



Memoria de Título:

*“El aporte de la Educación Popular y la Pedagogía Mapuce para desarrollar experiencias educativas en el Sistema de Educación Formal: Reflexiones teórico-prácticas a partir de la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin y la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe del Lago Budi”.*

Memoria para optar al Título Profesional de Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica.

Estudiante:

Sebastián Alejandro García Caminada.

Profesor Guía:

Diego Pinto Veas.

Santiago de Chile, enero de 2023.

## **Agradecimientos.**

Es lindo pensar, vivir y sentir el término de un proceso tan importante en mi vida, es el final de mi proceso formativo como educador. Al momento de mirar hacia atrás es imposible no recordar muchas experiencias y personas que me acompañaron estos 5 años en el peda. En estas letras, quiero resaltar el rol fundamental que han tenido en mi crecimiento.

Primero quiero agradecer los aprendizajes desarrollados con mis camaradas de Educazul Pudahuel. Desde la educación popular y bullanguera, acompañaron mi proceso de formación con risas, retos, viajes a distintas canchas, asambleas y mucho más. Con ustedes aprendí a planificar, a organizarme, a ser democrático, a asumir responsabilidades, a hablar delante de "IUs niñUs" y a cómo ser un educador que aprende, algo para toda la vida.

En segundo lugar, es necesario destacar a mi viejo y a mi vieja. A pesar de todo, siempre respetaron mis decisiones y acompañaron mi proceso formativo. Les agradezco el interés genuino, ese que viene desde el amor. Gracias por cada pregunta, felicitación, abrazo, reto y por el aguante en los momentos en que dudé y tuve miedo. Fueron, son y serán fundamentales en mi vida. Sin ustedes, no sería quien soy. Les amo mucho.

También quiero darle las gracias a mi familia, quienes me acompañaron al decidir desarrollar el lindo oficio de enseñar. Gracias sinceras a mi tíos, tías, primos, primas, abuelos y abuelas que siempre me reciben con mucho cariño en nuestro Coquimbo. Una mención especial a mi hermano y a sus gritos jugando que a ratos no me dejaban estudiar. Les quiero.

En cuarto lugar, agradecer a las personas bacanes que conocí en el peda. A muchos/as profes por compartir sus experiencias, enseñanzas y por darse el tiempo para construir otra forma de educar. A mis compañeros/as/es por las conversaciones, risas, partidos, pilsen y tantas otras cosas. Mención especial al profe Cepeda por su apañe en la práctica profesional y al profe Pinto que desde el cariño y la confianza acompañó este largo proceso.

Quiero agradecer a mis amistades por estar cuando fue necesario y por permitirnos soñar cómo -ingenuamente a ratos- podríamos cambiar la educación y el mundo. Agradecerles por la escucha, el cariño y los consejos. Gracias Pancho, Ayma y Alan.

Mención especial para la Kari, que desde el 2019 hizo que todos los inviernos fueran menos fríos que los anteriores. Es mi compañera y ha sido un aporte fundamental en toooooodos los procesos que he vivido estos años. Gracias por construir conmigo, por el cariño, los aprendizajes y tus enseñanzas, los retos, los viajes y los sueños compartidos. Gracias por el apañe en este proceso que a ratos se puso tedioso. Eres pulenta y hermosa, te amo<3.

Por último, quiero agradecer a la EPC y a la Escuela KPLÑK. Durante estos meses aprendí mucho de sus experiencias de lucha y construcción pedagógica. Tengo una gran admiración por el trabajo que están realizando. Espero que mi investigación sume un granito de arena para visibilizar los grandes aportes que le pueden brindar al movimiento pedagógico y a la lucha por otro sistema educativo en donde quepan muchas escuelas y comunidades.

Como dijo un cantante que le gusta a mi madre: ¡Gracias totales!

## Índice general de la Memoria de Título:

<b>Portada</b> .....	1
<b>Agradecimientos</b> .....	2
<b>Índice general de la Memoria de Título</b> .....	3
<b>Introducción</b> .....	5
<b>Capítulo 1: Antecedentes empíricos de la investigación</b> .....	7
1. Historia de la Educación en Chile: El campo pedagógico como espacio de disputa entre la élite dirigente y los sectores populares .....	7
1.1 Las políticas educativas al servicio del proyecto del Estado-nación chileno durante el siglo XIX (1810-1879) .....	8
1.2 La expansión del Estado-nación chileno y la integración de los sujetos populares al proyecto republicano (1879-1932) .....	12
1.3 El proyecto desarrollista del Estado chileno y la construcción de utopías de los sectores populares (1932-1973) .....	18
1.4 La contrarrevolución neoliberal dictatorial y la “transición democrática en la medida de lo posible” (1973-1997) .....	26
1.5 La impugnación del neoliberalismo y la disputa por los “derechos sociales” por parte de los movimientos sociales (1997-2023) .....	33
2. Contextualización de las experiencias de estudio .....	42
2.1 El caso de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin .....	43
2.2 El caso de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe Del Lago Budi .....	46
<b>Capítulo 2: Problema, pregunta y objetivos de investigación</b> .....	50
<b>Capítulo 3: Antecedentes teóricos de la investigación</b> .....	51
1. Pedagogía Mapuce Bafkehce .....	51
2. Educación Popular .....	56
3. Sujeto popular .....	60
4. Educación Intercultural .....	63
5. Principales categorías de análisis de la investigación .....	65
5.1 Gestión educativa .....	65
5.2 Propuesta curricular .....	67
5.3 Propuesta pedagógica .....	68
5.4 Aporte al movimiento social por la educación .....	70
<b>Capítulo 4: Metodología de la investigación</b> .....	73
1. Enfoque de investigación .....	73
2. Método de análisis de la información .....	73
3. Técnicas de recolección de información .....	74
4. Método para analizar la información recopilada .....	76
5. Proceso de investigación y análisis de información en cada escuela .....	76

5.1 Investigación en la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin .....	76
5.2 Investigación en la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe del Lago Budi .....	78
6. Categorías de análisis e instrumentos para la recopilación de información .....	81
7. Formato de presentación de resultados de la investigación .....	83
<b>Capítulo 5: Resultados de la investigación .....</b>	<b>84</b>
1. Análisis de las experiencias educativas .....	84
1.1 Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin .....	84
a) Gestión educativa .....	84
b) Propuesta curricular .....	90
c) Propuesta pedagógica .....	93
d) Aporte al movimiento social por la educación .....	104
1.2 Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe del Lago Budi .....	112
a) Gestión educativa .....	112
b) Propuesta curricular .....	118
c) Propuesta pedagógica .....	121
d) Aporte al movimiento social por la educación .....	133
2. Cuadro de síntesis de los principales resultados de la investigación en función de las categorías de análisis utilizadas .....	144
3. Presentación de cuadernillo de sistematización de los aportes de la Escuela Pública Comunitaria y de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe a espacios educativos del sistema de Educación Formal Chileno .....	145
<b>Capítulo 6: Conclusiones de la investigación .....</b>	<b>146</b>
<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>150</b>
<b>Anexos de la investigación .....</b>	<b>160</b>
1. Cuadernillo de sistematización de los aportes de la Escuela Pública Comunitaria y de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe a espacios educativos del sistema de Educación Formal Chileno .....	160

## **Introducción.**

La presente investigación comprende el campo educativo como un espacio en disputa entre distintos actores que pretenden utilizar los espacios de educación formal al servicio de la construcción de un tipo de sujeto/a y un proyecto de sociedad determinado. En este sentido, se reconocen dos sujetos antagónicos que se enfrentan desde la educación. Por un lado, están las élites dirigentes que buscan imponer un modelo educativo que integre y someta al bajo pueblo al funcionamiento económico y político de la sociedad. Por otro lado, los sectores populares desarrollan diversas experiencias educativas populares para acompañar sus procesos de lucha para transformar las condiciones opresivas de la realidad.

El objetivo principal del proceso investigativo fue sistematizar aportes teórico-prácticos para desarrollar experiencias educativas dentro del sistema de educación formal chileno que emergen de la experiencia político-pedagógica de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin -que desarrolla un proyecto de educación popular- y de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe<sup>1</sup> -que materializa un espacio educativo desde la Pedagogía Mapuce Bafkehce-.

La relevancia de la investigación viene dada por la intención de visibilizar saberes y hacer dialogar experiencias que surgen desde proyectos educativos que se relacionan directamente con el sistema de educación formal chilena. Por un lado, la EPC trabaja a través de la modalidad flexible y, por otro, la Escuela KPLÑK es una escuela particular subvencionada reconocida por el Estado. Debido a esta característica, se socializan una serie de aprendizajes que nacen desde la lucha de las comunidades educativas por transformar la escuela en las grietas del sistema.

A continuación, se expone la estructura que contiene esta memoria de título:

El primer capítulo entrega una síntesis de la disputa educativa entre los grupos dirigentes y los sectores populares a lo largo de la historia republicana del país. Este análisis presta principal atención al uso que la elite dirigente busca darle a la educación en diversos momentos históricos y a los procesos de resistencia y/o lucha realizados desde procesos educativos populares por parte de los actores que componen el bajo pueblo.

El segundo capítulo da cuenta del problema de investigación y de la pregunta que buscó ser resuelta en este proceso de investigación. También se detalla el objetivo general y los objetivos específicos que movilizaron la investigación de esta memoria de título.

El tercer capítulo está compuesto por la definición teórica de las categorías de análisis que le dan sustento al proceso investigativo y que permitieron investigar en profundidad 4 dimensiones dentro de la Escuela Pública Comunitaria y de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe.

El cuarto capítulo expone la metodología de investigación utilizada en este proyecto. Se da cuenta del enfoque de la investigación, el método de análisis de la investigación y las técnicas de recopilación de información utilizadas. También se detalla el proceso de investigación y de análisis de información en cada escuela. Por último, se presenta la forma en la cual están disponibles los resultados de la investigación.

---

<sup>1</sup> Se puede traducir como lugar de enseñanza de todas las comunidades (López y Meza, 2018, pp. 9).

El quinto capítulo exhibe una sistematización que emergió a partir del proceso investigativo en cada espacio educativo. Para facilitar la lectura se decidió separar el análisis de cada escuela, dando cuenta de cómo gestionan su espacio educativo, asumen su propuesta curricular, desarrollan su propuesta pedagógica y aportan al movimiento pedagógico.

El sexto capítulo entrega una serie de conclusiones y reflexiones que fueron construidas a partir del proceso de investigación y sistematización de las experiencias educativas estudiadas por esta memoria de título.

Antes de finalizar, se presentan las referencias bibliográficas que fueron utilizadas a lo largo de esta investigación.

Por último, se adjunta un cuadernillo de sistematización como anexo de la investigación. Este documento sintetiza el proceso investigativo, ya que busca socializar de forma resumida los principales hallazgos que emergieron del estudio de los espacios educativos.

## Capítulo 1: Antecedentes empíricos del problema.

### 1. Historia de la Educación en Chile: El campo pedagógico como espacio de disputa entre la élite dirigente y los sectores populares.

En este apartado se realiza una síntesis crítica de la historia de la educación chilena desde el origen del proyecto nacional republicano hasta el presente. Se presta especial atención a los cambios históricos que surgen desde las políticas públicas implementadas por el “Estado Docente” durante el siglo XIX, XX y los inicios del XXI. En función de esto, se presenta un análisis que considera que la propuesta educativa estatal tiene como finalidad negar los modos de vida de los sujetos populares<sup>2</sup> e integrarlos a los diversos modelos de desarrollo que buscan ser implementados por las élites dirigentes a lo largo de la historia del país.

De forma paralela, se estudian los procesos de lucha y resistencia que desarrollan los actores populares a lo largo del periodo investigado. Mientras la clase dirigente busca utilizar la escuela y las políticas educativas para negar/integrar al bajo pueblo, los sectores populares realizan distintas estrategias que utilizan “lo educativo” como una herramienta para desarrollar prácticas autoeducativas al servicio de procesos de resistencia o de construcción de proyectos históricos para transformar las estructuras de la sociedad hegemónica en función de sus problemáticas y de las particularidades de cada contexto histórico.

De esta forma, se debe entender la educación y la escuela desde dos perspectivas. Por un lado, la escuela históricamente ha sido una institución formadora de personas, en donde se van proyectando los intereses que tiene la sociedad (Pinto, 2016). En función de esto, es un espacio que sirve para que los grupos dominantes puedan plasmar ideas, valores y sentidos de la sociedad quieran desarrollar. Por otro lado, Areyuna et al. (2018) dan cuenta de que las prácticas educativas tienen la posibilidad de denunciar las estructuras de opresión de la sociedad y de desarrollar nuevas prácticas, relaciones sociales y formas de organización que permiten construir otra realidad.

Para efectos de este análisis, se divide la historia educativa de Chile en 5 grandes bloques. En primer lugar, se desarrollan los procesos educacionales que surgen en el proceso de instalación del Estado-nación del país durante el siglo XIX y su relación con la situación de los sectores populares. El segundo bloque da cuenta de un cambio de estrategia que permite derrotar e integrar al bajo pueblo y al pueblo mapuche al Chile republicano desde fines del siglo XIX. En tercer lugar, se presta atención a la política educativa desarrollista y a los procesos de transformación que sufren los sectores populares hasta el golpe de Estado. En el cuarto proceso, se expone la contrarrevolución neoliberal dictatorial que tiene como pilar fundamental la educación de mercado -que es continuada por los gobiernos concertacionistas- y los procesos de resistencia de los actores populares. Por último, se presenta la impugnación de las estructuras dictatoriales en la “transición democrática” por parte de los movimientos sociales que se extiende desde 1997 hasta el presente.

---

<sup>2</sup> Para el desarrollo de esta investigación, se sostiene que el sujeto popular presente en Chile está compuesto por distintos actores sociales que han ido mutando históricamente. Para Pinto (2021), los sectores populares del país contienen a los actores populares urbanos, rurales, junto a las y los miembros del pueblo-nación mapuche. Por un lado, gran parte del “pueblo mestizo” surge del proceso de mestizaje desde el siglo XVI que inicia con la guerra de Arauco producto del “cruzamiento” –muchas veces mediante violación- entre españoles e indígenas (Gutiérrez, 2010). Por otro lado, el pueblo mapuche ha logrado resistir y sobrevivir a los procesos de colonización, manteniendo su cultura hasta el presente (Caniuqueo, 2006; Pinto, 2021). En los apartados presentados a continuación los diversos actores populares se destacarán la primera vez que se nombren mediante un subrayado.

## **1.1 Las políticas educativas al servicio del proyecto del Estado-nación chileno durante el siglo XIX (1810-1879).**

Salazar (1987) afirma que durante el siglo XIX las élites dirigentes se abocaron a dos tareas para abandonar los patrones heredados de la colonia e instalar un proyecto país republicano. En esta misión organizaron el Estado chileno en base a la internalización del cosmopolitismo cultural de los mercaderes de todas partes del mundo (Salazar, 1987).

Para Salazar (1987), la primera tarea de la élite fue asegurar políticamente el sistema mercantil para garantizar la circulación expedita de los circuitos económicos internos y externos. La forma de conseguirlo fue moralizando a la población popular y buscando cambiar las costumbres que consideraban bárbaras: eliminar el contrabando, la coima, el desfalco y el bandolerismo social de las masas indigentes (Salazar, 1987).

La segunda labor que tuvo la élite implicó difundir una cultura moralizante acorde con el cosmopolitismo mercantil en base a la “razón de Estado” que tenía una dimensión económica y otra política. Para esto, era necesario instalar el pensamiento ilustrado-racional y el autoritarismo estatal. La educación estuvo al servicio de este objetivo “iluminando” y “enseñando buenas costumbres” a los sectores populares (Salazar, 1987).

Reyes (2002) profundiza lo planteado por Salazar, ya que sostiene que la clase dirigente chilena decimonónica -influida por el pensamiento ilustrado europeo- le dio un rol fundamental a la educación para hacer realidad su proyecto republicano. El grupo dirigente asumió como tarea primordial establecer un sistema de instrucción pública nacional.

Para Reyes (2002), el sistema de “Educación Popular”<sup>3</sup> tuvo dos características principales. Por un lado, era discriminatorio, ya que estableció diferencias en la educación que recibían las y los hijos de la elite y la escolarización otorgada a las y los hijos del bajo pueblo. Por otro lado, era moralizante, ya que buscó incorporar de forma eficiente y disciplinada a los sectores populares en la dimensión política y económica del proyecto republicano chileno.

La importancia que le dio la élite a la educación surgió en la lucha independentista de los criollos a inicios del siglo XIX. En este período, los pensadores y políticos que buscaban la emancipación de España comprendieron que la educación tenía un rol fundamental en el proceso de liberación de la monarquía y en la instalación del Estado-nación chileno. Ruiz (2010) menciona la creación del Instituto Nacional en 1811 para dar cuenta de la función que debía tener la educación en la naciente república. En este centro educativo, se pretendía formar la virtud cívica de los chilenos como un elemento necesario para aprender a vivir en un “régimen político libre” que buscaba ser distinto al despotismo monárquico.

Ruiz (2010) sostiene que, durante gran parte del siglo XIX, el debate de las políticas educativas en el Chile independiente estuvo marcado principalmente por la tensión entre dos visiones: una liberal y otra conservadora. A pesar de diferencias entre los dos enfoques

---

<sup>3</sup> Salazar (1987) entiende la “Educación Popular” como el sistema educativo que la elite chilena intentó impartir a los sectores postergados en el siglo XIX. Para el historiador, este modelo no busca la liberación o el desarrollo del proyecto histórico de los sectores populares, sino que pretende integrarlos al sistema hegemónico del país. Es importante diferenciar este concepto que se utiliza para denominar el sistema educativo chileno decimonónico de la categoría de Educación Popular que surge en América Latina a partir de la experiencia de Paulo Freire en la segunda mitad del siglo XX y que se utiliza para nombrar distintas prácticas educativas transformadoras.

educativos, los intelectuales y políticos de cada grupo compartieron como objetivo instalar en Chile un modelo republicano basado en los principios de un Estado-nación.

Ruiz (2010) menciona que desde 1830 a 1870 el proyecto educativo fue comandado por el sector conservador, que estuvo a cargo de los gobiernos “pelucones”, los principales centros educativos de la época -el Instituto Nacional y la Universidad de Chile- y la jerarquía de la Iglesia católica. En términos generales, esta visión educativa puede ser resumida como un “proyecto para el orden social” (Ruiz, 2010).

Ruiz (2010), da cuenta de que la propuesta educativa conservadora tiene las siguientes características: 1) La educación busca asegurar el orden y la estabilidad del país; 2) La escuela es un instrumento para evitar revoluciones; 3) Se establece una alianza entre la educación estatal y la religión católica; 4) La iglesia es el sostén del proceso educativo y la moral religiosa es la base fundamental para civilizar a los sectores populares; 5) El sistema educativo es distinto según la clase social y se utiliza para legitimar la desigualdad social.

Sólo a partir de 1870 el enfoque educativo cambió, ya que la perspectiva liberal empieza a definir el marco global del sistema educativo. En palabras de Ruiz (2010), esta visión apuntó a dar un carácter estatal y laico a las instituciones de enseñanza sobre la visión tradicional y religiosa que tenía hegemonía hasta ese momento.

Ruiz (2010) caracteriza la propuesta educativa liberal de la siguiente manera: 1) La educación permite civilizar y moralizar la barbarie de los sectores populares; 2) En el proceso educativo es fundamental educar al pueblo y no privilegiar a la elite; 3) El sistema educativo debe estar al servicio de mejorar la capacidad productiva de los trabajadores; 4) La acción estatal es clave para aumentar la cobertura del sistema, ya que los privados no crean escuelas; 5) La educación tiene un carácter estatal y laico.

Si bien, hay diferencias entre la visión conservadora y liberal en torno a aspectos como el rol de la religión católica o la importancia estatal en la educación, ambas propuestas tuvieron dos elementos en común. Por un lado, coincidieron en el menosprecio a la cultura popular del bajo pueblo chileno y en la búsqueda por civilizar las actitudes que consideraban bárbaras (Cubillos et al., 2020). Por otro lado, Cubillos et al. (2020) entendieron que la educación y la escuela estaban al servicio de afianzar el proyecto republicano del Estado-nación chileno. La clase dirigente creyó que la instrucción permitiría integrar a los actores populares al proyecto de modernización económica, política y social chileno<sup>4</sup>.

El principal problema de las políticas educativas en el proceso de instalación del proyecto republicano del Estado-nación chileno durante gran parte del siglo XIX fue que los discursos y debates educativos que brindaron liberales y conservadores no pudieron materializarse en la realidad educativa del país. Salazar (1987) hace un balance del “primer sistema nacional de Educación Popular” y afirma que fracasó en cumplir sus objetivos. Esto se debe a que la estructura educativa estatal no fue capaz de integrar a las masas populares al proyecto de país decimonónico. Esta derrota, se explica por dos fenómenos:

---

<sup>4</sup> El currículum de la escuela decimonónica pretendió modificar los valores, los proyectos de vida y las prácticas de los sectores populares. A pesar de las diferencias entre la propuesta conservadora y liberal, la educación hegemónica buscó instalar una moral -en base a ideas religiosas o liberales-, útil para la modernización del país y para eliminar las prácticas del pueblo mestizo que eran consideradas bárbaras (Salazar, 1987; Ruiz, 2010).

En primer lugar, Ruiz (2010) referencia a Egaña (2000) para afirmar que la discusión que dio la elite sobre la educación durante el siglo XIX tuvo un tinte más político que económico. Los sectores dirigentes le dieron poca importancia a la educación del bajo pueblo, ya que la escolarización primaria no era necesaria para el desarrollo económico y productivo en el sistema mercantilista chileno. El pueblo podía realizar el trabajo manual con bajos o nulos conocimientos escolares, ya que en ese período histórico no se requería una mano de obra disciplinada y habituada a la norma (Ruiz, 2010).

En segundo lugar, Donoso (2015) sostiene que las políticas educativas diseñadas por la élite dirigente durante gran parte del siglo XIX no fueron valoradas ni apreciadas por los indígenas y por parte importante de los sectores populares. Ruiz (2010) cita a Egaña (2000, pp. 244) cuando la autora afirma que: “En términos de ganancia real del pueblo con la educación primaria durante el siglo pasado, ésta no fue significativa. No influyó en la variación de sus condiciones de vida, claramente marcadas por un modelo que las excluía”.

Ruiz (2010) da cuenta de la realidad del sistema educativo chileno a mediados del siglo XIX:

*[En] 1854 (...) la población de Chile en 1854 alcanza a 1.178.000 personas y a 235.600 la de las personas en edad de educarse; asisten a la escuela – incluyendo a los niños de la élite– 23.431 alumnos, esto es el 10% de los niños en edad de educarse. En este mismo año, el presupuesto de la instrucción primaria alcanza aproximadamente al 40% del presupuesto de la instrucción pública, en circunstancias de que los alumnos que asisten a escuelas públicas, siendo escaso, es 3 veces mayor que el que asiste a escuelas privadas, donde en general (...) se educa la élite. (pp. 28).*

A estos antecedentes, Salazar (1987) agrega que en 1867 el porcentaje de analfabetismo en el país era un 87%. El historiador comparó el gasto fiscal entre 1850 y 1900 para afirmar que las autoridades asignaron pocos recursos a la educación chilena. En este período, alrededor de un 5% de los recursos estatales fueron utilizados en el sistema educativo, mientras que el 30% se destinó a guerra y marina (Salazar, 1987).

Junto a la información sobre la cobertura y los pocos recursos invertidos en el sistema educativo chileno decimonónico, es fundamental conocer cuál era el estado de las escuelas primarias que educaban a los sectores populares en este período. Salazar (1987) sostiene que el aula típica de este período era un “rancho”<sup>5</sup>. En estos espacios, dictaba clases un/a preceptor/a con sueldo de peón formado sin mucha preparación en una escuela para educar a las y los hijos del bajo pueblo. Las precarias condiciones de estudio fueron testimoniadas en los informes del Visitador General de Escuelas Primarias José Suarez:

*Escuela municipal dirigida por doña Rita Sosa. Se halla en un aposento reducido a la extensión de 7 varas de largo i 3 de ancho, donde están las alumnas agrupadas, sentándose en asientos que cada una lleva de su casa por no haber ninguno en el establecimiento. Tiene una sola puerta útil, que no permite la claridad suficiente... La clase de escritura se hace bajo una indecente ramana, a campo abierto, donde el sol, el frío, el viento, i la lluvia acompañarán a las aprendices... (Salazar, 1987, pp. 92).*

---

<sup>5</sup> Para Salazar (1987) es el nombre que se le da a una de las habitaciones típicas del bajo pueblo el siglo XIX.

De forma paralela a la discusión educativa dada entre las elites dirigentes que soñaban construir un país republicano próspero y moderno con la participación activa “del populacho” y los “bárbaros”, algunos sujetos populares vivieron -a pesar de los deseos de los gobernantes- un gran tramo del siglo XIX con un grado importante de autonomía.

Salazar (1987) estudia al pueblo mestizo durante el siglo XIX y sostiene que la auto-educación fue muy importante para el aprendizaje de distintos procesos productivos -campesinos, artesanales y peonales- y de los códigos de funcionamiento republicanos. La enseñanza colectiva entre pares permitió: 1) tener mejores herramientas para desenvolverse en un mundo construido por la élite dirigente; 2) mantener un modo de vida con autonomía relativa al sistema mercantil decimonónico<sup>6</sup>.

En relación al campesinado y el artesanado es importante considerar que los procesos autoeducativos les brindaron instrumentos para desenvolverse mejor en un mundo distinto al que estaban acostumbrados durante el siglo XVIII. Sobre esto, Salazar (1987) destaca el rol que tuvo el auto-aprendizaje del marco legal mercantil llevado a cabo por las y los campesinos, junto con la organización artesanal en sociedades mutuales y la creación de escuelas autogestionadas para aprender “las primeras letras”. La educación entre pares fue imprescindible para que pudieran vivir mejor en un contexto sumamente hostil y desigual.

Salazar (1987) afirma que la auto-educación y la solidaridad fue fundamental para la supervivencia y la autonomía del peonaje<sup>7</sup> -61,3% de la fuerza de trabajo en 1875-. Los peones estaban en constante movimiento por los caminos, los campos, los puertos, las minas y las ciudades. Este sujeto tenía prácticas sociales solidarias y vivía de forma libre, “echándose al camino”. No le hizo sentido el proyecto republicano -ni sus leyes o su policía- y estaba constantemente buscando cómo ganarse la vida. Para su sobrevivencia, fue fundamental el aprendizaje entre pares, el apoyo mutuo y la entrega de datos sobre minas en el norte del país o información sobre el mercado ganadero en el Bío Bío (Salazar, 1987)

El caso del pueblo mapuche es trabajado por Pairican (2016). El historiador afirma que durante gran parte del siglo XIX el Estado chileno respetó el territorio que históricamente ocuparon los mapuches<sup>8</sup>. La frontera ubicada en el río Bío Bío demarcaba el límite norte del Gulumapu<sup>9</sup> que llegaba más allá del río Toltén, en las cercanías de Valdivia por el límite sur. En esta gran extensión de tierra, existió autonomía territorial para el pueblo mapuche que habitaba según sus modos de vida tradicionales.

El peonaje y el pueblo mapuche vivieron durante tres cuartos del siglo XIX de forma autónoma. Esto se explica por dos fenómenos. Por un lado, la institucionalidad republicana chilena estaba en proceso de instalación, por lo cual no tuvo la capacidad y la fuerza para ejercer el control total (Caniuqueo, 2006). Por otro lado, ambos actores no dependían de la

---

<sup>6</sup> Dentro de los sectores populares, sólo el peonaje y el pueblo mapuche gozaron de una autonomía relativa durante gran parte del siglo XIX. El campesinado y el artesanado fueron integrados al sistema mercantil.

<sup>7</sup> Salazar (1989) caracteriza al peón del siglo XIX. Es heredero directo del vagabundo colonial, carece de tierras, no comanda una familia propia y no espera mucho del trabajo asalariado. El autor agrega que mayoritariamente proviene de la crisis del campesinado criollo. Eran hijos de labradores escapando de la producción campesina y buscaban ganarse la vida en el camino, mediante golpes de suerte o trabajando por salario (Salazar, 1989).

<sup>8</sup> Antivil y Nahuelpan (2019) plantean que, antes de la ocupación, la labor misionera fue un “espacio de civilización”. Para ellos, las misiones se concibieron como una herramienta para educar a los niños mapuches e inculcar valores, hábitos y conciencia de un modo de vivir “civilizado” alejado de la educación mapuche.

<sup>9</sup> Para Millalén (2006) Gulumapu es el territorio mapuche ubicado al occidente de la cordillera de los Andes, desde el océano pacífico hasta la cordillera. Actualmente corresponde al espacio ocupado por el Estado chileno.

república y de la economía mercantil para vivir. En base a su sociabilidad, asociatividad y auto-educación fueron capaces de producir lo necesario para la vida (Salazar, 1987).

El fracaso del sistema nacional de Educación Popular es claro en las últimas décadas del período decimonónico. No le hizo sentido a gran parte de las masas populares y no logró integrar a los diversos sectores del bajo pueblo al proyecto republicano. En esta encrucijada, la élite debió cambiar la estrategia estatal y educativa para integrar al “populacho” al progreso y a la modernización. Habiendo visto el fracaso de convencer mediante “la razón”, optó por “la fuerza”, utilizando la otra opción disponible en el escudo chileno.

## **1.2 La expansión del Estado-nación chileno y la integración de los sujetos populares al proyecto republicano (1879-1932).**

El último cuarto del siglo XIX fue clave para el proyecto republicano chileno y su desarrollo durante el siglo XX. A partir de este período, los sujetos históricos populares entraron en crisis y/o fueron integrados paulatinamente a las lógicas del Estado-nación (Salazar, 1987). Para lograr la “participación” de los sujetos populares en la modernización del Chile republicano, se implementó una nueva estrategia estatal que articuló el aspecto político, económico, social y militar que tuvo a su servicio la dimensión educativa.

La autonomía en los modos de vida del peonaje y el pueblo mapuche -que no pudo ser transformada a partir del sistema educacional del siglo XIX- empezó a disminuir cuando la élite dirigente decidió expandir el territorio nacional mediante el enfrentamiento militar para asegurar las distintas fronteras del país (Godoy, 2020). La clase dirigente del país se percató que no podía “iluminar y civilizar” al bárbaro bajo pueblo mediante la educación y asumió que la violencia y la represión era la forma de integrarlos en el mundo moderno.

La década de 1880 fue clave para los intereses de la oligarquía chilena. Godoy (2020) sostiene que para la modernización del país y la inserción en los circuitos del capitalismo internacional fue clave el uso de la fuerza militar. En este breve período, las fuerzas militares del país ganaron la “Guerra del pacífico” a Perú y Bolivia y “Pacificaron la Araucanía”<sup>10</sup>. Estos conflictos estuvieron articulados, ya que: 1) tienen como trasfondo un interés económico; 2) la experiencia de batalla del ejército nacional en el norte de Chile fue decisiva para la victoria sobre el pueblo mapuche y el control de su territorio que se estaba siendo invadido desde 1860 (Godoy, 2020).

Respecto a la guerra del Pacífico, Caniuqueo (2006) trabaja distintas investigaciones históricas que dan cuenta del avance del capitalismo inglés mediante una serie de inversiones en Tarapacá y Antofagasta, que eran territorios del Estado peruano y boliviano previo al enfrentamiento militar. Junto a lo anterior, menciona que a fines del siglo XIX abogados y parlamentarios chilenos empezaron a defender los intereses ingleses.

Caniuqueo (2006) sostiene que la hipótesis más utilizada para explicar la guerra que fue ganada por el Estado chileno -y permitió expandir sus territorios en el norte en desmedro de

---

<sup>10</sup> La idea de “pacificación de la Araucanía” tiene un trasfondo colonial que invisibiliza la violencia sufrida por el pueblo mapuche a fines del siglo XIX. Además, pretende justificar esta masacre en base a la idea de “civilizar” a los indígenas y desarrollar crecimiento económico aumentando la productividad de la zona. A partir de la crítica de Pairican (2016), se usará el concepto “Ocupación de la Araucanía” para hacer referencia a este proceso.

Perú y Bolivia- es que la instigación de inversores ingleses para iniciar el conflicto tuvo más importancia que el interés del Estado chileno para defender a su población.

Donoso (2015) afirma que el principal motivo que impulsó a las elites chilenas para incorporar el territorio mapuche a la soberanía chilena fue incorporar aquellas tierras en los circuitos del capitalismo internacional. La mal llamada “pacificación”, tuvo como causa la necesidad de abastecer con alimentos a bajo costo a las ciudades chilenas en crecimiento y, especialmente, a los núcleos urbanos e industriales de los países del hemisferio norte.

Para justificar esta invasión, fue utilizado el discurso civilizatorio del intelectual liberal Sarmiento. Ruiz (2010) cita a Sarmiento (1849) para dar cuenta de su mentalidad:

*¿Cuál puede ser el porvenir de México, Bolivia, Perú que tienen aún vivas (...) como alimento no digerido aún las razas salvajes (...) conservando obstinadamente la tradición de los bosques, su odio a la civilización, su idioma primitivo, sus indolentes costumbres, su desdeñosa repugnancia por el aseo y las ventajas de la vida civilizada? (pp. 36-37).*

Este proceso colonizador<sup>11</sup>, hizo realidad el sueño civilizador de Sarmiento que veía en la cultura agraria latinoamericana barbarie que se oponían al progreso. Donoso (2015), agrega que el Estado chileno planteó que la conquista se realizó por “el bien de los mapuches”, para salvarlos de la ignorancia y permitirles disfrutar de las luces de la civilización. El despojo territorial fue legítimo para “salvar” al resto de la sociedad chilena de la “barbarie”.

La experiencia militar del ejército debe ser analizada desde dos perspectivas. Por un lado, prestando atención a los cambios que generaron las distintas vivencias bélicas en los miles de “rotos chilenos” que integraron sus filas: los militares. Por otro lado, considerando la utilidad política, económica y social que tiene para la elite dirigente un cuerpo militar obediente a su servicio.

En relación a la experiencia educativa que generó la participación de miles de rotos en el ejército, es importante destacar algunos aspectos. Salazar (1987) da cuenta de que la participación del peonaje en el ejército fue un mejor mecanismo de integración al modelo republicano que el sistema educativo decimonónico, que la moralización católica y los discursos de los sectores dirigentes.

Las vivencias entrenando en las fuerzas armadas y batallando en los conflictos militares desarrollaron en un sector del bajo pueblo el sentimiento patriótico. Salazar (1987) menciona que una preocupación importante dentro de las fuerzas armadas fue la educación básica de los conscriptos que reclutaba. En 1894 las escuelas primarias de los cuerpos del ejército estaban generalizadas por todo el país. A pesar de que muchos de ellos no aprendieron a leer y escribir en estos centros educativos, integraron significativamente la obediencia y el amor a la patria<sup>12</sup> “hasta morir si fuese necesario”. (Salazar, 1987).

---

<sup>11</sup> Caniquero (2006) define colonialismo como la expansión territorial de un Estado a partir de conquistas militares de otros países que someten a sus regímenes institucionales. Se caracteriza por el uso de la fuerza y la anulación de las instituciones propias del país sometido mediante ejércitos que ejercen el terrorismo como mecanismo de gobernabilidad, justificando su violencia de forma legal a partir de su propio Estado de derecho.

<sup>12</sup> Donoso (2015) trabaja ideas de Illanes (1991) para plantear que el nacionalismo fue una estrategia para civilizar a parte de los sectores populares y lograr que se integren al orden hegemónico establecido.

La otra dimensión que se produjo a partir de la victoria militar chilena -que permite expandir su frontera norte y sur<sup>13</sup> desde la década de 1880- fue la utilización del ejército para los intereses de la élite dirigente (Salazar, 1987). La oligarquía utilizó a los militares como una fuerza represiva<sup>14</sup> para subordinar al peonaje, a los mapuches y a la naciente clase obrera.

Salazar (1987) plantea que el campesinado y el artesanado perdieron importancia para el sistema mercantil desde la segunda mitad del siglo XIX. El peonaje, al término del período decimonónico, sufrió una crisis como sujeto histórico. Esto se generó por un estancamiento económico que puso pausa a la expansión industrial local y por la mejora de los mecanismos represivos del ejército chileno ayudado por oficiales prusianos (Salazar, 1987).

Salazar (1987) menciona que la destrucción sistemática de la identidad del sujeto popular chileno generó una reconfiguración que produjo dos actores sociales con destinos diferentes. Por un lado, muchos “rotos chilenos” migraron y se integraron al funcionamiento del proyecto chileno trabajando asalariadamente como obreros. Por otro lado, el lumpen-proletariado quedó marginado del sistema humillado, alcoholizado y prostituido.

El pueblo mapuche siguió un camino similar al peonaje, gracias a la derrota militar que sufrió en la década de 1880 frente al ejército chileno<sup>15</sup>. Pairican (2016) afirma que a partir de 1884 inició el proceso de “reducción de tierras” que segregó y marginó al pueblo mapuche en tierras poco productivas. Junto a lo anterior, Caniuqueo (2006) plantea que, el “reparto de tierras” dividió la propiedad colectiva de la tierra mapuche tradicional bajo una lógica individual. El proceso de despojo territorial no sólo enriqueció al Estado y a algunos terratenientes en base al empobreciendo del pueblo mapuche, sino que también destruyó gran parte del sentido de comunidad tan importante para la nación mapuche.

El robo de tierras sufrido por las y los habitantes de Gulumapu, generó como consecuencia una “diáspora mapuche”<sup>16</sup>. La violencia y el desarraigo mapuche afectaron el modo de vida tradicional de este pueblo. Caniuqueo (2006) menciona que a partir de la ocupación algunos patrones culturales mapuche fueron cambiando lentamente. A pesar de la derrota, los mapuches mantuvieron su auto identificación y no desaparecieron física o culturalmente.

La década de 1880 fue clave, ya que, junto a los procesos de desarraigo, despojo y migración, inició una paulatina integración de los sujetos populares al sistema republicano chileno. Donoso (2015) sostiene que los mapuches y otros actores populares fueron cercados por los avances “del progreso y la modernización” mediante el despojo de sus tierras y/o modos de vida. Salazar (1987) hace un balance histórico del siglo XIX en Chile y lo resume a partir de las siguientes palabras: “La historia social del siglo XIX chileno no es otra cosa que la historia del proceso “sistémico” que destruyó la identidad creativa del bajo pueblo chileno. Sobre este resultado trabajaría el sistema educacional del siglo XX.” (pp. 123)

---

<sup>13</sup> Godoy (2020) menciona que Chile anexó territorio al norte de Antofagasta y Tarapacá. Caniuqueo (2006) sostiene que, hasta la ocupación de la Araucanía, el Estado tenía control territorial hasta el río Bío Bío.

<sup>14</sup> Un ejemplo de represión y brutalidad llevada a cabo por el ejército chileno fue la Masacre de obreros y sus familias desarmadas en la Escuela Santa María de Iquique el año 1907.

<sup>15</sup> Antimil y Nahuelpan (2019) plantean que la ocupación de la Araucanía tuvo dos dimensiones. Por un lado, se dio una “guerra de exterminio” que se basó en ingresos intermitentes de tropas militares acompañadas de colonos en tierras mapuches para quemar bosques, rukas, robar ganado, producción textil y platería. Por otro lado, la radicación de tierras dejó al pueblo mapuche en propiedad de sólo el 6% del territorio que controlaba previo a la invasión. El 94% restante fue apropiado por el Estado o colonos chilenos y extranjeros.

<sup>16</sup> Según Marimán et al. (2006, pp. 261) se debe entender la diáspora mapuche: “como la población forzada a abandonar el Wallmapu, su territorio nacional, por medios políticos y económicos principalmente”.

El “Estado Docente”<sup>17</sup> a inicios del siglo XX estuvo al servicio de los cambios políticos, económicos, sociales y militares impuestos por la clase dirigente. En este nuevo escenario, hubo una modificación en la estructura de la educación estatal que tuvo dos dimensiones.

En primer lugar, la élite tenía claridad respecto a que la educación era una herramienta fundamental -pero no la única- para el proyecto político, económico y social que estaban imponiendo. Para no tener poca cobertura educativa como durante gran parte del siglo XIX, la clase dirigente aumentó la cantidad de centros educativos para terminar de civilizar a los restos del peonaje y al pueblo mapuche<sup>18</sup> marginado en las peores tierras de Gulumapu. Para evitar la inasistencia escolar de los sectores populares -que no le encontraron sentido a la escuela durante el período decimonónico- y asegurar su inserción en el proyecto chileno, el Estado le dio un carácter obligatorio a la educación<sup>19</sup> (Salazar, 1987).

Salazar (1987) da antecedentes de la dimensión cuantitativa en la educación secundaria que durante gran parte del siglo XIX fue pensada sólo para las y los hijos de la élite. Se produjo una expansión importante en la matrícula fiscal masculina. En 1854 había sólo 2.026 estudiantes. En 1902 el número aumentó a 8.835 educandos. Los datos del alumnado nacional en 1924 en liceos fiscales mostraban 20.409 matriculados. En el caso de las estudiantes también existió un aumento, ya que el año 1924 mostraba 19.675 matriculadas.

La segunda dimensión a considerar es un cambio en la subjetividad que tienen los sectores populares sobre la educación estatal. Donoso (2015) afirma que la visión de apatía o rechazo durante gran parte del siglo XIX cambió por parte de los vencidos. Ruiz (2010) sostiene que los grandes luchadores por extender la cobertura de la “Educación Popular” desde inicios del siglo XX fueron los sectores populares. Pero, ¿Qué sucedió para que se diera una transformación radical en la valoración del bajo pueblo sobre la educación estatal? Donoso (2015) explica este fenómeno de la siguiente forma:

*Para los mapuches, como para gran parte de los sectores populares de entonces, la educación comenzó a adquirir gran importancia porque en este trance histórico empezaron a sentirse y entenderse como “ignorantes”. Sensación que no nacía en ellos porque hubiesen interiorizado los postulados iluministas (...), sino que, a fin de cuentas, comenzaron a verse inmersos en circunstancias en las que poco y nada comprendían y en las cuales el desconocimiento de los códigos de los vencedores, de su lengua, sus letras y sus números, hacían todo perceptiblemente más difícil. Esta comprensión (...) los llevó a apreciar que los saberes que proporcionaba la escuela eran fundamentales y, al mismo tiempo, a entender que éstos no podían ser aprendidos a través de sus modos de socialización tradicionales. (pp. 75).*

La modificación de la subjetividad sobre el fenómeno educativo por parte de los sectores populares, generó un proceso nuevo: la lucha por la expansión de la educación pública.

---

<sup>17</sup> Para Salazar (1987) el Estado Docente estuvo al servicio de crear un soporte popular para el Estado chileno y la institucionalidad republicana bajo el patriotismo. De esta forma, el Estado docente permitiría el “control social”.

<sup>18</sup> Cubillos et al. (2020) mencionan que un ejemplo que da cuenta del aumento en la cobertura escolar en Gulumapu es la creación del Liceo de Temuco en 1889, sólo algunos años después de la victoria militar chilena.

<sup>19</sup> Salazar (1987) plantea que la Ley de Instrucción primaria obligatoria en 1920 se articula con una serie de medidas obligatorias para moralizar al pueblo y hacer frente problemas como el alcoholismo o la mendicidad.

Caniuqueo (2006) estudia la experiencia del pueblo mapuche y afirma que desde 1910 crearon organizaciones políticas que empezaron a exigir educación al Estado.<sup>20</sup>

Donoso (2015) revisa fuentes la época para dar cuenta de la importancia que recibió la educación para las/los mapuches<sup>21</sup>: “*Es la mejor herencia que se le puede legar a los hijos, se podía leer en las páginas de El Araucano el 1 de febrero de 1930. Es la única salvadora de los pueblos, se podía leer en las páginas de La Época, tanto el 17 de febrero de 1911 como el 20 de agosto de 1911*”. (pp. 79) El autor plantea que este cambio, dejó atrás:

*Los días en que los misioneros debían salir de correrías para captar a sus futuros pupilos, ofrendar presentes a los jefes de familia para lograr su venia y rogar para que los estudiantes estuviesen a gusto y no decidieran dar por finalizada su educación antes de tiempo.* (pp. 79).

Pero, además de exigir educación, un sector del bajo pueblo logró articularse a inicios del siglo XX como movimiento popular<sup>22</sup>. Los peones desarraigados y los habitantes del Gulumapu obligados a migrar por la victoria de la clase dirigente encontraron trabajo en distintas ciudades y centros productivos como obreros. El cambio en la estrategia estatal de inserción del sujeto popular en el modo de producción capitalista, inició un período histórico denominado cuestión social<sup>23</sup> que generó nuevas luchas y resistencias (Godoy, 2020). En otras palabras, la negación y explotación del sujeto popular produjo su afirmación colectiva a partir de las experiencias comunes de opresión y de lucha por transformar la realidad.

Recabarren evidencia de forma muy clara el contexto histórico que está viviendo a inicios del siglo XX en la “cuestión social”. El autor criticó el proyecto republicano, ya que sólo enriquece a la burguesía mientras tiene al pueblo en la miseria. En palabras del autor:

*Las clases populares viven todavía esclavas, encadenadas en el orden económico, con la cadena del salario, que es su miseria; en el orden político, con la cadena del cohecho, del fraude y la intervención, que anula toda acción, toda expresión popular, y en el orden social, con la cadena de su ignorancia y de sus vicios, que le anulan para ser consideradas útiles a la sociedad en que vivimos.* (Recabarren, 2017, pp. 38).

En este contexto de politización, lucha y organización por parte del movimiento popular, el sujeto popular no se conformó con exigir educación, ya que tenía una visión crítica del Estado

---

<sup>20</sup> La exigencia por expandir la educación estatal por parte de los actores populares da cuenta del éxito que tuvo la escuela para instalar el currículum educativo como una necesidad para toda la población del país. El contexto hostil genera que el sujeto popular entienda la educación como una herramienta imprescindible (Donoso, 2015) a pesar del fracaso de la escolarización y su propuesta curricular durante las décadas anteriores (Salazar, 1987).

<sup>21</sup> Pinto (2016) plantea que el aumento en la cobertura educacional reprodujo una dinámica de negación hacia el pueblo mapuche: “La integración al sistema escolar de niños y jóvenes MAPUCE no significa necesariamente un respeto a la diversidad cultural o una comprensión del MAPUCE como un sujeto distinto, con una carga cultural, histórica y/o incluso hablante de un idioma distinto al determinado por el Estado central.” (pp. 16). Para el autor, el mapuche es negado como sujeto histórico en la educación chilena.

<sup>22</sup> Grez (2007) plantea lo propio del movimiento popular: “es la conciencia o identidad de clase o conglomerado social, la movilización permanente tras ciertos objetivos claramente identificables por los propios protagonistas, continuidad que frecuentemente es alcanzada sólo si existe organización igualmente permanente”. (pp. 44).

<sup>23</sup> Pinto y Valdivia (2001) plantean considerar dos dimensiones para comprender la cuestión social. Por un lado: “este fenómeno consistió en la aparición, y correspondiente reconocimiento social, de una nueva forma de pobreza asociada a la vida urbana y a la consolidación de la producción capitalista” (pp. 9). Por otro lado, el proceso implicó: “la irrupción de este tipo de problemas en el ámbito de lo político, es decir, aquél en el que se ventilan las grandes preocupaciones de una sociedad y se fijan los rumbos que ésta debe emprender” (pp. 10).

docente. El movimiento pedagógico compuesto por docentes y estudiantes universitarios generó una disputa educativa con el Estado mediante dos estrategias: 1) crear un sistema de auto-educación popular<sup>24</sup> paralelo; 2) exigir la instalación de un sistema educativo propuesto por profesores y obreros (Reyes, 2002).

Reyes (2002) sostiene que en 1920 existió un modelo educativo paralelo al sistema de educación estatal para el bajo pueblo: la auto-educación popular. Este sistema autónomo al Estado fue articulado desde la FOCH<sup>25</sup> y se distinguió por su lógica crítica, racionalista y laica, junto con su finalidad prefigurativa<sup>26</sup> y transformadora. La autora plantea que:

*La autoeducación popular no se contentaba con suplir las deficiencias del sistema formal, sino [que buscó] potenciar la acción social para ir más allá de las "instituciones burguesas", para construir una nueva sociedad y para "sustituir" a los grupos que mal gobernaban a comienzos de siglo. (pp. 115).*

El movimiento popular -articulado por obreros, docentes, estudiantes universitarios y otros trabajadores asalariados- comprendió la importancia de desarrollar sus propias prácticas educativas. Lagos Mieres (2018) cuenta que la FOCH elaboró un sistema de escuelas racionalistas autogestionadas a partir de la influencia del pedagogo catalán Ferrer i Guardia.

En la década de 1920, el movimiento popular apoyó la propuesta educativa del movimiento docente que criticó la educación formal y buscó disputar al Estado la mirada educacional. El "Plan integral de reforma del sistema público de enseñanza" fue impulsado por la Asociación General de Profesores como exigencia. En palabras de Areyuna et al. (2018):

*La inédita propuesta de las/os profesoras/es, los reubicaba como agentes centrales de la construcción de proyecto pedagógico y cuestionaba el rol técnico o de ejecución de políticas educativas elaboradas sin diálogo social que les había impuesto el Estado. Los/as docentes, cuestionaron el monopolio estatal sobre la educación y propusieron un nuevo tipo de proyecto escolar donde las comunidades tuvieran un rol decisonal en el gobierno de la escuela, con un presupuesto descentralizado y un método pedagógico que promoviera el desarrollo de los niños y niñas en sus propios contextos culturales, menos instrucción y más desarrollo integral de los/as estudiantes. (pp.77).*

---

<sup>24</sup> Fernández (2017, pp. 34) plantea que el concepto de auto-educación popular: "Es más que nada un intento de resolver un problema histórico para: "a) Saldar los déficits educacionales acumulados por el sistema nacional de educación establecidos por las elites dirigentes; b) promover su propio desarrollo y liberación, y; c) reorganizar los fundamentos de la sociedad chilena en su conjunto" (Salazar, 1987:86). El objetivo de todo esto es "promover un determinado proceso histórico: el desarrollo pleno de las implicancias sistémicas y sectoriales del movimiento social del bajo pueblo" (Salazar, 1987:86). No persigue una "formación óptima de un individuo o su personalidad", sino que busca potenciar históricamente "un grupo, clase o colectivo social" (Salazar, 1987:86). Por lo tanto, según [esto] la auto-educación popular se puede conceptualizar como "ese conjunto de procesos educativos suplementarios que, sobre el margen del sistema dominante, prepara a las generaciones pobres para desempeñar adecuadamente no roles estructurales, sino roles históricos, atingentes, a su propia liberación y a la refundación por debajo de la sociedad chilena (Salazar, 1987:86)."

<sup>25</sup> Reyes (2002) afirma que la Federación Obrera de Chile (FOCH) es una organización política creada en 1908 que agrupaba a la mayoría de los sindicatos de trabajadores de la época.

<sup>26</sup> Prefigurar implica anticipar la sociedad futura en la actualidad por medio de acciones de autoafirmación o de construcción de un nuevo tipo de relaciones e instituciones en el seno del sistema capitalista aún vigente. La educación es una herramienta con el potencial de adelantar, aquí y el ahora, otra sociedad (Palumbo, 2016).

El profesorado construyó una propuesta en la cual cuestionaron el rol segregador de la escuela y la promoción de valores nacionalistas, junto al centralismo y autoritarismo de sus prácticas pedagógicas (Areyuna et al. 2018). Reyes (2002) menciona que la propuesta del movimiento pedagógico se insertó en la disputa por la soberanía que instaló la Asamblea de Obreros y Asalariados contra el Estado manejado por el presidente Alessandri.

El año 1925 y los siguientes fueron claves en la resolución de este conflicto por la soberanía en el país. La lectura de Reyes (2002) permite hacer un análisis de lo ocurrido. En este corto periodo, se produjo una gran victoria para la élite dirigente y una derrota histórica del proyecto histórico popular<sup>27</sup> del movimiento popular.

Por un lado, la élite dirigente salió victoriosa de la impugnación propuesta por el movimiento popular y su lucha por una asamblea constituyente. La constitución redactada por una comisión designada por Alessandri fue aprobada en un plebiscito en el cual la abstención de las personas habilitadas para votar superó el 54% (Correa et al., 2005).

Por otro lado, el profesorado fue derrotado y dio inicio a una lógica que se mantendrá en gran parte de las luchas populares hasta el presente. El movimiento pedagógico confió en el llamado de la clase política en 1927 a implementar su reforma educativa desde dentro del aparato legislativo, pero no pudo imponer su propuesta debido a toda clase de tropiezos (Reyes, 2002). La gran pérdida del movimiento popular tuvo dos dimensiones. En primer lugar, abandonaron su autonomía para construir propuestas para transformar el país. En segundo lugar, ingresaron al funcionamiento del sistema político como un actor más en un espacio dominado y manejado desde el siglo XIX por la hábil élite dirigente.

Como resultado de esta crisis, se instaló en Chile un fenómeno de mediana duración que involucra el funcionamiento de la lucha política por parte de los sectores populares. La constitución de 1925 fue aceptada a pesar de su poca legitimidad. Las reformas constitucionales que surgieron a partir de su aprobación y la experiencia del profesorado dieron inicio a una "lógica peticionista" al Estado mediante la participación en el sistema político para conseguir mejores condiciones materiales. La república chilena logró integrar a los antiguos "rotos chilenos" que sufrieron el desarraigo de la década de 1880 y que se organizaron y lucharon para transformar el país durante la década de 1920 (Salazar, 1987).

### **1.3 El proyecto desarrollista del Estado chileno y la "construcción de utopías" de los sectores populares (1932-1975).**

Salazar (1987) realiza un balance de la coyuntura crítica chilena entre 1925 y 1932. Las reformas que se dan en este período permitieron que la clase política sobreviva a la impugnación realizada por el militarismo y el movimiento popular<sup>28</sup>. A lo anterior se debe

---

<sup>27</sup> Para Cabaluz y Olivares (2020, pp. 29) esta categoría -que surge desde las ideas de la historia social chilena- debe comprenderse como: "Un proceso de construcción social, que se va construyendo desde abajo, como una expresión histórica y concreta desplegada por los sectores populares, para crear condiciones materiales que les permitan avanzar en procesos de humanización de su existencia y en la conquista de su dignidad".

<sup>28</sup> Correa et al. (2005) da cuenta del período de crisis. En este breve lapso de tiempo Chile vive un gran período de inestabilidad política. El militarismo es un fenómeno clave, ya que desde 1924 -año en que se produce el "ruido de sables"- los militares intervienen en el sistema político y realizan diversos golpes de Estado. Una figura clave es Carlos Ibáñez del Campo, quien gobernó mediante una dictadura represiva desde 1927 a 1931. La coyuntura crítica termina en 1932 cuando Alessandri es elegido como presidente en las votaciones de octubre.

agregar que el proyecto autónomo de los sectores populares fue derrotado y sus actores fueron integrados al funcionamiento del sistema republicano.

La crisis política interna que vivió el país en esta “coyuntura crítica” fue atravesada por una crisis estructural del capitalismo en el año 1929. El profesor Salazar (1987) plantea que la “crisis del 29” -o la crisis del capitalismo mercantil- generó cambios en el sistema económico imperante. Bresser-Pereira (2017) sostiene que luego de la caída de la bolsa de Nueva York, gran parte del mundo adoptó el desarrollismo como estrategia de desarrollo.

