carne – en rigor, toda carne encarna un verbo, un sentido. La carne es jeroglífico.” (Ortega y Gasset, 1933: 90)

Whitman (2017) canta su unidad total al desescolarizarse y desreligionalizarse: “Me aparto de las escuelas y de las sectas, las dejo atrás/ me sirvieron, no las olvido/ Soy puerto para el bien y para el mal, hablo sin cuidarme de riesgos/ Naturaleza sin freno con elemental energía.” Renuncia a la educación y la religión para hablar sin temor y vivir su naturaleza sin freno. Una pedagogía sub-versiva, une la palabra-ideas al cuerpo-naturaleza, la razón a la emoción: los re-unifica en el cuerpo hablando, en la palabra corporalizada, sin dominio de una sobre otra, con un horizonte definido y una estrategia determinada hacia objetivos pedagógicos, sociales y de utopías posibles. El cuerpo es la expresión de los sentidos del espíritu y el pensamiento. Supone una pedagogía testimonial (compromiso corporalizado en la praxis libera-

dora), formativa (consigue lograr aprendizajes cognitivos, éticos y culturales del currículum a que los estudiantes tienen derecho en sus áreas disciplinarias de saber [Silva D'Ambrosio y Espasandin, 2015]), cooperativa (construcción social en comunidad) y profética (educador-profeta que anuncia una sociedad mejor, socialista, de hombres y mujeres libres viviendo en cooperación y armonía).

2. SILENCIOS PODEROSOS, VOCES FANTASMALES

Cuando la Pedagogía Crítica, hace medio siglo, planteó la idea del currículum oculto, explicitaron algo que la filosofía, la literatura y la vida cotidiana del pueblo ya sabían y habían denunciado: la contradicción (incluso falsedad) de ciertos discursos explícitos de la realidad formal visible con la existencia de otros discursos de realidades invisibles que sustentaban, daban forma y sentidos a sistemas aparentemente objetivos. Es la negación al hecho oscuro de que las condiciones estructurales del poder y economía capitalista diagraman el quehacer y decir pedagógico. Lo explícito y lo oculto son parte del mismo escenario escolar y por extensión de la pedagogía, la vida educativa escolar y el sistema educacional: un currículum explícito formal y otro fantasmal pero poderoso formador de la conciencia, la ideología, los valores, definido desde las condiciones del sistema financiero-mercantil capitalista. El debate socialista utópico primigenio no es sólo moral sino ideológico y político: la falsedad pampea en los sistemas y en muchos de los actores de sus escenarios, los sentidos son finalmente contruidos y manejados por poderosos, opresores, élites que los significan según sus intereses y diseñan existencias y relaciones consecuentes que los sujetos asumen como verdaderos. Esta es una cuestión antigua y, a veces, sin salida liberadora desde la lucha pedagógica en el debate entre opresores y oprimidos. Althusser (2003) en los años 70, se refería a los aparatos ideológicos del estado afirmando que la educación, su currículum y pedagogía

eran estructuras formales de reproducción del status quo inyectadas en la conciencia de los dominados a través de la ideología, las ideas y el consenso. Para intelectuales como Eco, Bourdieu y Passeron, Illich y otros la escuela es un proceso reproductor del poder dominante. Marx en su Tesis III sobre Feuerbach¹ crítica a los socialistas utópicos su fe en la capacidad liberadora de la educación al preguntarle sobre quien educa a sus educadores. Freire llama en sus textos originales como “conciencia ingenua” a la formada desde los sistemas de dominación económicos, políticos y culturales-educacionales en aquellos que, pese a su condición de subordinados, son llamados a despertar una conciencia y acción transformadora (Freire, 1980). Siempre ha habido un sub-texto al explícito y ese ha sido a favor de la re-producción del poder y de las clases sociales dominantes, sus fracciones y elites, que soporta y otorga pegamento a la muralla que denuncia Pink Floyd: “No necesitamos la educación / no necesitamos un control mental/ ni sarcasmo oscuro en el salón de clase/ maestro deja a los chicos en paz/ oye maestro, déjanos a los chicos en paz./ Al fin y al cabo es sólo un ladrillo en el muro”.² Una muralla que el sistema capitalista fundamenta como defensa formal de los derechos humanos individuales, sin preocuparse de garantizarlos, que segrega lo formal de los sentidos de los textos comunicados, donde los saberes difundidos no necesariamente corresponden a los conocimientos reales o sus palabras dicen lo que no quieren decir (pura apariencia) o niegan lo que deberían decir. Este es un debate sobre la verdad y cuanto de verdad tiene y contiene el discurso pedagógico formal y oficial que transmite el currículum, la pedagogía, los textos y materiales, el discurso completo e integrado de ciertos directivos, profesores, otros profesionales y funcionarios que actúan con poder en la educación. La cuestión, entonces es: ¿puede

1. <http://www.ehu.es/Jarriola/Docencia/EcoMarx/TESIS%20SOBRE%20FEUERBACH%20Thesen%20ueber%20Feuerbach.pdf>

2. <https://www.youtube.com/watch?v=zz8frWcmthA&list=PLyDzU3p8F-P24syYfTXpGqTDHsQhlxwlls&index=5>

la educación cambiar la sociedad?, ¿transformar el neoliberalismo e integrismo neoconservador? (Apple, 2018). La respuesta es que es posible si el pueblo, las clases o colectivos oprimidos se apropian de la escuela para un proyecto transformador y progresista (Apple, 2018), reconociendo que no es suficiente resistir, sino hay que concretizar el sub-verso que emerge de lo profundo del ser humano en la escuela. “Silencio la tierra va a dar a luz un árbol/ Tengo cartas secretas en la caja del cráneo/ Tengo un carbón doliente en el fondo del pecho/ y conduzco mi pecho a la boca/ Y la boca a la puerta del sueño” (Huidobro, 1975:51). La palabra sub-versiva profética surge de lo profundo de la corporalidad: de su espíritu y pensamiento social e históricamente territorializado en tiempos y espacios formativos (Williamson, 2007) para ocupar poco a poco el de la reproducción pedagógica y cultural de la educación. Algo similar a lo que la cultura mapuche define como *Rakizuam*: el pensamiento según una lógica propia de interpretar y comprender al mundo, construyendo el conocimiento asociado a la producción social material y subjetiva del territorio y la comunidad, emergente del aprendizaje reflexivo histórico-social, permitiendo la comunicación efectiva (Consejo de Educación Mapuche Azeluwam et.al., 2012).

3. EL VERSO Y EL SUB-VERSO

El sub-verso subvierte el verso de sentidos ocultos del currículum y de la pedagogía de la educación dominante. ¿Y el verso para construir el sub-verso de la resistencia, la transformación y la reconstrucción educativa de qué se trata? Siguiendo al Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (no haremos análisis más complejos pues el sentido formal nos es útil para esta proposición) la palabra *verso* viene del latín *versus* que se define en su primera acepción como “Palabra o conjunto de palabras sujetas a medida y cadencia, o solo a cadencia (ritmo o repetición de determinados fenómenos, como sonidos o movimientos, que

se suceden con cierta regularidad”). También significa “hacia” (como preposición) y “surco, línea, verso” (como sustantivo). En lo formal el verso es Palabra (expresión sistemática y corporalizada de ideas), con un cierto carácter formal y regular (no un acto de habla improvisado o fútil), que articula la oralidad y gestualidad, el sonido y cambios de ritmos o armonías (siendo formal no es rígido y es integral), que se orienta a un sentido y perspectiva dejando surco o huella en la memoria.

La palabra en el sub-verso no es discurso vacío sino pleno de contenido fundamentado e integrado en el pensamiento organizado, la voz-motricidad del cuerpo, la dirección de ideales movilizados. Es estratégico, pero tácticamente flexible. Enfrentar el sub-texto oculto del currículum y pedagogías (consecuentemente sus teorías e ideologías) con un acto pedagógico sub-versivo no es ni más ni menos que actuar coherentemente con el pensamiento teórico e ideales más elevados. No somos santos ni ángeles, somos seres humanos históricos testimoniando la palabra expuesta, corporalizando el habla como texto legítimo que apunta a una dirección diferente al legitimado como el verdadero texto de la palabra auténtica. Una palabra sub-versiva es una manera de expresar -más que el descontento- la explicitación activa de una posición teórica, pedagógica, política, cultural, que no se impone por la fuerza sino por la decisión autónoma de su producción cooperativa o de su aceptación libre como marco de organización de una práctica docente o de estudiante, de maestro o de aprendiz. Sub-verso se convierte en sub-versión: proyecto moral, cultural y práctico de una educación y pedagogía que se vive identitariamente como alternativa, crítica y transformadora del sistema hegemónico.

Verso como versión expresa posición y compromiso propio de una relación sobre una sociedad democrática y de justicia social, asumiéndose al lado de los subordinados, excluidos, oprimidos, pobres, sin voz. “(...) no puedo tener un verso dulce que anestesie el llanto de los niños y mueva suavemente las hamacas

como una brisa esclava. Porque yo no he venido aquí a hacer dormir a nadie. Además... esa tempestad ¿quién la detiene?” (León Felipe, 1965: 110). Implica opción y compromiso, no indiferencia:

“Odio a los indiferentes. Creo, (...) que «vivir significa tomar partido». No pueden existir quienes sean solamente hombres, extraños a la ciudad. Quien realmente vive no puede no ser ciudadano, no tomar partido. La indiferencia es apatía, es parasitismo, es cobardía, no es vida. Por eso odio a los indiferentes. La indiferencia es el peso muerto de la historia (...). La indiferencia opera con fuerza en la historia. Opera pasivamente, pero opera. Es la fatalidad, (...), es la materia bruta que se rebela contra la inteligencia y la estrangula” (Gramsci, 2014:11).

Pero la opción y compromiso deben ser explicitados, reconocidos y comprendidos en la disputa con el texto y verso oficial. Tiene razón la gente cuando dice que “las cosas de sabidas se callan y de calladas se olvidan”. Los escasos resultados del currículum formal transversal (Objetivos Fundamentales Transversales-OFTs) dan ejemplo del acierto de esa proposición de sentido común: los grandes cambios culturales han venido desde la sociedad, los movimientos sociales, los no-integrados sin estar desintegrados y no desde el sistema escolar oficial (aunque si de sus actores estudiantiles y docentes). No puede salir la reforma educacional sólo desde la formalidad de este sistema: desde Marx a Durkheim, desde Martí a Freire se entiende que la educación escolar pública fue diseñada por los estados –hace miles de años– para integrar forzosamente a los ciudadanos de la época al sistema social, económico y político hegemónico oficial: no hay sistemas educacionales oficiales contra el sistema estatal, político y económico dominante. Por ello, hay que establecer modos en que en los sistemas educacionales oficiales se puedan generar, desde sus profundidades culturales, metodologías y didácticas, contra-

corrientes, silencios reflexivos, relaciones sociales de aprendizaje en diversos tiempos y espacios: otras voces entre las dominantes explícitas e implícitas. Hay que expresar con timbre fuerte el sub-verso sacándolo de los subterráneos a la discusión y disputa frontal con aquellas construcciones educacionales que se validan por y a sí mismas desde la hegemonía cultural y el poder educativo. Por ello el educador debe exponer sus ideas y exponerse en el campo del diálogo crítico, del debate de ideas, de la resolución práctica de dilemas científicos y éticos, de la formación de una conciencia reflexiva y fundamentada en sus colegas, en sus estudiantes, en sus comunidades (entiéndase “sus” como pertenencia compañera). Las “cosas por sabidas deben ser publicadas”, por ello la función de un educador sub-versivo es la de un militante comunicador (Williamson, 2016), ni iluminista ni romántico, ni vanguardista ni basista (Lovisoló, 1990), sino formador de conciencias como profeta (aunque suene fuera-de-época) capaz de anunciar a todos, a incrédulos y desesperanzados, a estudiantes y educadores, no sólo la posibilidad, sino el hecho histórico de poder vivir en una nueva y mejor sociedad, siempre mejorable hasta el fin de los tiempos. El educador no es un vocero que publica lo que otros dicen, un oráculo informado por dioses, ni un portavoz de espíritus. Es quien denuncia terrenalmente la injusticia y anuncia la nueva sociedad, como plantea Paulo Freire sobre la concientización (1972, 1980).

Esta idea es una condición básica de este educador: el que denuncia y anuncia. Sin embargo, ello no es suficiente, debe ser capaz de dar ejemplos históricos actuales que permitan demostrar que el paso de la denuncia a lo que se anuncia como tierra soñada es posible, es real, porque ya se vive en los pobres, los subordinados, los excluidos, los militantes. Ellos levantan ideas, ideales, valores, relaciones sociales de aprendizaje que expresan modos de vida que potencian lo mejor del ser humano, como ser cultural del mundo natural. El futuro no es sólo una construcción material, tendencial o imaginaria –asumiendo el acaso– que

proyete lo que hoy existe, sino un presente que ya está en el corazón y pensamiento del educador y que le permite admirar la realidad, los hechos, la historia en movimiento, desde su interior: “¿amamos lo que amamos porque lo hemos visto antes o en algún serio sentido cabe decir que vemos lo que vemos porque antes de verlo lo amábamos ya?” (Ortega y Gasset, 1933:123). El educador sub-versivo profético reconoce signos de los tiempos que permiten augurar y descubrir (retirar velos, desnudar cuerpos y pensamientos) un mundo y educación mejor para todos que ya se ha iniciado: “Un día vendrá ha venido ya (...) Hay que saltar del corazón al mundo. Hay que construir un poco de infinito para el hombre” (Huidobro, 1941:80).

4. SIGNOS DE LOS TIEMPOS EN EDUCACIÓN: MÁS ALLÁ DE LA DENUNCIA Y EL ANUNCIO

La tarea militante de un educador que lucha por transformar conciencias y relaciones sociales de aprendizaje con su praxis hecha cuerpo en acción coherente, es hacer la denuncia de la opresión, exclusión, injusticia, discriminación, desigualdad, el colonialismo, autoritarismo, patriarcado y proclamar el anuncio de una sociedad democrática, justa, pacífica, armónica, creativa, cooperativa, socialista, plural, sostenible. Pero no basta con la denuncia crítica o con el anuncio gritado con fuerza. Sólo denunciar no es resistir, puede quedarse en una negación inmovilizadora. Sólo anunciar no es transformar: puede quedarse en la esperanza sin historicidad. Pink Floyd denunció a la escuela como una muralla pétrea del poder. Guillén (2001:99-100) anuncia otra muralla construida cooperativamente con una puerta abierta al bien, al amor, a la paz, a la solidaridad: “Para hacer esta muralla/ tráiganme todas las manos:/ los negros, sus manos negras,/ los blancos, sus blancas manos (...)/ Al corazón del amigo,/ abre la muralla;/ al veneno y al puñal,/ cierra la muralla”. Dos murallas, dos polos: una, de denuncia y, otra, de anuncio, una, sin puerta para impedir

la libertad y, la otra, con puerta abierta a ella. Aun así, ambas son insuficientes. Entre el anuncio y la denuncia es necesario introducir otros conceptos claves: el de signos de los tiempos, el de utopía como inédito viable y el de praxis como transformación social con sentido y dirección.

El concepto “Signos de los/nuestros Tiempos” tiene un origen en dos ponencias presentadas en la II Conferencia Episcopal de Medellín en 1968 (Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, 2018), por Mons. McGrath (Panamá) y Mons. Pironio (Argentina)³, aunque otros como Thoreau (2016) ya lo habían enunciado en 1843. Lo resignificaremos secular y pedagógicamente, pues es de mucha fuerza para educadores críticos, transformadores, freirianos, sub-versivos.

Se trata de reconocer, temporal e históricamente, en los oprimidos de cada época y territorio sus aspiraciones (anuncio-utopía final) y clamores (denuncia-opresión actual) y a partir de su descubrimiento y reconocimiento, poder discernir cual es el sentido que tiene para ellos -una pluralidad de actores de los procesos educativos- interpretar el/los hecho/s y su/s significado/s y movilizarse pedagógica, social y políticamente para construir un discurso, corporalizado socialmente, capaz de transformar conciencias, competencias y modos culturales, ciudadanos y políticos de acción colectiva. Esto implica una capacidad de análisis de la realidad a partir de la inmersión observante sistemática y desprejuiciada en la realidad, al mismo tiempo en que se actúa militantemente como sujeto/s que aprende/n de su propia praxis en la reflexión y acción con otros.

Hay una cuestión de método que es central: no se trata de actuar sin dirección, sin perspectiva, sin fundamentos, sin estrategias y tácticas pedagógicas, sin métodos e instrumentos de investigación, sin teorías sobre como actuar en educación popular,

3. Las ponencias fueron “Los signos de los tiempos en América Latina hoy”: Monseñor Marcos McGrath (Panamá) e “Interpretación cristiana de los signos de los tiempos hoy en América Latina”: Monseñor Eduardo Pironio (Argentina).

en educación social, en educación ciudadana y política, en la sala de clases o tiempo/espacio educativo: “(...) hay que comenzar por el conocimiento y acabar por el amor” (Mistral, 2015, 44). Se requiere de método y la investigación juega un papel importante en ello, sea, paradójicamente con enfoques clásicos (Williamson, 2019) o críticos como los de la investigación militante, participativa y subversiva según el enfoque de Orlando Fals Borda (Silva, 1987). La concienciación freiriana que emerge pedagógicamente de la superación cognitiva e ideológica de la denuncia y anuncio, no resulta solo del diálogo entre los sujetos que cooperan, pues podría reproducirse la crítica de Marx: si los educadores son formados por/para el sistema de clases capitalista dominante para su servicio ¿cómo podrían luchar contra él si no asumen una capacidad más analítica y explicativa de comprender la realidad? Entonces, no basta la reflexión metódica, se requiere algo más.

Es necesario considerar que en esta etapa de determinación de las señales de nuestros tiempos que constituyen el clamor-denuncia de la opresión y la esperanza-anuncio de la liberación, debe establecerse un acuerdo colectivo simbólico de horizonte histórico posible: la utopía como “inédito viable”, que propone Paulo Freire. Esta es una segunda cuestión clave pues existen utópicos de la imposibilidad como Santo Tomás Moro o Campanella (sociedad perfecta y justa, sin conflictos y con armonía) o Fernando Birri (horizonte que se aleja cuando nos acercamos pero nos sirve para caminar). Para Freire el “inédito viable” es la utopía que no existe pero que puede ser posible históricamente si luchamos por ella (Rojo Ustaritz, 1996). Esta noción nos coloca la utopía como punto de fuga alcanzable por imaginable. Pero los “Signos de nuestros tiempos” tienen una dimensión histórica aún más interesante: nos invitan a descubrir señales de esa utopía hoy día. Afirman que la nueva sociedad ya está entre nosotros y nos invitan a descubrir esas vivencias de dignidad humana y experiencias comunitarias del mundo esperado (de la esperanza) en los oprimidos, los excluidos, los pobres de cada época. Este con-

cepto se sustenta en dos dimensiones: la de la denuncia y la del anuncio (que deben llevar a la concientización) y la del descubrimiento de experiencias históricas propias de la utopía entendida como inédito viable. Lo dicho nos lleva a un desvelamiento de las contradicciones, esperanzas, experiencias de procesos sociales y educativos y sus sentidos para los sujetos sociales y comunitarios que enseñan y aprenden, con métodos de observación, de interpretación, de debate colectivo, de comunicación de saberes elaborados colectivamente. Pero aun así ello es insuficiente para los educadores críticos y transformadores. La acción con reflexión (acción reflexiva) puede movilizar fuerzas locales en relación a sus propios objetivos inmediatos (¡y lograr grandes cambios!). Sin embargo, una lucha de largo aliento para generar cambios culturales e institucionales en las relaciones de poder societal, cultural y educativos, requiere de algo más: de teoría.

La tarea de estudiar, de formarse, de aprender es clave para un educador militante sub-versivo, para sus organizaciones y comunidades de pertenencia, pues no puede movilizar ideas corporalizadas y acciones comunitarias cooperativas, democráticas y pacíficas, sin tener un marco explicativo –el que sea válido para él– respecto de la realidad, sus organizaciones y fuerzas de transformación, sus contradicciones y sus esperanzas, sus sueños de aprender y como aprenden en la realidad. Y este es otro factor central de un educador capaz de descubrir señales de los tiempos en los territorios en que actúa: puede interpretarlos a la luz de una teoría o al menos de un conjunto de principios coherentes y determinar a partir de ello, cooperativamente, cursos de acción y lucha común. No cabe duda, al menos para este autor, que expresión nítida de esta dinámica en los últimos años ha sido el movimiento feminista que –con diversas teorías propias, no sexistas y antipatriarcales– ha conseguido unirse y articular a un enorme colectivo social, movilizar ideas e ideales, obtener cambios institucionales significativos. Finalmente toda esa dinámica de fuerzas sociales, discursos, acciones, prácticas, reflexiones, métodos,

estudio requiere de una acción movilizadora que no se juega en la relación acción-reflexión (práctica) sino en la praxis.

Actividad es algo propio a nuestro ser natural, la compartimos con la naturaleza viva como uso de energía para el movimiento, al cual los humanos damos sentido, pero que no deja de ser un acto biológico, metabólico, dinámico, semejante al de las amebas o a cualquier ser vivo material. El sentido es generado por la reflexión propia del ser humano. Pero, como hemos dicho, sólo la reflexión en/sobre la acción –a lo que llamamos “práctica”- es insuficiente para orientar un proceso subversivo en una dirección de orden social digno, alternativo al actual: requiere de organización, acción cooperativa y teoría liberadora orientada a una utopía que se siente, presente y reconoce en signos de nuestros tiempos, como verdadera, válida y presente. El movimiento integrador de estas ideas/acciones liberadoras y dignificadoras del ser humano y sus comunidades es la fuerza que expresa la praxis. Praxis no es sinónimo de práctica, esta es la unidad de actividad y reflexión; se afirma en los signos de los tiempos que reconocen la presencia actual de la utopía entre la denuncia y el anuncio que es enriquecida por la teoría y direccionada hacia la liberación humana de todo aquello que en la sociedad actual le oprime y esclaviza.

En conclusión, una pedagogía sub-versiva expresa una forma de vida educadora marcada por sellos de educadores que no se caracterizan por profesar una fe, sino por enseñar/anunciar, fundamentada y corporalizadamente, la esperanza de la posibilidad histórica de un mundo diferente, moralmente superior en términos de dignidad humana. Mundo que puede ser descubierta en la historia de los oprimidos actuales y construido como praxis alternativa y cooperativa (práctica y pedagógica) al capitalismo neoliberal, por militantes explícitos, pacíficos y testimoniales (corporalizados y organizados) en los escenarios hegemónicos.

REFERENCIAS

- Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Apple, M. W. (2018). *¿Puede la educación cambiar la educación?* Santiago: Lom.
- Bolton G., R. (2010). *Testigo Soy*. Santiago: Editora Rosa Parissi Morales.
- Carosio, A. [Coordinadora] (2012) *Feminismo y Cambio Social en América Latina y el Caribe*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- CELAM (1968). *La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la Luz del Concilio*. Bogotá: Ediciones Paulinas.
- Consejo de Educación Mapuche Azeluwam; Williamson C., G.; Caniuqueo, S. y Pérez O., I. (Editores) (2012) *Pedagogía y saberes Culturales Mapuche para Educadores Tradicionales*. Temuco: Universidad de La Frontera, Asociación Indígena Consejo de Educación Mapuche Azeluwam, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena-Programa Orígenes. 58 páginas.
- Freire, P. (1972). *Sobre la acción cultural*. Santiago: ICIRA
- Freire, P. (1980). *Conscientização*. São Paulo: Editora Moraes. São Paulo
- Freire, P. (1988). *Extensão ou Comunicação?* São Paulo: Paz e Terra
- Gramsci, A. (2014). *Odio a los Indiferentes*. www.Lectulandia.com
- Guillén, N. (2001) *Poemas de Amor y Música de Cámara*. Santiago, Chile: Editorial Andrés Bello.
- Huidobro, V. (1941). *Ver y Palpar*. Santiago: Ediciones Ercilla.
- Huidobro, V. (1975). *Antología*. Santiago: Editora Nacional Gabriela Mistral.
- León Felipe (1965). *Antología Rota*. Buenos Aires: Losada.
- Lovisoló, H. (1990). *Educação Popular: Maioridade e Conciliação*, Salvador: OEA/UFBA/EGBA.
- Mistral, G. (2015). *Por la Humanidad Futura. Antología Política de Gabriela Mistral*. Investigación, transcripción y edición: Diego del Pozo. La Pollera Ediciones: Santiago.
- Ortega y Gasset, J. (1933). *El Poder Social. Cosas de Europa y otros Ensayos*. Santiago de Chile: Ediciones Nueva Época.
- Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. (2018). *50 años Medellín. Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano*.

Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

- Rojo Ustaritz, A. (1996). Utopía freireana. La construcción del inédito viable. *Perfiles Educativos* (74), [fecha de Consulta 6 de Enero de 2021]. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13207402>
- Silva, B. [Coordenação Geral] (1987). *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora da Fundação Getúlio Vargas. (2ª. Edição).
- Silva D'Ambrosio, B.; Espasandin L.,C. [organizadoras](2015) *Vertentes da Subversão na produção científica em educação matemática*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Thoreau, H. D. (2016). *El Paraíso –que merece ser- recobrado*. Ediciones El Salmón: Bogotá.
- Whitman, W. (2017). <https://elciervoherido.wordpress.com/2017/02/22/canto-a-mi-mismo-walt-whitman-traduccion-j-l-borges/>
- Williamson, G. (2016). Militancia pedagógica profesional en los territorios. A propósito de ¿Extensión o comunicación? de Paulo Freire *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos* (4), (39-63).
- Williamson, G. (2017). *Territorios de Aprendizajes Interculturales*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera. <http://biblioteca-digital.ufro.cl/?a=explore&collection=4>
- Williamson, G. (2019). La investigación en aula como principio di-
dático aplicado a la educación intercultural. In: Quintriqueo M., Segundo y Quilaqueo R., Daniel (2019) *Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena*. Temuco, Chile: Fondef, RIEDI, Universidad Católica de Temuco, Pp. 264-285. http://inatuzugumew.uct.cl/wp-content/uploads/2019/03/Educaci%C3%B3n-e-Interculturalidad_RIEDI-2019.pdf

LO EDUCATIVO EN TIEMPOS TRANS-MODERNOS:
 APORTES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN
 PENSAMIENTO EDUCATIVO SITUADO^{1, 2}

SERGIO TORO ARÉVALO
 SEBASTIÁN PEÑA TRONCOSO
 JAVIER VEGA RAMÍREZ
 ALBERTO MORENO DOÑA

1. EL ESTALLIDO SOCIAL VIVIDO COMO CIUDADANOS-EDUCADORES QUE TRANSITAN LA CALLE COMO ESPACIO-TIEMPO EDUCATIVO CRÍTICO

El acercamiento al momento histórico atravesado por el estallido social originado, primero en Ecuador, en septiembre de 2019,

1. Este artículo es parte de una alianza de dos proyectos de investigación financiados por CONICYT: El primero/ FONDECYT / REGULAR / N° proyecto 1170019, titulado “El mapa escolar como “epistemicidio” de lo educativo: comprensión de la escuela desde los márgenes” y, el segundo/ FONDECYT / INICIACIÓN / N° proyecto 11190537, titulado “Evaluación del conocimiento, habilidades y actitudes de la formación pedagógica en educación física y su relación con los estilos de enseñanza y estrategias de evaluación de los académicos de la formación inicial docente.

2. Este capítulo ya fue publicado en la *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*. Contamos con la autorización de la revista para que el mismo sea parte de este libro. La referencia completa es la siguiente: TORO ARÉVALO, S., PEÑA TRONCOSO, S., VEGA RAMÍREZ, J., & MORENO DOÑA, A. (2020). Lo educativo en tiempos trans-modernos: aportes para la construcción de un pensamiento educativo situado. / *The educational in trans-modern times: contributions to the construction of a situated educational thought. Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(1), 239-248. Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/34245>

continuado en Chile el 18 de octubre del mismo año, y posteriormente con las movilizaciones sociales de Colombia en noviembre, nos ha provocado experiencialmente, como ciudadanos-educadores que han transitado la calle todo este tiempo. Una calle que se transforma en espacio-tiempo de diálogo, lucha, consigna y resistencia y que, al parecer de muchos y muchas, también educa desde la celebración, la rabia, el encuentro, las experiencias artísticas, los diálogos, los afectos que allí han emergido y, sin duda, también desde la violencia. Ahora, ¿qué constituye lo educativo en el contexto actual de desarrollo de nuestra sociedad, basada en el tránsito desde lo moderno hacia lo postmoderno? O más bien, siguiendo a Dussel (2016), ¿podemos avanzar hacia un concepto que nos conduzca a una comprensión de lo propio en términos de cultura y sociedad con determinadas características de origen y desarrollo y que, al mismo tiempo, nos permita proponer distinciones para orientar prácticas educativas, sociales y éticas que den cuenta de un modo de existencia que sobrepase categorías desarraigadas, descontextualizadas y estériles, perspectivizando un horizonte político más cercano a las condiciones, sentires y racionalidades de esta parte del sur global? ¿Cómo configurar la categoría trans-modernidad como más propia de la condición de países o sociedades tercermundistas, en vías de desarrollo o emergentes, como se nos suele catalogar?

Freire y Faúndez (2012) señalan que el acto educativo es, ante todo, un acto político, pues se centra en las formas de relación que los seres humanos se generan en su voluntad de vivir, que analizado por Dussel se manifiesta de la siguiente manera:

La voluntad-de-vivir (*Willen zum Leben*), diría Schopenhauer, está en la base de todo querer, de toda motivación, de todo movimiento. Todo campo político es el desarrollo último de esta primitiva voluntad-de-vivir del ser humano en el largo y oscuro, pero apasionante, misterioso e innovador Paleolítico (Dussel, 2007:18).

Dicha voluntad se expresa y tiene lugar como una característica de autonomía y autarquía, de organización de lo propio pero, que al mismo tiempo, es lo otro de los demás vivientes. Según Aristóteles (en Agamben, 2017) la autarquía es una condición de la vida humana que se genera desde la acción, desde las condiciones y posibilidades, tanto morfo-funcionales como simbólico-relacionales.

Una vida autárquica, vida humana como ser que vive en y desde la relación y, por tanto, siempre vida social, es una vida capaz de felicidad dentro de esa misma red o trama. Ello implica que el concepto autárquico excede el ámbito estrictamente biológico para adquirir un significado inmediatamente político, no solo desde el punto de vista de la condición sino, también, desde la forma en que esas relaciones políticas se configuran y despliegan. Desde esta perspectiva, comprender qué es la política, implica comprender qué es “una vida suficiente”, con las ambigüedades de una idea que remite, a la vez, a lo biológico y a lo político (Agamben, 2017:357), y que trata del estar juntos, los unos con los otros. Los seres humanos se organizan políticamente según determinadas comunidades esenciales a partir de un caos absoluto de las diferencias (Arendt, 2019:44).

De esta manera, el acto del vivir es, radicalmente, un proceso y dinámica que se genera en las propiedades de autorreferencia, es decir, que tiene noción de sí mismo a partir de un entorno desde el que se co-definen (Maturana y Varela, 1994; Varela, 2016; Durt, Fuchs y Tewes, 2017; Di Paolo, Cufari, De Jeagher, 2018). El acto de conocer, entonces, se constituye en un proceso que ocurre desde el operar y las condiciones estructurales que le son propias al ser viviente pero, al mismo tiempo, su condición de aprendizaje se produce precisamente en el encuentro y constitución de mundo como producto y, también, como actuación sobre el viviente en sí y sobre-desde las posibilidades de coordinación y organización con los otros seres vivos con los cuales se co-definen. Desde esta relación de con-vivir, la capacidad de

afectarse a través de la encarnación se funde y se constituye en forma y fondo, pues se afecta en y desde el despliegue en tiempos y espacios determinados. Es la condición de afectarse, de sentirse-sintiendo, y desde ahí constituye mundo, proximidad, lejanía y significancia. Es en esa misma propiedad que emerge la similitud y diferencia con otras formas de vida. Dicha propiedad no tiene lugar en la materialidad convencional, entendida esta como un objeto con volumen y densidad. Tampoco en el discurso, como una suerte de signo, símbolo o texto por sí mismo. Por el contrario, se sostiene a sí mismo y se individua solo en la relación, en aquello que ocurre en el hiato de sí mismo, donde precisamente tiene lugar la acción, como una continuidad de lo bio-simbólico y poético (Pakman, 2017).

Esto nos lleva a sostener que la cognición no es la representación de una realidad independiente de quien la vive. Más bien lo contrario, se constituye en lo que en su tiempo Maturana y Varela (1984) definieron como acoplamiento estructural. Podemos decir que se enactúa, desde lo situado, de acuerdo a la encarnación, extensión y emoción que nos fluye en cada instante.

En otras palabras la aprehensión del otro, en sus variadas formas (desde lo otro de mi cuerpo como de los cuerpos de los otros) está en si misma basada en la comprensión de encarnación, la cual es en esencia revelada en la relación de tocar-tocándose. El tocar el propio cuerpo, el de los otros, es el cómo de la presencia viva (Moran, en Durt, Fuchs & Tewes, 2017:31)³.

La idea central es que la comprensión de los otros, de los semejantes, está centrada en la propia carne, en la corporeidad, entendida esta como las posibilidades de actuación, valoración y conceptualización de lo encarnado. Se revela la proximidad o

3. Traducción libre del libro *Enaction, embodied, and culture*. Massachusetts: MIT Press.

la alteridad a través del tocar-tocándose. Desde esa relación se genera la experiencia presente y la cualidad de la misma.

2. LO POLÍTICO Y LA COMUNIDAD

Desde el inicio de sus reflexiones, algunos autores (Arendt, 2019; Freire y Faúndez, 2012) dentro de la filosofía definieron la política como la intencionalidad y experiencia de vivir, que se trasuntaba en la voluntad de vivir y de vivir en relación social, desde lo compartido como condición biológica y de lo construido como condición cultural. En este sentido, Dussel (2007) expresa que si “político” viene de *Polis* en griego, y “ciudad” de *Civitas* en latín, así también conceptualmente lo político propiamente dicho será un campo práctico que supone la ciudad. De hecho, hace unos doce mil años, en algunas regiones de la tierra, termina el nomadismo paleolítico, el de los recolectores, pescadores y cazadores, o el de los plantadores aldeanos migratorios (como los tupi-guaraní en América del Sur, buscadores incansables en medio de la selva tropical de la “tierra sin mal”), para comenzar una vida sedentaria, en ciertos territorios fijos dentro de determinadas fronteras. El tránsito se generó desde formas que generaban una vida en relación y armonía con la naturaleza, donde el cuidado y protección de la comunidad era compartida y equitativa en la distribución de roles y en donde la autoridad se constituía en función de la sabiduría y experiencia (Maturana y Verden-Zöllner, 1993), hacia una vida más sedentaria y jerárquica, marcada por el poder o autoridad en las familias del clan y, después, en el consejo de ancianos de la tribu o etnia. También aparece el fuerte guerrero que impone su dominio a la comunidad. Nacen, entonces, los jefes de los clanes y las etnias.

Con la ciudad, el antiguo jefe es ahora un nuevo rey, frecuentemente un guerrero. La institución del ejercicio delegado del poder es casi exclusivamente cumplida por los que saben usar las armas. En dicho contexto emerge el militar de profesión y,

conjuntamente, la dominación por la fuerza como “*potestas*”. Sin embargo, “la *autoritas* ancestral es ejercida por el jefe religioso, el chamán, los ancianos, los que tienen la memoria de las costumbres, de los descubrimientos necesarios para la reproducción de la vida, de los mitos del grupo” (Ob. cit.: 21).