Sofía Correa et al. (2005) plantean que Chile fue parte de este proceso mundial. Hubo un cambio radical en el modelo económico del país a partir de la década de 1930, ya que, pasó de estar orientado “hacia afuera” -exportación de recursos naturales en un contexto de libre mercado- a un sistema “hacia adentro” -donde el mercado se cierra y se busca generar el crecimiento a partir de la producción y el consumo nacional-. Los cambios en el modelo de desarrollo se buscaron implementar mediante un plan que le dio un rol importante al Estado:

*El instrumento fundamental del nuevo paradigma (...) fue la industrialización basada en la sustitución de importaciones. Para alcanzarla fue necesario recurrir a la intervención estatal de las principales variables de la economía y a la transformación del sector público en un agente productivo. Así pues, la adopción de este modelo económico respondió, en buena medida, a la necesidad de insertarse en las nuevas condiciones de la economía mundial. (Correa et al., 2005, pp. 140).*

Los gobiernos del Frente Popular que accedieron al poder en 1938 a través del presidente Pedro Aguirre Cerda buscaron desarrollar la economía chilena y superar la condición del subdesarrollo mediante el desarrollismo. Bresser-Pereira (2017) menciona los objetivos fundamentales de esta teoría económica para los países del “tercer mundo”:

*[Buscó] promover el desarrollo económico de los países subdesarrollados o periféricos, que todavía no habían llevado a cabo su revolución industrial capitalista. [Para lograrlo era importante], en el plano político, el desarrollo económico, entendido como el resultado de una coalición de clases que incluyera a la burguesía nacional, la burocracia pública y los trabajadores urbanos; y, en el plano económico, el desarrollo económico entendido como “cambio estructural”, es decir, como la industrialización que pudiera transformar a las estructuras de la sociedad. (...) La condición de subdesarrollo (...) sólo se puede superar con la adopción de una estrategia nacional de desarrollo dirigido por el Estado. (pp. 53).*

Desde la década de 1930, los gobiernos comprendieron la importancia de que las políticas educativas estuvieran al servicio del nuevo modelo de desarrollo. Salazar (1987) afirma que el sentido de la educación cambió en la búsqueda de un “Estado Social-Benefactor”. El historiador menciona que, en la figura de Pedro Aguirre Cerda destaca su confianza en la ciencia económica. En el diagnóstico del presidente, la visión “no científica” de las masas populares impedía su cooperación y solidaridad con el proyecto de desarrollo del país

(Salazar, 1987). Su mirada educativa buscó instalar un nacionalismo económico<sup>29</sup> (Ruiz, 2010).

Para Salazar (1987), el presidente Cerda y su gobierno consideraban al nacionalismo como un elemento articulador para su proyecto educativo. Por un lado, pone a los sectores populares al servicio del desarrollo del país que está amenazado por potencias imperialistas que buscan robar nuestros recursos. Por otro lado, solicita la unidad nacional bajo un objetivo común mientras fomenta la cooperación entre chilenos y evita la lucha de clases.

Ruiz (2010) sostiene que la estrategia educativa iniciada por los gobiernos del Frente Popular en la década de 1930 continuó hasta gobierno de la Unidad Popular -a pesar de que hay interesantes matices que se expresan en el gobierno de Frei y, principalmente, en la gobernanza de la Unidad Popular-, ya que se mantiene la educación al servicio de formar trabajadores que aporten al desarrollo económico del país.

Salazar (1987) y Ruiz (2010) coinciden en que, hasta el gobierno de Eduardo Frei, no hubo grandes cambios en la política educativa del país. A partir de la experiencia demócrata cristiana, se ven modificaciones. Según Ruiz (2010), la reforma educativa del presidente fue el cambio educacional más significativo desde el término de la década de 1920.

Ruiz (2010) menciona que hay que comprender el proyecto político de Frei<sup>30</sup> en el marco de las teorías de desarrollo y modernización planteadas por la Alianza para el Progreso y distintos organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o la Organización de los Estados Americanos (OEA) que buscaban evitar revoluciones en América Latina. Siguiendo los planteamientos de la CEPAL, el gobierno consideró que la educación es fundamental para estimular el desarrollo del país.

Areyuna et al. (2018) sostiene que la gran reforma educativa estatal del gobierno demócrata cristiano<sup>31</sup> tuvo un corte productivista que prometió transformaciones estructurales para el país. Los autores caracterizan el proyecto educativo de la siguiente manera:

*La reforma educativa del Gobierno de Frei Montalva, (...), persiguió: a) modernizar el sistema educativo mediante una amplia reforma curricular y a través de la creación de una institucionalidad (CPEIP) que permitiera dotar al sistema educacional de un cuerpo técnico especializado dotado del conocimiento necesario para liderar las diferentes iniciativas educativas, con énfasis en el perfeccionamiento del profesorado, y b) democratizar el sistema educativo mediante la elaboración de políticas que favorecieran la*

---

<sup>29</sup> Ruiz (2010, pp. 80) plantea que Francisco Encina influyó en distintos sectores políticos con su visión educativa nacionalista: "Según Encina solo la orientación de la escuela hacia la producción fabril podría cambiar esa característica típica de los pueblos colonizados que se enfrentan a naciones más fuertes, según la cual, en palabras de su crítico Enrique Molina, "somos pueblos civilizados para consumir, pero primitivos para producir". Este cambio define el currículum educativo -qué enseñar y para qué enseñarlo- en función del desarrollo económico chileno bajo ideas nacionalistas (Salazar, 1987; Ruiz, 2010).

<sup>30</sup> Fauré (2015) plantea que el gobierno demócrata cristiano se instaló como una vía entre el capitalismo liberal y el marxismo ateo. La misión durante el mandato de Frei fue integrar a los sujetos populares del campo y la ciudad. Para ello se implementaron distintos procesos educativos como las campañas de alfabetización y apoyo técnico para la reforma agraria. Además, se generó el programa de promoción popular y se crearon organismos como las juntas de vecinos, los centros de madres o centros de padres y apoderados.

<sup>31</sup> Una dimensión de la política educativa durante el gobierno de Frei fue la instalación de programas educativos de alfabetización que le dieron un rol importante al educador popular Paulo Freire entre 1964 y 1969 (Areyuna et al., 2018). Esta experiencia influyó a una generación de educadores populares que participaron voluntariamente.

*ampliación de la matrícula<sup>32</sup> y retención escolar, con destaque en la creación de una institucionalidad que coordinara y ampliara los esfuerzos asistencialistas del Estado hacia el estudiantado (JUNAEB). (pp. 79).*

El gobierno de Allende estaba inscrito en el proyecto desarrollista para sacar a Chile del “tercer mundo”, pero tuvo elementos que lo diferenciaron de los gobiernos que lo precedieron. Para Areyuna et al. (2018) en el gobierno de la UP se dio un proceso inédito:

*El pueblo había llegado al poder, después de más de un siglo de luchas, por la vía electoral. El espíritu de la revolución y la esperanza pintó la sonrisa de miles de pobladores/as, obreros/as, campesinos/as, estudiantes y trabajadores/as en general. Salvador Allende, un compañero presidente, había llegado al poder y el pueblo, la gente común, asumió el protagonismo del proceso. No se trataba de cambiar sólo el entorno cercano, era el momento de cambiar Chile. En este contexto la propuesta de un gran cambio educativo, se tornó en uno de los ejes centrales del programa de la Unidad Popular. (pp. 80).*

A partir de la lectura de Ruiz (2010), se reconoce que la política educativa de la Unidad Popular tuvo dos dimensiones. Por un lado, se produjo un aumento importante en la matrícula de educación parvularia, básica, media<sup>33</sup> y superior. Por otro lado, creció considerablemente la participación de distintos actores sociales -profesores, funcionarios y estudiantes secundarios y universitarios- en la gestación de políticas educativas.

El proyecto de Escuela Nacional Unificada es la reforma educativa que intentó implementar Allende -no se aprobó-. Esta propuesta surgió del primer Congreso Nacional de Educación, que contó con una participación plural y masiva de distintos actores. A partir de este espacio de discusión se levantaron los ejes centrales de la política educativa de la Unidad Popular. Cabaluz y Olivares (2020) plantean que la radicalidad del proyecto se debe a dos aspectos:

*Por un lado, en su capacidad de sintetizar un continuo histórico de luchas populares por la educación pública en el país<sup>34</sup>, y por otro, en su preocupación por inscribir las transformaciones educativas en el proceso de transición al socialismo,<sup>35</sup> recuperando algunas formulaciones educativas y pedagógicas desarrolladas desde el marxismo. (pp. 27-28).*

De forma paralela al proyecto estatal y la educación desarrollista, los distintos sujetos populares sufrieron distintos cambios desde la década de 1930 a la de 1970. Destaca la politización del mundo popular y el surgimiento de un nuevo actor popular: el/la poblador/a.

En relación al mundo obrero y asalariado, hubo un proceso de politización, organización y lucha que tiene elementos de continuidad con la “lógica peticionista” que surgió en la primera mitad del siglo XX. La derrota del movimiento popular en la coyuntura crítica entre 1925 y

---

<sup>32</sup> En 1958 había 92.377 estudiantes secundarios, en 1964 el alumnado de secundaria era integrado por 142.154 estudiantes y en 1970 -término del gobierno de Frei- llegó a 302.100 educandos/as (Salazar, 1987).

<sup>33</sup> Entre 1970 y 1973 la matrícula secundaria aumentó de 302.100 a 445.862 estudiantes (Salazar, 1987).

<sup>34</sup> Cabaluz y Olivares (2020) rescatan el aporte de la experiencia de las Escuelas Racionalistas generadas por obreros, la influencia de la “escuela nueva” y la propuesta del movimiento pedagógico en 1925.

<sup>35</sup> Para Areyuna et al. (2018, pp.80): “implicaba que la escuela dejara de ser una instancia meramente reproductora de las condiciones de clase y se constituyera en una agencia de transformación social”.

1932 implicó su integración al funcionamiento del proyecto republicano, que a partir de la década de 1930 se construyó bajo lógicas desarrollistas. Salazar (1987) agrega un antecedente que da cuenta de los objetivos políticos en la lucha de la clase trabajadora:

*Entre 1938 y 1952, 77,4% los movimientos huelguísticos del proletariado industrial tuvieron por objeto explícito el incremento de salarios u otra motivación económica-social. (...) En ese período, empleados y obreros aumentaron su poder adquisitivo por sobre la tasa de inflación. (pp. 128).*

El pueblo mapuche también vivió un proceso de politización para mejorar su calidad de vida. Caniuqueo (2006) menciona que entre 1931 y 1953 los mapuches se organizaron debido a la violencia y el despojo sufrido por parte del Estado y los terratenientes desde la segunda mitad del siglo XIX. Las organizaciones mapuches<sup>36</sup> permitieron que esta nación denunciara, resistiera y elaborara propuestas para buscar solución a las problemáticas que sufrían.

Caniuqueo (2006) plantea que la demanda territorial tuvo un rol central para el pueblo mapuche. La construcción de la Corporación Araucana en 1936 permitió utilizar la vía electoral para defender sus propuestas e intereses dentro del Estado. Caniuqueo (2006) agrega que, en el marco de la discusión por la producción y modernización de la agricultura, el pueblo mapuche generó un congreso en 1953. En este espacio: “se va construyendo un discurso desarrollista, que no se contrapone al mantenimiento de la cultura pues uno de los aspectos planteados era el mantenimiento del mapuzugun<sup>37</sup>.” (pp. 181).

Para el pueblo mapuche, fue fundamental sobrevivir y mejorar su calidad de vida en un escenario hostil. Durante las décadas centrales del siglo XX, exigieron utilizar algunas herramientas estatales, pero las contextualizaron desde sus necesidades. La apropiación del discurso desarrollista les permitiría mejorar la productividad, evitar la migración y desarraigo, junto con generar la vuelta de los mapuches urbanos. Por otro lado, demandaron educación<sup>38</sup>, ya era una herramienta para especializar su mano de obra (Caniuqueo, 2006).

Por último, el sujeto marginal también vivió procesos de transformación y politización durante el siglo XX. Castells (1973) estudió el surgimiento y las prácticas del movimiento de pobladores en Santiago. El autor explica la gran migración a la capital chilena debido a: “la crisis de la minería y del artesanado provincial, el éxodo rural, la concentración administrativa y de servicios y la búsqueda de una oportunidad en la capital”. (pp. 10).

Fue tal la presión por el acceso a la vivienda, que la masa creciente de población saturó rápidamente los “conventillos”<sup>39</sup> y barrios antiguos del centro de la ciudad. Ante la falta de políticas públicas de vivienda para los sectores populares y la gran crisis habitacional, las

---

<sup>36</sup> Es interesante identificar vínculos entre mapuches y grupos políticos de la sociedad chilena en su proceso de politización. Caniuqueo (2006) sostiene que hay alianzas con distintos sectores de la derecha e izquierda del período. Además, reconoce una asociación con el colectivo capuchino de la iglesia.

<sup>37</sup> Es el idioma de la sociedad mapuce (Asociación de profesores Kimeltucefe, 2006).

<sup>38</sup> Pinto (2016) estudia la educación en el período desarrollista y su relación con el pueblo mapuche: “se podría evidenciar que la adopción del modelo ISI (...) significó también una nueva mirada a la visión de la educación, pero que, sin embargo, perpetua el principio de negación del sujeto MAPUCE, integrándolo al proyecto del desarrollo de la nación como “campesino” o “agricultor” que debía ir mejorando su técnica de producción en pos de un bien superior: el progreso de la nación.” (pp. 16). A pesar de la integración, Caniuqueo (2006) sostiene que el pueblo mapuche adapta y resignifica la demanda por la educación a partir de sus necesidades.

<sup>39</sup> Para Castells (1973) el conventillo integra:” cités, pasajes y (...) todo tipo de viviendas insertas en el casco urbano deterioradas por su uso intensivo y su no reparación”. (pp.12). Siempre está densamente poblado.

personas marginadas de “los beneficios de la vida urbana” ocuparon de forma ilegal terrenos en 1946 y formaron “poblaciones callampas”<sup>40</sup>. (Castells, 1973).

Garcés (2015) plantea que los pobladores se constituyeron desde 1960 como un movimiento social importante en Chile -Salas (1999) afirma que en 1972 existían 800.000 pobladores y pobladoras. El movimiento de pobladores logró transformar significativamente las principales ciudades del país, creando nuevos barrios y poblaciones (Garcés, 2015).

Para Isabel Torres (2009), la década de 1960 estuvo marcada por la utopía como un elemento que sostuvo distintos proyectos políticos. A esto, es necesario agregar que la construcción utópica de una realidad democrática, comunitaria e igualitaria se extendió durante la experiencia de la Unidad Popular. La autora considera que hay dos antecedentes claves en 1957 que rompieron con la lógica de integración del sujeto popular al proyecto desarrollista y la coherencia con los partidos políticos institucionales. Los “sucesos del 2 y 3 de abril” y la toma de la población “La Victoria” fueron acontecimientos que demostraron un grado de autonomía en el accionar popular y un distanciamiento con el funcionamiento del sistema republicano por parte de los proyectos político-sociales de los sujetos populares.

La construcción de utopías<sup>41</sup> fue una fase distinta al proceso de politización peticionista que se dio entre 1932 y 1957. El nuevo proceso de lucha se desarrolló en el gobierno de Frei y se profundizó en el período de la UP. El gobierno de Allende estuvo marcado por el diálogo y la tensión entre dos utopías. Por un lado, el gobierno buscó llegar al socialismo con “sabor a empanada y vino tinto”. Por otro lado, los sectores populares lucharon para transformar su vida y/o recuperar su modo de vivir tradicional, modificando estructuralmente el país.

A partir del 4 de septiembre de 1970, el contexto sociopolítico permitió caminar hacia sueños que nacieron de la experiencia de lucha y organización del proyecto histórico popular. Cabaluz et al. (2018) sostienen que este proyecto contuvo una dimensión educativa -o auto-educativa- que generó saberes contra hegemónicos<sup>42</sup>.

Por un lado, el movimiento pedagógico vio en el gobierno de Allende una oportunidad para conquistar sus demandas históricas e integrar a escala nacional los aprendizajes conseguidos en sus experiencias auto-educativas. Por esto, participó activamente en el congreso educativo planteado en 1971 para generar la ENU (Cabaluz y Olivares, 2020).

Por otro lado, desarrollaron sus experiencias auto-educativas para acompañar sus procesos de lucha desde dos dimensiones. En primer lugar, crearon experiencias educativas autónomas que surgen a partir de una crítica al Estado Docente por su lógica científicista y

---

<sup>40</sup> Castells (1973) plantea que la “población callampa” surge de una: “instalación espontánea (...) de trabajadores sin casa ni medios de obtenerla, y que, en grupo o individualmente, se ubican en terrenos periféricos, de uso y propiedad recientes, sin equipamiento alguno, tratando de mejorar progresivamente sus rucas y chozas, de materiales diversos, así como de establecer las mínimas condiciones materiales de vida cotidiana”. (pp. 14)

<sup>41</sup> Hobsbawm (2019) trabaja las ideas de Ernst Bloch y plantea que la utopía reside en todos los seres humanos que se esfuerzan por realizar y llevar a la realidad “aquí y ahora” el ideal de plena humanidad que está latente en nosotros. Para el historiador, la realidad es inacabada, transformable y susceptible de perfección, por lo cual la utopía es un deseo que mueve la acción para mejorar el futuro. A partir de esto, se plantea que la construcción de utopías es un proceso de lucha en el cual los sectores populares, movidos por el sueño de conquistar una vida mejor, toman diversas acciones para luchar y materializar el futuro que desean.

<sup>42</sup> Cabaluz et al. (2018) plantean que en el marco del proyecto histórico popular se despliegan una serie de saberes contra-hegemónicos que permiten la lucha y la resistencia de los sujetos populares. Para los autores, estos saberes, además de resistir, logran entrelazar y enredar dimensiones racionales, prácticas y afectivas.

aislada del contexto territorial. En la década de 1940 emergió el Plan Experimental San Carlos y la experiencia de las Escuelas Consolidadas a lo largo de la década siguiente<sup>43</sup> (Areyuna et al., 2018). En segundo lugar, las prácticas de Educación Popular<sup>44</sup> acompañaron el proyecto histórico popular y se articularon con los procesos de lucha: “contra el capitalismo dependiente, tardío y periférico, el imperialismo norteamericano, el despojo, la pobreza y la dominación neocolonial.” (Areyuna et al., 2018, pp. 69).

Para Garcés (2015), el contexto histórico generado por el gobierno de la Unidad Popular produjo un aumento de las demandas sociales, debido a una mayor apertura y disposición gubernamental. En este escenario, “la toma” de sitios o predios agrícolas fue una forma de acción y lucha privilegiada de parte de los sujetos populares para conseguir sus demandas.

Si bien, desde el gobierno de Frei, los sectores populares desarrollaron diversas iniciativas para transformar la realidad mediante la superación del estado de derecho, el período entre el 4 de septiembre de 1970 y el golpe de Estado estuvo marcado por un desborde popular de las barreras fijadas por la institucionalidad (Fauré, 2015).

Se diferencia de forma clara la fase de politización “peticionista” y la fase de “construcción de utopía” que surgió a partir de los hechos del año 1957. En este proceso histórico nuevo, la acción directa fue una herramienta para la construcción del poder popular (Fauré, 2015). Los sujetos que a mediados del siglo XX estaban integrados al funcionamiento político del país empezaron a tomar fábricas y sitios, desbordando la institucionalidad (Garcés, 2015).

El movimiento obrero organizado inició una experiencia de “toma de fábricas” en la coyuntura generada durante el gobierno de la Unidad Popular. Castillo (2015) analiza la experiencia de distintos cordones industriales. En palabras de la autora: “su principal objetivo (...) fue la estatización de las empresas, considerando que éste era el paso fundamental para la construcción del socialismo, emplazando a Allende a que los escuchara, se apoyara en ellos y profundizara el proceso”. (pp. 37).

El movimiento de pobladores y pobladoras aumentó significativamente la toma de sitios como herramienta de lucha. Verónica Salas (1999) diferencia dos tipos de poblaciones construidas en la época. Un caso es el “Campamento Nueva Habana”, que tuvo una influencia importante del Movimiento de Izquierda Revolucionaria y se construyó mediante la participación activa de sus habitantes, realizando una práctica de autogobierno. Otro ejemplo es la población “Lo Hermida” que fue direccionada por partidos políticos como la democracia cristiana, el partido socialista y comunista. Las y los dirigentes tuvieron más importancia que los pobladores organizados en asambleas.

---

<sup>43</sup> Respecto a esto, Areyuna et al. (2018, pp. 78) plantean que: “aunque fueron experiencias acotadas, se levantaron como modelo de trabajo docente, de transformación de la escuela y de alianza con la comunidad, desde estas experiencias se retoma la tradición crítica del profesorado, que no se reconoce como un simple ejecutor de las políticas del Estado, sino que las cuestiona y propone un proyecto educativo a favor de los contextos y los sujetos que habitan las escuelas”.

<sup>44</sup> Se utiliza la categoría de Educación Popular, ya que Areyuna et al. (2018) afirman que en este período histórico (1964-1973) se produce la fundación de la Educación Popular chilena, debido a que se articulan 3 procesos: “El primero de ellos, refiere a las luchas contra el latifundio y el complejo proceso de reforma agraria, el cual contiene toda una dimensión educativa asociada a las campañas de alfabetización popular; el segundo, al alza del movimiento popular y sus organizaciones de trabajadores/as, campesinos/as y estudiantes, lo que se asocia con procesos culturales y educativos de politización y concientización de los actores sociales; y en tercer lugar, a la emergencia de una nueva izquierda de raigambre revolucionaria, preocupada por radicalizar el discurso de la promoción popular en función de la construcción de poder popular.” (pp. 69).

A pesar de las diferencias dentro del movimiento de pobladores/as, es fundamental destacar la lucha y organización que desarrollaron estos sujetos populares. Salas (1999) plantea que la experiencia de toma de terrenos y producción social del espacio en las poblaciones debe entenderse como una experiencia de Educación Popular muy significativa, ya que crearon una cultura nueva y valores comunitarios que negaban las lógicas capitalistas.

El campesinado y el pueblo mapuche profundizaron la reforma agraria mediante la toma de terrenos y/o la recuperación de tierras ancestrales. Pairican (2016) plantea que la reforma agraria politizó a una generación mapuche y permitió la recuperación de tierras mediante la “toma” debido al agotamiento de la vía legal<sup>45</sup>. Caniuqueo (2006) plantea que los mapuches establecieron una alianza estratégica con el campesinado de izquierda y participaron de la lucha política, pero manteniendo su identidad cultural.

En los tres procesos mencionados, la Educación Popular estuvo al servicio de la lucha, ya que les permitió construir saberes contra-hegemónicos desde una lógica autoeducativa. Es necesario reconocer algunos saberes propuestos por Cabaluz et al. (2018) como: 1) saber de autogobierno y autogestión, que se expresa en el quehacer popular al producir en las fábricas tomadas y en la tierra recuperada por el campesinado, junto a la construcción de poblaciones; 2) saber territorial, cuando los sujetos populares disputan territorios contra la dinámica de explotación y construyen y transforman el espacio geográfico; 3) saber de descolonización, que es construido por el pueblo mapuche cuando lucha contra el colonialismo y se apropia del conocimiento occidental para resistir y luchar.

Los procesos de construcción de utopías llevados a cabo por los diversos sujetos populares apuntaron a la transformación de la realidad capitalista. Por un lado, negaron las relaciones de opresión y dominación que sufrían. Por otro lado, construyeron y prefiguraron modos de vida basados en la justicia social, la democracia y la vida digna. De esta forma, el proyecto histórico popular se construyó a partir de la lucha desde abajo, en una coyuntura en donde el gobierno intentaba profundizar desde arriba la transición al socialismo.

Fue tanto el miedo que sintieron las y los nietos de la oligarquía decimonónica -propietarios/as de grandes empresas, de medios de comunicación y controladores/as de gran parte del congreso- que decidieron dar un golpe. Las fuerzas armadas -que al final del siglo XIX sirvieron a la clase dirigente- dieron un golpe de Estado que cambió la historia del país.

Isabel Torres (2009) cita a Norbert Lechner para hacer un duro balance de los procesos sociales llevados a cabo por los esperanzados sectores populares durante el gobierno de la Unidad Popular y provocar una reflexión sobre los riesgos que implica buscar transformar la realidad: “Es cierto que los hombres se movilizan por utopías, pero es igualmente cierto que mueren aplastados por las utopías si pretenden realizarlas”. (pp. 139)

#### **1.4 La contrarrevolución neoliberal dictatorial y la “transición democrática en la medida de lo posible” (1973-1997).**

Para Harvey (2007), el golpe de Estado contra el gobierno de Allende fue promovido por la élite económica del país que se sentía amenazada por el proceso de transición al socialismo

---

<sup>45</sup> Pairican (2016) destaca que en 1972 la Unidad Popular promulgó la Ley Indígena 17.729 para intentar institucionalizar el desborde social que se produjo por la toma de terrenos entre 1971 y 1972. Esta ley fue la primera en la historia que consideró el carácter indígena incluyendo a todos los pueblos que habitaban en Chile.

implementado por la Unidad Popular. Pero no sólo fue una reacción contra un proceso de transformación desde las políticas estatales, sino que también buscó frenar el desborde popular de la institucionalidad estatal en el proceso de construcción de utopías.

Para explicar el golpe de Estado, es fundamental analizar el hecho en relación a procesos regionales y mundiales. Respecto al nivel americano, Correa et al. (2005) sostienen que el gobierno de EE.UU cumplió un rol clave en la desestabilización del gobierno de la UP<sup>46</sup> financiando a los partidos, la prensa y los gremios de oposición. A lo anterior, David Harvey (2007) agrega que los golpistas chilenos contaron con el respaldo de distintas compañías de Estados Unidos, de la CIA y del secretario de Estado estadounidense Henry Kissinger<sup>47</sup>.

Además, el golpe de Estado en Chile estuvo relacionado con un proceso de cambio en el funcionamiento del modo de producción capitalista a nivel mundial. Para Harvey (2007) el derrocamiento del gobierno de la Unidad Popular dio origen a un proceso inédito. Inició el primer experimento de formación de un Estado neoliberal en el mundo.

Harvey (2007) comprende el golpe de Estado chileno y la política estatal que asumió la dictadura como un paso inicial de un proceso global donde distintos grupos de poder buscaron dejar atrás el desarrollismo para imponer el neoliberalismo en el mundo. El autor propone identificar la coyuntura de 1978-1980 como un punto de inflexión en la historia social y económica del mundo, ya que China -en 1978-, Gran Bretaña -en 1979- y Estados Unidos -en 1980- cambiaron su configuración económica en base a postulados neoliberales.

Junto con identificar las causas que explican el quiebre del estado de derecho, es fundamental reconocer la transformación que Chile sufrió a partir de este suceso. Godoy (2020) da cuenta de la importancia que tienen los hechos que se produjeron después del 11 de septiembre de 1973. Se detuvo la construcción de utopía de los sectores populares y se impuso un proyecto neoliberal que “refundó” Chile. Para Godoy (2020):

*La intervención militar de 1973 significó un repliegue de los movimientos sociales y revolucionarios que, con altos y bajos, permitieron la democratización de la sociedad chilena desde comienzos del siglo XX. El golpe de Estado (...) marcó un punto de inflexión en la historia política, económica, social y cultural de Chile, ya que el proyecto de los militares y empresarios se caracterizó (...) por su afán refundacional. (pp. 120).*

La dictadura implementó una estrategia estatal que se diferencia de las anteriores en base a tres dimensiones: 1) Represión y control de la población; 2) Inserción de un sentimiento nacionalista; 3) Imposición de un proceso de modernización neoliberal.

La lectura de Monsálvez (2012) permite profundizar en la primera arista. Parte importante del proyecto dictatorial se sostuvo mediante la configuración de un Estado terrorista, que utilizó

---

<sup>46</sup> Sofía Correa et al. (2005) afirman que el paro de camioneros de octubre de 1972 logró poner en jaque al gobierno de Allende, ya que paralizó por un mes el transporte de cargas con apoyo financiero desde EE.UU.

<sup>47</sup> Sofía Correa et al. (2005) plantean que la guerra fría plantea un escenario de conflicto para Estados Unidos contra la alternativa comunista. Para los autores, la revolución cubana demuestra que es posible el triunfo de una revolución armada en América Latina y es una amenaza al poderío de EE.UU en la región. En este contexto, la potencia norteamericana toma acciones políticas para evitar perder su influencia en Latinoamérica mediante la Organización de los Estados Americanos, la Alianza para el Progreso y el involucramiento activo para evitar y/o derrocar gobiernos de izquierda en la región.

distintas estrategias represivas como: “detenciones ilegales, vigilancia, secuestros, campos de concentración, amedrentamientos, falsos fusilamientos, torturas, centros de detención (clandestinos), desapariciones, relegaciones y exilio.” (pp. 3)

Para Monsálvez (2012), el terrorismo estatal fue justificado por el régimen dictatorial mediante la declaración de guerra contra un “enemigo interno”. Para el autor, desde el golpe de Estado la dictadura planteó que “los chilenos eran protagonistas directos de un estado de guerra interna, en la cual las Fuerzas Armadas realizan un operativo tendiente a liquidar el ‘extremismo’ y descubrir los ‘nidos de armamentos’ que tienen los marxistas”. (pp. 5)

Monsálvez (2012) plantea que a través de la represión y el asesinato en masa del “enemigo interno” -organizaciones marxistas y/o de sectores populares que se movilizaron en la fase de construcción de utopías-, el disciplinamiento social de la población y la configuración de un Estado de Seguridad Nacional, la dictadura cívico-militar implementó una estrategia de control en la población chilena que detuvo los procesos sociales previos al golpe de Estado.

La segunda dimensión implementada por la dictadura fue la imposición de un proyecto nacionalista para darle unidad a un país “descompuesto moral y socialmente” durante el gobierno de la Unidad Popular. El discurso nacional fue un elemento fundamental con el que el régimen golpista justificó su accionar e intentó generar unidad entre chilenos/as.

La revisión del discurso de Cerro Chacarillas emitido por Pinochet (1977) permite identificar el rol que tuvo el nacionalismo para la dictadura. Para el golpista, el 11 de septiembre de 1973 las fuerzas armadas acudieron al llamado angustioso de la ciudadanía para liberar a Chile. El dictador planteó que es necesario flexibilizar el respeto a los derechos humanos para asegurar la liberación nacional en un clima de paz y progreso para el presente y futuro de Chile.

Pinochet (1977) sostuvo que el golpe de Estado es el inicio de un proceso para construir un régimen político nuevo y superar otro ilegítimo y fracasado. El nacionalismo fue la base de la “nueva era”, ya que según el golpista: “para ser fecunda debe enraizarse en los signos profundos de nuestra auténtica y mejor tradición nacional”. (pp. 13). A lo que agregó que es importante que: “los sucesivos gobiernos tengan en el futuro la continuidad esencial (...) de unidad de la gran familia chilena, a la cual se le ha pretendido sistemáticamente disgregar por tanto tiempo, impulsando una lucha de clases que no (...) debe existir”. (pp. 13)

Junto con flexibilizar el respeto a los derechos humanos, el nacionalismo dictatorial negó la existencia de otras naciones dentro del territorio chileno. El caso del pueblo-nación mapuche es un ejemplo brutal de despojo y negación. Pairican (2016) analiza el decreto ley 2.568 de 1979 y plantea que hubo dos grandes consecuencias para las y los habitantes de Gulumapu que sufrieron un proceso de “chilenización”.

En primer lugar, la dictadura empezó a dividir en parcelas las comunidades mapuches, destruyendo el modo de vida comunitario y empobreciendo a las y los sobrevivientes de la Ocupación de la Araucanía (Pairican, 2016). En segundo lugar, Pairican (2016) sostiene que otro objetivo del decreto ley fue “chilenizar”. Esto se demuestra en la ley: “las hijuelas resultantes de la división de reservas, dejarán de considerarse indígenas, e indígenas a sus dueños” (pp. 49). Esto coincide con un discurso de Pinochet realizado en 1979 en Villarrica: “hoy ya no existen mapuche, porque somos todos chilenos”. (Pairican, 2016, pp. 44)

Por último, el proyecto refundacional dictatorial implementó una transformación económica que tuvo una lógica modernizadora. Pairican (2016) trabaja ideas de Verónica Valdivia, ya que la historiadora plantea que la dictadura buscó eliminar las lógicas políticas del período desarrollista para sentar las bases de una nueva sociedad. Para la autora, el mundo castrense tuvo como elemento central la modernización del país, que fue acompañado con la represión social que buscó despolitizar a los sectores populares y resocializarlos en un nuevo proyecto nacional (Pairican, 2016). Esto se consiguió mediante dos estrategias.

Por un lado, Caniuqueo (2006) sostiene que existió una contrarrevolución conservadora para despojar a los sectores populares de los avances conseguidos en el proceso de construcción de utopía y detener el proceso de redistribución de la riqueza en el “socialismo a la chilena”. Un caso emblemático fue la “contrarreforma agraria”, en donde los campesinos y mapuches que lucharon por mejorar su vida fueron reprimidos, asesinados y despojados de las tierras que obtuvieron en el proceso de reforma agraria<sup>48</sup> (López y Meza, 2018).

Pairican (2016) plantea que, gran parte del territorio mapuche recuperado en los años previos al golpe de Estado, fue regalado por el régimen dictatorial a la industria forestal. En su afán “modernizador”, la dictadura implementó el Decreto 701 que subsidió a las empresas forestales para fomentar la producción. El historiador rescata un testimonio de Juan Huenipi, lafkenche de Arauco, cuando plantea que: “se les entregó también todo lo que era la Cordillera de Nahuelbuta, que estaba en manos de Bienes Nacionales, pero que pertenecía a los mapuches” (Pairican, 2016, pp. 49).

Por otro lado, la dictadura impulsó un proceso de reestructuración económica neoliberal<sup>49</sup>. Ruiz (2010) plantea que, en esta etapa, se produjeron “modernizaciones”: “Se caracteriza por una aplicación integral de la lógica del mercado al campo social: las relaciones laborales, la previsión, la salud y la educación son los blancos principales.” (pp. 104).

Viera (2011) plantea que el proyecto refundador de la dictadura requirió de instrumentos normativos para institucionalizar y dar una apariencia legítima a un régimen impuesto a la fuerza. El autor plantea que el proceso de redacción de la constitución de 1980 no fue participativo ni democrático, ya que la ciudadanía estuvo ausente y reprimida.

Christian Viera (2011) menciona que la construcción de la constitución fue realizada por personas afines al proyecto neoliberal, nacionalista y autoritario de la dictadura. Durante todo el proceso, no existieron espacios de discusión democrática o discrepancia con el contenido de la carta fundamental. Por último, Viera (2011, pp. 164) menciona las irregularidades alrededor del plebiscito de 1980 para aprobar o rechazar la carta magna:

*Se realizó [en] un estado de excepción constitucional (estado de emergencia), en un período de profunda represión y violación sistemática de los derechos fundamentales, suspensión y/o restricción de los derechos de asociación y reunión, inexistencia de registros electorales, entre otras.*

---

<sup>48</sup> El historiador mapuche Pairican (2016) afirma que la dictadura revocó 98.817 hectáreas de tierras, es decir, el 64,7% de las expropiaciones a favor del pueblo mapuche en el gobierno de Frei y Allende.

<sup>49</sup> Según Harvey (2007, pp. 6): “El neoliberalismo es (...) una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de propiedad privada fuertes, mercados libres y libertad de comercio. El papel del Estado es crear y preservar el marco institucional apropiado para el desarrollo de estas prácticas”.

Para Viera (2011), la Constitución de 1980 fue la obra maestra del régimen dictatorial. Esta visión fue reafirmada por Jaime Guzmán (1979), quien da cuenta de la finalidad de este cuerpo normativo y de los enclaves autoritarios que impuso a otras fuerzas políticas:

*En vez de gobernar para hacer, en mayor o menor medida, lo que los adversarios quieren, resulta preferible contribuir a crear una realidad que reclame de todo el que gobierne la sujeción a las exigencias propias de esta. Es decir, que, si llegan a gobernar los adversarios, se vean constreñidos a seguir una acción no tan distinta a la que uno mismo anhelaría, porque -valga la metáfora- el margen de alternativas que la cancha imponga de hecho a quienes juegan en ella, sea lo suficientemente reducido para hacer extremadamente difícil lo contrario. (pp. 19).*

Al igual que en los distintos períodos históricos analizados previamente, la dictadura consideró fundamental la educación para imponer su proyecto neoliberal y nacionalista. Para Corvalán y García-Huidobro (2015) existió una “reforma educativa neoliberal” de forma paralela a otras modernizaciones. Los autores sostienen que el cambio educacional impuesto por el régimen castrense fue inédito en la historia del país<sup>50</sup>, ya que modificó la importancia del Estado en un sistema educativo universal, igualitario y gratuito que daba oportunidades sociales a todos/as los/as estudiantes. Para Corvalán y García-Huidobro (2015):

*El modelo educacional introducido (...) quiebra esta tradición y pone en el centro, como principio regulador de la educación, al mercado. Se saca a la educación de la responsabilidad estatal, se la deja librada a la iniciativa de los agentes que la ofrecerán y de los consumidores potenciales que sabrán elegir para hacer la mejor inversión. (pp. 4).*

Ruiz (2010) referencia a Cofré -asesor del Ministerio de Hacienda de la dictadura- para dar cuenta de la intencionalidad que hubo detrás de dos pilares de la educación de mercado: la competencia entre escuelas y la disminución de recursos para los centros estatales.

*Para que exista autoclasificación (...) debe admitirse que la educación subvencionada será de calidad inferior que la pagada. Esta idea suena chocante, pero no es sino la realidad que existe en cualquier parte del mundo. Si no existiera esta diferencia, nadie asistiría a escuelas pagadas”. (...) Agrega Jofré, “el problema es más complicado: en la medida en que suba la calidad de las escuelas subvencionadas, tenderá a vaciarse un contingente de alumnos desde las pagadas a aquellas. Si el Estado aumenta persistentemente las subvenciones, tiende a que toda la población termine educándose en forma gratuita. Esto puede parecer atractivo... pero*

---

<sup>50</sup> Caniuqueo (2006) entrega un antecedente importante para el debate educativo del movimiento mapuche. En 1975, la dictadura realizó un congreso educativo con participación de docentes mapuches conservadores que generó un diagnóstico de la educación recibida por este pueblo y elaboró propuestas para la mejora educacional. Para el autor: “Es destacable que 20 años antes de la implementación oficial de la Educación Intercultural Bilingüe hayan existido posiciones progresistas en los profesores de la época, planteando el tema educativo como un derecho humano con la correspondiente pertinencia local y cultural, en una época en que el imaginario hacía ver al alumno como hoja en blanco y al Estado como arquitecto en la formación de sus ciudadanos. Sus ideas de fortalecimiento cultural considerando las condiciones económicas de subsistencia por la escasez de tierras, rompían con las visiones uniformizantes del antiguo sistema escolar que entregaba valores y contenidos sin respetar el origen étnico y social” (pp. 204). Finalmente, estos cambios no se implementaron.

*significa echar una pesada carga sobre las espaldas de la economía, carga que terminará por empobrecer a la generalidad de los habitantes del país...*" (pp. 114-115).

La primera dimensión de la reforma educativa dictatorial es estudiada por Cornejo et al. (2020). Los autores plantean que entre 1980 y 1981 la dictadura cambió tres pilares del sistema educacional. En primer lugar, transformó el marco regulatorio en la constitución de 1980 en donde se garantiza el derecho a la educación y la libertad de enseñanza<sup>51</sup>. En segundo lugar, modificó el modelo de gestión, ya que se instala la figura de sostenedor educativo -municipalidades u organismos privados- que tiene poder y capacidad de decisión sobre las comunidades educativas<sup>52</sup>. Por último, cambió la lógica de financiamiento por la subvención a la demanda -matrícula y asistencia de estudiantes a la escuela- con el objetivo de instalar la competencia entre escuelas para mejorar la calidad de la educación<sup>53</sup>.

Para Cornejo et al. (2020), la educación de mercado ha tenido diversas consecuencias. Los autores identifican: 1) disminución de matrícula en la educación pública y aumento en escuelas particulares subvencionadas<sup>54</sup>; 2) segmentación socioeducativa por nivel socioeconómico que reproduce y aumenta la desigualdad social; 3) estancamiento en los resultados que miden la calidad de la educación -la calidad no ha mejorado sustantivamente-; 4) crisis de pertinencia y sentido de los distintos actores educativos.

La segunda dimensión de la reforma educativa impuesta por la dictadura cívico-militar es trabajada por Magendzo (1988). El autor analiza de forma crítica la política curricular del régimen castrense. A partir de su lectura, surgen dos elementos que se deben destacar.

En primer lugar, Magendzo (1988) plantea que la descentralización educacional que promovió la dictadura sólo implica la gestión -puede ser controlada con mayor seguridad y es menos peligrosa-. En el caso del currículum -debido a su dimensión política-, el régimen autoritario mantuvo un poder centralizador mediante distintos mecanismos de control

En segundo lugar, para Magendzo (1988, pp. 84), el proyecto golpista impuso una política curricular hegemónica para desarrollar una ideología en la población. En sus palabras:

*Se alimenta, por un lado, de una postura neoliberal que concede a las leyes del mercado un papel rector en las relaciones y define la libertad como consagrada en un individualismo exacerbado y, por el otro, en una doctrina de seguridad nacional<sup>55</sup> que le proporciona control y supervisión de una postura moral y ética capaz de normar el quehacer educativo.*

---

<sup>51</sup> Cornejo et al. (2020) cuestionan que el derecho de libertad de enseñanza tiene garantía constitucional, pero el derecho a la educación no. Esto implica que en la Constitución de 1980 prima el derecho de los sostenedores sobre el derecho de los ciudadanos a la educación.

<sup>52</sup> Cornejo et al. (2020) afirman que los sostenedores tienen, al menos, 4 potestades. Destacan el manejo de los recursos económicos entregados por el Estado, la administración del personal docente y no docente, la reglamentación y normativas para los estudiantes y el patrocinio de los ajustes curriculares."

<sup>53</sup> Ruiz (2010) analiza diversos estudios sobre la calidad de la educación y el rol que cumple la subvención y la competencia. Los estudios demuestran que la calidad de la educación no ha mejorado en 20 años.

<sup>54</sup> Cabezas y Fauré (2019) afirman que Chile es el país con menor matrícula escolar estatal en América Latina y en la OCDE. Los autores afirman que la baja en la matrícula fue asumida por la educación subvencionada.

<sup>55</sup> Magendzo (1988) destaca acciones de la dictadura que buscan desarrollar el nacionalismo en las escuelas. En 1975 se emite un decreto que busca enaltecer los valores patrios mediante la realización de actos solemnes de homenaje a la bandera. Además, el ministerio de educación tenía la potestad para definir efemérides que debían ser celebradas por las escuelas -elegían fechas en donde se resalte a la patria-.

En síntesis, la dictadura reprimió y asesinó a sectores del pueblo, impuso el neoliberalismo e implementó un nuevo nacionalismo. Para Caniuqueo (2006), en la fase dictatorial “los sujetos sociales fueron silenciados y dejados fuera del contrato social o como meros objetos de la planificación pública” (pp. 201). En este escenario surgió resistencia, lucha<sup>56</sup> y procesos de autoeducación popular por parte de sujetos populares.

Respecto a los procesos autoeducativos por parte de los sectores populares, es importante destacar el rol que cumplió un sector de la iglesia católica, ya que permitió la articulación y organización política a nivel local en un contexto represivo (Fauré, 2015; Pairican, 2016).

Fauré (2015) estudia el proceso de politización que vivieron los sectores populares urbanos y sostiene que en la década de 1980 surgió un movimiento de Educación Popular -se autodefine de esta forma- que se articuló con el movimiento popular de la época. Para Areyuna et al. (2018) las organizaciones de Educación Popular estuvieron al servicio de la resistencia, concientización, rescate de la memoria histórica y permitieron romper el miedo.

Para Fauré (2015), este movimiento surgió gracias al aporte de la iglesia católica y de organizaciones no gubernamentales europeas que aportaron recursos y financiamiento. El historiador plantea que cumplieron un rol importante para construir una alternativa a la dictadura “desde abajo hacia arriba”. Para lograrlo, generaron una institucionalidad educativa paralela al Estado y sin vínculo con él, que trabajó distintas problemáticas populares. Además aportaron en la lucha y la construcción de redes organizativas populares en sectores urbanos que resistieron al autoritarismo dictatorial<sup>57</sup> (Fauré, 2015).

Pairican (2016) analiza el proceso de politización del pueblo mapuche que surgió en el período dictatorial. El historiador destaca el rol de la iglesia, ya que a su alero surgieron, en 1978, los centros culturales mapuches (CCM). Estas organizaciones se opusieron a las medidas de la dictadura y buscaron fortalecer un proyecto sociopolítico mapuche. El autor considera que estas organizaciones fueron espacios de diálogo y análisis de la situación precaria que sufrían como nación mapuche y escuelas políticas para nuevos dirigentes.

A partir de la experiencia de los centros culturales mapuches, surgieron otras organizaciones políticas con distintos análisis y objetivos. Pairican (2016) destaca a Ad-Mapu, sucesor de los CCM. En 1983 realizaron un congreso en donde decidieron luchar por la autodeterminación como pueblo. Si bien, les faltó capacidad para materializar esta vía sociopolítica, generaron un antecedente que será retomado en el futuro (Pairican, 2016).

Pairican (2016) identifica distintos antecedentes que ocurrieron dentro del movimiento mapuche en la década de 1980 que permitieron un proceso de concientización que se expresa desde 1990 cuando empezó a tener mayor apoyo la vía de autonomía y autodeterminación.

---

<sup>56</sup> En relación a la resistencia y lucha popular es importante destacar algunos procesos. En primer lugar, Areyuna et al. (2018) resaltan el rol de las organizaciones de defensa de los derechos humanos para proteger a miles de víctimas, dar contención y humanizar las relaciones sociales en un contexto violento. Además, Correa et al. (2005) hacen notar la importancia de las protestas de masas en las poblaciones -1983-1987- y las acciones del Frente Patriótico Manuel Rodríguez como formas de lucha política para derrocar la dictadura.

<sup>57</sup> Fauré (2015) destaca el aporte del movimiento de Educación Popular chileno “ochentero” al movimiento popular en dictadura. El investigador plantea que las jornadas nacionales de protestas -en las cuales los sectores populares se movilizan de 1983 a 1987- hacen reflexionar a las y los educadores populares, ya que ven que los partidos políticos están negociando con la dictadura la vuelta a la democracia. Esta tensión no pudo ser superada y dividió al movimiento de EP en el camino de “democratizar el país en la transición” o “construir poder popular”. A partir del plebiscito de 1988 empezó un declive de este movimiento que sobrevivió hasta 1994.

El autor destaca la reflexión de las organizaciones mapuches respecto a sus condiciones de vida como nación, la discriminación sufrida como pueblo, la expansión de la industria forestal, la experiencia de distintas organizaciones mapuches y el intento de recuperación territorial el año 1986 en Arauco -fue reprimido al tercer día por la dictadura-.

El fin de la dictadura se produjo debido a las movilizaciones populares y a que distintos sectores políticos negociaron con el régimen dictatorial un plebiscito para que el pueblo chileno pudiera decidir en las urnas el futuro del país. Sofía Correa et al. (2005) dan cuenta que en el plebiscito de 1988 la opción NO -fin de la dictadura- obtuvo un 54,6% de los votos y el SÍ sólo un 43.04% -continuidad dictatorial-. Los autores agregan que la abstención total fue de un 2.69%, los blancos 0.90% y los nulos 1.30%

Correa et al. (2005) explican que en 1990 asumió como presidente Patricio Aylwin que fue el candidato de la "Concertación de Partidos por la Democracia" luego de su triunfo en 1989 sobre otros candidatos. A partir de este momento, inició "la transición a la democracia en la medida de lo posible". Para Pairican (2016) este proceso: "ha sido un mero transformismo debido a la incapacidad de modificar aspectos de la herencia del régimen dictatorial, emergiendo una democracia parcelada o una democracia de los acuerdos". (pp. 70)

El neoliberalismo se mantuvo en el proceso de transición democrática. Para Ruiz (2010), un grupo importante de economistas y políticos de la Concertación valoraron positivamente el paradigma neoliberal de mercado, a pesar de que en dictadura eran sus más importantes críticos. Pairican (2016) parafrasea a Garretón para dar cuenta de que se corrigió el neoliberalismo, no fue superado ni reemplazado. Este elemento de continuidad posibilitó que el pueblo mapuche sufriera las consecuencias del neoliberalismo en su territorio<sup>58</sup>.

La Concertación también decidió darle continuidad al neoliberalismo bajo un Estado subsidiario. Cornejo et al. (2020) sostienen que la reforma educacional concertacionista de la década de 1990 no tocó ninguno de los pilares del modelo dictatorial, sino que profundizó la privatización y la segmentación del sistema educativo. Para Cornejo et al. (2020, pp. 329):

*Se instalan algunas tendencias de modernización mercantil, una reconceptualización de lo público, aumentando el traspaso de los fondos del estado a instituciones privadas y el fomento de la privatización educativa; así como la instalación de mecanismos de rendición de cuentas y la construcción de un sistema nacional de estandarización educativa en torno a la prueba nacional de evaluación de la calidad SIMCE. (...) En síntesis, el diseño político educacional de la Concertación (...) se sustentó en tres pilares, que se potencian mutuamente: el financiamiento compartido, la elección de las escuelas por parte de las familias y la potestad de las escuelas administradas por privados de seleccionar a sus alumnos.*

En el escenario de "transición democrática" es importante revisar la relación entre el Estado bajo el mandato "concertacionista" y los pueblos indígenas como un ejemplo que da cuenta del vínculo entre el gobierno y los sectores populares. El análisis de distintas políticas implementadas durante la transición democrática en la década de 1990 muestra un

---

<sup>58</sup> Pairican (2016) destaca el daño generado por la industria forestal, la construcción de represas hidroeléctricas en Pangue (1996), Ralco (1997) y del ducto de CELCO que lanzaba al mar los desechos generados por la celulosa Arauco, junto a la ley de pesca de 1992 que perjudicaba las antiguas prácticas comunitarias de pesca.

reconocimiento y compromiso “en la medida de lo posible”. Pairican (2016) menciona que en 1989 Aylwin invitó a un encuentro a los distintos pueblos originarios en Nueva Imperial. En la instancia se tomaron diversos acuerdos:

*Reforma a la Constitución de la República para que se reconociese legalmente a los pueblos indígenas; envío de una nueva Ley Indígena; revocación del Decreto Ley de 1979 que dividió las reducciones en propiedades individuales y ratificación del convenio 169 de la OIT. (pp. 64).*

La promesa no fue cumplida por Aylwin cuando asumió el gobierno. El acuerdo de Nueva Imperial no fue aprobado. Para la derecha -que tenía gran cantidad de representantes en el congreso- el concepto de pueblo indígena o de autonomía era impensado, ya que propiciaba la división del país. El incumplimiento de los acuerdos -no se dio reconocimiento constitucional, no se ratificó el convenio 169 de la OIT y no se protegieron los derechos económicos y sociales de los pueblos originarios- resquebrajó la confianza y las aspiraciones del movimiento mapuche de los ochenta en la transición (Pairican, 2016).

El incumplimiento de los acuerdos generó una ley “en la medida de lo posible”. En 1993 se promulgó la Ley Indígena 19.253. Para Foerster et al. (2004) esta ley no dio respuesta a las tres grandes demandas indígenas<sup>59</sup> que la Concertación comprometió resolver en Nueva Imperial y no estableció una nueva relación entre el Estado y los pueblos originarios.

La “transición democrática” bajo los gobiernos concertacionistas dio continuidad al proyecto dictatorial. Durante la década de 1990, Aylwin y Frei mantuvieron y perfeccionaron las dinámicas neoliberales, mientras gobernaron en un sistema político que excluyó a la ciudadanía de la toma de decisiones sobre el futuro del país y en un modelo económico que aumentó la desigualdad social (Garretón, 2016; Rifo, 2013). La negación del reconocimiento constitucional de otras naciones y/o de la participación política a los sujetos populares del país generó un proceso de politización e impugnación del neoliberalismo en el país. 1997 es un año clave que inicia procesos de lucha que se desarrollan durante todo el siglo XXI.

### **1.5 La impugnación del neoliberalismo y la disputa por los “derechos sociales” por parte de los movimientos sociales (1997-2023).**

Fauré (2015) sostiene que la concertación abandonó a los sectores populares que tuvieron un rol fundamental en la recuperación de la democracia con diversas movilizaciones y protestas. Los gobiernos “concertacionistas” no consideraron la participación popular como un eje importante para sus mandatos y no cumplieron muchos cambios comprometidos en la campaña electoral previa al plebiscito de 1988 (Fauré, 2015).

Los gobiernos del proceso de “transición democrática” a cargo de la Concertación aceptaron y legitimaron la constitución antidemocrática de 1980 y profundizaron el modelo neoliberal privatizando sectores que eran propiedad del Estado (Fauré, 2015). Areyuna et al. (2018) sostienen que un problema principal del período “concertacionista” fue que no se hizo cargo de los problemas sociales generados por el neoliberalismo dictatorial.

---

<sup>59</sup> Foerster et al. (2004) afirman que se cumplió a medias la creación de una Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). No se reconoció constitucionalmente la presencia de los pueblos originarios ni se aprobó el convenio 169 de la OIT.

Patricio Aylwin y Eduardo Frei gobernaron con el orden político y económico heredado de la dictadura. Para Garretón (2016), los enclaves autoritarios del modelo dictatorial no permitieron implementar un modelo socioeconómico justo y un sistema político democrático. Barozet (2016) caracteriza el orden político como un sistema hiperpresidencialista, en donde el carácter binominal excluyó a varios sectores sociales de tener participación política. Para el autor, esto convirtió al congreso en un espacio de discusión limitado que no tuvo representatividad para las y los ciudadanos y que no fue capaz de procesar las demandas sociales de forma exitosa (Barozet, 2016).

En este escenario, las reformas concertacionistas no tocaron la estructura heredada por la dictadura chilena (Cañas, 2016). Para Garretón (2016), esto generó dos grandes consecuencias en la sociedad chilena. Por un lado, las personas desarrollaron prácticas individualistas y apatía con el sistema político. Por otro lado, el orden hegemónico empezó a generar un distanciamiento entre la sociedad civil y el sistema político y sus instituciones.

A partir de este contexto, existió un escenario de “aparente estabilidad” (Barozet, 2016) en donde los sectores populares no fueron actores importantes durante el gobierno de Aylwin y parte del gobierno de Frei (Fauré, 2015). La tranquilidad estalló en 1997, año en donde inició una coyuntura clave para la reemergencia de los sectores populares en la discusión política chilena. Para comprender su aparición es importante preguntarse: ¿Qué pasó con el sujeto popular durante los primeros años de la concertación?

En relación al actor popular urbano, Fauré (2015) sostiene que hubo un proceso de repliegue de los sectores populares en el espacio poblacional sin gran influencia en la discusión pública. La crisis del movimiento popular en la década de los 90, se debió en gran parte, a que la concertación desarticuló, usurpó e invisibilizó al mundo popular, ya que lo consideraba un peligro para la “transición democrática” (Fauré, 2015).

A pesar de la poca visibilidad en el espacio público, el sujeto popular llevó su acción política al espacio local en donde utilizó una forma de organización vecinal y de creación de redes. Para Fauré (2015), este proceso permitió aprender prácticas políticas autónomas y autogestionadas que serán retomadas en los años venideros por los sectores populares.

En el caso del pueblo mapuche, Pairican (2016) sostiene que a pesar de que la década de 1990 no inició con grandes movilizaciones, hubo una “mapuchización”<sup>60</sup> como resultado de varios procesos. El historiador mapuche destaca: “La complejidad de la transición, la derrota del acuerdo de Nueva Imperial; la maduración ideológica propia de la reflexión al interior del mundo mapuche politizado, y también, un contexto latinoamericano que vio una reemergencia de la cuestión indígena”. (pp. 71).

Junto a lo anterior, es fundamental dar cuenta de hitos importantes en el mundo mapuche destacados por Pairican (2016). En primer lugar, en la década de 1990 hubo manifestaciones políticas e intentos de recuperación territorial mediante la “toma y ocupación” de terrenos. En segundo lugar, el año 1992 sectores del pueblo mapuche crearon una nueva bandera para su proceso de autoafirmación en base a su identidad como pueblo y nación: la “Wenufoye”. Por último, tuvieron un congreso del “Consejo de todas las tierras” en 1990 en el cerro Ñielol,

---

<sup>60</sup> Es un proceso que implica sentirse orgulloso de ser mapuche y ser consciente de los derechos personales, colectivos y organizacionales que les corresponden como pueblo indígena (Pairican, 2016).

donde se sostuvo la legitimidad y el derecho de la autonomía mapuche ante la colonización y el despojo sufrido desde 1883 (Pairican, 2016).

La aparente estabilidad del “crecimiento con equidad” concertacionista validado por indicadores de crecimiento macroeconómico -Fauré (2015) sostiene que a pesar del desarrollo de la economía chilena y el aumento del PIB per cápita, la desigualdad aumentó-empezó a mostrar sus primeros símbolos de agotamiento el año 1997 (Cañas, 2016).