En el contexto de la modernidad, asumiendo el punto de partida de Dussel (2016), hay otra manera de interpretar el choque que significó la expansión europea, que constituye el origen de la modernidad. Algunos quisieron salvar la empresa intentando una corrección del plan inicial. Ya no se trataría de trasladar a Amerindia la cultura europea, sino de partir de las originarias culturas americanas, organizándolas políticamente (con gran autonomía de la “República de españoles”), donde se expresaría el genio indígena bajo el lejano poder del rey español, y modificando el campo religioso cristianizándolo, aunque respetando las tradiciones y ritos ancestrales, mientras no se opusieran a la tradición cristiana. Es evidente que ambas limitaciones (política, de sujeción al rey y religiosa, de imposición de una religión extraña) suponían elementos de transformación esenciales, que los actores de tal utopía no llegaron a comprender en su significado dominador.

Al respecto, según Dussel (1974), Fray Bartolomé de Las Casas hace una verdadera hermenéutica del acontecer americano para descubrir el sentido de lo vivido. Es el primer teórico que explicitó la doctrina de la liberación de la periferia, en el mismo tiempo que se iniciaba la expansión europea. Bartolomé vivió, en sí mismo, el acto conversor frente a los procesos que pudo apreciar en el desarrollo de la conquista y “evangelización”. Se puede decir que la cristiandad (como lógica de poder expansiva amparada en la dominación religiosa o en el argumento del mandato divino) se articuló enfatizando la lógica del miedo y el pecado, contradiciendo, en su misma esencia la profunda cosmovisión relacional y reciprocidad existencial de los habitantes de la Abya Yala, en el cual se apreciaba (en una hermenéutica invertida) el rostro original del Cristo, tanto en su experiencia como en toda

su visión y testimonio de vida. Al decir de Ospina (2016), esta debió ser la presencia del cristianismo como modo de existencia y horizonte, pero al contrario brota el error fundamental que se genera desde los que lucran de todo y de todos, omitiendo intencionadamente la obligación de asegurar la verdad. La causa de Bartolomé de las Casas fue, en su origen y desarrollo, una causa por la verdad.

La justicia como dar y recibir lo que a cada uno le pertenece, dar y conservar en su derecho al otro, se trata de la justicia redistributiva, velando porque a todos se les dé lo que es debido. De esta manera, no hay medio más apto que la justicia como predicación evangélica y, al mismo tiempo, nadie se salva si no observa la justicia.

La hipótesis central en el pensamiento de Dussel es:

Todas esas civilizaciones universales (universales en referencia a muchas culturas que fueron subsumidas en su horizonte durante milenios de creación cultural), como la de China, Indostán, el Islam, etc. En diálogo con la Modernidad, y con la están realizando una labor de reconstrucción creadora de sus propias identidad (identidad como proceso no como substancia) a partir de su tradición ancestral, pero volcándose desde su originalidad no destruida (por encontrarse en la exterioridad de la acción opresora colonial) en la creación de un pluriverso futuro, lo que nos permitirá entrar en una civilización trans-moderna donde se haga presente la pluralidad de una humanidad dialogante. Es evidente que esa labor supone igualmente una articulación política de nuevo tipo en el horizonte de coordinación regional de los Estados particulares (2007:554).

Al observar esta definición se nos hace evidente que la consideración de la condición social de lo humano, la relación entre lo propio y lo comunitario, lo individual y lo colectivo, lo

auto-nomo y lo eco-nomo, se convierten en el horizonte y trayecto a desarrollar dentro de la existencia. En dicho balance se configuran los límites y contenidos de la misma vida y producto de ello lo que permite diferenciar “la vida suficiente”, que el autor nos menciona. No obstante, lo político va un paso más adelante, se orienta hacia los modos de organización y relación de quienes participan y dan vida a la comunidad, generando de esta forma una distribución y composición que dinamiza la constitución de individuos y la colectividad, todo ello al mismo tiempo.

3. EDUCACIÓN DESDE EL MOVIMIENTO SOCIAL

Es importante relevar, a nuestro entender, que las grandes movilizaciones que se están produciendo en los diferentes países de Latinoamérica, no se están dando sólo en las grandes ciudades. También en ciudades pequeñas, pueblos rurales y otros diversos territorios. En el caso de Chile, todos esos territorios están en la calle, diariamente movilizados. Prácticamente todas las ciudades están en la calle haciendo y co-construyendo un proyecto ciudadano que no tiene una cabeza clara que lidera, pero que tiene una dirección convincente: transformar el modelo político económico y social que había capturado nuestra subjetividad y que había y ha hecho de nosotros seres alienados, máquinas de trabajo enfocadas hacia la salvación personal. Seres que vivimos siempre intentando generar recursos para poder pagar lo que sabemos son derechos sociales: educación, salud, vivienda, jubilación, transporte, entre otros. La educación formal, entonces, se constituye en un proceso de preparación para el mundo del trabajo, para la producción de un capital que nos gobierna y que nos da valor (Castillo y Contreras, 2014). Chile tiene un sistema educativo en el que, aunque hay resistencias por parte del colectivo docente, toda la política gira en torno a la construcción de sujetos capaces de producir un capital que sea puesto en el mercado para seguir generando riquezas para aquellos que se aprovechan de ellas.

Ahora bien, no todo lo que uno observa en la calle es esperanza. También uno puede visualizar miedo. Un miedo que, paradójicamente, no paraliza, porque es un miedo que ya existía. Ya existía un miedo a las condiciones de vida presentes en el país. No es sólo el miedo a la violencia ejercida por carabineros y militares sino un miedo a perpetuar las mismas condiciones de vida generadas por políticas que subsumían y nos subsumen en una lógica de supervivencia. Miedo que no paraliza porque vive (recordamos aquí a Spinoza) en paradójica relación con esa esperanza.

La pregunta *¿cómo queremos sobrevivir?*, que es la que actualmente acompaña la cotidianeidad, está dando paso a la interrogante por el *¿cómo queremos vivir?* Y esto es muy interesante, porque una nueva pregunta abre nuevas posibilidades desde todos los ámbitos sociales. Y es ahí donde la educación puede y debe jugar un papel preponderantemente, comprometido, crítico y decolonial. Dicha pregunta implica no solo los fundamentos filosóficos y epistémicos de la educación en sí misma, sino también los procesos que implican el aprendizaje, la construcción o constitución del conocimiento en particular y la relación entre lo micro y macropolítico.

También es cierto que ha habido violencia en las calles, producida por ciudadanos chilenos. Se han producido saqueos, incendios, actos estos cometidos por parte de una minoría de la población, principalmente jóvenes que, no podemos olvidar, han sido sujetos educados y socializados en este mismo sistema. Ello no está dicho para justificar dichos actos de violencia, pero sí para dar un marco de comprensión de la misma, cuya explicación nos conduce a repensar el sistema educativo en su totalidad, desde los jardines infantiles a las universidades.

Tomamos las palabras de un actor chileno, Héctor Morales, quien participando en una de las movilizaciones observó a un joven que estaba realizando destrozos en el espacio público. Intentamos reproducir su conversación:

“Ayer me acerqué y conversé con cuatro cabros (jóvenes)

que estaban rompiendo una letrero publicitario de un paradero de buses. No habían participado de saqueos, pero sí de destrucción de letreros y basureros. Uno de ellos no llegaba a su casa desde hacía una semana porque su mamá lo había echado a la calle después de ser despedido del negocio donde trabajaba como empaquetador, porque su jefe no quería que nadie fuera a las marchas y lo echo. Los cuatro se hicieron amigos en la calle. Encontraron, en las marchas, gente que les daba agua y comida. Y ellos pueden pedir plata. Cito a uno, dice el actor Héctor Morales reproduciendo la voz de uno de esos jóvenes. «No quiero que se acaben las marchas porque en ellas uno se siente acompañado, uno siente que por primera vez las otras personas sienten esta rabia que yo siento todos los días». El menor, de 12 años, agregó: «Cuando se van todos a sus casas, nos quedamos aquí solos... Y nos ponemos a destruir cosas que no son de nosotros, que nunca han sido de nosotros. Porque nosotros no somos parte del país. Nosotros somos del Servicio Nacional del Menor (SENAME) y ese es otro país. Vamos a seguir aquí hasta que se acaben las marchas o los pacos (los carabineros) nos maten»” (Morales, 2019).

Estos elementos, llevados al ámbito de las instituciones educativas, nos llevarían a repensar varios aspectos de la propuesta que como país construyamos para nuestro sistema educativo en particular y para nuestra sociedad como espacio-tiempo educativo en general.

Ahora se abren nuevas posibilidades para hacer de las instituciones educativas, en trabajo colaborativo con el conjunto de la ciudadanía, espacios y tiempos educativos desde los que entender que el conocimiento va más allá de la ciencia y de los criterios de un mercado abrumador como único paradigma del saber y que la democratización no es sólo un proceso y una experiencia que emerge allí, afuera, sino que debe encarnarse en la propia

vida de las instituciones educativas. Además de ser verdaderos espacios y tiempos críticos de resistencia y de propuestas para la construcción de una sociedad “otra”.

Un sistema educativo otro y un Chile otro centrado y dirigido por lo que consideramos relevante: una relacionalidad comunitaria que se aleje de esa concepción del poder entendido como dominación, dando pasos hacia una noción del poder, entendida como posibilidad de reafirmación de la vida (Dussel: 1998), orientado a la dinámica de legitimidad y promoción del otro y lo otro desde lo propio, en la relacionalidad que constituye tanto lo común, como en la confluencia de la diversidad en todos los niveles y dimensiones. Aquí el poder emerge desde la participación activa de quienes conforman la comunidad: un poder que recae en el pueblo, personas que habitan las instituciones (adultos y niños) y no en aquellos que se asumen como los garantes de la vida de los otros. Una relacionalidad comunitaria en donde la confianza se constituya en el eje central de una nueva forma de hacer educación y construir tejido social. Una común-unidad construida desde las diversidades presentes en el país y desde un conocimiento y una vida no antropocéntrica.

4. SOBRE LA NECESIDAD DE UN NUEVO PACTO EDUCATIVO CENTRADO EN LA RELACIONALIDAD COMUNITARIA

Naturalmente que este proceso no cae del cielo ni se encuentra al borde de un camino, sino que se construye en la cotidianidad. Por lo mismo, ya no podemos, ni debemos, situarnos desde las visiones más tradicionales de la educación centradas en las didácticas y en los procesos pedagógicos disciplinares. Lo que nos demanda la sociedad o, más bien, nosotros mismos debemos demandarnos y co-construir, son relacionalidades basadas en la legitimidad de los demás, en espacio-tiempos que se construyen sin falsear nuestras emociones y nuestras condiciones contextuales y particulares. El primer elemento que surge, entonces, es el

cómo entendemos el aprendizaje, pero no atendiendo únicamente a las diversas teorías, ya constituidas en lugares comunes que han perdido sentido, sino desde esas experiencias encarnadas en espacios y tiempos específicos.

Desde la Teoría de Sistemas se ha hecho evidente la imposibilidad de controlar los fenómenos naturales, sin embargo, es viable participar de ellos. La pregunta que surge entonces: ¿es posible participar dentro de los fenómenos sociales, la teoría del diseño y la construcción de comunalidad? (Escobar, 2019). Desde esta interrogante podemos tomar como ejemplo las culturas originarias de Abya Yala, específicamente desde los mandatos o principios de vida de la cultura Nasa (en el suroccidente de la zona andina de Colombia). Ellos nos comparten la idea del deberemos “ser, pensar y actuar”. Ir siempre desde la palabra y acción hacia el *espíritu de la comunidad*. Se trata, específicamente, de “caminar la palabra” desde la cotidianeidad de cada miembro de la comunidad (Escobar, 2019:23). Se trata de vivir en el conocer como una enacción permanente de acoplamiento, entendido dicho acoplamiento en dos sentidos. Por un lado, lo estructural y estructurante en tantos sistemas vivos que se hacen dinámicamente con su entorno y, por otro, un acoplamiento ético, dado que no solo se trata de vivir como curso natural de dinámicas que posibilitan lo viviente, sino también de una cosmo-acción, un modo de existencia que busque el pervivir, la continuidad de las diferentes formas de vida u otras que puedan surgir como producto del mismo proceso.

Lo que hemos apreciado en los días de estallido social, se trata precisamente de un fenómeno socio-biológico que, desde una determinada perturbación puso en evidencia una suerte de acoplamiento o forma de acoplamiento que se basa en la utilización o abuso de gran parte de las comunidades en beneficios de unas pocas. Pero que ha redundado en formas de actuación que, sin solucionar las condiciones estructurales-estructurantes de marginalidad, abuso y desconsideración, ha generado condi-

ciones de encuentro, organización y legitimidad social. Por cierto, y como se ha dicho, esto no soluciona los problemas o derivas más graves de una sociedad individualista y neoliberal, como la violencia, el saqueo o el “robo”, pero pone en evidencia que tales comportamientos no debieran ser una sorpresa dentro de un modo de existencia que precisamente se basa en una violencia estructural. Frente a estos fenómenos sociales, surgen algunas interrogantes. Por un lado, ¿estas acciones están relacionadas con el cómo, en el extremo de la experiencia de abuso? y, por otro, ¿surgen estas otras manifestaciones que se orientan hacia lo mejor de lo humano, al punto de organizarse o redefinir la cotidianidad de los días para atender a los heridos?

Permítannos contarles el caso de varios estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Actividad Física y Deporte de la Universidad de Santiago de Chile. Ellos se han organizados en “brigadas de atención de primeros auxilios” con la intención de atender y socorrer a heridos en las marchas y protestas. Incluso arriesgando su integridad cada día. Al momento de escribir este texto, llevan 56 días participando de la movilización de manera ininterrumpida. Con una participación tan destacada y reconocida socialmente, que al momento de consultarles el por qué de sus organizaciones, expresaban lo siguiente: “...estamos cansados de la indiferencia, de estar separados y en competencia permanente... queremos una sociedad donde lo central sea compartir, estar juntos y tratar de ser lo mejor posible, sin tener que destruir a otro u otra”.

Desde la mirada de trabajadores de la educación y de la investigación, nos hace sentido plantear que en el conflicto también se expresan las epistemologías y paradigmas desde las que construimos nuestro vivir. Ellos están presentes en las consignas y en las demandas, pero sobre todo en las actuaciones. Es allí donde debiéramos poner el acento. En concreto, a lo menos, aparecen tres formas epistémicas que están en juego: el pensamiento que toma distancia del mundo a conocer (perspectiva cartesiana), la

reflexión encarnada, y lo que Escobar llama “el sentipensar continuo con la tierra-comunidad que surge del dolor y que alimenta la esperanza, quizás el ancla más importante para el deseo de per- vivir como pueblo comunitario” (Escobar, 2019:23).

La reflexión encarnada, junto con el sentipensar, podríamos situarlas desde las dinámicas del propio vivir y de las formas enactivas que le dan curso y lugar a las formas de relacionarse en términos operativos, funcionales, relacionales y existenciales como un todo en cada acción que se emprende, en cada experiencia. Desde allí es posible volver sobre ellas, como una enacción que permite tanto la evaluación como la co-creación de formas que potencian la tierra-comunidad. Ello implica, por cierto, estar atentos tanto a lo externo como interno en la vida de cada sujeto. De lo contrario, es posible que se genere un distanciamiento, renuncia o negación de los sentires comunitarios. Ello ocurre, por ejemplo, desde la lógica extremadamente individualista propia de las sociedades neoliberales, desde donde existe la creencia de que cada sujeto es más importante que el resto de los humanos, los seres vivos y el planeta en su conjunto.

Sin embargo, por años las comunidades han actuado en el pensamiento que toma distancia del mundo a conocer, llevándonos a una fragmentación de la existencia, de separación y división contrapuesta de dimensiones del vivir y con dualismos antagónicos: rico-pobre, naturaleza-cultura, mujer-hombre, buenos-malos. Una ontología que nos lleva a la atomización y fragmentación tanto personal, existencial, de especie y de modos de vivir. Esta perspectiva, Ilich (en Escobar, 2019) llamó a este proceso la “instrumentación” y mostró cómo destruyó, sistemáticamente, los modos convivenciales del vivir. “El resultado fue una sociedad mega-instrumental incrustada en múltiples sistemas complejos que limitan la capacidad de las personas para vivir una vida digna” (62). En este contexto, hay dimensiones del vivir humano que van adquiriendo poco valor o se reducen a visiones empobrecidas y limitantes de aspectos centrales de la existencia, como puede ser

el de la espiritualidad. Ella, separada de la materia, de lo orgánico y encarnado es apartada de lo más sublime. Desde ahí, surge la idea de que el pensamiento se hace a sí mismo, adquiere un valor supremo y trascendente, separándose así de la vida concreta. Descarta todo aquello que no pueda ser pensado y lo interpreta como desprovisto de sentido y como una manifestación peligrosa, lo que conlleva ineludiblemente, que deba ser controlado y reducido con la fuerza patriarcal propia de este sistema social occidental y occidentalizado (Grosfoguel, 2013).

En este sentido, la cultura patriarcal con profundas raíces cartesianas, renuncia al aquí y, al ahora de los procesos de vida cotidianos. Toda la apuesta final tiene que ver con la representación y la objetividad. Desde aquí, se hace visible una forma de con-vivir, como si las disciplinas se construyeran en sí mismas, como si tuvieran vida y derechos, totalmente separadas de la experiencia concreta de aquellos que construyen conocimientos y de quienes “debe” aprenderlo. Bajo esta misma lógica, es entendida la institución educativa formal “la escuela”, en donde se asume que el aprendizaje no está relacionado con los modos concretos y contextualizados de vivir y, como consecuencia, se asume como independiente de la configuración estructural y existencial del que aprende. Por lo tanto,

si queremos actuar de otra manera, si queremos vivir en un mundo diferente, tenemos que transformar nuestros deseos y para ello tenemos que cambiar nuestras conversaciones. Esto solo es posible mediante la recuperación de la vida matrística. La manera matrística de vivir, intrínsecamente abre un espacio de coexistencia con la aceptación tanto de la legitimidad de todas las formas de vida como la posibilidad de acuerdo y consenso en la generación de un proyecto común de convivencia. Al permitirnos ver y vivir la interacción coparticipativa de todo lo vivo en el vivir de todo lo vivo. La manera patriarcal de vivir, por el contrario,

restringe nuestro entendimiento de la vida y la naturaleza al conducirnos a la búsqueda de una manipulación unidireccional de todo en el deseo de controlar el vivir (Maturana y Verden-Zöller, 1993:105).

La cosmo-acción comunitaria, perspectiva que defendemos y compartimos, nos pone en la situación de una existencia compartida, en la convivencialidad o conciencia común dentro de lo diverso. Desde ahí, lo individuante (Simondon, 2009) emerge desde la comunidad, así como la comunidad solo se manifiesta en la presencia de cada una y de todas las personas que la componen. Ello implica que las formas de hacer, están sujetas a un proceso político y, por tanto, a un proceso educativo que, sin duda alguna, debe ser de un nuevo tipo. Es aquí que colocamos al centro a la con-vivencia y desarrollo de la autonomía comunitaria, poniendo límites a la producción del capital como el sentido primordial y último.

En términos educativos consistiría en relevar la participación y construcción desde todo espacio y tiempo de convivencia, considerando a los niños y niñas, desde el comienzo de la crianza como sujetos de derecho. Seres que se construyen desde y solo en su acción, lo que implica que debemos partir de otros espacios y experiencias educativas. Dicho de otro modo, antes de educar debemos estar dispuestos a construir cualquier proyecto educativo desde, para y con los niños y sus familias, las comunidades de pertenencia y el entorno que les posibilita el vivir. Esto nos llevaría a valorar la sobriedad y austeridad por sobre el consumo, a generar relaciones de interdependencia entre los diferentes componentes de la comunidad y no a estar sometidos a una élite que controla los medios y herramientas de producción. Ello no implica suprimir o dismantelar la industria en sí, pero sí acabar con el modelo extractivista hegemónico, orientándonos hacia modelos más regenerativos y eco-sociales.

En conceptos curriculares, nos referimos a los currículos

construidos desde las localidades, considerando las áreas de desarrollo más que las disciplinas, orientándonos a re-conocer la experiencia del vivir humano en un determinado planeta con condiciones limitadas, limitantes y específicas. Lo dicho implica que el profesorado trabaje, siempre, desde la colectividad y no desde la atomización disciplinar. Ello involucra, como consecuencia, que el educador debe convertirse en una suerte de epistemólogo experimental que muestra formas de conocer y encarna diversos tipos de conocimientos susceptibles de ser expresados en su quehacer y en la comunidad de pertenencia y trabajo. Algunos de ellos se traducen o expresan en disciplinas científicas o tecnológicas, pero también existen otros tipos de conocer que se configuran desde la intuición y la analógica, susceptibles de ser reconocidos desde nuestra organicidad. Aquí encontramos, por ejemplo, los afectos, la espiritualidad y la estética, los saberes ancestrales entre otros posibles.

Lo dicho se constituiría en lo referido al conocimiento. Pero, como ya hemos defendido, el conocimiento no como un valor en sí mismo, sino que siempre desde una ética de la comunidad-tierra que nos invita, como educadores, en su sentido etimológico, desenvolventes de procedimientos que favorezcan la mejora de las condiciones de existencia de lo vivo, de sus dimensiones tanto visibles como invisibles, materiales y energéticas, orgánicas y simbólicas.

En consecuencia, el nuevo pacto social nos lleva a entender la educación en tiempos trans-modernos como, el cuidado hacia sí mismos, y el entorno, como una co-emergencia y co-determinación. Donde la docencia y los docentes se constituyen, entonces, en militantes de y por la comunidad-tierra. Pendientes y responsables de agenciar tanto los procedimientos educativos como las condiciones de la comunalidad.

Finalmente, pareciera ser que existe una contradicción de los procesos de construcción del conocimiento, ya que al revisar las evidencias teóricas, nos damos cuenta que la educación

como gran distinción, estaría mas cerca de una dimensión que recoge diferentes propuestas y modos de convivencia basadas en la legitimidad y promoción del vivir humano localizadas y acopladas a entornos específicos en co-definición. Por lo cual, más que referirnos a la educación como dimensión hegemónica, debiéramos transitar hacia diferentes educaciones, construidas desde lo situado, a través de seis pilares fundamentales de la educación: aprendizaje (instrucción), formación, terapia (expresión), diálogo, autonomía-relación y un proyecto político, ético y cultural.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2017). *El uso de los cuerpos*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Arendt, H. (2019). *¿Qué es la política?* Buenos Aires: Ariel Paidós.
- Castillo, J. y Contreras, D. (2014). *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión al caso chileno*. PNUD-UNICEF.
- Di Paolo, E.; Cuffari, E. y De Jeagher, H. (2018). *The continuity between life and language*. Cambridge: MIT Press.
- Durt, C.; Tewes, C. y Fuchs, T. (2017). *Embodiment, enaction, and culture: Investigating the constitution of the shared world*. MIT Press.
- Dussel, E. (1976). Bartolomé de las Casas (1474-1974) e Historia de la Iglesia en América Latina. II Encuentro Latinoamericano de CEHILA en Chiapas (1974).
- Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid: Trotta.
- Dussel, E. (2016). *Filosofías del sur. Transmodernidad y decolonialidad*. Madrid: Trotta.
- Escobar, A. (2019). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Popayan: Ediciones UC.
- Freire, P. y Faúndez, A. (2012). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en preguntas y respuestas inexistentes*.

Barcelona: Siglo XXI.

- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula rasa*, (19), 31-58.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, H. y Varela, F. (1994). *De máquinas a seres vivos. Autopoiesis: La organización de vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana, H. y Verden-Zöller, G. (1993). *Amor y juego fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.
- Morales, H. (2019). Ayer me acerqué y conversé con 4 cabros (Tweet). Recuperado de <https://twitter.com/hectormorals/status/1189527654715809793>
- Pakman, M. (2018). *El sentido de lo justo. Por una ética del cambio, el cuerpo y la presencia*. Barcelona: Gedisa.
- Simondon, G. (2009). *La individuación*. Buenos Aires: Cactus.
- Varela, F. (2016). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: J. C. Saez Editores.

LA ESCOLARIZACIÓN COMO HOMOGENEIZADORA DE LAS DIFERENCIAS

CARLOS CALVO MUÑOZ

PROPENSIÓN A APRENDER

Los procesos educativos fluyen naturalmente en nosotros porque forman parte de complejos sistemas de relaciones que configuran entramados dinámicos de patrones que constantemente se autoorganizan en niveles de complejidad creciente. Gracias a ellos, sobrevivimos como individuos y como especie al responder con eficiencia a los desafíos y demandas del entorno y de las otras personas, de quienes aprendemos el lenguaje, diversas conductas de convivencia y valores éticos y estéticos, entre otros muchos aprendizajes, la mayoría de los cuales son inconscientes. Aprendemos desde que estamos en el vientre materno y nunca dejamos de hacerlo, pues estamos dotados para ello, porque hemos evolucionado a lo largo de millones de años para procesar información.

Aprender es convertir en información los datos que recibimos desde el medio y de nosotros mismos; los relacionamos con otros hechos y les otorgamos sentido. Creamos cultura inmersos en contextos culturales. Sin pretenderlo, pero sin poder evitarlo, aprendemos a nombrar lo que percibimos, al comienzo balbuceando hasta adquirir la complejidad del lenguaje, que aprendemos tan bien o tan mal como se hable en el medio en que crecimos. Si aprendemos a hablar escuchando una jerga con mala dicción, escasos códigos lingüísticos y llena de lugares comunes, la aprenderemos perfectamente y no tendremos problemas

para comunicarnos, pues también dominaremos sus códigos no verbales. Sin embargo, aquello puede convertirnos en personas privadas culturales, incompetentes para descodificar los códigos culturales de nuestra cultura, a quienes casi nada desafía porque nos acostumbramos a la respuesta fácil, las explicaciones tautológicas y superficiales, que no nos exigen esfuerzo interpretativo ni precisión lingüística. De aquí al fracaso escolar centrado en la repetición de contenidos basta un pequeño empujón. Revertir sus efectos demandará mucha dedicación y esfuerzo de alguien que perdió el entusiasmo y las ganas. Que esto siga aconteciendo al inicio de la tercera década del siglo xxi es inadmisibles, aunque comprensible porque las condiciones de vulneración no han cambiado significativamente y la enseñanza y aprendizajes escolares continúan siendo deficitarios y ocasionando privación cultural. A pesar de las reformas y los diferentes programas, se continúa desconociendo que el estudiantado no solo precisa ser estimulado pertinentemente para activar su propensión a aprender, sino que se debe ayudarle a desarrollar las funciones cognitivas que pudiera tener deficientes, sea cual sea la causa (Calvo, 2014).

EL FANTASMA DEL FRACASO ESCOLAR

Mientras más estudio e investigo sobre los procesos educativos a lo largo de la vida, más extraño, injustificado e insólito me parece que halla tantísimo fracaso escolar y que afecte a millones de estudiantes en todo del mundo, independiente de la edad y condición socioeconómica. Se trata de una falla estructural y transversal del sistema escolar, aunque daña especialmente al estudiantado de sectores sociales vulnerados constantemente en sus expectativas y derechos, no solo por una escolaridad impertinente, sino también por políticas sociales excluyentes y prácticas culturales enajenantes. La proliferación de programas televisivos y radiales de entretenimiento basura, con locutores/as que hablan de todo y de nada, con escasa riqueza lingüística, pésima dicción,

mal manejo gramatical y verbal y abuso del garabato. La crítica al uso del garabato no es moral, porque se ha popularizado, sino porque su valor sinonímico (Portocarrero, 1998) favorece la comprensión insustancial y la explicación vaga sin necesidad de especificar detalles, lo que causa limitaciones cognitivas, que favorecen conversaciones triviales, y consolidan el estigma social de persona incapaz de aprender, urdiendo un entramado profético sobre su probable mal desempeño escolar.

El fracaso escolar no es absoluto, puesto que existen excepciones en escuelas y estudiantes, las que justipreciamos por el mérito institucional y personal. Sin embargo, cuando son individuales no podemos valorarlos como ejemplares porque no corresponden a aprendizajes que abarquen todas las materias y sin mayor incidencia en su formación ciudadana; además, les ha exigido esfuerzos desmedido, poco placenteros y con escasa trascendencia. De todas maneras, deben investigarse para descubrir cuáles son las alternativas educativas que germinan en las entrañas mismas de la escolarización, idealmente desde fuera del paradigma escolar dominante (Moreno, 2020).

No desestimo el esfuerzo que dedican para aprender bien y que les permita estudios profesionales; sin embargo, si ese aprendizaje no es comprensivo tendrán dificultades para usarlo en situaciones de incertidumbre imprevistas que les obligue a responder con precisión y exactitud ante una emergencia inédita. Es innegable que muchísimos estudiantes fracasan en las escuelas porque no estudian las consignas, fechas, fórmulas o datos que les enseñan sus profesores/as ya que no les desafían a investigar, conjeturar relaciones y proponer hipótesis. Si no estudian y se restan a participar puede deberse a que no se motivan porque no comprenden por más que lo intenten, temen fracasar y que le reiteren su ineptitud, que dañará todavía más su autoconfianza. A cada educador/a nos corresponde evitar que esto suceda y, si ya ha acontecido, debemos unir esfuerzos con toda la comunidad educativa, incluida la familia, para revertir el daño enseñándole a

sortear las dificultades. Si el fracaso es porque no han aprendido los contenidos, no se puede seguir enseñándoles contenidos, sino ayudarles a que desarrollen sus funciones cognitivas que le permitirán recibir, procesar y comunicar lo que precisen aprender. Esta situación es una de las razones por las que la enseñanza no puede ser una actividad solitaria, sino que debe ser colectiva y transdisciplinaria, de todo el equipo docente.

PARADIGMA ESCOLAR

La concepción paradigmática de la escuela favorece la enseñanza parcelada porque tiene una visión segmentada de la realidad, de la que no ha logrado escapar, a pesar de las reformas educacionales, las declaraciones ministeriales, las capacitaciones al profesorado, la formación inicial de profesores y los procesos de acreditación de carreras universitarias. Una consecuencia lamentable de esto afecta gravemente al estudiante porque lo que aprende en una asignatura no le sirve para las otras y es improbable que se lo puedan enseñar sus profesores/as porque ellos también aprendieron de manera segmentada. Recuérdese el interminable debate académico sobre si se forman profesores o especialistas. En consecuencia, cada cual enseña lo que sabe y abandona a sus estudiantes en una tierra de nadie, que se encuentra más allá del núcleo central de su asignatura disciplinaria. Si al profesorado le es difícil trascender su campo disciplinar, ¿cuánto más difícil resultará para el alumno escolarizado, al que se le ha negado aprender a relacionar?

El desafío de trascender las fronteras disciplinarias es impostergable en todos los niveles escolares y universitarios, desde el jardín infantil a la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA) y al postdoctorado, porque lo que hoy se acostumbra enseñar está disponible en los bancos de datos de internet. Hoy, aprender datos ha perdido sentido, si es que alguna vez lo haya tenido; por el contrario, lo que importa es aprender qué hacer con ellos, a rela-

cionarlos entre sí, observar sus características relevantes, someterlos a prueba, experimentar modificando algunas de sus condiciones, conjeturar desarrollos posibles, etc., todo ello de manera lúdica, sin la amenaza de la admonición y el reproche. Se trata de un desafío tan inexcusable para quien enseña como sencillo de enfrentar, puesto que quien educa debe recuperar el sentido educativo de su enseñanza para favorecer la natural propensión a aprender de sus estudiantes.

También debe estar atento a no ser atrapado por la seducción escolarizante que le presionará para que se subordine a criterios que no favorecen aprendizajes intencionales, significativos y trascendentes. El sistema escolar cuenta con muchos atractores que pueden confundir al profesorado respecto a cómo planificar, enseñar y evaluar con autonomía profesional, por ejemplo, al exigirle cumplir con estándares y desarrollar alguna competencia sin contexto. Afortunadamente el profesor puede sortear las presiones que le llevarían a subordinar su autonomía profesional si evita recitar sus contenidos programáticos en clase porque aquello no garantizará una buena enseñanza ni mucho menos un buen aprendizaje, tal como lo ratifican, una y otra vez, los magros resultados escolares.

Una buena opción es que simplifique la complejidad del contenido, sin trivializarlo. Simplificar significa que logra asombrar a sus estudiantes con los misterios que hacen valioso estudiar aquellos asuntos. De este modo, la simplicidad de su argumentación perfila el contorno complejo de lo que enseñará. Si bien esto plantea algunos problemas, la calidad profesional del profesor y la ayuda colaboradora de sus colegas le permitirá sortear las dificultades que esto entraña. Si junto con simplificar la complejidad de lo que enseña, se apoya en las potencialidades de la propensión a aprender de sus estudiantes y evita la suposición artificiosa de que todos son iguales porque están en el mismo curso, estará aceptándoles en sus diversidades y comprenderá que su rol es más sencillo, aunque no exento de demandas y dificultades. Su tarea

es análoga a la de quien siembra, que abona el terreno, favorece la heterodependencia y permite el desarrollo de un ecosistema complejo (Fukuoka, 1997, 1999). El que siembra espera e incluye, quien educa también lo hace. Se trata de una espera activa, de observación atenta, de colaboración pertinente y respetuosa de sus ritmos, tiempos y silencios (Reid, 2016).

Respecto a la inclusión de las diversidades a nivel escolar y universitario ha habido avances y logros que entusiasman, aunque todavía son insuficientes, precarios y subordinados a enfoques clínicos en desmedro de los educativos y culturales (Arane-da, 2020). Esto ha ido generando una consecuencia inesperada e indeseada que se traduce en una paulatina desprofesionalización del profesorado cuando deja en manos de especialistas no profesores/as la atención del “problema” del estudiante. La propuesta ministerial sugiere que trabajen colaborativamente, pero en la práctica cotidiana de la cultura escolar, dependiente de un paradigma que todo lo separa para comprenderlo, pero que fracasa en el intento de darle sentido de totalidad, cada profesional tiende a trabajar individualmente porque es lo que aprendió. Preciso aclarar, que no insinúo que el trabajo de estos especialistas no sea necesario, solo que está sobredimensionado en las escuelas y subordinado a una lógica escolarizante. Es incomprensible e inaceptable que tantísimos estudiantes tengan alguna patología que les impida aprender, cuando no las manifiestas en el mismo grado en contextos informales no escolarizados.

Concedo que un/a estudiante puede tener dificultad para aprender con algún/a docente o con varios/as, pero aquello no prueba su existencia, sino solo con aquellas personas y en contextos escolarizados (López de Maturana, 2013). Si su dificultad es paidogénica, su origen está en la escolarización que se debe desescolarizar. El enfoque clínico es uno entre otros y el menos relevante al comienzo de la intervención educativa. Su utilidad es pertinente después de que el profesorado haya probado diferentes alternativas de enseñanza y que muestren que la dificultad no

es de etiología paidogénica y sea necesario otra terapia. En este respecto es necesario tener presente que el profesorado es resistente a cambiar su manera de enseñar y no muestra disposición ni flexibilidad para hacerlo. Las mínimas mejoras en la calidad de la enseñanza, a pesar de la cantidad de cursos de perfeccionamiento del profesorado, son prueba suficiente de que esta estrategia no sirve (Calvo, 2020).

¿CÓMO DES-ESCOLARIZAR LA ESCOLARIZACIÓN QUITÁNDOLE LO QUE TIENE DE ESCOLAR?

Si observamos a los/as más pequeños/as, que todavía no han sido escolarizados, descubriremos como ésta carcome su curiosidad epistemológica al socializarlos de acuerdo a criterios y valores de una cosmovisión y un paradigma correspondiente a la cultura hegemónica, eurocéntrica, que asume como verdad incuestionable que el ser humano (aunque no todos/as) sino el hombre blanco europeo, como el rey de la creación que puede hacer con ella lo que considere sin respeto de las otras formas de vida, de la naturaleza en su conjunto ni de sus ecosistemas (Capra & Luisi, 2016). Se la investiga con éxitos sorprendentes analizando sus elementos, pero sin poder reconstruirlo porque cada nivel de complejidad no se puede explicar por sus componentes (Calvo, López-Calva, Maldonado y Rodríguez, 2020). Por ello, las políticas de intervención son parciales e indiferentes de sus consecuencias en las personas, la sociedad y la naturaleza como totalidad. Esta perspectiva paradigmática es ciega y sorda a la reciprocidad y colaboración, lo que afecta a los procesos de enseñanza y de aprendizaje escolarizados al concebirlos como racionales con exclusión de las emociones y del cuerpo de profesores/as y educandos/as (Gamboa, 2020). Esto explica en gran medida los fracasos de las reformas educacionales, que la pandemia del COVID-19 ha dejado al descubierto ante la sorpresa inaudita de quienes no habían querido enterarse, pero que hoy no tienen otra opción que

hacerlo; sin embargo y, a pesar de ello, insisten en continuar realizando correcciones de forma y no de fondo al sistema educacional, que prefiero llamar, escolar.

También encontramos sugerencias de lo qué podríamos hacer para des-escolarizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las concepciones etnoeducativas holísticas que han desarrollado por miles de años los pueblos originarios de todos los continentes, cuyos procesos de enseñanza y de aprendizaje les han permitido sortear los desafíos que le ha impuesto el medio donde viven, sin que la intervención inevitable dañase sus ecosistemas (Amgaangaq, 2001; Chen & Shunchao, 1997; Diamond, 2013; Watters, 2004). No idealizo a ninguna de aquellas propuestas etnoeducativas, pues nada es perfecto en la vida, pero muchísimas de ellas son incomparablemente mejores que lo que conseguimos con nuestra escolarización (Liebenberg, 2014).

Otro precedente la tenemos en el modo como fluyen nuestras conversaciones informales en nuestro diario vivir. Una práctica educativa común, presente en nuestra cotidianeidad, en los procesos etnoeducativos y en las interacciones infantiles, es que los procesos fluyen caóticamente mientras se autorregulan creando un orden provisorio; no hay fragmentación, aunque sí especificidades en contextos variables. Por ejemplo, aprendemos a hablar muy bien en medio de una vorágine de hablas distintas y no como intentamos aprender una segunda lengua. Desafortunadamente estos procesos, eficientes y eficaces, que nos muestran como se desarrollan las competencias, no sirven de ejemplos para orientar los cambios de las prácticas de enseñanzas y aprendizajes escolares. Tampoco lo consideran quienes toman decisiones al alto nivel, ni es del interés del profesorado ni de quienes investigan estas áreas (Valdivia y Assael, 2018).

Durante el desarrollo de esos procesos el/la aprendiente tiende a buscar regularidades, aunque no sea consciente de ello; busca reincidencias, secuencias, frecuencias, ritmos, que le permitan bosquejar las características de lo que podría constituir un

patrón. Cuando en otro contexto observe otros fenómenos indagará por regularidades para encontrar el patrón de autoorganización, haciendo uso de analogías y razonamientos hipotéticos. Esto le aportará seguridad y autoconfianza porque descubre cómo conocer y, si se equivoca, podrá autocorregirse. El proceso de búsqueda de regularidades y construcción de patrones, que hacemos naturalmente, constituye una clave de lo que debemos hacer al enseñar y que los/as estudiantes tienen que realizar para aprender bien. Este patrón es aplicable a todo aprendizaje. Esto es independiente del contenido, pero sirve para atender a las especificidades de cada tema. Desde esta perspectiva el rol del educador/a es el de mediador/a que ayuda orientando sin imponer respuestas, pues no tiene sentido dictar contenidos para que los repitan. Los investigadores de los grandes datos que se acumulan en Internet reconocen que su valor no está en la cantidad de ellos, que en el 2017 era de unos 2.5 millones de trillones de bytes diarios, sino en la información que puede generar (Stephens-Davidowitz, 2017). Esa información la elaboramos observando los datos, jugando con ellos, cambiando su posición en el análisis, contrastándolos, etc. Gracias a ello, inferimos posibilidades, con muchas incertidumbres incluidas (Calvo, 2017; Dehaene, 2020).

Dado que las regularidades no son iguales unas a otras, sino semejantes, parecidas, análogas, equivalentes, debemos concebir criterios para identificarlas, organizarlas, clasificarlas, compararlas, entre otras operaciones mentales, que nos sirvan para otorgarle sentido y relevancia a la enorme variedad de datos que recibimos a cada momento, los que se calculan en unos once millones de bits de información por segundo, que equivalen a más de 300 páginas de un libro y las sinapsis que se generan serían equivalentes a una urdimbre unas 100 veces más compleja que la red telefónica mundial, que interconecta a miles de millones de personas muchísimas veces al día (Martínez, 1997). ¿Cómo podemos fracasar en el aprendizaje con esta descomunal capacidad para procesar información, la mayoría de ella inconsciente, pues

nuestro pensamiento consciente solo procesaría cuarenta bits por segundo (Manek, 2019). Lo menos que podemos afirmar es que algo está mal en el modo como enseñamos y como aprendemos.

¿QUÉ HACER Y CÓMO ENSEÑAR?

Sin ingenuidad alguna considero que como educadores/as debemos enseñar apoyándonos en aquella impresionante riqueza cognitiva que se expresa en la propensión a aprender, que nos permite relacionar sin problemas, aunque con errores. Cuando nos sentimos sobrepasados por la complejidad del tema, simplemente la evadimos hasta sentirnos en condiciones o, si ya estamos dañados cognitivamente, abandonaremos o desertaremos. Si erramos, nos autocorregimos; pero si constantemente somos amonestados o increpados por ello, es altamente probable que se inhíba nuestro deseo de mejorar porque se nos impone una respuesta que aniquila nuestra curiosidad.

Ahora bien, no solo podemos evitar este desastre, sino que podemos optimizar nuestra propensión a aprender, del mismo modo como convertimos en destrezas a nuestras habilidades. La manera más asequible es integrar sinérgicamente nuestra propia propensión con lo que nos desafía a fin de incitar a nuestra curiosidad. Todo lo que vivimos nos perturba de alguna manera; solo requerimos estar atentos para darnos cuenta de ello. Si en la TV veo delfines saltando por sobre el nivel del mar puedo preguntarme si vuelan. La respuesta escolar más probable podría ser: “no, los defines no vuelan porque no tienen alas”; de ese modo se corta el proceso y se pasa a otro tópico. La mediación ayuda para continuar observando con más detalle: “¿a cuánta altura voló? ¿cuántos metros voló? ¿cómo levantó vuelo? ¿cómo ingresó al agua? ¿vuela o salta sobre el agua? ¿vuela como gaviota, pelícano o dron? Importa que las preguntas sean pertinentes, mantengan viva la curiosidad epistemológica, inciten a inventar nuevas relaciones y a crear hipótesis. En este proceso sugerimos vocabulario,

pues no podremos llamar pescado al delfín ni pájaro a la gaviota porque hemos comprendido la importancia de diferenciarlos, lo mismo si los dibujamos. Si no distinguimos no podremos avanzar porque todo se confundirá. La creatividad de quien educa alimentará el proceso y generará sinergia con sus estudiantes.

Como educadores esto es lo básico que debemos hacer con nuestros/as estudiantes, pues les permite que sus capacidades se expandan como rizomas bajo tierra permitiendo que florezcan sus aprendizajes. Cada observación dará pie a nuevas bifurcaciones desde las que brotarán recursividades de complejidad creciente, que les sorprenderá gratificándoles con una sensación de plenitud por los aprendizajes logrados (Kamkwamba & Mealer, 2018). Presionar a los/as educandos/as a relacionar de manera artificiosa, tal como se acostumbra de acuerdo al paradigma escolar dominante, es un disparate pedagógico que agobia y no consigue los frutos que espera. Al educar evitamos la privación cultural y des-escolarizamos la enseñanza y aprendizaje escolar en todos sus niveles y modalidades. Al educar relacionamos todo con todo como cuando divagamos conjeturando hipótesis o cuando razonamos silogísticamente. Ambas modalidades siempre se retroalimentan y complementan. Esto revela lo absurdo de la insistencia escolar en reprimir la distracción e intentar disminuir la duración de los recreos, pues no se comprende que durante la distracción y en el recreo nuestro cerebro busca atribuirle sentido a tanta información caótica que circula en nuestro interior (Brafman & Pollack, 2014).

Wagensberg habría sugerido que la calidad de las universidades se podría calcular por el número de cafeterías que tenga a su alrededor, pues favorecen la conversación distendida, que estimula la serendipia. Si bien cada persona puede mejorar los criterios de organización y la calidad de las relaciones, la ayuda de un/a educador/a es insustituible porque asiste a los educandos/as para que optimicen sus procedimientos y corrijan los inadecuados, pero sin imponerles criterios externos ni las respuestas que

se encuentran en los contenidos disciplinarios, por verdaderos que sean.

Esta ayuda no requiere de dedicación especial, salvo las excepciones que lo ameritan, puesto que se hace desde lo que se enseña. Todo sirve porque observa, por ejemplo, como sus estudiantes descubren qué y por qué una idea o un hecho es relevante. Con esto minimizan la tentación a repetir y favorece oportunidades para enlazar, vincular, conectar, coordinar y asociar conceptos, vivencias y valores. De este modo, quien educa se libera de la tentación de calificar si está bien o mal, pues están aprendiendo y, mientras aprenden, no han aprendido todavía. Esta constatación es básica, pero ignorada por una mayoría abrumadora que prefiere calificar cuando el proceso no ha terminado, pues concluir una clase no significa haber finalizado el proceso de aprendizaje. Se aprende a lo largo de un proceso en el que algo se comprende y algo confunde; se avanza un poco y se retrocede otro tanto. En este proceso la equivocación es más importante que la respuesta correcta porque el error permite indagar qué lo causó, en tanto que la respuesta acertada puede inmovilizar por la ilusión de haber aprendido, cuando en rigor solo se recuerdan algunos datos. El proceso de aprendizaje, por lo general, avanza lentamente, paso a paso, hasta que sorpresivamente sobreviene aquel momento maravilloso en que todo cobra sentido, el que normalmente es intuitivo y no el resultado de una inferencia racional, que se realiza después para verificar la verosimilitud o verdad de la conclusión.

Esa comprobación es fundamental, no porque se haya corroborado su veracidad, sino porque el/la educador/a les ayuda a comprobar como procesaron la información para llegar a esa conclusión. Si viene al caso, es el momento de diseñar algún experimento para refutar o comprobar, pero sin imponer un diseño ya probado, pues los estudiantes deberán crearlo, aunque se equivoquen. Se trata de un proceso metacognitivo. Si solo se comprueba la corrección y lo que se debe descartar, se evita aprender qué ha-

cer en una situación análoga. Estos aprendizajes podrán ser evaluados con diferentes procedimientos, pues el/la estudiante habrá aprendido a jugar con los componentes de lo que aprendió; no los ha memorizado como datos, sino que ha comprendido su valor relativo y como se altera si se modifican las condiciones, algo análogo a lo que hace cuando anda en bicicleta en un territorio inexplorado y debe improvisar cada movimiento para mantener el equilibrio.

La negación de esto constituye una de las trampas de la escolarización (Calvo, 2015), pues se centra en el producto y no en el proceso, a pesar de que el discurso oficial desde hace décadas reconoce e insiste en la importancia del proceso; pero la cultura escolar no ha cambiado, tal como lo comprobamos al inicio de la democracia en Chile (Edwards, 1995) y que todavía, varias décadas después, sigue sin cambiar. Considero que a nivel escolar y social tenemos serias dificultades para comprender el carácter dinámico de cualquier proceso, por lo que intentamos atraparla en los resultados, al modo como la fotografía congela el movimiento.

ESCOLARIZACIÓN REPRODUCTORA

Sorprende la fuerza que tiene la tentación a escolarizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los niveles de educación formal, desde el jardín infantil al postgrado, desde la escuela básica a la EPJA, seducción que igualmente afecta a las familias, que también fueron escolarizadas. El hechizo no tiene que ver con su eficiencia educativa; si así fuera se valoraría su aporte, sino por la enajenación que reporta ser un medio de reproducción social, que cumple un rol dual: formar a quienes dirigen y a quienes obedecen, proceso en el que todos/as son afectados porque el que dirige no lidera, si no que manda, y el que obedece cumple, pero no crea. Ninguna de esas fronteras son rígidas, aunque sean poco permeables. En sus fisuras encontramos la oportunidad de avanzar en la des-escolarización que nos permite sentipensarnos con

autonomía, aunque en tensión para mantener el equilibrio dinámico de nuestro estar-siendo-ocurriendo en el mundo.

La escolarización también es atractiva porque apela a nuestra mala conciencia de culpar al otro –estudiante, infraestructura, agobio laboral, exigencias administrativas y curriculares- por el resultado de nuestro trabajo. Si bien, se trata de reclamos legítimos que debemos superar, no son suficientes para erradicar sus aciagas consecuencias, tal como convencernos que nuestros/as estudiantes han aprendido porque repiten los contenidos que les hemos enseñado. No olvidemos que se acostumbra afirmar que los/as profesores/as hacemos como que enseñamos y que nuestros estudiantes hacen como que aprenden, atrapándonos en una ilusión colectiva. Desafortunadamente, esto no se comprende y no cesan las presiones, por ejemplo, para que los/as pequeñitos/as aprendan a leer y a escribir antes de ingresar a la escuela básica o tratar al estudiante de la EPJA como si nada de su vida tuviera valor educativo.

Cuesta comprender la obsesión por escolarizar los procesos educativos en todos los niveles, aunque se pueda explicar. Una consecuencia de esta torpeza es la inhibición castrante de la curiosidad, la exploración y el gozo lúdico de aprender, que les despoja del pensamiento divergente y de la exploración innovadora. Cuando el daño ya está hecho, se crean remediales con desesperación, como los programas para que los jóvenes se vuelvan innovadores y emprendedores, como los *start-up* del Gobierno y de muchas universidades, que los valoran como capital humano y no como personas, aunque el discurso intente camuflarlo. Niego el aporte de las ayudas, pero rechazo la mutilación educativa que a la mayoría les ha enseñado a converger, a no innovar y a aceptar ser discriminados porque no poseen iniciativa.

Los/as estudiantes que no estudian han aprendido a ser flojos, a no esforzarse, a conformarse con la mediocridad porque no hemos alimentado su curiosidad, tampoco su vocación a experimentar, que manifestaron desde infantes. Son flojos porque les

hemos privado del gozo de descubrir, relacionar y de continuar sorprendiéndose. Las dificultades que hoy les desaniman son enfermedades paidogénicas causadas por la mala enseñanza y reforzadas por el mal aprendizaje. Ser flojo, mediocre y menospreciar el aprendizaje es el resultado funesto de muchas experiencias que les han convencido de que son incapaces, ineptos y negligentes.

REFERENCIAS

- Amgaangaq. (2001). *Escucha la voz del hielo. La magia de la sabiduría ancestral de los Inuit*. Christoph Quarch, compilador. Barcelona: Urano.
- Araneda, N. y J. Parra (ed.) (2020). *Educación e inclusión en pandemia. Repensando la educación en medio de la crisis*. La Serena: Nueva Mirada Ediciones.
- Brafman, O. & J. Pollack. “2014”. *La necesidad del caos. Cómo el riesgo y lo disruptivo incrementan la innovación, la afectividad y el éxito*. Barcelona: Empresa Activa
- Calvo, C. (2020). “Tentación epistemicida de la escuela” (pp. 190-208). En Moreno A. (2020). *Jóvenes en los márgenes de las instituciones escolares. Trayectorias vitales y experiencias pedagógicas*. La Serena: Editorial de la Universidad de La Serena.
- Calvo, C., López-Calva, J, Maldonado, C y Rodríguez, E. (2020). *Necesidades y posibilidades de educación en complejidad. Una mirada prismática*. Bogotá: Editorial Universidad El Bosque; La Serena: Editorial Universidad de La Serena; Puebla: Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y Morelia: Universidad Latina de América. [en prensa]
- Calvo, C. (2017). *Ingenuos, ignorantes, inocentes. De la educación informal a la escuela autoorganizada*. Santiago: Ediciones de la JUNJI, Editorial Universidad de La Serena y CREFAL (México).
- Calvo, C. (2015). “La propensión a aprender entrampada por la escolarización”. *Saber en la complejidad. Revista de Educación y Cultura*. Año 0, No. 1, Octubre 2015 – Septiembre 2016, México. <https://>

www.saberenlacomplejidad.mx/calvo

- Calvo, C. (2014). “¿Qué pasaría si a los niños y niñas se les dejara aprender?”, *Polis* [En línea], 37 | 2014, Puesto en línea el 06 mayo 2014, consultado el 18 agosto 2014. URL : <http://polis.revues.org/9687> ; DOI : 10.4000/polis.9687
- Capra, F. & Luisi, P. L. (2016). *The system view of life. A unifying vision*. New York: Cambridge University Press.
- Chen, K. y Shunchao, Z. Versión de Thomas Cleary. (1997). *La puerta del Dragón. Relato de la iniciación de un maestro taoísta contemporáneo*. Madrid: EDAF, Luz de Oriente.
- Dehaene, S. (2020). *How We Learn: Why Brains Learn Better Than Any Machine... for Now (English Edition)* [Kindle iOS version]. Retrieved from Amazon.com.
- Diamond, J. (2013). *El mundo hasta ayer. ¿Qué podemos aprender de las sociedades tradicionales?* Barcelona: Random House Mondadori, Debate.
- Edwards, V.; Calvo, C.; Cerda, A. M.; Gómez, M. V. y Inostroza, G. (1995). *El liceo por dentro, estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media*. Santiago, Chile, MINEDUC / MECE Media.
- Fukuoka, M. (1999). *La senda natural del cultivo. Regreso al cultivo natural. Teoría y práctica de una filosofía verde*. Valencia: Terapión.
- Fukuoka, M. (1997). *La revolución de una brizna de paja. Una introducción a la agricultura natural*. Santiago de Chile: Permacultura Chile, Consultores Asociados.
- Gamboa, R. (ed.). 2020. *Corporeidad y motricidad infantil: lógicas que (in)visibilizan intersubjetividades*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Kamkwamba, W. & Mealer, B. (2018). *El niño que domó el viento* [Kindle iOS version]. Retrieved from Amazon.com.
- Liebenberg, L. (2014). *The Origin of Science: On the Evolutionary Roots of Science and its Implications for Self-Education and Citizen Science (English Edition)* [Kindle iOS version]. Retrieved from Amazon.com.
- López de Maturana, S. (editora y compiladora). (2013). *Inclusión en la vida y la escuela: pedagogía con sentido humano*. Prólogo de Reuven Feuerstein. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Manek, N. J. (2019). *Bridging Science and Spirit: The Genius of William*

- A. Tiller's *Physics and the Promise of Information Medicine (English Edition)* [Kindle iOS version]. Retrieved from Amazon.com.
- Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.
- Moreno A. (2020). *Jóvenes en los márgenes de las instituciones escolares. Trayectorias vitales y experiencias pedagógicas*. La Serena: Editorial de la Universidad de La Serena.
- Portocarrero, C. (1998). *La palabra huevón*. Santiago: LOM.
- Reid, T. (2016). *La filosofía del bambú. Personas firmes y flexibles para el mundo de hoy*. Santiago: Ediciones B Chile.
- Stephens-Davidowitz, S. (2017). *Everybody Lies: Big Data, New Data, and What the Internet Can Tell Us About Who We Really Are (English Edition)* [Kindle iOS version]. Retrieved from Amazon.com.
- Valdivia, A. y Assael, J. (2018). *Lo cotidiano en la escuela: 40 años de etnografía escolar en Chile*. Santiago: Editorial Universidad de Chile.
- Watters, A. (ed.). (2004). *American Indian thought. Philosophical Essays*. Maiden, MA., Blackwell Publishing.

EDUCACIÓN CIUDADANA EN CONTEXTOS DE
MALESTARES, INCERTIDUMBRES, RIESGOS
Y EXTRAÑEZAS: UN PROYECTO
DE ESCRITURA-ACCIÓN-REFLEXIVA

JORGE OSORIO VARGAS

“Vislumbramos entonces los contornos de una solidaridad y justicia también inconmensurables que pronunciando las palabras que solo nuestros poemas conocían, que solo nuestra sed, que solo nuestra hambre de amor conocía, en las que sucesivas muchedumbres mirarán las imágenes de este tiempo y se preguntarán por esta época bárbara y feroz. Nada quedará allí de nosotros y sin embargo algo de nuestros ojos muertos estarán mirando a través de esos ojos vivos. Intuimos así que tal vez la única realidad que existe es aquella que se ve entre las lágrimas: esa iridiscencia del mundo que solo pueden captar los ojos que lloran. Como si nos llamaran desde esa bruma adivinamos los contornos aún borrosos del otro, de su cara cubierta que se acerca como si quisiera besar nuestra cara cubierta solo para confirmarnos que estrechar la vida de otro entre tus brazos y ser estrechado por la vida de otro entre sus brazos, contiene lo crucial; el dolor, el fervor y la maravilla a veces desesperada de la existencia.”

Discurso de Raúl Zurita al recibir el Premio Reina Sofía, España, 2020.

En este tiempo de malestares, riesgos, incertidumbres y extrañezas existenciales, de crisis políticas, sociales y económicas, de descrédito de las instituciones públicas, de profundos sentimientos de desprotección social y sanitaria, ¿será posible que emerja una nueva sabiduría pedagógica desde las relaciones ciudadanas de reciprocidad, cuidado, pertenencia, convivencialidad, solidaridad, participación que se han manifestado en respuesta a esta incierta condición de vida que hemos experimentado con la pandemia del COVID 19?, ¿o estamos condenados a quedar atrapados sólo en una perenne pedagogía del duelo y del consuelo? (Zoja, 2015; Arbiol, 2020).

En este artículo propongo un itinerario de investigación y de escritura reflexiva¹ acerca de los desafíos de la educación ciudadana en el contexto de malestar, riesgo, miedo e incertidumbre que vivimos por el impacto de la pandemia. Este proyecto lo asumo como un ejercicio autorreflexivo para entender y comunicar la complejidad de la realidad vivida y las condiciones subjetivas de mi entendimiento de ésta, no precisamente para elaborar categorías teóricas generales sino para sistematizar saberes locales y vernáculos² que permitan el despliegue de nuevos proyectos pedagógicos que contribuyan a la re-comunitarización de la vida humana (Osorio, 2018, 2020)³.

Desde hace más de una década se viene estudiando el malestar en la sociedad chilena. La rebelión social de octubre de 2019 amplificó las fuentes de este malestar y expuso en diversas formas el estado de ánimo de diversos sectores sociales que padecen el abuso y la desigualdad en el acceso a bienes públicos. En 2012, el

1. Las coordenadas de esta modalidad de investigación bio-textual las expuse en Osorio, 2018, 2018a).

2. Para Iván Illich, lo vernáculo es todo lo vivido, hecho y compartido fuera del mercado (Illich, 2016).

3. En el campo de los escritos sobre el sentido educativo-existencial de la pandemia de COVID 19 y en particular de los retos de una pedagogía de lo común en tiempos de incertidumbres y de “extrañeza” recomiendo Arbiol (2020).

Informe de Desarrollo Humano para Chile identificó el maltrato, el abuso, la discriminación, la falta de empleos saludables y bien remunerados, la insuficiencia de los sistemas sanitarios públicos para ofrecer atenciones oportunas y los obstáculos para acceder a bienes culturales y naturales comunes como las fuentes de este malestar (PNUD, 2012). La pandemia del COVID 19 acrecentó el malestar con la pérdida de empleos, la evidente incapacidad del país para contar con un sistema de protección social efectivo y universal y los efectos psico-emocionales del ambiente de inseguridad, temor e incertidumbre frente al futuro personal y familiar que generó la pandemia.

Diversos estudios han realizado un análisis de continuidad entre la rebelión de octubre de 2019 y los efectos de la pandemia en 2020: se han identificado los impactos existenciales y de salud más relevantes (asociados a las condiciones de vida material y a la desorientación en torno al presente y futuro inmediatos, todo mediado por los fenómenos de vulnerabilidad, precariedad y la escasa ayuda estatal para enfrentar la falta de ingresos monetarios) y las reacciones solidarias que en vastos sectores y comunidades provocó la crisis, a través de ollas comunes, redes de ayuda mutua, voluntariados para acompañar a las personas mayores y otras micro iniciativas a nivel de barrios y organizaciones vecinales.

Un estudio de 2016 rotuló el ámbito de análisis de las condiciones de vida de sectores vulnerados, precarios y sometidos a condiciones de desprotección social y las alternativas de superación como “políticas de la desdicha” (Radiszcz, 2016) y otro propuso enfrentar esta condición de malestar y vulneración a través de la acción colectiva vía coaliciones ciudadanas “contra el daño”, identificando el “daño” como la palabra generadora para diseñar e implementar las acciones territoriales, sociales y educativas de sello ciudadano-crítico y de proximidad (Parra, 2019).

Quiero proponer en este texto una propuesta educativa ciudadana en torno a estas condiciones vividas recientemente. Y lo que primero me resulta claro es asumir que no tenemos herra-

mientas únicas para entender lo vivido y para promover acciones educativas propias de una “ciudadanía de proximidad” (Osorio, 2020).

ALGUNAS IDEAS QUE CONSIDERO PREVIAS

Mi propuesta pedagógica se nutre de las corrientes de pedagogía coligadas a movimientos sociales altermundista (Osorio, Rubio, 2018). A través de estas pedagogías se producen nuevas y valederas aproximaciones entre la dimensión dialógica del aprendizaje y los enfoques de complejidad en la educación (Morin, 1999; Calvo, 2017; Moreno, 2018).

Desde las prácticas, junto a colectivos de educación popular de personas jóvenes y adultas, sabemos que los-as educadores-as que facilitan territorial y comunitariamente proyectos de educación ciudadana desarrollan prácticas pedagógicas que organizan diálogos de saberes culturales desde la base, asumiendo una condición de “facilitadores-as públicos y convivenciales”, como “motores ciudadanistas” (Villasante 2020; llich, 2006), que, desde concepciones pedagógicas dialógicas, resignifican desde las comunidades de base conceptos como “aprendizaje”, “poder”, “política democrática”, “ciudadanía”, “transición eco-política”, entre otros (Morin, 1999). De esta manera, contribuyen a la generación de dinámicas ciudadanas dialogantes, participativas, autoconstituyentes (Osorio, Rubio, 2018).

Un dato importante es la intersectorialidad de esta propuesta educativa, que orienta y da sentido integrador a muchos movimientos sociales, que en el pasado actuaban de una manera particular, y que en la actualidad ponen un acento común en los giros civilizatorios que requiere el planeta para enfrentar el futuro. Conceptos como justicia educativa y ecológica y “por un planeta consciente, justo y sano” (Hathaway, Boff, 2014) están a la base de nuevas formulaciones sobre el llamado “desarrollo”, hoy resignificado en América Latina como Buen Vivir, desde las matrices de convivencia y cuidado de las comunidades indígenas

y de los movimientos procomunes (Osorio, 2016). Estos movimientos han formulado una *pedagogía ciudadana*, variable según las modalidades de actuación de cada organización, que ha tenido como ámbitos de desarrollo la opinión pública y la incidencia en las agendas políticas globales, por ejemplo, ante la transición climática y más recientemente la seguridad humana por el impacto de la pandemia del COVID 19.

En esta *pedagogía ciudadana* se trata de restablecer un sentido emancipador de los procesos de empoderamiento comunitario, entendidos como el desarrollo de recursos cívicos y metodológicos para “hacer política”, generar conocimientos, potenciar los saberes y aprendizajes que se producen en las luchas democráticas, y que precisan liderazgos inclusivos, organizaciones participativas, coaliciones democráticas de la sociedad civil y la permanente y necesaria “ponderación radical-pragmática” en la definición de acuerdos, consensos y métodos comunes entre los-as diversos-as actores.

En anteriores artículos he declarado cinco planteamientos que sustentan mi propuesta, el “desde dónde escribo” (Osorio, 2018, Osorio, 2019, Osorio 2020). Estos son:

1. La epistemología occidental valida preferentemente la razón instrumental, que se nutre del método científico positivo, como la vía para referirse al mundo “objetivo” de las relaciones sociales y de las formas que las sociedades tienen para “educarse”. Yo deseo caminar preferentemente otra vía: la vía del conocimiento y de los rituales ciudadanos de las comunidades y de sus relatos sapienciales (diálogo de saberes locales, ancestrales) teniendo como referencia el multiverso de la época que K. Jaspers llamó la “era axial” (Armstrong, 2018), y que acreditaron otras formas de referirse al “corazón” de la vida y de la educación” y que ha tenido formas escriturales simbólicas, arcanas, arquetípicas, litúrgicas, poéticas, pictóricas por sobre la escritura de lo “verdadero” y de lo “objetivo”, al modo como lo ha conocido el mundo occidental desde la lógica de la investigación científica “basada en evidencias y resultados”.

2. Mi visión se nutre del “pensamiento débil” o “comunismo hermenéutico” (en el decir de Gianni Vattimo (Vattimo, 2009; Vattimo y Zabala, 2012) que renuncia a construir ontológicamente macro y cerrados relatos sobre el ser, adoptando una postura de “escucha” y de intención hermenéutica acerca del sentido del “educar” para las comunidades humanas. Esta manera de apreciar las culturas y sus maneras de “educarse” (que en sentido estricto *-educere-* podríamos llamar también las maneras “de salir”, de “liberarse”) conlleva una crítica a las referencias epistémicas de la pedagogía instrumental tecno-liberal y se identifica con el movimiento cultural de la educación liberadora latinoamericana: dialógica y generativa de saberes comunitarios propio.

3. Entiendo esta pedagogía como un oficio de artesanía (Sennet, 2009), pues se trata de dar forma y sentido al “espacio interior”, a los “espacios que se habitan, para *morar*”. Bajo este predicamento, en la pedagogía forma y contenido “habitan en maridaje”, pues no se trata de generar saberes letrados o instrumentales primeramente sino “saberes de sabiduría” y “saberes convivenciales” recomunitarizando la educación propia.

4. El lenguaje sapiencial es algo más que una “forma de decir”, es la expresión de un experiencia participativa (“vívida” como acontecimiento) que no se desarrolla sobre la base de “pruebas”, “datos” y “evidencias”, según el esquema científico de la modernidad occidental, sino de categorías fenomenológicas “débiles”, y que han sido marginadas por las epistemologías dominantes. Sus vías de conocimiento son contemplativas, estéticas, poéticas, imaginales, y también las que se manifiestan desde lo que algunos han llamado la “metafísica de la presencia”, es decir, de la “proximidad” o, dicho de otro modo, desde la praxis radical del “buen samaritano” (socorriendo a quien está caído en el camino, descartado, desahuciado, desplazado), de las “éticas de cuidado” que promueven los nuevos movimientos sociales (como el feminista y el eco-político)⁴. Hablar de pedagogía desde estos

4. En su *Ética de la Razón Cordial* (2007), Adela Cortina sostiene que dos son

“márgenes” supone reconocer la experiencia participativa y vivida; la apertura a lecturas y descubrimientos de signos, “rostros” y “huellas” de la “creatividad radical de las comunidades de las minorías abrahámicas (en el decir de Lanza del Vasto) o de las fuentes del sentido de la vida que se elaboran psicosocialmente en la práctica dialógica de la educación comunitaria, lenguajeando.

5. La invocación permanente a la *comunitarización* de la sociedad como la vía para confrontar las incertidumbres y los riesgos de la sociedad globalizada, disciplinada, mediática (para unos-as sociedad “del conocimiento”, para otros-as de “la exclusión y el descarte”), desde proyectos comunes de habitabilidad ciudadana, elaborados *con-vivencialmente*, que cuiden de los-as humanos-as, sus comunidades y del planeta (Illich, 2006).

Dicho lo anterior, la tarea que propongo es desarrollar una línea de investigación-reflexiva acerca de los términos en los cuales esta pedagogía aprecia la crisis civilizatoria actual, radicalizada en los últimos tiempos por fenómenos de alta incertidumbre y de alcance global, como son la transición climática y más directamente por el impacto reciente la pandemia del COVID 19.

En su ya clásico libro *Modernidad Líquida*, Z. Bauman (2002) identifica como una características de la “nueva época de incertidumbres” la crisis de la gestión del presente y la opacidad del futuro

Las personas y las organizaciones humanas ya no son capaces de asegurar la virtud que los modernos le atribuían al progreso sin límites que traería consigo la razón, la ciencia y las tecnologías. Esta creencia tan propia de la cultura occidental ha dado sentido a todos los proyectos políticos progresistas y dotado a las personas de una seguridad en el que el futuro siempre sería

los sustentos de una educación en la ciudadanía del siglo XXI: justicia y gratuidad. Una pedagogía sapiencial profundizará en principios tales como la reciprocidad, la mutualidad, el cuidado y la proximidad como actitudes “fuertes” del aprendizaje necesario para “vivir-junto-a-otros-as”, para “sentir viviendo” (Esquirol, 2018).

más próspero, pues los avances materiales y el desarrollo científico auguraría sin cortapisas la confirmación del ideal ilustrado del progreso interrumpido.

Sin embargo, los horrorosos genocidios de la segunda mitad del siglo xx pusieron en entredicho si tal creencia moderna estaba inmunizada ante la manipulación de la tecnología y la emergencia de movimientos políticos irracionales. Esa fue la primera voz de alarma sobre la validez absoluta del progresismo como ideología.

Más recientemente, las transformaciones de la economía bajo los principios de la globalización neoliberal y sus consecuencias en la flexibilidad de los empleos, la deslocalización de las industrias y su impacto en las economías locales, la adopción de tecnologías capaces de refundar el capitalismo como una economía del conocimiento y su alta capacidad de descarte y expulsión de importantes sectores de la población a la periferia de los mercados, el abandono educacional de los-as trabajadores-as menos calificados, la desprotección social por la privatización de los servicios públicos, el extractivismo depredador de los ecosistemas y de los territorios habitados por campesinos, indígenas y pobladores rurales, han traído como consecuencia una percepción generalizada de estar viviendo un tiempo de extremo riesgo, vulnerabilidad e incertidumbre⁵.

5. A nivel global los movimientos ciudadanos han activado una agenda intersectorial, dinamizando el debate acerca de las posibilidades de superación del modelo neoliberal. Los movimientos ciudadanos se han expresado en diversas modalidades impactando de manera sustantiva en el reacomodo de la política de varios países y regiones: por sus reivindicaciones por los derechos humanos y la democratización, la indignación por el desempleo y la exclusión de sectores importantes de la población de los servicios sociales básicos, el descontento de los ciudadanos-as con los modos existentes de organizar la política democrática, la movilización estudiantil por una educación gratuita universal y las luchas de organizaciones ecologistas contra los Estados y grandes corporaciones depredadoras del medio ambiente, el movimiento ciudadano global enfrenta desafíos de corto y mediano plazo de gran alcance ético y político. Para un análisis del caso chileno en la coyuntura del estallido social de octubre de 2019, véase Ruiz (2020) y Mayol (2020).

La crisis climática y la pandemia del COVID 19 y sus consecuencias sanitarias, sociales y económicas han profundizado esta percepción y se configuran como manifestaciones vitales de lo que es estar en un mundo de incertidumbres permanentes y sumido en un “encadenamiento de factores catastróficos” (Innerarity, 2018).

La globalización, como el gran proyecto (utopía) del capitalismo occidental, desde los años ochenta pasados, ha perdido su encanto en las propias élites y el señuelo del bienestar material y la seguridad, al que accederían las “clases medias emergentes” ocupando los nichos modernizadores de la economía, se ha venido al suelo. El COVID 19 ha puesto en evidencia la vulnerabilidad de una “globalidad” excluyente, segregadora y cruel con los pobres y las poblaciones que viven de un salario precario y con un acceso restringido a los servicios de salud, educación y seguridad social (en procesos acelerados de privatización desde las últimas décadas). El confinamiento y las muertes han devuelto a la humanidad a experimentar su condición finita en sus expectativas de progreso grandilocuente. El mundo letrado, la política y la economía han puesto en la agenda global el término “padecimiento” y “vulnerabilidad compartida” a contrapelo del progresismo de los organismos financieros multinacionales y de cierta izquierda liviana (Innerarity, 2020 a; de Souza Santos, 2020).