Un primer síntoma fue el gran abstencionismo electoral en las elecciones parlamentarias del año 1997. Fauré (2015) da cuenta de que en esta votación hubo un millón de jóvenes que no asistieron a sufragar. Para el historiador, este hecho demostró la desconexión y la apatía entre la sociedad civil y un sistema político binominal, autoritario y poco representativo.

Otro síntoma de agotamiento viene dado por críticas a la educación de mercado que surgieron del profesorado y de estudiantes secundarios y universitarios. Por un lado, Areyuna et al (2018) destacan el Congreso Nacional de Educación impulsado por el Colegio de Profesores en 1997 como el primer espacio de discusión democrática sobre la educación chilena en el escenario post-dictadura. Para los autores este espacio deliberativo permitió dialogar sobre reivindicaciones materiales, pero también plantear preocupaciones pedagógicas:

*El Congreso, además de posicionarse por la defensa de la educación pública, la demanda por un nuevo rol del Estado en el campo educativo, la formación integral y democrática, la derogación de la constitución política y la herencia dictatorial, el aumento del presupuesto en educación, el término de la municipalización y el fortalecimiento de la labor docente, logró abrir una reflexión en torno a la necesidad de construir propuesta pedagógica desde el magisterio. (pp. 84).*

Por otro lado, hubo disputas políticas contra reformas educativas neoliberales. Rifo (2013) releva la resistencia que los estudiantes universitarios realizaron contra la Ley Marco de 1997 que, a pesar de la lucha, logró profundizar el neoliberalismo mediante una serie de reformas. Esta movilización fue parte de un primer ciclo de acción colectiva (Rifo, 2013):

*Se hace patente la respuesta de un sector social (estudiantes universitarios) a las modificaciones de profundización neoliberal augurando las fisuras que el modelo educativo irá mostrando en el futuro, las que hoy pueden ser comprendidas desde la perspectiva del alto nivel de endeudamiento estudiantil (...), de las expectativas laborales insatisfechas y de la poca participación democrática. (pp. 225).*

Un tercer signo de descontento fue dado por el movimiento mapuche. El año 1997 en la comuna de Lumaco, quemaron 3 camiones de la industria forestal para defender “a la madre tierra” que estaba siendo avasallada (Pairican, 2016). Para Escudero (2020) este hecho marcó un antes y después en la historia del pueblo mapuche. Para Pairican (2016):

*Fue la quema de los tres camiones en Lumaco la que gatilló, a nuestro juicio, el quiebre definitivo en la efímera organización, creándose, a la vez, dos estrategias políticas para conquistar la autodeterminación política del pueblo mapuche: una vía rupturista y una vía política. (pp. 90).*

Para Caniuqueo (2006, pp. 211-212), este fenómeno inició un cambio en el movimiento mapuche y su futuro como pueblo en la lucha por la autonomía y autodeterminación:

*Revela el término de un ciclo, la lucha de resistencia al colonialismo, para pasar a otro que es la lucha por la liberación nacional. (...) Iniciamos el camino a la descolonización, poco a poco hemos ido formando un discurso de lo que somos -discurso que no está acabado ni pretende ser uniforme- para plantearnos un desarrollo y un bienestar de acuerdo a nuestra cultura.*

Los sucesos en los últimos años del siglo XX chileno muestran dos fenómenos interesantes. Por un lado, iniciaron ciclos de acción colectiva por parte de movimientos sociales en donde emergieron nuevos actores sociales -que no son los sujetos clásicos del siglo XX como profesores y obreros- y nuevas formas de movilización por parte de los nuevos movimientos sociales<sup>61</sup> (Pinto y Salazar, 1999). Por otro lado, comenzó una impugnación a la transición democrática de los gobiernos de la concertación que mantuvieron el neoliberalismo y aumentaron la distancia entre la sociedad civil y el mundo político (Garretón, 2016).

El inicio del siglo XXI chileno fue escenario de disputas entre diversos movimientos sociales y la élite política que buscó defender, reformar y/o profundizar el neoliberalismo. Para Areyuna et al. (2018), la educación de mercado empezó a ser impugnada por distintos actores educativos en distintos ciclos de protesta del movimiento social por la educación. La primera movilización fue realizada el año 2001 por estudiantes secundarios -actor fundamental para los años venideros- y se denominó “Mochilazo” (Cabezas y Fauré, 2019).

Para Rifo (2013) en 2006 comenzó una coyuntura clave para la disputa estudiantil contra el neoliberalismo. El “movimiento pingüino”, compuesto por estudiantes secundarios, generó un gran punto de inflexión en la crítica a la educación de mercado, ya que lograron pasar de un petitorio básico al cuestionamiento de todo el modelo educativo chileno (Barozet, 2016).

La respuesta por parte de la presidenta Bachelet fue reprimir las movilizaciones y legislar una reforma que no cambió los pilares de la educación de mercado. Cañas (2016) da cuenta de que la modificación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) a la Ley General de Educación (LGE) realizó cambios en un ámbito meramente formal, mientras mantuvo el lucro como el motor del sistema educativo chileno. Para el autor, esto generó un “caldo de cultivo” para la gestación de una máquina de desigualdades (Cañas, 2016).

A pesar de la derrota, “los pingüinos” incentivaron procesos de lucha por parte de otros actores en los años venideros. Cañas (2016) destacó el apoyo recibido por sectores sociales y un nuevo repertorio de acciones de lucha como la protesta callejera o la “toma”.

En 2010 Piñera asumió como presidente, luego de 20 años a cargo de la Concertación. La “derecha” accedió al poder y buscó implementar un mandato empresarial y tecnocrático (Barozet, 2016) para continuar y profundizar el neoliberalismo en el país (Rifo, 2013). El presidente inauguró un escenario político que incentivó grandes movilizaciones por parte de los movimientos sociales que vieron en él un “enemigo común” (Rifo, 2013).

---

<sup>61</sup> Es importante relevar la primera toma de terreno realizada por el movimiento de pobladores en 1999 en Peñalolén. Este hecho es parte de la reemergencia del sujeto popular al término del siglo XX chileno (Sur, 2022)

En 2011, emergió una gran movilización del movimiento estudiantil que puso en crisis<sup>62</sup> la educación entendida como un “bien de consumo” y buscó convertirla en un “derecho social” (Corvalán y García-Huidobro, 2015). Esta lucha contó con aprendizajes del ciclo estudiantil de protesta del año 2006 como la autogestión de las escuelas tomadas o la desconfianza en la clase política (Fernández, 2017). El movimiento estudiantil -compuesto por secundarios, universitarios y organizaciones docentes- desarrolló una serie de demandas<sup>63</sup> que se sintetizan en la disputa por “Educación pública, gratuita, de calidad y sin lucro”.

Cañas (2016) da cuenta de la importancia de “lo público<sup>64</sup>” para el movimiento pedagógico:

*Recuperar la educación pública se manifestaba en tener como horizonte una educación estatal gratuita, siendo el Estado el primer responsable de asegurar la educación como un derecho. Más aún en un país en donde existen riquezas que pueden financiarla. Los estudiantes tenían claro que lamentablemente dichos recursos se encuentran en manos de privados y transnacionales, que acumulan suculentas ganancias en desmedro de los derechos sociales. Ello hace necesario a su vez, realizar en Chile una reforma tributaria, que permita al Estado financiar de manera óptima los derechos que debe garantizar, como la salud y la educación. Entonces, los estudiantes entendían que la educación se encuentra en una profunda crisis, lo que quedaba en evidencia en una pésima calidad en muchas instituciones de educación superior, el poco acceso al sistema de los sectores más vulnerables, el excesivo endeudamiento de las familias, el debilitamiento del rol del Estado y sus instituciones, la generación de lucro –fuera de la ley– por parte de muchas instituciones privadas y la prohibición explícita de la participación de la comunidad universitaria en el desarrollo de las instituciones. (pp. 124-125).*

Cañas (2016), plantea que el gobierno reprimió las movilizaciones y no cedió en exigencias claves para el movimiento social por la educación. A pesar de que acuerdo en algunas demandas, no existió consenso en reformas estructurales que permitieran la desmunicipalización, el fin al lucro o la gratuidad para en la educación superior (Cañas, 2016).

La magnitud de la movilización del año 2011 -que tuvo un 70% de aprobación ciudadana- generó importantes consecuencias en el mandato de Piñera. En primer lugar, hizo crecer la desaprobación de su gobierno sobre el 60% y le impidió desarrollar su programa educativo neoliberal (Cañas, 2016). En segundo lugar, profundizó la ruptura entre la política clásica y la sociedad civil, evidenciando que la solución a este conflicto pasa por la transformación del modelo socioeconómico y el sistema político (Garretón, 2016). Por último, surgió una crítica

---

<sup>62</sup> Fernández (2017) sostiene que la educación chilena también sufre una “crisis de sentido”. Pinto (2008) sostiene que el currículum escolar busca legitimar el capitalismo que encuadra la práctica docente como transmisora de conocimiento, impidiendo la innovación y producción colectiva de saber. Esta arquitectura curricular genera frustración y disgusto en el alumnado, ya que los aprendizajes desarrollados en los centros educativos no son significativos para la vida de las y los educandos. El autor propone transformar el currículum, integrando valores, experiencias y prácticas sociales del contexto escolar para darle sentido a la escolarización.

<sup>63</sup> Para Ruiz (2010) la educación neoliberal aumentó la desigualdad entre los estudiantes, generando un nexo entre clase social y acceso a la educación. Para revisar las demandas estudiantiles revisar Cañas (2016).

<sup>64</sup> Cabezas y Fauré (2019) sostienen que un sector importante del movimiento pedagógico entiende lo público como algo más complejo que lo estatal. Por un lado, parte importante del movimiento social exige una educación pública con financiamiento basal y control comunitario de todo el proceso educativo, mientras que el empresariado busca instalar escuelas que cumplan un “rol público”, sin ser estatales.

aguda a las estructuras que sostienen la sociedad chilena que fomentó la expresión de otros movimientos sociales en los años venideros con un proyecto histórico de otra sociedad.

Si bien, el movimiento estudiantil de 2011 no fue capaz de obtener todas sus demandas, remeció la sociedad chilena y el orden hegemónico. En este contexto, Bachelet asumió como presidenta en 2015 con un programa de gobierno que buscaba instalar los cambios exigidos previamente por los movimientos sociales (Barozet, 2016). Entre sus propuestas destaca una reforma tributaria, gratuidad en la educación superior y una nueva constitución.

Cornejo et al. (2020) analizan las reformas educativas del gobierno de Bachelet, ya que fueron un pilar clave en su mandato. Los autores dan cuenta de que durante el período de la Nueva Mayoría se aprobó la Ley de Inclusión Educativa, la Ley conocida como “carrera docente”, la Ley de desmunicipalización y la Ley que reformó la educación superior. Cornejo et al. (2020) afirman que los actores educativos no tuvieron un rol importante en el proceso legislativo y que las reformas no eliminaron la lógica mercantil del sistema educativo chileno.

Cornejo et al. (2020) hacen un balance de las reformas educativas desde la década de 1990 hasta el término del gobierno de Michelle Bachelet. En sus palabras:

*Hemos visto que la configuración actual del modelo escolar ha tenido varios momentos, pero constituyen todo un tsunami tras las oleadas de reformas que constituyen el nuevo marco regulatorio educacional, que se aprueba paradójicamente tras grandes procesos de movilización nacional en defensa de la educación pública. Nuestro sistema educativo sigue gobernado por el mercado. (pp. 340).*

De forma paralela a la lucha estudiantil, el movimiento mapuche intensificó y radicalizó sus procesos de movilización desde inicios del siglo XXI debido al extractivismo que destruye su territorio, a la ausencia de mejoras por parte de los gobiernos concertacionistas (Barozet, 2016) y al proceso de mapuchización que generó identidad, orgullo propio y maduración política (Pairican, 2016). En este contexto, los sucesos ocurridos en 1997 generaron el surgimiento de una vía política y otra rupturista para la autodeterminación (Pairican, 2016).

Respecto a la vía política, es importante destacar un proceso de descolonización y recuperación de sus prácticas culturales en distintas comunidades mapuches y en distintas regiones del país (Pairican, 2016). Dentro de esta opción, se inscribe la postulación a cargos de elección popular en diversos municipios y el congreso, junto con la participación en diversas comisiones y espacios de diálogo con los gobiernos chilenos (Pairican, 2016).

Pairican (2016) destaca el triunfo de Adolfo Millabur como alcalde de Tirúa en 1996, siendo la primera vez que un mapuche conquistó un municipio. El autor sostiene que la tesis de Millabur comprendía las alcaldías como espacios para avanzar en la conquista de derechos políticos para el pueblo mapuche. Esta vía tuvo resultados, ya que aumentó considerablemente la representación mapuche con alcaldes o concejales (Pairican, 2016).

Pairican (2016) afirma que la vía rupturista fue recibida positivamente debido al contexto sociopolítico. En sus palabras (2016, pp. 368): “las limitaciones de la transición, los incumplimientos de las promesas acordadas y la profundización del neoliberalismo de los gobiernos post Pinochet, forzaron a la radicalización de los mapuches”.

Esta vía es ejercida por organizaciones como la Coordinadora Arauco-Malleco (CAM). Para Escudero (2020) esta organización político-militar fue clave para cambiar el paradigma de movilización y lucha en el pueblo mapuche. La CAM utilizó la violencia política contra maquinaria forestal, la recuperación simbólica y el control territorial -ocupación y producción en un terreno tomado- para forzar la recuperación de tierras ancestrales<sup>65</sup> (Pairican, 2016).

Hubo dos respuestas por parte de los distintos gobiernos de la concertación -Frei, Lagos y Bachelet- y de derecha -los dos gobiernos de Piñera-. En primer lugar, Pairican (2016) sostiene que los distintos gobiernos instalaron políticas públicas, que, en algún grado, buscaron disminuir la pobreza mapuche y desarrollar su cultura, sin hacerse cargo de la demanda sobre la recuperación territorial, el derecho a la autodeterminación o la expulsión de las empresas forestales que dañan el ecosistema.

En segundo lugar, los diversos gobiernos decidieron militarizar territorio mapuche y criminalizar las expresiones de lucha mapuches, llamándolas “terroristas” (Escudero, 2020). Escudero (2020) destaca que la “Operación Paciencia” en el primer gobierno de Bachelet logró desarticular a la CAM y generó su clandestinidad, y la implementación del “Comando Jungla” en el segundo gobierno de Piñera ocasionó la muerte de Camilo Catrillanca.

Todas estas expresiones aisladas de lucha, estallaron y se articularon en la impugnación del neoliberalismo por parte de distintos movimientos sociales<sup>66</sup> a partir del 18 octubre de 2019. El alza de 30 pesos en el valor del pasaje del transporte público en Santiago generó movilizaciones y evasiones masivas por parte estudiantes secundarios (Alvarado y Spyer, 2021). El 18 de octubre hubo evasiones en muchas estaciones de metro que fueron acompañadas por cortes de calles, barricadas y enfrentamientos con la policía. El día siguiente, las protestas se extendieron por las demás regiones del país con gran magnitud (Alvarado y Spyer, 2021).

Para Amaya (2020), el “Estallido Social”<sup>67</sup> no es un ciclo de acción colectiva aislado de la impugnación al neoliberalismo desde inicios del siglo XXI, sino que está conectado y continúa la tradición que inició el movimiento pingüino en 2006. Para el autor, la protesta surgió como respuesta a la perversión extrema del capitalismo neoliberal chileno.

Grandes sectores de la sociedad civil lucharon contra más de 30 años de neoliberalismo, desigualdad y exclusión (Alvarado y Spyer, 2021) mientras buscaron terminar con la hegemonía burguesa (Amaya, 2020). Las movilizaciones en el Estallido Social fueron variadas, ya que coexisten marchas, performances artísticas<sup>68</sup>, corte de calles, protestas en centros comerciales, enfrentamientos entre manifestantes y policías, derrumbamiento de

---

<sup>65</sup> Pairican (2016) da cuenta de que la vía rupturista ha logrado recomponer importantes hectáreas de tierras mapuches debido al control territorial o a la presión sobre la CONADI para conceder los terrenos.

<sup>66</sup> Es fundamental destacar la movilización feminista denominada “mayo feminista” durante el año 2018. En este ciclo de acción colectiva, mujeres y disidencias sexuales tomaron distintos espacios educativos para denunciar prácticas de abuso y acoso sexual y exigir Educación Sexual Integral (Garcés y Olivares, 2022).

<sup>67</sup> Alvarado y Spyer (2021, pp. 45) entregan una definición de Mario Garcés: “Un estallido social es un acto multifacético de alteración del orden preestablecido que congrega a diversos actores, con sus propias dinámicas, que se sabe de antemano que tiene principio y fin, y que en muchos casos representa una “oportunidad” para hacer justicia por vía práctica [...]”.

<sup>68</sup> Es importante destacar la famosa creación artística del colectivo feminista “Las Tesis” denominada “un violador en tu camino” que critica las prácticas de violencia sexual ejercidas por la policía (Alvarado y Spyer, 2021).

estatuas<sup>69</sup>, realización de cabildos y asambleas territoriales<sup>70</sup>, entre otras (Escudero, 2020). También las y los actores que protestaron son diversos, ya que participaron trabajadores, estudiantes, pueblos indígenas, feministas, pobladores/as, etc. (Alvarado y Spyer, 2021).

Hubo dos respuestas por parte del gobierno y el mundo político al ciclo de acción colectiva más grande del siglo XXI. En primer lugar, el presidente Piñera aprobó el primer Estado de Emergencia desde 1987, restringiendo la libertad de reunión, imponiendo un toque de queda y militarizando las calles del país para reprimir las protestas (Alvarado y Spyer, 2021). Alvarado y Spyer (2021) dan cuenta que el presidente declaró en el país que: “Chile se encuentra en guerra contra un enemigo poderoso, implacable, que está dispuesto a usar la violencia sin ningún límite” (pp. 44). Esta decisión tuvo brutales consecuencias:

*Ha sido responsable de más de 34 muertos, de los cuales 8 fueron calcinados; 460 personas con pérdida de visión por balines y perdigones, 500 mujeres y niñas violentadas sexualmente, 7.000 personas heridas, 22.000 personas detenidas y 1.080 denuncias realizadas al Instituto Nacional de Derechos Humanos por torturas y crímenes de lesa humanidad (Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2020). (pp. 46).*

La segunda respuesta elaborada por una parte mayoritaria del sistema político fue el “Acuerdo por la paz y la Nueva Constitución” generado el día 15 de noviembre. El miedo a las grandes protestas obligó a los partidos políticos a instalar un proceso constituyente que permitiera cambiar la constitución dictatorial (Alvarado y Spyer, 2021). Las negociaciones posteriores a la firma del acuerdo aseguraron que, en caso de aprobarse en un plebiscito, la elaboración de la nueva constitución contaría con paridad de género, participación de los pueblos indígenas y la posibilidad de que personas sin militancia política pudieran ser electas en las mismas condiciones que los partidos políticos (Alvarado y Spyer, 2021).

El día 25 de octubre de 2020 se realizó un plebiscito en donde un 78, 27% de las y los electores decidió aprobar la redacción de una nueva constitución mediante el órgano denominado “Convención Constitucional” (78,99% de los votos) -el 100% de los representantes son elegidos elección- (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2022).

El 4 de septiembre del año 2022 se realizó un plebiscito para aprobar o rechazar la propuesta constitucional elaborada por la convención constituyente que legisló durante un año. Los resultados con voto obligatorio -participaron 13.021.063 ciudadanos/as- fueron un 38,14% de votos para aprobar el texto y un 61,86% para rechazarlo. (Emol, 2022).

---

<sup>69</sup> Escudero (2020) plantea que el derrumbamiento de estatuas de figuras claves para el proceso de colonización chileno sobre los pueblos indígenas es una práctica anticolonial que emerge de la reflexión mapuche desde 1990.

<sup>70</sup> Alvarado y Spyer (2021) destacan esta dimensión como una práctica organizativa que surge en el barrio donde viven las personas y que permite que las y los participantes discutan de sus problemáticas, elaboren propuestas para darles solución y exijan demandas al sistema político. Esta práctica, se conecta con el aprendizaje del movimiento popular de la década de 1990 en donde realiza “política vecinal autónoma” (Fauré, 2015) y con las diversas experiencias asamblearias del movimiento estudiantil en instancias de “toma” de liceos (Cañas, 2016). A partir de Torres (2016), es importante comprender las asambleas territoriales como un espacio de autoeducación popular que acompañó la lucha y reflexión de los sectores populares del país durante el Estallido Social. Esta experiencia auto-organizativa permitió el desarrollo de diversos saberes contra hegemónicos (Cabaluz et al., 2018) como saber dialogar, tomar decisiones democráticamente o proyectar soluciones a las problemáticas del país.

El resultado fue una derrota para los movimientos sociales que vienen luchando desde hace décadas contra el neoliberalismo<sup>71</sup>. La propuesta constitucional rechazada aseguraba derechos sociales, cambiaba la institucionalidad política, definía a Chile como un país plurinacional, generaba mecanismos de participación popular, entre otras (Propuesta Constitución Política, 2022). A pesar de esto, es importante plantear una reflexión sobre el futuro del país, ya que se mantienen dos contradicciones originaron el Estallido Social.

En primer lugar, el escenario político en el país es incierto. Garretón (2016) sostuvo hace algunos años que la única opción para superar el abismo entre el sistema político y la sociedad civil pasaba por generar un proceso constituyente legítimo socialmente que transforme el orden hegemónico. Su agudo análisis fue ignorado por gran parte de la clase política y la propuesta constituyente de la presidenta Bachelet en su segundo mandato no tuvo éxito. En 2019 ese problema estalló y la clase política se vio obligada a instalar un proceso constituyente para generar un “nuevo pacto social” en el Chile democrático.

En segundo lugar, se mantienen las contradicciones que han generado grandes movilizaciones en el país: un sistema político que no responde a demandas sociales, desigualdad social y neoliberalismo que entiende la salud, la educación y la previsión social como bienes de mercado, entre otros. La baja en las movilizaciones no quiere decir que los problemas del país terminaron. Por el contrario, Fauré (2015) da cuenta -estudiando el proceso de “transición democrática”- de que el repliegue de los sectores populares desarrolla procesos de reflexión y aprendizaje que permiten la emergencia de estos actores en nuevos ciclos de acción colectiva cuando “una chispa haga detonar la protesta”.

Por último, es imprescindible que los movimientos sociales reflexionen críticamente de las causas de su derrota. Junto a lo anterior, es fundamental que comprendan, como plantea Fernández (2017) trabajando ideas de Rigal (2011), que la lucha y organización en los ciclos de acción colectiva contra el neoliberalismo han desarrollado valiosas experiencias y aprendizajes que serán un aporte para las disputas del futuro<sup>72</sup>. Como dice el cantautor uruguayo Daniel Viglietti, para reflexionar en una canción sobre otro contexto histórico duro para el sujeto popular latinoamericano, es importante: “de la derrota crear primavera”.

---

<sup>71</sup> A pesar de que existen muchos fenómenos que explican los resultados del plebiscito constituyente de 2022, esta investigación tiene interés por aproximarse sobre el fenómeno educativo en este proceso. En primer lugar, el resultado es respuesta de generaciones de personas desafectadas de la política en donde la educación no cumplió un rol en acercar a las y los estudiantes a la participación política –en Chile la asignatura de “Educación Cívica” fue eliminada en 1997 y hasta el año 2016 (Ciper, 2022)-. En segundo lugar, las experiencias autoeducativas desarrolladas por los sectores populares y su despliegue militante no fueron capaces de competir y superar la fuerza de los medios de comunicación masiva y las redes sociales que compartían “fake news” o tergiversaciones de algunos artículos de la propuesta constituyente (BBC, 2022). Por último, es importante mencionar que parte importante de las escuelas del país y del profesorado no cumplieron un rol activo en informar la propuesta constituyente (La Tercera, 2022). Durante este proceso, la escuela estuvo aislada de la realidad social.

<sup>72</sup> Por un lado, se debe destacar el vínculo y retroalimentación que se dio entre los ciclos de acción colectiva del movimiento estudiantil y las experiencias del movimiento de educación popular (Cabezas y Fauré, 2019). Fauré (2015) destaca proyectos educativos que emergen en este contexto y desarrollan prácticas pedagógicas transformadoras que se relacionan con la educación formal. Un ejemplo es la EPC del Barrio Franklin y otro es la red de “Jardines Infantiles Autogestionados” del Movimiento de Pobladores en Lucha. Para Cabezas y Fauré (2019) la propuesta por una “Educación Público Comunitaria” sintetiza el diálogo entre el movimiento estudiantil y el movimiento de educación popular, mientras permite superar la crisis educativa chilena. Por otro lado, el movimiento mapuche ha desarrollado movilizaciones por diversas vías en donde la educación ha estado al servicio de sus objetivos políticos. Respecto a la vía política, hay experiencias que dan cuenta de los límites y las posibilidades del uso de espacios institucionales (Pairican, 2016) como la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe que instala una práctica educativa descolonizadora desde el kimvn mapuce (López y Meza, 2018). En relación a la vía rupturista, es fundamental la reflexión crítica sobre los aprendizajes sobre los procesos de control territorial o el uso de violencia política en función del cumplimiento de los objetivos políticos buscados (Pairican, 2016).

## **2. Contextualización de las experiencias de estudio:**

Los cambios históricos de la educación chilena han estado en constante tensión entre los intereses de los grupos dirigentes a cargo del Estado y las finalidades de los sectores populares. En los antecedentes empíricos de la investigación se dio cuenta de que, durante gran parte de la historia del país, las políticas educativas han buscado negar los modos de vida de actores populares y han intentado integrarlos mediante distintas estrategias -bajo los ideales de la nación unificada, el progreso y el libre mercado (Pinto, 2016)- a los diferentes procesos históricos republicanos como trabajadores dóciles que aporten al crecimiento económico de Chile. De esta forma, se propone entender la educación como una herramienta al servicio del proyecto político, económico y social de la clase dirigente.

De forma paralela y por momentos opuesta a las políticas educativas estatales, los sujetos populares han desarrollado diversas estrategias de resistencia y construcción de un proyecto histórico popular que tienen como un elemento clave el desarrollo de prácticas auto-educativas y de educación popular que sostienen y acompañan sus procesos de lucha y organización para mejorar sus condiciones de vida en cada contexto histórico.

De esta forma, una historia crítica de la educación chilena debe considerar los espacios de educación formal en donde la escuela, mayoritariamente, estuvo al servicio del proyecto de la elite dirigente, pero también debe tomar en cuenta las prácticas auto-educativas en espacios formales y no formales implementadas por los sujetos populares en sus procesos de lucha por la transformación de la realidad.

En este contexto de conflicto constante en el campo educativo, surgen dos proyectos educativos que, a partir de prácticas de educación popular, prefiguran y buscan construir un buen vivir para dos sujetos populares que históricamente han sido negados por el Estado chileno: el/la sujeto/a popular mestizo/a y los/as integrantes del pueblo-nación mapuche.

A partir de este marco histórico se propone comprender el proyecto educativo de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin en la Región Metropolitana de Chile y la experiencia pedagógica de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe ubicada en la región de la Araucanía de Chile como herramientas y expresiones de los sujetos populares para transformar las condiciones que posibilitan su explotación y opresión.

Ambos casos son de experiencias de educación popular, ya que comparten una dimensión de negación y afirmación. Como plantean Areyuna et al. (2018), son prácticas educativas que acompañan procesos organizativos, de lucha y resistencia que, por un lado, denuncian las injusticias y desigualdades sociales, mientras que, por otro, prefiguran nuevas relaciones sociales, vínculos y formas de organización que permiten disputar y transformar el orden hegemónico.

## 2.1. El caso de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin.

Para comprender la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin (EPC) es fundamental situar la crisis multidimensional de la educación chilena y los aprendizajes de los ciclos de movilización del movimiento social por la educación entre el año 2001 y 2011 como un antecedente para este proyecto educativo (Fernández, 2015).

Fernández (2015) identifica dos grandes lecciones que obtiene el movimiento estudiantil en sus procesos de movilización. En primer lugar, aprenden a desconfiar del sistema político y validar sus liderazgos para disputar sus exigencias con el Estado. En segundo lugar, profundizan las demandas a lo largo de los años de lucha, ya que suman la gestión local de las escuelas por las comunidades educativas al financiamiento basal y la gratuidad.

En este contexto general de crisis y lucha por una educación “pública, gratuita, de calidad y sin fines de lucro”, hay tres experiencias previas que aportan al surgimiento de la EPC: “la conformación del “Colectivo Diatriba”, la experiencia de la “Escuela Itinerante a Pata Pata” y el proyecto de nivelación de estudios en La Pincoya.”<sup>73</sup> (Fernández, 2017, pp. 19).

Fernández (2017) sostiene que todas estas vivencias permiten un proceso de reflexión y maduración política dentro de las y los jóvenes profesionales y estudiantes de pedagogía que conformaban el Colectivo Diatriba. Este grupo planteó que la solución a la crisis de la educación chilena pasaba por construir una Educación Pública Comunitaria.

El año 2012 elaboran el documento: “Escuelas Públicas Comunitarias: propuesta de otra educación para una nueva sociedad”. Este escrito sintetiza un grupo de reflexiones y experiencias que articulan la exigencia por el financiamiento gratuito de la educación pública y el control comunitario de las escuelas<sup>74</sup>. La experiencia educativa popular de las y los educadores del Colectivo Diatriba le dio un carácter popular a la propuesta, ya que plantearon la necesidad de una educación “desde y con los sectores populares” que profundizó las exigencias de la CONFECH y el Colegio de Profesores (Fernández, 2017).

El grupo de educadores y educadoras -que logró pasar de la crítica a la educación neoliberal a la propuesta de una educación pública comunitaria- decide materializar su proposición en un proyecto educativo que ponga en práctica sus ideas y reflexiones. Esta toma forma en enero de 2013 con el nombre de “Escuelita Abierta para Creadores y Libres del Barrio Yungay”. En ese momento eligen trabajar desde los programas de la Coordinadora Nacional de Educación Para Personas Jóvenes y Adultas (Fernández, 2017).

Cabezas et al. (2019) dan cuenta de los diversos sucesos que ocurren en la Escuela Pública Comunitaria desde el año 2014 hasta el 2017. En un principio son desalojados de una toma fallida de una escuela municipal cerrada por daños estructurales que buscaron recuperar. A partir del eso, arrendaron durante 3 años una casa en el Barrio Franklin para realizar clases.

---

<sup>73</sup> Para profundizar se recomienda revisar el capítulo uno de la investigación de Fernández (2017).

<sup>74</sup> Para Cabezas et al. (2019, pp. 8-9): “La propuesta de Educación Pública Comunitaria, (...) es un proyecto que plantea la defensa, el fortalecimiento y la resignificación de la Educación Pública, mediante el financiamiento estatal bajo control comunitario para la emancipación social y el desarrollo de experiencias educativas que contribuyan a los necesarios procesos de articulación, organización y lucha popular desde el amplio abanico de experiencias y planteamientos levantados desde las Pedagogías Críticas y la Educación Popular, lo cual requiere asumir dentro de sí la dimensión educativa de las distintas organizaciones sociales, territoriales y populares, y con ello, ser parte del proyecto histórico de liberación que encarnan.”

Durante el año 2017 ocuparon la sede de la Junta de Vecinas y Vecinos “Adelanto y Progreso” que fue facilitada para continuar realizando clases para nivelar estudios.

El año 2018 las y los educadores populares de la EPC deciden junto a la comunidad organizada tomar un terreno baldío que estaba detrás de la Junta de Vecinos/as con el objetivo de construir espacios de un barrio digno e intercultural. Cabezas et al. (2019, pp. 13-14) dan cuenta de este proceso desde la vivencia de sus participantes:

*Comenzamos la recuperación comunitaria del terreno con la instalación de nuestra EPC por medio de un proceso de auto-construcción de la sede que actualmente tenemos, donde participamos las/os educadoras/es, nuestras/os compañeras/os estudiantes, sus familias, vecinas/os y diversas organizaciones. (...) El espacio es más nuestro que nunca, (...) en cada clavo, en cada tabla (...) hay un pedacito de cada una/o de las/os integrantes de la comunidad educativa que ofrecieron parte de su tiempo y esfuerzo para construir nuestra propia educación con nuestras propias manos.*

En la actualidad, la experiencia educativa se desarrolla en la escuela que fue auto-construida desde el año 2018. La EPC del Barrio Franklin centra su trabajo pedagógico en dos áreas. Por un lado, mantiene la modalidad flexible para que jóvenes y adultos/as puedan rendir exámenes libres para terminar sus estudios. Por otro lado, iniciaron un espacio de Educación Popular con niños, niñas y adolescentes con el objetivo de que NNA rindan evaluaciones y puedan pasar de curso al término de cada año académico.

Fernández (2017) comprende la práctica educativa de la EPC como una experiencia de Educación Popular que emerge desde los sectores populares para sí mismos. Para ella:

*La Educación Popular que se construye en la EPC (...) emana desde el pueblo y para sí mismo, (...) se trata de prácticas que desarrollan fórmulas educativas autónomas, ligadas a sus necesidades y problemáticas y se han materializado de diversas maneras, frente a las prácticas que vienen del Estado y se reconocen como “inútiles” o sin sentido. (...) Con respecto a las prácticas pedagógicas, los aportes (...) provienen desde la mirada latinoamericana guiada por Freire. (Fernández, 2015, pp. 6).*

La profesora Fernández (2015) destaca algunos principios que orientan la experiencia político-pedagógica de la Escuela Pública Comunitaria como la autogestión comunitaria o las prácticas educativas populares.

En relación a la autogestión comunitaria, Cabezas et al. (2019) plantean que es una forma de controlar comunitariamente las escuelas que permite contribuir a generar profundas transformaciones a un sistema que reproduce las desigualdades de género, clase y raza.<sup>75</sup>

La asamblea es la instancia fundamental para el ejercicio de la autogestión comunitaria, ya que ahí la comunidad educativa decide el sentido y la finalidad de la escuela (Fernández, 2015). Basáez et al. (2022) complementan lo anterior al mencionar que existe una asamblea

---

<sup>75</sup> Para Cabezas et al. (2019) el control comunitario tiene dos dimensiones. Por un lado, involucra las decisiones relacionadas a un financiamiento que debería articular el aporte estatal con la producción cooperativa. Por otro lado, implica decidir colectivamente los aspectos curriculares: “el qué, el cómo y el por qué aprender”.

de educadores/as, y otra en donde participa toda la comunidad educativa. Para las/los autores, este espacio organizativo es un espacio de autoformación política que permite:

*Construir habilidades para organizarse (saber convocar a la asamblea, distribuir roles, hablar en público, tomar apuntes, llegar a consensos, tomar decisiones y ejecutarlas, etc.) y para comprender nuestra propia realidad para saber cómo intervenir en ella (ver qué realmente nos pasa, por qué estamos teniendo problemas de convivencia y qué hacer para resolverlos, cómo estamos en la lucha por el terreno y qué acciones seguir, cómo van los módulos, qué vamos reflexionando sobre lo que hacemos, etc.) con la finalidad de estar mejor organizadxs, pero también de que quienes vivamos este proceso lo podamos replicar en otros espacios cuando lo necesitemos. (Basáez et al., 2022, pp. 84).*

Respecto a la puesta en práctica de procesos educativos populares, Fernández (2015) destaca la influencia de la propuesta freiriana en la praxis dialógica que se desarrolla en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la EPC. Basáez et al. (2022) dan cuenta de los mecanismos que utiliza esta experiencia educativa para trabajar esta dimensión.

En primer lugar, destacan la organización curricular<sup>76</sup> en base al trabajo con temas generadores que permiten abordar problemáticas concretas para buscar soluciones y/o resolverlas. También, plantean la importancia de utilizar una metodología dialéctica<sup>77</sup> en los procesos pedagógicos. Además, suman a su trabajo la articulación con otras organizaciones sociales y políticas como NO + AFP, colectivos feministas, sectores del movimiento de pobladores/as para que desarrollen módulos y se pueda aprender y profundizar sobre diversas temáticas y procesos de lucha. Por último, implementan la planificación de los módulos mediante parejas pedagógicas para evitar el individualismo docente y fomentar el aprendizaje y reflexión constante entre pares. (Basáez et al., 2022)

La lectura de Fernández (2017) da cuenta de la riqueza que tiene la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin y las tensiones que deben enfrentar sus integrantes. Dentro de las variables estudiadas, la autora destaca la dimensión prefigurativa. La prefiguración en la EPC permite “crear en el presente” la educación pública comunitaria “del futuro”. Sus prácticas cotidianas, sus reflexiones colectivas, sus actividades culturales y de autofinanciamiento, sus asambleas, permiten desarrollar formas de producción de conocimiento, de aprender y de relacionarse propias de una sociedad futura que no reproduzca los males del neoliberalismo, sino que tenga una perspectiva emancipadora.

---

<sup>76</sup> En relación a la dimensión curricular, la EPC vive una tensión importante, ya que las y los educandos deben rendir pruebas estandarizadas realizadas por el MINEDUC para aprobar sus estudios. Esta situación genera preocupación, ya que las y los educadores populares deben generar un diálogo entre su praxis educativa popular y las obligaciones de la educación formal que se expresan en el aprendizaje de determinados contenidos. Para la EPC es complejo tener control de los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de módulos de aprendizaje, sin tener autonomía para diseñar procesos evaluativos vinculantes (Fernández, 2017).

<sup>77</sup> En palabras de Basáez et al. (2022, pp. 82), esto implica: [Partir] desde una situación problemática (realidad), desde la cual trabajamos elementos que posteriormente serán abordados a través de contenidos de una o más disciplinas al mismo tiempo según lo requiriese el caso (abstracción), para finalmente realizar una creación que nos llevará a volver a pensar lo abordado en la situación problemática (realidad).

## 2.2. El caso de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe del Lago Budi.

Cubillos (2017) plantea que para comprender la experiencia de este centro educativo es fundamental analizar cómo su contexto social, histórico, cultural y territorial ha permitido desarrollar un proyecto educativo que proyecte y fortalezca la identidad mapuce bafkehce<sup>78</sup>.

Para entender el surgimiento de este proyecto educativo hay que considerar algunos antecedentes del centro educacional que existía antes de la experiencia de estudio: “La Escuela Rayenko”. Este espacio educativo funcionó durante años a cargo de la iglesia católica, implementando dinámicas violentas, colonialistas y evangelizadoras que negaban el kimvn<sup>79</sup> mapuce (Cubillos, 2017). Para Froilán Cubillos (2017), hay tres dinámicas que afectaron negativamente a las y los estudiantes mapuces que asistieron a esta escuela.

En primer lugar, esta escuela rural demuestra la relación de despreocupación de la iglesia católica con la educación del pueblo mapuce. Este centro educativo funcionaba de forma precaria y en base al abandono docente con las y los alumnos. La enseñanza se implementaba mezclando cursos de distintos niveles, teniendo en la misma sala a estudiantes de primero a sexto básico a cargo de un sólo docente (Cubillos, 2017).

En segundo lugar, la Escuela Rayenko puso en práctica relaciones sociales violentas que ejercían docentes y encargados del centro educativo. En este establecimiento -y otros en donde habita la comunidad mapuce bafkehce<sup>80</sup> del Lago Budi- se utilizaban distintos castigos físicos y psicológicos, junto con amonestaciones a los estudiantes (Cubillos, 2017).

Por último, la experiencia escolar en Rayenko fue sumamente racista y colonial, ya que se reprimió y castigó constantemente a las y los alumnos que hablaban mapuzugun dentro del espacio educativo. Esta práctica buscó invisibilizar algo tan importante para el pueblo mapuce como su idioma, que le permite expresar y comunicar su kimvn (Cubillos, 2017).

A partir de lo anterior, la comunidad mapuce bafkehce vivenció el abandono, la violencia y la invisibilización al modo de vida mapuce en la Escuela Rayenko. Para Cubillos (2017, pp. 8) este establecimiento: “no tenía un grado de pertinencia cultural en su propuesta educativa y se esmeraba en invisibilizar y reprimir cualquier aspecto emergente de la cultura mapuce”.

En este contexto social, histórico, cultural y territorial de negación al pueblo mapuce, la comunidad que habita el territorio circundante al centro educativo tomó la decisión de recuperar la escuela y transformar el proyecto educativo desde la gestión comunitaria y el kimvn mapuce (Cubillos, 2017). López y Meza (2018) afirman que el proceso de recuperación inició el año 2005 y fue conseguido el año 2006 gracias a la lucha colectiva.

El nuevo escenario que surge del proceso de lucha y recuperación escolar, produce un nuevo proceso político y pedagógico en la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe (KPLÑK) -Ex Escuela Rayenko-. Cubillos (2017) plantea que con la comunidad mapuce bafkehce a cargo de la escuela se inicia la construcción de un nuevo proyecto educativo que busca generar un centro

---

<sup>78</sup> Los apartados que hacen referencia a la Pedagogía Mapuce Bafkehce o a la experiencia de la Escuela KPLÑK escriben las palabras en mapuzugun a partir del Grafemario Ranguileo, respetando una decisión comunitaria.

<sup>79</sup> Este concepto hace referencia al “saber mapuce”. (López y Meza, 2018, pp. 10).

<sup>80</sup> Bafkehce significa gente de mar. Refiere a la territorialidad mapuce que habita la costa (López y Meza, 2018).

educacional con pertinencia territorial, que fortalezca la cultura mapuce y que vincule a las familias de las y los estudiantes al nuevo establecimiento educacional<sup>81</sup>.

Rolando Pinto, educador popular que participó en el proceso de construcción curricular crítica emergente de la escuela, plantea que, en el momento inicial, las autoridades mapuces y la comunidad educativa definieron cuatro propósitos políticos para el proyecto:

1. *Rescatar los ámbitos de saberes y prácticas ancestrales Mapuche Lafquenche, susceptibles de ser transformados en contenidos para la formación de niños y niñas mapuche.*
2. *Afirmar la visión educativa mapuche que todavía no se aplicaba a la enseñanza de la Escuela Básica Comunitaria “KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE”, pero que siempre estuvo como actividades de crianza de los niños y niñas mapuche en su actividad familiar y comunitaria.*
3. *Rechazar cualquier intento de interculturalidad chilena, entendiéndola como la adaptación del saber, el hacer y el vivir Mapuche actual al diseño tradicional y clásico de la Educación Básica sistémica de Chile.*
4. *Realzar y sistematizar los saberes y prácticas de vida en la cultura Mapuche Lafquenche ancestral, dándoles una organización pedagógica y curricular que introduzca a la mencionada Escuela Básica en la legitimidad, el desarrollo y el perfeccionamiento de la formación cultural y cósmica Mapuche, a los/las niños y niñas que viven en su LOF<sup>82</sup> comunitario. (Pinto, 2021, pp. 151-152).*

Calfuqueo et al. (2018) agregan a lo anterior que en Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe inicia un proceso de reapropiación de la escuela por parte de la comunidad que habita el Lago Budi. Cubillos (2017) afirma que el año 2010 empezó un proceso de construcción curricular desde los saberes locales tradicionales del pueblo mapuce bafkehce.

La elaboración del currículum crítico emergente<sup>83</sup> permitió la sistematización de diversas prácticas y saberes tradicionales que el pueblo mapuce transmitía de generación en generación en diversos espacios e instancias sociales para poder enseñarlos en la educación formal. En este proceso fue fundamental: “generar una integración de la familia, la comunidad y el territorio a la construcción curricular, por tanto, al reconocimiento de los saberes locales mapuce bafkehce”. (Cubillos, 2017, pp. 13).

Cubillos (2017) reafirma el rol fundamental que tiene la comunidad mapuce el proyecto educativo de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe:

*El carácter comunitario de la escuela se reconoce como un aspecto central, pero a su vez definido desde el ejercicio cotidiano de las prácticas culturales y, por lo tanto, educativas de la sociedad mapuce. No se construye*

---

<sup>81</sup> La Escuela KPLÑK es un centro educativo subvencionado que tiene estudiantes desde kínder hasta 8° básico.

<sup>82</sup> Lof alude a la relación entre la comunidad y el territorio que está habita (López y Meza, 2018, pp. 9).

<sup>83</sup> Pinto (2020) sostiene que en su libro “*El currículum crítico: Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana.*” propuso tres características para construcciones curriculares emergentes: su multiculturalidad; su exclusividad holística y su territorialidad socio-cultural. El autor plantea que estas características teóricas se demostraron en el proceso de construcción curricular en la Escuela KPLÑK y se agregó una nueva que hace relación a la importancia del trabajo interdisciplinario para rescatar paradigmas de conocimiento ancestral.

*comunidad para la escuela, sino que la comunidad construye un espacio para confluir, para reflexionar colectivamente.* (pp. 16).

Calfuqueo et al. (2018) sostienen que el proceso de sistematización colectiva del kimvn mapuce que generó un currículum propio tiene dos dimensiones fundamentales. En primer lugar, implica una disputa con la escuela chilena tradicional por el derecho a ser mapuce desde su historia, memoria, cultura, tradición y saberes. En segundo lugar, surge desde la crítica de la comunidad mapuce a la visión liberal de la interculturalidad del Ministerio de Educación y apuesta por profundizar su proyecto con una perspectiva intercultural crítica.

La construcción curricular tuvo como resultado 8 ámbitos del saber mapuce bafkehce<sup>84</sup>. Cada uno tiene elementos propios del currículum oficial como descriptor, contenidos, objetivos de aprendizaje, indicadores de evaluación u orientaciones didácticas en un formato impuesto por el MINEDUC. Cubillos (2017, pp. 12-13) da cuenta de cada uno de ellos:

1. *AZ MOGEN WAJONTU MAPU MEW o Cosmovisión: relación tiempo y espacio: Este se refiere a la comprensión y a la práctica vital entre el ser mapuce y los espacios visibles e invisibles del mundo, así como la vivencia histórica y situacional del lof (territorio, familia, entorno).*
2. *RAKIZUAN KA MAPUZUGUN o Pensamiento y Lenguaje: Se trata de conocer el habla de la naturaleza, que da origen a las palabras que el mapuce crea y que usa en su comunicación comunitaria; y también el habla como creación de pensamiento, de identidad y de realidad (todo lo que se pueda crear).*
3. *KUME MOGEN o Salud y sanación: El equilibrio armónico entre el hombre mapuce y la naturaleza determina el conocimiento para estar sano y en armonía con la naturaleza.*
4. *AUKANTUN AVEKAN o Juegos Deportivos y comunitarios: El juego es la unión del lof, de amistad y reciprocidad con la naturaleza y entre los mapuce.*
5. *KUZAW WENXU KA ZOMO KUZAW o Trabajo manual y manualidad: Se trata del aprendizaje haciendo manualidades de la tradición mapuce, es la actividad de encuentro del arte y de la vivencia familiar, comunitaria y de la vida.*
6. *MAPUCE FEYENTUN o Religiosidad y espiritualidad: Es la práctica de las ceremonias religiosas y de la comunicación con los espíritus, en espacios naturales y tiempos situados según la necesidad individual y colectiva, y del desarrollo productivo del pueblo mapuce. (Espiritualidad/ Religiosidad del Ser Mapuce)*
7. *AMULEPE TAIÑ MOGEN o Historia y cultura mapuce: Corresponde a los relatos en la tradición oral que reconstruyen la existencia y vivencia del pueblo mapuce y sus relaciones con los pueblos usurpadores, y que proyecta la continuidad de la vivencia comunitaria.*

---

<sup>84</sup> En la actualidad, los ámbitos del saber mapuce bafkehce han sido aprobados como planes y programas por el Ministerio de Educación (MINEDUC) desde 1° básico a 6° básico. La construcción curricular emergente está en un proceso de aprobación para 7° y 8° básico. Para revisar en mayor detalle los ámbitos del saber se recomienda revisar Cubillos (2017). En la Escuela KPLÑK actualmente se trabajan 6 ámbitos de saber, junto con asignaturas tradicionales como matemática, lenguaje, inglés, historia y ciencias naturales.

8. *IXOFIJ MOGEN o Biodiversidad: Se trata de conocer la naturaleza (visible y no visible) en todos sus componentes, para vivir en armonía y equilibrio con ella. (UNESCO/IESALC, 2011, 2).*

Cubillos (2017) afirma que una finalidad central para este proyecto es recuperar el pasado mapuce, reeducar a sus estudiantes y a sus familias para que se reencanten con su pasado y con la cultura de su pueblo. A partir de los ámbitos del saber se busca desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje que formen identitariamente a los niños y niñas en base a la cultura y al modo de ce (ser) mapuce bafkehce:

*En el aprehender la identidad mapuce existen ciertos principios orientadores para constituirse en el modelo de Ser Mapuce; entre otros están el llegar a ser un KIM-CE (Persona con sabiduría); un NOR-CE (Persona correcta); un KUMU-CE (Persona de buen corazón); un NEWEN-CE (Persona con fortaleza, sana); un SAKIN-CE (Persona sensible y alegre); KVLNVN-CE (Persona ágil). (Cubillos, 2017, pp. 12).*

La generación del proyecto educativo en esta escuela es un proceso de mucha profundidad y potencia. Cubillos et al. (2020) lo recalcan a través de la siguiente reflexión:

*Cualitativamente esto implica un acto de insurgencia, que supera al de resistencia, al proponer una forma de educación sistemática, nacida al interior de la comunidad, en las vísceras del sentido, haciéndose cargo de su propia historia, promoviendo sus valores, creencias, tradiciones y costumbres. Sin duda, el ejemplo de la KPLÑK es un ejercicio de reapropiación de saberes, pero también de reterritorialización (física, teórica y espiritual), donde la escuela (ubicada en un lugar específico) está integrada a la comunidad y viceversa. (pp. 132).*

## **Capítulo 2: Problema, pregunta y objetivos de investigación.**

Los sujetos populares a lo largo de la historia republicana de Chile han desarrollado diversas prácticas educativas y han generado procesos educativos populares para mejorar sus condiciones de vida y para transformar las condiciones de opresión y explotación de la sociedad capitalista, colonial y patriarcal.

A inicios del siglo XXI, en un contexto de crisis multidimensional del sistema educativo chileno, surgen dos experiencias político-pedagógicas por actores del movimiento social por la educación. Por un lado, está la comunidad en lucha por un barrio digno intercultural en el Barrio Franklin y, por otro, la comunidad mapuce que habita el lof de Llaguepulli<sup>85</sup> del Lago Budi. Los dos centros educativos, a pesar de sus diferencias, están disputando y transformando el funcionamiento de la escuela tradicional desde dentro y fuera del sistema de educación formal para lograr sus objetivos comunitarios.

En este proceso investigativo se busca analizar el aporte de la Educación Popular y la Pedagogía Mapuce para desarrollar experiencias educativas en el sistema de Educación Formal a partir de la experiencia de la EPC del Barrio Franklin y la Escuela KPLÑK del Lago Budi. A partir de este problema investigativo, se propone responder la siguiente pregunta:

**¿Cuál es el aporte de la Educación Popular y la Pedagogía Mapuce a experiencias educativas del sistema de educación formal a partir de la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin y la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe del Lago Budi?**

Para dar respuesta a la pregunta que moviliza este proceso investigativo se plantea un objetivo general y tres objetivos específicos. A continuación, se detallan:

### **1. Objetivo general:**

Analizar el aporte de la Educación Popular y la Pedagogía Mapuce para desarrollar experiencias educativas en el Sistema de Educación Formal a partir de la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin y la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe del Lago Budi.

### **2. Objetivos específicos:**

2.1 Identificar el debate teórico-práctico entre la Educación Popular y la Pedagogía Mapuce en el contexto sociopolítico latinoamericano.

2.2 Comprender los proyectos educativos y las experiencias pedagógicas de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin y la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe del Lago Budi.

2.3 Sistematizar los aportes teórico-prácticos que permiten desarrollar experiencias pedagógicas en el Sistema de Educación Formal desde la experiencia educativa de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin y de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe del Lago Budi.

---

<sup>85</sup> Es el lof en dónde se ubica la Escuela KPLÑK.

### Capítulo 3: Antecedentes teóricos de la investigación.

En primer lugar, se abordan teóricamente categorías de análisis que dan soporte al proceso de investigación y permiten problematizar algunas dimensiones estudiadas. En segundo lugar, se definen categorías de análisis que componen las dimensiones que son investigadas al momento de recopilar y analizar la información.

#### 1. Pedagogía Mapuce Bafkehce.

Santos Rego (2019) sostiene que la pedagogía es la ciencia que estudia la educación<sup>86</sup>. Para el autor, esta disciplina contiene un gran campo epistémico con teorías y metodologías que define problemas, formula hipótesis y obtiene datos para un análisis acabado que permita generar resultados que ayuden a la mejora continua del conocimiento educativo y el desarrollo de los seres humanos sin importar su edad, su condición económica, social y cultural. Todo esto, para que “pueda servir para tomar decisiones en torno a cuestiones de naturaleza individual o grupal, previamente afirmadas bajo supuestos de verificabilidad empírica”. (Santos, 2019, pp. 27). Santos (2019) agrega que la pedagogía investiga teorías y experiencias prácticas de intervención y gestión educativa en contextos formales, no formales e informales de aprendizaje.

Ossa et al. (2012, pp. 88) destacan los planteamientos del profesor Carlos Eduardo Vasco y la definición que propone para esta ciencia en donde resalta la importancia de la reflexión:

*La pedagogía es el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica y de otras prácticas y disciplinas que intercalan con su quehacer. El acto pedagógico es la razón de ser de la pedagogía (1990).*

A partir de lo anterior, en esta investigación se comprende la Pedagogía Mapuce Bafkehce como un campo de conocimientos teórico-práctico que estudia y reflexiona científicamente sobre los procesos educativos de transmisión y reproducción generacional del kimvn<sup>87</sup> del pueblo mapuce en espacios educativos formales y no formales.

La asociación de profesores Kimeltucefe<sup>88</sup> (2006) afirma que el kimvn mapuce se transmite a través de su idioma, el mapuzugun. Este cuerpo de saber que incluye la forma de observar, entender, interpretar y vivenciar la realidad se puede dividir en distintas áreas de conocimiento. Por ejemplo, existe el Kimlawentun que agrupa los saberes sobre medicina en su dimensión espiritual, psicológica y cultural. Otro caso es el Kimgijatun que hace referencia al conocimiento profundo de los seres espirituales y a la forma de comunicación con ellos. Por último, el Kimgylamtun es la sabiduría que tienen algunas personas que son capaces de transmitir consejos, conocimiento, valores y conceptos mapuce.

---

<sup>86</sup> Mejía (2011, pp. 32) comprende educación como un: “proceso que dura toda la vida, en los cuales los individuos acumulan y adquieren conocimientos, capacidades, actitudes y comprensión. Éstas se logran a través de esas interacciones que se dan en el diario vivir, produciéndose allí aprendizajes de socialización. Busca que los individuos entren en los procesos culturales y sociales del grupo cultural de referencia de los individuos.”

<sup>87</sup> Para Calfuqueo et al. (2018, pp. 77) kimvn: “es el conocimiento y la forma en que se transmite el conocimiento acerca de los orígenes, la historia, la cultura, la lengua y la espiritualidad, que se transmite a partir de la oralidad por medio de relatos (piam) emitidos por los kuyfikece (ancianos, ancianas) o wunenkece (personas mayores) (Fernández et al., 2012; Pinto, 2016). Por lo tanto, el kimvn es un conocimiento holístico e integrador, que no acepta la parcialización y especificación del conocimiento y los saberes, dado que el mapuce integra, no divide.”

<sup>88</sup> Kimeltucefe se entiende como profesor/a o persona que sabe enseñar (Pinto, 2021).

La agrupación de profesores Kimeltucefe (2006) agrega que el kimvn es un conocimiento cíclico, porque retorna y reflexiona sobre sí mismo. Los autores agregan que, no sólo se construye en una perspectiva circular, sino que tiene la capacidad de incorporar nuevos saberes y aprendizajes, ya que es parte de una cultura viva.

El colectivo de profesores Kimeltucefe (2006) diferencia dos procesos educativos que son fundamentales para comprender la transmisión del kimvn mapuce: Kimeltuwvn y Kimeltun. Definen Kimeltuwvn planteando que: “consiste en un proceso recíproco mediante el cual, se da y recibe información y conocimientos, generalmente este tipo de formación se produce entre adultos” (pp. 45).