Innerarity ha sostenido que, en esta época de incertidumbres, la vida y la democracia, como modalidad de convivencia humana, se han vuelto una caja negra (2018) y que para descifrar sus contenidos enigmáticos debemos recurrir a nuevas epistemologías. En el contexto de la pandemia del COVID 19 se han mostrado insuficientes las explicaciones estadísticas (“revolución de los datos no nos garantizan la objetividad”, sentencia Innerarity), las conspirativas, las que alegan que la pandemia es una venganza de la naturaleza o un llamado supra natural a que pongamos atención a la forma como los seres humanos nos relacionamos con los ecosistemas.

Los gobiernos y las instituciones de la democracia se han

devaluado en su capacidad de asegurar una respuesta comunitaria e igualitaria a la crisis sanitaria. La ansiedad y el sufrimiento, el confinamiento, la pérdida de los empleos y la vulnerabilidad material y psicológica han configurado un mapa humano de una extrema fragilidad. La crisis de las relaciones de confianza y percepción generalizada de abuso estructural que han identificado los estudios en Chile (PNUD, 2012), han radicalizado el malestar social de amplios sectores de la población, sumado ahora a una vivencia de precarización de la vida y de escasez de recursos de apoyo colectivos para enfrentar las crisis de la magnitud que ha ocasionado la pandemia.

El principio del cuidado (protección y no-daño) está a la deriva en la democracia de sesgo neoliberal, lo que provoca una crisis de lealtad ciudadana con las instituciones públicas, agravada en estos tiempos inciertos y dañinos de la pandemia (de la Aldea, 2019). ¿Es preciso entonces plantearnos un giro epistemológico y ético para hacer de la democracia un sistema de vida saludable y de cuidado?

Dada esta deriva de la democracia, urge defender la democracia de sí misma y pensar la democracia como análoga a la vida, sostiene Innerarity (2020), con los desafíos que esto implica: hacerla justa, apta para responder a las necesidades humanas fundamentales, desarmar los circuitos perversos del daño, conseguir que todas las personas tengan acceso a las ciencias, a los bienes culturales y naturales comunes, disfruten de experiencias educativas durante toda su vida para que los-as ciudadanos-as sean reflexiva y políticamente competentes para confrontar una sociedad de riesgo permanente. Las viejas escuelas ya no son capaces de promover aprendizajes y talentos para este propósito (Calvo, 2017).

Mi propuesta recupera lo que Alejandro Cussiánovich (2010), educador peruano, asesor de organizaciones de niños-as que demandan sus derechos y referente de la educación popular en Latinoamérica, llama *pedagogía de la ternura*, definida como una respuesta a la condición humana devaluada de los niños-as y

jóvenes de los países de nuestra región y estimulada por el protagonismo de los movimientos de los niños y niñas y de las mujeres organizados por defender sus derechos sociales y educativos.

Lo notable de esta propuesta es que se plantea desde una situación de búsqueda y de reconocimiento de la incertidumbre que caracterizan los procesos de cambio social en el contexto global neoliberal, confiando en las herramientas, disposición y capacidad reflexiva que se despliegan en la educación popular de base comunitaria y por extensión de los movimientos sociales que generan. Asume que sólo una visión de complejidad y de mirada eco-educativa permite discernir las condiciones de la exclusión social dominantes y las vías de construcción de sociedades justas. La ternura es la forma y el contenido de una educación orientada a desarrollar las capacidades de acoger, reconocer, vincular y cuidar en la sociedad, convocando a los-las sujetos a vivir la experiencia de relacionarse con otros-as desde una posición de búsquedas de sentidos comunes de vida y de aprendizaje, desde una “actoría social” con contenidos ecológicos, no-patriarcales, no-autoritarios.

La educación ciudadana en la base comunitaria es, entonces, una educación del vínculo radical de la acogida y de la expansión de la vivencia “de lo comunitario”.

Esta propuesta pedagógica (de la alteridad) bebe conceptualmente en las fuentes de las teorías del cuidado elaboradas tempranamente, desde el campo feminista, por Carol Gilligan y otras pensadoras y activistas (Gilligan, 1993), problematizando tanto las condiciones epistemológicas dominantes de la ética política occidental que invisibilizan–naturalizan el daño moral, la humillación, el abuso y la subordinación de los colectivos, clases, minorías relegadas al silencio y la vulneración, el no reconocimiento moral ni material del trabajo doméstico y el de quienes cuidan ancianos y enfermos-as, protegen a minorías religiosas y culturales de la violencia estatal, atienden a los desplazados y refugiados en “santuarios ciudadanos” y brindan hospitalidad a “los sin-casa”, entre otras acciones de “altruismo radical”.

La educación ciudadana, así fundamentada, se realiza bajo diversas modalidades, preferentemente a través de formas no-escolares. En los hechos, deben ser proyectos socio-educativos de base comunitaria que ejercitan la Investigación-Acción-Participativa, para sustentar reflexivamente el sentido de lo obrado y generar capacidades de incidencia ciudadana en las políticas de educación. A la manera de “motores ciudadanistas” (Villasante, 2020) configuran un movimiento educativo-territorial con base comunitaria (Torres, 2020):

- Promoviendo el conocimiento de la historia de las comunidades vulneradas y de sus territorios, sus recursos y patrimonio natural y cultural, recuperando la memoria histórica de sus luchas de emancipación y creando capacidades para escribirlas y comunicarlas. Ciudadanía y pedagogía memorial.
- Promoviendo que las comunidades profundicen formas colaborativas de vivir y educarse para enfrentar los riesgos y las incertidumbres de la época, creando alianzas contra el daño, la comunitarización del cuidado y un desarrollo a escala humano. Pedagogía mancomunal o procomún.
- Promoviendo una educación centrada en la vida de los sujetos y en el desarrollo de sus capacidades para “leer el mundo propio y ajeno”, propiciando una lectura decolonial y crítica de los efectos de “control” y dominación de la globalización neoliberal. Justicia epistémica.
- Creando capacidades para la participación de las comunidades en la generación de formas democráticas de gobierno local y nacional, a través de movimientos ciudadanos que trabajen en red, que practiquen una cultura de liderazgo horizontal y distribuido y de rechazo a toda forma de discriminación y humillación. Liderazgo procomún.
- Formando educadores-as de base capaces de facilitar las dinámicas de aprendizaje de personas y comunidades, respetando sus diversidades de género, étnica, cultural y re-

sidencial, etaria y con un particular respeto a los grupos que son afectados por causa de los conflictos armados, las catástrofes naturales, los efectos del cambio climático y las violencias de género. Educadores-as aprendientes.

- Ampliando bajo formas neo-escolares (escuelas públicas-comunitarias gestionadas desde movimientos sociales) y comunitarias (programas de educación popular, educación ciudadana, educación no sexista, educación eco-política) los proyectos educativos a temáticas emergentes y de impacto en la vida cotidiana, laboral y ciudadana de las personas como las relativas a la transición climática, el cuidado comunitario de los bienes naturales públicos y el justo y libre acceso a los conocimientos y tecnologías que enriquezcan la vida saludable de las comunidades. Ciudadanía educativa territorial

PARA CONCLUIR

Las condiciones contradictorias de la época de riesgos e incertidumbres redefinen los modos de vivir y el tiempo humano y permite plantear nuevas posibilidades de pensar y practicar la educación ciudadana.

El planteamiento central de la tesis de la sociedad de riesgo es que los riesgos están insertos en la misma sociedad y no podemos buscar soluciones en los mismos productores del riesgo. La sociedad se vuelve desconfiada ante las dinámicas que la constituyen (Beck, 2019). La vida es vista como una amenaza, irrumpe la experiencia de lo incontrolado, de lo incierto, la dependencia, la vulnerabilidad, el desvalimiento ante la contingencia, la exclusión. Se impone el miedo, la sociedad se hace más agresiva, fundamentalista, descreída y enclaustrada en espacios privados seguros.

Para la educación ciudadana, enfrentar estas “condiciones de época” supone dos principios:

1. El primero es el *principio de la reflexividad*, que plantea otra forma de vivir y educarse, capaz de actuar para enfrentar la incertidumbre del riesgo, a través del fortalecimiento de redes y asociaciones “interpretativas” de ciudadanos-as que restablecen con el Estado nuevos contratos de igualdad (CEPAL, 2014) en los cuales se deben garantizar derechos sociales fundamentales y desarrollan instituciones solidarias que sitúen como valores de sustentación de la vida en común la reciprocidad, el cuidado y lo comunitario.

2. El segundo es el *principio de procura* definido como la recuperación del sentido de la solicitud por el otro y la solidaridad y responsabilidad con el género humano y el medio ambiente. La procura se constituye en un argumento muy significativo de la educación ciudadana pues plantea la exigencia de entenderla como un proceso de creación cultural.

Siendo la educación ciudadana una acción cultural, es pertinente preguntarse cómo en la sociedad es posible capitalizar el sentido ético de la solidaridad, promover una nueva imagen de sociedad justa y abrir una puerta a la reflexión acerca del significado actual del construir lo común en una sociedad dañada.

Es preciso reconocer que hoy la educación no puede ser ajena a los procesos de deconstrucción de lo dominante y dañino: el mundo global y también los espacios escolares de la educación se hacen más inciertos y se remueven con las nuevas interrogantes resultantes de la consolidación de una época de incertidumbres y riesgos. Las instituciones educativas requieren dosis mayores de reflexividad, razonamiento, argumentación y, sobre todo, orto- praxis para explicar y dar sentido lo que en otro tiempo pasado se daba por supuesto. En algunos casos la tendencia ha sido hacia la tecnificación de la educación; en otros, la educación se asume como una práctica situada en el ámbito de la cultura y, por lo tanto, el asunto principal es reflexionar sobre su sentido en la actualidad y transformarla en un campo vital-comunitario. Esto exige la elaboración de nuevos mapas de organización del

conocimiento sobre la educación y los procesos de escolarización e identificar qué tipo de nuevas “disposiciones” se requieren desarrollar en las instituciones que promueven la acción educativa para generar respuestas ante los nuevos desafíos y desde qué tradiciones intelectuales y saberes locales podemos crear los caminos para desarrollar nuevos modos de organizar las trayectorias formativas de las personas y de sus comunidades.

REFERENCIAS

- Armstrong, K. (2018). *La gran transformación*. Barcelona: Paidós.
- Arbiol, C. (2020). *La vida en el centro: escriure en temps d'estranyesa*, *Quaderns d' Educación Continua* 43. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/QEC/article/viewFile/17311/pdf>
- Bauman, Z. (2020). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: FCE.
- Beck, U. (2019). *La Sociedad del Riesgo*. Buenos Aires: Paidós
- Calvo, C. (2017). *Ingenuos, ignorantes, inocentes: de la educación informal a la escuela autoorganizada*. La Serena: Editorial de la Universidad de La Serena.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial*. Oviedo: Nobel.
- Cussiánovich, A. (2010). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima: INFEJANT.
- De la Aldea, E. (2019). *Los cuidados en tiempos de descuido*. Santiago: LOM.
- Esquirol, J. M. (2018). *La penúltima bondad. Ensayo sobre la vida humana*. Barcelona: El Acanalado.
- Gilligan, C. (1993). *In the different voices: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- M. Hathaway M., Boff. L. (2014). *El Tao de la Liberación. Una ecología de la transformación*. Madrid: Trotta.
- Illich, I. (2006). La Convivencialidad, en *Obras Reunidas*. México: FCE.
- Illich, I. (2016). *El trabajo fantasma*. Santiago: Ediciones Papel Calco.
- Innerarity, D. (2018). *Política para perplejos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

- Innerarity, D. (2020). *Una teoría de la democracia compleja*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Innerarity, D. (2020 a). *Pandemocracia. Una filosofía de la crisis del coronavirus*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Jaspers, K. (2017). *Origen y meta de la historia*. Barcelona: El Acanalado.
- Osorio, J. (2016). Politización de la Diversidad: la Educación Intercultural Crítica desde los movimientos sociales que proyectan otros modos de vivir. *Educación Global Research*, 10. Disponible en : <http://educacionglobalresearch.net/egr1009/>
- Osorio, J. (2018). Educación comunitaria-popular y pedagogía de lo común: itinerarios, tensiones y huellas, en Osorio, J. (Editor) (2018). *Paulo Freire entre Nos. A 50 años de la Pedagogía del Oprimido*. La Serena: Nueva Mirada Ediciones.
- Osorio, J. (2018 a). Educación popular de base comunitaria y pedagogía de lo común: memoria, trayectorias y desafíos. *Trenzar 1*. Disponible en: <https://trenzar.cl/2018/11/03/ya-aparecio-el-n1-de-trenzar-revista-de-educacion-popular-pedagogia-critica-e-investigacion-militante/>
- Osorio, J. (2019). Nuevos paradigmas educativos e inteligencias pedagógicas arquetípicas: reflexiones sobre el “corazón de la educación”. *Revista Pensamiento Académico*, 2 (1).
- Osorio, J. (2020). El proyecto comunitario de una pedagogía eco-reflexiva: itinerarios y desafíos, en López de Maturana, S. (Editora). *Educando (nos) con las comunidades*, La Serena: Nueva Mirada Ediciones.
- Osorio, J. y Rubio, G. (2018). Participación y Educación Ciudadana desde los movimientos sociales. *Revista Lusófona de Educación* 42.
- Osorio, J. (2020). *Hacer educación ciudadana. Sistematización del itinerario de un actor-autor*. Rivas: Universidad Internacional Antonio de Valdivieso.
- Mayol, A. (2020). *Big Bang. Estallido Social 2019*. Santiago: Catalonia.
- Moreno, A. (2018). *Caos y Educación*. Santiago: JUNJI.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Parra, B. (2019). *Daño, resistencia y socorro mutuo*. Disponible en: <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2019/10/04/dano-resistencia-y-socorro-mutuo/>

- PNUD (2012). *Desarrollo Humano en Chile. Bienestar Subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo*. Santiago: PNUD.
- Radisz, E. (2016). *Malestar y destinos del malestar*. Santiago: Social-Ediciones.
- Ricard, M. (2016). *En defensa del altruismo*. Barcelona: Urano.
- Ruiz, C. (2020). *Octubre Chileno*. Santiago: Taurus.
- Sennet, R. (2009). *El Artesano*, Barcelona: Anagrama.
- De Souza Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO.
- Torres, A. (2020). Pedagogías emancipadoras e novos sentidos de comunidade na América Latina. *Cuadernos CIMEAC 10*, 3. Disponible en: <http://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/cimeac/article/view/4913>
- Vattimo, G. (2009). *Ecce Comu. Cómo se llega a ser lo que se era*. Buenos Zaires: Paidós.
- Vattimo, G. y Zabala, S. (2012). *Comunismo Hermenéutico*. Madrid: Herder.
- Villasante, R. (2020). De la educació popular a les democracies participatives. *Quaderns d' Educació Contínua*, 43. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/QEC/article/view/17225/pdf>
- Zoja, L. (2015). *La muerte del prójimo*. México: FCE.
- Zurita, R. (2020). *Discurso en la ceremonia de entrega del Premio Reina Sofía de Poesía de 2020*. Disponible en: <https://www.revistaaltazor.cl/discurso-de-raul-zurita-en-la-entrega-del-premio-reina-sofia/>

RELACIÓN VINCULAR DOCENTE-ESTUDIANTE:
RELATO DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA
EN PANDEMIA¹

KARIN FLORES LEÓN

“Hasta ahora solo una convicción guardo inquebrantable.
La vida es indefinible por la simple razón de que
ella es cuestión de afinidad momentánea
y no de realidad permanente.
Por consiguiente, lo único hacedero es vivir, agitarse,
aceptar esta realidad y ser tan positivo como las
cosas positivas que a cada paso vemos y palpamos”
Juan Emar, *Cavilaciones*

Durante el año 2020 un virus letal propaga una enfermedad que origina una crisis sanitaria que amenaza la salud mundial del planeta y obliga a cambiar la vida rutinaria de los seres humanos. La sociedad, apelando a los principios básicos de humanidad: *comunidad y cuidado del otro*, se organiza para poder proteger a los grupos etarios más vulnerables y también a los grupos con enfermedades crónicas susceptibles a COVID 19. Ante este panorama, el Ministerio de Educación anuncia el domingo 15 de

1. Este artículo se escribe en el marco del 1º Conversatorio en línea: Acciones y paradigmas en y post pandemia, organizado por la Universidad de Playa Ancha y la Red Universitaria de Educación para personas jóvenes y adultas.

marzo una suspensión de clases presenciales por dos semanas, en todo el territorio nacional. Desde ese momento, las clases presenciales en el Centro Educación de Adultos Limarí, como en otros establecimientos del país, no retomaron la presencialidad en todo el año 2020. Directivos, Docentes y Asistentes de la Educación se vieron forzados a aprender de una manera muy rápida y vertiginosa, cuáles eran las posibles estrategias en un espacio heterotópico de distanciamiento físico, para seguir funcionando y entregando respuestas a las diferentes necesidades de los estudiantes y sus familias.

En ese trayecto, surgieron múltiples orientaciones y reorientaciones del MINEDUC, se difundieron diversos *Webinars* y conversatorios liderados por los expertos educativos, se flexibilizaron las subvenciones escolares para la adquisición de artículos de aseo y protección personal², se flexibilizaron y priorizaron contenidos fundamentales e imprescindibles, se habilitaron plataformas educativas, se incorporaron anexos al reglamento de evaluación, se construyeron planes de acompañamiento pedagógico para los estudiantes rezagados, planes de contención socioemocional y planes para evitar el abandono escolar, la Junta Nacional de Auxilio, Escolar y Becas (JUNAEB) entregó “canastas de alimentos” a los estudiantes³. Las medidas descritas se destacan entre algunas de las acciones centralizadas que se fueron imbricando y ajustando al contexto de un CEIA sin clases presenciales.

2. En el caso particular de CEIA Limarí, al no contar con Ley SEP, se flexibilizó la solicitud de recursos propios por el contexto de pandemia utilizando la Subvención General y el Fondo por la Educación Pública. Además, se incrementó el fondo asignado al proyecto Sistema de Alerta Temprana gestionado por la Coordinación Nacional EPJA.

3. En el CEIA Limarí el Programa de Alimentación Escolar (PAE) fue entregado desde julio de 2020 y sólo a los estudiantes matriculados en los 9 cursos de los establecimientos anexos, correspondientes al 34,4% de la matrícula total de estudiantes. Este hecho es explicado porque el edificio central no cuenta con comedor y, por ende, no entrega alimentación regular a los estudiantes matriculados.

En este artículo se presentan algunas de las estrategias forjadas y realizadas en el CEIA Limarí, en un contexto de pandemia y que ponen de manifiesto la relevancia del establecimiento educacional como un espacio social de convivencia, refugio y contención (Osorio, 2013), que requiere de una relación vincular para propender a la construcción de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes.

CARACTERIZACIÓN DEL CENTRO EDUCACIÓN INTEGRAL DE ADULTOS LIMARÍ Y SUS IMPLICANCIAS EN LA PANDEMIA

El Centro Educación Integral de adultos Limarí está emplazado en el centro de la ciudad de Ovalle y también en cinco anexos distantes territorialmente, tres de ellos ubicados en el sector rural⁴. En la unidad educativa se imparten clases en 3 jornadas (mañana, tarde y noche), se entrega una formación en el Tercer Nivel Básico con el oficio Desarrollador de Páginas Web y Humanística Científica en el Primer y Segundo nivel medio. En el presente año el establecimiento tiene una matrícula inicial de 403 estudiantes y un 41,4% de sus estudiantes residen en sectores rurales aledaños a la comuna de Ovalle, hecho que evidencia un marcado sello urbano y rural en la educación territorial impartida. La dotación de funcionarios está conformada por 39 docentes y 27 asistentes de la educación. El establecimiento cuenta con un Programa de Integración Escolar que permite abordar formalmente las necesidades educativas de los 9 cursos que pertenecen al edificio central⁵ y también, apoya las necesidades de los otros 9 cursos que funcionan como anexos y que no cuentan con un ingreso formal al programa.

Los estudiantes que ingresan al establecimiento, lo hacen

4. Se imparte Educación Media en las localidades de Oruro, Sotaquí y Pueblo de Limarí.

5. Por tema presupuestario, el PIE no puede ampliar su atención a los 9 cursos mencionados, que funcionan en jornada nocturna, en diferentes anexos.

en búsqueda de una nueva oportunidad, su pasado escolar queda atrás y se transforman en un “[...] sujeto educativo definido no sólo desde la carencia, sino desde la potencia que implica el reconocimiento de su condición social de exclusión y pobreza económica y las potencialidades que definen sus procesos de subjetivación” (Hernández, 2012:487). Es por esto, que se establece una analogía entre el CEIA Limarí y un refugio, porque bajo su alero, jóvenes y adultos buscan un hogar que albergue sus necesidades y que a la vez sea un promotor de cambio en sus vidas que perciben invisibilizadas y, en muchos casos, condenadas a operar desde la marginalidad. Por ello, la suspensión de clases presenciales colocó una barrera invisible para los estudiantes que veían en el Establecimiento un espacio de encuentro que valoraba su participación y desde la configuración de sus identidades diversas, forjaba una identidad institucional, entendiendo que los estudiantes también llegan al CEIA “[...] buscando pertenecer a una cultura legitimada por sus pares, asociada a factores idiosincráticos. Asimismo, replican un discurso de autoexclusión e infravaloración” (Ibarra-Opazo y Zamora, 2020:9).

Por otra parte, grupos de estudiantes deciden continuar sus estudios en CEIA Limarí, porque se sienten hastiados de una modalidad regular que no dio respuesta a sus demandas y los llevó a autoconvencerse de que eran ellos quienes presentaban problemas de adaptabilidad al sistema escolar, obligándolos a explorar en diversos establecimientos que les ofrecían más de lo mismo. En palabras de Calvo esos estudiantes transitaban porque no encontraron la riqueza de un proceso educativo que se define como “*la búsqueda de relaciones posibles*”, sino estuvieron inmersos en una escolarización que no consideraba su capital cultural y territorial y que es definida como un “*proceso de repetición de relaciones preestablecidas*” (2014). Estos grupos diversos, principalmente constituidos por jóvenes, se apoyan y complementan con grupos minoritarios de adultos que aspiran a la finalización de sus estudios para una mejora en sus condiciones laborales y/o

proyección a una educación superior Técnico Profesional. Esa diversidad de grupos humanos favorece la mirada inclusiva y una riqueza cultural promotora de una valoración cultural.

La dispersión geográfica de los estudiantes matriculados en el EE fue uno de los principales desafíos que se debió enfrentar, considerando al 41,6% de estudiantes que reside en una de las 156 localidades rurales, pueblos y villorrios distribuidos en 3.834 kilómetros cuadrados⁶, que la comuna de Ovalle tiene bajo su administración. Dichos territorios fueron afectados de sobremanera por la pandemia, incrementando las dificultades de desplazamiento a través del transporte público y las características geográficas exacerbaron aún más una problemática rural que les impide acceder a un servicio de conectividad de calidad, que, sin clases presenciales, les permitiera participar de un proceso educativo sincrónico. A ello, se suma el escaso acceso a la adquisición de dispositivos tecnológicos, los problemas económicos y de cesantía que experimentaron las familias y que se transformaron en permanentes factores de riesgo por el abandono escolar. La única alternativa que el Establecimiento podía implementar era llegar hasta los hogares de los estudiantes.

La Comunidad Educativa *ceiana* no estaba preparada para iniciar un proceso educativo virtual, pero a esta debilidad se incorporaba una fortaleza que fue la más difícil de adaptar, porque sin lugar a dudas, la cercanía y el contacto físico, era uno de los principales valores de la comunidad educativa. Sin embargo, se debió dejar atrás esa proximidad y aprender a mantener distancia. Esta acción fue considerada una de las más difíciles de llevar a la praxis por los funcionarios que realizaban los turnos éticos y estudiantes que asistían al establecimiento en búsqueda o entrega de guías pedagógicas. También se evidenció la necesidad

6. Recuperado en: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://municipalidadovalle.cl/sitio/wp-content/uploads/2020/05/PLADECO-30-Marzo-Final.pdf&hl=es>

de fortalecer las competencias didácticas a distancia por parte de los directivos, docentes y asistentes de la educación. Se debe considerar que:

“Las brechas en la educación se abrieron como pocas veces antes: nadie, ni las universidades de élite mundial, ni menos los sistemas escolares de los sectores populares de América Latina, ni los estudiantes de colegios nocturnos de adultos o de escuelas al interior de los recintos carcelarios, nadie estaba preparado para iniciar una migración tan masiva y traumática desde años, o décadas, de clases presenciales a una inesperada docencia virtual, en menos de un semestre” (Ibarra-Opazo y Zamora, 2020:12).

La enseñanza en tiempos difíciles debe dar continuidad en los procesos en que no es factible asistir de manera presencial; sin embargo, está supeditado a ciertas condiciones físicas tales como el acceso a internet, a dispositivos y espacios en el hogar. También se requieren habilidades de los estudiantes para un trabajo autónomo y de los profesores para diseñar e implementar estrategias pedagógicas adecuadas al formato de educación a distancia. Sin embargo, sabemos que estas condiciones son muy heterogéneas y desiguales, lo que amenaza con aumentar las brechas educativas. (ídem:17)

APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE VÍNCULO: ¿CÓMO FORJAR UN VÍNCULO CON UNA PERSONA DESCONOCIDA?

El estado del arte presenta a la relación vincular entre docente-estudiante como un aspecto relevante de todo proceso educativo. Esta relación “entre profesor y estudiante ha sido vista como un vínculo situado social e históricamente y que constituye un encuentro entre dos sujetos” (Albornoz Muñoz y Cornejo Chávez, 2017:8). El aprendizaje es situado porque se genera y se recrea en

determinado contexto situacional: “Así, en función de lo significativo y motivante que resulte, de la relevancia cultural que tenga o del tipo de interacciones colaborativas que propicie, podrá aplicarse o transferirse a otras situaciones análogas o distintas a las originales” (Díaz-Barriga, 2006:15).

Por otra parte, este vínculo situado en el contexto de emergencia sanitaria, debe desarrollarse fuera del espacio físico e iconográfico por antonomasia que es el aula, y se traslada a un espacio virtual mediado por las condiciones habitacionales y dispositivos disponibles, ya sea del docente o estudiante. Además, tanto educador como educando prácticamente no se conoce físicamente. Entonces, ¿cómo puede desarrollarse un vínculo bajo esas condiciones de distanciamiento y desconocimiento? ¿Cómo puede existir una mutua afectación entre docente y estudiante, si no hay una interacción directa y constante?

Una respuesta a las preguntas anteriores es tomada de un relato entregado por una docente de educación básica del Establecimiento Educacional, quien mantuvo un contacto con los 21 estudiantes de su curso. Para ella, la estrategia es la comunicación. La educadora afirma que “al mantener una comunicación efectiva, independiente del canal, se logra generar una cercanía con el estudiante y sus familias, los estudiantes me realizaban diferentes preguntas vía WhatsApp, a veces sólo buscaban saludarme o preguntarme cómo estaba, eso se transformó en una rutina durante la pandemia”. Ese testimonio evidencia la construcción de un vínculo que promovió la confianza, el apoyo mutuo y principalmente, la motivación por parte del estudiante, para mantenerse activo en su proceso escolar.

Asimismo, desde la academia se proponen estrategias para continuar el proceso de aprendizaje en un contexto remoto, se desafía el rol del docente como el de un tutor que mantiene el vínculo y comunicación con cada estudiante y propicia la participación de todos en las actividades de aprendizajes, independiente de la diversidad de los contextos. Indaga diferentes medios

para alcanzar un espacio de aprendizaje, teniendo la capacidad de adaptarse, diseñar y rediseñar nuevas metodologías y actividades de aprendizaje (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2020:18). Este desafío se ve incrementado cuando ese docente tutor requiere de un fortalecimiento de sus competencias y una contención emocional que le permita desarrollar de manera idónea esta tarea porque, como consecuencia de la pandemia “emocionalmente, las actividades de distanciamiento social y autoaislamiento pueden causar problemas de salud mental, ansiedad y depresión” (Hernández, 2020:538). Para que el vínculo pedagógico se constituya en una experiencia de apego, segura-reparadora, se requiere que el docente logre el aprendizaje en sus estudiantes, en un contexto de relación afectuosa y respetuosa (Winnicott, 1993). Esto último se ve tensionado por el estado emocional de quienes conforman las comunidades de aprendizaje.

Una estrategia para revertir este estado emocional, es valorar y construir un trabajo colaborativo entre pares, que promueva la reflexión pedagógica, el intercambio de experiencias y los primeros auxilios emocionales. Frente a los desastres de la pandemia emerge con toda su fuerza la esperanza de la solidaridad y de lo público como bien común a cuidar y valorar (Murillo y Duk, 2020:13).

Los estudiantes nuevos que ingresaron al establecimiento en el año 2020, prácticamente no conocieron a los docentes, algunos asistieron a dos semanas de clases presenciales, otros simplemente no asistieron, porque se encontraban finalizando sus trabajos de temporada estival en el sector agrícola. Iniciado el año escolar, los estudiantes desconocen los nombres, los rostros, las voces y personalidades de sus maestros. Sucedió que a medida que avanzaban las semanas con una modalidad de trabajo remoto, los docentes evidenciaban la dificultad que se presentaba a raíz de ese desconocimiento mutuo.

En el viaje diacrónico de un trabajo virtual, se fueron modificando las creencias y costumbres de lo que implica, aparente-

mente conocer al otro, un emoticón en un grupo de WhatsApp del curso, un video institucional difundido en la página de Facebook institucional, el llamado telefónico del estudiante buscando refugio ante una situación de vulnerabilidad, la entrega de una guía semanal, el envío de un correo electrónico o la presencia de una fotografía en una clase virtual en la que se prefiere estar presente con cámara apagada, se transformaron en las nuevas maneras de conocerse y de mantener una cercanía. Paradójicamente, en tiempos de crisis se desaprendió y reaprendió nuevas formas para fortalecer una relación vincular, de acuerdo a las posibilidades.

ESTRATEGIAS DE FORTALECIMIENTO EN UN DEVENIR DE CUARENTENAS

La suspensión de las clases presenciales obligó al Establecimiento a reajustar la planificación anual, para procurar que los estudiantes continuaran activos en sus procesos escolares y se mantuviera el contacto y confianza con las familias. Considerando que los centros educativos son espacios visualizados de protección por la comunidad en general, es por esto que independiente de la fase que se encontrara la Comuna, el CEIA Limarí nunca cerró sus puertas, se organizó para mantener sus puertas abiertas todos los días, atendiendo las inquietudes y necesidades de los estudiantes.

Respecto a la implementación del currículo, las orientaciones del MINEDUC explicitan lo siguiente:

En relación al trabajo con los(as) estudiantes de la EPJA, las orientaciones apuntan a flexibilizar el aprendizaje, con diversas oportunidades de trabajo remoto, con medidas y estrategias de fácil acceso que no requieran una alta demanda del uso de tecnologías. Combinando instancias sincrónicas de exposición de contenidos y asincrónicas como videos descargables, demostraciones prácticas, trabajos en

textos y guías descargables. Buscando favorecer un enfoque comunitario y contextualizado de los aprendizajes, para fortalecer el sentido de comunidad escolar con el foco puesto en el bienestar socioemocional de los(as) estudiantes y entornos próximos, para lo cual destacan el rol de las asignaturas de formación instrumental que proponen trabajo interdisciplinar (MINEDUC, 2020:8).

En el mes de agosto el Establecimiento se enfrentó a un escenario muy adverso cuando se identificó a un porcentaje importante de estudiantes que no estaban realizando un trabajo pedagógico sistemático e incluso había ausencia total. Esa cifra generó las alarmas y la necesidad de reajustar nuevamente la planificación de los procesos; los contagios aumentaban en el país y la comuna de Ovalle, hecho que desencadenó en una cuarentena territorial que restringía el libre desplazamiento por la vía pública y trajo como efecto colateral la disminución de estudiantes activos en sus procesos, debido a que no se podía continuar trasladando el material pedagógico a los diferentes hogares rurales o a las viviendas de estudiantes en situación de riesgo. Esa dificultad llevó al establecimiento a fortalecer el uso de las redes sociales con un fin educativo, considerando la masificación en su uso. Facebook y WhatsApp, fueron las más utilizadas, también se potenció el uso de los correos electrónicos, generando correos institucionales para toda la comunidad educativa y, finalmente, se iniciaron las clases sincrónicas por niveles.

Finalizada la cuarentena territorial, la relación entre docente y estudiante se ve aún más problematizada. El encierro propició sentimientos de angustia, miedo; el distanciamiento obligatorio sumió a las personas en un *distanciamiento afectivo*. El proceso educativo y administrativo, con su burocracia, reportes, orientaciones, nuevos reportes para dar cuenta de las orientaciones, generaron un ambiente que se percibió agobiante para el equipo directivo y cuerpo docente, perdiéndose en algunos mo-

mentos, el foco en lo preponderante que es el proceso formativo de los estudiantes. Se retomaron los recorridos realizados semanalmente para hacer efectiva la entrega de material pedagógico priorizado y canastas de alimentos a diferentes sectores rurales, dejando en evidencia la compleja situación vivida por la familias de los estudiantes que habían perdido sus trabajos o habían sufrido una disminución de sus ingresos, porque las restricciones de una cuarentena territorial les impedía desempeñar sus labores en sus empleos informales de vendedor ambulante, feriante o empaque en alguna tienda o supermercado del *retail*.

El proyecto de alerta temprana (SAT), implementado en el establecimiento, tiene un rol preponderante en los momentos críticos que provoca la pandemia. Los recursos asignados permiten llegar a más hogares y entregar un estímulo pedagógico a los estudiantes que habían perdido las esperanzas. La movilidad de toda la comunidad educativa permite recuperar a un grupo importante de estudiantes, que dejan de ser una cifra y se transforman en rostros con diferentes historias y problemáticas que les impedía continuar con sus estudios y que en su ser íntimo, estaban esperando una reactivación a su espíritu de estudiante, que les recordara y alentará a cumplir con los objetivos propuestos al momento de matricularse en el EE.

Una docente de Enseñanza Media que realiza uno de los recorridos urbanos y rurales⁷ para la entrega de estímulos a los estudiantes con bajo o nulo trabajo pedagógico, describe la alegría de los estudiantes que reciben de sus manos estos estímulos, quienes manifiestan que esperaban una recriminación o un llamado de atención, pero recibir un regalo en sus casas con un palabra de aliento y comprensión por la situación que estaban viviendo, era una acción muy significativa para sus vidas. El relato de la docente permite evidenciar una estrategia y el impacto emocional que tiene en el docente y estudiante.

7. Los recorridos se realizan en un furgón dispuesto por el Departamento de Educación Municipal Ovalle.

En tales condiciones, las estrategias implementadas durante el 2020 se distribuyeron en tres ámbitos: pedagógico, emocional y social. A continuación, se listan las acciones que tuvieron mayor impacto en la comunidad educativa.