Por otro lado, sostienen que Kimeltun es otra forma de educación unidireccional, ya que es:

*Dirigido en un solo sentido, es decir una persona enseña a otra, estos casos se dan generalmente en la educación dirigida a los niños y niñas, también se produce con jóvenes, hombres y mujeres, es decir, una persona adulta hace entrega de sus conocimientos a los menores. (pp. 45).*

La Pedagogía Mapuce estudia los procesos de entrega y transmisión de conocimientos que se dan de forma permanente y se producen en distintos espacios de la vida en el mundo mapuce, no sólo en la escuela. Junto a lo anterior, el colectivo de profesores Kimeltucefe (2006) plantea que la educación mapuce varía su forma y conocimiento en función de los diversos procesos que van viviendo las personas desde su nacimiento hasta su adultez.

Las/los docentes Kimeltucefe (2006) afirman que el proceso de transmisión del kimvn mapuce involucra a muchas personas. No sólo el padre y la madre educan a las y los niños, sino que la familia extensa y el lof tienen un rol fundamental. La comunidad asume la función de enseñar y regular la conducta de los niños y jóvenes mapuces (Pinto, 2021).

La asociación de profesores Kimeltucefe (2006) plantea que sus miembros son formados como seres comunitarios para que actúen de buena forma -en base a los valores del ce mapuce- al interior de sus lof. La educación mapuce pone lo colectivo sobre lo individual. Los procesos de enseñanza-aprendizaje del kimvn mapuce son holísticos e integrales, ya que articulan la enseñanza de conocimientos, actitudes y valores útiles para la vida en la sociedad mapuce<sup>89</sup>. En sus palabras: “No sólo se prioriza lo humano, sino también, como ya se ha dicho, la naturaleza, los seres espirituales y los espacios sagrados. La educación va referida a las formas correctas de actuar con todas estas dimensiones”. (pp. 51).

La lectura de diversos artículos sobre Pedagogía Mapuce Bafkehce que surgen al alero de la experiencia de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe, permite plantear que este campo de conocimiento está compuesto por principios pedagógicos, un saber didáctico, una práctica evaluativa y diversas finalidades político-pedagógicas.

En relación a los principios pedagógicos mapuce bafkehce, Pinto (2021) sostiene que estos se identificaron en el marco del proceso de construcción curricular emergente que se llevó a

---

<sup>89</sup> Para Calfuqueo et al. (2018) esta dimensión diferencia la Pedagogía Mapuce Bafkehce de la educación occidental, ya que la integralidad del kimvn mapuce permite superar la parcelación, escisión y especificación del conocimiento y los saberes presentes en el currículum oficial chileno.

cabo en la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe. Estos principios orientan las prácticas educativas de los mapuces bafkehces que habitan el lof de Llaguepulli en el lago Budi:

- a) *A los/las “Pu Picikece” (niños/niñas) que están en vías de crecimiento integral, se les forma en el respeto y la identidad del ser Mapuche (EKUWUN) y en el respeto a la diversidad de vida de la naturaleza (YAMUWUN);*
- b) *Los/las “Pu picikece” aprenden en la relación horizontal con sus mayores, por medio del KIMELTUWUN (aprender a escuchar a sus mayores) y el ASHGEJETUN (jugando se aprende);*
- c) *El KIMVN o conocimiento ancestral se va adquiriendo en la observación y la práctica de vivirlo, por esto siempre el aprender el KIMVN es una experiencia integral;*
- d) *Pero no sólo aprende el KIMVN sino que sobre todo el AZ MAPU, ya que van moldeando su comportamiento de acuerdo a los valores propios de la cultura Mapuche: reciprocidad, respeto, armonía y autonomía;*
- e) *El pensamiento Mapuche (RAKIZUAM) se va desarrollando por medio del uso cotidiano del MAPUDUNGUN, ya que la lengua Mapuche es la expresión inequívoca de la identidad cultural Mapuche;*
- f) *Se aprende haciendo (KIMKAMTUN) y desde lo experiencial a lo abstracto, escuchando a los ULMEN (personas mayores sabias) y a los KIMELTUCEFE (profesores/as o personas que saben enseñar) repitiendo las maneras de ser y hacer Mapuche que enseñan los mayores, los ULMEN y los KIMELTUCEFE;*
- g) *El KIMVN Mapuche no es fragmentado; es un conocimiento integral que comprende siempre la visión cósmica total del mundo Mapuche, pero que se organiza didácticamente en los ámbitos de prácticas y saberes ancestrales que constituyen la vida y cultura Mapuche;*
- h) *En fin, se reconoce al ser Mapuche cuando la persona tiene la capacidad de seguir siendo y haciendo de manera autónoma, con responsabilidad y respeto a su identidad cultural y social ancestral. (Pinto, 2021, pp. 154-155).*

Sobre la dimensión didáctica, la Pedagogía Mapuce Bafkehce plantea que en el Kimeltuwan (procesos de enseñanza-aprendizaje) es fundamental el Kimkantun. Del Pino et al. (2019) afirman que Kimkantun fue definido por la comunidad mapuce bafkehce como:

*“Aprender haciendo o participando de la cultura MAPUCE BAFKEHCE” (Rivera y Fuentes, 2017, p. 13). Así, este concepto se refiere básicamente a que los niños, niñas y jóvenes MAPUCE conozcan las principales actividades productivas y sociales de su familia y comunidad. (pp. 109)*

Otra posibilidad didáctica en la Pedagogía Mapuce Bafkehce viene dada por el Ashgejutun. Esta categoría es definida por la Matriz de diseño curricular realizada por la Escuela KPLÑK (2011) como “jugar aprendiendo”. El juego brinda posibilidades para el aprendizaje y la puesta en práctica de valores y actitudes valoradas por la sociedad mapuce.

Respecto a la dimensión didáctica de la Pedagogía Mapuce Bafkehce, es fundamental considerar su lógica holística e integral. La asociación de profesores Kimeltucefe (2006) da cuenta de que en los procesos de enseñanza-aprendizaje no sólo se aprende como hacer determinadas tareas, sino que también se aprenden valores y actitudes. Las acciones, trabajos y responsabilidades que asumen pu picikece (niños y niñas) permiten aprender a realizar diversas tareas junto con entregar un modelo ideal de persona mapuce.

Un documento elaborado por la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe (2021) plantea que la didáctica mapuce bafkehce identifica que los ciclos de aprendizaje están compuestos por cuatro dimensiones:

*La primera [es] Cumlen ñi kimvn, es decir, que los niños y niñas se familiarizan con nuevos aprendizajes. Luego, kim kon puay, los niños y niñas avanzan en la adquisición de los aprendizajes; kim kon kvley, los niños y niñas continúan con los aprendizajes al lograr aplicarlos y finalmente, kimkonvn, los niños y niñas dan cuenta del aprendizaje tanto en el saber cómo en el hacer en el uso de los conocimientos en diversos contextos escolares y comunitarios. (pp. 8)*

Respecto a la evaluación, Del Pino et al. (2019) sostienen que está articulada a los procesos de enseñanza y aprendizaje del kimvn mapuce. Para los autores, el aprendizaje se evalúa de forma constante y comunitaria. Para la Pedagogía Mapuce Bafkehce es fundamental evaluar el aprendizaje de contenidos escolares y aprendizajes que son útiles para la vida de las/los niños en la sociedad chilena, considerando la cultura mapuce y la cultura occidental.

La Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe sistematizó una propuesta evaluativa mapuce bafkehce que surge de una crítica al carácter estandarizante de la evaluación occidental que no tiene pertinencia cultural y territorial en contextos educativos indígenas. Debido a esto, buscan evaluar aspectos importantes del kimvn para la sociedad mapuce como su noción del tiempo y el espacio, los valores comunitarios, su historia, el conocimiento de su territorio, el manejo del mapuzugun, entre otros (Del Pino et al., 2019; Escuela KPLÑK, 2021).

Para los procesos evaluativos, hay distintos instrumentos de evaluación. Del Pino et al. (2019), plantean que es fundamental que las herramientas utilizadas para evaluar tengan pertinencia cultural<sup>90</sup>. Los autores proponen usar diversos instrumentos como la conversación dialógica, la interpretación del discurso dialógico, la observación, entre otros.

Para la propuesta evaluativa de la Pedagogía Mapuce Bafkehce es fundamental que la evaluación se realice en mapuzugun, ya que sólo este idioma permite comprender el kimvn y el rakizuam (pensamiento) mapuce. También, es necesario potenciar la oralidad como base evaluativa. Además, la comunidad debe ocupar un rol importante en la evaluación de las y los niños. Por último, la evaluación es un proceso cíclico y circular que vuelve sobre sí mismo al término de los ciclos de aprendizaje (Del Pino et al., 2019; KPLÑK, 2021).

Del Pino et al. (2019, pp. 111-112) plantean que un objetivo de la evaluación mapuce bafkehce es permitir comprender dimensiones del modo de vida y el kimvn mapuce:

---

<sup>90</sup> Del Pino et al. (2018) mencionan que se puede utilizar un instrumento occidental como una pauta de cotejo, pero es importante cambiar la escala "chilena" del 1 al 7, por otra numeración que tenga sentido para el pueblo mapuce como la numeración del 1 al 4.

*Se entiende por evaluación no solo una recogida de información para formular juicios de valor, que es como tradicionalmente se define, sino más bien, ampliando la noción anterior; evaluar es un dispositivo tanto epistémico como metodológico que promueve una comprensión del “contexto situado” de cualquier territorio donde se desarrolle. Dicho contexto connota de significado y finalidad común, según los distintos requerimientos y demandas que las comunidades indígenas persiguen<sup>91</sup>.*

Por último, la Pedagogía Mapuce Bafkehce tiene diversas finalidades político-pedagógicas<sup>92</sup>. Este cuerpo de conocimientos teórico-práctico es resultado de diversos procesos de investigación que se realizan desde la resistencia del proyecto educativo Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe. Hay una necesidad comunitaria de generar saber pedagógico propio, ya que esta escuela busca educar a los mapuces desde su kimvn (Calfuqueo et al., 2018).

En primer lugar, esta propuesta pedagógica busca formar personas integrales en los valores de “ce” mapuce bafkehce. Para lograr este objetivo, es fundamental el ejercicio diario de actitudes por parte de niños y niñas, junto con las prácticas intencionadas por parte de sus docentes y por parte de las familias del lof (Cubillos, 2017). El modelo de persona ideal aspira tener las siguientes características:

*Kvmece: este aspecto está referido a que la persona sea de bien, servicial, atento(a), solidario(a), dispuesto a ayudar y entregar conocimiento a otros; y Kvme Rakizuum: se refiere al buen pensamiento, capacidad de imaginación, de construcción de ideas, y de que esto se exprese en el actuar, es decir, que exista una estrecha relación entre el pensar, el sentir y el hacer. (Asociación de profesores Kimeltucefe, 2006, pp. 50).*

En segundo lugar, la Pedagogía Mapuce Bafkehce es una construcción teórico-práctica que nace a partir de los procesos de lucha y reflexión de la Escuela KPLÑK. Por un lado, se asume como una respuesta a políticas educativas que niegan al pueblo nación mapuce y que se expresan actualmente mediante la “interculturalidad liberal” del Estado chileno (Calfuqueo et al., 2018). Por otro lado, pretende generar un campo de conocimiento pedagógico con una dimensión curricular, didáctica y evaluativa que sea coherente con el kimvn mapuce bafkehce y permita recuperar los conocimientos ancestrales de este pueblo-nación (Calfuqueo et al., 2018).

A partir de esto, la Pedagogía Mapuce Bafkehce es una herramienta para resistir a los procesos de asimilación, invisibilización y negación de la educación hegemónica en Chile y disputar la educación desde la identidad mapuce (Calfuqueo et al., 2018). Para Cubillos et al. (2020) permite la reapropiación de saberes y la reterritorialización física, teórica y espiritual de la escuela que está integrada a la comunidad.

---

<sup>91</sup> Para Del Pino et al (2018), la evaluación mapuce debe rescatar los saberes de la cultura y del idioma de este pueblo para revitalizar su kimvn por medio de distintas estrategias de evaluación.

<sup>92</sup> En relación a esta idea, es fundamental comprender que la educación no es neutra, por el contrario, es política. Pinto (2017) sostiene que Freire plantea que toda acción educativa es “a favor de alguien y de algo y en contra de alguien y de algo”. Puede ser un acto educativo instruccional o humanizador. Junto a lo anterior, Basáez et al. (2022) trabajan una idea de Torres (2016) para comprender la educación como una acción social intencionada conscientemente a través de la cual un sujeto o un grupo busca incidir en las maneras de saber, valorar o actuar de otros sujetos, proceso que podría darse tanto dentro de la escuela como fuera de ella.

## 2. Educación Popular.

Fernández (2017) sostiene que las prácticas que se denominan de Educación Popular son variadas y diversas. A pesar de esto, afirma que a lo largo de la historia se han distinguido dos grandes tendencias que utilizan esta categoría: “la educación ‘para’ los sectores populares y aquella educación que emerge ‘desde’ esos sectores.” (pp. 10)

Ya que es un concepto utilizado para denominar distintas prácticas educativas, es fundamental comprender ¿qué es Educación Popular?, ¿cuáles son sus principios y finalidades? Principalmente hay dos equivocaciones al momento de comprender la categoría. Por un lado, asociar la Educación Popular sólo a la propuesta político-pedagógica freiriana, y, por otro, asumir que se refiere exclusivamente a metodologías participativas.

Respecto a lo primero, Mejía (2011) sostiene que relacionar la Educación Popular sólo con la propuesta de Paulo Freire, impide reconocer otras experiencias que han dado forma a propuestas educativas latinoamericanas críticas al poder. Fernández (2017) afirma que la Educación Popular existe mucho antes de la experiencia freiriana y junto a Mejía (2011) plantean que existen 5 momentos que iniciaron al final del siglo XVIII y que son parte del tronco histórico de la Educación Popular latinoamericana<sup>93</sup>.

En relación al error, Coppens y Van de Velde (2005) afirman que esto reduce las potencialidades de esta propuesta político-pedagógica e impide la apropiación coherente de sus fundamentos que tienen un compromiso ético y político para transformar las condiciones de vida de los sectores populares.

En este proceso de investigación se trabaja a partir de la segunda tendencia identificada por Fernández (2017), es decir, la Educación Popular que emerge “desde” los sectores populares “para” sí mismos. Para la autora (pp. 10): “se trata de prácticas que desarrollan fórmulas educativas autónomas, ligadas a sus necesidades y problemáticas y se han materializado de diversas maneras, frente a las prácticas que vienen del Estado y se reconocen como “inútiles” o sin sentido (Cabaluz, Ojeda y Olivares, 2014)”.

De forma particular, la presente investigación se posiciona a partir de las reflexiones teórico-prácticas que emergen desde la experiencia de Paulo Freire en la segunda mitad del siglo XX. El brasileño cumple un rol crucial en sistematizar aspectos de su práctica pedagógica que generaron gran parte de esta propuesta educativa. Torres (2016) plantea que: “en su libro “Pedagogía del oprimido” se refiere por primera vez a ‘la politicidad del acto educativo’ y a la dimensión política de la educación, atribuyéndole un papel en la concientización de los oprimidos y en su lucha por liberarse de los opresores.” (pp. 13).

Para Mejía (2011), Paulo Freire inicia la época de mayor auge y desarrollo de la Educación Popular a nivel teórico y práctico en América Latina. Para Torres (2016) es fundamental analizar el contexto histórico latinoamericano para comprender la propuesta de Educación Popular freiriana. En sus palabras, esta es una concepción educativa que: “no emergió súbitamente, sino que fue el resultado de condiciones y circunstancias históricas de carácter

---

<sup>93</sup> Para profundizar sobre los 5 momentos históricos que van desde fines del siglo XVIII hasta la actualidad se recomienda revisar Fernández (2017) y Mejía (2011).

político y cultural que lo hicieron posible en América Latina entre fines de la década de 1960 y mediados de la década de 1980". (pp. 12).

Torres (2016) sostiene que, en este contexto histórico, la región latinoamericana es escenario de un proceso de radicalización de las luchas políticas, sociales y culturales. El autor le otorga un rol importante a la influencia creciente del marxismo en las interpretaciones de la realidad y en la comprensión política de muchos militantes, activistas sociales y educadores comprometidos con la transformación social. El aporte de estas teorías y experiencias a los procesos de lucha, genera que la visión de la educación y de la cultura tomen una connotación política y una orientación clasista y revolucionaria (Torres, 2016).

En América Latina, durante la segunda mitad del siglo XX se elaboran conceptos y prácticas críticas a la forma de cultura hegemónica y a la colonialidad. De esta forma, se construye durante décadas un pensamiento propio que toma distancia de la epistemología de la modernidad eurocéntrica, mientras elabora un pensamiento propio que organiza y le da sentido a esta región del mundo. (Mejía, 2011).

En este contexto de lucha y organización de los sectores populares latinoamericanos por transformar su realidad emerge la concepción político-pedagógica propuesta por Paulo Freire. Entonces, es legítimo preguntarse: ¿Qué es la Educación Popular?, ¿Qué principios y finalidades tiene?

Para Pino (2017) es una apuesta ético-política que basa sus reflexiones y prácticas pedagógicas en una serie de principios que movilizan el pensamiento, el saber, las prácticas, los discursos, el diálogo de saberes y el reconocimiento de lo diverso. A partir de diversas dinámicas se propone un escenario que posibilita la expresión de todos y todas y que instala la importancia de escuchar otras experiencias, para estar con los otros/as.

Torres (2016) profundiza la definición de Pino y da cuenta del propósito que tienen los procesos educativos populares. En sus palabras:

*Por educación popular entendemos un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas, en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad, en función de sus intereses y de visiones de futuro en un horizonte emancipador. (pp. 11-12).*

Para Areyuna et al. (2018) las expresiones educativas populares articulan una dimensión crítica de denuncia y otra de construcción política. En sus palabras:

*Mobilizan un repertorio de prácticas y experiencia que, sin duda, es plural y multiforme. Su relación directa con procesos organizativos y de resistencia, se expresa en un movimiento de negación y afirmación, el cual, por un lado, denuncia las injusticias y desigualdades de la sociedad (...), y por otro, prefigura nuevas relaciones sociales, vínculos y formas organizativas, las cuales disputan -con diferentes grados de incidencia- discursos, prácticas y territorios al orden hegemónico. (pp. 66)*

Pinto (2021), sostiene que toda experiencia de Educación Popular debe considerar 4 dimensiones que son propias de todo espacio educativo, para transformar el sentido y la finalidad de cada una bajo una lógica emancipadora. Las experiencias de educación popular deben perspectivar de forma liberadora sus procesos de gestión educativa, su organización curricular, su trabajo didáctico y sus prácticas evaluativas (Pinto, 2021).

Pinto (2021) plantea que la gestión educativa popular debe fomentar el diálogo y la relación horizontal en los espacios de toma de decisiones para que todos/as los/as participantes del espacio educativo puedan aprender prácticas democráticas, solidarias y colaborativas. Respecto al ámbito curricular, Pinto (2021) sostiene que debe dialogar entre la creación de un currículo emergente -que incluya la cultura y las problemáticas que viven las/los educandos/as- y aspectos reconocidos formalmente en la enseñanza estatal con el objetivo de dar herramientas y reconocimiento a los sectores populares para que comprendan su realidad y puedan transformarla.

En relación a la dimensión didáctica de la educación popular, es fundamental que integre la realidad del alumnado y sus experiencias para desarrollar un diálogo socio-constructivo que permita desarrollar aprendizajes significativos y contextualizados, mientras trabaja a partir de diversas metodologías que permitan aprender cómo transformar la realidad (Pinto, 2021). Por último, Pinto (2021) afirma que los procesos de evaluación en educación popular deben acompañar los procesos de aprendizaje y permitir que las y los educandos puedan tomar conciencia de sus logros individuales y colectivos, mejorar su autoestima, desarrollar autocríticas sobre el trabajo realizado y elaborar propuestas para la acción transformadora del grupo en formación.

Diversos educadores de América Latina han estudiado los principios y finalidades político-pedagógicas que orientan las diversas prácticas y experiencias de Educación Popular. Para Torres (2016), el campo educativo popular está compuesto por núcleos de sentido que diferencian esta concepción educativa de otras propuestas pedagógicas y que le dan identidad al quehacer de las y los educadores populares. El autor identifica 5 núcleos:

*1) Su posicionamiento crítico e indignado frente a las múltiples injusticias, opresiones y discriminaciones presentes en la sociedad capitalista y también frente a las instituciones y prácticas educativas que las expresan y perpetúan.*

*2) Su opción y un horizonte ético y político de carácter emancipador. Esta dimensión utópica de la educación popular se expresa a través de la permanente reivindicación de la esperanza activa, así como de los sueños, visiones de futuro y utopías sociales donde “otros mundos son posibles”.*

*3) Su propósito de contribuir a que los sectores populares (llámense “oprimidos”, pobres, campesinos, indígenas, mujeres, jóvenes, etc.) se constituyan como actores políticos de transformación. La práctica privilegiada para impulsar dicha intención es la de acompañar sus luchas, procesos organizativos y movimientos sociales.*

*4) Como acción pedagógica, la educación popular busca incidir en la transformación de la cultura y la subjetividad de los sujetos educativos, tanto individuales como colectivos. Por ello, las frecuentes alusiones a su concientización, a afectar sus creencias, sus representaciones, su memoria,*

*sus emociones, su voluntad y su corporeidad. 5) Finalmente, pero no menos importante, un rasgo visible de la educación popular ha sido su capacidad por crear y poner en práctica estrategias y metodológicas y didácticas de carácter dialógico<sup>94</sup>, participativo y práctico, tales como el diálogo de saberes, la construcción colectiva de conocimiento y las cartografías corporales. (pp. 22).*

En relación a lo anterior, Mejía (2014) elabora un decálogo en donde sintetiza los principios que reconoce como parte de la Educación Popular: 1) Su punto de partida es la realidad y la lectura crítica de ella, para reconocer los intereses que la estructuran y la influencia de diferentes actores; 2) Implica una opción para transformar las condiciones que producen la injusticia, la explotación, la dominación y la exclusión; 3) Exige una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos; 4) Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales, y propicia su organización para transformar la sociedad en una más igualitaria que reconoce las diferencias; 5) Elabora mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes; 6) Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las relaciones entre seres humanos; 7) Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas; 8) Se comprende como un proceso, un saber teórico y práctico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas al control de esta sociedad; 9) Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana; 10) Reconoce diferentes dimensiones en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los sujetos que participan del acto educativo y las luchas en las cuales se inscriben.

Torres (2016) sintetiza un conjunto de ideas fuerza que le dan coherencia a la Educación Popular como praxis pedagógica emancipadora. El autor destaca su crítica frente a las múltiples opresiones, exclusiones y discriminaciones presentes en la sociedad, su opción ético-política por transformar la realidad hacia un mundo más justo, su articulación con los procesos de organización y lucha que generan los sectores populares, su interés por formar sujetos desde la afectación cultural y subjetiva, su capacidad de inventar y recrear estrategias metodológicas y pedagógicas problematizadoras, dialógicas y participativas.

El campo de la Educación Popular no es un espacio rígido en donde sólo tienen cabida las reflexiones que planteó Paulo Freire. Por el contrario, esta concepción educativa ha sido capaz de generar diálogos y rescatar elementos de otras perspectivas y luchas alternativas a la dominación capitalista como el feminismo, la agroecología, la educación intercultural crítica o las epistemologías del sur (Torres, 2016).

Debido a su gran adaptabilidad y su opción ético-política por los sectores populares, la Educación Popular ha integrado nuevas preocupaciones que surgen desde las luchas de los movimientos sociales y diversos actores populares desde finales del siglo XX hasta la actualidad (Torres, 2016). Torres (2016) identifica nuevas inquietudes y el ingreso de nuevos actores populares al campo educativo popular como el movimiento LGBTQ, las

---

<sup>94</sup> La dialogicidad es una herramienta pedagógica que permite superar la educación bancaria. Para Freire (2014, pp. 72-73), en esta práctica: "El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en el que crecen juntos y en el cual "los argumentos de autoridad" ya no rigen."

organizaciones feministas o los pueblos indígenas. La versatilidad de esta concepción educativa permite mantener la coherencia en torno a la finalidad de los procesos educativos, mientras existe innovación en torno a las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

### **3. Sujeto popular.**

Pinto y Salazar (1999) dan cuenta de algunas características de la categoría de sujeto histórico para luego poder comprender al sujeto popular. Para los historiadores sociales, el sujeto histórico es un actor social que “tiene la vocación de influir sobre su destino, de transformar la vida social en la cual está inserto”. (pp. 93)

Un error por parte de las ciencias sociales fue analizar a los sujetos históricos de forma rígida. Para muchos investigadores, la posición dentro de la estructura socioeconómica y las relaciones sociales de producción determinaban los objetivos y las estrategias de cada actor social que moviliza su acción social (Pinto y Salazar, 1999).

Para esta lógica estructuralista, el sujeto obrero es claramente identificable: “se podía decir cuántos eran y en qué ramas productivas laboraban, determinar su grado de productividad, el tipo de organizaciones que los representaban y las ideologías que los convocaban”. (Pinto y Salazar, 1999, pp. 93-94). En caso de no actuar como era previsible respecto a su clase, eran culpados de tener una falsa conciencia. Por lo cual este esquema de análisis rígido no permite cambios ni contradicciones (Pinto y Salazar, 1999).

Para el marxismo clásico, el obrero era un “ser” destinado a hacer la revolución. Su identidad se definía en la clase obrera, homogénea y ontológicamente revolucionaria (Pinto y Salazar, 1999). Romero (1999) cuestiona la visión marxista del sujeto popular que asume a este actor social desde una perspectiva estática. Los autores sostienen que para comprender a los sujetos históricos y su accionar no sólo hay que considerar la condición económica, sino que también la dimensión cultural (Pinto y Salazar, 1999; Romero, 1999).

Para Pinto y Salazar (1999), los sujetos históricos no “son” de una forma que determina su actuar, sino que “están siendo”. Su identidad es heterogénea y se define a partir de su acción, por lo cual tienen un carácter dinámico que articula dimensiones del pasado, presente y el futuro bajo un constante vaivén entre cambios y permanencias. Romero (1999) sostiene que los sujetos sociales están en constante movimiento, ya que se “hacen, deshacen y rehacen” permanentemente.

En concordancia con lo anterior, el sujeto popular es dinámico y varía en función del contexto histórico-espacial que vive (Romero, 1999). Para Pinto y Salazar (1999, pp 96) se reformula constantemente: “a partir de la experiencia acumulada en la base, pero también de las percepciones que la elite tiene de ellos y de las funciones que el Estado, la Iglesia y, más contemporáneamente, los medios de comunicación social les han asignado.”

A pesar de la variabilidad del sujeto popular, Pinto y Salazar (1999) afirman que dos hay macro experiencias -tendencias históricas de largo aliento- que afectan de igual forma a las personas que componen el bajo pueblo. En sus palabras:

*Una de esas experiencias macro es la pobreza. Los sujetos populares son pobres, el pueblo es pobre. Dicha condición le ha otorgado a nuestra historia*

*social un elemento de continuidad, una vivencia de “larga duración”, que ha orientado las movilizaciones populares hacia un norte bien definido: encarar las privaciones y, en la medida de lo posible, superarlas. Otra vivencia de “largo aliento” ha sido la dominación. Las formas de subordinación dentro del mundo popular han adoptado diversas expresiones, desde aquellas que, producto de un bajo salario, restringen la posibilidad de los individuos de orientar su vida en el sentido que mejor les parezca, hasta la explotación más abierta y brutal. La dominación viola la condición innata de todo sujeto, la búsqueda de su autonomía. Producto de ello, el movimiento social popular reacciona, luchando en contra de la subordinación, resistiéndola de diversas maneras. (pp. 98).*

Pinto y Salazar (1999) plantean que estas experiencias que pauperizan la vida de los sectores populares, conllevan, por contraparte, procesos de lucha y resistencia por parte de estos actores para superar las carencias y transformar su realidad. Calderón (2018) trabaja ideas de Salazar para plantear que los sectores populares tienen el potencial necesario para cambiar sus circunstancias, ya que son dueños de un caudal histórico vivo.

Para materializar su potencial transformador, es fundamental que los sectores populares tomen conciencia de las condiciones de opresión a las cuales son sometidos para que constituyan un movimiento social-popular. Este movimiento articula a los distintos actores populares bajo una identidad propia para que pongan en acción diversas formas de organización y lucha para conseguir diversas distintas demandas y objetivos que les permita transformar, desde su protagonismo histórico, su adversa realidad (Pinto y Salazar, 1999).

Junto a los procesos de lucha para transformar las estructuras de dominación, los sujetos populares han creado su propio espacio de “libertad popular”, paralelo al orden hegemónico diseñado por la élite dirigente. En ese espacio “surgió una suerte de sociedad civil que, desde fuera de las estructuras de poder, deslegitimó y resistió sus controles y coerciones.” (Pinto y Salazar, 1999, pp. 99).

Calderón (2018) sintetiza las características del sujeto popular de la siguiente forma:

*Se trata de un actor social, el cual se desenvuelve dentro del mundo popular, y como habitante de este estrato está constantemente en tensión en relación a dos ideas macro las cuales lo han subordinado como sujeto histórico, la pobreza y la dominación. Pero como dijimos anteriormente, el sujeto popular es un sujeto social, por tanto, es consciente de su “yo” y “su circunstancia”, cuestión que radica en el hecho que el sujeto popular no se muestra displicente ante las repercusiones que le genera los factores pobreza y dominación, sino que, se enfrenta a ellos en una búsqueda incesante por superar su precarización. A su vez el sujeto popular no se encuentra solo, en el momento que se vuelve consciente de su situación en la sociedad es capaz de concientizar también la presencia de otros sujetos similares a él, por tanto, teje un entramado el cual se sustenta en redes de humanización solidaria entre pares. (pp. 20).*

Pinto (2021) entiende al sujeto popular a partir de la idea de oprimido popular trabajada por la Educación Popular Latinoamericana. El educador plantea que los sectores populares están

compuestos por sectores urbanos y rurales que habitan en América Latina que comparten dos características comunes.

En primer lugar, existir y vivir situaciones populares implica una cosmovisión de ser y estar viviendo cotidianamente “lo popular” en América Latina. Esto los hace sufrir una historia llena de situaciones de explotación, omisión y pobreza (Pinto, 2021). Para Pinto (2021), los sectores populares son los grandes ausentes y olvidados por las políticas de redistribución y justicia en el campismo dependiente latinoamericano.

En segundo lugar, “lo popular” contiene una alteridad potencial de cambio para transformar: “las condiciones y situaciones de explotación integral, pobreza extrema acumulada, desconocimiento político institucional de sus derechos sociales y culturales de parte del Estado y la sociedad nacional dominante, y exclusión de las instancias formales de participación política en la estructura formal del poder capitalista dominante” (Pinto, 2021, pp. 40). En otras palabras, es necesario concebir al sujeto popular desde la alteridad política para reconocer y comprender sus luchas para lograr un desarrollo humano que mejore la calidad de vida comunitaria y nacional.

Si bien hay elementos comunes dentro de los sectores populares por vivir la opresión y por su aspiración a liberarse, hay diferencias entre los sectores urbanos y rurales (Pinto, 2021). Por un lado, el sujeto popular urbano tiene valores como la solidaridad, la colaboración, el trabajo en equipo, la integración familiar, la complementariedad y buscar superar su condición de pobre y oprimido (Pinto, 2021). Por otro lado, Pinto (2021) afirma que los sectores populares rurales tienen una concepción ética que valora la tierra y que posiciona las prácticas comunitarias sobre el individualismo capitalista.

A pesar de una posible polémica, Pinto (2021) incluye al pueblo mapuche como integrante de los sectores populares en Chile, ya que comparte vivencias de negación y la búsqueda de transformar su realidad. En palabras de Pinto (2021, pp. 41):

*Incluir a los pueblos originarios y en particular al pueblo mapuche en la estructura social de “lo popular”, nos parece adecuado y sostenible teóricamente. “Lo mapuche<sup>95</sup>”, social y culturalmente, nos parece una dimensión interpretativa de la realidad de “lo popular” en Chile y Argentina.*

Para finalizar, Pinto (2021) identifica características sobre la praxis política de lucha anticapitalista de los sectores populares en América Latina para transformar su realidad:

*Se van re-construyendo como clase popular de la alteridad no capitalista de vida. Y hay una estrategia que perdura en el tiempo social y político latinoamericano que identifica las prácticas sociales de estos grupos populares urbanos y rurales: se trata de abrirse al diálogo con el poder capitalista dominante para negociar reconocimientos de sus derechos humanos, sociales y populares”. (pp. 70).*

---

<sup>95</sup> Para Pinto (2021, pp. 42) es fundamental: “entender las reivindicaciones del pueblo mapuche como un proceso descolonizador del conocimiento mapuche y el reposicionamiento epistemológico, sociocultural y ético-político de una cultura con saberes y prácticas ancestrales que tienen elementos de una ética de la liberación del pueblo mapuche y, como tal, un aporte sustantivo a la emancipación popular latinoamericana”.

#### 4. Educación intercultural.

Dorys Ortiz (2015) trabaja el concepto de interculturalidad a partir de Walsh (2005) y sostiene que implica un intercambio en condiciones de equidad entre distintas culturas. Para la autora, es fundamental reconocer la diversidad como una fuente de enriquecimiento, pero también de tensión y conflicto. Ortiz (2015, pp. 94) sostiene que “sólo en la alteridad es posible reconocerse a uno mismo y a los otros en calidad de seres interculturales”.

Para Ortiz (2015), la interculturalidad plantea que es fundamental reconocer la asimetría que existe en distintos niveles como el social, económico o político para generar un diálogo equitativo entre culturas. Se deben considerar las condiciones particulares de los diversos grupos humanos y asegurar que colectivos distintos se consideren como sujetos con identidad propia y características específicas que no pueden ser asimiladas (Ortiz, 2015).

Walsh (2010) sostiene que hay distintas formas de entender lo intercultural. Para la autora existen tres formas de usar este concepto: una relacional, otra funcional y otra crítica. Las primeras dos son serviles al sistema dominante, mientras que la última contiene una dimensión transformadora (Walsh, 2010).

La interculturalidad relacional hace referencia al contacto e intercambio entre culturas - personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas- que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad. A partir de esta idea, la interculturalidad es algo que siempre ha existido en América Latina porque siempre ha existido el contacto y la relación entre pueblos indígenas y la sociedad blanco-mestiza criolla (Walsh, 2010). Para la autora, el problema es que esta visión oculta o minimiza la conflictividad y las relaciones de poder, dominación y colonialidad que establecen superioridad e inferioridad entre culturas.

La segunda perspectiva reconoce la diversidad y las diferencias culturales, con el objetivo de generar inclusión dentro de la estructura social establecida. A pesar de lo anterior, Walsh (2010), considera que es “funcional” al sistema existente, ya que no toca las causas de la asimetría entre cultura ni cuestiona las estructuras de dominación. Es una dimensión perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente. Para la autora:

*El reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior. (Walsh, 2010, pp. 78).*

Para Walsh (2010), la interculturalidad crítica no parte del problema de la diversidad o de la diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. En otras palabras, reconoce que existe una diferencia dentro de una estructura colonial de poder racializado y jerarquizado, con los “blancos” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. A partir de este diagnóstico, la interculturalidad crítica es un proyecto político, social, ético y epistémico por construir, que busca cambiar las relaciones, estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. Para Walsh (2010) la interculturalidad crítica:

*Se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente (...), en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (...). Es implosionar -desde la diferencia- en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir. (pp. 78-79).*

Esta disputa en torno a la forma de entender y practicar la interculturalidad se ha trasladado al campo educativo. Para Walsh (2010), uno de los espacios de disputa por el sentido de la interculturalidad es el campo pedagógico. En el espacio educacional se reconocen dos grandes formas de entender la interculturalidad: una hegemónica y otra contra-hegemónica.

Por un lado, hay proyectos educativos interculturales que desde una perspectiva liberal y funcional al sistema dominante buscan dar solución a las demandas de diversos pueblos indígenas por revitalizar su lengua y cultura (Calfuqueo et al., 2018). En América Latina se han desarrollado una serie de reformas desde la década de 1980, que si bien integran aspectos como la diversidad cultural o la enseñanza de la lengua indígena, son funcionales al colonialismo hegemónico<sup>96</sup>. Calfuqueo et al. (2018, pp. 78) dan cuenta de esta crítica:

*Se trata de un paradójico producto híbrido que en parte refleja las aspiraciones de autonomía educativa y de educación propia por parte de los pueblos originarios y en parte ilustra los grados y márgenes de maniobra que el Estado-nación concede a los pueblos originarios en el ámbito educativo y lingüístico, mientras se los sigue negando en los ámbitos de la autodeterminación política y territorial (Dietz, 2015, p. 10).*

Para Calfuqueo et al. (2018) la demanda de los pueblos indígenas por interculturalidad, como respuesta al requerimiento de autonomía educativa, queda reducida desde sus inicios a los procesos de bilingüismo educativo para escuelas con población indígena mayoritariamente ubicadas en sectores rurales. La interculturalidad funcional utiliza la educación para integrar a los indígenas a la sociedad como sujeto de trabajo.

Por otro lado, hay experiencias educativas que toman distancia de la interculturalidad funcional y comprenden la educación intercultural crítica como una herramienta para transformar la realidad y decolonizar<sup>97</sup> el mundo desde el campo pedagógico (Walsh, 2010).

Calfuqueo et al. (2018) sostienen que el enfoque intercultural debe abandonar el razonamiento eurocéntrico que produce una unilinealidad para comprender el mundo. Los autores destacan un camino que lleva esta línea al espacio educativo:

---

<sup>96</sup> En Chile, en 1995 fue aprobada la Ley de Educación Bilingüe en el marco de las políticas latinoamericanas que buscaron integrar las demandas indígenas al contexto neoliberal (Walsh, 2010). Calfuqueo et al. (2018) da cuenta de las críticas a esta ley ya que instala una práctica educativa intercultural hegemónica.

<sup>97</sup> Para profundizar en la definición de la categoría de análisis decolonial y sus potencialidades teórico-prácticas se recomienda revisar López y Meza (2018).

*Existen propuestas de interculturalidad enmarcadas en una concepción crítica y transformadora, dirigidas al desarrollo pedagógico en cuanto relación dialógica entre saberes populares, saberes indígenas y conocimiento escolar<sup>98</sup> (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008). Se apunta no solo a la incorporación de saberes lingüísticos a la escuela, sino en la ampliación epistémica y metodológica curricular basado en un diálogo de saberes (Santos, 2009) entre ambas culturas. Así, plantea Quintriqueo (2010) que se debe instaurar un modelo dialógico intercultural tanto en la definición de los contenidos, como de las finalidades educativas en el marco de la escuela en contexto mapuche. (pp. 80).*

Walsh (2010) propone la pedagogía decolonial como una herramienta político-pedagógica para visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras coloniales en otros modos de ser, vivir y pensar decolonialmente. Para la educadora, esta perspectiva teórico-práctica debe aliarse con la concepción educativa popular iniciada por Paulo Freire. En palabras de la autora:

*La interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretienen conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. (pp. 92).*

## **5. Principales categorías de análisis de la investigación:**

A continuación, se presenta una serie de categorías que permiten agrupar dimensiones que buscan ser analizadas en este proceso de investigación mediante la aplicación de diversas técnicas de recopilación de información con participantes de las dos experiencias educativas analizadas.

### **5.1. Gestión educativa.**

Rico (2016) referencia a Blanco y Quesada (s/f) para plantear que la gestión es un elemento vital para la organización y la calidad de desempeño de cualquier institución, en donde se sitúan dispositivos como el clima organizacional, el liderazgo y los conductos

---

<sup>98</sup> Walsh (2010) destaca experiencias en Bolivia y Ecuador que muestran avances desde esta dirección en la educación intercultural. En sus palabras: “Tal vez Bolivia y Ecuador representan casos distintos por sus planteamientos, que giran alrededor de la transformación, refundación y descolonización del sistema. Así pretenden procurar la concepción y práctica de los principios de interculturalidad y plurinacionalidad en el sistema educativo nacional, alentar la descolonización educativa y definir una política nacional de educación que pretende acabar con el problema estructural de la diferencia y desigualdad como problema, para así construir una sociedad más equitativa y justa. Dentro de tal esfuerzo, se entienden la transformación educativa y la transformación estatal como procesos de refundación, clara y necesariamente interdependientes.” (pp. 86)

gubernamentales. La gestión permite la obtención de resultados adecuados y la implementación de planes de mejoramiento para futuros procesos de planificación.

Para Bolaños et al. (2021) la gestión educativa es el soporte de los procesos educativos. Rico (2016) agrega que para llevar la gestión al ámbito educativo no solo hay que considerar procedimientos mecánicos y tecnificados, sino que se debe tener claro que la educación tiene como finalidad la formación de individuos con un propósito. Una buena gestión educativa debe tomar en consideración para su planificación y ejecución las ideas y las necesidades de todos los actores del espacio educativo (Rico, 2016).

Alejandra Rico (2016) menciona los procesos que son necesarios en la gestión educativa. En primer lugar, se trazan objetivos y se toman decisiones con acciones a realizar en base a la participación colectiva, ya que favorece la formulación de diversas estrategias para alcanzar las metas propuestas. En un segundo momento se acciona en base a lo planificado buscando obtener los resultados deseados. En tercer lugar, se realiza una evaluación del proceso de gestión en base a los resultados. Por último, se reflexiona sobre lo evaluado y se planifica un nuevo proceso en donde se gestiona para obtener mejores resultados.

En los procesos de gestión educativa es fundamental el compromiso y la participación activa de todos los actores que son parte de una comunidad educativa para el mejoramiento de la educación. En palabras de Rico (2016, pp. 60):

*En el acto de gestionar no solo participa un grupo exclusivo de (...) "expertos", (...) [sino que] se requiere asignar roles y tareas, el primer momento es generar coordinación en el proceso, frente a este asunto de trabajar con los demás la distribución de roles y de funciones dentro de la institución depara trabajo en conjunto, la gestión es una acción destinada a organizarse en colectividad, implicando que ésta se convierte en un acto político, además de direccionar, se entrelazan otras acciones como, decidir, dirigir, participar, proponer y actuar, lo político es por naturaleza una práctica comunal, holística y organizada, así es la gestión, de la unificación de criterios depende el cumplimiento de las metas propuestas.*

Para Bolaños et al. (2021), la gestión comunitaria de las escuelas es la mejor forma de organizar los centros educativos, ya que permite obtener buenos resultados y vincular el espacio escolar con el contexto social en el cual está inserto. En esta forma organizacional, es vital generar un diálogo entre la dimensión local, nacional y global.

La gestión educativa comunitaria busca el involucramiento y la participación de la comunidad educativa que está dentro y fuera de la escuela en los procesos de gestión institucional y financiera, ejecución, control y evaluación. Para Bolaños et al. (2021) esta forma de gestión debe dar respuesta a las demandas y necesidades de la comunidad y el contexto territorial del cual es parte cada centro educativo.

Para Fernández (2017) la autogestión comunitaria es la mejor forma de gestionar los espacios educativos para dar cabida a la realidad territorial en donde se ubica cada espacio educacional. Para la autora, en esta forma de gestión "la colectividad debe asumir la responsabilidad de responder el por qué y el para qué de la Escuela, es decir, darle sentido y finalidad a la misma." (pp. 101).

## 5.2. Propuesta curricular.

Pinto y Osandón (2018) señalan que el currículum se ha entendido como aquella expresión política, cultural e institucional que orienta y organiza los componentes pedagógicos en la enseñanza, tales como saberes culturales, objetivos estratégicos y relaciones pedagógicas, los cuales encuadran al docente y condicionan el proceso formativo de los estudiantes.

Cubillos (2011, pp. 3) sostiene que la elaboración curricular implica diversos procesos como:

*... Seleccionar, organizar, transmitir y evaluar contenidos culturales para el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo a ciertos criterios y procedimientos de validación científica (...). Se entiende por construir dos procesos de elaborar, diseñar o producir, planes y programas de estudio, y hacerlos operativos a nivel de la sala de clases. Por tanto, construir es un proceso de elaboración social, o sistémico-social de un instrumento ordenador de la intención y el contenido de una intervención educativa en la institución escolar... (Pinto, 2008).*

Para comprender la dimensión curricular es necesario asumir que en el proceso de construcción de un currículum hay una selección intencional de contenidos que buscan ser enseñados a estudiantes. Giroux (2004) sostiene que el currículum, al igual que la escuela, no es neutral, ya que reproduce creencias, valores y prácticas sociales. En palabras de Apple (2008, pp. 66-67): “el currículo de la escuela responde, y representa, a unos recursos ideológicos y culturales que proceden de alguna otra parte. No están representadas las funciones de todos los grupos, ni se responde a los significados de todos.”

Para Apple (2008) es imprescindible considerar tres variables al analizar el currículum y sus conexiones con el poder, la ideología, la cultura y el trabajo. En primer lugar, es fundamental visibilizar el currículum oculto<sup>99</sup> para no reproducir valores y creencias hegemónicas. En segundo lugar, es imprescindible reflexionar sobre el contenido del currículum y cuestionar el lugar desde dónde procede el conocimiento, a quién pertenece o a qué grupos sociales apoya. Por último, es necesario que las y los educadores sean conscientes de los compromisos ideológicos, epistemológicos y políticos que pueden promover inconscientemente en su trabajo escolar.

En Chile, el Estado es el encargado de elaborar el currículum nacional, mientras que las escuelas están a cargo de los planes de estudio y programas, que se elaboran según lo prescrito en el currículum nacional (Pinto y Osandón, 2018). Para Mujica (2020) el currículum nacional -encargado de estructurar el contenido y las habilidades y aprendizajes a desarrollar por el alumnado- se caracteriza por responder a un enfoque positivista y un modelo por objetivos, donde cada asignatura tiene una serie de objetivos de aprendizajes que el docente debe desarrollar, y que luego son evaluados de forma sumativa, otorgándole una nota a cada estudiante según su resultado.

Un gran problema del currículum chileno es que impone una estructura curricular a escuelas que son diversas en sus proyectos educativos y en su contexto territorial. Para Gysling (2007)

---

<sup>99</sup> Michael Apple (2008, pp. 27) lo define como: “la enseñanza tácita a los estudiantes de normas, valores y disposiciones, enseñanza derivada simplemente de su vida en la escuela y de tener que enfrentarse a las expectativas y rutinas institucionales de la escuela día a día y durante una serie de años”.

esto, sumado a la gran cantidad de contenidos y la poca flexibilidad del currículum dificulta que las escuelas puedan transformar el currículum y/o incorporar otros contenidos.

A pesar de esta dificultad, Espinoza et al. (2018) plantean que en Chile hay algunas experiencias en donde las comunidades educativas han discutido críticamente el proyecto curricular de sus centros educativos. Para el documento: “Escuelas Públicas Comunitarias: Propuesta de otra educación para una nueva sociedad” (2012), el proceso de construcción curricular implica responder las preguntas: ¿Qué enseñar?, ¿Para qué enseñarlo?

Para Pinto y Osandón (2018) el desarrollo del currículum es una situación política, epistemológica y cultural con gran relevancia, por lo que es necesario desarrollar concepciones propias de educación que sean democráticas, emancipadoras, solidarias, y que apuesten por transformar las relaciones sociales de poder.

Pinto (2008) se hace cargo de la disputa curricular a partir de comprender las particularidades de este conflicto en América Latina. El autor propone integrar las características del ser y estar del sujeto popular latinoamericano a la construcción curricular emergente con dos objetivos. Por un lado, supera el currículo estatal que valida el capitalismo, y por otro -bajo la integración intercultural y la participación comunitaria-, elabora una propuesta curricular autónoma que tiene pertinencia cultural-territorial y que perspectiva la emancipación de la comunidad educativa. Pinto (2013) nombra esta estrategia como construcción curricular emergente<sup>100</sup> y la entiende como:

*Una “ruptura epistemológica” con el paradigma de elaboración de planes y programas de estudio centralizados y homogéneos, orientados y organizados por los “curriculistas” situados como especialistas eruditos de una disciplina, cuyo conocimiento y lógica gnoseológica debería ser reproducido por igual, por todos los educandos nacionales, cualquiera sea la cultura, las necesidades, los intereses y las aspiraciones de esos eventuales educandos; y que, al romper con esa lógica pudiese el currículo escolar abrirse a la posibilidad del rescate y valoración de ámbitos de saberes proveniente de la historia y la cultura de identidad de esos educandos. Esta emergencia no la entendíamos como una “contextualización de la cultura oficial, con los saberes y el hacer original”; (...) Nuestra propuesta más bien es claramente elaborar un currículo nuevo que tuviese como legitimidad y validez formativa, los saberes y el hacer ancestrales comunitarios o poblacionales específicos. (pp. 16).*

### **5.3. Propuesta pedagógica.**

El Ministerio de Educación de Ecuador (2022) define propuesta pedagógica en el marco de sus políticas de mejoramiento de la educación:

*Es un instrumento en el que se plasman las intenciones que una institución educativa propone para el proceso de enseñanza–aprendizaje, en el marco de la autonomía responsable que el contexto y las capacidades instaladas*

---

<sup>100</sup> Pinto (2013, pp. 35) sostiene que: “lo emergente es mucho más que poner en contexto de pertinencia la cultura oficial, se trata de reemplazar la lógica y el sentido del conocimiento a partir de los propios saberes, sentimientos y prácticas que fundan la historia y la identidad de un pueblo”.

*le permite. Recoge los principios filosóficos (éticos y epistemológicos) y pedagógicos (teorías de enseñanza y aprendizaje) que dan coherencia a la práctica educativa. La aplicación y apropiación de estos principios generales se verifican en la acción pedagógica. La Propuesta Pedagógica también respalda la intención sobre el tipo de estudiantes que interesa formar. Por tanto, fundamenta los propósitos, el sistema de evaluación, las enseñanzas, la programación, las estrategias didácticas y los recursos que se han de utilizar para cumplir con esta intención.*

A lo anterior, el Ministerio ecuatoriano de Educación (2022) agrega que la propuesta pedagógica es fundamental para el funcionamiento de las escuelas: “La propuesta le da sentido al proceso educativo que lleva [a cabo] la institución. El proyecto educativo institucional y sus elementos, como la planificación curricular, el código de convivencia, entre otros, siempre estarán orientados por la Propuesta Pedagógica.”

Para Ossa et al. (2012), la escuela es un espacio complejo, diverso y dinámico que tiene como actor fundamental al profesorado. Para los autores, toda propuesta didáctica requiere del trabajo intelectual y reflexivo de las y los docentes que deben resistir a la noción tecnológica de la educación en donde sólo se implementa el currículum y los recursos de aprendizaje oficiales. Ossa et al. (2012, pp. 96) mencionan que las propuestas pedagógicas deben superar la dimensión técnica de la educación para:

*Jalonar propuestas pedagógicas con compromiso social, poner en circulación los saberes, no sólo de índole epistemológica, sino política, ello unido a la reflexión personal y dialogal sobre la práctica pedagógica, a la reconstrucción de lo curricular en función de un proyecto de sociedad y cultura cruzado por lo ético, lo político y lo estético y por una potenciación del maestro para estar atento y comprometido con la producción, la reproducción y la transformación de la cultura social y ambiental.*

La propuesta pedagógica se materializa a nivel de aula mediante la práctica pedagógica que ejercen las y los docentes en diversos espacios educativos. Para Castillo y Rojas (2017), la práctica pedagógica responde a las características de cada docente, a las particularidades de cada centro educativo y al contexto histórico-territorial en el cual se desarrolla.

Castillo y Rojas (2017) afirman que la práctica pedagógica es el saber fundante de la profesión docente, ya que identifica al maestro y le permite desarrollar una conciencia y apropiación de su profesión. Para las autoras es fundamental que el profesorado reflexione sobre su propia práctica y socialice con otros sus experiencias educativas.

La profesora Araceli De Tezanos (2007) plantea que la “práctica pedagógica” es la forma contemporánea de llamarle “al oficio de enseñar” que ejercen las y los profesores. Para la autora, esta práctica permite la apropiación y transformación de la cultura por parte de las nuevas generaciones que son educadas mediante los procesos de escolarización.

Para De Tezanos (2007) es imprescindible que las y los profesores reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas. Para la educadora, este proceso reflexivo permite la construcción del

saber pedagógico.<sup>101</sup> La autora sostiene que la elaboración del saber pedagógico marca el camino de la profesionalización docente y permite resistir a la tecnificación del oficio de enseñar.

De Tezanos (2007) afirma que la docencia no es un ejercicio de repetición mecánica, sino que está lleno de creatividad e innovación. Para la autora, el aula es un espacio de autonomía para la práctica pedagógica del maestro y la construcción reflexiva del saber pedagógico.

A partir de lo anterior, las y los profesores pueden construir propuestas pedagógicas innovadoras que se materialicen en prácticas educativas en el nivel del aula que sean contextualizadas, pertinentes culturalmente y que tensionen el currículum nacional. De esta forma, el profesorado se constituye como un intelectual reflexivo que se apropia del oficio de enseñar con la potencialidad de asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva transformadora. En palabras de Pinto (2008, pp. 237):

*El sentido permanente de ser educador en América Latina, es estar consciente de que la profesión docente es una posición y situación de intelectual, en una sociedad de clases. Como intelectual colectivo, y a veces organizado en gremios, no puede ser neutral: o su práctica profesional contribuye a la liberación de las clases populares de América Latina, transformando la escuela en un espacio político y social multicultural, o sigue al servicio de la permanencia del capitalismo dependiente, afirmando la escuela como espacio político y social de la reproducción subordinada de diversidad de tipos de discriminación cultural.*

#### **5.4. Movimiento social por la educación.**

La categoría de movimiento social surge como una forma de expresar nuevas formas de movilización de los sectores populares a partir del declive del movimiento obrero en la segunda mitad del siglo XX (Pinto y Salazar, 1999; Svampa, 2009). La década de 1970 es clave para el surgimiento “los nuevos movimientos sociales”<sup>102</sup> que, para Svampa (2009), visibiliza un conjunto de acciones de carácter local que ponen en cuestión los límites de integración del proyecto de modernización nacional-popular que pauperiza económicamente y margina a los sectores populares. Para Svampa (2009) emergen nuevas luchas ligadas a las condiciones de vida, el reclamo de la tierra, la vivienda y los servicios públicos.

Fernández (2017, pp. 117) sostiene que existen diversas definiciones de movimiento social:

*[Para] Tarrow, “se trata de un desafío planteado por personas que comparten objetivos comunes y en solidaridad en una interacción mantenida con las élites, los oponentes y las autoridades en un contexto de conflicto” (...) Esta definición contiene dos elementos importantes. Primero, es una actividad que se realiza de manera colectiva, aglutinando en torno a sí a personas con un objetivo que es compartido. Lo segundo tiene que ver con el elemento de conflicto o tensión en oposición a otro. Al respecto, Touraine*

<sup>101</sup> Para Araceli De Tezanos (2007, pp. 4): el saber pedagógico es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura.

<sup>102</sup> Para Svampa (2009) el uso latinoamericano de esta categoría resulta muy engañoso, ya que algunos de los movimientos analizados -como los indígenas-campesinos- no tienen nada de nuevo.

*(2006) define movimiento social como la conducta colectiva organizada de un actor luchando contra su adversario por la dirección social de la historicidad en una colectividad concreta.*

Fernández (2017) agrega otra definición planteada por Castells (2006) que da cuenta de algunas características de los movimientos sociales y su relación con el Estado:

*Eran en esencia movimientos culturales, deseosos de cambiar la vida más que tomar el poder. Sabían de manera intuitiva que el acceso a las instituciones del Estado coopta el movimiento, mientras que la construcción de un nuevo Estado revolucionario lo pervierte. Sus ambiciones abarcaban una reacción multidimensional contra la autoridad arbitraria, una revuelta contra la injusticia y la búsqueda de experimentación personal. (pp. 118).*

Pinto y Salazar (1999, pp. 97) definen movimiento social como: “un movimiento, acción, actividad, supone que los actores históricos se movilizan con el objeto de transformar una sociedad considerada adversa o, por lo menos, problemática”.

Para Pinto y Salazar (1999), cuando el sujeto popular se moviliza para transformar la realidad se le debe dar el nombre de movimiento social-popular a su forma de lucha y organización. Fernández (2017) trabaja ideas de Pinto y Salazar (1999) para sostener que estos movimientos tienen cuatro características: 1) no se mueven en los clásicos liderazgos de antaño -partidos políticos y sindicatos-; 2) se articulan en torno a necesidades concretas; 3) no necesariamente se constituyen en torno a referentes clasistas; 4) las formas de organización no siempre son jerárquicas y estructuradas.

Cuando los sujetos que son parte de un movimiento social se organizan, se movilizan y luchan para conseguir sus demandas desarrollan “ciclos de acción colectiva”. Para Tarrow (2012) estos ciclos ponen en marcha los procesos dinámicos que han situado históricamente a los movimientos sociales en el centro del cambio político y social:

*La gente participa en acciones colectivas como respuesta a un cambio en la pauta de las oportunidades y restricciones políticas y, mediante el uso estratégico de la acción colectiva, genera nuevas oportunidades, que serán aprovechadas por otros en ciclos de protesta cada vez mayores. Cuando su lucha gira en torno a divisiones profundas en la sociedad, cuando unen a la gente alrededor de símbolos de la herencia cultural y cuando son capaces de levantar o construir redes sociales compactas y estructuras de conexión, en estos casos, en concreto en los movimientos sociales, la acción colectiva produce una interacción con sus oponentes. (pp. 45).*

En Chile coexisten movimientos sociales que se organizan para luchar contra la exclusión y precarización neoliberal (Svampa, 2009). El movimiento social por la educación -o movimiento pedagógico- desarrolló experiencias de resistencia a la dictadura y emergió con fuerza a inicios del siglo XXI. El “mochilazo” el año 2001 comenzó una serie de ciclos de acción colectiva (Cabezas y Fauré, 2019) que se expresaron con gran magnitud el año 2006 y 2011 contra la educación de mercado (Corvalán y García-Huidobro, 2015).

A partir de los ciclos de acción colectiva hay una primera disputa que busca garantizar la educación como un derecho social y no como un “bien de consumo”. Para Corvalán y García-Huidobro (2015), las principales demandas del movimiento pedagógico fueron fortalecer la educación pública, asegurar la gratuidad en todos los niveles educativos y terminar con las lógicas mercantiles en la educación del país.

Para Cabezas y Fauré (2019) los procesos de lucha y protesta del movimiento pedagógico permitieron la elaboración de exigencias que superan la disputa por el financiamiento gratuito de la educación y el fortalecimiento de la educación pública. Los autores sostienen que esta línea apunta a que el Estado otorgue los recursos necesarios para los proyectos educativos, pero que las comunidades educativas deben tener el control comunitario de todas las dimensiones de las escuelas (Cabezas y Fauré, 2019).

El documento elaborado por distintas organizaciones sociales: “Escuelas Públicas Comunitarias: Propuesta de otra educación para una nueva sociedad”<sup>103</sup> (2012) se inscribe en la lucha por el control comunitario. Esta propuesta, por un lado, sintetiza una serie de luchas y experiencias de distintas organizaciones educativas en la experiencia histórica del movimiento pedagógico desde el siglo XIX hasta el siglo XXI<sup>104</sup>. Por otro lado, permite dar salida a la crisis multidimensional de la educación chilena.

Es fundamental comprender que en las experiencias de lucha y organización que se desarrollan en los ciclos de acción colectiva se generan grandes aprendizajes para los movimientos sociales. Fernández (2017) da cuenta de las lecciones que aprenden los movimientos sociales que luchan por la educación pública:

*Rigal por otra parte, señala que el elemento central que poseen los movimientos sociales hoy es su centralidad educativa, esto sería debido a que la lucha por la educación es un espacio educativo en sí mismo (Rigal, 2011). De acuerdo a su planteamiento “sus prácticas manifiestan, con tensiones y contradicciones, una concepción de educación que no se restringe al aprendizaje de contenidos específicos transmitidos a través de técnicas e instrumentos del proceso pedagógico” (Rigal, 2011: s/p). Se trata de un reconocimiento explícito del lugar relevante de la educación en su proceso de organización. (pp. 122).*

---

<sup>103</sup> Para esta propuesta: “la Educación Pública Comunitaria se plantea a modo de hacer converger procesos de transformación social y territorialización del espacio escolar por parte de la comunidad educativa”. Para profundizar se recomienda revisar el anexo disponible en Fernández (2017).

<sup>104</sup> En las experiencias del siglo XXI es importante destacar diversas tomas, “Liceos Autogestionados”, propuestas de asambleas de estudiantes secundarios, de federaciones de estudiantes universitarios y organizaciones sindicales de trabajadores de la educación, etc. (Fernández, 2017).

## **Capítulo 4: Metodología de la investigación.**

### **1. Enfoque de la investigación:**

La presente investigación se diseñó desde el enfoque cualitativo, ya que tuvo como objetivo analizar y comprender un fenómeno que involucró el estudio de una comunidad -en este caso dos centros educativos- (Canales, 2006). Siguiendo a Canales (2006), se abandonó la pretensión de objetividad propia del enfoque cuantitativo, debido a que se asumió que la subjetividad es un elemento inevitable en el estudio de los fenómenos sociales.

En coherencia con lo planteado por Canales (2006), se utilizaron instrumentos de recolección de información que apuntaron a abrir el análisis para comprender en profundidad los fenómenos estudiados. Para dejar atrás la lógica cerrada del análisis cualitativo se utilizaron entrevistas y grupos de discusión.

Buscando la aplicación correcta del enfoque cualitativo, la selección de instrumentos para recopilar información fue acompañada con la elección de muestras representativas en cada experiencia estudiada (Canales, 2006). Se prestó especial atención a que las personas seleccionadas para las entrevistas y/o grupos de discusión tuvieran legitimidad para dar cuenta de las múltiples relaciones sociales y las diversas experiencias de cada escuela para que el investigador pudiera analizar la estructura interna de cada espacio (Canales, 2006).

Junto a lo anterior, la investigación buscó dialogar con el enfoque dialéctico. El presente proceso investigativo pretende ser un aporte a las experiencias político-pedagógicas de las comunidades educativas que están construyendo proyectos contra hegemónicos. Esta memoria de título realizó procesos de sistematización de diversas dimensiones de cada escuela para permitirles reflexionar y generar nuevas prácticas<sup>105</sup> (Canales, 2006).

En síntesis, la investigación está sustentada desde un enfoque cualitativo para la selección de instrumentos de recopilación de información, la elección de la muestra y el análisis de la información. También tomó elementos del enfoque dialéctico, ya que fue un proceso investigativo que buscó profundizar en algunos aspectos de las comunidades analizadas y que tiene como objetivo aportar a dos proyectos educativos que construyen desde diversas prácticas y lugares, una educación comunitaria, territorializada<sup>106</sup> y crítica.

### **2. Método de análisis de la investigación:**

La presente investigación se posicionó principalmente desde el método inductivo. Mediante este razonamiento se generaron procedimientos para tratar la información que surgió del estudio de fenómenos particulares en cada escuela con el objetivo de elaborar resultados y conclusiones legítimas para cada espacio estudiado (Dávila, 2006).

---

<sup>105</sup> Una metodología investigativa útil para este enfoque es la “investigación acción participativa” que permite que un colectivo investigue su propia realidad críticamente y produzca conocimiento para luego del proceso reflexivo generar nuevas y mejores prácticas con las cuales transforman su realidad (Canales, 2006; Mercedes, 2012).

<sup>106</sup> Para Fernández (2017, pp. 12) territorialización se define como: “aquel proceso que da cuenta de la materialización del ejercicio de apropiación del territorio. Esta materialización se da en el uso, valorización y su propia conflictividad por y entre distintos agentes (...) Lo que se denomina “territorialización”, (...) no es otra cosa que las relaciones sociales produciendo espacios a partir de sus intencionalidades (Manzano, 2005).”

En esta investigación el método inductivo dialogó con el razonamiento dialógico. La dialogicidad y la reflexión crítica fueron herramientas utilizadas en cada comunidad educativa -hubo un cruce de voces y experiencias de diversos sujetos, sin que ninguno/a tenga privilegios y preponderancia sobre otros/as- que permitieron producir conocimiento para la acción transformadora en cada espacio educativo (Ghiso, s/f).

En síntesis, ambos métodos de análisis de la información se imbricaron en esta investigación. El razonamiento inductivo permitió generar conclusiones a partir del análisis particular de la información recopilada en las experiencias de estudio, mientras que el método dialógico posibilitó que el proceso investigativo aporte con sistematizaciones a las comunidades educativas para que cada una pueda generar acciones transformadoras.

### **3. Técnicas de recolección de información:**

En relación a las técnicas de recolección de información Campoy y Gomes (2015) plantean que implican procedimientos de actuación concreta y particular de recogida de información relacionada con el enfoque y el método de investigación utilizado. Agregan que la utilización de determinadas técnicas depende del tipo de investigación –pregunta de investigación, objetivos, marco teórico, entre otros-, además del tiempo y los recursos disponibles, el conocimiento previo en relación al tema de estudio, entre otras variables. En este proceso investigativo, se decidió utilizar las siguientes técnicas de recolección de información<sup>107</sup>:

#### **a) Revisión bibliográfica:**

Para Gálvez (2002) la revisión bibliográfica es un procedimiento estructurado que permite localizar y recuperar información relevante para una persona que quiera dar respuesta a cualquier duda relacionada con procesos de práctica, gestión o investigación. Para la autora, el tipo de pregunta que se busca resolver va a condicionar el resultado de la revisión en relación a la información recopilada y el tipo de información recolectada.

La técnica de revisión bibliográfica aportó al cumplimiento del objetivo de investigación específico número 1 y número 2. En relación a la primera meta, se revisaron distintas fuentes secundarias que definen, profundizan y reflexionan sobre el campo de la Educación Popular y de la Pedagogía Mapuce Bafkehce. Respecto al segundo objetivo, se analizaron diversas sistematizaciones realizados por distintos investigadores e investigadoras que han acompañado el proceso político-pedagógico en la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria y de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe para comprender cada experiencia -su historia, algunos aspectos de cada centro educativo, sus finalidades, entre otras-.

#### **b) Observación participante:**

Campoy y Gomes (2015) sostienen que la observación participante requiere de la participación activa del investigador dentro del grupo estudiado y de lograr identificación para que el grupo lo reconozca como uno de sus miembros. Los autores agregan que:

*La observación participante conlleva la implicación del investigador en una serie de actividades durante el tiempo que dedica a observar a los sujetos*

---

<sup>107</sup> Es importante aclarar que el uso de las técnicas propuestas varió en función de la realidad de cada espacio educativo. Esto se detalla en profundidad más adelante.

*objeto de observación, en sus vidas diarias y participar en sus actividades para facilitar una mejor comprensión. Para ello es necesario acceder a la comunidad, seleccionar las personas clave, participar en todas las actividades de la comunidad que sea posible, aclarando todas las observaciones que se vayan realizando mediante entrevistas (ya sean formales o informales), tomando notas de campo organizadas y estructuradas para facilitar luego la descripción e interpretación. (s/p).*

La observación participante fue fundamental para cumplir el segundo objetivo propuesto en esta investigación, ya que permitió compartir y participar en la Escuela KPLÑK para comprender en profundidad su experiencia educativa, junto con diversas dimensiones como la gestión, la práctica pedagógica o la construcción curricular<sup>108</sup>. También aportó para lograr el tercer objetivo, debido a que permitió observar y vivenciar diversas prácticas que fueron sistematizadas en este proceso de investigación.

### **c) Entrevistas en profundidad y grupos de discusión:**

Para Campoy y Gomes (2015) la entrevista en profundidad permite la interacción planificada entre dos personas en base a un objetivo, en donde la persona entrevistada comenta su perspectiva sobre un tema, y quien entrevista, recoge -desde un rol de escucha activa- e interpreta la visión de la persona entrevistada. Esta técnica trabaja en base a la subjetividad, ya que busca comprender las motivaciones y los sentidos de las acciones de los sujetos investigados. Es fundamental utilizar la técnica de forma flexible para desarrollar la temática y generar confianza entre entrevistador/a y entrevistado/a. Este instrumento debe cumplir su objetivo en tres fases: introducción, desarrollo y conclusión (Campoy y Gomes, 2015).

Arnau et al. (2017) plantean que los grupos de discusión buscan generar la participación de miembros de un grupo para analizar la información recopilada. Para su correcta aplicación, quien enteviste debe estimular activamente la interacción del grupo y el diálogo entre las personas que componen el colectivo. Para las y los autores, esta técnica es un instrumento que permite la expresión de las ideologías de un grupo para captar las representaciones que este tiene de algunas dimensiones de la realidad (Arnau et al., 2017).

La entrevista en profundidad fue clave, ya que aportó para lograr cumplir el segundo y tercer objetivo de la presente investigación. Esta técnica permitió obtener información valiosa para profundizar y comprender diversas dimensiones de los proyectos educativos analizados e identificar aportes teóricos y prácticos que pueden ser útiles para distintos espacios de educación formal. La realización de grupos de discusión posibilitó complementar y profundizar algunos aspectos que no fueron abordados en las entrevistas en profundidad.

### **3.1. Técnicas de recopilación de información y objetivos de investigación:**

A continuación, se presenta un cuadro que da cuenta de la/s técnica/s de recolección de información que permitieron abordar cada objetivo específico planteado por la investigación:

<b>Objetivo de investigación:</b>	<b>Técnica de recolección de información:</b>
-----------------------------------	---

<sup>108</sup> Debido a la realidad de cada espacio educativo, sólo fue posible realizar la observación participante en la Escuela KPLÑK. Esto se expone más adelante.

1. Identificar el debate teórico-práctico entre la Educación Popular y la pedagogía mapuce en el contexto sociopolítico latinoamericano.	- Revisión bibliográfica.
2. Comprender los proyectos educativos y las experiencias pedagógicas de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin y la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe.	- Revisión bibliográfica. - Observación participante. - Entrevistas en profundidad.
3. Sistematizar los aportes teóricos y prácticos a la educación formal que surgen de la experiencia pedagógica en la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin y en la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe del Lago Budi.	- Entrevistas en profundidad. - Grupos de discusión.

#### **4. Método para analizar la información recopilada:**

El trabajo de los datos cualitativos requirió un proceso de organización y manipulación para establecer relaciones, develar e interpretar significados y obtener hallazgos (Villalobos, 2018). Para el proceso investigativo, fue importante reducir los datos que no eran pertinentes para permitir que la información imprescindible fuera analizada para generar conclusiones (Villalobos, 2018).

El método utilizado para trabajar la información recopilada fue el análisis de discurso. Cottet (2006) señala que esta herramienta es la más pertinente para objetivar discursos que surgen de opiniones y/o experiencias individuales y colectivas como las que surgen del uso de técnicas de recolección de información como entrevistas o grupos de discusión.

Para el proceso de análisis de los datos de esta investigación fue fundamental generar un proceso de codificación para agrupar la información disponible en unidades de análisis que fueron desarrolladas a partir de las categorías de análisis propuestas en este proceso investigativo (Villalobos, 2018). El análisis de discurso concluyó con un proceso de redacción que presenta la información codificada, reflexionada y sistematizada.

#### **5. Proceso de investigación y análisis de información en cada escuela.**

##### **5.1. Investigación en la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin:**

Respecto al proceso investigativo en la EPC, existieron dos momentos que permitieron profundizar en distintas dimensiones del espacio educativo y recopilar información representativa de la experiencia para su posterior análisis. La tercera fase posibilitó el análisis de la información recolectada.

##### **a) Conocimiento inicial de la experiencia:**

Inicialmente, se revisaron distintas fuentes bibliográficas que sistematizan la historia y diversos aspectos de la experiencia político-pedagógica de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin. Se tomó esta decisión para lograr tener un conocimiento inicial del proyecto educativo e identificar dimensiones que pudieran ser investigadas y sistematizadas como categorías de análisis de la investigación para cumplir el tercer objetivo planteado.

A continuación, se presenta un cuadro que ordena los textos revisados en esta fase:

<b>Texto revisado:</b>	<b>Autor/a y año de publicación:</b>	<b>Tipo de texto:</b>
La Experiencia De la Escuela Pública Comunitaria en Santiago de Chile.	Fernández, M. (2015).	Artículo de divulgación científica.
Educación Popular como práctica transformadora: ¿para qué, por qué y cómo se podría hacer Educación Popular? La experiencia de la Escuela Pública Comunitaria de Santiago.	Fernández, M. (2017).	Tesis de Magíster.
Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin: Propuesta, experiencia, aprendizajes y desafíos.	Cabezas, D., Grob, M., Guerrero, S. & Olivares, C. (2019).	Capítulo de un libro.
Reflexiones sobre (auto) formación política desde la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin (Santiago de Chile).	Basáez, F., Guerrero, S., Loiza, T. & Olivares, C. (2022).	Capítulo de un libro.
Experiencias pedagógicas de la Escuela Pública Comunitaria (Santiago de Chile, 2018): “Transporte Público en la Ciudad Neoliberal” y “Visibilizando el Patriarcado desde las cotidianidades”.	Garcés, V. & Olivares, C. (2022).	Capítulo de un libro.

Escuela Pública Comunitaria. Una década construyendo educación territorializada, emancipatoria y popular.	Escuela Pública Comunitaria. (2023 – En Edición). <sup>109</sup>	Libro.
---	--	--------

**b) Recopilación de información:**

En la segunda fase, el investigador se contactó con educadores/as populares que participan en la EPC para dialogar sobre el proyecto de investigación y coordinar la realización de entrevistas en profundidad para abarcar las 4 áreas propuestas en esta memoria de título - gestión, currículum, propuesta pedagógica y aporte al movimiento pedagógico-.

Durante el mes de noviembre del año 2022 se realizaron entrevistas en profundidad a dos educadores populares que llevan más de 5 años participando del proyecto educativo en la Escuela Pública Comunitaria<sup>110</sup> y que han sido parte de distintas áreas, comisiones y espacios de lucha en la escuela<sup>111</sup>. Los dos entrevistados, actualmente forman parte del “Comité para la Vivienda del Barrio Matadero Franklin” desde donde participan en la lucha territorial.

**c) Análisis de la información recopilada:**

En primer lugar, fue imprescindible transcribir las entrevistas realizadas a los educadores populares de la EPC. Posteriormente, se realizó un proceso de reducción de la información. En tercer lugar, se realizó un análisis de las entrevistas, identificando unidades de análisis emergentes dentro de la dimensión investigada. Por último, se dio paso a la redacción del proceso de análisis realizado, ordenando y sintetizando la información a partir de las categorías de análisis propuestas por la investigación.

**5.2. Investigación en la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe del Lago Budi:**

**a) Conocimiento inicial de la experiencia educativa:**

Inicialmente se realizó una lectura de distintas fuentes bibliográficas que sistematizan y dan cuenta de la historicidad de lucha y de diversas dimensiones del proyecto educativo Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe del Lago Budi. Esta decisión fue tomada, ya que permitió obtener conocimientos de la experiencia educativa y reconocer diversos aspectos que pretenden ser investigados y sistematizados durante el proceso investigativo para lograr el tercer objetivo.

A continuación, se expone un cuadro que ordena esta información:

<b>Nombre del texto:</b>	<b>Autor/a y año de</b>	<b>Tipo de texto:</b>
--------------------------	-------------------------	-----------------------

<sup>109</sup> El investigador tuvo acceso a una versión preliminar de este libro que está siendo editado por la Editorial Quimantú para su publicación el año 2023. Este documento fue compartido por la Escuela Pública Comunitaria.

<sup>110</sup> Cristian Olivares es un educador popular que participa en el proyecto desde su conformación, ya que en el 2010 era parte del “Colectivo Diatriba” que fue clave para la fundación de la EPC. Sebastián Guerrero es parte del proyecto educativo popular desde el año 2018. Al momento de referenciar extractos de las entrevistas, se detalla el nombre y apellido de la persona entrevistada, junto con el rol que cumple en la escuela.

<sup>111</sup> Ambos han planificado e implementado módulos de aprendizaje, sistematizado experiencias, entre otros roles. Debido a esto tienen vivencias que les permiten hablar representativamente sobre cada dimensión.

	<b>publicación.</b>	
Comunidad, escuela y territorio. Sistematización del conocimiento ancestral Mapuche Lafkenche para la construcción de un proyecto curricular.	Cubillos, F. (2011).	Artículo de divulgación científica.
Construyendo currículum emergente en Llaguepulli.	Pinto, R. (2013).	Artículo de divulgación científica.
Contextualización curricular de los saberes mapuce bafkehce: Una propuesta crítica emergente de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales para la escuela rural KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE.	Pinto, D. (2016).	Tesis de magíster.
Sistematización del currículum crítico emergente de la escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe para la elaboración de una propuesta de innovación didáctica y evaluativa. Cuadernillo pedagógico para comunidades de aprendizaje.	Cubillos, F. (2017).	Cuadernillo de sistematización y divulgación científica.
La experiencia de construcción curricular en una escuela de la Araucanía y su análisis desde la justicia social.	Calfuqueo, J., Cubillos, F., Del Pino, M. & Pinto, D. (2018).	Capítulo de un libro.
Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe: La escuela desde la insurgencia educativa.	López, F. & Meza, C. (2018).	Tesis de Pregrado.
Propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades de lenguaje y comunicación a partir de la cultura y lengua mapuche en el ámbito de saber RAKIZUAM KA	Farías, O. & Fernández, C. (2018).	Tesis de Pregrado.

MAPUZUGUN (lenguaje y comunicación) en 7° y 8° básico de la Escuela rural Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe N° 312, Lado Budi, IX región.		
Evaluación en contexto MAPUCE BAFKEHCE: las voces del profesorado en la Araucanía.	Del Pino, M., Cubillos, F., & Pinto, D. (2019).	Artículo de divulgación científica.
Percepciones sociales de docentes mapuche de educación general básica acerca de su formación inicial docente para una educación intercultural. Experiencia en la escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe.	Romero, B. (2019).	Tesis de Magíster.
Currículum y descolonización: La construcción de un currículum crítico emergente en una escuela básica comunitaria mapuche lafquenche. Llaguepulli, Región de la Araucanía (Chile).	Pinto, R. (2020).	Artículo de divulgación científica.
El Estado chileno y la nación mapuche: la escuela KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE como espacio alternativo del saber.	Cubillos, F., Fabregat, M., Fernández, M. y Pinto, D. (2020).	Artículo de divulgación científica.
Cosmovisiones populares para la pedagogía crítica emancipadora y transformadora latinoamericana: polisemia de visiones y prácticas populares.	Pinto, R. (2021).	Libro.

En la fase de reconocimiento inicial, se realizó una visita durante la última semana de agosto de 2022 a la Escuela KPLÑK para conocer la experiencia educativa. El viaje fue realizado con compañeros/as que están cursando un seminario de geografía en la UMCE que tiene como objetivo elaborar un libro con recursos de aprendizaje para que las y los kimeltucefe puedan

trabajar las unidades y los objetivos de aprendizaje del ámbito de saber mapuce: “AZ MOGEN WAJONTU MAPU MEW” (Cosmovisión, relación tiempo-espacio).

Este viaje fue una instancia de acercamiento inicial para conocer la escuela y generar lazos de confianza con la comunidad educativa. Debido a lo anterior, no se planificó la realización de entrevistas en profundidad u otras técnicas para recopilar información. A pesar de lo anterior, la visita fue sumamente productiva. Se pudo realizar una observación participante, ya que durante la estadía existió la posibilidad de realizar clases de asignaturas del currículo nacional y de los ámbitos de saber mapuce bafkehce. También fue posible participar de espacios comunitarios del lof y ser parte de juegos tradicionales mapuces en la escuela. Además, se pudo compartir experiencias con la comunidad educativa -con las y los kimeltucefe y con las/los pu picikece (niños y niñas)- en clases, recreos y otras instancias.

#### **b) Recopilación de información:**

Debido a que los tiempos de la comunidad educativa no coincidieron con los plazos propuestos para este proceso de investigación, no fue posible realizar una segunda visita a la Escuela KPLÑK para realizar las entrevistas que se habían diseñado inicialmente.

A pesar de esto, se decidió trabajar y sistematizar información recopilada en entrevistas en profundidad a diversos/as kimeltucefe que fueron realizadas por Farías y Fernández (2018) y por Romero (2019). La representatividad de las muestras viene dada porque los discursos emergen de profesores y profesoras que trabajan en la Escuela KPLÑK. La selección de las entrevistas fue útil para cumplir los objetivos de la presente investigación, ya que tratan de forma transversal las dimensiones que son profundizadas en esta memoria de título<sup>112</sup>.

La información disponible en las entrevistas analizadas fue complementada con un grupo de discusión en donde participó el profesor Froilán Cubillos y el profesor Diego Pinto. Ambos académicos de la UMCE han acompañado al proyecto educativo mapuce bafkehce desde el año 2010 y han aportado en el proceso de construcción curricular emergente con visitas constantes, con proyectos de titulación de magíster y/o doctorado, junto con otras investigaciones y sistematizaciones sobre dimensiones de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe que se encuentran disponibles en revistas de divulgación científica.

#### **c) Análisis de la información recopilada:**

Inicialmente, sólo el grupo de discusión fue transcrito ya que las entrevistas utilizadas estaban escritas. Luego, la información disponible sufrió un proceso de disminución, priorizando los elementos más importantes para la investigación. Posteriormente, las entrevistas y el grupo de discusión fueron analizadas dentro de las categorías de análisis propuestas en esta memoria de título. Para finalizar, se redactó un cuerpo escritural que da cuenta del proceso de orden, codificación, reflexión y síntesis en donde se reconocen los resultados concluidos a partir de las categorías de análisis que fueron trabajadas en este proceso investigativo.

### **6. Categorías de análisis e instrumentos para la recopilación de información.**

---

<sup>112</sup> Al momento de referencias las entrevistas se decidió escribir el nombre de él o la kimeltucefe entrevistado/a y el año de la entrevista para dar cuenta que investigador/a realizó la entrevista en profundidad.

A continuación, se presenta un cuadro que sintetiza las categorías de análisis que permitieron indagar en el proceso de investigación y las preguntas que fueron planteadas para recolectar información en cada escuela mediante entrevistas en profundidad y/o grupos de discusión:

<b>Definición de la categoría de análisis:</b>	<b>Preguntas a realizar en cada experiencia educativa:</b>
<p><b>Gestión educativa:</b></p> <p>Se entiende como la forma de planificar, asignar roles, organizar la toma de decisiones, evaluar las acciones y replantear los objetivos para instalar mejoras en un centro educacional. (Rico, 2016; Bolaños et al., 2021).</p>	<p>¿Cómo definirían ustedes la gestión educativa de su espacio educativo?, ¿Cuáles son las principales características que diferencian a su experiencia pedagógica de un espacio educativo tradicional?</p>
<p><b>Propuesta curricular:</b></p> <p>Es una selección de contenidos que, con una intencionalidad ideológica, política, económica y cultural, buscan ser enseñados y aprendidos en las escuelas para formar un tipo de estudiante. (Giroux, 2004; Apple, 2008; Cubillos, 2011; Pinto y Osandón, 2018).</p>	<p>¿Por qué deciden generar un proceso de construcción curricular propio?, ¿Qué características tiene su propuesta curricular que la diferencian de la estructura curricular ministerial?</p>
<p><b>Propuesta pedagógica:</b></p> <p>Hace referencia a la forma en la cual se buscan planear, implementar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos. (Ministerio de educación de Ecuador, s/f; Ossa et al.,</p>	<p>¿Qué características tiene su propuesta pedagógica en relación al vínculo con las y los estudiantes, las estrategias didácticas abordadas, los contenidos trabajados y la forma de evaluar?, ¿Cómo se expresa en la práctica pedagógica que desarrollan en el aula y en su escuela?</p>

2012).	
<p><b>Aporte al movimiento social por la educación:</b></p> <p>Son propuestas y/o experiencias de lucha y organización que se enmarcan en los ciclos de acción colectiva del movimiento pedagógico chileno contra la educación de mercado. (Pinto y Salazar, 1999; Corvalán y García Huidobro, 2015; Fernández, 2015; Fernández, 2017; Cabezas y Fauré, 2019).</p>	<p>¿Cómo su experiencia educativa puede aportar a otros espacios educativos formales?, ¿Cuáles son los aprendizajes y desafíos más importantes en su proyecto educativo?</p>

## 7. Formato de presentación de resultados de la investigación.

A continuación, el lector o la lectora encontrarán disponibles los resultados que emergieron del proceso de análisis. Para facilitar la lectura se decidió estructurar la presentación del análisis de cada experiencia educativa por separado. Al momento de enfrentarse con ambas escuelas, él lector o la lectora podrá revisar las 4 categorías de análisis que permitieron desarrollar el proceso de investigación en este orden: 1) Gestión educativa; 2) Propuesta curricular; 3) Propuesta pedagógica; 4) Aporte al movimiento social por la educación.

En relación a la Escuela Pública Comunitaria, primeramente, se presenta el análisis de la gestión educativa, en segundo lugar, la dimensión relacionada a la propuesta curricular de la experiencia, luego los aspectos y reflexiones que surgen a partir de la práctica pedagógica del proyecto y, por último, se exponen diversos aportes que emergen desde la experiencia político-educativa de la EPC al movimiento pedagógico y a otros actores sociales en lucha.

Respecto a la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe, en primer lugar, están disponibles los aspectos que conforman la gestión educativa del centro educativo, luego los elementos que constituyen la propuesta curricular de la escuela, en tercer lugar, las variables que componen la propuesta pedagógica de la experiencia y, se finaliza dando cuenta de los aportes que emergen para el movimiento social por la educación y para el movimiento mapuce.

Luego de leer el análisis de cada experiencia educativa -primer resultado de la investigación- él lector o la lectora se encontrará con una breve explicación del segundo resultado de este proyecto. Si bien el proceso investigativo implicó un ejercicio de sistematización de las experiencias analizadas, se decidió construir un cuadernillo que sintetiza los principales hallazgos para socializar los diversos aportes que ambas escuelas pueden brindarles a las escuelas del sistema de Educación Formal en Chile. Este documento está como anexo.

## Capítulo 5: Resultados de la investigación.

En este apartado se presentan los resultados del proceso de investigación en ambas experiencias educativas. En primer lugar, se da cuenta del análisis de discurso en cada escuela en relación a las categorías de análisis utilizadas -gestión educativa, propuesta pedagógica, propuesta curricular y aporte al movimiento social por la educación- y las subcategorías de análisis emergentes. Al finalizar, se expone una tabla que sintetiza los principales resultados de cada escuela en relación a las categorías de análisis investigadas.

En segundo lugar, se expone un cuadernillo que sistematiza el proceso reflexivo llevado a cabo a lo largo de esta investigación y reconoce diversos aportes para los espacios educativos formales que surgen desde las experiencias educativas de lucha y resistencia que realizan hace años en la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin y en la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe del Lago Budi.

### 1- Análisis de las experiencias educativas:

#### 1.1 Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin.

##### a) Gestión educativa:

La EPC apuesta por la autogestión comunitaria como un principio u horizonte de trabajo ya que considera que permite resolver problemáticas comunes y generar profundas transformaciones a un sistema desigual (Fernández, 2017). Esto es reafirmado por las voces de las y los educadores populares que participan en el proyecto:

*En relación a la gestión yo creo que como una marca de partida tiene que ver con la autogestión, con la comprensión autónoma del hacer educativo, considerando aspectos más allá de la dimensión pedagógica, con elementos que involucran otros temas como los tiempos, la organización de las clases y otras dimensiones. (...) Nuestro proyecto comprende lo comunitario como el sujeto educativo de la escuela (...) Más que les educandes, el sujeto educativo debería ser la misma comunidad. En este sentido, emerge un elemento central que es la autogestión comunitaria. (...) Obviamente es un horizonte en el contexto en que estamos. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

*Apostamos a que la comunidad territorial-local se apropie del espacio escolar y gestione la escuela de manera colectiva en función de procesos liberadores, emancipadores, que en la actualidad traducimos como la construcción de la vida digna. Es una educación que apunte a abordar las problemáticas reales, concretas, cotidianas que vivimos como comunidad y abordarlas educativamente. (C. Olivares, educador popular EPC).*

Para los/as educadores/as de este proyecto es fundamental establecer una diferencia entre la gestión educativa que realizan con la de las escuelas tradicionales. Una clave para comprender esto se encuentra en la diferencia entre gestión educativa y gestión escolar:

*Yo diría que nuestra gestión no es escolar, sino una gestión educativa-popular... Porque lo escolar remite a la idea de un espacio en el cual lo educativo está encerrado. Cuando se habla de gestión escolar se habla de trabajadoras/es de la educación, estudiantes y sus familias... Es la misma definición de comunidad escolar. Hay quienes, desde nuestra perspectiva mencionan a eso como comunidad educativa... Nosotros creemos que es erróneo porque es una concepción limitada de la comunidad educativa. Desde nuestra perspectiva, esta debería incluir a trabajadoras y trabajadores de la educación, estudiantes, sus familias, más las vecinas y vecinos del barrio y las organizaciones territoriales en función de un proyecto de vida que apunte a la dignificación de las personas. Por tanto, en términos de gestión eso implicaría una escuela que esté articulada a la comunidad, cachai... (C. Olivares, educador popular EPC).*

La gestión educativa-popular no sólo se diferencia de la gestión escolar en términos de los sujetos que integran la comunidad educativa o en términos de un quehacer técnico:

*Este no es sólo un tema de gestión de cómo vamos a hacer las clases, como distribuimos sueldos, mantenemos la limpieza del espacio. (C. Olivares, educador popular EPC).*

Por el contrario, un elemento determinante es la finalidad político-pedagógica emancipadora que tiene la autogestión comunitaria, ya que busca mejorar las condiciones de vida de la comunidad. Fernández (2017) sostiene que hay una apuesta por construir comunidades educativas que se constituyan como un actor social que desarrolle relaciones sociales que hagan frente al capitalismo. A pesar de este horizonte, es importante considerar que los grupos humanos están cruzados por tensiones y conflictos (Fernández, 2017):

*En nuestro contexto neoliberal de fractura del tejido social, de la dictadura, la concertación y todo eso la comunidad no es un sujeto a priori, idealizado y como existe en nuestros sueños, sino comunidades fracturadas, tensionadas con discursos como apropiados de la hegemonía neoliberal. Por eso pasa a ser un horizonte. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

Otro aspecto destacado en la EPC es la relación dialéctica y de retroalimentación constante que establece la autogestión educativa-popular con el territorio en dónde se sitúa la escuela:

*Una gestión desde la educación popular debería romper con las murallas de la escuela y articularse directamente al barrio... la escuela, su organización, su cultura organizativa debería ser lo más parecida al territorio donde está y a su vez, debería intervenir realmente en el territorio. Además, el territorio debería intervenir en la escuela, potenciando los núcleos de buen sentido. (C. Olivares, educador popular EPC).*

Para Cabezas (2023) en el proyecto político-pedagógico de la Escuela Pública Comunitaria la comunidad educativa tiene un rol crucial, ya que define el sentido y la finalidad de la escuela, decide ¿qué aprender y cómo aprenderlo? El espacio clave para la discusión, reflexión y toma de decisiones comunitarias es la asamblea (Fernández, 2015):

*Entrando a la toma de decisiones, algo central son las asambleas. En el proyecto de la EPC, en el horizonte, las decisiones de líneas gruesas de la escuela no son tomadas tanto por las y los educadores sino por la comunidad. (...) A partir de ciertas problemáticas que la comunidad va reconociendo, la escuela, de cierta forma, aborda ciertos temas, problemas y horizontes pedagógicamente. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

Cabezas (2023) da cuenta de que la autogestión comunitaria del proyecto educativo de la EPC se lleva a cabo en dos espacios asamblearios, la asamblea de educadores (AE) y la asamblea comunitaria (AC):

*Nosotros, por ejemplo, hoy en día, nos organizamos particularmente a través de asamblea de educadoras/es y asambleas comunitarias en donde se integran estudiantes pa' tomar decisiones en torno a la escuela, decisiones curriculares y todo eso... (C. Olivares, educador popular EPC).*

Cada una de estas asambleas asume distintas funciones para el proyecto epeciano<sup>113</sup>:

*En la situación que la realidad nos ha planteado, tenemos dos asambleas... Una asamblea de educadoras y educadores que, de cierta forma, en la realidad, lleva, coordina, motoriza. Y por otro lado tenemos la asamblea escolar que ve dimensiones más asociadas al proceso escolar de las y los estudiantes. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

Los ámbitos tratados por las asambleas no se encierran en la dimensión político-pedagógica, sino que se trabajan otros aspectos fundamentales<sup>114</sup> que permiten abarcar la totalidad del proyecto epeciano:

*La gestión escolar es sólo una parte vista desde la educación popular. (C. Olivares, educador popular EPC).*

Para poder abarcar distintos ámbitos despliegan el trabajo a partir de diversas comisiones:

*Sólo un cuarto de las comisiones que tenemos ve lo pedagógico y relacionado a los módulos (...). Los otros cuartos tienen que ver con los cuidados comunitarios internos de las y los educadores<sup>115</sup>, otras tienen que ver con la lucha territorial, en la que estamos desarrollando una lucha por la construcción de un barrio digno intercultural y una cuarta por la lucha por la educación pública en nuestra clave: comunitaria y popular. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

---

<sup>113</sup> El concepto epeciano/a hace referencia a algo que es propio del proyecto y de la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin.

<sup>114</sup> Sebastián Guerrero (educador popular entrevistado) destaca la importancia de gestionar y limpiar la escuela, el trabajo mediante asambleas y comisiones o el financiamiento de la experiencia educativa.

<sup>115</sup> Cabezas (2023), educador popular de la EPC, sostiene que: "Somos un lugar que apuesta por deshacerse de todas las formas de violencia que nos impone el capitalismo, el patriarcado y el colonialismo, por lo que aprendemos a tratarnos con respeto, cuidado, y por supuesto amor. Como dijo una gran compañera del espacio: reivindicamos la educación con abrazos." (pp. 38).

La práctica asamblearia permite, a pesar de algunas dificultades, desarrollar la autogestión comunitaria y prefigurar esta forma de gestión colectiva, materializando un horizonte planteado en el proyecto de la EPC (Fernández, 2017). Para las y los educadores, la asamblea de educadores/as asume un rol más importante que la asamblea comunitaria:

*Estamos teniendo una suerte de control obrero, en donde la asamblea de educadores y educadoras lleva la organización de la escuela en sus diferentes dimensiones. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

La principal dificultad para poder desarrollar todas las potencialidades de la autogestión comunitaria mediante las AC está dada por aspectos materiales y de tiempo:

*La relación entre las dos asambleas creo que es algo que ha sido súper complejo (...) Es distinto, por ejemplo, la básica que es una experiencia de todo el año a EPJA que tiene ciertos momentos y serán, no sé... 5 o 6 asambleas durante el año. Entonces como que no logramos, principalmente, por un tema de tiempo generar la práctica asamblearia. Hay saberes asamblearios que son necesarios (...) Es complejo instalar esta práctica en la relación con estudiantes jóvenes y adultos, no tenemos tanta continuidad... (...) yo creo que es más una perspectiva y horizonte que una realidad... (S. Guerrero, educador popular EPC).*

Al problema asociado al tiempo, se suman dificultades relacionadas al quehacer desarrollado por las y los educadores populares:

*En nuestro caso, una complejidad de la autogestión es que podemos flexibilizar, llegar tarde, no sacar la pega, no levantar la pega del área, cachai'... y es algo que estamos viviendo y es una tensión que existe... Si no gestionamos, si no hacemos (...) no tenemos autogestión, la autogestión necesita de la gestión... (S. Guerrero, educador popular EPC).*

Por último, se sostiene que otro desafío para la autogestión comunitaria tiene que ver con la participación de los/as sujetos/as que componen la comunidad educativa (Cabezas, 2023):

*En EPJA había una asamblea comunitaria (...) y en la básica también hay una asamblea escolar con les estudiantes, que han tenido dificultades con tener una instancia de decisión con mapadres, cachai'... como que hay un problema de asistencialismo. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

A pesar de los grandes avances y aprendizajes, las y los educadores populares de la EPC plantean que la autogestión comunitaria es un horizonte que requiere un aprendizaje y trabajo constante para desarrollar todas sus potencialidades:

*Todavía estamos aprendiendo a hacer eso, y, además, creo que estamos aprendiendo a comprender que parte del porque no hemos podido solucionar eso es porque carecemos de condiciones materiales para hacerlo. Generalmente, cuando se piensa en este tipo de cosas en el mundo de las ideas se dice: invitamos a la comunidad, esta decide, participa y todo eso... pero en nuestra experiencia, hemos aprendido que es un proceso*

*educativo, no instantáneo... no es abrir los espacios y la gente llega po'... tiene que ver con un montón de desarrollos de procesos educativos que van en esta clave de cómo vincular la escuela con el territorio, el barrio y la comunidad. (C. Olivares, educador popular EPC).*

A partir de lo anterior, se visualizan diferencias claras entre la autogestión comunitaria y la gestión escolar tradicional. En primer lugar, hay una diferencia profunda en torno a la concepción que hay sobre la comunidad educativa, ya que la EPC considera necesario integrar a las y los vecinos del territorio, junto a diversas organizaciones barriales:

*La comunidad educativa no la entendemos como la comunidad escolar. En general el colegio entiende trabajadoras/es de la educación, estudiantes y familias. Esa es la comunidad que en nuestra concepción denominamos comunidad escolar. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

Otra diferencia sustancial se expresa en la función que cumplen las y los profesores en relación a la gestión y definición del proyecto educativo:

*En mi experiencia en colegios subvencionados hay una división del trabajo que es fundamental en esta discusión. De cierta forma, uno entra al hacer, te dicen que hacer y entrái' a eso. La reflexión, la orientación, las líneas políticas que tiene el colegio no están en discusión. Es loco porque no se entiende como una pasa' de máquina, pero es una pasa' de máquina regida por la posición de capital, quien tiene capital pone un colegio y pone sus líneas (...) Uno viene, hace su clase, pero no pensái' la totalidad del proyecto. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

En tercer lugar, hay una apuesta por la práctica asamblearia como el mecanismo para que la comunidad educativa defina colectiva y democráticamente el camino del centro educativo:

*En nuestro caso, eso es central en la práctica asamblearia... el poder reconocernos como un todo, como un proyecto que avanza en donde individualidades vamos teniendo ciertas diferencias porque vamos teniendo diferentes lecturas, pero en la medida que avanzamos vamos viendo por donde se insertan en la realidad de nuestro proyecto<sup>116</sup>. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

Otra diferencia central es el rol que protagónico que debe asumir la comunidad educativa (Bolaños et al., 2021) para gestionar colectivamente la EPC:

*Ahí hay una diferencia sustancial con la gestión escolar de la escuela tradicional po'... es la lógica de la construcción comunitaria, el control colectivo, cachai... (C. Olivares, educador popular EPC).*

Una quinta dimensión que distancia la gestión educativa de la EPC con la escuela formal es el proceso de aprendizaje de distintas funciones al asumir distintas responsabilidades (Cabezas, 2023). En el caso la EPC, Fernández (2017) sostiene que las/os educadores

---

<sup>116</sup> Cabezas (2023) sostiene que en la EPC se busca fomentar la discusión y el debate comunitario, ya que apuestan por tomar acuerdos y no realizar votaciones. También se busca dar solución a los disensos.

desarrollan procesos de deconstrucción y transformación. Para Pinto (2021), las y los educadores populares desarrollan diversos aprendizajes desde la práctica educativa:

*Por otro lado, en la experiencia larga del proyecto, una dimensión bien particular tiene que ver con el estar dentro es un proceso educativo, principalmente para quienes nos sentimos en el rol de educadores y educadoras que aprendemos... Por un lado, por la diferencia de la propuesta pedagógica de nuestra propuesta, y, por otro lado, en otras dimensiones en las que no sabemos y que tenemos que abrir. Es una suerte de primera línea en que llegai', entrai' a esto, no tengo idea como hay que hacerlo, pero hay que hacerlo. Es aprender en la praxis, en el error, todo eso... (S. Guerrero, educador popular EPC).*

Por último, en la EPC destaca la importancia que tiene el territorio para el proceso de autogestión comunitaria. La escuela no está aislada, sino que se abre al territorio:

*La escuela se gestiona no sólo para hacer clases, sino que es un espacio abierto a todas las organizaciones territoriales en lucha que necesitan un espacio para organizarse. (C. Olivares, educador popular EPC).*

Esto se explica por dos motivos. Por un lado, necesita al territorio para desarrollar procesos emancipadores (Fernández, 2017). Por otro lado, la EPC pretende aportar a los procesos de lucha territorial para conseguir un barrio digno intercultural (Basáez et al., 2022). Esta opción permite prefigurar prácticas y relaciones sociales propias de la autogestión comunitaria para desarrollarlas en la escuela y proyectarlas al momento de conseguir la victoria territorial:

*Supongamos que nosotros ganamos el barrio digno intercultural, se construyen las viviendas y la escuela<sup>117</sup>. La organización que debería administrar todo eso debería ser la coordinadora territorial que tienen que tener todos los actores expresados... por lo tanto, la dirección de la escuela no debiera ser sólo de profes (...) debieran haber por ejemplo, dentro de esa dirección escolar, representantes de estudiantes, familias, vecinas y vecinos del barrio (...) de la junta vecinal, de los departamentos de las viviendas sociales, organizaciones del persa... Debieran tener un grado de participación en la dirección escolar, a modo de que la comunidad contribuya en los procesos educativos de la escuela en términos de gestión, y a su vez, la escuela fortalezca los procesos de lucha y dignificación hacia las organizaciones que están participando dentro de ese espacio. (C. Olivares, educador popular EPC).*

En relación a lo tratado en esta dimensión, se identifica una diferencia clara entre la autogestión comunitaria epeciana y la gestión escolar de la escuela tradicional. La gestión en

---

<sup>117</sup> La lucha comunitaria por un barrio digno intercultural busca: “recuperar un terreno donde hoy se encuentra nuestra sede, para crear allí un “Barrio Digno Intercultural” que tenga viviendas sociales dignas, áreas verdes, multicancha, biblioteca pública, un espacio de salud pública, una huerta comunitaria, espacios de trabajo y una Escuela Pública Comunitaria en modalidad regular, lo cual no sólo nos permitiría establecernos en el territorio sin temor a que nos desalojen, sino que también vivir de nuestro trabajo colectivo de manera cooperativista y autogestionada, lo cual ha sido una parte importante de nuestras luchas como trabajadorxs de la educación. Para lograrlo (...) impulsamos la creación de una coordinadora territorial, que es desde donde se organiza la lucha por el terreno.” (Basáez et al., 2022, pp. 76).

la EPC posiciona a la comunidad educativa como el actor que debe definir colectiva y democráticamente el sentido y la finalidad del proyecto educativo popular.

La comunidad de la Escuela Pública Comunitaria considera que está compuesta por educadores/as, estudiantes, sus familias, vecinos/as del barrio y las organizaciones sociales y políticas del Barrio Franklin. La EPC apuesta por desarrollar los procesos de gestión colectiva, articulándose con las luchas territoriales para aportar a la construcción de un barrio digno intercultural y prefigurar una forma de control comunitario en donde toda la comunidad barrial defina conjuntamente el destino de la escuela al momento de vencer.

#### **b) Propuesta curricular:**

La EPC considera central la dimensión curricular, ya que en este campo se disputan los conocimientos, saberes, valores, habilidades y contenidos de los procesos educativos. Para los participantes de este proyecto educativo el currículum tiene un carácter ético, político e ideológico que influye en la formación de determinado tipo de sujeto/a (Cabaluz et al., 2023).

En relación a la estructura curricular nacional, la EPC considera que su proceso de construcción se realiza de forma técnica y antidemocrática, ya que no asume su politicidad ni permite la participación de las comunidades educativas (Cabaluz et al., 2023).

Las/los educadores de la EPC afirman que el currículum chileno -impuesto a todas las escuelas- es una imposición arbitraria que responde a los intereses económicos de la clase dominante que perpetúa las estructuras de dominación (Cabaluz et al., 2023). El diseño curricular responde a los lineamientos de corporaciones y organizaciones transnacionales del norte global que tienen hegemonía en la educación mundial (Cabaluz et al., 2023):

*Nosotros partimos de una crítica radical al currículum nacional (...) radical en el sentido de atacar la raíz del problema. Básicamente se sostiene (...) que la escuela en Chile y gran parte del mundo, sostiene la idea de que vamos a ir a la escuela para comprender cómo funciona la sociedad y poder actuar en ella, por lo tanto, uno va a la escuela a aprender cómo se vive. Sin embargo, la escuela asume que, para comprender la realidad, hay que hacerlo de manera fragmentada. Es decir, tengo que estudiar una hora matemática, otra lenguaje, otra historia, otra ciencia. Y asume que, en esa fragmentariedad, nosotros vamos a ir a la escuela y comprender la totalidad. El punto de partida para comprender la realidad es desde la teoría, desde las disciplinas. (C. Olivares, educador popular EPC).*

A partir de ese crudo diagnóstico, buscan realizar un proceso de construcción curricular crítico, integrado, emergente y comunitario (Cabaluz et al., 2023):

*Desde nuestra perspectiva, la escuela está patas arriba porque su punto de partida no es la realidad, sino la teoría. Nosotros creemos que hay que poner la escuela de patas al suelo (...) debería partir curricularmente comprendiendo las problemáticas reales, sociales que tiene una comunidad y en función de eso levantar currículum. (...) Eso lo aprendimos de la experiencia del MST brasileiro (C. Olivares, educador popular EPC).*

En la experiencia de la EPC el proceso de crítica, reflexión y construcción curricular ha sido un proceso de aprendizaje constante que ha ido transformándose a lo largo del tiempo:

*En nuestro caso fuimos saliendo progresivamente... Partimos con modalidad flexible y eso te obliga a hacer exámenes libres, cubrir todos los objetivos del ministerio y todo eso... con una crítica siempre. De cierta forma, se parte con una perspectiva crítica, abordando el trabajo en el sistema capitalista o ciertas perspectivas cooperativistas, pero se pasaban los contenidos con otras perspectivas (...) Progresivamente se fue avanzando en la discusión a nivel curricular y se fue intentando hacer una conjunción entre la propuesta de los temas generadores que plantea Paulo Freire<sup>118</sup> y cumplir con los objetivos necesarios para cumplir con los exámenes libres. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

En este proceso reflexivo, las y los educadores de la EPC asumen con claridad la politicidad que hay en torno a la dimensión curricular (Pinto y Osandón, 2018). Un educador lo destaca:

*Es necesaria la discusión curricular (...) la selección de saberes y conocimientos que desarrollaremos. (C. Olivares, educador popular EPC).*

*De cierta forma, pasar de tomar los contenidos del ministerio al trabajo que estamos desarrollando ahora, que de cierta forma lo construimos completamente autónomamente, en base a los planteamientos de Freire... yo creo que hay una dimensión muy política... (...) en términos concretos, es quién decide la educación del pueblo, yo creo que es un tema central. No entendemos el currículum como una selección técnica, instrumental y procedimental... principalmente, corresponde a una dimensión política de proyecto de sociedad, de ser humano, de la relación que establece el ser humano con su realidad en un contexto en donde existen relaciones de opresión (...) Entendemos que el currículum nacional no se perspectiva, ni lo dicen así, hacía procesos de liberación y transformación de las estructuras de opresión... qué se yo... el capital, el patriarcado o el colonialismo. En ese sentido, había una necesidad por la autogestión del currículum... (S. Guerrero, educador popular EPC).*

La EPC realiza un proceso de construcción curricular que rechaza las perspectivas hegemónicas que promueven el individualismo, la meritocracia y el discurso del emprendimiento, mientras promocionan la fragmentación y descontextualización del conocimiento, las lógicas estandarización en educación, entre otras (Cabaluz et al., 2023). En términos concretos, el currículum epeciano se construye a partir de procesos de investigación temática que, comunitariamente, permiten reconocer temas generadores para definir problemáticas que son abordadas pedagógicamente (Cabaluz et al., 2023):

*Partimos en una asamblea que le llamamos módulo 0. Decimos que el año escolar lo vamos a construir en función de 4 bimestres... y en cada uno vamos a trabajar dos módulos de aprendizaje. Dentro de esos 8, como educadoras/es, definimos los dos primeros para tenerlos preparados y*

---

<sup>118</sup> Para profundizar se recomienda revisar el capítulo 3 del libro “La pedagogía del oprimido” de Freire (2014).

*listos. Entonces colectivamente y de manera comunitaria, vamos a definir los otros 6. (...) Así seleccionamos el conocimiento. (C. Olivares, educador popular EPC).*

A partir de un tema generador, se realiza la planificación de un módulo de aprendizaje (Basáez et al., 2022). Esta forma de trabajo permite construir de forma eficiente una planificación que motorice un proceso de enseñanza-aprendizaje. El proceso de diseño de un módulo y la selección de contenidos a tratar es descrito por un educador:

*Nos distribuimos en equipos y/o parejas pedagógicas. Cada pareja o equipo se hace cargo de un tema generador<sup>119</sup> (...), se llama generador ya que al ser una problemática real genera diálogo y soluciones en torno a ello, junto a procesos de aprendizaje (...) Cuando ya tenemos esos temas, cada equipo o pareja los toma y aplica la metodología dialéctica. Ahí acotamos el tema generador a una problemática, definimos un objetivo general que responda a resolver o intervenir el tema generador diagnosticado inicialmente por la comunidad, cachai?... Luego definimos tres objetivos específicos que apunten a un primer momento de diagnóstico colectivo, un segundo momento de teorización y un tercer momento de vuelta a la realidad para transformarla. A partir de eso, revisamos la cantidad de clases que tenemos, definimos las sesiones para cada objetivo específico, planificamos las clases y avanzamos. (C. Olivares, educador popular EPC).*

Esta forma de trabajar en los diversos módulos de aprendizaje en la Escuela Pública Comunitaria ha surgido en base al aprendizaje de la metodología dialéctica:

*En nuestro caso, nos tomamos hartos de la metodología dialéctica en términos del proceso educativo de un módulo o la lucha por el barrio, un taller o conversatorio (...) Esto implica partir de la realidad, reconocerla en su complejidad, crueldad, la crudeza, las cosas bacanes, las posibilidades... eso, reflexionarlo, teorizarlo, problematizarlo y a partir de ahí generar una propuesta de transformación ... ojalá impulsando un proceso, una búsqueda, una lucha que implique ir haciendo, pero reflexionando al mismo tiempo. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

*Llegamos a la metodología dialéctica... esta se contraponen a la teoría mecanicistas y positivistas de comprender la construcción del conocimiento (...) que Freire la traduce en la educación bancaria (...) En contraposición a eso, desde las concepciones dialécticas de la construcción del conocimiento (...) no se construye desde la perspectiva ideal, sino en la praxis revolucionaria... por tanto, es un conocimiento emancipador se construye a partir de la praxis, del hacer y pensar. (C. Olivares, educador popular EPC).*

Los módulos de trabajo diseñados por las parejas y/o equipos pedagógicos de la EPC permiten materializar el proceso de construcción curricular. Estos módulos se articulan con 6

---

<sup>119</sup> Para Cabaluz et al. (2023) reconocer colectivamente los temas generadores permite superar un proceso de construcción curricular autoritario y vanguardista. Los autores afirman que cada tema debe permitir problematizar la realidad, incomodar y tensionar a la comunidad educativa para que cuestione lo que parece normal.

horizontes curriculares que son claves para la comunidad epeciana, ya que son principios transversales que orientan sus andares (Cabaluz et al., 2023).

Cabaluz et al. (2023) dan cuenta de los 6 horizontes curriculares: 1) currículum crítico; 2) currículum territorializado y emergente; 3) currículum abierto y dinámico; 4) currículum interdisciplinario; 5) currículum comunitario; 6) currículum feminista, descolonizados y anti-capitalista. Para los autores, la definición de estos principios y el trabajo en base a temas generadores permite que las personas de la comunidad educativa sean: “responsables de seleccionar, organizar, socializar y evaluar los contenidos culturales asociados a los procesos de enseñanza y aprendizaje.” (Cabaluz et al., 2023, pp. 50).

En relación a la puesta en marcha de estos horizontes, un educador popular sostiene que son definiciones que buscan ser materializadas en los módulos de aprendizaje:

*Bueno, primero, los horizontes son horizontes, no son realidades... de ciertas formas son perspectivas que nos permiten ir leyendo la realidad y los problemas que estamos abordando pedagógicamente ... los horizontes marcan ciertos recordatorios. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

Por último, el análisis de la experiencia de construcción curricular de la EPC permite reconocer las ventajas de trabajar con un currículum propio que se distancia de la propuesta del Ministerio de Educación. Por un lado, permite aportar al proceso de transformación de la comunidad educativa. En palabras de Fernández (2017, pp. 58) el currículum:

*Es el lugar desde donde las y los educadores de la Escuela Pública Comunitaria se posicionan para la disputa o tensión con el Estado. Es ahí donde reconocen el despliegue de una acción directa que apunta a un proceso de transformación.*

Por otro lado, el trabajo a partir de temas generadores y la metodología dialéctica permite buscar formar sujetos críticos que, desde la educación popular, sufran procesos de humanización y concientización que les permita transformar su realidad y aportar a construir una sociedad sin estructuras de opresión y dominación (Fernández, 2017).