1. ÁMBITO PEDAGÓGICO

- Fortalecimiento del Consejo de Profesores desde el inicio de la pandemia, valorando la importancia de la construcción participativa en las estrategias implementadas. También se generan capacitaciones internas para la mejora de las competencias en el uso de las TIC.
- Trabajo de planificación y construcción de material didáctico por departamento de asignatura, de acuerdo a los objetivos priorizados en un primer nivel de objetivos reducidos, que corresponde a los objetivos imprescindibles, aquellos considerados esenciales para avanzar a nuevos aprendizajes.
- La planificación de los objetivos priorizados promovió un trabajo de apropiación curricular por parte de los docentes.
- Elaboración de material asincrónico priorizado de acuerdo a las orientaciones del MINEDUC.
- Entrega de material físico en el EE y envío a los domicilios de los estudiantes con residencia rural o con problemas de desplazamiento.
- Trabajo focalizado con estudiantes que presentan necesidades educativas y que pertenecen formalmente al PIE.
- Se fortalece y consolida la implementación por tercer año consecutivo del Proyecto Sistema de Alerta Temprana (SAT). Proyecto que tiene como objetivo principal generar estrategias anticipadas para evitar y/o disminuir el abandono escolar.
- Los Departamentos por asignatura realizan actividades que promuevan la participación de los estudiantes, utili-

zando con una finalidad educativa, las plataformas y redes sociales.

- Refuerzo positivo a los estudiantes con nulo o bajo aprendizaje remoto.

2. ÁMBITO EMOCIONAL

- Aplicación de una encuesta telefónica que permitiese diagnosticar la situación de los estudiantes y familias.
- Llamados telefónicos constantes para mantener el contacto y vínculo entre los estudiantes y los funcionarios del Equipo Directivo, Docentes y Asistentes de la Educación.
- Visitas domiciliarias a los estudiantes que presentaban un nulo o bajo aprendizaje y cuyo objetivo principal era pesquisar las necesidades y dificultades experimentadas por las familias que les impedían avanzar en un aprendizaje remoto.
- Trabajo focalizado con 31 estudiantes que vivieron su embarazo en un contexto de pandemia. Activando protocolo de retención en el sistema escolar de madre, padre y mujer embarazada y generando una contención permanente a cargo del equipo de convivencia.

3. ÁMBITO SOCIAL

- Entrega de canastas de alimentos al 34,4% de estudiantes pertenecientes al Establecimiento.
- Organización interna de docentes y asistentes de la educación para ir en ayuda de familias que estaban viviendo una situación económica crítica.
- El equipo de convivencia escolar realiza derivaciones a la red de salud pública, Programa comunitario “Sayen” que brinda atención a mujeres víctimas de violencia.
- 5 estudiantes de la carrera de Trabajo Social, Instituto Profesional Santo Tomás, realizan su práctica profesional en el

EE. Convirtiéndose en un gran apoyo para las familias en los diferentes hitos de ayuda social por parte del gobierno, que surgieron en el 2020.

CONCLUSIONES Y DESAFÍOS

La educación de adultos y la historiografía que lleva consigo a partir de sus orígenes e hitos, pareciesen siempre ubicar a la EPJA en la entropía, caracterizada por la no profesionalización docente, escasas políticas públicas y/o asignación de recursos para desarrollar proyectos educativos de manera eficiente, graves problemas de infraestructura; algunas deficiencias que se visibilizan en las diferentes publicaciones que versan sobre esta modalidad. Algunos autores son más categóricos y postulan a la EPJA como “una educación pobre, para pobres”. La pandemia incrementó las brechas y evidenció aún más la situación de desventaja que opera en los diferentes establecimientos que conforman este tipo de educación. Sin embargo, la EPJA vista a partir de acciones concretas, realizadas en el Centro Educación Integral de Adultos, Limarí, pone de manifiesto la capacidad de adaptación a la realidad que se debe vivir, no hay tiempo para lamentaciones o catarsis, la acción moviliza las estructuras mentales y el desarrollo de ideas para que el establecimiento, siga brindando la educación que declara en el Proyecto Educativo Institucional. Los estudiantes logran tener una participación activa en sus procesos de aprendizaje, destacándose la colaboración, el sentido de pertenencia y la posibilidad de cambio.

Toda la situación descrita, desde una mirada positiva, presenta un fortalecimiento de la autonomía y resiliencia en toda la comunidad educativa. Todos aprendieron una acción nueva, que antes de la pandemia era impensada realizar: la mejora en el uso de las TIC, la valoración de los afectos, la valoración del vínculo docente-estudiante, la valoración de la existencia y la naturaleza,

la añoranza al espacio físico *ceiano*, son vistas como beneficios laterales de una emergencia sanitaria, que, si bien visibilizó y aumentó las brechas sociales, también abrió la posibilidad a nuevas miradas, a un cambio en las formas de entender un proceso educativo. El futuro es incierto, en el último mes del año las comunidades educativas comienzan a planificar un plan de retorno 2021 con más dudas que respuestas, pero con el conocimiento empírico de haber vivido y sobrevivido una emergencia sanitaria con características mundiales.

El desafío, ya sea presencial o virtual, siempre está puesto en la necesidad de generar políticas públicas que mejoren las condiciones de infraestructura y subvención para la adquisición de recursos en los CEIA del país, en brindar capacitación pertinente en estos nuevos paradigmas educativos, siempre contextualizadas a la educación de personas jóvenes y adultas desde la andragogía, pedagogía social y un modelo educativo cultural-territorial. Potenciar la construcción de comunidades de aprendizajes y erradicar de raíz, a través de acciones concretas, la idea de ver en la EPJA “una educación pobre, para pobres”. En ese momento, estaremos construyendo la sociedad más justa e igualitaria, que se pregona desde el inicio de los tiempos.

REFERENCIAS

- Albornoz Muñoz, N. & Cornejo Chávez, R. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 7-25. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200001>
- Calvo Muñoz, C. (2010). Complejidades educativas emergentes y caóticas. *Polis (Santiago)*, 9(25), 87-100. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000100005>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McCraw-Hill/ Interamericanas Editores S.A.
- Hernández, G. (2012). La educación de personas jóvenes y adultas y el

- derecho a la educación: el tema del sujeto juvenil. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(53), 485-511. Recuperado en 06 de diciembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000200008&lng=es&tlng=es.
- Hernández Rodríguez, J. (2020). Impacto de la COVID-19 sobre la salud mental de las personas. *Medicentro Electrónica*, 24(3), 578-594. Epub 01 de julio de 2020. Recuperado en 07 de diciembre de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30432020000300578&lng=es&tlng=es.
- Ibarra Osorio, F.; Opazo Pérez, C. & Zamora Vargas, M. J. (2020). La EPJA en tiempos de coronavirus: reflexiones en torno a la educación remota de emergencia. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos 10*. Primer Semestre 2020. (pp. 3-33) ISSN 0719- 6997
- Ilustre Municipalidad de Ovalle (2020-2026). Plan de Desarrollo Comunal de Ovalle (PLADECO).
- MINEDUC. (2020). Priorización Curricular Covid-19 educación de Personas jóvenes y Adultas. Chile: Unidad de Curriculum y Evaluación
- Murillo, F. J. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. Recuperado en 05 de diciembre de 2020, de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Osorio, J. (2013). Desafíos docentes en la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile: Hacia una agenda de conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas. *Temas De Educación 19* (1), 57-66. Recuperado a partir de <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/380>
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2020). Didácticas para la proximidad: Aprendiendo en tiempos de crisis. *Propuestas Educación Trabajo Interuniversitario Mesa Social COVID-19*.

UN CURRÍCULUM PARA LA DIVERSIDAD:
SENTIDOS Y DESAFÍOS EN EDUCACIÓN
DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

M. EUGENIA LETELIER GÁLVEZ

DIVERSIDAD: NOCIÓN CLAVE PARA COMPRENDER LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

La educación de personas jóvenes y adultas debe hacerse cargo de las múltiples “diversidades” que en ella se hacen presentes: en cuanto a rasgos específicos de la población, ya sea por identidad cultural, como es el caso de las etnias y la población migrante; distinción por géneros y diversidades sexuales; distinción por ciclo etario que comprende desde jóvenes que han interrumpido sus trayectorias educativas recientemente a personas de mayor edad que quieren retomar sus estudios. La diversidad está asociada a la ubicación temporal como es el caso de los conscriptos en recintos militares o los internos en recintos penales o en poblaciones rurales apartadas. Diversidad en los procesos de aprendizaje, diversidad en los ámbitos de acción, diversidad en los propósitos e itinerarios formativos.

Por ello, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) es especialmente desafiante; en ella se deben desplegar todos los enfoques y estrategias de una educación que enfoca la inclusión, que considera la situación de pobreza, que busca responder a las múltiples y diversas motivaciones, que se esfuerza por aumentar la autoestima de los participantes como elemento fundamental

para el proceso de aprendizaje y para generar otras oportunidades a las personas, que intenta ofrecer formas concretas de mejorar la calidad de vida de las personas que estudian. En palabras de un docente de educación de personas jóvenes y adultas:

“La diversidad es un tema profundo, no basta con señalarlo como una característica o una mera etiqueta. Asumir la diversidad implica construir una estrategia que se tiene que reflejar en la manera en que se construye el aprendizaje, la función del profesor o profesora, el comportamiento que se espera de las y los participantes”.

Las múltiples diversidades de las cuales debe hacerse cargo la educación de personas jóvenes y adultas, tienen como contexto una sociedad compleja, que afronta una enorme vertiginosidad de cambios y desafíos. Las aceleradas transformaciones tecnológicas, la disponibilidad creciente en el acceso y producción de información, los cambios demográficos con el aumento de la esperanza de vida exigen que cada persona deba prepararse constantemente para desenvolverse en un entorno que demanda nuevas competencias, en todos los ámbitos y en todas las edades.

Entre las múltiples paradojas educativas contemporáneas se sitúa la tensión entre el currículum y el acelerado acceso a la información y al conocimiento al que, potencialmente, las personas pueden acceder. En la base de esta paradoja se encuentra la pregunta por el sentido en cuanto al valor que las personas dan a su permanencia y trayectoria en el sistema educativo. Esta paradoja resulta más evidente en educación de personas jóvenes y adultas, modalidad educativa que tiene el desafío de responder a múltiples variables y, al mismo tiempo, articular y potenciar una identidad que reconoce una historia y retos comunes. Entre los desafíos más importantes e inmediatos que tiene es contar con bases curriculares que asuman la diversidad de población que participa de este proceso.

¿CUÁLES SON LOS REFERENTES PARA LA EPJA EN ESTE ENTORNO COMPLEJO E INCIERTO?

El derecho a la educación, la inclusión y el aprendizaje a lo largo de la vida son tres enfoques que acompañan el debate y las recomendaciones de políticas comprometidas por la comunidad internacional. Estos enfoques han sido entendidos como una condición para construir sociedades democráticas que brinden a todas las personas oportunidades de desarrollar su potencial, basándose en el principio que los Estados tienen la obligación de garantizar los derechos humanos de todos y todas, con miras a un futuro sostenible y una existencia digna.

Estos enfoques son referentes internacionales comprometidos antes de la experiencia humana más incierta y compleja que haya vivido la humanidad en la época contemporánea: *la pandemia sanitaria y social*. El impacto de la informática y microelectrónica en la aceleración de los procesos de la vida moderna, los cambios asombrosos en las comunicaciones, la globalización y la internacionalización del capital con la consecuente debilidad de los Estados Nacionales, van de la mano con un modelo de desarrollo basado en la depredación del medio ambiente y el aumento de la desigualdad social. La precarización de las condiciones de vida, las migraciones masivas, los conflictos bélicos y los cambios climáticos. La pandemia genera incertidumbre, la educación de personas jóvenes y adultas se hace más necesaria, para responder a muchos jóvenes que han debido interrumpir sus trayectorias formativas y a muchos adultos que más que nunca requieren de espacios formales y no formales de educación.

Del mismo modo que la pandemia no se puede entender sin la situación previa que la genera, los referentes actuales deben reconocer principios y compromisos suscritos previamente por la comunidad internacional, que hoy cobran más vigencia aún, entre ellos, destacamos cinco que tienen una clara relación con la EPJA:

- Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015, como un programa universal para erradicar la pobreza contiene 17 objetivos: el objetivo 4 está referido a educación: “Garantizar una educación de calidad inclusiva, equitativa, y fomentar las oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2015).
- La Tercera Conferencia Mundial de Educación para Todos, en la declaración final señala: “nos comprometemos a promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida para todos, en todos los contextos y en todos los niveles educativos (...) es importante que se ofrezcan vías de aprendizaje flexibles, así como también el reconocimiento, la validación y la acreditación de los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos mediante la educación” (UNESCO, 2015:4).
- Recomendaciones específicas sobre Aprendizaje y Educación de Adultos asociados a los ODS y a la Conferencia de Educación para Todos, sugiere: “hacer posible que los educandos adquieran y acumulen conocimientos, experiencias y cualificaciones mediante una participación flexible y la acumulación de resultados de aprendizaje en las distintas etapas. Los resultados de aprendizaje obtenidos de la participación en el aprendizaje y la educación de adultos no formal e informal deberían ser reconocidos, validados y acreditados” (UIL-UNESCO, 2016:14).
- Declaración final del encuentro de ministros de América Latina y el Caribe, que señala como desafío: “Identificar qué competencias esenciales se deben adquirir a lo largo de la vida y cómo se puede reconocer, validar y acreditar el aprendizaje en modalidades no formales e informales; promover los entornos de aprendizaje innovadores (...) y reconocer estos distintos entornos y modalidades de aprendizaje; crear confianza, credibilidad y transparencia en el proceso de reconocimiento y validación de aprendizajes

(RVA) y llegar a un consenso sobre los beneficios del RVA entre todos los actores interesados” (OREALC-UNESCO, 2017:4).

- Conferencias Mundiales de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (CONFINTEA) que, coordinadas por la UNESCO, cada diez o doce años reúne a representantes de los gobiernos a nivel mundial. En la declaración final suscrita por los países durante la última conferencia “De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de la vida” (2009) se señala: “Tenemos la convicción de que el aprendizaje y la educación de adultos dotan a las personas de los conocimientos, capacidades, habilidades, competencias y valores necesarios para ejercer y promover sus derechos y hacerse cargo de su destino. El aprendizaje y la educación de adultos son también un factor indispensable para el logro de la equidad y la inclusión, para mitigar la pobreza y para construir sociedades equitativas, tolerantes, sostenibles y basadas en el conocimiento” (CONFINTEA, UNESCO, 2009:3).

Meses previos a la pandemia, en el año 2019, la UNESCO lanzó una nueva iniciativa a nivel mundial: “Los futuros de la educación: aprender a transformarse”. La convocatoria, entendida como una invitación al debate, coloca en el centro la capacidad de aprendizaje y conocimiento de los seres humanos para moldear el futuro de la humanidad y del planeta:

“Pensar la manera en que la educación y el conocimiento puedan contribuir al bien común mundial en un mundo de creciente complejidad, incertidumbre y precariedad, abre nuevas reflexiones sobre el modo en que el conocimiento y el aprendizaje pueden transformar los futuros de la humanidad y del planeta (...) El concepto de futuros se usa en plural para reconocer que existe una rica diversidad

de formas de conocer y estar en el mundo. El plural también se usa para reconocer que el futuro presenta múltiples dimensiones y que probablemente habrá múltiples futuros deseables y no deseables de la humanidad en nuestro planeta compartido” (UNESCO, 2019:13).

Los múltiples futuros posibles, expresan el mundo complejo que nos toca vivir. Es el tiempo de volver a pensar los sentidos de la propia vida y volver a encontrar esperanza en el conocimiento y la educación como capacidades específicamente humanas. En medio de la crisis sanitaria y social se abre una oportunidad para repensar la educación desde principios éticos en donde las personas se reconozcan con humildad y respeto como seres humanos que requieren de la cooperación y el trabajo colectivo. Es también una oportunidad para transitar hacia un cambio de paradigma en el currículum, orientado por la interdisciplinariedad e intersectorialidad con temáticas transversales que conecten y articulen las distintas disciplinas. En el momento histórico y cultural que vivimos a nivel mundial, los Objetivos de Desarrollo Sostenible acordados por las Naciones Unidas (2015) constituyen los temas transversales para la humanidad en el siglo xxi.

EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN TIEMPOS INCIERTOS

Esta pandemia nos debe remecer como sociedad. La segmentación escandalosa del sistema educativo chileno ha engeguado la posibilidad de producir cambios radicales, se naturaliza la tremenda desigualdad, siempre comprobada en cada medición. La prevalencia de la visión consumista, extremadamente individualista y competitiva, ha llevado al aumento de la exclusión y a la intensificación de la violencia al interior de las propias comunidades. En Chile, hemos llegado al límite del abandono de la educación como un bien público y común.

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas acoge a la población más vulnerable, tiene una subvención escolar muy inferior a la del resto del sistema educativo, no tiene acceso a la subvención escolar preferencial y no cuenta con sistema de monitoreo de la calidad de los aprendizajes. Ello explica, en parte, que en EPJA el 46% de la matrícula sea de dependencia municipal, distante del 34% de la matrícula de dependencia municipal que se registra en el sistema regular de niños y jóvenes. El problema es aún más grave debido a la manera en que se calcula la subvención. Al igual que el resto del sistema escolar, el cálculo se realiza por asistencia media de sus estudiantes. La tasa de abandono en EPJA llega al 34% y es fácil, por tanto, catalogarla como una modalidad con baja eficiencia interna. No obstante, quien conoce por dentro esta modalidad educativa sabe lo extremadamente complejo que resulta para una persona adulta asistir todos los días a clases. Normalmente son personas que trabajan en empleos precarios e inestables, que atienden familias, que viven a diario enormes dificultades y que tienen que vencer obstáculos complejos para desarrollar sus aprendizajes (Letelier, 2019).

Vivimos un momento en que la EPJA tiene la misión de ampliar y fortalecer su potencialidad para otorgar posibilidades a todas las personas que, por efecto de la precariedad y desigualdad social, han debido interrumpir sus trayectorias educativas. En Chile, durante el 2020, más de 3.600.000 niños, niñas y adolescentes han estado fuera de las aulas presenciales. Estamos ante un riesgo latente de aumento de la deserción escolar: ¿cuántos niños, niñas y adolescentes quedarán fuera de escuelas y liceos después que termine la emergencia? Los datos previos a la pandemia ya eran preocupantes: cerca de 100.000 niños y niñas en edad escolar abandonan la escuela anualmente y, según datos del Mineduc, en el 2020 un 15,2% de niños en el sistema escolar está en riesgo de deserción.

Son estos jóvenes quienes con probabilidad acudirán a la EPJA para una nueva oportunidad. No obstante, el conjunto de

las ofertas de esta modalidad educativa al año 2019 alcanza una cobertura aproximada de 180.000 personas y cubre menos del 4% de la demanda potencial, pues según datos de la CASEN (2017) más de 5.000.000 de chilenas y chilenos mayores de 19 años no han completado sus estudios básicos o medios.

Desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, reconocida en la definición inicial de la Ley General de Educación, que describe la educación como “el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas (...) que se manifiesta a través de la enseñanza formal o regular, de la enseñanza no formal y de la educación informal” (Ley N° 20.370, art.2). La educación de personas jóvenes y adultas tiene alcances que trascienden al ámbito exclusivo del sistema educativo, la definición incluida en la ley, incorpora una visión centrada en el aprendizaje como un proceso que se da durante toda la vida y en todos los ámbitos en los cuales ésta se desarrolla.

De esta manera, el sentido y el valor que tiene la EPJA trasciende a la escuela; está en las familias, las comunidades, el territorio, las organizaciones sociales, sindicales y culturales, en las reuniones de madres y padres de las escuelas, en el lugar de trabajo, en las salas cunas y jardines infantiles y en los múltiples lugares en los cuáles se desarrolla la vida de las personas y comunidades.

Las diferentes estrategias para enfrentar las consecuencias sociales de la pandemia han recuperado la importancia y el valor de la comunidad y territorio como espacio de aprendizaje. El territorio es a la vez espacio y tiempo de organización y construcción de redes, en que la educación tiene el potencial de contribuir a fortalecer la identidad territorial, desarrollar capacidades y talentos de quienes comparten una historia y retos comunes. La educación de personas jóvenes y adultas abre oportunidades para un desarrollo integral de las potencialidades y talentos de las personas y posibilita la construcción de ciudadanía activa que defienda sus derechos y participe con dignidad y justicia en la sociedad.

En tiempos inciertos, los futuros de la educación de personas jóvenes y adultas se construyen en y con las comunidades, desde la perspectiva de la educación como un bien común. Se trata de apoyar la generación de capacidades reafirmando un sentido humanista de la educación, una educación que no excluya ni marginalice. Es una educación en donde prime el compromiso por el desarrollo humano y social sostenible.

LA DIVERSIDAD Y FUTUROS DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Las personas que participan en educación de adultos son cada vez más jóvenes (71% de la matrícula tiene menos de 24 años)¹ que abandonan el sistema escolar y no solo por condiciones de pobreza, sino porque entran en conflicto con la cultura escolar; son jóvenes con deseos de continuar estudios superiores².

Proyectar a la EPJA hacia el futuro requiere conocer a fondo quiénes son las personas que participan. Comprender esta gran diversidad demanda una visión interdisciplinar que permita profundizar en los rasgos distintivos de la educación de personas jóvenes y adultas, tanto en sus dimensiones sociales como biológicas. La sociología contribuye a explicar la inequidad social y la desigualdad de oportunidades asociados a los fenómenos de exclusión y la cohesión social; la antropología, desde un enfoque cultural, proporciona elementos para comprender los marcos interpretativos que configuran la identidad y diversidad de las personas que participan en la modalidad; la psicología proporciona fundamentos en relación a ciclos de vida, variables socioafectivas, autoestima, motivaciones y emociones; la filosofía para hacernos preguntas sobre los sentidos de nuestras vidas y de los trayec-

1. SIGE. Mineduc, 2018.

2. El 29% de los egresados de EPJA rinden la prueba de admisión universitaria. En educación regular de niños y jóvenes, el 55% de los egresados rinde la prueba. Fuente: Centro de Estudio DIPLAP. Mineduc, 2017.

tos formativos y, más recientemente, la neurociencia facilita una aproximación a la comprensión del cerebro.

Desde la visión de los docentes la contribución más importante de la EPJA³ es ayudar a que las personas “tengan expectativas de futuro”, “apoyarlas en la construcción de un proyecto de vida”. El aprendizaje debe impulsarlos a “sentirse reconocidos y valorados como personas”. Es frecuente que las personas jóvenes y adultas lleguen habiendo vivido situaciones de *bullying*, o bien de vulneración de derechos, les cueste expresarse. Esto se agudiza cuando la persona es adicta o ha sido maltratada: “esas personas no tienen confianza en uno”, es un comentario habitual. Se debe trabajar el desarrollo personal y social: “crear lazos de confianza, desarrollarse en lo personal y cultural a través de la relación con otros”. Es importante orientar el proceso de aprendizaje contribuyendo a que se conozcan a sí mismos, sus potencialidades, comunicar sus intereses reconocerse como sujetos de derecho.

Buscando responder a esta diversidad de la población, la EPJA comprende varias ofertas educativas. La educación regular a través de Educación Integrada de Adultos (CEIAS) y Terceras Jornadas, estas ofertas a su vez tienen decretos específicos para escuelas en recintos penales o para soldados conscriptos; la modalidad flexible de nivelación de estudios desarrolladas a través de diversas instituciones acreditadas regionalmente en el Mineduc y el Plan de Alfabetización, para quienes no saben leer y escribir y/o tienen escolaridad inferior a Cuarto Básico. Para dar cabida a la población más joven se han incorporado programas de reinserción escolar desarrollados, preferencialmente, en CEIA's.

BASES CURRICULARES PARA LA DIVERSIDAD DE POBLACIÓN QUE ACUDE A LA EPJA

Al igual que el resto del sistema educativo, por ley, la educación

3. “Fundamentos para la construcción de bases curriculares”. Mineduc, 2016.

de personas jóvenes y adultas debe contar con Bases Curriculares presentadas por el Mineduc al Consejo Nacional de Educación para su aprobación. Hasta ahora, luego de más de diez años de aprobación de Ley General de Educación, la EPJA sigue rigiéndose por el Marco Curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos (D.S. 257/2009).

La necesidad de contar con referentes curriculares para la educación de personas jóvenes y adultas fue un tema fundamental en el monitoreo de los acuerdos de la CONFINTEA VI realizada en México (2011) dando origen a un proyecto coordinado por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) el resultado de este proyecto que involucró a siete países fue el documento “Construcción de criterios para un currículum de calidad para la EPJA” (OREALC-UNESCO, 2013).

En el 2017, durante el primer proceso de construcción de las bases curriculares, se realizó una consulta nacional que involucró a más de 1.200 personas. Participaron docentes, sostenedores, estudiantes de todas las modalidades incluyendo a estudiantes en contexto de encierro, organizaciones públicas⁴.

A partir de esta información y de la experiencia internacional surgen algunas ideas fuerzas esenciales para el diseño de un currículum que atienda la diversidad de la población y, al mismo tiempo, permita potenciar una historia y retos comunes.

A modo de síntesis, se presentan las principales ideas, sus fundamentos y requerimientos de implementación:

a. Organización curricular con base común esencial a partir de la cual se generen programas específicos que permita incluir de manera adecuada a la diversidad de la población joven y adulta y facilite la trayectoria educativa de las personas. Desde la perspectiva de las competencias, será necesario definir un perfil de egreso que señale los aprendizajes que se espera logren las personas jóvenes y adultas al concluir su formación. A partir de

4. Bases curriculares para aprobación del Consejo Nacional de Educación. Mineduc, 2018.

estas definiciones se deben levantar objetivos de aprendizajes que guíen la trayectoria formativa de las y los estudiantes.

b. Bases curriculares que consideren el contexto de quienes aprenden. Dar centralidad a las personas implica considerar el contexto en que están insertas las acciones educativas y reconocer la importancia que tiene la cultura e identidad en el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el contexto no remite sólo a un espacio geográfico o ambiental, sino a una trama compleja de significados que emergen del espacio y la situación que allí transcurre. La familia, la comunidad territorial o el trabajo pueden constituir un contexto, así como el país o situaciones del ámbito internacional pueden formar parte también de la experiencia vital de las personas, como lo ha mostrado la pandemia que hoy afecta a la humanidad.

c. Bases curriculares organizadas en módulos para permitir ofertas flexibles. La flexibilidad es un factor clave para lograr que la oferta educativa sea accesible, adecuada y pertinente a las condiciones de vida y a las características de la población. Trabajar por módulos para permitir que las personas se incorporen en diferentes momentos del año “que asuma la realidad, que existe intermitencia en la asistencia y hay diferentes ritmos de aprendizaje”, que “asuma las condiciones de vida y de trabajo de las personas que participan de la modalidad”, que se adecúen al tiempo disponible sin considerar como criterio de pago de subvención la asistencia.

La organización modular requiere una precisión acerca de qué entender por módulo y por unidades de aprendizaje al interior de cada módulo. El módulo remite a una estructura que tiene sentido completo y que puede conectar o ensamblar con la estructura mayor del currículum; de esa manera, se dan oportunidades efectivas para que las personas avancen según su propio ritmo.

d. Secuencialidad y progresión si bien es necesario y factible distinguir progresión en relación a los aprendizajes, en EPJA

es necesario considerar que las personas no siempre avanzan de manera secuencial. A diferencia del sistema escolar regular, estructurado en una secuencia gradual asociada a ciclos vitales y de vida escolar, los jóvenes y adultos que participan de la modalidad se incorporan en diferentes etapas del proceso de escolarización. La mayoría de quienes ingresan a Enseñanza Media, son jóvenes con trayectorias interrumpidas recientemente; en paralelo se encuentran personas que retoman sus estudios después de bastante tiempo de haber abandonado sus estudios. Otro rasgo estructural asociado a la secuencialidad y progresión es la rotación de estudiantes.

e. Articulación y convergencia curricular. Asociado a la progresión se debe considerar la articulación y convergencia curricular para permitir relacionar saberes de diverso origen disciplinar en procesos de formación que se dan en forma simultánea en un mismo nivel.

f. Tecnología de información y comunicación. En los tiempos actuales se debe considerar los diversos medios disponibles, la masificación de las computadoras suponen un nuevo lenguaje y códigos indispensables para manejar el ejercicio pleno de la ciudadanía. La comunicación digital y su impacto en los procesos de aprendizaje, plantea grandes demandas a los procesos de educación de personas jóvenes y adultas y, al mismo tiempo, abre grandes posibilidades de realizar modalidades *e-learning* o *b-learning*, como está demostrando esta adaptación forzosa producto de la pandemia.

g. Procedimiento de evaluación y certificación estudios. En relación con el desarrollo de un procedimiento de evaluación y certificación de estudios, teniendo como marco referencial los objetivos de aprendizaje por asignatura y los objetivos e indicadores por módulo, el desafío será contar con mecanismos que permitan la evaluación diagnóstica, la evaluación de los módulos y la certificación final. Este procedimiento facilitará la movilidad educativa entre modalidades, para ello se requerirá formular

equivalencias a efectos de reconocer estudios y seguir la trayectoria educacional. El procedimiento debiera operar de manera articulada con los docentes, apoyando la labor pedagógica y el acceso equitativo, confiable y transparente de las evaluaciones.

h. Gestión de las ofertas modulares y flexibles. Para avanzar hacia la construcción de ofertas modulares y flexibles con opción de certificación intermedia, se requiere contar con soportes, normativa y articulaciones fundamentales; entre ellas, un sistema informático que facilite la gestión; modificación normativa que permita a la EPJA sustentar los cambios necesarios para avanzar en una oferta modular y flexible.

i. Fortalecimiento de los centros de educación de personas jóvenes y adultas. Avanzar en ofertas flexibles supone fortalecer los centros y las alianzas institucionales y organizaciones sociales del territorio. Supone que los centros de EPJA se hagan cargo de los cambios en los enfoques pedagógicos para promover un desarrollo más autónomo de las y los estudiantes y desplegar sus capacidades apoyándose en materiales de calidad. Para los docentes supone el desafío de motivar y apoyar de manera más cercana, incluyendo tutorías, el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes; ello implica la formación de los docentes y la construcción de redes pedagógicas de intercambio que funcionen como comunidades de aprendizaje desde la reflexión de su propia práctica.

En tiempos de pandemia e incertidumbre, se abre la oportunidad de repensar la educación desde nuevos principios y valores, donde las personas se reconozcan con humildad y respeto como seres humanos que requieren de la cooperación y el trabajo colectivo. La educación de personas jóvenes y adultas tiene un ideario y una experiencia que ofrecer. La modalidad de educación de personas jóvenes y adultos se constituye para dar respuesta a la diversidad de la población, adaptándose y flexibilizándose múltiples iniciativas y buenas prácticas han sido recogidas en los países de América Latina y el Caribe.

Desde la perspectiva del derecho a la educación, inclusión y aprendizaje a lo largo de la vida, en EPJA se han valorizado aspectos centrales de la formación que hoy cobran más sentido y vigencia que nunca. Las bases curriculares requieren consistencia con estos enfoques y también la legitimación de experiencias que a lo largo de su historia ha ido dando identidad a la modalidad educativa. Desde éstos se pueden formular ámbitos de formación que conformen el perfil de egreso. Durante el proceso desarrollado en el año 2017, éstos fueron validados por los diferentes actores de la EPJA, por su vigencia se describen a continuación:⁵

- **Ámbito personal y social:** se relaciona con la capacidad de la persona de formular proyectos de vida familiar, social y laboral, fortaleciendo los rasgos que conforman su identidad, su autoestima y autoconocimiento; consolidando su afectividad y valorando su sexualidad, el autocuidado y el cuidado de otros, desarrollando un estilo de vida activo y saludable, y la motivación por el aprendizaje permanente en contextos formales, no formales e informales.
- **Ámbito pensamiento crítico y creatividad:** se vincula con las acciones que realiza la persona al analizar de manera reflexiva, creativa y crítica aspectos de su entorno social, cultural y natural, sobre la base de aportes provenientes de las diversas disciplinas y de la valoración y desarrollo de expresiones artísticas, que le faciliten interactuar con otras culturas y lenguas y le permitan desarrollar las herramientas necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.
- **Ámbito formación ciudadana:** se relaciona con las acciones que realiza la persona al participar de manera activa

5. Cfr. UCE-Mineduc Propuesta de Bases Curriculares para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas: Documento base para el proceso de consulta pública.://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2017/06/DOCUMENTO-BASE-CONSULTA-PUBLICA-EPJA-WEB-ivc.pdf

y responsable en los diversos espacios y comunidades en los cuales desarrolla su vida, promoviendo el respeto entre las personas, el diálogo intercultural, la valoración de las diversidades y del patrimonio social y cultural, aportando a la construcción de una sociedad sostenible, de ambientes libres de violencia y orientados por principios democráticos y la búsqueda del bien común y la justicia social.

- **Ámbito proactividad y tecnología:** se relaciona con las acciones que realiza la persona para desenvolverse de manera proactiva y competente, con apoyo de las tecnologías de información y comunicación, en relación al trabajo, a la recreación y/o para la continuidad de estudios, reconociéndose como sujeto de derecho, valorando los principios del trabajo decente, participando de manera crítica y responsable del acceso a los nuevos conocimientos y redes digitales.

REFERENCIAS

- Foro Mundial sobre Educación (2015). Declaración de Incheón, (República de Corea). “Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>
- Ley N° 20.370.- (2009). Ley General de Educación <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Letelier-Gálvez, M. (2019). Educación de personas jóvenes y adultas: hacia una mayor justicia educativa. *Revista Saberes Educativos* 3, 03-24. doi:10.5354/2452-5014.2019.53800
- MINEDUC (2015). Fundamentos para la elaboración de bases curriculares en educación de personas jóvenes y adultas DOCUMENTO BASE https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/10/Documento-fundante_BBCC_EPJA_versionCNED.pdf

- OREALC-UNESCO (2013). Construcción de criterios para un currículum de calidad para la EPJA. Recuperado en http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/adult_and_youth_education_eight_latin_american_countries_ai/
- UNESCO (2009). “Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable”. VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI). En: <http://www.unesco.org/uil>
- UIL- UNESCO (2017). Declaración de Suwon-Osan sobre la Revisión a Medio Término de la CONFINTEA V “El poder del aprendizaje y la educación de adultos: una visión hacia el 2030”. <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002612/261223S.pdf>
- UIL-UNESCO (2016). Recomendación específica sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos. Paris: UIL-UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245179S.pdf>
- UNESCO (2017). Educación y habilidades para el siglo XXI. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Informe-Reunion-Buenos-Aires-2017-E2030-ALC-ESP.pdf>
- UNESCO (2019). Los futuros de la educación. Aprender a transformarse. Recuperado de <https://es.unesco.org/futuresofeducation/>

PERFECCIONAMIENTO DOCENTE: UN TEMA
PENDIENTE EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS
JÓVENES Y ADULTAS

PABLO CAMUS GALLEGUILLOS
GABRIEL ÁLVAREZ MORGADO
MAGDALENA AYABIRE ASTUDILLO
CATALINA MARÍN LACAZETTE
TATIANA MORALES SILVA

Según las últimas cifras disponibles, el 37% de la población chilena mayor de 18 años no ha completado la educación media (Ministerio de Desarrollo Social, 2017), razón por la cual, en Chile a lo largo de la historia han existido varios programas de reescolarización que se encargan de atender a la población que ha desertado del sistema escolar formal en algún momento de sus vidas y que desea concluir sus estudios (Espinoza, Castillo y González, 2013, citado en Espinoza, Loyola, Castillo y González, 2015).

Luego de que la modalidad se viera restringida bajo la dictadura militar, hacia 1990 el programa Chile Joven es quien se encargó de otorgar capacitación laboral de corta duración a jóvenes. A mediados de la década de los 90 y comienzos del 2000, el Estado chileno impulsó una serie de programas orientados a la educación de adultos como el programa “Chilecalifica” o el programa de alfabetización “Contigo aprendo” (Corvalán, 2008).

En 2009, al promulgarse la Ley General de Educación 20.370 (LGE), se constituye un hito importante en el contexto de

la EPJA, ya que define los niveles de educación básica y media, y la modalidad en que pueden impartirse (presencial o planes flexibles semi-presenciales), garantizando el cumplimiento de la educación escolar obligatoria, lo que confiere posibilidades de educación durante toda la vida (Ley General de Educación, 2009). El decreto N° 332 (2011), establece que la edad de ingreso a la educación de adultos son los 15 años para la educación básica y 17 para los niveles de primero a tercero medio, lo que aumenta la cifra de jóvenes en esta modalidad.