En función de esta categoría de análisis, se reconoce que la EPC realiza una crítica radical al currículum nacional por su carácter técnico, antidemocrático y reproductor de las desigualdades sociales. A partir de esta definición, surge la necesidad de construir currículum desde las necesidades de la Escuela Pública Comunitaria.

La comunidad educativa epeciana apuesta por construir un currículum crítico y emergente a partir de temas generadores que son investigados colectivamente en procesos de investigación temática. Las problemáticas sociales reconocidas se articulan en un módulo de aprendizaje, que, utilizando la metodología dialéctica, busca analizar un problema, comprender sus causas y generar propuestas o acciones para darle solución.

### **c) Propuesta pedagógica:**

La experiencia político-pedagógica de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin es situada por las y los participantes como un proyecto que se inscribe y dialoga con la tradición

de la educación popular latinoamericana (Fernández, 2017). En una entrevista realizada por Fernández (2017, pp. 34), un educador afirma esto de la siguiente manera:

*Yo creo que estamos ahí, estamos en esa, como en esa vertiente gruesa de tradición cachai, que en el fondo responde a la lógica de construir proyectos educativos desde abajo, desde la comunidad educativa y con horizontes transformadores, reivindicando un montón de metodologías, de prácticas de sistematización, de construcción colectiva del conocimiento, todo eso. (...) yo creo que en la práctica es como incuestionable la wea, la wea es una experiencia de educación popular o de autoeducación popular incuestionable cachai (...). (F. Cabaluz Educador área Cooperativismo).*

Dentro de la concepción educativa de la educación popular destaca la reflexión y la necesidad de establecer vínculos desde el saber, el afecto y la experiencia entre educadores y educandos para desarrollar procesos de aprendizajes dialógicos que rompan con la estructura de la educación bancaria. Para Morales y Retali (2019) no hay diálogo sin ternura, es fundamental construir lazos sociales afectivos guiados por la ternura -que es comprendida- “como aquello que emerge de un encuentro entre afectos, singularidades que se desean, sujetos vinculados mediante un lazo afectivo, un lazo de amor.” (pp. 126).

En la experiencia de la EPC, las y los educadores populares han reflexionado sobre los vínculos entre “profesores” y “estudiantes”, pero también en los vínculos que componen a toda la comunidad educativa que compone la Escuela Pública Comunitaria.

En relación a los vínculos entre educadores y educandos, es importante destacar que las y los educadores los consideran necesarios para poder desarrollar procesos de aprendizaje.

*Cuando se habla del tema del vínculo con el estudiantado, comprendemos desde la educación popular que no hay posibilidad de construcción del conocimiento sin construcción de vínculos, cachai... el tema de los vínculos tiene que ver, no sólo con lo afectivo, sino con lo experiencia... uno construye vínculos en función de la experiencia que se tiene... Pero a su vez, eso no es espontáneo, nosotros asumimos que hay una intención pedagógica por construir vínculos... (C. Olivares, educador popular EPC).*

La EPC intenciona procesos de construcción de vínculos horizontales para transformar las relaciones sociales y hacer frente a las dinámicas opresivas de la sociedad chilena (Fernández, 2017). Basáez et al. (2022) sostienen que la creación de vínculos comunitarios en diversas instancias permite recuperar el tejido social barrial destruido por la dictadura.

Una definición clave para la construcción de vínculos dentro de la comunidad educativa epeciana es la horizontalidad. A pesar de diversas complejidades, este principio se considera un horizonte que busca materializarse a partir de un proceso educativo que permita aprender a relacionarse de forma horizontal.

*Entrando a la dimensión educador-educando entendemos la horizontalidad como un proceso (...) ¿Podríamos en la primera asamblea tener un espacio horizontal?, no... Nuestro proyecto es raro cachai, no es como que en la pega trabajé con asambleas, en la casa te organicé a través de asambleas,*

*cachai'. Hay toda una dimensión por fuera que va en contra de la asamblea, es autoritaria. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

*Cada vez entiendo más la horizontalidad como una perspectiva y como una actitud si querí'... no por ser yo voy a ser menos que tú o más que tu... pero si hay dimensiones de experiencia que son distintas y marcan caleta po'... Si yo camine pa allá y tú no has caminado para allá, yo sé más o menos como es y tú no sabí'. Y eso pasa con el tema de llevar harto tiempo, con el tema de si has rotado en pegas, si has estado en todas las áreas... (S. Guerrero, educador popular EPC).*

Estos vínculos se tejen en distintos espacios y prácticas dentro del aula en la EPC:

*Es una experiencia que nosotros vamos desarrollando a través de las místicas, en el inicio de las actividades o de las clases, que desarrollamos al recibir a los estudiantes... Es todo el proceso de experiencia cuando estamos desarrollando una clase y a su vez es todo lo que ocurre más allá de eso, cachai... Cuando, por ejemplo, falta alguien y vamos construyendo procesos de cuidado colectivo pa' saber por qué está faltando tal compañero/a, cuando falta un profe... vamos intencionando ese tipo de cosas. (C. Olivares, educador popular EPC).*

La construcción de vínculos por parte de la comunidad educativa no sólo se da a nivel de aula y dentro de "los muros de la escuela". La EPC apuesta por reconstruir el tejido social y fortalecer relaciones en todo espacio que se relaciona con el proyecto<sup>120</sup>.

*Lo mismo ocurre a nivel de construcción de barrio digno intercultural po'... en todo momento nosotros estamos estableciendo distintos tipos de vínculos... primero con la escuela como institución o como espacio tomado en el terreno y construido por la comunidad... y a su vez, un vínculo que se construye en función de las necesidades po'... por ejemplo el comité de vivienda no tiene espacio pa' organizarse ... ocupa la escuela, el sindicato también... Hay un vínculo que se construye y se evidencia en que cuando van los sindicatos nos dicen que cuando queramos, nos darán apoyo, por ejemplo, poniéndose si necesitamos cuadernos para nuestros estudiantes... Ese vínculo se construye en base a la reciprocidad po'... ellos tienen una necesidad, nosotros abrimos el espacio inmediatamente y esa solidaridad de clase implica una reciprocidad que es estar dispuesto ante cualquier cosa.... (C. Olivares, educador popular EPC).*

Por parte de las y los educadores populares del proyecto epeciano hay una reflexión inicial, pero profunda, en relación a los vínculos dentro de la comunidad educativa bajo la idea de "sentipraxis". Un educador reflexiona sobre lo que ocurre en diversos vínculos:

*Yo creo que lo que ocurre ahí es una tríada que articula, por una parte, el hacer y el pensar (...) pero yo creo que esa dialéctica le falta una tercera*

---

<sup>120</sup> Basáez et al. (2022, pp. 76) destacan diversas actividades comunitarias como: "comidas comunitarias, campeonatos de fútbol, conmemoraciones de las fechas de nuestro Pueblo, cuecazos populares, festivales de teatro, presentación de documentales, creando un Club Deportivo y Social, etc."

*patita, que es la del sentir... no es sólo pensar y hacer, cachai... es algo que te mueve desde adentro... El Che (..) decía que los revolucionarios se mueven en base a profundos sentimientos de amor a la humanidad, al que lo necesita, que se yo... Es una dimensión que yo creo que es característica de las luchas de Nuestra América y gran parte del mundo... a esa tríada, conversando con compañeros de Colombia, creemos que se le puede llamar como la sentipraxis... Es la articulación entre el sentir y pensar, pero desde el hacer... cachai' (C. Olivares, educador popular EPC).*

*[A] nosotros/as como trabajadores/as, ¿qué nos hace levantarnos un día sábado a las 8 de la mañana pa' tener una asamblea a las 10 y estar todo el día en asambleas?, en vez de estar descansando después de una semana de trabajo con nuestra familia... Lo que nos mueve ahí no es sólo la razón, ni es sólo un activismo, es un sentir que nos moviliza, que articula ese pensar que tenemos con la experiencia que estamos desarrollando ... Yo creo que la educación popular en términos de la construcción de vínculos se desarrolla a partir de la sentipraxis, que de forma consciente o no, la desarrollamos (...) Esta bueno visibilizarla para que hagamos más consciente ese ejercicio. (C. Olivares, educador popular EPC).*

En relación a la intencionalidad por construir determinados tipos de vínculos, las y los educadores de la Escuela Pública Comunitaria destacan dos elementos fundamentales:

*Uno, que la idea de los vínculos remite a núcleos de buen sentido que están presentes en los sectores populares y que se expresan de la siguiente manera: Hay una vecina que es de derecha y que trabaja en el almacén de la esquina... pero ella dice que defiende y reivindica la escuela en todos lados, cachai'... ella dice que la escuela es un trabajo pa todos po', en la medida en que todos colaboremos pa' todo el mundo eso se va a resolver... ahí hay lógicas de construcción de vínculos... cuando nosotros desarrollamos trabajo pa' construir eso, estamos activando esos núcleos de buen sentido, que da lo mismo si te reconoces de derecha o no, si erí' migrante o no... (C. Olivares, educador popular EPC).*

*Por otra parte, lo fortalecemos porque entendemos que en ese proceso de comunidad hay un germen de construcción de poder popular... es en la lógica de construir vínculos, nos conozcamos, aprendamos en conjunto, podamos construir relaciones más horizontales... van llevando a lógicas de construcción de poder popular... son gérmenes de eso... que esperamos que una vez que ya tengamos el barrio (...) Por tanto, la construcción de vínculos no sólo se desarrolla para que el estudiante aprenda, ni para que podamos estar bien, sino porque entendemos que ahí hay una clave fundamental para prefigurar el barrio en el que queremos vivir y las formas de vida que queremos hacer. (C. Olivares, educador popular EPC).*

Respecto a los vínculos la experiencia educativa de la Escuela Pública Comunitaria abre profundas reflexiones entre la relación de la pedagogía de la ternura y la educación popular. Para Morales y Retali (2019), los vínculos de experiencias populares deben posibilitar:

*Sentirse parte de un grupo, en el cual creés que tenés algo para dar, pues confirmás que lxs otrxs lo reciben con alegría. Significa sentirse bien, contenidx y reconocidx (...) Significa que no dé lo mismo si alguien no está, porque le pudo haber pasado algo, o haberse sentido mal en la reunión anterior. Significa lazo afectivo e identidad colectiva. (...) significa deseo de ser y estar ahí, con esxs otrxs que se vuelven nosotrxs. (pp. 127-128).*

Otra dimensión fundamental para esta escuela popular está relacionada con la reflexión didáctica sobre los procesos pedagógicos que se dan dentro y fuera del aula.

La práctica pedagógica en la Escuela Pública Comunitaria busca desarrollar procesos de aprendizaje liberadores que superen la estructura de enseñanza tradicional que Freire (2014) denomina educación bancaria<sup>121</sup>. Para esto, las y los educadores de la EPC desarrollan procesos de construcción pedagógica que avancen hacia la emancipación de estructuras de dominación y hacia la prefiguración de otra sociedad (Fernández, 2017).

Las clases se desarrollan a partir de módulos de aprendizaje que fueron definidos en el proceso de construcción curricular<sup>122</sup>. Las parejas pedagógicas construyen su planificación de forma autónoma, pero deben utilizar la metodología dialéctica para que los procesos pedagógicos apunten hacia la transformación de la realidad (Basáez et al., 2022):

*En la organización de un módulo tenemos diversidad metodológica. Hay gente que toma un objetivo general como problema y lo disecciona en objetivos específicos relacionados a ciertos problemas o ámbitos, hay otros que ven el problema como una totalidad y reconocen 6 puntales que conforman esa realidad como una mesa con 6 patas, hay otra forma que tiene más como un camino, reconocer un problema, avanzar, volver. Pero más allá de la forma de trabajo, se intenta respetar la dirección realidad, teoría, realidad a nivel de módulo. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

El trabajo con módulos de aprendizaje implica seleccionar problemáticas reales y cotidianas que son vivenciadas en el territorio por las personas que componen la comunidad educativa. Para abordar el trabajo con los módulos es central que el problema remueva a los estudiantes, integre sus experiencias de vida a las clases, busque impulsar la reflexión individual y colectiva, junto con promover el diálogo comunitario (Cabaluz et al., 2023).

Las y los educadores populares de la EPC realizan una descripción de la práctica pedagógica que desarrollan a nivel de aula a partir del trabajo en módulos de aprendizaje:

*Yo creo que la estructura más recurrente es: llegar, saludar, que haya comida es súper importante. En ese momento recordamos lo que hemos*

---

<sup>121</sup> Paulo Freire (2014) sostiene que en la educación bancaria cada educando/a es visto como un depósito que debe almacenar conocimiento que es transmitido por un/a educador/a que posee sabiduría. Esta relación pedagógica niega al alumnado como sujeto de conocimiento y lo mantiene en una posición rígida de ignorancia que se sostiene gracias a la alienación que producen las y los educadores.

<sup>122</sup> La Escuela Pública Comunitaria trabaja con temas generadores desde el año 2017. Algunos módulos de aprendizaje desarrollados son: Condiciones de trabajo, derechos laborales y previsión social; Historia popular del Barrio Franklin; La migración como derecho social; Visibilizando el patriarcado; Auto-cuidado y salud integral; La vivienda como derecho y la lucha social; Feminismo, sexualidades y luchas contra el patriarcado; Relaciones comunitarias por una vida digna; Salud como derecho social; Crisis y el COVID-19; Revuelta popular, Estallido social y proceso constituyente en Chile; Derechos sociales por una vida digna, entre otros. (Cabaluz et al., 2023).

*estado viendo en el módulo, saber cómo estamos. Un primer momento de llegar y encontrarnos. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

Luego del encuentro, las clases se inician con diagnóstico de la problemática estudiada que es acompañado de una mística que alimenta el espíritu de lucha del alumnado, mientras pretende conectar con las emociones de las y los presentes (Garcés y Olivares, 2022).

*Por ejemplo, tenemos una clase en donde partimos con mística y el diagnóstico de realidad. (C. Olivares, educador popular EPC).*

*Hay una dimensión que solemos trabajar, a veces más y otras menos... y tiene que ver con la mística... tratar de que los espacios educativos de distinta índole tengan un momento distinto en donde de cierta forma de construye una perspectiva de lucha, de sentir que somos un colectivo, que estamos en esto por esto, cachai'... (S. Guerrero, educador popular EPC).*

En relación al desarrollo de las clases, los educadores populares entrevistados dan cuenta de algunos procesos que se desarrollan en ese momento. En primer lugar, destacan la importancia de permitir el diálogo entre los miembros de la comunidad epeciana:

*Pensando en la clase más normal (...) Hay un grupo grande, la situación en la que estamos, el problema o el ámbito que estamos reconociendo. Luego trabajar en grupos chicos para trabajar y juntarse a presentar. En el grupo chico podí' discutir, dialogar, aprender a hablar... (S. Guerrero, educador popular EPC).*

Para Morales y Retali (2019), el diálogo es el corazón de una educación liberadora, ya que posibilita el encuentro entre seres humanos y procesos humanizadores. En sus palabras:

*Tal y como Freire lo entiende, conversar no es igual a dialogar. La conversación puede ser un mero intercambio de ideas. El diálogo nace de una matriz crítica y genera criticidad, se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la confianza entre las personas. El diálogo es una relación horizontal de A con B. Sólo un diálogo basado en estas características produce comunicación. Sin alguno de estos elementos, no hay comunicación ni diálogo: hay un mero intercambio de ideas, un monólogo entre dos. (Morales y Retali, 2019, pp. 123).*

En la EPC destacan la importancia que tiene el uso de metodologías participativas para su práctica pedagógica (Cabaluz et al., 2023). Esta forma de trabajo busca superar la cultura del silencio que la escuela tradicional y la sociedad han generado en las personas, haciéndolas tímidas y vergonzosas, mientras niegan su posibilidad para participar protagónicamente en espacios de lucha colectiva (Cabaluz et al., 2023). Para las y los educadores, esta forma de hacer clases: "ha permitido desaprender estos hábitos impuestos y funcionales a los grupos dominantes y ha contribuido al empoderamiento de les estudiantes y les educadores". (Cabaluz et al., 2023, pp. 52).

Otra dimensión que emerge del trabajo pedagógico en la Escuela Pública Comunitaria tiene relación con la práctica pedagógica interdisciplinar, que permite superar la parcelación del conocimiento de la escuela tradicional (Cabaluz et al., 2023):

*En una misma clase, al partir de la realidad, hemos hecho clases de feminismo, geografía, lenguaje y matemática. La disciplina y lo teórico no es desde donde se parte, lo teórico es una herramienta para comprender la realidad. (C. Olivares, educador popular EPC).*

*Ahí como profes ya desdibujamos las disciplinas po'. Yo no soy el profe de ciencias sociales, soy el profe de tal módulo y hago clases de ciencias sociales, matemáticas o esto en función de lo que requiera la realidad que estamos abordando po'... Por eso trabajamos en parejas o equipos pedagógicos. Para aportarnos colectivamente en ese proceso de aprendizaje y autoeducación. (C. Olivares, educador popular EPC).*

El cuarto aspecto destacado por las y los educadores de la EPC es el protagonismo del alumnado y el trabajo con su subjetividad y sus experiencias previas (Fernández, 2017):

*Vamos con personas del barrio a conocer ciertos espacios, reconociendo ciertos momentos po'... involucra poner el cuerpo, investigar (...) Entonces no es sólo identificar el problema, sino la conciencia que tenemos aquí en este espacio sobre el problema. No es sólo partir de la realidad, sino de la conciencia que tenemos de la realidad (...) Vamos abordando ciertos problemas que entendemos que dificultan nuestras condiciones de vida, de organización, de lucha y todo eso... (S. Guerrero, educador popular EPC).*

Por último, el trabajo en base a los temas generadores sistematizados en los módulos de aprendizaje requiere ser enfrentado y resuelto colectivamente (Cabaluz et al., 2023).

*De cierta forma el problema y el tema generador busca eso, es un problema que te exige la respuesta que podai' darle... (S. Guerrero, educador popular EPC).*

De esta forma, el trabajo en base problemáticas sociales vivenciadas por la comunidad a partir de la metodología dialéctica y la dialogicidad permiten superar la contradicción educador/a-educando/a, que Freire (2014) reconoce como parte de la educación bancaria. En la EPC los procesos pedagógicos apuntan a la concienciación de los sujetos populares para que sean capaces de comprender la realidad social y transformarla (Fernández, 2017).

Para los educadores y educadoras de este proyecto educativo popular es clave identificar, visibilizar y reflexionar los procesos de aprendizaje que ocurren fuera del aula:

*Yo creo que hay cosas complejas ahí, sabemos que existen procesos educativos fuera del aula, que incluso no lo hacemos nosotros. Por ejemplo, un estudiante llegó, le costaba mucho darse, abrirse... y en una minga que hicimos jugó fútbol y empezó a hablar... No se po', no es matemática, pero es una forma de relacionarse con las personas cachai... (S. Guerrero, educador popular EPC).*

Otro espacio de gran aprendizaje son las dos asambleas que permiten desarrollar la autogestión comunitaria en la Escuela Pública Comunitaria (Fernández, 2015). Por un lado, es fundamental aprender a gestionar una asamblea de forma democrática y eficiente:

*Hay saberes asamblearios que son necesarios, saberes técnicos como hacer un acta o cómo ver los momentos de la discusión. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

Por otro lado, la asamblea es un espacio de autoformación política que, en palabras de Basáez et al. (2022, pp. 84) posibilita:

*Comprender nuestra propia realidad para saber cómo intervenir en ella (ver qué realmente nos pasa, porqué estamos teniendo problemas de convivencia y qué hacer para resolverlos, cómo estamos en la lucha por el terreno y qué acciones seguir, cómo van los módulos, qué vamos reflexionando sobre lo que hacemos, etc.) con la finalidad de estar mejor organizadxs, pero también de que quienes vivamos este proceso lo podamos replicar en otros espacios cuando lo necesitemos.*

Para las y los educadores de la EPC es clave la autoformación y el estudio de experiencias educativas populares chilenas y latinoamericanas para comprender la realidad y acompañar los procesos de lucha (Basáez et al., 2022). Esta dimensión ha permitido desarrollar grandes aprendizajes como el trabajo en base a parejas pedagógicas que fue recogido de la experiencia de los Bachilleratos Populares en Argentina<sup>123</sup> (Basáez et al., 2022).

Por último, es clave destacar los potentes aprendizajes que se generan en los procesos de lucha y organización dentro de la escuela y en el Barrio Franklin. Fernández (2017) da cuenta que Rigal (2011) sostiene que los procesos de lucha de organizaciones y movimientos sociales conllevan diversos procesos de aprendizaje.

*En un primer momento, entendemos la educación popular como la educación que se da a través de la lucha ... Creo que se puede sintetizar con esta idea de que “la lucha educa” ... Nosotros comprendemos que, al levantarse procesos organizativos, de dignificación de vida, de mejora en las condiciones materiales, en todo ese proceso... se generan procesos educativos... (C. Olivares, educador popular EPC).*

En la experiencia de la EPC, esto se materializa en distintas situaciones en donde la lucha genera la necesidad de aprender y estudiar para tener las mejores herramientas disponibles:

*Nosotros no sabíamos cómo sentarnos ante una alcaldesa para hablar de eso, teníamos experiencias previas de otros tipos de negociaciones, conocimientos de cómo se había hecho en otros lugares, pero como experiencia propia no. Entonces, ¿cuál fue nuestra salida?... que vayamos*

---

<sup>123</sup> Basáez et al. (2022) sostienen que no sólo permite realizar el trabajo planificación, ejecución y evaluación de los procesos educativos, sino que además posibilita complementarse y que el/la educador/a vaya: “aprendiendo del/la compañerx (sus actitudes, formas de responder o abordar diferentes situaciones, miradas sobre lo que ocurre y lo que hay que trabajar, etc.), haciendo de la propia construcción educativa un proceso de (auto)formación político-pedagógica.” (pp. 83). De esta forma, se visualiza una diferencia clara con los establecimientos educacionales tradicionales en donde el trabajo individual prima sobre el colaborativo.

*todos po', que las vecinas y vecinos del comité asistan, preparémonos, formémonos en eso... (C. Olivares, educador popular EPC).*

Los procesos de aprendizaje que surgen desde los procesos de lucha y organización que se dan fuera del aula aportan a procesos de germinación de poder popular:

*Desde la experiencia concreta de lo que es la lucha de clases cuando te estai' enfrentando a la autoridad... Es el desarrollo de una pobladora o poblador cualquiera que se enfrenta a esa condición... es necesario po', eso también es parte de la educación popular desde el despliegue de desarrollo de la escuela... es cómo te enfrentai' y discuti' con una autoridad... Si querí' construir poder popular, las vecinas y los vecinos tienen que tener ese poder ¿cómo lo van a hacer si no se han enfrentado nunca a una autoridad? (...) se tienen que enfrentar a ella po', saber poner puntos sobre la mesa, sepan poner su experiencia y sus cuerpos para conquistar las viviendas y la escuela. Es necesario verlo como un proceso de aprendizaje, no sólo como una condición estructural del Estado. (C. Olivares, educador popular EPC).*

Para finalizar este apartado es crucial dar cuenta del análisis colectivo que emerge desde la EPC sobre las diversas prácticas evaluativas que se han desarrollado. En esta escuela hay una reflexión inicial sobre el poco conocimiento de evaluación en la educación popular.

*Todo el trabajo educativo popular que hemos desarrollado en términos de evaluación, ha sido más bien intuitivo. (...) Gran parte de los instrumentos de evaluación que utilizamos son los mismos que se usan en la escuela. Creo que no tenemos del todo claro, cuáles son las herramientas desde la educación popular para evaluar procesos educativos... y tampoco hemos hecho un análisis crítico a los instrumentos que generalmente se trabajan en la escuela desde la educación popular... hay un vacío ahí... Un vacío que no es sólo de nuestra experiencia, sino que existe en toda América Latina. (C, Olivares, educador popular EPC).*

El proceso de selección y reflexión sobre diversas estrategias de evaluación ha ido mutando a lo largo de la experiencia de la EPC:

*En un primer momento, de manera intuitiva, decíamos: todo colectivo... y nos dábamos cuenta que eso no es positivo po'. Es necesario que la persona se enfrente a sí misma y sea capaz por sí misma de desarrollar ciertas cosas para reafirmar procesos de afirmación po'... yo sé leer, escribir, se hacer esto, no necesito de otros para lograrlo. Es una lógica de conquista de autonomía. Pero a su vez, sólo eso no está bien po'... y ahí entra la dimensión colectiva. Que sea en parejas, grupos... entendemos el diálogo como parte del proceso de construcción del conocimiento po' cachai'... mis ideas, que son siempre iniciales, al compartirla con otras personas se nutren, voy aprendiendo de los otros. Ahí ya estamos entendiendo la evaluación de una manera distinta a como se piensa generalmente de manera tradicional. (C. Olivares, educador popular EPC).*

En la actualidad, las y los educadores de ese proyecto trabajan en base a evaluaciones individuales, colectivas y comunitarias (Cabaluz et al., 2023):

*En primer lugar, hemos acordado sostener algún tipo de evaluación individual, con el objeto de conocer el desarrollo, los aprendizajes y problemas que presenta cada estudiante. En segundo lugar, hemos acordado tener permanentemente evaluaciones colectivas, en las cuales debería materializarse el trabajo colaborativo y el apoyo mutuo, valores centrales de la EPC. Y tercero, hemos apostado a generar instancias de evaluación comunitaria, pensadas para presentar avances y logros a la comunidad educativa, estas son instancias evaluativas que aspiran a salir de los muros de la escuela y abrir espacios educativos a vecinos/as, familiares, amigos/as, etc. (Cabaluz et al., 2023, pp. 57).*

Un aspecto fundamental en la propuesta evaluativa de la EPC se desarrolla mediante la evaluación comunitaria. Por un lado, permite finalizar el trabajo en los módulos:

*Generalmente, termina los procesos de evaluación (...) sería una forma de volver a la realidad pa' transformarla. (C. Olivares, educador popular EPC.)*

Por otro lado, permite romper las lógicas de la educación bancaria y el rol tradicional del alumnado, ya que cada estudiante educa a la comunidad (Fernández, 2017):

*Algo bacán de la escuela [son] las evaluaciones comunitarias. Es el intento de que lo que aprendemos en la escuela, no se quede en la escuela, sino presentarlo a la comunidad y que también la comunidad se lleve una discusión sobre el problema. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

*La evaluación comunitaria no fue un invento nuestro (...) lo resignificamos de una lectura que hicimos sobre las prácticas de las escuelas racionalistas levantadas por la FOCH (...) Ellos levantaban cursos de historia social u otras cosas, pero para cerrar el curso y el aprendizaje, los estudiantes tenían que presentar un trabajo (...) ante la comunidad. Nosotros interpretamos de eso, una evaluación comunitaria. Hay un proceso educativo que se desarrolla en un módulo o una clase y que ese proceso educativo que se construyó no queda dentro de la sala de clases, sino que rompe la sala y la escuela. Se vincula al barrio y transforma los roles. El estudiantado asume un rol de educador o educadora de su propia comunidad, cachai... Entendemos ahí, que la evaluación en la educación popular no se restringe a la calificación, sino que se amplía a hacer una evaluación como un proceso que educa sobre aprendizajes de determinados contenidos y también otras dimensiones como el ejercicio de hablar en público, presentar ideas, convencer, plantear discusiones. (C. Olivares, educador popular EPC).*

En relación a todo esto, hay una resignificación de la evaluación como un proceso que permite medir algunas dimensiones de aprendizaje, pero que también desarrolla nuevos aprendizajes. Para Pinto (2021) los espacios de educación popular deben evaluar bajo una perspectiva crítica y humanizadora. Pinto (2021, pp. 168) sostiene que:

*No se trata de evaluar aportes y logros promedios y estandarizados, sino el progreso colectivo efectivo que va alcanzando cada educando/a en su formación. En ese sentido, en todas las experiencias de educación popular (...) la evaluación es una estrategia de retroalimentación y de valor agregado al aprendizaje efectivo del educando o la educanda; así, la evaluación deja de ser un castigo o una condena al mal desempeño transitorio de él o de ella, para transformarse en un estímulo deseado por él o ella para corregir o superar sus errores, normales de todo proceso de aprendizaje. (...) La confianza intelectual en sí mismo y la unidad/integración del grupo en formación son propósitos estratégicos de la “evaluación crítica/transformativa”, que va generando sujetos de aprendizajes distintos, más críticos y autocríticos, pero también más propositivos para la acción transformadora del grupo en formación y, a través, de ello y con ellos, la transformación de las relaciones de opresión.*

De esta forma, la práctica evaluativa de la EPC tiene una intencionalidad clara que se distancia con la evaluación de las escuelas tradicionales:

*[Creemos que] la evaluación puede educar, no sólo calificar. No sólo es evaluar un proceso, sino que permite educar. Es una evaluación educativa, cachai... yo intenciono que esto sea grupal con el objetivo de que ellos aprendan a trabajar en conjunto, a trabajar entre diferentes, porque somos la misma comunidad. Necesitamos construir vínculos para avanzar hacia otras cosas... sin trabajar con otros, esos vínculos no se construyen y no hay resistencia territorial, construcción comunitaria, germen de poder popular, no hay nada de eso. (C. Olivares, educador popular EPC).*

A partir de esta diferencia con los procesos de evaluación tradicionales, la evaluación de la EPC aporta a los procesos educativos liberadores. Pinto (2021, pp. 168) sostiene que:

*La evaluación sirve para que los/las educandos/as descubran que ellos/ellas puedan progresar en el proceso formativo que se les destina y que ejecutan. En esto, el educador popular situado entiende que la evaluación es un instrumento que ayuda al educando, no para obtener un promedio, sino para ir comprendiendo en la formación su proceso cognitivo y humano, así como para identificar su aporte a la producción cognitiva y activa del grupo curso o círculo de cultura o grupo de aprendizaje social.*

A pesar de que las y los educadores populares de la Escuela Pública Comunitaria creen que les falta profundizar en la reflexión y sistematización sobre las prácticas evaluativas que desarrollan como espacio de educación popular, proponen ciertas claves para ampliar el análisis sobre la evaluación en educación popular y para repensar las prácticas evaluativas:

*Nos preguntamos si la asamblea puede ser considerada un espacio evaluativo (...) diríamos que si po'... No es sólo la evaluación que te puedo hacer en una rúbrica o pauta. En una asamblea abrimos espacios de evaluación po'... esos también son espacios (...) desde la educación popular. (C. Olivares, educador popular EPC).*

Otra posibilidad para evaluar la profundidad de un proyecto educativo popular viene dada por la transformación de las relaciones sociales o del espacio geográfico:

*Hay otro criterio de evaluación en el paisaje... Cuando hablamos desde la geografía, de los procesos de territorialización y apropiación, entendemos que eso produce una transformación social que se expresa en el espacio geográfico, particularmente en el paisaje. Yo siempre planteo esto (...) ese terreno, hace 5 años atrás era un terreno pelao', baldío, lleno de basura, un espacio de tráfico, consumo de drogas y donde ocurrieron abusos sexuales. Desde que nos tomamos el terreno e iniciamos un proceso de territorialización comunitaria empezó a aparecer una escuela, una huerta, plantitas, bichitos, animales, la cancha, baños públicos (...) empezaron a aparecer personas de, no sé dónde, que venían a jugar a la pelota, gente que venía a los juegos que construimos de Miguel Lawner. (...) Yo vi jugar a equipos de fútbol de mujeres, mientras sus niñas jugaban en los juegos y se estaba ocupando el baño público comunitario que construimos po'. Ahí tenemos una transformación del paisaje brutal y te da cuenta de la transformación material objetiva de un proceso educativo. (...) Todo [esto] supera con creces la lógica de la evaluación, porque el resultado no es la nota po', sino cómo se dignifica la vida, como este proceso educativo nos lleva a vivir mejor. (C. Olivares, educador popular EPC).*

El análisis de las dimensiones que constituyen la propuesta pedagógica epeciana permiten visualizar la puesta en práctica de un proyecto de educación popular que muestra claras diferencias con la escuela tradicional. Las reflexiones compartidas por la Escuela Pública Comunitaria, a pesar de las dificultades propias de un proceso en construcción que sufre diversas contradicciones, demuestran la posibilidad de materializar procesos educativos emancipadores que prefiguran otra sociedad.

La necesidad de construir vínculos horizontales y amorosos entre las personas que componen la comunidad educativa, la importancia de desarrollar procesos de aprendizaje dentro del aula -seleccionando contenidos y estrategias didácticas a partir de temas generadores- y fuera de ella que sean coherentes con la concepción educativa popular y el desafío por construir prácticas evaluativas que desarrollen aprendizajes y aporten a la emancipación comunitaria muestran caminos que deben seguir todas las experiencias educativas que busquen transformar la realidad desde el campo popular.

#### **d) Aporte al movimiento social por la educación:**

Las y los educadores de la EPC tienen un diagnóstico que reconoce la crisis multidimensional que sufre el sistema educativo chileno (Fernández, 2015):

*Hoy, la escuela carece no solo de infraestructura, de una mejor gestión o de un replanteamiento porque está en crisis, sino porque además carece de sentido... Estai' 12 años y ¿qué te aportó la escuela más que tener un título o tener la posibilidad de dar una prueba de selección universitaria?... nada po'. Está asumida bajo lógicas gerencialistas, estandarizadas en función del modelo dominante, no en función de los sentidos de las realidades territoriales-comunitarias. (C. Olivares, educador popular EPC).*

Pinto (2008) reafirma lo planteado anteriormente, ya que sostiene que la escolarización desarrollada en la escuela tradicional no se vincula con las experiencias sociales del alumnado y no tiene sentido para su vida. Esto tiene como resultado un sistema educativo con altos grados de frustración y desmotivación por parte de las y los estudiantes.

A partir de ese crudo diagnóstico, la EPC busca aportar su experiencia educativa al movimiento social por la educación. Fernández (2017, pp. 123-124) sostiene que:

*No en la línea de que la EPC se constituya como LA dimensión educativa del movimiento, sino con aportar desde la experiencia de construcción de espacios educativos alternativos a los espacios educativos del Estado y el Capital, y desde ahí proyectar en clave de irradiación y multiplicación de las experiencias ancladas en los ideales que movilizan a la escuela.*

A partir del análisis de las entrevistas realizadas, emergen tres dimensiones para el aporte de este proyecto educativo al movimiento social por la educación: 1) desde la experiencia político-pedagógica; 2) desde la lucha territorial por un barrio digno intercultural; 3) desde la disputa por construir un sistema de educación pública, comunitaria y popular.

En primer lugar, hay aportes en torno a la dimensión de la gestión educativa, la construcción curricular y la propuesta pedagógica a experiencias de educación popular<sup>124</sup> y a otras escuelas que buscan distanciarse de la escolarización hegemónica.

*Es un proyecto, no sé si el único, pero nutre el movimiento pedagógico que permita generar condiciones de lucha para el pueblo... Eso yo creo que es algo que en términos de sentido podría aportar a otras y otros educadores, escuelas dentro del sistema escolar. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

Para compartir los aprendizajes, las tensiones y las dificultades enfrentadas por el proyecto educativo popular, la EPC constantemente sistematiza y reflexiona sobre las diversas prácticas que han desarrollado. De esta forma, buscan superar la poca sistematización de sus experiencias por parte de espacios de educación popular (Fauré, 2012):

*Vamos produciendo textos, libros, artículos que van legitimando académicamente e institucionalmente nuestro proyecto (...), vamos aprendiendo desde toda nuestra experiencia de lucha y tratando de ir sistematizando. (C. Olivares, educador popular EPC).*

La sistematización de la Escuela Pública Comunitaria busca compartir saberes, vivencias y nutrir a diversos espacios educativos y a los procesos de lucha del movimiento pedagógico chileno y latinoamericano (Cabaluz et al., 2023).

Por ejemplo, un saber compartido por la EPC es la práctica de autogestión comunitaria. A partir de esta experiencia, las educadoras y educadores extienden una invitación a las

---

<sup>124</sup> Cristian Olivares (educador popular entrevistado) sostiene que entre 1980 y 1990 hubo una gran discusión en América Latina sobre si los procesos de educación popular podían entrar a espacios de educación formal sin ser absorbidos y vaciados de contenido. El profesor afirma que: "Desde nuestra experiencia, hemos ido aprendiendo, estudiando varias cosas... y entre esas hemos dado cuenta de que en Chile y en Nuestra América ha habido múltiples experiencias escolares que han estado vinculadas a la educación popular..."

escuelas formales a gestionar comunitariamente los espacios de toma de decisiones sobre los distintos ámbitos que componen la totalidad del proyecto. Para Castro et al. (2023)

*[Se] hace necesario tensionar las formas antidemocráticas instaladas en las instituciones, pero por, sobre todo, conformar una cultura de participación democrática en los distintos niveles del sistema escolar y de las escuelas. Lo que se precisa es aprender a deliberar y tomar decisiones en asambleas, y de experimentar la organización cooperativa, la autogestión y la organización comunitaria. De esta forma creemos que se podría afianzar una cultura democrática en que las mismas comunidades participen en la toma de decisiones y la organización del trabajo colectivo considerando su propio contexto. (pp. 197-198).*

Otro aprendizaje fundamental para el proyecto epeciano -que es socializado para otras experiencias educativas- surge de la puesta en práctica de la metodología dialéctica en los procesos de investigación temática para construir currículum y en su práctica pedagógica. Esta herramienta es parte del acumulado teórico-práctico de la educación popular:

*En un principio no lo sabíamos, la intuición, primeramente, y el estudio después nos llevó a conocer esta perspectiva (...) Es un planteamiento que se sistematiza en la década de los 80' a partir de un análisis, que, si no me equivoco es de los Grundrisse de Marx, que establece como era la metodología de análisis para comprender la realidad y transformarla. (C. Olivares, educador popular EPC).*

La segunda dimensión emerge de la articulación entre la lucha de la EPC y la disputa territorial de diversas organizaciones sociopolíticas del Barrio Franklin (Basáez et al., 2022).

*Nuestra experiencia de educación popular no se reduce a la Escuela Pública Comunitaria, sino que se expande en todo lo que es el proceso de lucha territorial en el cual la escuela es una de las expresiones de educación popular. (C. Olivares, educador popular EPC).*

En la EPC reconocen que están construyendo y prefigurando, con aciertos y errores, una relación entre el espacio educativo y el espacio territorial (Basáez et al., 2022). A pesar de ser un proceso que está sucediendo actualmente, destacan un gran aprendizaje al respecto:

*Yo creo que, si hay un saber incipiente en torno a eso, tiene que ver con cómo el trabajo de la escuela, en esta clave popular de articularse a los procesos de lucha, va convirtiéndose en un espacio necesario para los diversos actores de la comunidad... como que el ir a la escuela a una asamblea o a organizarme es una necesidad como poblador/a, no una opción que me abre la escuela, cachai... Eso lo hemos aprendido a través del trabajo comunitario de la escuela. (C. Olivares, educador popular EPC).*

A partir de este vínculo y de la lucha conjunta por construir un barrio digno intercultural, reflexionan desde su experiencia sobre la potencialidad de la articulación entre el movimiento de pobladores/as y el movimiento de educadores/as populares:

*Creemos que al demostrar que podemos hacerlo, se puede replicar en otros lugares. Por lo tanto, el hacerlo, es un llamado a que si se ocupan terrenos se puede establecer un vínculo entre el movimiento de pobladoras/es y el de educadoras/es populares... Estamos diciéndole al movimiento de pobladoras/es, que donde se recupere un terreno haya escuelas públicas comunitarias, cachai... Trasciende al movimiento pedagógico (C. Olivares, educador popular EPC).*

Las y los educadores populares de esta escuela consideran que, si bien el proyecto aporta a las luchas del territorio para construir un barrio digno, tiene un potencial que excede al espacio local, ya que es un ejemplo para todo el país:

*Hemos tratado de sintetizarlo en esta consigna: si el Barrio Franklin gana, es el pueblo el que avanza... no es una lucha territorial para el espacio local... es una lucha para el país... que se articula con tradiciones chilenas y, además, con lo que se está discutiendo en América Latina sobre estos temas. (C. Olivares, educador popular EPC).*

De esta forma, la lucha desde el espacio local no puede ignorar las fuerzas políticas y económicas hegemónicas que generan opresión y desigualdad en todos los territorios del mundo (Basáez et al., 2022). Para las y los autores, si bien los procesos de lucha:

*Deben responder a nuestras realidades personales y colectivas más concretas, no debiéramos perder nunca de vista que ello debiera estar inscrito en la construcción de un proyecto emancipador contrahegemónico de carácter global. Dicho de otra manera, consideramos que los procesos de (auto)formación política debieran fortalecer el poder popular desde lo local, pero de manera articulada o, al menos, con miras hacia la materialización de un Proyecto Histórico Popular mayor en la realidad concreta. (Basáez et al., 2022, pp. 93).*

Por último, las y los educadores buscan ser un aporte al movimiento pedagógico desde la lucha por un sistema de educación pública, comunitaria y popular (Fernández, 2017). La EPC sostiene la importancia de luchar por un sistema de educación público, comunitario y popular para dar solución a la crisis de la educación chilena neoliberal que está impugnada:

*Yo creo que un análisis que se ha hecho o, al menos un discurso que existe, es que la lucha por la educación necesita tres patitas<sup>125</sup> (...) Por un lado necesítai' experiencia, proyecto y demanda... porque tener proyecto sin demanda no rompi' lo que necesítai' romper y además sin la experiencia tení' una idea nomas ... lo mismo la demanda sin proyecto, que empieza a ser como una especie de activismo y por ejemplo, sin experiencia, la demanda, como que no tiene sustancia... entonces un análisis que se hizo en su momento es que pa' poder generar un proyecto de transformación desde la educación era fundamental desarrollar una experiencia, cachai... (S. Guerrero, educador popular EPC).*

---

<sup>125</sup> Sebastián Guerrero (educador popular entrevistado) agrega una cuarta dimensión: "Yo creo que hay una dimensión de sujeto/a/e... (...) hay que construir comunidad como sujeto educativo y sujeto capaz de responder a las problemáticas que tenemos en un contexto neoliberal de abandono del Estado, cachai'...".

A partir de este análisis, el proyecto y la demanda se articulan en torno a la propuesta de Educación pública, comunitaria y popular elaborada por el “Movimiento Emancipación”.<sup>126</sup> Los 10 años de vida de la EPC del Barrio Franklin vienen a ser poner en práctica una experiencia que acompañe al proyecto y la demanda del movimiento pedagógico:

*Dentro de la experiencia se van dando millones de pequeñas dimensiones, que, por ejemplo, que tienen que ver con dimensiones metodológicas, de las relaciones, cachai, como cosas más pequeñas... la organización de un módulo, comprender que la escuela no está acotada en ella, sino que está en otras dimensiones... el territorio como un espacio educativo y como la escuela dialoga con eso. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

Por un lado, esta escuela prefigura el sistema de educación público, comunitario y popular que está en disputa; y por otro, demuestra que es posible y deseable este tipo de escuela.

*Yo creo que, de cierta forma, como EPC nos entendemos en la prefiguración de lo que es la educación pública comunitaria y lo que es una escuela pública comunitaria. Entendemos que, si se levanta una escuela pública comunitaria en otro lado, debería articularse a las problemáticas, necesidades y luchas del barrio, cachai’... Hay como una dimensión en la prefiguración que tiene que ver con la apertura de imaginario y con que, por ejemplo, asumiendo que ganamos acá... barrio digno intercultural, viviendas sociales, escuela pública comunitaria... marca un referente de que la lucha que se puede dar en un territorio, la lucha por la educación es una lucha que se puede desarrollar po’... hay que tener la perspectiva, la visión y las ganas de hacerlo. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

*Les estamos demostrando en la experiencia que [la EPC] es mejor que la escuela del mercado y del Estado, que el pueblo está construyendo una escuela pública que es mejor a la oferta que hoy existe (...) en el seno del capitalismo chileno, cachai’ (...) Entendemos que nuestra escuela, abriría esa posibilidad de campo para avanzar a entender que es ese el camino de escuela que hay que desarrollar. (C. Olivares, educador popular EPC).*

Los educadores y educadoras populares que participan en la EPC asumen una opción política valiente y llena de conflictos para no servir al sistema educativo hegemónico. En su experiencia educativa deciden disputar la educación al sistema desde sus propias fauces, construyendo una corriente de resistencia educativa (Cabaluz et al. 2018) que les permita regularizar su escuela estatalmente, junto con conseguir el barrio digno intercultural:

Esta opción marca un camino para seguir y conquistar los objetivos políticos de la EPC en donde, las y los educadores sostienen que, el triunfo no sólo mejoraría las condiciones de vida de las y los habitantes del Barrio Franklin, sino que permitiría materializar un proyecto educativo reconocido por el Estado en base al control comunitario que haga realidad las

---

<sup>126</sup> La EPC participó en la conformación de esta organización junto a otros espacios educativos contra hegemónicos. Este movimiento tiene como objetivo luchar por una Educación Pública, Comunitaria y Popular (Basáez et al. 2022). Para profundizar se recomienda revisar: Movimiento Emancipación (2020) y <https://www.youtube.com/watch?v=wm3cbhpOA2U&t=2204s>.

demandas del profesorado y el movimiento obrero de la década de 1920 (Areyuna et al., 2018):

*Si lográramos en el 2025 o 2026 que ya esté construida la escuela, eso significa que la lucha instalada por el movimiento obrero en la asamblea constituyente de 1925 la pudimos hacer realidad en el año 2025 o 2026. Es una lucha histórica que ha sido invisibilizada por la historia de la educación (...) nosotros la visibilizamos con una construcción real que da cuenta de eso. Es la idea de la redención, nosotros tomamos la posta de los compas' y lo hicimos nosotros hoy día. Creemos que esa carga de experiencia histórica fortalece al movimiento pedagógico, porque les muestra a los profes' que no sólo el estado construye política educativa y escuelas, o no sólo el empresariado, las religiones o fundaciones son capaces de construir escuelas. Sino que el pueblo puede hacerlo, como trabajadores y trabajadoras podemos construir escuelas y no sólo podemos, es necesario hacerlo po'. (C. Olivares, educador popular EPC).*

Las y los educadores populares realizan un análisis de coyuntura que considera los procesos políticos que emergen desde los ciclos de acción colectiva del movimiento social por la educación, la revuelta del 2019 y el resultado del proceso constituyente del año 2022. En relación a estos procesos, Alvarado y Spyer (2021) sostienen que la revuelta popular demostró la crisis del sistema neoliberal y la necesidad de transformar la estructura económica y política del país. En el análisis realizado desde el grupo de educadores/as de la Escuela Pública Comunitaria se entregan los siguientes elementos:

*Yo creo que estamos en un momento de cambio de época igual... Más allá de que se haya rechazado la constitución, la discusión y la conciencia está en otro lugar a nivel social chileno... con las complejidades que tiene la incorporación del neoliberalismo en nuestra carne y en nuestra sangre, cachai... el cambio de época va de eso (...) En términos de realidad, yo creo que el neoliberalismo está impugnado, los grupos dominantes no están teniendo otro proyecto a nivel nacional e internacional... de cierta forma, yo me inscribo en la tesis de que estamos en una especie de interreino... (...) no sé si tenga perspectiva de construcción larga... Es un momento extraño. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

A pesar de la derrota de los movimientos sociales en el proceso constituyente, es importante valorar los aprendizajes desarrollados en términos de lucha y de articulación política para el desarrollo de una propuesta legal para cambiar la educación del país:

*Hubo un avance cuantitativo en términos de capacidad de lucha con la revuelta y cualitativo en términos de discusión y articulación de lo que ya estaba (...) o que generaron las movilizaciones del 2011 a nivel mediático. En ese sentido, llevándolo al ámbito de la educación, el hecho de que haya habido un articulado de organizaciones, con honestidad, pegadas con moco..., pero que juntaron un chorizo que más o menos pegaba, a pesar de las diferencias, quedó algo que se rechazó y que hay que saber leerlo. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

*Pa' nuestra experiencia como EPC, que el articulado y la iniciativa popular de norma<sup>127</sup> involucre una dimensión comunitaria, más allá del énfasis estatal sobre lo público, significa (...) ser parte de un movimiento más amplio en donde hay una perspectiva de democratización a través de la comunitarización... y que creo que es la perspectiva en la que se va a avanzar en la educación. Haber salido de la dimensión de la demanda y de la experiencia y haber logrado en la construcción de un cuerpo normativo, yo creo que es un saber y un cambio cualitativo muy importante para la lucha por la educación pública. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

Por último, desde la EPC comparten una reflexión clave que permite perspectivar la lucha que debe elaborar el movimiento pedagógico para conseguir un sistema educativo público, comunitario y popular. Para lograrlo, el profesorado es un actor fundamental que debe luchar por transformar todo del sistema educativo, no sólo las condiciones materiales:

*Si nos perspectivamos en un proyecto popular de vida, de superación de las contradicciones (...) Es importante desarrollar una lucha por las condiciones de trabajo de la educación po'. En nuestra perspectiva, la educación popular no es la precariedad, sino la disputa de un sistema de educación pública en donde habría que transformar dimensiones como la precariedad del profe, los diferentes estatutos laborales que te desarticulan, el tema del financiamiento, del currículum. Ampliar la perspectiva a que no es un trabajo como cualquier otro, sino que carga con una dimensión de posibilidad y de construcción de horizontes que ponen al profesorado en una especie de responsabilidad histórica con quienes desarrollan procesos educativos... (S. Guerrero, educador popular EPC).*

Para la EPC, las escuelas son sólo una parte de todos los procesos de educación popular que permiten dignificar la vida del sujeto popular. El campo educativo es un espacio de lucha clave que debe asumir el movimiento pedagógico para transformar la realidad, articulando la experiencia concreta con el proyecto y la demanda:

*Nosotros deberíamos (como trabajadoras/es de la educación) apropiarnos del proceso productivo completo del sistema educacional, pero no entendiendo que eso es la educación, sino que es una expresión educativa de toda una construcción política-popular que debiera ir en función de un proceso revolucionario que supere las estructuras de dominación existentes y se avance (...) en la construcción de una perspectiva liberadora-emancipadora que nos articule... Pero para eso, mientras se avanza, hay que ir construyendo procesos y espacios de resistencia po'... Tenemos que construir espacios que sepamos defendernos, porque no estamos avanzando en camino llano, sino en un camino en el que sabemos que vamos a tener trabas y que vamos a tener que superarlas sólo a través de la movilización... Pero la forma de hacer eso no es como escuela po', sino*

---

<sup>127</sup> Se refiere a la Iniciativa Popular de Norma 10.898: "Por el derecho a la educación: Construyendo un sistema plurinacional de educación pública estatal-comunitaria". Disponible en <https://www.unidaddocente.cl/iniciativa-popular-de-norma-por-el-derecho-a-la-educacion-publica/>. Para revisar las propuestas educativas de la Convención Constituyente (2022) ver desde el artículo 35 hasta el 43.

*como movimiento pedagógico y como movimiento popular... Nosotros esperaríamos que el pueblo empiece a empujar la construcción de estas escuelas, en la medida en que demos su efectividad en el ámbito de lo real. (C. Olivares, educador popular EPC).*

De esta forma, se ve claramente un objetivo de la Escuela Pública Comunitaria. Este centro educativo, asume que, desde el campo educativo, puede aportar a transformar todas las estructuras de opresión y dominación presentes en la sociedad. En otras palabras, busca hacer realidad una gran frase planteada por Paulo Freire: "La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo".

En relación a este resultado de la investigación, las y los educadores populares de la Escuela Pública Comunitaria afirman que sus vivencias pueden nutrir al movimiento social por la educación, ya que son una experiencia de educación popular que, en 10 años, ha puesto en práctica diversos procesos pedagógicos que pretenden materializar prácticas educativas contra hegemónicas y prefigurar un sistema educativo público, comunitario y popular. A partir de la información analizada, la experiencia político-pedagógica y la lucha de la EPC aporta al movimiento social por la educación en tres niveles.

El primer nivel permite compartir aprendizajes sobre las prácticas de autogestión comunitaria, el proceso de construcción curricular y la materialización de la propuesta pedagógica. El segundo hace referencia al vínculo desarrollado entre la escuela y las luchas territoriales, junto con una reflexión de un potencial vínculo entre el movimiento de pobladores/as y el movimiento de educadores/as populares. El último releva los aportes a las luchas del movimiento pedagógico para disputar la totalidad del sistema educativo y expone un análisis de coyuntura que delinea posibles caminos a seguir en este contexto.