Cabe destacar que la reforma de la EPJA se propuso como objetivos centrales los de mejorar la calidad de los aprendizajes, aumentar la cobertura y disminuir los altos índices de deserción. Para el logro de estos objetivos se ha implementado un nuevo modelo de gestión pedagógica y administrativa basado en la descentralización educativa. Dicho modelo viene acompañado de decisiones pedagógicas y curriculares que van desde los organismos del nivel central hasta los establecimientos y sus actores, con el fin de que se genere autonomía en la escuela, de modo de ir concibiendo soluciones pedagógicas adecuadas al contexto y los intereses que poseen los estudiantes (Acuña, 2015).

La EPJA, entonces, resulta ser el lugar para redefinir los procesos educativos, tanto los que giran en torno a la institución escolar, como los que siguen otras lógicas cercanas a la comunidad, la vida cotidiana y la recuperación de los saberes sociales. La EPJA atiende a una población tan diversa que sus propósitos, más allá de la formación en competencias básicas, como la lectoescritura, las operaciones básicas o formar a una persona para insertarse en el mundo laboral, buscan que los sujetos tengan autonomía política y ética, que sean ciudadanos críticos y empoderados, y que estén dispuestos a convivir en una comunidad; donde sus directrices serán la igualdad, el respeto a la diferencia y emancipación social (Messina, 2013).

En relación con los estudiantes de la EPJA, Martínez (2006) afirma que estos “desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus cono-

cimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, evolucionando su comportamiento en cuanto al enriquecimiento integral y participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente” (p. 9).

Por todos estos motivos, se requiere que los docentes que enseñan a estos estudiantes tengan una formación competente para ejercer en esta área desde la Formación Inicial Docente, la que se deberá fortalecerse durante todo momento en que el profesor se desempeñe en esta modalidad.

PERFECCIONAMIENTO DOCENTE EN LA EPJA

El desarrollo profesional docente es parte de la profesionalización del pedagogo en ejercicio. Sin embargo, en el último tiempo, en Chile existe un paradigma que promueve el ejercicio de la docencia en torno al mérito, reduciendo la inversión en formación de profesores. Esta decisión genera cuerpos docentes con precarias competencias profesionales, los cuales, son estimulados a disputar con sus pares por mejores resultados. Por lo tanto, se someten a estudiantes y profesores a mediciones, desarrollando un trabajo que está orientado a responder pruebas estandarizadas que alaban al docente si obtiene buenos resultados y se le castiga en el caso contrario, lo que provoca la desvalorización del docente y limita su trabajo a los estándares impuestos por dichas evaluaciones (Ruffinelli, 2016).

Pese a ello, el docente EPJA se encuentra en constante perfeccionamiento. Según el Ministerio de Educación (2016), en la EPJA la mayoría de los docentes (64,8%) ha realizado capacitaciones en los últimos 5 años, sobre temas de educación o propios de su disciplina. Así, el perfeccionamiento de los docentes es percibido como una necesidad propia de la carrera, “entendiendo que dichas oportunidades de desarrollo profesional adquieren pleno sentido cuando se reflejan en las prácticas docentes en el aula y en la gestión pedagógica de la escuela” (Beca, 2006:31).

En muchos países existe una desatención por la formación inicial docente en temas que involucran a la EPJA, la que va desde las políticas educacionales estatales hasta el desarrollo institucional por parte de las universidades, panorama que se asemeja a la realidad nacional, puesto que esta área de la educación es abordada en programas de posgrado o perfeccionamiento docente (Gutiérrez, 2017). Un panorama similar se visualiza en una investigación realizada por el Ministerio de Educación (2016), donde se observa que el perfeccionamiento del profesorado es un elemento importante del área, enfocándose en la necesidad que tienen los profesores EPJA por mejorar su desempeño a través de capacitaciones, apoyo técnico en materias propias de la EPJA, así como herramientas o apoyos para lidiar con los problemas sociales y psicológicos que son más frecuentes en personas adultas.

Por otra parte, uno de los aspectos a considerar dentro de los profesores de la EPJA que deciden perfeccionarse es el factor de la resiliencia. Picón (2018) asevera que una característica, tanto del docente EPJA como de la modalidad, es ser resiliente, pues es un área de la educación que siempre se adapta e innova dentro de un panorama de resistencia e incertidumbre, puesto que se ve enfrentada constantemente a cambios y agudas limitaciones. Esta resiliencia característica de los profesores EPJA permite que opten por desarrollarse profesionalmente y generen un círculo virtuoso pues, a medida que supera la dificultad del curso o programa que está enfrentando y lo aplica, se siente más capaz y fortalece la resiliencia, lo que puede transmitir a sus estudiantes (Aguaded & Almeida, 2016).

Considerando lo anterior, resulta necesario analizar e intervenir con programas adecuados al contexto en el que se desarrolla la modalidad, cuyos establecimientos educativos albergan a una serie de estudiantes con realidades, trayectorias de vida, códigos culturales, visiones de trabajo y participación social complejas (Osorio, 2013). De esta manera, contribuir al perfeccionamiento docente genera que profesores y profesoras que trabajan

en la modalidad sean capaces de implementar mejoras en sus competencias, adhiriendo estrategias curriculares y metodológicas que contribuyan a la transformación pedagógica y que sean de utilidad para contribuir al mejoramiento de las prácticas docentes en los establecimientos educacionales de la EPJA. En torno a este aspecto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005) plantea 3 momentos en el perfeccionamiento docente que resulta necesario considerar: a) Perfeccionamiento inicial: para aquel docente que recién se incorpora a esta modalidad educativa; b) Perfeccionamiento continuado: para los docentes de EPJA en general, dado que poseen cierta experiencia y necesitan una actualización y/o profundización de sus competencias de forma continua y, c) Perfeccionamiento especializado: para docentes que poseen experiencia y un nivel de reflexión más avanzada y que garantizan el desarrollo de proyectos para aumentar la calidad de la enseñanza.

Sumado al aporte propuesto por la OCDE, es necesario considerar, desde la práctica pedagógica, configurar una demanda formativa que transite sobre tres elementos polisémicos (Beltrán, 1994) y que orientan su significado, a saber:

- **La formación en ejercicio:** entendida esta bajo tres elementos constantes del ejercicio docente: el manejo de la información y el acceso a ella; la auto-formación, entendida esta como la capacidad de llevar a cabo cualquier proceso formativo y terminarlo y la transformación, entendida esta por el cómo entendemos los cambios generados por los factores que anteriormente se han señalado.
- **El intercambio:** en este segundo aspecto, el énfasis está puesto en construir espacios de formación lo más dinámico e innovador posible, con el fin de estimular una cultura formativa de aspiraciones para la EPJA, respecto de su conocimiento, su experiencia y su perfeccionamiento profesional.

- **La investigación:** La investigación de la acción supone la interrelación entre la teoría y práctica, formación e intercambio. En este punto, la investigación presupone la capacidad de cumplir de forma efectiva la fórmula aprender a aprender.

De esta manera, es posible visualizar que, desde el panorama teórico y el escenario práctico, existe una necesidad persistente por perfeccionar a los docentes de la EPJA y que esta especialización debe responder en función de un avance en las políticas públicas de esta área de la educación.

Este horizonte exige reflexionar sobre el panorama de los docentes de esta área de la educación y, en conjunto con ello, establecer programas de perfeccionamiento enfocados en los requerimientos que esta modalidad presenta, los cuales permitirán innovar y consolidar a la EPJA y a sus actores. Por este motivo, se diseñó un estudio cuyo objetivo es conocer aspectos relacionados con el perfeccionamiento del cuerpo docente EPJA de la Región de Antofagasta.

Indagar la realidad del profesorado de la modalidad en cuanto a la participación en cursos de capacitación o programas de formación, sus motivaciones y obstáculos para realizarlos, entre otros aspectos ligados al perfeccionamiento docente, permitirá contribuir con conocimiento empírico a la formulación de un itinerario formativo que permita especializar al profesorado que se desempeña en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Chile.

METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos del estudio, se realizó una investigación de enfoque cuantitativo con diseño observacional, de corte transversal y alcance descriptivo (Cea, 1998).

POBLACIÓN OBJETIVO Y PROCEDIMIENTO DE MUESTREO

La población objetivo está compuesta por los 248 profesores que se desempeñan en la modalidad regular de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas dentro de la región de Antofagasta, tanto en los CEIA, como en las terceras jornadas y educación en contexto de encierro (Ministerio de Educación, s.f.)

Por las características de la población, compuesta por un número pequeño de personas, se decidió realizar un censo, entendiendo este como la observación de todos los elementos pertenecientes a la población objetivo.

Algunos profesores no respondieron el cuestionario, ya sea por decisión propia de no participar en el estudio o porque no fueron ubicados. Se consideró que no existe motivo aparente ni evidencia que permita afirmar que quienes no respondieron la encuesta tengan diferentes características en las variables observadas, respecto de los docentes que sí respondieron el cuestionario. Por esta razón, se asumió que aquellas personas que no respondieron la encuesta son faltantes completamente al azar. Bajo esta perspectiva, el conjunto de profesores que participó del estudio fue tratado como una muestra aleatoria simple de la población objetivo (Lohr, 2000).

VARIABLES DE ESTUDIO E INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN

Se aplicó la adaptación de un cuestionario validado en contenido por el Observatorio de Educación de la Universidad de Antofagasta en el año 2016. Este instrumento indaga una serie de variables sociodemográficas, profesionales y de percepción de la labor docente. Para efectos de esta investigación, fueron incluidas las siguientes variables profesionales:

- Perfeccionamientos realizados.
- Razones por las que decidió perfeccionarse.

- Áreas pedagógicas de interés en las que perfeccionarse.
- Obstáculos encontrados para perfeccionarse.
- Año de la realización del último perfeccionamiento.

Las que a su vez fueron analizadas con las siguientes covariables sociodemográficas y de percepción:

- Máximo nivel educativo de los padres.
- Rango etario de los encuestados.
- Salario de los encuestados.
- Percepción de la labor docente.

RECOLECCIÓN DE LOS DATOS Y PRECISIÓN DE LA MUESTRA

Luego de un proceso de identificación y eliminación de cuestionarios duplicados y/o contestados de manera descuidada o al azar, se alcanzó un total de 182 cuestionarios válidos, estimándose la participación en un 73% de los docentes de la población objetivo.

Según la teoría estadística, una muestra aleatoria simple de 182 elementos provenientes de una población de 248 personas posee un error de estimación de $\pm 3,75\%$ para un 95% de confiabilidad (Freund, J & Simon, Gary, 1994).

TRATAMIENTO DE LOS RESULTADOS

Una vez consolidadas las respuestas en una base de datos, estas fueron analizadas utilizando técnicas propias de la estadística descriptiva, tales como, generación de tablas de frecuencias absolutas y relativas, confección de tablas de contingencia, creación de gráficos univariados y bivariados y cálculo de medidas de tendencia central y dispersión.

RESULTADOS

Luego de realizar el trabajo de campo, se analizaron las respuestas a los cuestionarios en algunas variables clave como el número de perfeccionamientos realizados por los docentes de EPJA en la región de Antofagasta, sus razones para perfeccionarse, obstáculos y proyecciones del mismo, etc.

Bajo este contexto, pudo observarse que un 71,4% de los encuestados declara haber participado en alguna instancia de perfeccionamiento, ya sea uno solo, varios de un mismo tipo o varios de diferente tipo.

La tabla 1 muestra el porcentaje de docentes que han realizado cada tipo de perfeccionamiento consultado.

Tabla 1: Número de profesores que han realizado perfeccionamientos

Tipo de perfeccionamiento	N° profesores	Porcentaje
Cursos de especialización	85	46,7 %
Postítulos	56	30,8 %
Diplomados	49	26,9 %
Otra licenciatura o carrera profesional	38	20,9 %
Magíster	29	15,9 %
Doctorado	3	1,6 %

Se pudo advertir que las razones fundamentales que inciden en la decisión de los docentes de realizar un perfeccionamiento tienen que ver con mejorar su quehacer docente. La tabla 2 muestra que, en una gran mayoría, los docentes expresan que desean mejorar sus prácticas educativas y aprender más. Cabe mencionar que solo un 13,1% se ha perfeccionado por exigencia del establecimiento donde se desempeña.

Tabla 2: Razones por la que los profesores deciden perfeccionarse

Razones de perfeccionamiento	N° profesores	Porcentaje
Mejorar sus prácticas educativas	94	72,3 %
Aprender más	87	66,9 %
Los cursos abarcaban temas de interés	62	47,7 %
Aumentar sus ingresos	45	34,6 %
Optar a trabajar en funciones distintas a la docencia	41	31,5 %
Exigencia del establecimiento donde trabaja	17	13,1 %

Ahora bien, al estudiar las áreas en las que los docentes quieren perfeccionarse, se visualiza que en su mayoría (52,7%) le interesan las temáticas relacionadas a la enseñanza en educación de adultos. Mientras tanto, otras necesidades de perfeccionamientos tienen que ver con aspectos más específicos, como son la didáctica educativa y las estrategias relacionadas a la disciplina que desempeñan. Las áreas de menor interés son evaluación, orientación, currículum y convivencia escolar. Por el contrario, solo un 3,8% ha expresado en el estudio que no tiene interés en perfeccionarse (ver tabla 3).

Tabla 3: Área en la que los profesores están interesados en perfeccionarse

Área de interés	N° profesores	Porcentaje
Educación de adultos	96	52,7 %
Estrategias relacionadas con una asignatura en particular	56	30,8 %
Didáctica educativa	54	29,7 %
Gestión educacional	53	29,1 %
Necesidades Educativas Especiales	50	27,5 %
Evaluación	38	20,9 %
Orientación	38	20,9 %

Área de interés	Nº profesores	Porcentaje
Currículum	36	19,8 %
Convivencia Escolar	32	17,6 %
Otro	3	1,6 %
No estoy interesado en perfeccionarme	7	3,8 %

Frente a la interrogante que surge del por qué algunos docentes no pueden perfeccionarse o les resulta difícil este proceso de formación, se despliegan una serie de obstáculos con los que estos se enfrentan, sobresaliendo los aspectos económicos y financieros, pues el 45,1% de los encuestados coinciden en que no cuentan con los recursos necesarios para costear algún tipo de programa de capacitación (ver tabla 4). Otra materia relevante que se visualiza en la tabla 4 es el hecho de que los profesores no encuentran cursos de perfeccionamiento relacionados a temáticas EPJA en la región de Antofagasta, pues, el 34,1% de los maestros se sienten limitados por este factor.

Tabla 4: Principales obstáculos para realizar perfeccionamientos

Tipo de obstáculo	Nº profesores	Porcentaje
No cuenta con los recursos para costearlos	82	45,1 %
No existen cursos para docentes EPJA en la región	62	34,1 %
No existen cursos de interés en la ciudad	53	29,1 %
No cuenta con el tiempo para participar	52	28,6 %
El establecimiento donde trabaja no le da las facilidades para participar	13	7,1 %
Falta de información y oportunidades	5	2,7 %
Los cursos en los que ha participado no le han sido útiles	4	2,2%
No se han presentado obstáculos	32	17,6 %

Con respecto a que tan actuales son los perfeccionamientos realizados por los docentes del estudio, es posible evidenciar que se mantienen adquiriendo nuevos conocimientos y competencias constantemente, pues, los docentes que se han perfeccionado en la última década ocupan los puestos con porcentajes más elevados (ver tabla 5). Cabe mencionar que, este estudio se realizó el año 2018.

Tabla 5: Año de realización del último perfeccionamiento

Año último perfeccionamiento	Nº profesores	Porcentaje
2017	25	19,2 %
2016	29	22,3 %
2015	22	16,9 %
2010 – 2014	28	21,5 %
2000 – 2009	18	13,8 %
1999 o antes	8	6,2 %

Siguiendo el análisis sobre las capacitaciones realizadas por los docentes de la muestra, resulta interesante saber si existe una motivación proveniente de la reproducción del nivel educativo que tienen sus padres al momento de decidir optar a algún tipo de perfeccionamiento. En esta línea, la figura 1 muestra que la realización de perfeccionamientos y el nivel educativo de los padres se encuentran inversamente relacionados, ya que los docentes con padres de bajos niveles educativos han realizado perfeccionamientos en una mayor proporción que aquellos cuyos padres poseen niveles educativos más altos.

Distribución de los encuestados según realización de perfeccionamientos

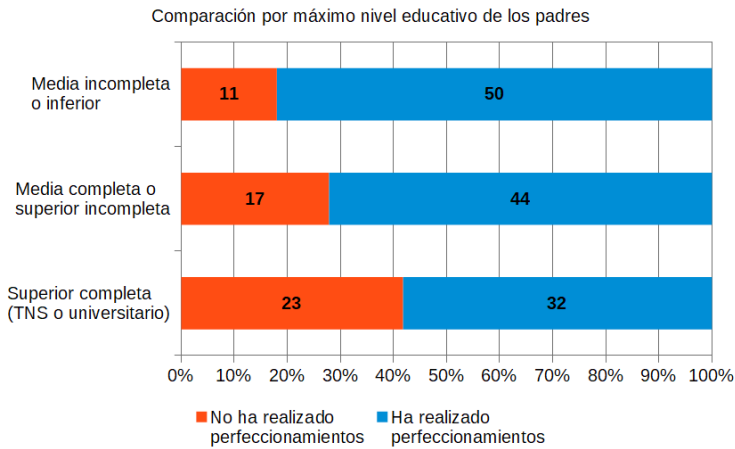


Figura 1. Comparación de la realización de perfeccionamientos según el máximo nivel educativo de los padres.

Respecto del perfeccionamiento docente por rango etario, se observa que cerca del 90% de los encuestados con 56 años o más han cursado algún programa de perfeccionamiento, no así los profesores menores de 35 años, de los cuales cerca del 50% aún no ha cursado un programa o curso que permita complejizar su quehacer profesional (ver figura 2). Es posible observar una relación directa entre ambas variables: a mayor edad, mayor proporción de profesores que han realizado perfeccionamientos.

Distribución de los encuestados según realización de perfeccionamientos

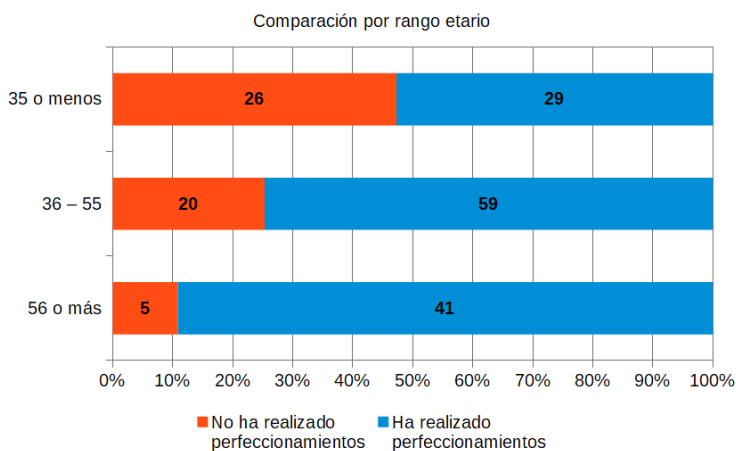


Figura 2. Comparación de la realización de perfeccionamientos según rango etario del docente

Ahora bien, cuando se cruza el atributo económico “rango de sueldo” con la realización de perfeccionamientos, se observa una relación directa entre ambas variables, es decir, a mayor sueldo mayor es la cantidad de docentes perfeccionados (ver figura 3).

Distribución de los encuestados según realización de perfeccionamientos

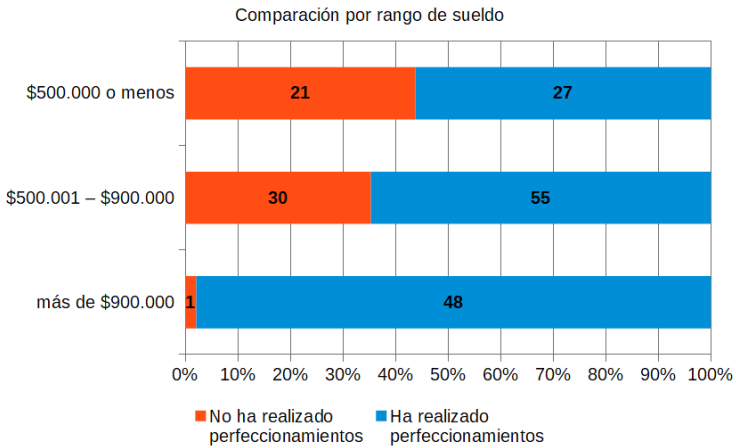


Figura 3. Comparación de la realización de perfeccionamientos según rango de sueldo del docente.

Finalmente, no se encontró algún tipo de relación entre la realización de perfeccionamientos y la percepción que tiene el docente sobre la labor en la EPJA, aunque se visualiza una mayor proporción de profesores que opinan que la labor docente EPJA es peor de lo que esperaban dentro del grupo de maestros que han realizado perfeccionamientos (ver figura 4).

Distribución de los encuestados según percepción de la labor docente

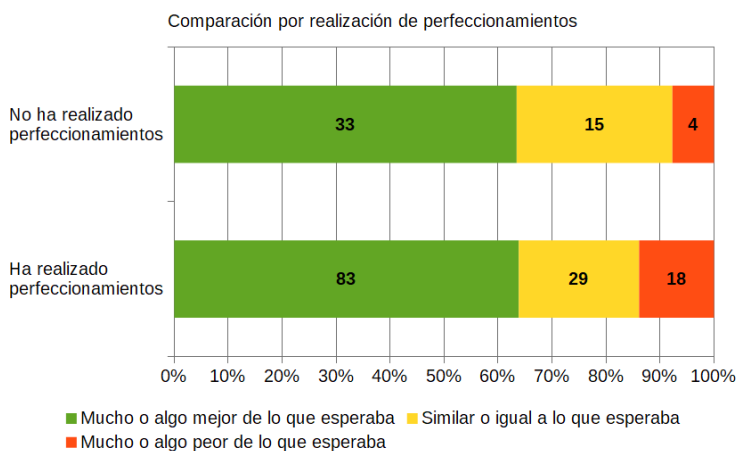


Figura 4. Comparación de la percepción de la labor docente en la EPJA según la realización o no de perfeccionamientos.

DISCUSIÓN

Ahora bien, y en función de los resultados expuestos, es posible identificar una serie de variables, aspectos y características presentes en los profesores de la modalidad EPJA. Dentro de los más importantes hallazgos del estudio, se encuentran:

- La gran mayoría de los docentes pertenecientes a los espacios de formación de personas jóvenes y adultas presentan interés en perfeccionarse; sin embargo, la oferta académica actual en el país no brinda muchas opciones.
- Efectivamente, los docentes que se desempeñan en la EPJA buscan perfeccionamientos que estén relacionados a esta

modalidad, con el fin de mejorar sus prácticas en el aula poblada de jóvenes y adultos.

- Los programas de perfeccionamientos que son de interés para los docentes del estudio o son de un valor económico difícil de costear o no se encuentran disponibles en la región de Antofagasta, convirtiéndose en los dos obstáculos más frecuentes para los docentes de la modalidad.
- No hay directa relación entre el nivel educativo de los padres de los docentes del estudio y el hecho de realizar un perfeccionamiento, pues, todo lo contrario, los docentes de padres con niveles educativos más bajos son quienes han realizado perfeccionamientos.

Durante el año 2018, el Observatorio de Educación de la Universidad de Antofagasta realizó una revisión de la oferta académica de ese año (Subsecretaría de Educación Superior, s.f.) donde se identificaron las temáticas de los perfeccionamientos ofertados. Fue posible evidenciar que la oferta académica nacional no coincide con las áreas de interés de los docentes de la EPJA. También, se visualiza que no hay una amplia oferta en el área de la Educación para Jóvenes y Adultos, además de mostrar pocos programas en la región de Antofagasta (ver figura 5).

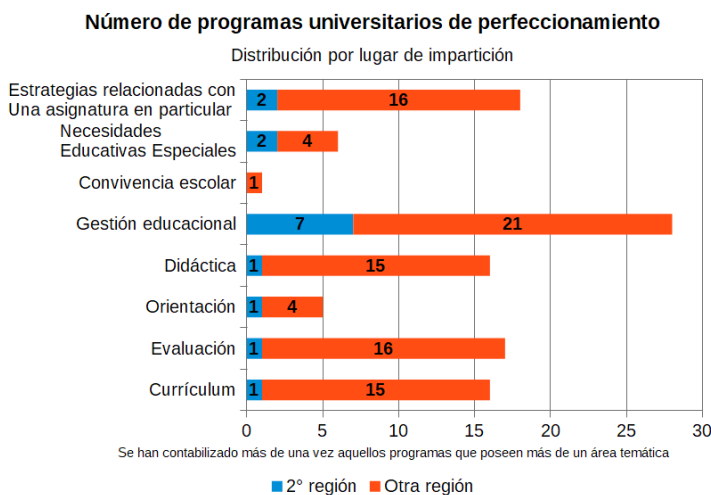


Figura 5. Número de programas universitarios de perfeccionamiento para profesores de la región de Antofagasta, distribuidos por temática y lugar de impartición.

En la región de Antofagasta, los programas de perfeccionamiento ofertados tienen que ver, en su gran mayoría, con gestión educativa, área por la cual los docentes que participaron del estudio no presentan mayor interés. Esta situación, obliga a que los docentes deban acudir a instituciones de otras regiones del país, incrementando los obstáculos que se presentan a la hora de cursar un programa de perfeccionamiento.

Es necesario mencionar que, para este estudio, se recopiló datos de docentes de la modalidad EPJA pertenecientes solo a la región de Antofagasta, siendo encuestados profesores y profesoras de las comunas de Antofagasta, Calama y Tocopilla en el año 2018.

A modo de proyecciones futuras, resultaría pertinente ampliar esta investigación y alcanzar resultados nacionales, comparar y analizar fenómenos por región, contrastar con países de La-

tinomérica, etc. Además, sería interesante replicar este estudio a futuro para indagar posibles variaciones en la percepción de los docentes y visualizar cambios en la oferta de programas de perfeccionamiento.

Finalmente, se considera oportuno desarrollar investigaciones que profundicen los hallazgos de este estudio, analizando relaciones entre las variables estudiadas, otras nuevas y descubriendo posibles causas que expliquen los resultados obtenidos.

HACIA UNA AGENDA DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

El docente debiese ser concebido como un actor fundamental del proceso educativo, sobre quien descansa la transmisión y reconstrucción del conocimiento, que permite al individuo que se forma relacionarse con el legado de la humanidad y desarrollar las comprensiones que la transformación de las sociedades demanda (Camargo et al. 2004). Por lo que es primordial la formación permanente, en donde el docente se actualice en función de su práctica pedagógica y en consideración a los contextos sociales y a la población de estudiantes que enseña.

En este sentido, considerando los ejes planteados por Beltrán (1994) y el contexto propio de la EPJA en Chile, se hace necesario plantear la importancia de formular una agenda de perfeccionamiento docente, que sea articulada con todos los actores que ofrecen programas formativos o cursos de especialización, concordante a los intereses de la modalidad, escalable, ligada a la investigación y reflexión de la práctica, con un proceso de seguimiento permanente y descentralizada.

La formación de docentes de EPJA, necesita ser reflexionada y desarrollada desde una perspectiva de innovación, consolidación y despegue de este campo educativo; debe ser participativa de manera que el docente pueda plantear sus necesidades de perfeccionamiento, lo que permitiría desarrollar capacitaciones acordes a esta modalidad.

Pero no solo debe ser participativa desde el punto de vista de los intereses del docente, sino que, además, debe serlo en el sentido de lograr una adecuada articulación entre los organismos que están a cargo de desarrollar políticas públicas y las instituciones que ofertan programas de perfeccionamiento, por ejemplo, entre el CPEIP y las universidades.

Dicha agenda debe ser escalable, en el sentido de ir orientada a cubrir las necesidades que van surgiendo en los diferentes momentos por los cuales transita el educador de la EPJA, ofreciendo programas de formación iniciales, continuados y especializados en concordancia a los momentos de perfeccionamiento planteados por la OCDE (2005). Los cursos de formación iniciales debiesen permitir visualizar aspectos básicos y de contexto al docente que se está incorporando a la modalidad; los continuados, dotar de recursos a aquellos profesores que ya han adquirido cierta experiencia, pero que necesitan ir actualizando sus competencias.

Finalmente, los especializados, debiesen abordar aspectos que inviten a la reflexión de las prácticas pedagógicas basada en las experiencias de docentes que se han desarrollado un mayor tiempo en el contexto de la EPJA y buscan perfeccionarse para aplicar de diferentes formas sus conocimientos y competencias en el rubro, para así implementar acciones de mejoras en la calidad de la enseñanza que seguirá entregando a los estudiantes jóvenes y adultos. Ahora bien, situando los programas de formación en la dimensión espacio-tiempo, es preciso establecer los períodos que abordará cada una de estas propuestas de perfeccionamiento.

Se propone que el educador EPJA se encontrará en un espacio de formación permanente durante al menos 6 años, brindando los dos primeros años a la realización de uno o más cursos de capacitación con aspectos inductivos de la modalidad y su ejercicio. Posteriormente, destinar un tiempo de 3 a 5 años para entregar capacitación continuada por medio de perfeccionamientos más específicos, como diplomados y/o postítulos, finali-

zando, con un programa especializado (postgrado) los últimos 2 años, que le permitan vincular todo lo aprendido y lo experimentado dentro de un proceso de reflexión profunda y analítica (ver tabla 6).

Tabla 6: Propuesta de temporalidad de los momentos de perfeccionamiento

Momento	Tipos de programa	Duración
Inicial	Cursos de capacitación	1 – 2 años
Continuado	Diplomados y/o postítulos	3 – 5 años
Especializado	Magíster	2 – 3 años

En este sentido, el trabajo previo a la creación y construcción de una agenda de perfeccionamiento recae en un proceso de levantamiento de información, con el objetivo de diagnosticar el contexto de la EPJA y conocer las necesidades de perfeccionamiento docente, áreas más débiles del currículum, estrategias para abordar la diversidad de estudiantes y espacios socioeconómicos, herramientas para profundizar en sus disciplinas, etc.

Otros elementos primordiales que se podrían considerar son la promoción de la investigación y la reflexión sobre la práctica como ejes transversales o articuladores de los programas formativos de la EPJA. Esta reflexión sobre la práctica debe desarrollarse no solo en el transcurso del desarrollo del perfeccionamiento, sino que el docente debe ser capaz de, a partir del conocimiento, reflexionar durante la acción, sobre la acción y sobre la reflexión de la acción (Schön, 1998). En este sentido, es necesario que los cursos de formación cuenten con una etapa de acompañamiento y seguimiento una vez finalizado el perfeccionamiento.

Por último, esta agenda debe poner foco en la descentralización. La realidad visualizada en este estudio probablemente no sea propia de los docentes de la Región de Antofagasta, posiblemente sean problemas que adolecen todos los profesores que ejercen en regiones no centrales del país. Las universidades tra-

dicionales desplegadas en todo el territorio y los esfuerzos que puedan realizar los gobiernos locales son fundamentales para que los perfeccionamientos sean asequibles para todos los docentes de la modalidad.

Cabe destacar que el perfeccionamiento de los docentes no acaba finalizando el transcurso de esta agenda, puesto que los profesores pueden, y debiesen, estar en un ciclo constante de capacitación a lo largo de toda su carrera profesional.

Con todo, se vislumbra un largo camino por recorrer; donde la teoría y la evidencia empírica se entrelacen, de manera armónica, para nutrir de insumos necesarios y suficientes la construcción de un itinerario formativo para la EPJA en Chile, acorde a los nuevos paradigmas que enfrenta la modalidad en la actualidad.

REFERENCIAS

- Acuña, V. (2015). Situación y Desafíos post 2015 de la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile en el marco de las metas del programa mundial de la Educación para Todos. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, (2) 2-9.
- Aguaded, M., & Almeida, N. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias pedagógicas* (28), 167-180.
- Beca, C. (2006). Las políticas de formación continua de docentes: avances y desafíos. En E. e. Centro de Perfeccionamiento, formación continua de docentes: un camino para compartir (p. 19-31). Santiago: Maval.
- Beltrán, J. (1994). Una agenda de formación del profesorado para el ámbito de educación de personas jóvenes y adultas. *Aula*, 107-126.
- Camargo, M.; Calvo, M.; Franco, M.; Vergara, M.; Londoño, S.; Zapata, F.; Garavito, Claudia (2004). "Las necesidades de formación permanente del docente". *Educación y Educadores*, (7), pp. 79-112 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia

- Cea, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis Sociología.
- Corvalán, J. (2008). Biblioteca Digital Universidad Alberto Hurtado. Obtenido de <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8518?show=full>
- Decreto N° 332. (2011). Determina edades mínimas para el ingreso a la educación especial diferencias modalidad de educación de adultos y de adecuaciones de aceleración curricular.
- Espinoza, O., Loyola, J., Castillo, D., & González, L. (2015). Evaluación de los programas de reescolarización en Chile: la perspectiva de los estudiantes. *Revista Educação e Pesquisa*, 42 (4) 969-986.
- Freund, J., & Simon, G. (1994). *Estadística Elemental* (Octava ed.). (J. Diaz, Trad.) Pearson.
- Gutiérrez, G. (2017). Educación en personas jóvenes y adultas: formación inicial docente y problemas curriculares. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 5. Segundo semestre 2017. (88-106) ISSN 0719-6997
- Ley N° 20.370. (2009). Establece la Ley General de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*. Santiago, Chile.
- Lohr, S. (2000). *Muestreo: Diseño y análisis*. México: Thomson Learning.
- Martínez, J. (2006). *¿Qué es la Educación de Adultos? Responde la UNESCO*. San Sebastián: Editorial Centro Unesco. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149413s.pdf>
- Messina, G. (2013). La EPJA como movimiento. Construyendo comunidad en América Latina y el Caribe. Informe de sistematización. En CREFAL: Hacia una EPJA transformadora en América Latina y el Caribe (pág. 28). Michoacán: CREFAL.
- Ministerio de Desarrollo Social (2017). CASEN 2017. Educación. Síntesis de Resultados. Obtenido de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/Resultados_educacion_casen_2017.pdf
- Ministerio de Educación (2016). Estudio de caracterización, percepción y expectativas de la población que asiste a establecimientos educativos para personas jóvenes y adultas. Informe final de resultados. Recuperado del sitio <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4437>
- Ministerio de Educación. (s.f.). Bases de datos de cargos docentes. Obte-

- nido de Centro de Estudios del Ministerio de Educación: <http://datos.mineduc.cl/dashboards/20031/descarga-bases-de-datos-de-cargos-docentes/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005). Educación para Adultos más allá de la Retórica. Paris: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.
- Osorio, J. (2013). Desafíos docentes en la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile: hacia una agenda de conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas. *Temas de Educación*, 58. Universidad de La Serena.
- Picón, C. (2018). Desafíos y fortalecimiento de la EPJA. En C. Picón: *Si las Personas Jóvenes y Adultas aprenden, nos beneficiamos todos* (págs. 207-404). Lima: Industrial Gráfica San Remo.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, 261-279.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Subsecretaría de Educación Superior (s.f.). Mi Futuro. Obtenido de [mifuturo.cl https://www.mifuturo.cl/bases-de-datos-de-oferta-academica/](https://www.mifuturo.cl/bases-de-datos-de-oferta-academica/)

INMIGRACIÓN, EDUCACIÓN Y REDES DE APOYO EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN LA COMUNA DE PUNTA ARENAS

**ERIC MOLINET OYARZÚN
SILVANA ARTECHE SEPÚLVEDA**

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente estudio es conocer el impacto de la pandemia COVID 19 en los procesos educativos y la importancia de las redes de apoyo como parte de la construcción de estrategias de adaptación ante un proceso de transformación profundo, partiendo del reconocimiento de los retos y dificultades que significa el acto de migrar.

Organismos como la UNICEF han visibilizado la situación de las familias inmigrantes en América Latina y el Caribe, quienes presentan mayores grados de vulnerabilidad ante la pérdida o disminución de sus ingresos. En Chile, se ha hecho evidente que las condiciones de precariedad e inequidad que afectan a la población inmigrante, la expone a los riesgos de la crisis sanitaria y dificulta el despliegue de herramientas y recursos que les permita enfrentar el nuevo escenario. En este ámbito, se destaca la investigación del Programa de Estudios Sociales en Salud (Proessa) y colaboradores¹ (2020) en torno a las consecuencias de la pande-

1. Instituto de Ciencias e Innovación en Medicina, ICIM, Facultad de Medicina Clínica Alemana, Universidad del Desarrollo.

mia en la población inmigrante, cuyos resultados dieron cuenta de las limitaciones en el acceso a la salud pública, información, estabilidad, seguridad laboral, continuidad escolar y la urgencia de medidas subsidiarias que promuevan un mayor bienestar para las personas.

La pandemia deja en evidencia las dificultades del despliegue de mecanismos formales que permiten dar solución a las diversas necesidades y problemas de las personas inmigrantes, aspecto que ha intensificado el riesgo de la exclusión social. Frente a la insuficiente respuesta institucional, diversos autores se han dedicado a pesquisar sobre las redes migratorias: Martínez, García y Maya, 2001; Ferrer, Palacio, Hoyos y Madariaga, 2014; Rascón, 2017; Baeza, 2017, como estrategias de superación y adaptación que formula la población inmigrante ante los nuevos escenarios.

Lo anterior parte del reconocimiento de la capacidad de agencia de la población inmigrante, quienes crean y formulan diversos tipos de redes de apoyo alternativas a las institucionalizadas en respuesta al incumplimiento del Estado como garante de derechos. Estos dispositivos favorecen la participación social, la adaptación y, con ello, el logro de la integración social en el país de acogida (Martínez et al., 2001).

En época de pre-pandemia, la población inmigrante ya experimentaba una serie de retos sociales, laborales, de vivienda y de acceso a servicios básicos; sumado a las dificultades en materia de regularización vigente en Chile. En el campo educativo, las personas inmigrantes que son parte del sistema escolar, estaban mayormente expuestas a experimentar dificultades en su trayectoria educativa por la existencia de barreras aún presentes en la sociedad que influyen en sus procesos de incorporación y adaptación.

En los últimos años, la matrícula de estudiantes inmigrantes ha aumentado de forma significativa en la comuna de Punta Arenas, principalmente en el sistema escolar público, representando al año 2019 un 4,4% del total de estudiantes lo cual presen-

tó un desafío para las escuelas, entidad que se ha ido constituyendo como una de las principales instituciones receptoras y parte de la red de apoyo de las familias inmigrantes, ya que son fuente de ayuda en temas de salud, regulación y educación.

Punta Arenas ha experimentado dos cuarentenas durante el año 2020 como medida de control producto de las altas tasas de incidencia y positividad, siendo una de las comunas más críticas del país (Bórquez, 2020). La primera cuarentena tuvo una extensión de 36 días y la segunda de 118, lo que representa cinco meses de confinamiento desde marzo a diciembre durante el año 2020, y con ello, la transformación de los modos de vivir de la sociedad. Sin duda, los efectos del Covid-19 han representado un enorme desafío no solo en materia de salud sino también en lo económico y social, agudizando la desigualdad existente, ya que, como ya ha sido planteada por diversos organismos e investigaciones, la pandemia afecta en mayor medida a grupos en situación de pobreza y/o vulnerabilidad, dentro de los que se encuentra la población inmigrante.

De esta forma, la región de Magallanes enfrenta las consecuencias de la pandemia bajo características históricas de aislamiento territorial, segregación socio-espacial, restricciones de la población a la estructura de oportunidades, encarecimiento de la vivienda y de los servicios en general, aumento de la cesantía y trabajo precario.

Una de estas consecuencias inmediatas y significativas se produjo en el ámbito educativo como fue la suspensión de clases presenciales y el inicio de la educación virtual, lo anterior profundizó las brechas existentes que afecta a los y las estudiantes de establecimientos educacionales más vulnerables del sistema escolar².

2. <https://elpinguino.com/noticia/2020/08/03/aun-existe-una-brecha-con-respecto-del-acceso-a-la-educacion-a-traves-de-las-herramientas-tecnologicas>

MÉTODO

Para el desarrollo de la investigación, se utilizó el enfoque cualitativo, aplicando como instrumento la entrevista semi-estructurada, la que se realizó mediante llamadas telefónicas y videollamadas. La muestra se conformó por apoderadas de establecimientos educacionales municipales de la comuna de Punta Arenas, provenientes de Colombia, Venezuela y República Dominicana. El proceso de sistematización y análisis de los datos se llevó a cabo mediante la identificación de las siguientes dimensiones: (i) situación migratoria en pandemia; (ii) experiencia educativa antes y durante la pandemia; y (iii) redes de apoyo en contexto de pandemia. Este estudio se realizó durante los meses de septiembre, octubre y noviembre del año 2020.

RESULTADOS

1. Situación migratoria en Magallanes: Dificultades de regularización y laborales en tiempos de pandemia

Regularización: La región de Magallanes ha presentado en los últimos años un aumento significativo de personas inmigrantes, lo que implica el desarrollo de nuevas estrategias que permitan dar respuestas oportunas y pertinentes a los actuales desafíos.

Fortalecer un sistema cívico-político hacia las personas inmigrantes desde las redes institucionales es fundamental para una mejora efectiva hacia la inclusión real y que permita garantizar una sociedad de derecho. Lo anterior es directamente vinculante con el óptimo desarrollo de los procesos de aprendizaje en estudiantes inmigrantes insertos en nuestro sistema educativo, ya que sin las garantías institucionales es altamente complejo generar las condiciones mínimas que apunten hacia una educación inclusiva.

De acuerdo a lo señalado por las personas que participaron del estudio es posible observar las diversas dificultades que se

presentan en temas vinculados a la regularización de la visa y la situación laboral. Si bien, en un comienzo se intentó conocer la experiencia principalmente escolar, la información obtenida hizo necesario plantear otros aspectos sociales fundamentales en la dinámica de las personas inmigrantes y que afectan directamente los procesos formativos.

En lo relacionado con procesos de regularización, las personas participantes del estudio señalan lo siguiente:

“Desde extranjería hay mucha desinformación hacia los inmigrantes. (...) El tema de la regularización ha sido lo más complicado. No tener Rut significa no poder cotizar y cada 6 meses se debe firmar un nuevo contrato laboral”. (E1)

“Ojalá que por parte del Estado hubiera ciertas excepciones con respecto al tema de los papeles para extranjeros, porque somos muchos aquí, (...) yo [ahora] trabajo una semana corrida al mes solamente para reunir el dinero y pagar mis imposiciones, porque para mí es importante que el momento de meter mi solicitud de documentación tener al día mis imposiciones”. (E3)

“Ahora que no tengo contrato no he podido solicitar nuevamente lo que es mi documentación para estar vigente, legal para tener mi visa, ahora estoy en el aire hasta que logre conseguir que alguien me haga un contrato y poder hacer toda la solicitud y empezar de cero nuevamente (...) yo no puedo solicitar mi permanencia definitiva hasta tener doce cotizaciones, cuando los extranjeros entramos a Chile la visa temporaria dura un año, entonces apenas usted entra al país usted tiene que empezar a cotizar porque 3 meses antes de que cumpla un año tiene que meter la solicitud de permanencia definitiva, entonces es algo que es ambiguo porque al momento de pedir la permanencia definitiva debo tener doce cotizaciones, y a veces uno está acá uno o dos meses desde que comenzamos a cotizar, entonces son trabas que

nos ponen en el proceso y es muy duro de sortear, por eso somos muchas personas que nos quedamos rezagadas con la solicitud de la permanencia definitiva”. (E4)

La ley chilena vigente de extranjería no responde a las demandas actuales y se encuentra al debe en la construcción de un soporte legislativo que propicie una sociedad más justa. Quienes están en situación “irregular” quedan fuera de todas las medidas de protección y beneficios sociales que hoy ofrece el Estado. De ahí la importancia de acelerar y facilitar los procesos de tramitación referente a la regularización migratoria. Para las personas inmigrantes esta situación es altamente compleja, ya que los y las posiciona en un escenario de mayor vulnerabilidad que dificulta el despliegue de recursos que les permita enfrentar de forma activa los efectos de la pandemia, tal como lo señala una de las entrevistadas: *“El que no está regularizado, de verdad, lo compadezco”*. (E2)

Situación laboral: Desde la experiencia de las personas inmigrantes, un contrato laboral estable es condicionante, no solamente como fuente de ingresos económicos, sino también para el proceso de regularización. Respecto a la situación laboral durante el año 2020, las entrevistadas señalaron:

“Llevo 9 meses cesante, el restaurant donde trabajaba cerró”. (E2)

“Yo y mi marido, estamos cesantes desde que comenzó la pandemia, estamos recibiendo la AFP y con respecto a papeles y trámites siempre nos ha ido bien. Estamos sin trabajo desde el 17 de marzo del 2020. Él ha podido realizar trabajos informales pero que son por el día”. (E3) *“Mi esposo está trabajando regularmente, yo estoy trabajando de manera informal, en marzo del 2020, cuando empezó la pandemia me finiquitaron, eso me atrasó por completo porque no pude meter la documentación en extranjería, eso me generó una multa, me hizo que perdiera la opción de la visa definitiva”*. (E4)

Actualmente contamos con un sistema que castiga doblemente a las personas inmigrantes, ya que no es solo la pérdida del trabajo o el ejercicio de trabajos precarios, sino la exigencia de requisitos impositivos al momento de solicitar la residencia definitiva o la regularización. La protección socio-laboral, como son: bonos permanentes o emergentes, seguros de cesantía, impositivos, etc. se torna fundamental para amortiguar las actuales necesidades socioeconómicas y el Estado tiene el deber de no abandonar a las personas inmigrantes, independientemente de su situación regulatoria. De hecho, hay países que, debido a la situación de pandemia, aplicaron medidas como la renovación automática de todas las visas que venzan en este periodo, para así asegurar el acceso al sistema de seguridad social y de salud.

2. La Escuela como institución relevante para la población inmigrante

Una de las instituciones fundamentales en la etapa de acogida de las familias inmigrantes es la escuela, lo que exige la promoción de una educación inclusiva donde es necesario fortalecer todas las instituciones estatales. Como señalan Bartolomé y Cabrera (2003), esa construcción debe partir desde el reconocimiento y participación efectiva de las familias, y no solamente en las escuelas, por lo que resulta decisivo instalar condiciones óptimas en la institucionalidad que permitan mejorar y actualizar la estructura social vigente.

De acuerdo a lo anterior, identificamos dos etapas en el desarrollo de las trayectorias educativas: la primera se centra en el proceso en tiempos de “normalidad”, es decir, previo a la pandemia y, la segunda, da cuenta de la experiencia educativa durante el año 2020.

Experiencia educativa pre-pandemia: Es necesario señalar que las escuelas han experimentado un proceso de adecua-

ción ante la llegada de estudiantes inmigrantes, el que ha sido complejo debido a los cambios que proyectan nuevos desafíos y complejidades necesarias de ser atendidas por parte de los establecimientos educacionales.

Los y las estudiantes inmigrantes no solo ingresan a la escuela, sino que a un sistema institucional, social y cultural el cual es muchas veces agresivo. Esta diversidad demanda la reestructuración de las relaciones sociales, administrativas y pedagógicas de los establecimientos educacionales. En este ámbito, el estudio realizado por la Fundación para la Superación de la Pobreza y la Universidad de Magallanes (2020), visibilizó la necesidad de fortalecer el “aprender a vivir juntos/as”, donde el respeto y reconocimiento de las diferencias son fundamentales para que todos y todas las estudiantes se sientan parte del sistema educativo desde los espacios de aprendizaje grupales.

De esta forma, las participantes destacan el rol de las escuelas en aspectos administrativos y de apoyo.

“El trato, la ayuda para una como extranjero, orientación, de verdad estoy muy contenta (...) La atención de cada profesor, la atención estudiantil ha sido muy buena”. (E2)

“El proceso de adaptación en general fue bueno, mi hijo mayor está en séptimo básico, él tuvo mayor dificultad de adaptación a la escuela, principalmente para encajar en el grupo, (...) él nuevo, aparte de eso extranjero con un vocabulario diferente le costaba entender hasta las bromas que hacían, (...) tuvimos que recurrir a la psicóloga de la escuela para que nos diera apoyo porque habían niños que se metían mucho con él, que le hacían burla, (...) muchas veces ni siquiera entendía cuáles eran las cosas que le estaban diciendo, (...) pero yo como mamá me apoyé muchísimos con los profesores y con la psicóloga y ella nos ayudó bastante y buenos después mi hijo se concentró en los estudios y le fue excelente”. (E4)

Continuar fortaleciendo los procesos de acogida e inclusión para estudiantes inmigrantes es relevante, ya que en muchas ocasiones las dificultades de adaptación, como se señala en los relatos, obstaculizan los procesos de aprendizaje. De lo anterior, es necesario señalar la importancia del acompañamiento psicosocial proporcionado al interior de los establecimientos.

De esta forma, a partir de los testimonios se observa un reconocimiento hacia la escuela en el que se identifican capacidades que han ayudado a enfrentar de mejor forma las complejidades que se presentan y que son parte de los procesos integrativos-inclusivos en la inserción de estudiantes inmigrantes al sistema escolar. Sin embargo, muchas de estas estrategias son instaladas por las escuelas desde la autogestión, ya que tal como lo señala la Fundación para la Superación de la Pobreza (2016, 2020), estas no cuentan con suficientes recursos y herramientas teórico-prácticas para desarrollar una educación inclusiva hacia la interculturalidad.

Experiencia educativa durante la pandemia: El distanciamiento social y el confinamiento afectan la cotidianidad, interrumpiendo el camino del aprendizaje óptimo y limitando el acceso a herramientas y materiales necesarios para los procesos educativos (Granada, Café y Ortiz, 2020). Las consecuencias económicas impactan significativamente en la capacidad de las familias inmigrantes para garantizar los medios mínimos de subsistencia.

La población inmigrante no está en igualdad de condiciones en relación al ciudadano/a chileno/a, ya que muchos viven situaciones complejas por los procesos de adaptabilidad y vulnerabilidad profundizada durante la pandemia. Es por ello que es fundamental que el modelo educativo considere los contextos de quienes provienen de otros países. Esto constituye una base desde donde los establecimientos educacionales deben guiar su accionar, tanto en lo normativo como en lo práctico, donde los

proyectos educativos, planes de mejora y planes formativos con sello inclusivo están condicionados a la presencia de un sistema social que establezca parámetros de simetría e igualdad. Frente a ello, las apoderadas que participaron del estudio señalan que:

“Hoy mi hijo está en la modalidad virtual participando de las clases y con el desarrollo de guías. Lo bueno es que las clases son más didácticas, con más juegos que estudio. (...) No tenemos computador, mi hijo se conecta desde el celular y recién contraté internet, pero ha sido difícil tener los recursos para la conexión”. (E1)

“Están online, eso ha sido más o menos porque a veces no tengo internet. (...) yo soy las que les paso internet de mi celular al computador de mi hijo. (...) Muchas veces faltan a las clases, trato de coordinarme con los horarios y todo, pero no siempre tengo tiempo, no puedo sentarme en casa sabiendo que tengo que salir a buscar el pan”. (E2)

“Al inicio yo no tenía computador, me tocó hacer maroma para comprar uno para los niños, para las clases, (...) es complicado salir de todas las tareas a la semana, uno no puede estar sentado frente al computador 4 horas al día, imposible”. (E3)

“En el mes de julio del 2020 tuvimos una grata sorpresa de que mi hijo mayor fue beneficiado con un equipo de computación que le dieron por la JUNAEB, eso nos ayudó muchísimo porque en los meses previos solamente trabajamos con los celulares, entonces hacíamos las tareas y las investigaciones por medio de los celulares y era más complejo”. (E4)

En primer lugar, es posible visualizar que, frente a la experiencia educativa virtual, aparecen dificultades que se relacionan con el acceso a los dispositivos tecnológicos y a la conectividad. En ese ámbito, acortar la brecha digital depende de la capacidad

adquisitiva de las familias quienes no se encuentran en una buena situación económica. De hecho, quienes no acceden a dichos recursos o lo hacen esporádicamente, no logran participar de forma regular en los espacios formativos

En el 2016, el Consejo de Derechos Humanos de la ONU aprobó el acceso a internet como un derecho básico. Si bien esta iniciativa no es vinculante para los Estados que la integran, es importante su reconocimiento como derecho fundamental. Lo anterior nos desafía a garantizar el acceso efectivo de la prestación, pero también a orientar las políticas públicas a que otorguen las condiciones de adquisición del servicio.

En segundo lugar, la percepción en torno a las escuelas es que estas siguen cumpliendo un rol clave en el apoyo de las familias inmigrantes en materia no solamente académica sino también en la entrega de información, alimentación y dispositivos tecnológicos en coordinación con la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).

En tercer lugar, en relación a la estrategia de enseñanza-aprendizaje, si bien existen diferencias en la percepción de los mecanismos utilizados en el contexto de pandemia en determinadas asignaturas, estas son catalogadas como oportunas entendiendo las dificultades que se presentan en los procesos desde la virtualidad. A pesar de los esfuerzos de los establecimientos por adaptarse al nuevo contexto (clases virtuales y herramientas de aprendizaje a distancia), no es necesariamente viable en todos los casos, ya que existen condiciones desfavorables que impactan a la hora del aprendizaje.

De esta forma, fortalecer el sistema educativo bajo pandemia también recae en la necesidad de construir paralelamente un sistema de protección social que dé respuestas pertinentes y oportunas a las dificultades presentadas por los y las estudiantes inmigrantes. Esta ausencia de estrategias efectivas impacta en la trayectoria educativa de quienes se encuentran insertos en el sistema escolar, ya que no es suficiente si es que el actual tejido

institucional no otorga igualdad de condiciones a la sociedad en su conjunto.

3. Redes de apoyo durante la pandemia

La literatura en torno al desarrollo de las redes de apoyo visibiliza el incumplimiento del Estado en su rol como garante de derechos frente a las necesidades y problemas, que como se ha explicitado, son propias del ser migrante, quienes se enfrentan a una realidad más compleja a consecuencia de la exclusión social. Sin duda, la capacidad de las personas inmigrantes de transformar su propia realidad los legitima como actores históricos, sin embargo, problematiza el abandono e ineficiencia de las instituciones ante la realidad migratoria.

La movilidad implica mayormente el abandono de la red familiar y social que sostenían en su país de origen, teniendo que reconstruir el tejido social en el país de acogida recurriendo a otros inmigrantes, ya sean familiares, conocidos o compatriotas como primera vía:

“Inicialmente cuando llegamos a Punta Arenas los apoyos fueron las amistades que ya teníamos acá y en el transcurso de los días comenzamos a conocer a los vecinos”. (E4)

Para las entrevistadas, el proceso de reagrupación familiar significó la inserción de sus hijos e hijas en los establecimientos educacionales, espacio que permitió (i) su regularización independiente de la situación de los padres/madres, (ii) el cuidado y protección mientras ellos trabajaban y (iii) un mayor acceso a información en torno a la estructura de oportunidades.

La forma de enfrentar la pandemia depende, en primer lugar, de su situación migratoria en términos de regularización, lo que permite ser beneficiario/a de las redes institucionales. Quienes se encuentran cesantes o con trabajos informales y en

“condición regular” pueden acceder al seguro de cesantía, bonos y subsidios como también a la devolución del 10% de las AFP. Quienes no cumplen con los requisitos para la regularización experimentan una situación de mayor vulnerabilidad:

“No hemos recibido ningún tipo de beneficio de los que ha estado otorgando el Estado por el contexto pandemia, nada, ningún bono, como no teníamos el Registro Social de Hogares no podíamos postular a los beneficios”. (E4)

Al vivenciar las dificultades de acceso a las respuestas institucionales, y en especial por la exigencia regulatoria, es que se expresa fuertemente la capacidad de autogestión de las personas inmigrantes, mediante una red de contactos interpersonales que construyen día a día. Estas redes amortiguan el peso económico y emocional que significa vivir una pandemia en otro país, y constituyen espacios de certidumbre para los inmigrantes al brindarles mayor información y seguridad.

En este ámbito, dependiendo del tiempo de estadía en la región, en un comienzo interactúan con familiares y conocidos de la misma nacionalidad. Posteriormente, extienden sus lazos relacionales con chilenos/as y otros/as inmigrantes a quienes perciben como potenciales proveedores de ayuda, conformando redes integradas localmente que fortalecen sus recursos sociales.

La participación en espacios colectivos, como en agrupaciones de inmigrantes, ha propiciado el acceso a la información necesaria para vincularse con la sociedad y estructura de oportunidades. Desde el inicio de la pandemia, estas organizaciones han apoyado a las familias mediante acciones autogestionadas para la subsistencia, como son las ollas comunes y entrega de canastas de alimentos.

“Tenemos nuestra agrupación, que ha sido un pilar fundamental para muchas personas. Aquí, ollas comunes, todo se

ha dado, se ha ayudado harto en esa parte. En los temas migratorios, de documentación, ya que casi todos los extranjeros dependen de ciertas instituciones públicas como PDI y eso, personas que están en trámite, las agrupaciones le dan la mano a ayudarlos a hacer esos trámites”. (E2)

La extensión hacia redes comunitarias genera lazos de mayor reciprocidad y solidaridad que pueden activarse bajo la forma de acciones que enriquecen el tejido social, no solo entre compatriotas sino también entre chilenos e inmigrantes de otros países. Participar de este tipo de espacios es un punto de partida para el reconocimiento de necesidades que son comunes, cuya insatisfacción gatilla procesos de toma de conciencia colectiva respecto de aquellos derechos que se perciben vulnerados. El fortalecimiento de este tipo de redes también se observa en la participación familiar en distintas organizaciones como son: los clubes deportivos, iglesias, junta de vecinos y comités de viviendas, las que han respondido al auxilio de las familias con mayor necesidad, visibilizando la capacidad organizativa de las personas inmigrantes en tiempos de crisis.

Por último, la literatura nos indica que quienes logran la reagrupación familiar gozan de más probabilidades de focalizar sus demandas de apoyo. En el contexto de las clases remotas, donde los hogares se transformaron en aulas, la escuela difícilmente puede desempeñar su papel de agente de socialización y de protección y cuidado. Las familias son quienes hoy ejercen el rol de acompañamiento y refuerzo académico; sin embargo, la activa participación de los padres y madres en el mundo laboral dificulta el cumplimiento de esa tarea, lo que repercute en la participación de las clases y en la calidad del proceso formativo: *“Tuvimos que tomar un descanso de las clases online, ya que dejé de acompañarlo por el trabajo”.* (E1)

Generalmente las personas acuden al apoyo de familiares o conocidos más cercanos para el cuidado de sus hijos e hijas,

lo anterior se dificulta si eres inmigrante, que como el caso de una madre apoderada, la gestión para traer a un familiar a Punta Arenas fue determinante para la continuidad de la trayectoria educativa de su hijo, *“En ese ámbito quien asumió ese rol fue mi suegra, la abuela, quien llegó hace poco de Venezuela. Y han trabajado en las guías y materiales que envían desde la escuela”*. (E1) Dicho escenario da cuenta de las condiciones de vulnerabilidad en la que se encuentran, recurriendo a soluciones que implican un gran esfuerzo de las familias inmigrantes para cumplir con las exigencias y responsabilidades que demanda la estructura social, más aún en el contexto actual, donde la falta de redes de apoyo dificulta su desarrollo e integración.

CONCLUSIÓN

Para los y las estudiantes, como para la sociedad en general, el cierre de los establecimientos educacionales trajo consigo adecuaciones metodológicas en la transferencia de los aprendizajes, visibilizando la brecha digital que afecta con mayor envergadura a las personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad, como es la población inmigrante. Como se observó en el estudio, existen dificultades en el actual método de “aprendizaje en línea” debido a la falta de dispositivos y óptima conectividad como también complicaciones para supervisar y acompañar el proceso educativo virtual de sus hijos e hijas. Lo anterior se suma a las dificultades adaptativas que ha presentado la transición del aprendizaje presencial al remoto.

Es indiscutible que las escuelas se han convertido en una de las principales instituciones receptoras de las familias inmigrantes, desafiando a estos establecimientos a replantear transformaciones en sus funcionamientos y dinámicas internas en búsqueda de construir un espacio inclusivo. Nuestra interrogante futura se enmarca en conocer las oportunidades y obstaculizadores de la implementación de un modelo intercultural bajo la modalidad

virtual, ya que las escuelas deben resguardar su rol institucional como espacio de integración e inclusión de la diversidad socio-cultural.

La pandemia del COVID 19 ha expuesto nuestro débil sistema de protección social y uno de los desafíos al momento de implementar un modelo inclusivo es crear condiciones, no solo al interior de las escuelas, sino de forma y fondo siendo necesario reformular lo establecido e instalar mecanismos capaces de responder a las necesidades de las personas inmigrantes.

A lo anterior, se suma la urgencia de avanzar hacia una regularización administrativa para quienes se encuentran “fuera del sistema” y puedan acceder a los mecanismos de protección social ya que es fundamental para asegurar las condiciones mínimas y asegurar la formación educativa. Durante el año 2020 se ha tramitado la nueva Ley de Extranjería, lo que es una oportunidad de contribuir a un proceso inclusivo efectivo en materia de inmigración.

Independiente de los requerimientos institucionales por parte de la población inmigrante en la solución de sus necesidades, existe una cadena de interrelaciones que responde a estrategias autogestionadas sobre todo con su entorno social inmediato. Estas redes son las que permiten la capacidad de adaptación ante situaciones complejas y que los procesos de migración sean menos críticos.

BIBLIOGRAFÍA

- Baeza, P. (2019). Incorporación de inmigrantes sudamericanos en Santiago de Chile: redes migratorias y movilidad ocupacional. *Migraciones Internacionales*, 10, 1-28.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía multiculturales. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 33-57.

- Bórquez, B. (2020). *Pandemia por COVID-19: Comprender su impacto en la salud y en el sistema sanitario*. Recuperado de <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/28519/1/Estudio%20N%C2%B0%2002-20%20Impacto%20coronavirus.%20Versi%C3%B3n%20final.doc-rev.pdf>
- CEPAL. (2020). *El desafío social en tiempos del COVID-19*. (3). Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45527/5/S2000325_es.pdf
- Ferrer, R., Palacio, J., Hoyos, O. y Madariaga, C. (2014). Proceso de aculturación y adaptación del inmigrante: características individuales y redes sociales. *Psicología desde el Caribe*, 31, (3), 557-576.
- Fundación Nacional para la Superación de la Pobreza. (2016). *Educación e Interculturalidad en Escuelas Públicas. Orientaciones desde la Práctica*. Santiago, Chile.
- Fundación Nacional para la Superación de la Pobreza. (2020). *Inclusión de estudiantes migrantes en Punta Arenas*. Santiago, Chile.
- Granada, I., Café, E. y Ortiz, P. (20 de junio de 2020). En la búsqueda de soluciones alternativas para niños migrantes durante el COVID-19 [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://blogs.iadb.org/migracion/es/soluciones-alternativas-ninos-migrantes-covid-19/>
- Martínez, M., García, M. y Maya, I. (2001). Una tipología analítica de las redes de apoyo social en inmigrantes africanos en Andalucía. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (95), 99-128.
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios Atacameños*, (57), 181-201.
- PROESSA (2020). *Encuesta sobre Covid-19 a poblaciones migrantes internacionales en Chile. Capítulo 1: Resultados descriptivos generales*. Recuperado de <http://www.colegiomedico.cl/wp-content/uploads/2020/05/Reporte-descriptivo-ENCUESTA-MIGRANTES-Y-COVID19-v3-final.pdf>
- Rascón, M.T. (2017). La importancia de las redes de apoyo en el proceso resiliente del colectivo inmigrante. *Dedica. Revista de Educação E Humanidades*, 11, 61-82.

ALCANCES FILOSÓFICOS, SOCIOANTROPOLÓGICOS
Y PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD.
UN ENFOQUE SOCIOTERRITORIAL DE UNA
EXPERIENCIA FORMATIVA EN EPJA,
REGIÓN DE COQUIMBO

MARCOS ELIZONDO VEGA
YANETT LEIVA GUTIÉRREZ
CLARA TIRADO SOTO
CRISTÓBAL VERGARA ÁLVAREZ

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo está circunscrito a compartir los alcances teóricos y la experiencia formativa dirigida a profesores/as de la EPJA realizada entre el mes de octubre, noviembre y diciembre del 2019 en la región de Coquimbo, meses de gran complejidad debido a los acontecimientos socio-políticos del «estallido social», que puso en evidencia las problemáticas de la desigualdad y la falta de derechos de la gran mayoría de chilenos/as.

Se consideró abordar esta propuesta adoptando una perspectiva teórica multidisciplinaria y multidimensional situada, que entregará herramientas teóricas para una reflexión crítica para atribuir nuevos significados a la práctica docente de la EPJA.

Nuestra experiencia anterior en la EPJA converge de distintas perspectivas para enfocar la acción formativa, a partir de

un marco referencial que nos guiara. Este enfoque surge desde los alcances filosóficos-antropológicos del pensamiento de Rodolfo Kusch. Asimismo, de la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas, aportando elementos críticos que cuestionan una visión de la diversidad en tanto reconocimiento de esa diferencia radical de todo lo que está fuera del sistema mundo. Del mismo modo, adoptamos la perspectiva de los Derechos Humanos en la educación propuesta por Abraham Magendzo y sus categorías de análisis: responsabilidad, acogida, hospitalidad.

Estos supuestos convergen en la perspectiva psicosocial situada que aborda los aspectos relacionados con la constitución subjetiva y relacional del sujeto, valorando los procesos identitarios, a partir de los enfoques etnográficos de indagación que aportaron herramientas prácticas de conocimiento de esa realidad particular educativa y humana.

2. SUPUESTOS TEÓRICOS

La propuesta de trabajo estaba orientada a indagar en los contextos culturales, sociales, etarios y de género en los establecimientos EPJA, para generar estrategias pedagógicas que respondieran de manera pertinente y situada a la diversidad de las y los participantes en los diversos contextos de EPJA (educación en contextos de encierro, Terceras Jornadas, Alfabetización, Regularización de estudios, etc.)

2.1 Enfoque filosófico-cultural

Rodolfo Kusch realiza una lectura en clave geocultural en torno la afirmación de la diversidad cultural en América Latina. Pensar geoculturalmente consiste en pensar a la cultura como el soporte existencial para “lograr habitar el mundo” (Kusch, 2000:89), es decir, “cultura no es sólo acervo espiritual que el grupo brinda a cada uno y que es aportado por la tradición, sino además es el

baluarte simbólico en el cual uno se refugia para defender la significación de su existencia.” (Kusch, 2000:252).

Desde esta perspectiva podemos señalar dos elementos que operan en la idea de cultura del pensador: el pensamiento de grupo (comunidad) y la determinación del lugar que habita dicho pensamiento (grupalo).

“Detrás de toda cultura está siempre el suelo (...), un lastre en el sentido de tener los pies en suelo, a modo de un punto de apoyo espiritual (...) ese suelo así enunciado, que no es ni cosa, ni se toca, pero que pesa, es la única respuesta cuando uno se hace la pregunta por la cultura” (Kusch, 2000:109-110).

La cultura para Kusch no es un concepto abstracto, sino que está *territorializado* (Deleuze; Guatari, 1985), *circunstancializado* (Ortega y Gasset, 2001), *contextualizado* (Fornet-Betancourt, 2001) a las relaciones abiertas y sujetas a la interpretación y validación por el pensamiento del grupo, constituyendo una unidad geocultural (Kusch; Esbozo, 2000).

“Todo pensar surge de un determinado ámbito geocultural y no hay, en consecuencia “verdad absoluta” o “saber universal”. Lo universal es que todo pensamiento proviene de su geocultura; que todo grupo humano es sujeto en una geocultura; *que todo saber -incluso filosófico- es pensamiento de un sujeto enraizado en un ámbito geocultural*” (Langón, 2006:93).

En otras palabras, una “geocultura del pensamiento” (Kusch; Esbozo, 2000) considera que “todo espacio geográfico —todo «hábitat»— está siempre ya «recubierto» por el «pensamiento de grupo», y que éste, a su vez, está siempre «condicionado por el lugar» (Langón, 2006).

Para el pensamiento geocultural, el diálogo es la frontera ética en que se sostiene una relación comunitaria: una “unidad geocultural” (Kusch, Esbozo: 254), donde se instalan las razones que posibilitan el habitar el mundo. Por ello “Un diálogo es ante todo un problema de interculturalidad” (Kusch, 2000:251), es decir, aprender a convivir humanamente. Se trata, según Kusch “de una diferencia de perspectiva y de código que marcan notablemente el distanciamiento de los intervinientes en un diálogo y cuestionan la posibilidad de una comunicación real” (Ibid.: 251-252).

“la contextualidad es fuente de pluralidad, pero lo decisivo es comprender que lo es no por razones de simple geografía ni de compensación exótica sino por razones hermenéuticas y metodológicas, por razones éticas y religiosas, por razones culturales y antropológicas, en una palabra, por razón de lo que llamó Rodolfo Kusch la «geocultura del pensamiento»; (...) lo que está en juego, a saber, es la riqueza de las razones con que la humanidad da razón de vida” (Fornet-Betancourt, 2001:13-14).

Para Fornet-Betancourt, el diálogo intercultural será una necesidad ética o mejor aún, “se trata de un imperativo ético” (2002:132), que viene a cuestionar a la experiencia de la relación humana como fuente de sentido (Lévinas, 1993:13).

2.2 Enfoque Pedagógico

El enfoque pedagógico desde la geocultura nos interpela a la comprensión de la educación desde la perspectiva de la *alteridad* de Lévinas y de una pedagogía como radical novedad de los autores Bárcena y Mélich (2000). Ellos plantean la necesidad de una educación que cuestione y reconozca no solo las heridas de la humanidad representada por las exclusiones que sustentan la

educación como fabricación a una educación como acción imprevisible, como identidad narrada, hospitalidad. La Alteridad es una categoría ética, política y pedagógica que antecede a todo pacto, excepto el de los derechos humanos, “abarca y acoge a todo el individuo en su realidad concreta, en su situación; sobrepasa la relación intimista yo-tú en la que sólo intervienen individuos aislados y singulares para dar cabida a los otros y a lo otro (al mundo), para juzgarlo y transformarlo” (Ortega, 2014: 22). Es decir, se inicia del supuesto que “no se educa en tierra de nadie” (op.cit.), sino desde contextos y biografías, experiencias e interpretaciones, relaciones y transformaciones, corporeidades y performatividades, que van conformando un modo de habitar y transformar el mundo.

Una pedagogía que asume, en el decir de Bárcena y Mélich (2000), la tarea de la *radical novedad*, como acontecimiento ético de apertura a la alteridad, a la novedad del otro, una pedagogía de la exterioridad y la alteridad, que hace un llamado ético a reflexionar sobre la cultura en la cual se inserta la educación. La propuesta ética de los educadores españoles la sostienen sobre el *acogimiento* con el Otro/Otra; de *responsabilidad* con el Otro/Otra; de *hospitalidad* con el Otro/Otra; es decir, una educación construida sobre la novedad de la experiencia del Otro/Otra como un acontecimiento ético, una educación de acogida gratuita y desinteresada, una educación como acontecimiento reflexivo, situado y dinámico de la memoria (Ortega, 2014).