## 1.2 Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe del Lago Budi.

### **a) Gestión educativa:**

Para López y Meza (2018) las escuelas mapuces deben ser gestionadas por las personas que componen esta nación, para que estén al servicio de las necesidades educativas que poseen como pueblo indígena. La lucha comunitaria permitió que en 2006 la Escuela Rayenko fuera traspasada a una personalidad jurídica manejada por las y los kimeltucefe del lof para la administración autónoma del espacio escolar. (Del Pino et al., 2019):

*El año 2006 fue el traspaso de la calidad sostenedora de la fundación, el magisterio, una institución de tendencia cristiana-católica, traspasada a la personalidad jurídica, a la Sociedad Educativa Kimeltucefe. (...) De esa fecha hasta ahora [la escuela] difiere muchísimo. (Jorge Calfuqueo, 2018).*

El sujeto fundamental para la gestión educativa en la Escuela KPLÑK es la comunidad que habita el lof de Llaguepulli, ya que este actor colectivo fue quien logró conseguir la administración del espacio educativo. En palabras de Cubillos (2017, pp. 16):

*El carácter comunitario de la escuela se reconoce como un aspecto central, pero a su vez definido desde el ejercicio cotidiano de las prácticas culturales y, por lo tanto, educativas de la sociedad mapuce. No se construye comunidad para la escuela, sino que la comunidad construye un espacio para confluir, para reflexionar colectivamente. Entonces, lo que sostiene el proyecto educativo es la relación que establece la escuela con las familias que son parte del lof.*

A partir de esto, la comunidad educativa reconoce que la escuela le pertenece y que tiene la capacidad de definir la finalidad y el sentido del centro educativo (Fernández, 2017):

*Kom Pu Lof es una experiencia única, interesante (...) es nuestra, está bajo nuestra administración, nosotros vivimos aquí. (Silvia Ancan, 2018).*

Toda la gestión educativa de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe es realizada colectivamente por la comunidad educativa del centro educativo:

*La Escuela Kom Pu Lof desde sus inicios ha tenido el enfoque de trabajar de manera comunitaria po'... el proyecto curricular, la construcción de currículum y las decisiones a nivel más pedagógico, ¿no?... en términos de quién desarrolla los cursos, horarios, incluso ver la rotación de los puestos de gestión como dirección, UTP, encargado de temas específicos, quien hace gestiones más administrativas... Eso va rotando, pero se acuerda en reunión po' (...) En ese sentido, la gestión propiamente tal, está muy centrada en lo que es el proyecto, su origen, de entenderlo como algo colectivo, que tiene vinculación con el territorio y la comunidad en donde está inserta la escuela.... Si no, no tendría sentido todo lo que han hecho. Entonces, toda la estructura de organización interna ha sido permeada por esas dinámicas. (F. Cubillos, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

La democratización de la gestión en la Escuela KPLÑK también permea a las decisiones sobre el uso de los recursos que ingresan a este centro educativo:

*Ahí tenemos una ventaja tremenda en consideración a otras escuelas, porque cuando uno recibe los recursos uno mismo, sabe dónde los invierte y acá en eso nosotros somos... Primero, todos los recursos que llegan aquí se invierten para lo que viene. (Silvia Ancan, 2018).*

La gestión colectiva del aspecto financiero ha permitido que en momentos complejos las y los kimeltucefe decidan recibir menos salario para no afectar la educación de las y los niños:

*[En] momentos críticos en términos de la baja de matrículas han planteado el tema de bajar sus sueldos... son decisiones financieras que han tenido que resolver. (F. Cubillos, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

Un elemento central para la gestión educativa en esta escuela mapuce bafkehce es la articulación entre la dimensión territorial y comunitaria:

*Hay una clara relación entre lo que es el vínculo que tiene la escuela con el territorio donde está inserto y con la comunidad de personas que son parte de ese territorio. (...) El Hugo Painequeo lo recalca mucho... Todas las decisiones o todo lo que se ha hecho en la escuela no tendría sentido si no se hubiera incorporado a la comunidad o al movimiento social también, cachai'... (F. Cubillos, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

Esta característica particular permite que la realidad territorial y comunitaria, junto con sus necesidades y anhelos ingresen al espacio educativo:

*En el fondo el territorio se está viviendo constantemente, porque quienes componen la escuela son parte del territorio (...) en un momento hubo profesores, kimeltucefe, que eran de fuera del territorio, hacían clases y se iban... la escuela quedaba un poco a cargo de Jorge y de Hugo, después de un tiempo se hicieron cambios para que los profesores vivan constantemente en el territorio. Entonces es muy natural ver que los temas que pasen en la comunidad o el territorio ingresen a la escuela, a diferencia de lo que puede pasar en otras escuelas que no están abiertas... (D. Pinto, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

La participación comunitaria es un elemento que diferencia esta escuela de los centros educativos tradicionales. Como plantean López y Meza (2018), en la escuela occidental la comunidad y el territorio están disociados de los procesos de gestión. Un aspecto fundamental para fortalecer el vínculo comunitario es la generación de instancias de participación colectiva en base a un trato horizontal dentro de la comunidad educativa:

*En Kom Pu Lof [nos tratamos] en igualdad, nos sentamos a tomar mate igual, comemos la misma comida, entonces ahí la gente... Aquí no hay nadie que tenga... que se avergüence de venir a participar. No, en eso nosotros tenemos a los papás que son un siete, un diez, un cien. Ahí los papás nunca nos han dejado solos. Nunca, nunca. (Silvia Ancan, 2018).*

Las y los kimeltucefe realizan una valoración positiva de la participación comunitaria en las diversas actividades que se realizan en la Escuela KPLÑK:

*Si hay que picar leña, por ejemplo, hay gente que no participa al cien por ciento. Pero en las cosas culturales yo creo que aquí no hay ningún papá que deje a su niño solo. Aquí toda la familia llega, y en igualdad de condiciones. Eso es lo que nosotros aquí tenemos. Cuando hacemos we tripantu<sup>128</sup>, cuando hacemos la inauguración del año escolar, cuando tenemos las giras de estudio, los intercambios culturales, la finalización del año, que son cuatro actividades. (Silvia Ancan, 2018).*

La construcción de una comunidad educativa presente no sólo permite generar un buen funcionamiento de la gestión educativa, ya que hay participación en instancias de toma de decisiones respecto al sentido y la finalidad escolar, sino que también permite desarrollar un aprendizaje comunitario que posibilita proyectar el proyecto educativo en el futuro:

*Espero que, cuando nosotros no existamos y siga Kom pu Lof, los papás actúen de la misma manera. Una participación muy importante, yo creo que la escuela... su principal base de existencia son los papás que hay. Los que estuvieron antes y los que están ahora que se han ido incorporando también. Así que nosotros en eso no tenemos ningún problema de participación o que alguien se reste. Los que se restan son los mínimos, uno o dos, alguien que un día tuvo que hacer otra cosa, pero así, siempre, siempre, la primera prioridad es venir aquí a la escuela. (Silvia Ancan, 2018).*

Para el proyecto educativo KPLÑK es fundamental romper con la lógica occidental en dónde el conocimiento y el saber sólo lo poseen las personas con estudios (López y Meza, 2018). Para el pueblo mapuce bafkehce, la comunidad, junto con las personas mayores y autoridades ancestrales tienen un saber que es fundamental para su vida comunitaria como pueblo nación (Asociación de profesores Kimeltucefe, 2006).

A partir de lo anterior, la Escuela Kom Pu Lof reconoce los aportes que surgen de todos/as los/as miembros/as de la comunidad educativa en los diversos procesos de gestión. De esta forma, pone en práctica dos valores que son fundamentales para el pueblo mapuce, la participación comunitaria y la horizontalidad (Pinto, 2021). Un testimonio da cuenta de esto:

*No solamente los profesores tienen (...) la receta de cómo hacerlo sino que aquí lo que hemos ido haciendo, nosotros lo hemos ido haciendo con la, con el aporte de nuestra gente igual, dirigentes, autoridades mapuche, werkén [autoridad tradicional, consejero y portavoz], la gente común y corriente; muchas veces esa gente la sociedad occidental lo deja relegado a un lado, esos son los que a veces, muchas veces tienen mejores ideas y simplemente no se le da la posibilidad de aportar y aquí solamente los profesionales pueden construir y en nuestro mundo no, si aquí todos construimos, todos aportamos. Entonces muchas veces salen muy buenas ideas en las personas que menos cree en esas personas, y salen ideas*

---

<sup>128</sup> Es la celebración del año nuevo mapuche, en solsticio de invierno.

*lúcidas, despiertas, y así lo vamos haciendo. Entonces toda esta construcción tiene que partir de nosotros.* (Hugo Painequeo, 2019).

Para materializar los procesos de gestión educativa es necesario reconocer al XAWUN (reunión) como el espacio para dialogar y tomar decisiones dentro de la escuela. Esta forma de reunión es una práctica ancestral mapuce que ingresa al proyecto educativo KPLÑK:

*Lo importante (...) es entender que la Escuela Kom Pu Lof en su proceso y especificidad, bastante sui generis para su territorio y la realidad de muchas escuelas, lleva todo lo que es su proyecto, su ideario, su cosmovisión. Entonces, la idea de trabajar bajo el concepto de xawun es algo que no les es ajeno, porque es algo que culturalmente se conoce. Quizás en un inicio estaba un poco perdido por el mismo proceso que ha vivido el territorio mapuche desde la colonización y el despojo cultural y territorial, pero en la intencionalidad del proyecto político de recuperación de la escuela, se va recuperando la cultura a partir de todas sus dimensiones: lo político, organizativo, espiritual, el saber, lo educativo, lo didáctico, lo evaluativo... Entonces, el xawun pasa a ser una forma más de organización interna de la escuela en dónde se conversa todo po', la gestión, lo financiero, la administración del currículum, reuniones con las familias (...) Es algo que se toma desde su propia cultura y se aplica en el contexto escolar con toda la lógica que tiene: la conversación hacia la derecha, las palabras, las manos y las preguntas.* (F. Cubillos, académico de apoyo técnico-pedagógico).

Para la buena realización de un XAWUN existen dos procesos que permiten tomar acuerdos. Inicialmente se dan conversaciones espontáneas entre las y los actores comunitarios para luego dialogar y definir acciones sobre el proyecto en los XAWUN:

*La experiencia ha mostrado que existen conversaciones previas de sentido, orientaciones por parte de la comunidad, que tiene sus propios espacios de reunión, de conversación (...), la visita a las casas de las personas más antiguas es una práctica cotidiana se hace con un sentido ... se van dando conversaciones que después se llevan a una reunión, a un xawun (...) Hay conversaciones previas en otros lugares y momentos en donde se logra articular todo lo que es el sentido pedagógico (...) el sentido, la orientación pedagógica, la construcción educativa es más abierta.* (D. Pinto, académico de apoyo técnico-pedagógico).

Estos espacios de toma de decisiones comunitaria tienen características en común a pesar de que son versátiles y varían en función del contexto y de la finalidad de su realización:

*Como instancia pueden ser varios tipos de reuniones... Puede ser un xawun en donde participan todos los participantes de un lof, independiente de la edad, pero se reconoce mucho más la voz de las personas más antiguas y las autoridades ancestrales, está el xawun de la escuela... (...) Hay una perspectiva más horizontal, en un círculo, donde se van pasando las palabras... Existe todo un protocolo, no es llegar y hacer la reunión... Te sientas, se dan el tiempo, te presentan y se presentan todas las personas de la reunión, se presenta un tema, se conversa todo el tema y va fluyendo*

*en base a ciertos temas que se van planteando... (...) Hay xawun que son más cortos, de 2 o 3 horas, y otros más largos de una mañana y una tarde con comida entremedio... No hay una forma, tiempo, temática o actores definidos para un xawun, sino que se aborda de manera transversal. (D. Pinto, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

A partir de la experiencia de los profesores que han acompañado y apoyado la experiencia educativa en la Escuela KPLÑK, se puede ver cómo han aprendido a participar de una instancia de toma de decisiones distinta a la realizada en el mundo occidental:

*En eso, cuando nosotros íbamos para allá llevábamos el formato de la metodología de la investigación (...) el tema, la pregunta, pero después te vai' dando cuenta que en realidad lo que importa es la conversación (...), ya que en ella abor das todos los temas. A veces queda una pregunta o un tema afuera, pero profundizas mucho más otro tema... Y fue la forma que teníamos para poder trabajar con la comunidad y eso era importante (...) para enfrentarte a una realidad tan distinta a la que estás acostumbrado. (D. Pinto, académico de apoyo técnico pedagógico).*

*Lo otro importante es que los xawun no son la clásica lógica de reunión que uno tiene acá... donde se piensa una hora con suerte, dos horas ya es mucho. Allá puedes estar toda una mañana y tarde sin ningún problema, conversando los temas con el tiempo que se merecen... A lo peñi<sup>129</sup> po'... conversar a lo peñi'... se conversa y se conversa, no andai apurado. (F. Cubillos, académico de apoyo técnico pedagógico).*

La gestión educativa comunitaria en la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe se diferencia claramente de los espacios educativos tradicionales. El elemento central es que las prácticas culturales ancestrales del pueblo mapuce bafkehce han permeado la forma de administrar este proyecto educativo.

Un elemento diferenciador es que hay personas de la comunidad educativa que tienen responsabilidades comunitarias que deben ser atendidas en determinados momentos. La solución para esta problemática es colectiva, ya que la comunidad se hace cargo de suplir el rol que cumple la persona que no puede asistir a la escuela:

*Cada uno es parte importante del proceso y asume ciertas funciones y roles en función de cómo están también... Por ejemplo, el Hugo (...) dejó de ser director... tenía que acompañar mucho a su hija en su formación de machi<sup>130</sup>... le demandó mucho tiempo, salir y estar involucrado, entonces él dejó de asumir ese cargo y se quedó básicamente como profesor (...) y asumió Jorge. (...) En algún momento, Jorge, en su rol de longko<sup>131</sup>, tiene mucha demanda de otros lados y se van cubriendo cachai'... Aunque sean nominativos los cargos, igual existe esa lógica de cubrir y lograr que esto siga funcionando. (F. Cubillos, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

---

<sup>129</sup> Es la forma de nombrar a un hermano en mapuzugun. Implica una relación horizontal.

<sup>130</sup> Este rol en la comunidad mapuce implica un saber sobre la curación de males físicos y/o espirituales.

<sup>131</sup> Es una autoridad tradicional dentro de la sociedad mapuce.

El segundo aspecto de disimilitud con la escuela tradicional es la búsqueda por fortalecer la comunidad. Para la Escuela KPLÑK las personas del lof son el actor fundamental para definir la ruta que debe tomar el proyecto. Para fomentar esto, se generan instancias comunitarias para generar cercanía y participación:

*Acá todos nos conocemos las casas... y como somos cercanos también, la casa de nosotros también la conocen. Entonces, yo creo que no existe tanto en otras partes, que haya tanta cercanía con los papás y con los niños. Así que es una gran gran ventaja con los otros niños en el sistema educativo "formal". (Silvia Ancan, 2018).*

*Cuando se da participación a los apoderados, a los padres, si se dan los espacios, sí hay participación, y colaboran y aportan. Entonces esa es una gran ventaja que nosotros tenemos y también como una gran oportunidad para que este proyecto se vaya consolidando más y vaya desarrollándose. Entonces, en ese sentido puedo decir yo, avalar y afirmar que sí hay un gran vínculo en distintos aspectos. (Jorge Calfuqueo, 2018).*

La tercera variable que distancia esta experiencia educativa de la escuela occidental se genera porque los procesos de gestión comunitaria necesitan que la comunidad reflexione y defina la totalidad del proyecto educativo. Un ejemplo es el rol activo que cumplen las y los apoderados en los XAWUN:

*Los apoderados, también son parte importante de la toma de decisiones, más de orden curricular y últimamente ha estado orientado al tema de gestión, la llegada de profesores, contrataciones, todo eso... (F. Cubillos, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

Otro caso que permite visualizar esta diferencia es que las y los kimeltucefe deciden colectivamente cómo utilizar los recursos disponibles para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, la infraestructura de la escuela, entre otros aspectos.

Por último, las prácticas ancestrales mapuces como el XAWUN permiten apuntar hacia la democratización, la reflexión comunitaria y el mejoramiento continuo del proyecto educativo. López y Meza (2018) destacan que cada semana en la Escuela KPLÑK existen XAWUN, en dónde las y los niños junto con la comunidad tienen la opción de participar, para destacar aspectos positivos, realizar propuestas, plantear aspectos que deben mejorarse, entre otros:

*Y también en tema con los niños, ellos una vez a la semana se juntan y conversan en un xawun en la escuela los temas de los proyectos que hay, etcétera. (F. Cubillos, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

En este apartado se da cuenta que la gestión educativa es coherente con los procesos que originaron este proyecto educativo: la búsqueda colectiva por administrar autónomamente un proyecto educativo para definir sus finalidades en función de las necesidades del lof. El modelo de gestión de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe apuesta por potenciar, a través de diversas instancias y prácticas, a la comunidad educativa como actor clave en las decisiones sobre el quehacer educativo. Para materializar el diálogo y la toma de decisiones colectiva en un espacio democrático y horizontal se utilizan los XAWUN.

De esta forma, la gestión del proyecto Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe se diferencia de las escuelas tradicionales. Como elementos contrarios emerge la coherencia con el kimvn ancestral mapuce, la búsqueda por potenciar las relaciones y vínculos comunitarios, la necesidad de que la comunidad educativa defina todas las dimensiones del proyecto educativo y la puesta en práctica de XAWUN con las y los estudiantes para lograr el mejoramiento continuo de la experiencia educativa.

#### **b) Propuesta curricular:**

Las/los kimeltuwe de la Escuela KPLÑK han realizado un diagnóstico crítico del currículum impuesto por el Estado a todas las escuelas formales de Chile. Para Cubillos et al. (2020), la educación chilena desarrolla procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de una idea excluyente de ser humano que desconecta al mapuce de su historia, cultura y sus saberes:

*El currículum está hecho para chilenizar no más, chilenizar (...) El currículum nacional chileno tiende a eso po, la transformación, una deformación, los niños no los forman en su identidad, sino los deforman, los transforman: nació como mapuche y lo forman como winka [persona no mapuce], perdiendo como pueblo. (Hugo Painequeo, 2019).*

*En definitiva, el currículum yo creo que apunta a eso, apunta a formar un ser, una persona que responde a este modelo económico neoliberal, un modelo formativo de educación casi personalista, individualista, no existe el cooperativismo. (Jorge Calfuqueo, 2018).*

La arquitectura curricular niega la diversidad presente en el territorio chileno, mientras invisibiliza y desvaloriza la cultura popular (Fernández, 2017). De forma particular, el kimvn mapuce no tiene espacio en los “contenidos fundamentales” que deben enseñarse en las escuelas chilenas para el desarrollo de las generaciones futuras (Calfuqueo et al., 2018):

*La escuela está basada en los lineamientos generales que da el Estado, hay una política de Estado, hay un currículum formado y hecho para responder a un tipo de sociedad, solo a un tipo de sociedad, una sociedad mayoritaria que no responde a los intereses de un pueblo minoritario (...) hay un currículum, hay un programa que te están diciendo para donde van; es decir, hay un perfil de un profesor que está enfocado para servir a un perfil de una sociedad determinada. (Jorge Calfuqueo, 2019).*

*En los años de experiencia que tenemos nosotros y el hecho de haber sido escolarizados bajo un currículum monocultural, monolingüe, nos hace pensar de que esa vía de... más que de formación, constituye una deformación para nuestro ser, para nosotros como mapuche, como un pueblo distinto al otro, distinto en distintos aspectos, tanto de la lengua, la espiritualidad, la forma de organización social, la forma administrativa territorial, la economía, todo todo es distinto, difiere de la cultura chilena occidental. Entonces si hay un currículum, un currículum a nivel nacional que aborda sólo los elementos culturales de una sociedad que es ajena a la nuestra, evidentemente nosotros vamos en desventaja y en desmedro de nuestra propia lengua y nuestra propia cultura. (Jorge Calfuqueo, 2018).*

Esto genera que el pueblo mapuce pierda constantemente sus prácticas culturales y su conocimiento ancestral, ya que la escuela funciona como un aparato colonial y occidentalizante (López y Meza, 2018). A partir de esta comprensión crítica de la realidad, el lof de Llaguepulli, a cargo de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe, decidió iniciar un proceso de construcción curricular emergente en donde todos los actores comunitarios compartieron sus saberes consuetudinarios para que fueran sistematizados en un currículo que atienda las necesidades de niños, niñas y el lof (Cubillos, 2011). Del Pino et al. (2019) afirman que:

*Las autoridades MAPUCE junto al profesorado y el LOF (comunidad), deciden comenzar una construcción curricular, amparándose en el Decreto 40 (Mineduc, 1996) que otorga la posibilidad de crear planes y programas propios a las instituciones educativas. Esta decisión tiene como fundamento el rechazo del Programa de Educación Intercultural emanado desde el MINEDUC, debido a que la comunidad lo considera hegemónico. (pp. 104).*

El año 2010 inicia la construcción curricular emergente y contextualizada con participación de la comunidad para resistir a la propuesta estatal (Cubillos et al., 2020) y formar a las nuevas generaciones en base a los contenidos culturales mapuces. Para Pinto (2021), generar un nuevo currículum necesita el aporte comunitario que identifique saberes que son necesarios para el desarrollo integral de los educandos, junto con el aumento en sus capacidades intelectuales, afectivas y activas para subvertir las relaciones de dominación. Un testimonio da cuenta de cómo se generó este proceso en la Escuela KPLÑK:

*Siendo así, entonces, es que se lleva a cabo un proceso de reflexión acá, con las autoridades, con los dirigentes y con las personas mayores para iniciar este proceso de diseñar y de crear un currículum diferenciado. Que nos diferencie del otro currículum nacional y que este currículum esté centrado plenamente y que venga desde el tronco cultural mapuche, con la participación de distintos agentes que participan del proceso de formación de un niño, una niña del conocimiento mapuche. Por eso es que estamos empeñados en hacer la construcción de un paradigma distinto al currículum nacional chileno. (Jorge Calfuqueo, 2018).*

Este proceso de construcción curricular tuvo como objetivo la elaboración de planes y programas que sistematicen el kimvn mapuce para que sean aprobados por el Ministerio de Educación (Pinto, 2021). En este proceso, un aspecto clave fue la participación comunitaria:

*Quisimos nosotros hacer una contraparte equilibrada en esta formación de este proyecto, nos preguntamos “¿por qué siempre va a tener que ser el currículum occidental en nuestros niños? (...) entonces ahí nace buscar los contenidos(...) Siempre hemos dicho que este proyecto no es de una persona o dos personas, si hay más personas interviniendo mucho mejor, hubo mucha participación de otra gente, papay [abuelas], cacay [papá], algunas autoridades también y otros que quisieron participar, que saben y que se manejan aún en contenido cultural. Y bueno nace un poco para que se vea reflejado en la formación de los niños, colocándole equiparidad con los contenidos occidentales (...), Por eso se pensó hacer asignaturas, y ahí empezamos a diseñar y elaborar planes y programas, para que también los*

*niños sientan el peso y la importancia que tiene nuestros contenidos mapuce, que sean evaluados también como las matemáticas, lenguaje, también vean que lo nuestro es importante. (Hugo Painequeo, 2018).*

*Cuando nos tocaba presentar proyectos de investigación, iban tesistas y teníamos que tomar acuerdos es que se definen acuerdos entre las partes, se desarrollaba un plan de trabajo y se iban haciendo avances, cachaj', en la construcción de muchos de los planes y programas se hacían paulatinamente avances que se presentaban a la comunidad, se llegaban a acuerdos de cuándo y dónde se iba a terreno, quienes serían los informantes claves, se levantaba la información, se sistematizaba, se presentan resultados previos, se mostraban, ellos daban su opinión, se validaban. (Froilán Cubillos, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

Este proceso de construcción curricular tuvo como resultado la definición de 8 ámbitos del saber mapuce bafkehce<sup>132</sup> que abarcan los ciclos formativos desde primero hasta octavo básico (Pinto, 2021). Para Pinto (2021), estos ámbitos “van dando forma al Currículum Emergente Crítico elaborado por la Comunidad Educativa de la KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE de Llaguepulli”. (pp. 165)

Por parte de la comunidad educativa, surgen evaluaciones de los aprendizajes desarrollados colectivamente en el proceso de construcción curricular emergente:

*Ha sido muy bueno esto de tener los planes y programas y que sean... que el ministerio lo haya validado, aunque nosotros siempre los hemos validado, nosotros como mapuce, pero estamos en un sistema de... no nos mandamos solos aún. Y que hayamos logrado esto yo creo que es una ganada importante y un trabajo también que hemos hecho consciente de la preocupación que tenemos como mapuce. (Silvia Ancan, 2018).*

*Fue una gran experiencia (...) nos sirvió para crecer y saber que somos capaces de hacer nuestras cosas y le permite también a uno entender y de saber que efectivamente hay capacidades en nosotros. Así que eso es un gran desafío también, personal y colectivo. (Silvia Ancan, 2018).*

A pesar de los esfuerzos de la Escuela KPLÑK, hay tensiones que emergen desde la opción político-pedagógica por instalar la autonomía como un eje central de la experiencia educativa (Cubillos et al., 2020) que permita resistir a la política educativa estatal. Estos conflictos se expresan en la disputa curricular con el Ministerio de Educación:

*Intentamos ejercer en cierta forma una autonomía escolar, una autonomía curricular, pero esa autonomía que nosotros decimos tener no es tan así, no somos tan autónomos porque dependemos un porcentaje muy significativo, fundamentalmente respecto a los recursos desde el Ministerio, desde el estado chileno. (Jorge Calfuqueo, 2018).*

---

<sup>132</sup> Los ámbitos se desarrollan en la página 48 de esta investigación. A pesar de que el proceso de construcción curricular permitió elaborar 8 ámbitos de saber, sólo 6 son trabajados como asignaturas en la escuela.

A lo largo de la tramitación para aprobar los planes y programas con el MINEDUC han existido muchas trabas que han demorado los resultados favorables para la escuela KPLÑK:

*Ha costado un mundo, ha costado cualquier cantidad de que te lo aprueben, nosotros lo revisamos y ellos siempre le encuentran la quinta pata al gato, y al final es como que te van poniendo trabas en vez de colaborar y ayudarte (...) siendo que ellos debieran colocar todo lo que es la facilidad para que así la persona se desarrolle, son niños los que se están desarrollando. (Viviana Flores, 2019).*

Para las y los kimeltucefe de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe, el trabajo en base a sus planes y programas tiene grandes ventajas sobre el currículum estatal. Una entrevista realizada por Farías y Fernández (2018) da cuenta de los beneficios de la enseñanza del mapuzugun en el ámbito del saber: “Rakizuam Ka Mapuzugun (Lenguaje y Comunicación)”:

*El interés que les damos es que los niños vuelvan a adoptar el mapuzugun y sean formados íntegramente como mapuce, no enajenarlos (...) lo que nosotros estamos haciendo nosotros aquí con el mapuzugun yo no le veo desventaja pue, todo es ventajoso. (Hugo Painequeo, 2018).*

A lo largo de esta dimensión, se visualiza la aguda crítica planteada por las y los kimeltucefe que son parte de la KPLÑK en torno al currículum nacional y su implementación. Ellos y ellas consideran que es una selección ideológica que forma un tipo de sujeto/a (Pinto, 2008) en base al nacionalismo chileno y al neoliberalismo. Esto genera la invisibilización y el menosprecio de la cultura mapuce dentro de los procesos pedagógicos de las escuelas formales del país.

A partir de este cuestionamiento, la Escuela KPLÑK entiende que es fundamental disputar el currículum al Estado. Para lograrlo, iniciaron un proceso de construcción curricular crítica y emergente en donde se sistematizaron los saberes comunitarios en 8 ámbitos de saber para desarrollar aprendizajes autónomos que trabajen, recuperen y revitalicen las prácticas culturales y el kimvn del pueblo mapuce.

### **c) Propuesta pedagógica:**

La propuesta pedagógica de la Escuela KPLÑK busca transformar el funcionamiento de las escuelas tradicionales desde las prácticas cotidianas, instalando actitudes y valores mapuces al interior del centro educativo (Cubillos, 2017). En este análisis, se hará referencia a los vínculos dentro de la comunidad educativa, las estrategias didácticas y el trabajo con determinados contenidos, junto con algunas dimensiones de los procesos evaluativos que se implementan en esta escuela.

En primer lugar, emerge la dimensión de los vínculos del espacio educativo como un primer elemento a analizar. Las y los kimeltucefe de la Escuela KPLÑK destacan la horizontalidad como una clave al momento de relacionarse (Cubillos, 2017; Pinto, 2021) que es acompañado la construcción de lazos afectivos entre kimeltucefe y pu picikece:

*[Es fundamental] cómo acoger a los niños, cómo saludar, cómo tratarlos, y eso ya lo estamos haciendo en todo el funcionamiento de aquí (...) Aquí no*

*hay una identificación que éste es profesor y este es alumno, no, aquí hay un tratamiento de peñi y lamien [hermano y hermana], eso es lo que es la vida mapuche, aquí usted jamás nos va a escuchar “tío” o “profesor tanto”, sino que peñi nomás po, desde el más pequeñito al director, peñi, así hay un tratamiento horizontal, no hay verticalidad. Así es la sociedad mapuche, todos somos peñi, de pequeño a grande. (Hugo Painequeo, 2019).*

Esta forma de construir vínculos no sólo se da con las y los estudiantes, sino que se traspasa a la relación con las personas que componen toda la comunidad educativa:

*Entonces el trato con las personas igual cambia, la gente no nos ve en la parte vertical con nosotros arriba y ellos abajo, sino que nos vemos en transversalidad de todo. Yo creo que ese es el tema más de cercanía, que hace más la diferencia con otros territorios donde me ha tocado trabajar. (...) Y uno tiene más cercanía aquí, o sea, uno no trata al papá, a la mamá como el apoderado, sino que como el lamgen [hermano/a] y eso claro que tiene cercanía. Pero hemos venido haciendo este trabajo ya un par de años nosotros y aquí en Kom Pu Lof se ha concretado más porque la gente es de aquí, los conocemos algunos desde la niñez, entonces hay cercanía y creo que eso es muy importante, cuando la persona que tiene a sus niños aquí, sienten que el lamgen, claro, estudió, pero también es una persona con la que puede conversar. (Silvia Ancan, 2018).*

La construcción de vínculos es una preocupación constante que se materializa en diversas prácticas realizadas por las y los kimeltucefe. Un ejemplo se puede ver cuando llega un/a estudiante nuevo a la KPLÑK:

*Cuando llega un niño nuevo (...) hacemos la visita a la familia, para saber en qué condiciones vive ese niño, para conocer a su familia, cómo se organizan en la casa, no para saber si viven bien, si tienen... no, no es ese el tema. Sino para nosotros entender de mejor manera cómo vive ese niño, insertarlo de mejor manera. Cada vez que llega un niño nuevo, el profesor jefe tiene que acercarse a la familia. (Silvia Ancan, 2018).*

Otro ejemplo que da cuenta de la importancia de los vínculos se expresa en la preocupación cuando una persona que pertenece a la comunidad no asiste.

*Y siempre, siempre yo, tengo como práctica de, cuando yo no estoy, ellos saben a qué ando. Cuando vuelvo ellos me dicen cómo me fue y cómo estuvieron ellos también. (Silvia Ancan, 2018).*

Otro aspecto central para la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe se relaciona con la selección de determinadas estrategias didácticas que permiten trabajar los contenidos que se desprenden de los ámbitos de saber mapuce bafkehce. Un elemento clave para esta elección es la búsqueda por distanciarse de las prácticas pedagógicas que se dan en las escuelas tradicionales chilenas y que asocian a la política educativa intercultural chilena, ya que sostienen que los procesos de escolarización formal enseñan valores y fundamentos occidentales a sus estudiantes (López y Meza, 2018).

A partir de esto, emerge una crítica al funcionamiento de la interculturalidad propuesta por el Ministerio de Educación chileno, ya que la consideran un paradigma liberal que es asimilacionista y está pensado sólo para escuelas rurales con gran matrícula indígena (Calfuqueo et al., 2018). Calfuqueo et al. (2018) agregan que esta visión desconoce la opresión histórica al pueblo mapuce y su posición subalterna en el territorio chileno.

*El Estado chileno pretende impulsar en las comunidades indígenas o para los pueblos indígenas, la educación intercultural para mí sigue siendo colonizante, sigue siendo enajenante, sigue siendo monocultural y folclorizante. (Jorge Calfuqueo, 2019).*

*Se impone este paradigma, pero más bien tiene una mirada de asimilar a nuestros niños a la cultura occidental y folclorizar, lisa y llanamente es eso, entonces no existe la educación intercultural, y en la medida que no haya un entendimiento de estas dos culturas, cuando se superpone la otra, difícilmente que en algún momento en un corto o mediano plazo pueda suceder esto, tendrá que pasar muchas generaciones, pelear por ella. (Hugo Painequeo, 2019).*

Para las y los kimeltucefe de la Escuela KPLÑK, las políticas interculturales son utilizadas para formar bajo lógicas religiosas y occidentales. El testimonio de un kimeltucefe da cuenta de esta dimensión cuando trabajó en una escuela tradicional:

*No había libertad, en ese sentido fue muy duro. Inclusive imponían su ideología religiosa y accionar dentro de las actividades que ellos tenían: asistir a las misas, por ejemplo, obligatoriamente, o hacer un mes abocado a la virgen como ellos lo llaman, con el dolor del alma y del piwke [corazón], que los niños nuestros hagan un rezo que no tiene nada que ver con nuestra ideología religiosa. a la hora de abordar temas culturales, ellos dicen ser interculturales, pero a su conveniencia, utilización de los contenidos culturales a su credo, a su forma de expresión y de ideología religiosa. Por ejemplo, utilizaban el mapuzugun para la traducción de sus rezos, oración, de sus cánticos, para eso era. (Hugo Painequeo, 2018).*

La comunidad educativa, junto a las y los kimeltucefe de la Escuela KPLÑK vivieron en carne propia las prácticas educativas colonizantes, evangelizantes y negadoras de la cultura mapuce que implementan las escuelas que desarrollan la interculturalidad ministerial (Cubillos, 2017). A partir de esto, surge la necesidad de distanciarse de estos procesos de escolarización y desarrollar el cuerpo teórico y práctico de la Pedagogía Mapuce Bafkehce. Para lograrlo, las y los kimeltucefe han iniciado procesos de reflexión didáctica para desarrollar una práctica pedagógica que permita llevar a la escuela los procesos educativos que se desarrollan desde hace siglos en los lof para transmitir su kimvn (Cubillos, 2017).

*Tenemos claro cuál es nuestra tendencia, cuál es nuestro proyecto y cuál es nuestro propósito al estar trabajando acá: es volver a renacer, a retomar los elementos culturales propios nuestros. (Jorge Calfuqueo, 2018).*

En primer lugar, apuestan por desarrollar y poner en práctica la Pedagogía Mapuce Bafkehce, sin reproducir las lógicas interculturales liberales (Calfuqueo et al., 2018):

*Nosotros, por lo menos yo, he trabajado no en educación intercultural, sino en educación mapuche que es distinto, donde uno en forma permanente le habla el idioma a sus niños (...) nos enfocamos más en la educación mapuche y eso es lo que hemos venido haciendo.*<sup>133</sup> (Silvia Ancan, 2019).

En este camino, las y los kimeltucefe se autoforman y aprenden constantemente -desde la reflexión individual y colectiva- nuevos roles y prácticas que no recibieron en su formación inicial docente (López y Meza, 2018). Para Pinto (2021), se convierten en educadores populares que se forman a partir de la práctica y del diálogo intersubjetivo:

*Estamos partiendo en forma inicial de hacer un tratamiento en nuestro currículum crítico emergente mapuche, ahí nos faltan elementos, nos estamos autoformando ahora sí, porque hay una reflexión: ¿esta formación que yo recibí desde la academia universitaria será la misma la formación cómo voy a formar a mis niños mapuche? Esa es la interrogante que tenemos. De hecho tenemos que ir creando como hacer, abordar las temáticas mapuche, llámese desde la didáctica, desde la pedagogía, desde la evaluación, eso lo estamos ideando ahora porque son distintos po, distintos... antiguamente nosotros no teníamos escuela sino que la formación venía de familia, con cierta cantidad de hijos solamente, y ahora como recibimos muchos niños y cada familia es distinto, y ahí cómo combinar eso, entonces ahí está, y cómo evaluar, cómo enseñarles, encerrarlos en una sala, llevarlos a otro espacio educativo en un guillatún<sup>134</sup>, a orillas del lago, en un menoko [sitio sagrado]... estamos todo eso, de qué forma... nos sentaremos nosotros adelante, vamos a hablarles, hacerles cátedra de mapuche mogen [modo de vida mapuce] o... entonces nosotros estamos creando una forma de estudiar.* (Hugo Painequeo, 2019).

*Es la propia práctica la que te va induciendo y te va diciendo 'mira, hacia acá tienes que ir' o 'esto es los elementos que tienes que tomar'. También los años de experiencia que uno va adquiriendo son los que también van haciendo al docente en esta realidad.* (Jorge Calfuqueo, 2019).

La Pedagogía Mapuce Bafkehce, que está siendo creada y reflexionada constantemente dentro de la comunidad educativa KPLÑK, tiene como objetivo fundamental el diseño de procesos educativos que tengan pertinencia territorial y cultural (Cubillos, 2017). Este campo de conocimiento teórico y práctico se enseña dentro y fuera del aula (López y Meza, 2018).

En las prácticas que se desarrollan en la sala de clases es importante que las y los estudiantes se puedan reconocer como parte de un pueblo y de un territorio (Cubillos, 2017):

*El objetivo primero es que los niños se quieran tal como son. (...) Primero, quererse como uno es, de dónde nació, su familia, reconocer a su familia*

---

<sup>133</sup> A pesar de que en el discurso de las y los kimeltucefe, se sostenga que trabajan en base a la educación mapuce debido al rechazo a la educación intercultural estatal, es posible integrar su propuesta pedagógica en la interculturalidad crítica propuesta por Walsh (2010). Esto se justifica ya que en la Escuela KPLÑK, la práctica pedagógica mapuce emerge desde la comunidad y se inscribe en un proyecto que, desde su totalidad, busca transformar las relaciones de opresión que sostienen el dominio del sistema colonial (Walsh, 2010).

<sup>134</sup> Ceremonia de agradecimiento a la naturaleza del conjunto del rewe. (Cubillos, 2015, pp. 59).

*como que son lo más importante. Que son pertenecientes a un pueblo y que ese pueblo tiene que seguir. Esas son las primeras bases que uno le va diciendo al niño. Y lo otro también es que vayan haciendo relación de su vida, de su entorno, de su familia, con sus compañeros. Cómo yo llevo una calidad de vida, tiene que ver con la alimentación, el respeto a los genes, con respeto a las personas mayores, aprender a escuchar, aprender a expresarse, aprender a resolver sus propias dificultades que tienen, a no sentirse aminorados con algunas cosas. Entonces esos son los objetivos generales que uno tiene en su clase. (Silvia Ancan, 2018).*

Dentro de los contenidos culturales que la Escuela KPLÑK busca recuperar para enseñarle a las nuevas generaciones es fundamental el aprendizaje del mapuzugun. Por un lado, permite tomar conciencia de los procesos de asimilación estatal (Calfuqueo et al., 2018):

*Hubo intencionalidad política del Estado a través de las instituciones de eliminar el mapuzugun, como todo elemento cultural: el despojo de la tierra, quitarle el mapuzugun, para no conocerse a sí mismo, su rakizuam [su pensamiento], sacarlo de su esquema cultural que tiene que ver con la espiritualidad entre comillas y adoptar otra forma de ...ideología espiritual, entonces fue con todo, fue un avasallamiento total. (Hugo Painequeo, 2018).*

Por otro lado, la enseñanza del mapuzugun permite concientizar al pueblo mapuce, dotarlo de su idioma y recuperar dimensiones fundamentales de su kimvn (Cubillos, 2017):

*Ahora, para restituir, bueno... pasa por una concientización, o sea valorar, ver el mapuzugun [para que] como pueblo le volvamos a dar valor, darle sentido... ¿por qué? Porque queremos seguir proyectando como pueblo. Un pueblo sin idioma se equivoca mucho, o sea yo conociendo mi idioma: voy a ver el pasado, voy a ver qué es ser mapuche, cuál es la estructura social, política, qué significa cada conceptualización y desde ahí voy proyectándome. (Hugo Painequeo, 2018).*

*Más que enseñarles a hablar el mapuzugun como instrumento de comunicación o como un idioma más, es un reencuentro consigo mismo. Enseñarles el mapuzugun con contenido cultural y convencer a los niños que esa es su forma de comunicar para que ellos realmente lo asuman porque si enseñamos (...) el mapuzugun por aprender solamente, no tiene sustento, no le causa un interés al ser humano, al niño sobre todo, entonces tiene que ir mucho con la sensibilización, con concientización, con contenido cultural (...) le planteó primero yo a los chicos: que el mapuzugun es el habla de la naturaleza y que nosotros, conociendo el mapuzugun, nos vamos a conocer quién somos realmente, porque el winkazugun<sup>135</sup> no nos da el alcance para conocernos o conocer la cultura (...) Y luego, el mapuzugun como fundamento es: nosotros comunicarnos con la naturaleza, sea visible o invisible porque nuestro mogen [modo de vida] mapuche obedece mucho a los seres inmateriales (...) entonces en el winkazugun (...), no se van a producir esa comunicación con esos seres y tiene que ser en mapuzugun,*

---

<sup>135</sup> Idioma hablado por las personas no mapuches. En este caso se refiere al castellano.

*entonces es muy importante. Y lo otro, igual como mapuche, no cierto, tener una lealtad lingüística. Porque siendo mapuche yo [tengo que] hablar el mapuzugun, conocer el mapuzugun, o sea también tiene que ver un poco con el derecho que tengo yo de comunicarme entre ce y con la naturaleza. (Hugo Painequeo, 2018).*

Todo esto posibilita que las y los niños valoren y sientan orgullo de su propia cultura:

*[Es clave] darles confianza a los niños, hablarles mapuzugun, hacerlos sentir que tiene mucho valor el niño mapuche. (Hugo Painequeo, 2019).*

Otro aspecto importante en la enseñanza mapuce dentro del aula es la importancia de las emociones en los procesos de aprendizaje. Esta dimensión emergente coincide con lo planteado por Pinto (2021), ya que sostiene que las emociones y el afecto es fundamental en la vida de los sectores populares latinoamericanos. Morales y Retali (2019, pp. 126) destacan la importancia del afecto en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

*El diálogo intergeneracional puede existir si está cimentado en una relación afectiva entre educadorxs-educandxs y educandxs-educadorxs, en un vínculo humano sincero, ya que –como enseñara Alejandro Cussiánovich– “sólo se aprende para la vida lo que viene acompañado de cariño, de lazo afectivo, de saberse valorado, de tener la experiencia de ser queridos tal y como uno es” (2010: 33).*

En la Escuela KPLÑK, esto se expresa en el testimonio de dos kimeltucefe entrevistadas:

*Aquí cuando nosotros trabajamos con los chiquititos el mapuzugun, ya sea en la danza, (...) cuando le pregunta algo, cuando le conversa algo, les habla desde el sentimiento... porque creemos que así transmitieron nuestros Yekece –personas mayores-, ese rol nos corresponde a nosotros; nosotros ya somos personas mayores y tenemos una responsabilidad con nuestro pueblo: de que esto se siga manteniendo, y si usted al niño se lo entrega con cariño, con afecto, con sentido de pertenencia, al niño le llega porque esas cosas marcan la vida. (...) Por lo menos yo cuando tengo que hablar en mapuzugun con ellos, yo lo hago así, lo hago del piwke -corazón-, de empoderarse para que el niño también sienta que lo que uno está diciendo, uno lo hace, y que ellos lo puedan sentir. (...) A través del afecto yo creo que las cosas resultan más. (Silvia Ancan, 2018).*

*Considero que una de las cosas más importantes (...) es el trato, el cómo tratar a un niño, ver su situación, porque al final lo que es contenidos y aprendizajes uno lo puede estudiar en el momento, o de acuerdo a los contenidos puede buscar la planificación, yo encuentro que eso se puede buscar, pero el hecho de tú cómo tratar a un niño, ver qué le está pasando, por qué hoy día no aprendió, por qué le cuesta, por qué anda con los ojos llorosos, entonces considero que el trato es primordial para tener un buen aprendizaje con el niño. (Viviana Flores, 2019).*

El afecto no sólo potencia el desarrollo de aprendizajes, sino que permite recuperar la capacidad de creer en la fuerza del cariño, del afecto y de la hermandad que busca ser arrebatada por la sociedad capitalista. “No se construye identidad, consciencia de ser sujeto, de “ser alguien”, sino es porque alguien me permitió sentirme partícipe del afecto, de las expectativas, del cariño y la esperanza de otros.” (Morales y Retali, 2019, pp. 139-140).

El afecto también se expresa en la preocupación por el aprendizaje de todo el alumnado y el desarrollo de actitudes de colaboración entre pares:

*Siempre estamos preocupados de que, si ese niño va más atrasado, ayudarlo para que lo logre y no sienta que él, porque no aprendió luego, se va quedando atrás. O sea, acá todos van casi al mismo ritmo, y se ayudan entre otros también, hay una gran colaboración entre ellos también y de respeto. (Silvia Ancan, 2018).*

Otra dimensión clave para la Escuela KPLÑK es enseñar valores propios de la sociedad mapuce con el mismo nivel de importancia que determinados contenidos culturales (Asociación de profesores Kimeltucefe, 2006). Cubillos (2017) da cuenta de que para la Pedagogía Mapuce Bafkehce existen principios orientadores que guían este proyecto educativo para enseñar la identidad del “ce” (ser) mapuce:

*El fin de la pedagogía mapuce es formar personas que puedan ser integrales en los valores de “ce” mapuce bafkehce, los cuales se van ejerciendo en el día a día, tanto de forma actitudinal por parte de los niños y niñas, como así también se expresan en las prácticas intencionadas por parte de los kimeltucefe, las cuales son en constante diálogo con las propias familias. (Cubillos, 2017, pp. 15).*

Cubillos (2017, pp. 12) destaca los siguientes principios ideales del “ce” mapuce:

*Llegar a ser un KIM-CE (Persona con sabiduría); un NOR-CE (Persona correcta); un KUME-CE (Persona de buen corazón); un NEWEN-CE (Persona con fortaleza, sana); un SAKINCE (Persona sensible y alegre), KVLNVN- CE (persona ágil). (PEI Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe, 2016, 4).*

Una kimeltucefe da cuenta de cómo se enseñan estos valores en un testimonio:

*Eso le enseñamos a los chicos aquí, ser norce, ser una persona correcta, en todos los ámbitos, esté aquí o esté allá. En todos los lados (...) tienen que ser norce. Porque es una cosa que se ha perdido, de ser correcto. Y yo por ejemplo soy de una familia... Mi papá es gelpin [líder político]. Siempre, siempre mi padre, y mi mamá también, vez que llegaban visitas a mi casa nosotros no nos volvíamos locos: cada uno de nosotros tenía una tarea que hacer, una situación de la que teníamos que estar a cargo. Y no andábamos a cada rato donde el papá “papá es que este me pegó”. Resolvíamos solos nuestros problemas, sobre todo cuando había visitas, porque mi papá decía “ahí se ve qué formación tengo yo”, “qué les estoy enseñando yo”. Entonces a los niños yo les digo siempre: “Eymi wazwaz, ... norce”. “Ya po, el norce,*

*no hace eso. Entonces usted no tiene pa qué tirarle la oreja, ni pegarle ni golpearle, ni una cosa. (Silvia Ancan, 2018).*

Para lograr la formación en base a valores, se entiende que el alumnado mapuce está en un proceso de formación y crecimiento, mientras las y los kimeltucefe deben cumplir un rol de orientación y acompañamiento (Cubillos, 2017):

*El profesor es el que te orienta al niño, el que lo guía (...) no es como en la sociedad winka, que es el profesor es el que manda, el que ordena, y acá no, es una situación compartida, los niños saben que nosotros como profesores nos podemos equivocar, que no somos perfectos, entonces es un trabajo en conjunto, pero a pesar de eso el profesor sí yo considero que tiene un trabajo primordial, porque es la base en el sentido de apoyar al niño, no la misma visión que tiene el pueblo winka, que al final es una persona que nunca se equivoca, que tiene toda la orden, que es el que manda y es como la autoridad. Y los niños por ejemplo acá saben que por ejemplo nos equivocamos, no somos perfectos, cometemos errores y quizás eso también es lo que a ellos les sube su autoestima, saber que nosotros somos personas igual que ellos. (Viviana Flores, 2019).*

A pesar de esto, es fundamental que las/los docentes sean coherentes con lo que enseñan:

*Los niños siempre tienen que tener reglas claras. Y cuando uno sabe quién es, uno se autoimpone ciertas reglas. Nosotros aquí, en el mismo lof hemos dicho... Cada vez que tengamos una ceremonia mapuche, por qué, por ejemplo, hay lamgenes que se curan... o el trago está primero. Nosotros nos impusimos aquí en Jagepvjv [Llaguepulli], de que, si nosotros vamos a una ceremonia mapuche, nosotros tenemos que volver tal como fuimos, nos fortalecemos allí y volvemos con nuestras familias felices y contentos. Pero no que nuestro papá, nuestros lamgenes, lleguen todos tambaleándose. Entonces esas cuestiones las he aprendido yo como modelo de vida. (...) Jamás nos van a ver (...) mal parados (...) Eso, por ejemplo, se los impongo yo a mis niños, es una imposición que yo le tengo. Si somos mapuche, nosotros tenemos que comportarnos así. (...) Se sale de los márgenes de lo que los niños tienen que saberse, hay que imponerle ciertas reglas. Y uno tiene que tener también esa imposición en uno mismo. Entonces, cuando a uno lo ven así correcto a los niños... o sea, no sé si correcto, pero una persona que dice lo que hace. (Silvia Ancan, 2018).*

Por último, es necesario destacar que las y los kimeltucefe consideran que la sala de clases es un espacio de autonomía (López y Meza, 2018). A partir de eso, pueden distanciarse de las prácticas pedagógicas de las escuelas tradicionales, mientras buscan que la selección de determinadas estrategias didácticas permitan el aprendizaje del kimvn mapuce y de aspectos relacionados con la identidad territorial del AZ MAPU<sup>136</sup> del que son parte de las y los mapuces bafkehces (Asociación de profesores Kimeltucefe, 2006):

---

<sup>136</sup> Es la forma que presenta un territorio, considerando sus características geográficas, espirituales, demográficas, vegetacionales, entre otras. Cada uno desarrolla distintas identidades territoriales que generan que las personas que lo habitan tengan un determinado modo de actuar (Asociación Kimeltucefe, 2006).

*[Trabajamos] haciendo también el tema de salida a terreno para que nuestros niños y niñas vean la vinculación que hay de este azmapu con el bafkeh<sup>137</sup>. Si uno sube a uno de los cerritos más altos que hay aquí se ve como una meseta o una planicie en que se junta el lago y el mar. Entonces de que nuestros niños sean capaces de visibilizar, valorar eso, le da otro sentido. Entonces... y todos los alimentos que se extraen también del mar, que es el cochayuyo, las algas, todos los mariscos; esos son elementos propios que nos identifican con este az mapu, mapuche, del lago Budi, del territorio Bafkeh mapu. (Jorge Calfuqueo, 2018).*

Para finalizar, es importante agregar que, a pesar de que la Escuela KPLÑK tenga un énfasis en la educación mapuce, las y los kimeltucefe trabajan las asignaturas que se imparten en la educación formal (lenguaje, matemática, historia, ciencias naturales e inglés):

*Como esta escuela es un proyecto propio, uno le pone más ñeque al trabajo, porque uno quiere que sus niños se vayan allá a Temuco, a Santiago a estudiar, que tengan las mejores herramientas. Por lo tanto, los niños que salen de Kom Pu Lof van con las asignaturas bien consolidadas. Al menos en mi experiencia, si tienen matemáticas, que tengan matemáticas; no hacemos una mezcla de cosas. (...) Por lo tanto, aquí los niños tienen todas las competencias para instalarse en cualquier espacio donde ellos quieran. (...) los objetivos que tenemos que pasar, que se pasan en todas las escuelas (...) nosotros lo pasamos. (Silvia Ancan, 2018).*

La reflexión sobre las prácticas pedagógicas excede la sala de clases, ya que las y los kimeltucefe consideran que las familias y la comunidad mapuce del lof son actores fundamentales en la educación del alumnado (Cubillos, 2017). El rol de la familia es clave para el trabajo pedagógico desarrollado en la Escuela KPLÑK (López y Meza, 2018):

*[Las familias] son participantes de este proyecto; o sea, una parte integral, no así con otras escuelas donde el papá privilegia solamente rendimiento académico, no ve, no le interesa mucho la formación. Son tan responsables como nosotros en la formación de sus hijos, de los niños, que tiene que aprender de temas académicos occidental, pero si también tiene que tener una formación mapuche. (Hugo Painequeo, 2018).*

Esta diferencia con la escuela formal se expresa en la enseñanza del mapuzugun, ya que la familia y la comunidad deben aportar al aprendizaje de pu picikece. Esto no sólo es un aporte para aprender el idioma, sino que busca reconstruir las relaciones comunitarias mapuces (Pinto, 2021) y posibilitar que las familias se reencanten con su pasado<sup>138</sup> (Cubillos, 2017):

*El mapuzugun no tiene que ser aprendido solamente en la escuela, no es una responsabilidad exclusiva. Y eso le hemos estado diciendo a los papás,*

---

<sup>137</sup> Se refiere a las particularidades que desarrollan las y los mapuces por vivir en una zona costera.

<sup>138</sup> Para Pinto (2021) la búsqueda por reeducar sobre el conocimiento ancestral se explica por el daño sufrido por procesos colonizadores: "Sin duda que hay un sesgo conservador e íntimo en la cosmovisión ético-social mapuche, pero hay una explicación histórica y política a esta realidad. En los hechos históricos y situacionales de la relación entre la cultura occidental oficial del Estado y la sociedad chilena, esta última ha instalado normas políticas de desconocimiento y depredación de la identidad y la existencia del AZ MAPU" (pp. 121).

*a las mamás (...) y los familiares en sí de los niños, de que no descansen en ello y que no deleguen esa responsabilidad acá y yo he sido enfático en eso, y a veces duro. El mapuzugun tiene que ser desde la casa, desde el lof, desde el mapu [la tierra], desde la ruka [vivienda mapuce], del karvkatu [vecindario], ahí está el mapuzugun. Entonces nosotros no somos los responsables únicos, o principales, para que los niños que asisten aquí, aprendan a hablar mapuzugun. Que nos juzguen después “ah, mi niño no aprendió mapuzugun siendo que fue a Kom Pu lof”. Entonces, aquí también, le endosamos la responsabilidad a la familia, porque de alguna u otra forma, todas las familias de donde provienen los niños, alguien habla mapuzugun, si bien no todos saben, pero hay gente que se maneja. No hay ningún niño que venga de una familia que no sepa hablar mapuzugun, todos. Y si el papá no sabe, la mamá no sabe, el entorno familiar está, los vecinos... entonces... Ahí está el trabajo que estamos haciendo. Nosotros sí podemos ser el complemento, la orientación. Pero ¿darle todo, nosotros...? Yo no me hago cargo de eso. Porque este tiene que ser un trabajo político igual. El mapuzugun, la revitalización, tiene que ser a todo nivel (...) Lo que nosotros estamos abordando es un proyecto de pueblo, donde la familia también tiene que abordar esos temas, principalmente. Yo no le pido, por ejemplo, de que la familia le enseñe matemáticas, le enseñe inglés, le enseñe historia, eso nos corresponde a nosotros acá, pero la historia mapuce, el mapuzugun, mapuce kimvn, mapuce rakizuam, tiene que volver a ser de todos los mapuce. (Hugo Painequeo, 2018).*

Un problema identificado por la Escuela KPLÑK es que en las familias de las y los estudiantes no se habla mapuzugun. La enseñanza del idioma en el centro educativo ha generado motivación por parte de padres, madres y familiares para aprenderlo:

*En muchas casas no se está hablando mapuzugun, y esa es la gran pena y preocupación que tenemos; algunos papás saben menos que sus hijos. (...) Y el trabajo también que tenemos con nuestra gente es que... hacerles más reflexión a los papás, creo que esa es nuestra tarea todavía que tenemos, aunque no es nuestra tarea principal, pero creo que nosotros somos... también tenemos que ponerles metas a nuestros padres para que ellos se autoimpongan hablar mapuzugun. (Silvia Ancan, 2018)*

Para lograr este objetivo, las y los kimeltucefe utilizan diversas estrategias didácticas:

*Yo delego un (...) [trabajo] a los niños, pero que tiene que venir preparado desde la casa, con uno de su familia. Por qué razón: uno, porque ahí les he dicho “usted tiene que ser responsable, tienen que ser como pulga en el oído, tiene que molestar a su papá a su mamá, con el objetivo del que mapuzugun vuelve a tener la vitalidad en el hogar, de que se hable el mapuzugun y que tú vayas aprendiendo con ello”. (Hugo Painequeo, 2018).*

La evaluación que realizan las y los kimeltucefe de la Escuela KPLÑK en relación a esta dimensión y las estrategias utilizadas es positiva:

*Ahora algunas familias están tomando clases de mapuzugun, entonces lo que a ellos le enseñan los niños ya lo saben, van un paso más adelante sus hijos. (Silvia Ancan, 2018).*

Otro espacio de aprendizaje comunitario es la participación en diversas ceremonias y actividades realizadas en el lof (Pinto, 2021). Esta variable diferencia a las y los niños que se forman en KPLÑK con los que son de otros colegios:

*Entonces esas son las grandes diferencias que uno visibiliza y que palpa también. Y se evidencia también en los niños el sentido de pertenencia, de cuando participa en un evento espiritual, en un evento social. Si vamos a un gvyatvn [guillatún], por ejemplo, o a un kamarikun<sup>139</sup> o a un palín<sup>140</sup>, los niños o ex-alumnos de acá tienen una diferencia muy distinta con los niños que no han pasado por nuestra escuela. (Jorge Calfuqueo, 2018).*

Todo lo mencionado anteriormente, aporta a la formación integral de las y los estudiantes que son parte de la Escuela KPLÑK (Pinto, 2021). Se ve de forma clara cómo la escuela integra y reafirma los saberes familiares, comunitarios y territoriales a los procesos educativos (Cubillos, 2017). “En síntesis, el proceso de enseñanza aprendizaje termina siendo una constante para los niños y niñas de Kom Pu Lof, tanto por las familias en sus hogares, como por el equipo de la escuela.” (Cubillos, 2017, pp. 16). Las palabras de un kimeltuiefe expresan con claridad la finalidad de los procesos educativos mapuce dentro y fuera de la escuela:

*Y la educación no va por ser profesional, va en la formación de persona, cómo yo formo, cómo un niño es feliz, cómo un niño se siente parte integral de un grupo, cómo se valoran, cómo se quieren, porque la escuela debe ser un espacio donde el niño sea feliz, donde el niño disfrute, donde el niño viva, donde el niño cante, donde el niño juegue, donde el niño se exprese, pero no condicionarlo, martirizarlo con... ¡claro! Si bien es cierto también no estamos en contra de que los niños tengan que aprender, pero hay formas y formas en que los niños tengan derecho, tienen derecho a ser feliz, no marcarlos desde un principio, no desarraigarlos desde un principio de su, de su, de su ser, de su familia. (...) Y yo considero que para que los niños tengan un aprendizaje significativo, debe ser integral, debe ser integral, tanto la familia como la escuela y el entorno. De esa manera se constituye la educación, desde mi punto de vista. (Luis Ñanco, 2019).*

Por último, es necesario dar cuenta de cómo la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuife comprende los procesos evaluativos dentro y fuera del espacio escolar. En el mundo mapuce, constantemente se está aprendiendo, evaluando y corrigiendo, como un proceso cíclico y constante (Asociación de profesores Kimeltuiefe, 2006; Del Pino et al., 2019):

*Siempre los trabajos en el mundo mapuche se están evaluando, el accionar de las personas, de los niños, de los jóvenes, (...) su habilidad manual como su accionar como persona. (Hugo Painequeo, 2018).*

---

<sup>139</sup> Ceremonia de agradecimiento a la naturaleza (López y Meza, 2018, pp. 104).