La pedagogía de la alteridad se abre al cuestionamiento abierto de la experiencia histórica de lo humano y de lo inhumano y del ejercicio de los derechos humanos. Magendzo en relación a la educación en derechos humanos señala que:

“se ubica en primer lugar por el hecho irrefutable de que después de Auschwitz, después de las dictaduras latinoamericanas, después de la violación sistemática e institucionalizada de los derechos humanos, después de haber escu-

chado la negación de estas violaciones, de los intentos de querer ocultarlas, minimizarlas y distorsionarlas, la ética de la atención se nos impone como un imperativo ético moral insoslayable” (Magendzo, 2006:65).

La educación desde esta perspectiva es una respuesta moral y ética-política a hacerse cargo del otro, asumiendo a la *responsabilidad* como un “principio ético de realidad”:

“El esencial carácter práxico del hombre y de la vida humana se presenta éticamente como la necesidad de encargarse de una realidad, suya y ajena, que ha de ir realizándose y cuya realización le compete” (Ellacuría, 2001:258).

Es decir, asumir la responsabilidad del cuidado del otro, una invitación a hacernos cargo del otro (Bárcena y Mélich, 2000).

Consideramos que en la EPJA subyacen los fundamentos éticos de una pedagogía de la alteridad. Nos convoca a transformar la educación desde una experiencia geocultural, como apertura a la construcción dialógica con el otro. La EPJA es una de las alternativas de resistencias biográficas y socio-políticas que se nos presenta en el ámbito educativo; su sola alternativa invita a reconocer en la educación de personas jóvenes y adultas como “luchas contra la opresión que siguen teniendo lugar en el mundo como portadoras de potenciales alternativas” (Sousa, 2019:13), un giro del pensamiento educativo que cuestione y transforme la “colonialidad del poder” (Quijano, 2020), una nueva educación situada y territorializada como un encuentro intercultural.

La Pedagogía para la EPJA, es un modo de habitar la relación educativa desde la alteridad, aportando elementos para una educación con dignidad, emancipada y liberada, que permita desarrollar modos de convivir desde su radical novedad.

2.3 Enfoque socio-antropológico

Son muchas las preguntas que se abren al enfrentar la posibilidad de favorecer un espacio-tiempo de aprendizaje significativo con otras y otros que comparten la labor de educar, acompañar y co-construir marcos comprensivos sobre la realidad. Este desafío nos re-interpela en la capacidad de buscar una respuesta pertinente, con sentido y sensible a la experiencia de una comunidad que vive de forma encarnada sus oportunidades y dificultades a diario.

El desafío en la construcción de este espacio-tiempo fue la identificación de fundamentos para la búsqueda de recursos teórico/prácticos que permitieran seguir iluminando el proceso de co-construcción de la propuesta formativa y los aprendizajes emergentes en el ejercicio de la estrategia metodológico-didáctica. Así, construir sentidos compartidos sobre dicha aproximación a la diversidad y objetivar una vía coherente para la indagación del contexto -a modo de herramienta y recurso técnico- se convirtió en una oportunidad para re-pensar el campo de lo educacional desde el aprendizaje de adultos, donde la experiencia del cuerpo territorializado, su biografía, y las representaciones del mundo que devienen de estos procesos, se vuelven el propio objeto de análisis para y del aprendizaje. Este movimiento recursivo da cuenta de la doble función que representa entonces esta oportunidad, conocemos para diseñar experiencias de aprendizaje, y también conocemos para aprender.

El abordaje del encuadre teórico para la indagación intentó acercarse desde un enfoque socioantropológico, y con énfasis en la escala psicosocial, al conocimiento de la cultura, el territorio y la relación entre el individuo y el colectivo. Esto significó reflexionar y plantear una relación que supera la noción de contexto a modo de escenario de despliegue del individuo y como un espacio ajeno al sujeto, para avanzar hacia una comprensión psico-socio-espacial de la realidad y la relación en la propia existencia y en su producción de significados.

El territorio entonces se puede entender como una construcción significativa y colectiva producida en la dimensión social y relacional, que involucra procesos de apropiación histórica, cultural y contextual, que hacen los colectivos del espacio, y que se dan en la relación entre espacio y sociedad (Castells, 1974). Dicha afirmación permite relevar el enfoque psico-social, entendido como una aproximación que instala a la persona y su experiencia subjetiva en relación con sistemas sociales de escalas mayores: grupos, comunidades y sociedad; vinculando la estructura social con lo individual desde una mirada dialógica y de inter-influencia.

Entendemos que lo psicosocial requiere de una comprensión que permita el acercamiento sensible a la compleja relación de la dimensión individual y social de la experiencia y que, a su vez, ponga en valor la propia producción de subjetividades y significados, la construcción social de los mismos, la propia experiencia, su biografía y su configuración territorial. De esta forma, el enfoque etnográfico se vuelve una herramienta para pensar en cómo acceder a ese otro/otra, al conocimiento de “esa” cultura y del propio territorio corporizado en sus significados, comportamiento y emociones de tal modo de transformar al sujeto en una cultura corporizada, habitante y productor de lugares.

La indagación etnográfica como imagen y representación de la cultura “intenta revelar los significados que sustentan las acciones e interacciones que constituyen la realidad cultural y social del grupo” (Boggino y Barés, 2013). Así, la producción de subjetividades toma un rol central en relación con la aproximación al campo y supone una ontología de la realidad caracterizada por lo relativista: existencia de múltiples realidades ancladas a la experiencia subjetiva de las y los sujetos. Se asume una epistemología de carácter subjetivista/transaccional, donde la producción de significados es puesta al servicio de la interpretación dialógica.

Junto con la perspectiva etnográfica como propuesta para la indagación de los contextos diversos se propone pensar la téc-

nica como una etnografía móvil, adscribiéndose de esta forma al giro hacia la movilidad en ciencias sociales (Urry y Buscher, 2009), desde donde entendemos que el “lugar” del sujeto se construye y encuentra en movimiento permanente, al tiempo que el propio sujeto es móvil en su experiencia y en la forma de entablar su relación con el mundo y construir su “lugar” en él.

La interinfluencia entre la persona y el territorio plantea la posibilidad que todas y todos quienes participan de la experiencia geocultural asumen la relación entre sí mismo como sujeto-individuo y el colectivo aludiendo a lo psicosocial como una dimensión de análisis y autoobservación en la constitución subjetiva de la experiencia educativa. De este modo, me observo a mí mismo, posibilitando nuevas sensibilidades y formas de comprender-nos y comprender el mundo.

TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE INDAGACIÓN EN EPJA

Taller de Indagación de Historias de Vida

Construcción de relatos de vida de los estudiantes

El primer encuentro buscaba conocer las orientaciones de la diversidad, desde miradas subjetivas reflexivas, resignificando los valores pedagógicos para la educación, a partir de la dimensión filosófica y ética de la diversidad. Se realiza un “Taller de Indagación de las Historias de Vida” a través de la construcción de relatos de experiencias con los estudiantes-participantes que los docentes traen a la memoria y comparten a través de una Indagación reflexiva y crítica que le permita situar su pensamiento desde la ética-política de la alteridad, y así tomar conciencia de la perspectiva de los Derechos Humanos. Reconocen los principios de la ética de la alteridad: acogida, responsabilidad y hospitalidad.

Estrategias Etnográficas y Culturales

Taller: Recorrido Comentado y Cartografía social crítica

Esta estrategia buscó relevar la complejidad de relaciones que se co-construyen desde el individuo con el colectivo en el espacio habitado; fundándose en la posibilidad de establecer una relación entre lo psicológico, lo social y lo espacial.

La técnica del *recorrido comentado* y la *cartografía social* fueron entendidas como herramientas que permiten objetivar el enfoque etnográfico y actuar desde ellas para aproximarse a la experiencia del otro/otra en el trabajo con las y los docentes, en un ejercicio que interpela el rol del cuerpo y la corporización de la situación de “margen” en el contexto de la EPJA.

La *caminata acompañada* implicó un ejercicio de un recorrido que puso en acción el objetivo de acercarse lo más pertinentemente posible a la experiencia inmediata en tiempo real, donde la posibilidad de profundizar en las relaciones entre la corporalidad y el espacio permitió una aproximación a sus particularidades, de transitar a través de los lugares y hacer experiencia de ellos, donde están imbricados aspectos como la biografía, el cuerpo, las propias subjetividades, el yo y el colectivo, desde un enfoque socioantropológico se busca conocer la realidad del individuo en el medio social. La noción del caminar implicó un ejercicio de movimiento y también de estar en los lugares donde se destaca la riqueza del encuentro con otros procesos sociales que van más allá del movimiento entre un punto y otro (Martínez, 2018).

Esto significó desplegar una caminata colectiva por la ciudad que puso en diálogo la revisión de la dimensión autobiográfica, dominios de la experiencia como el pensamiento, la emoción y el comportamiento, la recolección de notas de campo que permitieron identificar de la forma más significativa posible la propia construcción de “lugar” y sus particularidades; donde los “sentidos de lugar” se construyeron dialógicamente entre pasa-

do presente y futuro, refiriendo a una idea donde se alude a la suma de experiencias en la historia de la persona y al juego entre los acontecimientos pasados, la concientización del presente y la construcción de futuros posibles (Ramos de Robles y Feria Cuevas, 2016).

La metodología tuvo por objetivo el identificar y comprender el sí mismo en la territorialización de la cultura expresada en la vida cotidiana y contenedora de aprendizajes sobre el mundo individual y el colectivo. Así, el primer momento abordó con especial atención, la dimensión individual/psicológica de la experiencia. El segundo momento describió la socialización colectiva de la experiencia del recorrido y de sus registros respectivos, con el objetivo de co-construir significados de escala social sobre el territorio/cultura común.

Se utilizó la técnica de la cartografía social crítica como una forma de representación de la realidad que asume la multidimensionalidad simbólica de la vida cotidiana, donde se entrecruzan las representaciones individuales y el pensamiento de grupo y las representaciones sociales en procesos de significación del territorio. La representación colectiva, construida de forma participativa y colaborativa, permitió representar la complejidad de la experiencia subjetiva y la relación de los elementos que configuran tanto lo individual como lo colectivo. Dicha técnica permitió objetivar y colectivizar la experiencia del recorrido, trabajando en comunidad con la mediación simbólica del lenguaje visual que trae a la memoria historias de épocas pasadas cuando los docentes eran estudiantes universitarios. Esta alusión a la memoria histórica les permitió valorar el aporte de cada quien en la vida social.

Los docentes como educadores-educandos (Freire, 2008), habitan en un lugar que se representa en tramas de los agentes involucrados donde se encuentran con comunidades “otras” que pueden ser grupos heterogéneos, redes de poder, modos de relación, dinámicas y prácticas colaborativas, como proceso de cons-

trucción simbólica. También hay una idea de retorno, algo que se devuelve, como una bitácora del tiempo a través de ejercicios de memoria, ejercicios de mapeo, la presencia de objetos.

La herramienta de mediación incorporó a públicos diversos y nuevos, como movimientos sociales, que vienen acompañadas de demandas sociales particulares. En este sentido, la mediación se constituye en una herramienta que puede ser comprendida como un “estado emotivo” para fortalecer el vínculo con el educador-educando desde la dimensión afectivo-emocional que extiende la relevancia de la experiencia y su subjetividad como interpelación.

La acción formativa como acción cultural crítica

Cine Documental: Lemebel

Otra acción formativa que no dejamos pasar por la pertinencia del tema y su carácter de práctica cultural, fue visualizar el documental *Lemebel*, valorada por los participantes como una experiencia formativa inédita de una historia de negación, discriminación, resiliencia, resistencia y máxima capacidad creadora del escritor. Esta experiencia de aprendizaje, favorece un escenario de búsqueda de referentes que muestran a través de estos lenguajes, un encuentro con las historias de los mismos jóvenes y adultos en los contextos de vida atravesados por múltiples situaciones de desamparo y búsqueda de felicidad.

Reflexionando sobre el rol docente en la EPJA

Nuestro propósito en este momento fue *resignificar el rol docente de la EPJA*, luego de haber revisado y meditado los supuestos anteriores, analizamos los rasgos de la profesionalidad docente para analizar los alcances críticos-epistemológicos de las asignaciones atribuidas al reconocimiento profesional, contrastamos las categorías de la profesionalidad docente comprometidos con un

proyecto educativo, propuestas por López de Maturana (2004); la profesionalidad docente asignada o conferida, la asumida, y por último, la construida. Esta última categoría es la que más nos interesaba por su potencialidad política y epistemológica. Al abordarla en la discusión significó traer a la memoria el largo camino de lucha por el logro de la autonomía profesional, caracterizada por un conjunto de rasgos como motivación de logro, trabajo colaborativo, autonomía progresiva, compromiso docente.

El Diario reflexivo

La reflexión sobre el rol docente en la EPJA propició realizar un diario reflexivo, como “una forma de ayudar a los educadores a cuestionarse, explorar y analizar su práctica docente, y aclarar sus propios pensamientos, creencias y actitudes” (Carrasco y Castro, 2008:1), re-significar y asignar nuevas atribuciones de sentido para volver a mirar con otros ojos la práctica de la educación de alteridad.

Este proceso reflexivo se desarrolló en pleno «estallido social», que lo transforma en un encuadre pertinente para una reflexión más crítica y política. En esta etapa educativa, varios docentes se sintieron interpelados a acudir a sus centros para atender las múltiples situaciones de represión de sus jóvenes estudiantes participantes de la protesta social.

En este escenario social, y tomando elementos de la propuesta del *Desarrollo a Escala Humana* (Max Neef, 1993), se propone revisar el marco de análisis de las competencias docentes en función a incorporar un enfoque desde una mirada integral. Para ello, se realiza un taller de “Fortalezas y Debilidades de las Competencias Docentes”, elaborándose una aproximación del perfil docente que considere capacidades para la buena gestión de la diversidad en la EPJA.

Sobre este marco analítico, y las distintas actividades desarrolladas en los encuentros, se implementa la estrategia del *Diario Reflexivo*, que da cuenta como los docentes tomaron conciencia

de los rasgos de su identidad, contrastando con su práctica pedagógica, que los lleva a analizar rasgos entre distintas identidades docentes, la que perciben desde una profesionalidad que es conferida y asumida, pero no construida, sin darse cuenta en un primer momento de las valiosas innovaciones que realizan cuando responden a la diversidad. Este rasgo de la profesionalidad nos lleva a pensar que los docentes, aún desarrollando estrategias para la educación de adultos, perciben que hacen más de lo mismo, pero una vez develadas logran establecer las relaciones necesarias para una toma de conciencia de su responsabilidad profesional en la educación de personas jóvenes y adultas.

CONCLUSIONES

Fue un gran desafío abordar el tema del aprendizaje en contextos diversos para profesores/as y educadores de la educación de jóvenes y adultos. Nos preocupaba que no sólo sean efectivos en favorecer aprendizajes, sino que el ambiente humano fuera constitutivo de un *ethos* de lo común, compartir un espacio-tiempo de encuentro, conversación, autodescubrimiento de su propensión a enseñar y aprender en contextos diversos como un valor y soporte de la identidad profesional docente en la EPJA. Pensando en esa diversidad nos planteamos la siguiente pregunta:

¿Cómo abordar el aprendizaje de contextos diversos en la EPJA, a partir de un posicionamiento de los docentes como profesionales autónomos, reflexivos y críticos conscientes de su valía de ser “una autoridad y agente confiable”, superador de la crisis de representación de su rol? (Osorio, 2019).

Los primeros encuentros relacionados con los fundamentos hasta la realización de las distintas técnicas etnográficas como el taller de narrativa, caminata, cartografía social, actividad de cine-documental, se realizaron de manera presencial durante el mes de octubre del año 2019.

Tanto las actividades reflexivas y prácticas permitieron

una identificación y re-significación de su quehacer pedagógico. Esto lo observamos en la participación e interés en la reflexión de los temas, en los testimonios de sus propias experiencias y en la empatía con la cual transmitieron sus propios conocimientos, situando el valor pedagógico y educativo en el reconocimiento de su propia alteridad, de la multiplicidad y diversidad de relaciones socioculturales, sustentadas en los valores de la hospitalidad, la acogida y la otredad; permitiendo su autodescubrimiento, la sensibilización por sus contextos territoriales educativos, valorando la real significación de su propio ejercicio docente.

Sin embargo, esta acción formativa se vio interrumpida por el acontecimiento vivido en octubre del 2019. Esto nos obligó a modificar el *modus operandi* desde donde estábamos situados. Ello nos derivó a la modalidad virtual en función de las restricciones establecidas, en especial de los desplazamientos de los docentes de otras localidades y la inseguridad social que existía en este período. Por esta razón nuestras decisiones pedagógicas fueron: generar una comunicación directa a través de *whatsapp*, implementar clases sincrónicas a través de aplicaciones y el ajuste del programa. Una vez que se vuelve a la normalidad en la ocupación de los espacios universitarios en el mes de diciembre del 2019, se desarrolló el programa en su etapa final de una manera más compacta.

En la educación tradicional es común el empleo de procedimientos de indagación de tipo descriptivos-estandarizados, que no toman en cuenta la territorialización y los contextos, es por ello que, las técnicas de indagación etnográficas fueron bien acogidas, puesto que se consideran elementos vivenciales, biográficos, experienciales, atravesadas por el contexto histórico contingente.

Hemos advertido que el discurso de los docentes tiende a subestimar y disminuir su rol profesional, sumado al escaso reconocimiento social y gubernamental, incide en un *apartheid* de la educación de jóvenes y adultas al interior del mismo sistema escolar.

Estimamos que debe construirse una “mirada inversa de la educación”, donde el territorio, la comunidad, las organizaciones sociales sean las primeras circunstancias donde se construyan los cimientos educativos. Es por ello que la relevancia de la instalación de una “geocultura educativa” de la EPJA, que tenga como referente un pensamiento crítico y situado, la valoración de las experiencias socioculturales que van a constituir los principios de una educación situada pensada desde la diversidad, la alteridad, la acogida de la comunidad educativa.

Pensamos que es necesario construir una *Pedagogía de la resistencia*, transformando a la educación como una herramienta de emancipación de los valores humanos. Para ello es necesario la creación de un currículo idóneo a las referencias territoriales y culturales de este contexto educativo.

Esta *pedagogía de la resistencia es una pedagogía de la esperanza* que toma como elementos centrales las relaciones éticas-humanas, los proyectos históricos-políticos y que debe tomar en cuenta el “desde dónde” educamos y con “quién” nos educamos y el “hacia dónde” construimos un horizonte de sentido de comunidad humana como proyecto político-educativo y socio-cultural de vida.

REFERENCIAS

- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Madrid: Paidós.
- Boggino, N. y Barés, E. (2013). *Cómo evaluar desde el paradigma de la complejidad*. Homo Sapiens.
- Castells, M. (1974). *La cuestión urbana*. España: Siglo XX.
- Büscher, M.; Urry, J. (2009). “Mobile Methods and the Empirical”. *European Journal of Social Theory*, 12(1): 99-116.
- Carrasco, R. y Castro, F. (2008). “La narrativa docente como transfor-

- madora de la práctica educativa”. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 5(10), 18-20.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1985). *El Anti Edipo*. (Trad. Monge, F.) Barcelona: Paidós.
- Ellacuría, I. (2001). *Escritos Filosóficos III*. El Salvador: UCA.
- Freire, Paulo (2008) *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación Intercultural de la Filosofía*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fornet-Betancourt, R. (2002). “Filosofía e Interculturalidad en América Latina: Intento de introducción no filosófica”, en *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Kusch, R. (2000). *Obras Completas*. Rosario: Fundación Ross.
- Langón, M. (2006). “Una perspectiva geocultural para la convivencia”, en *Estudios Interculturales, Hermenéutica y Sujetos Históricos*. Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- Lévinas, E. (1993). *Humanismo del otro hombre*. (Trad. González, G.). Madrid: Caparrros.
- López de Maturana, S. (2009). *Los Buenos Profesores. Educadores comprometidos con un proyecto educativo*. Editorial Universidad de la Serena.
- Magendzo, A. (2006). *Educación en Derechos Humanos: un desafío para los docentes hoy*. Santiago de Chile: LOM.
- Martínez, S. (2018). “Más que poner un pie delante del otro”. En M. Tironi, M. y Mora, G. (Eds.). *Caminando. Prácticas, corporalidades y afectos en la ciudad* (pp.35-58). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Ramos de Robles, S. L. y Feria Cuevas, Y. (2016). “La noción de sentido de lugar: una aproximación por medio de textos narrativos y fotografías”. *Innovación educativa*, 16(71), 83-110. (México, DF). Recuperado en 08 de diciembre de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732016000200083&lng=es&tlng=es.
- Ortega y Gasset, J. (2001). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Cátedra.
- Ortega, P. (2006). “Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Lévinas”, en *Revista Española de Pedagogía*, año LXIV, N° 235, septiembre-diciembre.

- Ortega, P. (2014). *Educación en la alteridad*. España: Redipe.
- Osorio, J. (2019). “Abandono en la EPJA”. Marco de Análisis y Acciones. VII Congreso de Redes Pedagógicas de EPJA. 25-28 de marzo, 2019. Santiago de Chile.
- Quijano, A. (2020). “Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder”. *Antología Esencial*. Lima: CLACSO-Universidad Mayor de San Marcos.
- Sousa Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur*. (Trad. Tarradellas, A.) Madrid: Trotta.

SOBRE LOS AUTORES Y AUTORAS

ARTÍCULO 1.

GUILLERMO WILLIAMSON CASTRO

Magíster en Educación por la P. Universidad Católica de Chile y Doctor en Educación por la Universidad Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil. Profesor Asociado del Departamento de Educación y Director del Magister en Desarrollo Humano Local y Regional de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. Cumplió diversas funciones de coordinación nacional en el Ministerio de Educación (MINEDUC) y fue Secretario Regional Ministerial de Educación de La Araucanía. Ha realizado consultorías sobre educación rural y desarrollo cooperativo rural en Brasil. Vinculado a la Educación Social y de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), coordinando cursos de perfeccionamiento de docentes y directivos junto al MINEDUC y apoyando sus Redes Pedagógicas; miembro de la Red de Universidades por la Educación de Personas Jóvenes y Adultas-RUEPJA. Impulsa proyectos de desarrollo, investigaciones, innovaciones y publica sobre EPJA, educación intercultural, educación rural, formación ciudadanía, desarrollo local y regional.

ORCID. <http://orcid.org/0000-0001-9394-0322>

ARTÍCULO 2.

ALBERTO MORENO DOÑA

Profesor titular de la Universidad de Valparaíso, Chile. Sus áreas de interés científico giran en torno a tres grandes temáticas: Decolonialidad y Educación Crítica, Educación Infantil y Complejidad, Multiculturalidad Escolar y Buen Vivir. Es profesor de Educación Física por la Universidad de Valencia, España. Magíster en Estudios Latinoamericanos,

mención Filosofía, por la Universidad de La Serena, Chile, y Dr. en Educación por la Universidad de Granada, España. Para más información, visitar <https://albertomorenodona.com/> Correo: alberto.moreno@uv.cl
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4277-0535>

SEBASTIÁN PEÑA TRONCOSO

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de la Frontera, Temuco- Chile. Máster en Innovación, Evaluación y Calidad de la Educación Física por la Universidad Autónoma de Madrid-España. Profesor de Educación Física, licenciado en Educación por la Universidad de los Lagos, Osorno-Chile. Actualmente académico del Instituto de Ciencias de la Educación y director del Magíster en Educación, Mención Políticas y Gestión educativa de la Universidad Austral de Chile, Isla Tejas, Valdivia. Correo: sebastian.pena@uach.cl
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5438-0868>

JAVIER VEGA RAMÍREZ

Profesor de Religión y Moral, Magíster en Educación (mención Política y Gestión Educativas), Dr. © en Ciencias Humanas, mención discurso y Cultura en la Universidad Austral de Chile. Actualmente académico del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile e Investigador del Centro de Estudios de la Religión de la Pontificia Universidad Católica de Chile (CER-UC) y de Laboratorio de Juegos de la Universidad Politécnica Salesiana (GameLab UPS). Sus líneas de investigación son Análisis Político del Discurso, Evolución política del currículum escolar y Eticidad de las relaciones educativas. Correo: javier.vega@uach.cl ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0335-1557>

SERGIO TORO ARÉVALO

Profesor de Educación Física, Deporte y Recreación por la Universidad Católica de Valparaíso. Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus áreas de interés científico giran en torno a: la motricidad, epistemología, aprendizaje decolonial, movilidad sustentable (ciclo activista) y buen vivir. Correo: seatoro@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4559-3351>

ARTÍCULO 3.

CARLOS CALVO MUÑOZ

Profesor titular de la Universidad de La Serena (r). Profesor voluntario de la Universidad de Recoleta. Asesor universitario. Especialista del CREFAL, México. Profesor de Filosofía, Universidad Católica de Valparaíso. Master of Arts en Educación y en Antropología, Ph. D. Educación, Universidad de Stanford, USA. Postdoctorado en la Universidad de Stanford y de Lovaina (Bélgica). Interesado en la educación de jóvenes y adultos, etnoeducación, teoría del caos, ciencias de la complejidad y modificabilidad cognitiva. He investigado la crisis epistemológica de la concepción escolarizada de la educación y propuesto “des-escolarizarla” para potenciar la riqueza de los procesos educativos a partir de la connatural propensión a aprender, que fluye desde contextos caóticos hacia su autoorganización de acuerdo a patrones relacionales que entrelaza holísticamente superando las divisiones disciplinarias artificiales del curriculum escolar y de la formación profesional. Correo: carlosmcalvom@gmail.com.Celular: +56983602544 <https://orcid.org/0000-0002-5912-4396>

ARTÍCULO 4.

JORGE OSORIO VARGAS

Licenciado en Historia y Magister en Educación y Mediación Pedagógica . Profesor de la Escuela de Psicología y del Magister de Educación , Inclusión , Diversidad e Interculturalidad de la Universidad de Valparaíso. Asociado al Programa de Educación de Personas Jóvenes y Adultos de la Universidad de Playa Ancha. Temas de trabajo : educación ciudadana, educación de personas adultas, educación popular, investigación-acción participativa y movimientos sociales. ORCID : <http://orcid.org/0000-0001-9787-5599>

Ver sus publicaciones en : <https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Osorio-3> Correo: josorio.humanidades@gmail.com

ARTÍCULO 5.

KARIN FLORES LEÓN

Oriunda de la ciudad de los diez ríos Limarri (Limarí). Profesora de Castellano y Filosofía, Universidad de La Serena, Magíster en Literaturas Hispánicas, Universidad de Concepción. Ex becaria CONICYT Magíster Profesionales de la Educación en Chile. Tesis de Magister asociada a FONDECYT N°112014. Cartografía Literaria del Norte Grande. Fue Directora del Centro de Aprendizaje. Santo Tomás, sede Ovalle. Coordinadora de la Red Pública EPJA Entre Valles que integra a los 4 CEIAs públicos de la IV región. Actualmente es Directora por Alta Dirección Pública del Centro de Educación Integral de Adultos Limarí, ubicado en la ciudad de Ovalle.

ARTÍCULO 6.

M. EUGENIA LETELIER GÁLVEZ

Socióloga por la Universidad Complutense de Madrid, España. Magíster en Sociología por la P. Universidad Católica de Chile y Doctora en Educación por la Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil. Especialista en Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Se ha desempeñado en educación popular y comunitaria, en el diseño e implementación de políticas públicas, en docencia de pre y postgrado. Ha realizado consultorías en educación a través de diferentes organismos internacionales para América Latina y El Caribe. Autora de libros y artículos sobre educación de adultos, escolarización e inserción en el mercado de trabajo, currículum y evaluación de aprendizajes; coautora de textos de estudios. Actualmente coordina la Oficina de Transversalidad de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) <https://orcid.org/0000-0001-9472-3477>

ARTÍCULO 7.

PABLO CAMUS GALLEGUILLOS

Doctor en Sociología por la Universidad de Valencia, España. Es Decano de la Facultad de Educación en la Universidad de Antofagasta-Chile y Director del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE). En el área de las ciencias sociales y de la educación, ha publicado en revistas nacionales e internacionales; su experiencia como Director del Observatorio de Educación para la Innovación de la Universidad de Antofagasta ha permitido publicar libros, informes y artículos acerca del sistema educativo y el desarrollo de las políticas educativas del país. Interesado en temáticas relacionadas con la Educación Superior, Formación Inicial Docente y la Educación de Personas Jóvenes y Adultos,

desde la sociología de la educación y la sociología política respectivamente. Correo: pablo.camus@uantof.cl Teléfono: 61918852 <https://orcid.org/0000-0001-6463-3892>

GABRIEL ÁLVAREZ MORGADO

Encargado del área de investigación del Observatorio de Educación para la Innovación de la Universidad de Antofagasta. Licenciado en Estadística y Diplomado en Docencia Universitaria en la Universidad Católica del Norte. Actualmente se encuentra estudiando un Máster Universitario en Ciencia de Datos en la Universitat Oberta de Catalunya, España. Ha realizado docencia en la Universidad Católica del Norte, Universidad de Antofagasta y Universidad Santo Tomás. Junto al equipo del Observatorio de Educación de la Universidad de Antofagasta, ha desarrollado algunas investigaciones sobre Educación de Personas Jóvenes y Adultas, comprensión de fenómenos psicoeducativos y estudios diagnósticos del sistema escolar.

Correo: gabriel.alvarez.morgado@uantof.cl Teléfono: 552 513585 <https://orcid.org/0000-0003-4012-5150>

MAGDALENA AYABIRE ASTUDILLO

Profesora de Lenguaje y Comunicación para educación media, licenciada en Ciencias de la Educación, Magíster en Liderazgo y Gestión para la Calidad y Equidad de la Educación, diplomada en Docencia para la Educación Superior. Actualmente se desempeña en la Oficina de Educación para la Evaluación y aseguramiento de la Calidad de la Facultad de Educación de la Universidad de Antofagasta. Además ejerce como docente en la tercera jornada del liceo técnico de Antofagasta. Interesada en líneas de investigación referentes a la educación para jóvenes y adultos, diagnósticos

regionales del Sistema Educativo y en la construcción de instrumentos que apoyen a medir variables importantes en el área educativa. Correo: magdalena.ayabire@uantof.cl Teléfono de contacto: 552513589 <https://orcid.org/0000-0002-9846-5978>

CATALINA MARÍN LACAZETTE

Profesora de Inglés para educación básica y media, licenciada en Ciencias de la Educación, diplomada en Docencia para la Educación Superior u en Educación, Creatividad e Innovación, postulada en Estrategias Psicopedagógicas para el aprendizaje. Actualmente se encuentra cursando el Magíster en Educación: Práctica reflexiva en contextos diversos en la Universidad de Antofagasta. Encargada del área de vinculación del Observatorio de Educación para innovación de la Universidad de Antofagasta. Interesada en líneas de investigación referentes a la educación para jóvenes y adultos, diagnósticos regionales del Sistema Educativo y en la construcción de instrumentos que apoyen a medir variables importantes en el área educativa. Correo: catalina.marin@uantof.cl Teléfono de contacto: 552513589 <https://orcid.org/0000-0002-4950-4061>

TATIANA MORALES SILVA

Profesora de Biología y Química, Magíster en Educación Basada en Competencias. Integrante del Grupo de Estudios Contemporáneos en Enseñanza de las Ciencias (GECEC) y coordinadora del Observatorio de Educación para la Innovación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antofagasta, Coordinadora académica del programa de indagación científica para la enseñanza de la ciencia. Académica investigadora en educación en ciencias, pensamiento

científico, recursos educativos y reflexión pedagógica para la enseñanza de las ciencias e interesada en el perfeccionamiento docente de la educación para jóvenes y adultos. Correo: tatiana.morales@uantof.cl Teléfono de contacto: 552513587 <https://orcid.org/0000-0002-9119-4562>

ARTÍCULO 8.

ERIC MOLINET OYARZÚN

Trabajador Social, Magíster en ciencias sociales con mención en Psicología Social por la Universidad de Magallanes. Se ha desempeñado como Coordinador de programas de reinserción y retención escolar; Coordinador de oficina de protección de derechos del adulto/a mayor y Coordinador oficina de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes en la provincia de Punta Arenas, Chile. Actualmente es parte del Observatorio de admisión y acompañamiento de estudiantes y proyectos de fortalecimiento en la formación inicial de profesores de la Universidad de Magallanes, Chile. Email: emol1910@gmail.com

SILVANA ARTECHE SEPÚLVEDA

Antropóloga de la Universidad Austral de Chile. Con experiencia laboral en investigación social, docencia, intervención social y comunitaria, articulación de redes (servicio público, privado y organizaciones de la sociedad civil), gestión y desarrollo de proyectos, seminarios y congresos, y trabajo con comunidades locales y educativas. Las áreas de interés investigativa en las que me he desenvuelto son Antropología Sociocultural, Antropología del Territorio, Desarrollo y Economía Local, Educación y Migración. Correo: silvana.artech@umag.cl

ARTÍCULO 9.

MARCOS ELIZONDO VEGA

Profesor de Estado en Castellano y Filosofía; Mg. en Estudios Latinoamericanos con mención en Filosofía; Mg. en Educación mención en Currículum y Evaluación Basado en Competencias. Ejerce como Docente en el Área de Educación de la Universidad de la Serena, responsable de la Subárea de Interculturalidad del Área General de Coordinación de Derechos y Deberes para la Formación Integral de la Universidad de la Serena. Correo: melizondo@userena.cl

YANETT LEIVA GUTIÉRREZ

Profesora, Lic. en Educación, Mg. en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos, estudiante de Doctorado en Educación. Ejerce docencia en área curricular Depto. de Educación-ULS, Coordinadora General de la Oficina de Acompañamiento Estudiantil (OAME) y Diseñadora Curricular en Oficina de Educación a Distancia en la Universidad de La Serena. Correo: yleiva@userena.cl

CLARA TIRADO SOTO

Educadora de Párvulos. Dra. en Educación con mención en Mediación Pedagógica ULS. Magíster en Cs. de la Educación, ULS. Postítulo en Estudios de Familias y grupos relacionados PUC; Diplomada en Evaluación de Aprendizajes PUC. Se desempeña como Académica del Departamento de Educación de la Universidad de la Serena, Coordina el proyecto de Pedagogía Comunitaria del área de Pedagogía en Educación Inicial. Correo: catirado@userena.cl

CRISTÓBAL VERGARA ALVAREZ

Psicólogo y Magíster en Asentamientos Humanos y Medioambiente del Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se desempeña como docente del departamento de Psicología y Arquitectura de la Universidad de La Serena, y en el área del desarrollo urbano y procesos de participación ciudadana. Correos: cristobalvergaracv@gmail.com y cristobal.vergaraa@userena.cl.

“Les invito a que lean estos relatos intentando trascender lo escrito, que vayan más allá intentando situarse en el estar-siendo-ocurriendo de sus actores. No busquen certezas, sino que les invitamos a que consideren qué es lo que usted lector(a) habría podido hacer en aquellas circunstancias y con aquellos(as) educandos(as), qué es lo que ellos(as) esperarían de usted y en qué medida les habría ayudado para que continuasen avanzando con mayor autonomía y colaboración. Puede formular muchas más preguntas que enriquecerán el diálogo. No olvidemos que la riqueza de la educación reside en su carácter inicialmente caótico que tiende a autoorganizarse de acuerdos a patrones que podemos conocer y apoyarnos en ellos. Es caótico, porque al comenzar a hablar sobre el libro no precisamos, menos exigimos, temas para otorgarle coherencia a la planificación de los temas, sino que dejamos que los(as) escribientes fluyeran a partir de sus experiencias reflexionadas”.

—Dr. CARLOS CALVO MUÑOZ, en el *Prólogo*.

RED UNIVERSITARIA
RUEPJA
EDUCACIÓN PARA PERSONAS
JÓVENES Y ADULTOS

Nueva
Mirada
EDICIONES

ISBN 978-956-9812-31-6



9 789569 812316