<sup>140</sup> Juego tradicional mapuce, practicado para establecer vínculos comunitarios (López y Meza, 2018, pp. 92).

Las y los kimeltucefe han iniciado un proceso de reflexión sobre cómo evaluar de forma coherente con la Pedagogía Mapuce Bafkehce, ya que la evaluación occidental evalúa es estandarizada y no tiene pertinencia en contextos indígenas (Del Pino et al., 2019):

*Aún no hemos hecho un criterio de evaluación (...) si [tenemos] planes y programas propios, la evaluación también tiene que ser tan propia, no puede ser evaluado con la escala que mide el sistema occidental a la asignatura. Si es nuestro, ¿cuál va ser la forma?, ¿vamos a calificar con números o de qué forma? Y eso le hemos planteado a los funcionarios del ministerio. Por ejemplo, por poner un caso, de evaluarlo con nota 4 el máximo, porque el meli o con mari epu, el 12. Entonces que tenga sentido y significado, incluso cuestionábamos el 7.0, de dónde nace el 7.0 como nota máxima en el estudiantado chileno, en otra parte son 10, nosotros tiene que ser cultural, ahí tenemos que compartirlo con la gente “cumgeci ñi kunitual fey tafaci kuzaw” No pasa por nosotros solamente, no queremos ser los autores, ni hacerlo bien o mal, sino que sea compartido. Sin embargo, hay escalas de valoración en el mapuce kimun: kvme feley, aywe kvmey, rume kvmey. (Hugo Painequeo, 2018).*

Del Pino et al. (2019) dan claves que debe considerar la evaluación mapuce. Para ellos, debe estar situada en el contexto territorial y cultural para medir la noción tiempo/espacio, los valores comunitarios, la historia, los aspectos territoriales, el idioma, entre otros.

*Entonces ahí estamos todavía, pero si hay evaluación, al niño se le comenta lo que hizo kvme zewmami, aywe kvme, newe kumelay, zoy kvme urpuaymi. Tenemos que aplicar la conceptualización valórica del mapuche en nuestro planes y programas. (Hugo Painequeo, 2018).*

Junto a lo anterior, la evaluación mapuce debe promover el kimvn a través del aprendizaje y la valoración de los elementos que componen el territorio físico y espiritual en donde del lof (Del Pino et al., 2019). Las prácticas evaluativas deben permitir resistir al asimilacionismo y aportar a la recuperación del conocimiento mapuce (Del Pino et al., 2019), acompañando los procesos pedagógicos desde una finalidad emancipadora (Pinto, 2021). Para Del Pino et al:

*La evaluación es un proceso de acompañamiento cotidiano de los aprendizajes y no busca solamente su medición, sino junto a lo anterior, la revitalización de su KIMVN por medio de prácticas propias a su cultura y prácticas educativas occidentales, promoviendo un desarrollo gnoseológico y consciente del kimkantvn. (Del Pino et al., 2019, pp. 115).*

A lo largo de este apartado, se visualiza que la propuesta pedagógica de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe busca distanciarse de los procesos de escolarización occidentales que invisibilizan y niegan su kimvn y sus prácticas culturales, mientras generan procesos de colonización en sus estudiantes que los desarraigan de los elementos que constituyen su identidad como parte de un pueblo-nación.

Desde esa crítica, la comunidad educativa KPLÑK ha iniciado un proceso reflexivo para constituir el campo teórico-práctico de la Pedagogía Mapuce Bafkehce para formar estudiantes en base al “ce” mapuce y en coherencia con su kimvn. A partir del análisis

emergieron reflexiones sobre los vínculos entre distintos actores de la comunidad educativa, algunas claves para seleccionar estrategias didácticas para el trabajo de contenidos que surgen de los ámbitos de saber mapuce bafkehce y lineamientos para generar procesos evaluativos con pertinencia cultural y que aporten a la revitalización del kimvn mapuce.

#### **d) Aporte al movimiento social por la educación**

La Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe es una experiencia político-pedagógica, en donde la comunidad mapuce bafkehce que habita el lof de Llaguepulli asume que el campo educativo es un espacio de lucha para transformar su realidad y fortalecer la cultura y organización de su pueblo-nación (Calfuqueo et al., 2018). Este centro educativo busca transformar un espacio históricamente occidental y colonial como la escuela formal, para adecuarlo a las necesidades del pueblo mapuce bafkehce desde su propia cultura (López y Meza, 2018).

Los años de experiencia acumulada permiten identificar un grupo de aprendizajes y vivencias que pueden aportar a diversos espacios educativos formales y a la lucha del pueblo mapuce por autonomía y autodeterminación. La Escuela KPLÑK ha sabido navegar en la tensión existente entre la escuela chilena y la realidad mapuce superando prácticas de violencia, invisibilización y negación, construyendo un espacio escolar que valora y revitaliza el conocimiento ancestral mapuce bafkehce (Cubillos et al., 2020).

En este apartado se dará cuenta de los aportes de la Escuela KPLÑK en dos niveles. Por un lado, en relación a otras experiencias educativas que se enmarcan en la lucha del movimiento pedagógico. Por otro lado, respecto a la lucha del pueblo mapuche.

A pesar de que la Escuela KPLÑK tiene particularidades que emergen del control educativo ejercido por la comunidad mapuce que habita el lof de Llaguepulli, es posible reconocer diversos aportes a las experiencias educativas que son parte de “la sociedad chilena”.

La primera dimensión identificada tiene relación con los aprendizajes que surgen de las experiencias de lucha y resistencia para construir un proyecto educativo autónomo que asume la tensión con el Estado a partir de su fuerza comunitaria-territorial. En otras palabras, la comunidad educativa fue el actor clave que permitió apropiarse del espacio educativo y transformar sus prácticas desde las necesidades colectivas:

*Lo posible se ve en función de las posibilidades que tiene la comunidad de reflexionar sobre esos caminos para hacer realidad esas posibilidades. Yo creo que ahí (...) lo más importante de todo, que el Hugo siempre nos los dice, es que, si no hay comunidad, no hay proyecto educativo exitoso con estas características. Podí' pensar en construir planes y programas propios porque sentí' que es la gran idea, podí' tener un jefe de UTP, un director, podí' tener profesores pensando, el iluminado DAEM, que se yo... un montón de cosas. La experiencia nos ha dicho que si no existe comunidad la cuestión no resulta. (D. Pinto, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

La experiencia de la Escuela KPLÑK demuestra que el actor comunitario es el sujeto imprescindible para transformar la escuela, ya que tiene la fuerza necesaria para lograrlo:

*Si no existe una organización fuerte, cohesionada, es difícil hacer cosas sólo desde la escuela. Es más que nada entender cómo ese movimiento social, esa fuerza organizada llega a la escuela, se posiciona y desarrolla cosas. Esa es una enseñanza importante, entender que en el territorio existen dinámicas, prácticas, historias de vida, procesos, dramas, atados, conflictos, etcétera y que todo eso en la comunidad hay una lectura que si se quiere cambiar la realidad a través de la escuela tiene que llegar todo ese proceso desde esa forma organizada a la escuela... no funciona al revés. Por mucho que tengai' un equipo directivo que tenga posición crítica y que quiera transformar la escuela... Si tu no incorporas a elementos que hacen sentido a la comunidad dentro de la construcción de la escuela, no hay posibilidad de diálogo... es importante eso como una enseñanza. Toda transformación cultural, territorial y educativa tiene que tener un componente social importante, sino es puro discurso al aire. (F. Cubillos, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

En segundo lugar, hay aportes específicos a partir de la transformación educativa que realiza la Escuela KPLÑK. Es clave la sistematización para socializar las experiencias:

*Yo creo que la experiencia, ahora que hemos logrado sistematizar... cuando te dai' el tiempo de hacerlo te permite ver cosas, aportes concretos... (D. Pinto, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

Algunas dimensiones sistematizadas han logrado ser un aporte a otras experiencias que consideran a la Escuela KPLÑK como un proyecto referente:

*Eso es lo que llama la atención po', que una escuela pequeñita, rural, haya podido lograr todo lo que ha logrado... Tiene de primero a octavo planes y programas propios, 6 ámbitos de aprendizaje con su lógica completa hecha, estructura curricular, indicadores de evaluación y con resolución, cachai'... No cualquier escuela tiene eso y llama la atención que se haya logrado todo eso. (F. Cubillos, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

*Hay cuestiones bien potentes que han logrado permear a otros lados. Está la propuesta curricular, la forma de tomar decisiones, la reflexión desde los sentidos, los ámbitos de saber que se reconocen, cómo se reconocen esos ámbitos de saber... (D. Pinto, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

Un tercer aporte permite reconocer cómo esta escuela ha podido sortear y transformar su espacio educativo a pesar de las trabas que existen en el sistema de educación formal, utilizando diversas herramientas legales y su fuerza comunitaria-territorial:

*Todo lo que se hizo (...) está muy pensado desde "cómo usamos lo que hay, lo que el Estado chileno permite hacer". Y en torno a eso, han sido súper versátiles, inteligentes para poder dar vuelta situaciones po'. Es una escuela particular subvencionada, tuvieron que cambiar la figura de sostenedor, hicieron cambios legales, ya que la figura de Asociación Indígena como sostenedor no existía en la nueva ley... ellos la instalaron. (...) Lo mismo con la utilización del decreto ministerial que te permite hacer planes y programas*

*propios, la misma estructura del Estado ha entregado herramientas. Yo creo que eso es lo importante de este proceso, cómo utilizando lo que el sistema permite, se fuerza y se utiliza para generar otras instancias para poder desarrollar este proyecto. (F. Cubillos, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

Por esto, la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe se posiciona como un ejemplo para espacios educativos formales que buscan transformar algunas dimensiones de su proyecto educativo como la gestión educativa, el aspecto curricular o la propuesta pedagógica:

*Claramente hay muchas consultas, muchas escuelas que no son indígenas se han preguntado cómo construir una propuesta curricular propia. Yo particularmente trabajé con la escuela Novomar de Puente Alto... (...) tienen el modelo educativo nómada que plantea que la educación de alguna manera está en el territorio, que los procesos educativos deben darse en directa relación con el saber cultural, territorial, la historia del territorio y hay elementos en común con Kom pu Lof, lo que se ha sistematizado, la relación escuela-territorio y están en esa... poder armar un proyecto curricular propio incorporando todo lo que es el contexto... Queda en Puente Alto, donde el 100% de la población estudiantil es vulnerable (...) Ahí hay un componente muy interesante porque incorporai' el tema sectores populares con raíz con procesos de radicación, poblaciones que se crearon en dictadura, el tema de la conflictividad del territorio, la droga y la incorporación de la variable migrante que es muy potente (...) todas esas dimensiones ellos las tienen latentes en el proceso de ir pensando cómo construir un proyecto curricular para esa escuela, con esa realidad y en ese contexto. (...) Yo creo que la gente de la EPC también se vincula un poco a la lógica de esta vía (...) Entonces sipo', yo creo que hay mucha gente interesada en poder saber y conocer sobre el proyecto, la forma en cómo se hizo. (F. Cubillos, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

La Escuela KPLÑK genera, paralelamente, un aporte a las luchas del movimiento social mapuce<sup>141</sup> y su búsqueda por conseguir autonomía y determinación desde la vía política (Pairican, 2016). Este espacio educativo busca contribuir al pueblo-nación mapuce, disputando la política educativa al Estado desde la construcción comunitaria para que su escuela esté al servicio de las necesidades de las/los mapuces bafkehces (Cubillos, 2017).

A pesar de que la escuela está reconocida por el Estado, existe una disputa constante desde la gestión comunitaria, ya que el sistema educativo formal se sostiene de una lógica colonial que pretende quitarles el derecho a ser mapuces (Cubillos et al., 2020).

Es importante sostener que la experiencia de KPLÑLK apuesta por transformar un espacio diseñado desde la sociedad occidental, adaptando su cultura al espacio educativo para transformar la finalidad de la escuela desde el kimvn mapuce (Cubillos, 2017).

---

<sup>141</sup> Para Castells (2006) -referenciado por Fernández (2017)- desde 1970 hay una transformación en la forma y orientación que asume la acción colectiva de los "nuevos movimientos sociales". Para el español, los pueblos indígenas son parte de este fenómeno. Por esto, se incluye al pueblo mapuce como un movimiento social.

*Y en eso, claro, entendemos que la escuela tiene (...) un perfil occidental, eso no lo dudamos, pero podemos hacer cosas desde dentro, desde la escuela podemos hacer.* (Luis Ñanco, 2019).

Para Cubillos et al. (2018, pp. 128), la escuela es transformada y reapropiada por:

*El convencimiento de que una cultura se transmite con los otros y que esos otros son una comunidad que comparte, vive e interactúa, es el aliciente para sostener un proyecto formal de educación capaz de resignificar la institución escolar chilena y reapropiársela. (...) La escuela fue un molde occidental llenado con un contenido esencial y vital local.*

El primer aporte que destaca desde la experiencia educativa de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe es la importancia de la lucha comunitaria mapuce:

*Ha sido una experiencia que parte con mucho sacrificio, con, a veces, inestabilidad emocional porque cuando estuvimos en conflicto no fue fácil. Fueron costos que fueron pasando tanto personal como familiar y profesional igual. Finalmente, el 2006 vimos la posibilidad de que podemos hacer nuestra propia forma de educación, ver que esta institución escuela se puede contextualizar a nuestra cultura y ahora (...) podemos decir que estuvimos acertado en la toma de decisión en haber luchado y no haber abandonado esta idea de impulsar este proyecto educativo. Yo pude haber optado por conseguir trabajo en otro lugar (...) pero como nos habíamos comprometido con la base, con la dirigencia, con las autoridades mapuche y también con la convicción que uno tiene como mapuche. Es por eso que impulsamos este proyecto educativo.* (Hugo Painequeo, 2018).

La victoria comunitaria permitió tener el control de la escuela por lo cual la comunidad decidió transformar el proyecto educativo con el objetivo de recuperar y revitalizar el kimvn mapuce (Cubillos, 2017). Este es un gran aporte a la lucha del pueblo mapuce desde el campo educativo. Testimonios de las y los kimeltuwefe dan cuenta del éxito de esta decisión en los aprendizajes que desarrollan las y los niños en los diversos espacios educativos:

*Se nota en toda la actividad, en su vida cotidiana, en la lucha, están ellos po, y marca una enorme diferencia con los otros peñi y lamien que han salido de otras escuelas netamente occidental.* (Hugo Painequeo, 2019).

Para la comunidad educativa, una proyección que emerge desde la puesta en práctica de la Pedagogía Mapuce Bafkehce es que las y los niños se identifiquen con su cultura y aporten a la escuela, al pueblo mapuce y a las experiencias de lucha del movimiento mapuce:

*Creemos que los ex-alumnos o los niños que están acá van a ser los padres del futuro para fortalecer más este proyecto, por lo tanto, cómo se diferencia el ámbito curricular o el ámbito de la formación, más bien del niño que vive en el campo, que vive en el lof y son mapuche, y los niños que están siendo formados en la ciudad.* (Jorge Calfuqueo, 2018).

*En esta escuela, por ejemplo, si nuestros niños llegaran (...) a la universidad ya tienen la formación, ¿te fijas?, se les va a hacer mucho más fácil, van a elegir por opción ser mapuche, buscar una... y eso es lo que siempre le planteamos, busquen una profesión en la cual ustedes puedan llegar nuevamente a su gente. Entonces qué estamos haciendo con eso, buscar que nuestra gente retorne a su... de dónde salió. Entonces van a ir con otra disposición, van a ir con otra mirada, ¿te fijas?, no que sea un asunto por interés. (Luis Ñanco, 2019).*

Un segundo aporte para el pueblo mapuce es que la experiencia demuestra la necesidad de construir espacios educativos desde el movimiento mapuce y para el movimiento mapuce sin esperar que el Estado diseñe políticas públicas. Esto se explica por dos elementos. Por un lado, existe gran distancia entre la interculturalidad estatal y las prácticas pedagógicas que busca desarrollar la escuela mapuce bafkehce (Calfuqueo et al., 2018).

*Mientras al Estado le basta con un programa de interculturalidad basado en una enseñanza bilingüe para la conservación de la lengua originaria, la contextualización de los aprendizajes y la folclorización de la cultura indígena, el pueblo Mapuce busca acceder a un espacio de autonomía que le permita desarrollarse en su proyecto social, de manera abierta e integral, en todos sus saberes y no en un aspecto limitado que no entrega las herramientas suficientes para desarrollar dicho proyecto de autonomía social y cultural. (Calfuqueo et al., 2018, pp. 90).*

Por otro lado, es imprescindible que las y los mapuces se constituyan como un actor colectivo que pueda transformar sus condiciones a partir de sus propias fuerzas:

*Esto tampoco lo esperamos que va a venir desde el mundo occidental, si la cuestión aquí tiene que partir de nosotros, si nosotros queremos que nuestros niños sean formados como tal, tiene que partir de nosotros; el mundo occidental, claro, hace un diseño, idea, pero desde su lógica, entonces se produce como un paternalismo, una dependencia, 'así lo van a hacer'... aquí la cuestión si nosotros queremos una autodeterminación como pueblo nación mapuche, tiene que partir de nosotros, no vamos a esperar que vengan desde el Congreso o... no va a ser posible, aunque quisieran hacerlo, no va a ser como la sociedad nuestra es. Entonces en la temática educativa tenemos que ser nosotros los ingenieros po, los arquitectos de la formación de esto, de apropiarnos de esta institucionalidad que es la escuela, que está ya inmersa en los lof, eso ya es difícil de sacarlo, pero sí tenemos que darle un contexto mapuche, pertinencia, ¿ya? Y para darle pertinencia quienes son los que tienen que hacerlo, nosotros y nuestra gente pue (...) Entonces toda esta construcción tiene que partir de nosotros, yo... la política de la sociedad mayoritaria tiene que darnos la, tiene que tener la voluntad de... y si no la tiene, nosotros... cuesta más sí, tenemos que seguir peleando, seguir luchando, porque colocan una y otras trabas po, una y otra en todos los aspectos, en todas las instancias. Pero tenemos que darla... tal vez nosotros no lo vamos a vivenciar en nuestras vidas, pero sí estamos preocupados por las generaciones venideras... (Hugo Painequeo, 2019).*

La construcción de un proyecto político-pedagógico construido desde las/los mapuces para las/los mapuces permite transformar la lógica tradicional de la escuela formal y contribuir al proyecto histórico de liberación del pueblo-nación mapuce (Cubillos, 2017):

*La idea no es adueñarnos de algo externo y ser patronos aquí, sino cómo nosotros hacemos nuestro eso, con contenidos mapuche, (...) nosotros colocar contenidos, administrar, esa es la idea: cambiar ese paradigma de escuela, de universidad, de que existe, sino que ser mapuche. Y ese el aporte que hemos hecho con nuestra escuela po, tal vez no es lo ideal... y muchos, otros peñi o lamien que tienen otras ideas más radicales y no concuerdan con esto, pero cuál es la idea, nosotros algo hemos aportado en esto, formar a... Y las generaciones que han pasado por esta escuela tienen esa conciencia mapuche... (Hugo Painequeo, 2019).*

Los 16 años de experiencia han demostrado que una comunidad mapuce organizada puede transformar el funcionamiento de una escuela. Para lograr esto, han utilizado diversos espacios legales y han forzado al MINEDUC a reconocer su forma de gestionar o construir currículum. Un aporte de la escuela al movimiento indígena fue lograr el reconocimiento de la figura de Asociación Indígena para administrar establecimientos educacionales:

*Con esa figura legal todo el movimiento indígena, cualquier comunidad puede levantar una escuela po... es importante. (F. Cubillos, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

A partir de todo lo anterior, la experiencia de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe permite reconocer una disputa comunitaria por transformar el sentido y la finalidad de la educación. Para López y Meza (2018, pp. 115) KPLÑK desarrolla insurgencia educativa:

*Responde a una comunidad que mediante la organización conjunta y en el tiempo logra hacer frente al sistema hegemónico de enseñanza y el aprendizaje para luego tomar por asalto la escuela, recuperándola para ponerla al servicio de las necesidades que el territorio –mediante la comunidad- determina.*

En esta lucha, no sólo se transforman las formas de enseñar y aprender, sino que la comunidad mapuce bafkehce cambió el propósito de la escuela en su territorio:

*Es fundamental que la comunidad cree esa necesidad, que la comunidad plantee esos temas. Porque claro, el sistema te plantea que necesitas educación para salir a trabajar al mercado, hay una necesidad material, concreta. Lo que ha dicho la Kom Pu Lof es que sí, existe la necesidad, pero la forma de salir de eso es comunitariamente y desde nuestra cosmovisión. Los chicos pueden salir a estudiar ingeniería, enfermería o mecánica, pero van a trabajar desde las necesidades de su propio pueblo (...) O podí' no estudiar y vivir en base a tu cosmovisión como los hijos de Hugo. En el fondo es quitar esa presión de decir que la única forma válida de desarrollarte en el sistema es en base a lo que el sistema te está ofreciendo cachai' (...) La reflexión de fondo es para qué está la educación. Es para meter a la gente en un mercado de universidades y estudios superiores o es realmente para*

*desarrollar una cultura... creo que por ahí va un poco el tema. (D. Pinto, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

Los procesos de reflexión sobre la experiencia de KPLÑK permiten plantear un alcance que busca aportar al movimiento mapuce. Para las y los kimeltucefe, los procesos educativos son necesarios para los procesos de lucha del pueblo-nación mapuce. En KPLÑK asumen que la lucha educativa no puede estar aislada de la disputa territorial y comunicacional:

*Empezamos a entender que allí había una triada de instancias, que era la escuela, la radio y la tierra como tres luchas... En el fondo, lo educativo, comunicacional y lo territorial van de la mano, no se pueden desapegar. ¿cómo tu validai' una acción po?... a partir de las comunicaciones, ¿cómo le dai' contenido y comprensión a eso?... a través de la educación, ¿cómo podí' ir generando proyección a la comunidad a partir de la recuperación de tierras?... son elementos que van muy de la mano, con las particularidades propias de las familias de ahí. Yo creo que ahí hay otro aspecto más que podemos colocarlo en la reflexión hacia otros territorios, porque hay territorios que van mucho más hacia la tierra, pero el componente de la construcción del ser mapuche o del mapuzungun está mucho menos desarrollada como en términos de la cosmovisión... (D. Pinto, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

Por parte de la comunidad educativa KPLÑK surge un cuestionamiento fraterno a los procesos de lucha mapuce que sólo se centran en la recuperación territorial:

*Hay mucha reivindicación territorial, pero no hay un contenido cultural, eso es lo que hemos dicho siempre. Está bien, muy bien que se esté reivindicando tierra, recuperando, pero qué pasa después: se pierde todo. Se adaptó, no cierto, a una economía... la tierra pasa a ser un capital económico y para explotarlo, plantarle pino, eucaliptus... (...) Claro, exactamente, y luego, instalarme con una iglesia evangélica...y eso está. Entonces, no hay un contenido cultural: volver a recuperar el agua (menoko), para tener una relación con los geko<sup>142</sup>, con los xayegko<sup>143</sup>. Eso se ha perdido... ¿por qué? Porque siempre el discurso es en castellano, y ese está muy lejos del tema cultural. Entonces, hay que adoptar una política de pueblo con todos los elementos... (Hugo Painequeo, 2018).*

La experiencia educativa en KPLÑK demuestra que es fundamental la disputa educativa con autonomía estatal para proyectar toda la lucha que debe dar el movimiento mapuce para lograr la autodeterminación. En este sentido, este centro educativo cuenta con una experiencia pedagógica que aporta a la vía política mapuce (Pairican, 2016):

*En términos políticos, por lo menos las conversaciones que he tenido con la gente, nos plantean que cuando están en xawunes con gente de otros territorios que están en otros procesos de recuperación territorial (...) valoran que ellos tengan esa luz como un espacio ganado que tenga un proceso*

---

<sup>142</sup> Es el lugar donde nace un manantial. (Berretta et al., 2015).

<sup>143</sup> Se refiere a una cascada. (Berretta et al., 2015).

*para que sepan cómo se hizo y socialicen eso.... Ellos nos dicen, la gente recupera tierra, fundos, los ocupa, pero después se quedan sin nada po'. A mucha de esa gente le falta todo lo demás po' recuperar su cultura po', mucha gente mapuche no es hablante. Una de las cosas que le impresiona a la gente mapuche que no es hablante, cuando va pa' allá es que los cabros chicos hablan todos mapudungun po'... Eso les llama la atención y es valorado en términos sociales y políticos mapuche del proyecto Kom Pu Lof, ellos han logrado recuperar su cultura y proyectarla, sistematizar y poner en disputa su currículum con el currículum nacional, utilizando todas las herramientas que han podido utilizar con el apoyo de mucha gente que ha participado en el proceso. Básicamente, la experiencia es vista como un proceso exitoso, con todos los problemas que tenga, que ha generado un grado de autonomía en términos de recuperar la cultura del territorio y valorar la dimensión más ética y política de lo que es ser mapuche en un territorio como Chile. (F. Cubillos, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

Estos aprendizajes aportan al movimiento mapuce demostrando que es posible y necesario administrar desde la autonomía comunitaria la escuela y otras instancias sociales. Un kimeltucefe entrevistado por López y Meza (2018, pp. 107-108) da cuenta de esto:

*Las comunidades mapuce necesitan recuperar la capacidad de administrar su propio desarrollo, ya no entregárselo ni al Estado ni a la Iglesia, somos capaces de hacerlo. (R.C, Jefe de UTP y Kimeltucefe KPLÑK).*

Esta reflexión planteada al movimiento social mapuce busca invitar a que distintos lof en lucha desarrollen procesos educativos para profundizar el proceso de construcción de autonomía y autodeterminación como pueblo-nación:

*Ojalá que muchas comunidades tomaran esta forma de educación (...) porque vemos que en otros sectores no hay nada. Y a los niños están se les está negando su derecho a la educación con pertinencia, ¿me entiende? (...) Tampoco la sociedad mapuche se ha cuestionado con respecto a eso, porque no han mencionado la gravedad que tiene esta forma de educación en el sistema chileno, que es unificar, ¿te fijas? Y que es lavarles la mente a los niños, desconocerle toda una, un tema de su cultura, de su identidad, de su idioma, de su espiritualidad, se desconoce todo. Entonces yo creo que la sociedad mapuche ojalá tomara conciencia, muchas cosas tomara conciencia, y que se replique en otros espacios porque de lo contrario... claro, nosotros hemos hecho y se nota el avance que hemos tenido con los niños... (Luis Ñanco, 2019).*

Para aportar a este proceso, la Escuela KPLÑK busca fomentar espacios de articulación con otros lof y centros educativos en dónde se educan comunidades mapuces:

*La escuela tiene (...) la práctica de desarrollar a fines de año encuentros con otras escuelas, visitar otros territorios para que los niños y niñas de la escuela conozcan otras comunidades y territorios del Wallmapu completo. Esa práctica paró con la pandemia evidentemente, pero la escuela Kom Pu Lof es un referente en términos de escuela, de desarrollo autónomo, de*

*currículum propio culturalmente pertinente para muchas escuelas del territorio mapuche. (F. Cubillos, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

Estos espacios de articulación, sumado a instancias de socialización de saberes de la Escuela KPLÑK generan que existan distintas escuelas mapuces que busquen transformar su proyecto educativo a partir de las necesidades del pueblo-nación mapuce:

*A nosotros nos consultan harto por lo mismo... Hay gente muy interesada en conocer la experiencia, se contactan con la escuela, la visitan... También hay gente que avanza un poco más y se interesan en cómo poder hacerlo... Y ahí nos contactan a nosotros por el tema más metodológico, ese fue el aporte que hicimos nosotros... investigar, sistematizar y construir conocimiento curricular desde la cultura mapuche. Hay muchas iniciativas desde otros territorios para poder lograr algo parecido, con todo lo complejo que es y con los años que implica eso... Hay distintas instancias que van desde la contextualización curricular, la adecuación curricular hasta llegar a lo que es la Kom Pu Lof como proyecto propio y autónomo. (F. Cubillos, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

*¿La Kom Pu Lof es replicable como propuesta?, siempre hemos creído que más que replicar, que implica copiar y pegar todo tal cual, es adaptable... (D. Pinto, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

Antes de finalizar el análisis sobre los aportes de la experiencia de la Escuela KPLÑK al movimiento pedagógico y al movimiento mapuce, es fundamental dar cuenta de algunas reflexiones que emergen desde el proceso político inaugurado el 18 de octubre de 2019 y desde el rechazo a la propuesta constituyente elaborada por la convención constitucional.

Debido a las particularidades de la investigación, es interesante revisar los testimonios de las y los kimeltucefe el año 2019. Las y los profesores plantearon la necesidad de solucionar la forma de relación colonial con el Estado, ya que no pueden vivir como pueblo-nación a partir de sus prácticas ancestrales. Para los peñi y las/los lagmenes, la solución es transformar la forma en la cual el Estado concibe y se relaciona con los pueblos indígenas del país:

*Yo diría que la problemática de nuestro pueblo como sociedad, ya sea en el ámbito educativo, social, político, cultural, obedece más bien a políticas de Estado, es una situación de política, en definitiva, que el Estado no cierto, tiene que considerar elementos fundamentales transversales de nuestro pueblo como tal. No puede seguir haciendo oídos sordos o hacer caso omiso a la situación de coloniaje que se viene arrastrando de hace mucho tiempo, y estamos en un mundo globalizado donde la diversidad se respeta, independientemente de si es un grupo minoritario, pero hay una realidad latente, hay un pueblo que clama por ser distinto, por seguir viviendo, seguir existiendo y seguir transmitiendo sus valores y su conocimiento que están allí. Eeh... desde esa lógica entonces lo nuestro es una situación problemática social, política, tiene que ver con políticas estatales (...) Falta voluntad política y falta también sentarse a dialogar y a trabajar en una mesa de trabajo hacia donde queremos nosotros enfocarnos como pueblo mapuche. (Jorge Calfuqueo, 2019).*

*El Estado [debe] dejar que como pueblo mapuche seamos los protagonistas de nuestro futuro, ser los protagonistas de nuestra realidad, de nuestro accionar (...) que el Estado no tenga temor a la autonomía, a la libre determinación nuestra como mapuche, para allí comenzar a perfilar la educación, la cultura, el aspecto social, el aspecto económico, es decir todo, y así de esa forma, no cierto, poder ir interactuando con la sociedad chilena y con otras sociedades. (Jorge Calfuqueo, 2019).*

La impugnación al neoliberalismo que inició en el “Estallido Social” permitió la visibilización y articulación entre distintas luchas sociales (Amaya, 2020). Un actor que emergió con fuerza en esta coyuntura y en el proceso constituyente fue el pueblo mapuce (Escudero, 2020). A partir de esta realidad, emergió una valoración positiva por parte de la comunidad educativa:

*Se veía bueno que “los chilenos estén haciendo esas cosas” ... decían: que pena el tema de la revuelta, pero está bueno que reconozcan a una cultura que siempre se ha negado y excluido mediante sus símbolos. Que la revuelta y el proceso constituyente haya tenido este elemento más intercultural y dialógico es bueno. Yo creo que lo más interesante de eso es que ese diálogo desde un lugar que no se había dialogado, reconociendo lo que somos como sociedad chilena, intercultural, o no tan intercultural... (D. Pinto, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

El reconocimiento al pueblo mapuce y otros pueblos originarios fue un consenso social para la redacción de la propuesta constituyente. En este proceso se reservaron 17 escaños para las naciones que habitan en territorio chileno<sup>144</sup> (Biblioteca del Congreso Nacional, 2020). Lamentablemente para las aspiraciones de los sectores del movimiento mapuce y de los pueblos indígenas que participaron y dotaron de contenido la propuesta constitucional, el texto elaborado fue rechazado en septiembre del año 2022<sup>145</sup>.

A pesar de que el proceso constituyente no tuvo éxito, hay una experiencia acumulada en la construcción de un texto que tuvo participación de pueblos indígenas y de movimientos sociales que, desde inicios del siglo XXI, están luchando por transformar el país. Las propuestas elaboradas en el articulado pueden darles contenido a las luchas del futuro:

*Yo creo que el proceso constituyente junto con el articulado propuesto es una carta de navegación para los procesos políticos que se vienen. Es algo que se instaló, que se logró y que se va a levantar en alguna coyuntura (...) pronto. (F. Cubillos, académico de apoyo técnico-curricular).*

La crisis multidimensional de la educación debe ser superada por una propuesta que transforme radicalmente el sentido de la educación (Fernández, 2017). En ese sentido, el proyecto KPLÑK puede generar diversos aportes para el diseño de otro sistema educativo:

---

<sup>144</sup> 7 escaños para el pueblo Mapuche, 2 para el pueblo Aymara, 1 para el pueblo Rapa Nui, 1 para el pueblo Quechua, 1 para el pueblo Lican Antay o Atacameño, 1 para el pueblo Diaguita, 1 para el pueblo Colla, 1 para el pueblo Kawashkar, 1 para el pueblo Yagán o Yámana, 1 escaño para el pueblo Chango (BCN, 2020).

<sup>145</sup> La propuesta definía a Chile como un país plurinacional e intercultural. En el articulado constantemente se destaca la importancia de que diversos derechos sociales como la educación y la salud tengan pertinencia territorial, cultural y lingüística. Además, se reconocía el derecho de los pueblos indígenas a desarrollar establecimientos educacionales coherentes con sus costumbres y su cultura. (Convención Constituyente, 2022).

*La experiencia educativa de la escuela Kom Pu Lof y de otras que están trabajando para incorporar la visión territorial, el construir currículum desde el territorio, hacer participativos los procesos de gestión educativa son temas que están instalados y la discusión política de cómo generar un currículum yo creo que va a salir po' y es potente. Es un espacio que se ganó y que tiene harta sintonía en amplios sectores educativos... todos los que están trabajando con educación pública, popular. Yo lo veo como un espacio y una discusión que está en latencia, pero que sí está y hay que seguir disputando. Aparte que, no tiene sentido este currículum (...) hace agua por todos lados. (F. Cubillos, académico de apoyo técnico-curricular).*

Como plantea López y Meza (2018), la experiencia educativa KPLÑK enseña que las instituciones educativas mapuces -a las que hay que agregar las occidentales- deben ser construidas a partir de las definiciones y sentidos que las comunidades territoriales les den.

La lucha educativa desde el poder comunitario-territorial en la Escuela KPLÑK, demuestra que es posible y necesario transformar la realidad desde el campo pedagógico. Experiencias como esta permiten prefigurar otro tipo de educación y otra sociedad, mientras mueven los horizontes de posibilidad hasta lugares impensados (Fernández, 2017).

*Es interesante que existan proyectos como Kom Pu Lof, EPC y otros porque construyen utopía po', cachai'... radicalizan las posibilidades de algo. Desde una escuela que está atrapada en el SIMCE y lo académico a una Escuela Kom Pu Lof o EPC hay una gama de posibilidades cachai'... y hay matices que uno puede ir discutiendo. Creo que por ahí va la reflexión más político-educativa desde el aporte de esta experiencia, como una proyección política. (D. Pinto, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

La experiencia Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe puede ser un referente en los procesos de lucha que emergen del movimiento pedagógico durante los años venideros para dar solución a la crisis de la educación neoliberal. Este espacio educativo cuenta con una experiencia de construcción de un proyecto educativo con autonomía estatal, finalidades político-pedagógicas definidas comunitariamente en base a procesos de territorialización.

El análisis de la información que surgió en este apartado posibilita dar cuenta de que la experiencia educativa de lucha, resistencia y construcción político-pedagógica en la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe puede generar aportes significativos al movimiento social por la educación de la sociedad chilena y al movimiento mapuce que busca, desde la vía política, construir autonomía y autodeterminación como pueblo-nación.

El recorrido de la Escuela KPLÑK demuestran que es posible y necesario modificar la estructura y el sentido de la escuela tradicional por parte de una comunidad-territorial organizada que busca apropiarse de un centro educativo para transformar la realidad. Los procesos de gestión, construcción curricular comunitaria y la propuesta pedagógica coherente con el kimvn mapuce contienen grandes aprendizajes. Estas vivencias prefiguran otro tipo de escuela que posibilita radicalizar el horizonte de posibilidades para construir un sistema educativo que sea territorializado y que se defina a partir de las necesidades comunitarias en un momento histórico en el que la educación chilena está en crisis.

**2. Cuadro de síntesis de los principales resultados de la investigación en función de las categorías de análisis utilizadas:**

	Gestión educativa	Propuesta curricular	Propuesta pedagógica	Aporte al movimiento social por la educación
Escuela Pública Comunitaria	<p>Autogestión comunitaria de todo el proyecto educativo.</p> <p>Importancia de las asambleas.</p> <p>Construcción y fortalecimiento de la comunidad.</p>	<p>Crítica al currículum nacional por su carácter técnico, antidemocrático y hegemónico.</p> <p>Proceso de construcción curricular crítico, comunitario y emergente a partir de temas generadores.</p> <p>Inclusión de 6 horizontes curriculares que orientan el currículum epeciano.</p>	<p>Construcción de vínculos comunitarios a partir de la sentipraxis.</p> <p>Propuesta didáctica que apunta a un aprendizaje participativo, dialógico y liberador.</p> <p>Procesos evaluativos individuales, colectivos y comunitarios que rompan con el rol pasivo del alumnado.</p>	<p>Prefiguración de un proyecto educativo que transforma la escuela en el marco normativo actual.</p> <p>Articulación con el movimiento de pobladores para una lucha educativa y territorial.</p> <p>Experiencias y aprendizajes que aportan para construir un sistema de educación público, comunitario y popular.</p>
Escuela KPLÑK	<p>Gestión comunitaria de todas las dimensiones de la escuela a partir de la participación comunitaria y de prácticas y saberes ancestrales mapuches.</p> <p>Uso del XAWUN en el proyecto escolar.</p> <p>Reconstrucción y fortalecimiento de la comunidad ancestral.</p>	<p>Crítica al currículum nacional por su carácter colonialista y occidental.</p> <p>Construcción de un currículum crítico emergente desde la participación comunitaria.</p> <p>Elaboración de 8 ámbitos de aprendizaje a partir del kimvn mapuce bafkehce.</p>	<p>Generación de vínculos horizontales y afectivos dentro de la escuela.</p> <p>Estrategias didácticas que apuntan al aprendizaje de los valores, la cultura y el kimvn mapuce bafkehce.</p> <p>Evaluación con pertinencia territorial y cultural que promueva y recupere el kimvn mapuce bafkehce.</p>	<p>Prefiguración de una escuela que se transforma a partir de los saberes y necesidades de una comunidad mapuce.</p> <p>Aportes desde la educación a la vía política de lucha del pueblo mapuce.</p> <p>Aportes para construir un tipo de escuela intercultural y/o indígena en el sistema educativo formal.</p>

### **3. Presentación de cuadernillo de sistematización de los aportes de la Escuela Pública Comunitaria y de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe a espacios educativos del sistema de Educación Formal Chileno.**

El cuadernillo disponible como anexo de la investigación es resultado del proceso de investigación y sistematización realizado a partir de la información recolectada sobre el proyecto educativo de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin y sobre la experiencia de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe del Lago Budi.

La construcción de este escrito tiene dos finalidades. En primer lugar, busca dar cumplimiento al tercer objetivo específico planteado por este proceso investigativo. En segundo lugar, pretende ser un aporte que, de forma sintética, socialice diversas experiencias, aprendizajes, desafíos y dificultades enfrentadas durante los años de existencia de la Escuela Pública Comunitaria y de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe.

Este documento se construye desde la intencionalidad dialéctica y dialógica de este proyecto de investigación, ya que pretende compartir aportes y experiencias que puedan acompañar, tensionar y generar reflexiones en diversos espacios educativos formales que busquen alejarse de los procesos de escolarización tradicional. A su vez, aspiran ser un aporte al movimiento social por la educación, ya que prefiguran otra educación mediante la transformación de su modelo de gestión, su diseño curricular y su propuesta pedagógica.

## Capítulo 6: Conclusiones de la investigación.

En primer lugar, el proceso investigativo demuestra que ambas experiencias educativas no están aisladas históricamente, sino que continúan una larga tradición de lucha -desde el campo educativo- por parte de los sectores populares contra las dinámicas de exclusión, negación y explotación desarrolladas por el capitalismo, el patriarcado y el colonialismo.

La experiencia acumulada por parte sectores populares durante el siglo XIX y XX en un escenario de crisis educativa multidimensional, permitió que en las grietas del sistema educacional chileno surgieran dos escuelas que están transformando sus espacios educativos mientras le disputan terreno a la educación tradicional.

La EPC emerge desde las luchas del movimiento pedagógico para conquistar el financiamiento basal y el control comunitario de las escuelas públicas. Las y los educadores populares de esta experiencia pretenden transformar todo el sistema educativo, demostrando que su escuela se vincula a la realidad y la experiencia de su alumnado, no como la escuela estatal y privada que está aislada del contexto social, histórico y cultural. La Escuela KPLÑK, nace de la recuperación comunitaria de un espacio escolar administrado por la iglesia. La comunidad mapuce bafkehce transformó la escuela occidental para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje que revitalicen el kimvn del pueblo mapuce y eduquen a las nuevas generaciones a partir de los valores del “ce” mapuce. De esta forma, buscan aportar a la vía política del movimiento mapuce para lograr su autonomía y autodeterminación.

La segunda conclusión de esta investigación es que ambas experiencias educativas, a pesar de que difieren en su gestión, propuesta curricular y propuesta pedagógica, se pueden enmarcar dentro del campo de la Educación Popular<sup>146</sup>. Esto por varias razones:

En primer lugar, las dos escuelas son construidas “desde sujetos populares para sujetos populares” que, desde la conciencia de su situación de opresión, crearon comunitariamente espacios educativos con una intencionalidad emancipadora que disputan con la escuela formal. En segundo lugar, son escuelas que modifican las 4 dimensiones que debe cambiar un espacio educativo popular: la gestión, el currículum, la didáctica y la evaluación<sup>147</sup>.

En tercer lugar, responden a una dinámica de negación y afirmación. Por un lado, niegan y denuncian las diversas relaciones de opresión existentes, y por otro, afirman y construyen un modo de “hacer escuela” que prefigura la superación de las desigualdades y perspectiva una transformación desde la educación. Por último, buscan desarrollar procesos educativos liberadores que permitan que las comunidades educativas aprendan herramientas, habilidades y contenidos que les permitan transformar colectivamente la realidad<sup>148</sup>.

---

<sup>146</sup> Esta afirmación no busca invisibilizar el proceso de sistematización, reflexión y puesta en práctica de la Pedagogía Mapuce Bafkehce por parte de la Escuela KPLÑK, por el contrario, reconoce y valora su especificidad. A pesar de lo anterior, la escuela se puede comprender como una experiencia educativa popular que dialoga con la pedagogía decolonial que, para Walsh (2010), debe desarrollar una interculturalidad crítica.

<sup>147</sup> En el proceso de investigación, la categoría *propuesta pedagógica* integra la dimensión didáctica y evaluativa.

<sup>148</sup> La lectura de Pinto (2021) permite comprender los procesos de lucha y resistencia del pueblo mapuche en el marco de un proyecto de recuperación y reconstrucción del kimvn y del modo de vida mapuche que ha sido constantemente menoscabado por los procesos colonizadores. Esta particularidad se articula con una noción circular del tiempo mapuche, en donde la comunidad educativa KPLÑK pretende recuperar las formas producción y reproducción de la vida que tenían antes de la invasión española al Wallmapu. En síntesis, un proceso liberador permitiría la recuperación del modo de vida ancestral mapuche, no otras transformaciones como la socialización de los medios de producción que ha buscado el movimiento obrero o de las tierras como el campesinado.

La tercera conclusión da cuenta de la gestión educativa emancipadora que llevan a cabo ambas escuelas. Para las experiencias estudiadas es fundamental que las comunidades educativas administren y definan colectivamente todas las dimensiones del proyecto educativo -las tareas administrativas, el uso de recursos, lo curricular, lo pedagógico, etc.-.

Para lograr una gestión educativa comunitaria, ambas escuelas se preocupan por construir y fortalecer los vínculos comunitarios a partir de la generación de diversos espacios de distensión y participación colectiva. En estas instancias se busca desarrollar una identidad grupal que sea acompañada por el aprendizaje de prácticas horizontales y cooperativas.

En el caso de la EPC, la autogestión comunitaria apunta a controlar todo el proyecto educativo por parte de la colectividad que habita el Barrio Franklin mientras prefigura un modo de administración para el barrio digno intercultural que están disputando. La Escuela KPLÑK integra las formas de participación ancestral mapuce a la gestión escolar mediante la puesta en práctica de los XAGUN. Este espacio resolutorio permite dialogar y tomar decisiones en un espacio horizontal donde todos/as tienen derecho a participar.

En cuarto lugar, es importante sostener que las dos experiencias educativas asumen la politicidad del currículum y el conflicto con la arquitectura curricular nacional, ya que están generando procesos de construcción curricular comunitarios y emergentes que integran los saberes populares y los elementos culturales del contexto territorial de cada escuela. Crear currículum comunitariamente tiene como objetivo formar a sus estudiantes en base a las finalidades emancipadoras que define cada proyecto político-pedagógico.

En el caso de la EPC, la construcción curricular es resultado de la relación entre procesos comunitarios de investigación temática y los horizontes curriculares definidos por este espacio educativo. El currículum se construye desde la metodología dialéctica, lo cual genera que los procesos educativos tienen tres fases: un momento de diagnóstico inicial de la realidad, un momento de teorización y explicación de los fenómenos sociales estudiados y un momento final para construir formas de solucionar y/o transformar el problema tratado.

La experiencia de la Escuela KPLÑK desarrolló una construcción curricular crítica y emergente a partir de reuniones comunitarias que permitieron la elaboración de 8 ámbitos de saber que sistematizaron diversas áreas del kimvn mapuce bafkehce. 6 de estas materias son trabajadas en la escuela para que las y los niños aprendan contenidos, prácticas, habilidades y valores fundamentales para las y los mapuce. De esta manera, se genera una valoración positiva y una identificación con la propia cultura, mientras se recupera y revitaliza diversos aspectos del kimvn y el modo de vida de este pueblo-nación.

La conclusión número 5 es que ambas experiencias transformaron sus propuestas pedagógicas en base a definiciones colectivas. Cada comunidad ha construido formas de enseñar y evaluar que buscan distanciarse de la educación tradicional y su lógica bancaria.

Por un lado, las escuelas desarrollan una reflexión didáctica de sus prácticas pedagógicas. En la EPC emergen elementos claves para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje como la necesidad de construir vínculos desde la sentipraxis, la utilización de metodologías participativas y dialógicas o el uso de la metodología dialéctica. La Escuela KPLÑK destaca la importancia de enseñar con el piwke -corazón-, la importancia de desarrollar relaciones

horizontales entre kimeltucefe y niños/as, junto con enseñar valores y áreas del kimvn mapuce para que las y los pu picikece -niños/niñas- lo aprendan y lo hagan parte de su vida.

Por otro lado, las experiencias educativas han generado procesos de reflexión sobre sus prácticas evaluativas para aportar a sus proyectos educativos emancipadores. La EPC está en un proceso de reflexión inicial donde la evaluación comunitaria permite romper con la contradicción educador/a-educando/a, ya que las y los estudiantes asumen un rol de educadores/as comunitarios. En la Escuela KPLÑK, las prácticas evaluativas tienen como objetivo evitar el asimilacionismo y aportar a la recuperación del kimvn mapuce a partir del uso de instrumentos y escalas de evaluación con pertinencia cultural, ya que entienden el aprendizaje como un proceso cíclico que debe ser acompañado y evaluado constantemente.

El sexto resultado del proceso de investigación es que ambas experiencias coinciden en el rol clave que tiene la comunidad educativa. Los espacios sostienen que la radicalidad alcanzada por sus escuelas no sería posible sin tener una comunidad organizada con fuerza comunitaria y territorial para “correr el cerco” en momentos de disputa con el Estado.

Para los dos proyectos, es fundamental integrar a los diversos actores de sus territorios a la comunidad educativa y superar la noción de comunidad escolar de las escuelas tradicionales. Las experiencias demuestran que es posible y necesario que las comunidades se apropien del espacio escolar para definir el sentido, la finalidad y las proyecciones del proyecto educativo, generando un modelo de escuela que sea comunitario-territorial.

En ambas escuelas los procesos de involucramiento comunitario son espacios de aprendizaje colectivo que tienen una finalidad emancipadora. En la EPC, se busca desarrollar procesos de aprendizaje para controlar comunitariamente la escuela y el barrio digno intercultural al momento de conseguirlo. En KPLÑK, el trabajo comunitario busca irradiar a las/los habitantes del lof de Llaguepulli el conocimiento ancestral que se está recuperando en la escuela.

En séptimo lugar, es imprescindible destacar la importancia que tienen los procesos de territorialización del espacio escolar. En ambas experiencias de educación popular, el territorio y los componentes que involucra -cultura, relaciones sociales, historicidad, conflictos, dinámicas solidarias, entre otros- le dan un contenido particular a cada escuela.

Esta dimensión establece una diferencia fundamental con la educación tradicional, ya que la escuela formal se piensa aislada de la realidad social, territorial y cultural en donde está inserta. Esta dinámica educativa vacía de “sentido” a la educación, debido a que lo que se enseña en la escuela no tiene relación con las experiencias vitales del alumnado.

Los “contenidos” que surgen de los procesos de territorialización comunitaria son parte fundamental del trabajo pedagógico en las dos experiencias analizadas. En la EPC la realidad barrial es una fuente para el trabajo de diversos módulos de aprendizaje como un espacio a investigar y/o a intervenir para transformar. En el caso de la Kom Pu Lof, es imprescindible formar a las y los niños en base al reconocimiento del bafkeh mapu, para que aprendan los elementos que son propios de su territorio.

La octava conclusión arroja como resultado la importancia que tiene la dimensión prefigurativa para ambas escuelas. Este aspecto permite que la EPC y la Escuela KPLÑK radicalicen las posibilidades que existen para actuar dentro de la educación formal chilena.

Las experiencias trabajan desde las grietas del sistema educativo formal para construir proyectos educativos que transformen el fondo y la forma de la escuela estatal. Ambas escuelas demuestran que es posible democratizar la gestión educativa, utilizar herramientas para construir planes y programas propios o trabajar en base a la modalidad flexible.

En el contexto de crisis educativa, ambas experiencias demuestran que es posible y necesario transformar la escuela para construir “aquí y ahora” un espacio educativo que “cambie a las personas que van a cambiar el mundo”. Los dos centros educativos, debido a su capacidad prefigurativa, permiten perspectivar elementos fundamentales para imaginar y luchar por construir otro sistema educativo que incluya el vínculo territorial, la participación comunitaria, la democratización del sentido y los contenidos trabajados en la escuela, etc.

Para finalizar, este proceso investigativo permite orientar una propuesta educacional para el futuro que surge de las experiencias de lucha y prefiguración de cada escuela en un contexto de crisis educativa. En la coyuntura actual es fundamental construir un proyecto de transformación educativa que valore los aprendizajes desarrollados en los ciclos de movilización del movimiento pedagógico y en los procesos políticos recientes como el “Estallido Social”, la convención constitucional y el rechazo de la propuesta constituyente.

A pesar de la reciente derrota constituyente, es imprescindible no caer en el pesimismo. Los sujetos populares deben valorar los grandes aprendizajes desarrollados al construir un articulado que propuso darle rango constitucional a muchas dimensiones trabajadas por la EPC y la Escuela KPLÑK. La conflictividad social se mantendrá en el futuro, ya que las contradicciones que generaron la impugnación al neoliberalismo y a un sistema político poco democrático siguen existiendo. La experiencia constituyente fue un salto cualitativo para los movimientos sociales que puede ser una hoja de ruta para las luchas del futuro.

Entonces, ¿hacia dónde va la educación del país?... Reflexionando a partir de un educador entrevistado<sup>149</sup>, existen dos potentes *experiencias* –EPC y Escuela KPLÑK- que demuestran la importancia de *construir sujetos/as y comunidades fuertes* que transformen la realidad desde el campo educativo. A partir de estos elementos, es posible perspectivar como demanda *la lucha por un Sistema Plurinacional de Educación pública, comunitaria y popular* que tenga como proyecto la *transformar y superar la crisis del sistema educativo chileno*.

¿Qué puede enseñar la experiencia de la EPC y la Escuela KPLÑK?... El proceso de investigación permite sostener que mucho. A pesar de que ambas escuelas populares tienen diferencias en su origen, funcionamiento y finalidad, existen grandes coincidencias en elementos como la territorialización, la participación comunitaria y la construcción popular con finalidades liberadoras. Ambas experiencias deben ser referentes en las luchas futuras del movimiento pedagógico. No es necesario buscar construir el modelo finlandés o el sistema que esté de moda en el primer mundo para tener una educación con sentido. La EPC y la Escuela KPLÑK invitan a estudiar nuestro pasado, reconocer los grandes aportes de las escuelas que están transformando la educación en el presente y perspectivar las luchas del futuro reconociendo las diferencias, pero articulando los elementos comunes.

---

<sup>149</sup> Sebastián Guerrero sostuvo que la lucha del movimiento pedagógico debe considerar “4 patitas”: 1) una experiencia que demuestre que es posible y necesario educar de otra forma; 2) una demanda que permita unificar luchas bajo un objetivo claro; 3) un proyecto que permita disputar el sistema educativo; 4) procesos de construcción de sujetos/as y comunidades que apunten a la transformación del sistema de educación y de la realidad.

## Referencias bibliográficas:

Alvarado, V. & Spyer, T. (2021). El Estallido Social en Chile: ¿rumbo a un Nuevo Constitucionalismo?, *Revista Katálisis*, 24(1), pp. 43-52. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e73555>

Álvarez- Figueroa, F. & Díaz, D. (04 de abril de 2022). El vínculo entre educación cívica y violencia escolar. *Ciper*. Disponible en: <https://www.ciperchile.cl/2022/04/04/el-vinculo-entre-educacion-civica-y-violencia-escolar/#:~:text=El%20prop%C3%B3sito%20de%20la%20educaci%C3%B3n.de%20Ciencias%20Sociales%20en%201967>

Amaya, M. (2020). Estallido social y el estado de ánimo del pueblo pobre. *Revista Historia en movimiento*, (5), pp. 37-45. Disponible en: [https://www.academia.edu/49356916/DE\\_LA\\_REVUELTA\\_DE\\_OCTUBRE\\_A\\_LA\\_REBELI%C3%93N\\_POPULAR](https://www.academia.edu/49356916/DE_LA_REVUELTA_DE_OCTUBRE_A_LA_REBELI%C3%93N_POPULAR)

Antimil, J. & Nahuelpan, H. (2019). Colonialismo republicano, violencia y subordinación racial mapuche en Chile durante el siglo XX. *HiSTOReLo. Revista de Historia Regional y Local*, 11(21), pp. 211-247. Disponible en: <https://doi.org/10.15446/historelo.v11n21.71500>

Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid, España: Ediciones Akal.

Areyuna, B., Cabaluz, F. & Zurita, F. (2018). Educación Popular y pedagogías críticas. Corrientes emancipadoras de la educación chilena. En Guelman, A., Cabaluz, F. & Salazar, M. (Coords.). *Educación Popular y pedagogías críticas en América Latina y El Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI* (pp. 65-94). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Arnau, J., Carrillo, C., De los Ángeles, M., Dolores, M., Martínez, M. & Ríos, M. (2017). *Guía práctica de Grupos de Discusión para principiantes*. Murcia, España: Universidad de Murcia.

Asociación de profesores Kimeltucefe (2006). *Pu mapuce bafkehce ñi mongen kimvn. Sabiduría y conocimiento mapuche lafkenche*. Temuco, Chile: Imagen & Estilo.

Barozet, E. (2016). Entre la urna, las redes sociales y la calle: las relaciones entre movimientos sociales y partidos políticos en el Chile democrático. En Garretón, M. (Coord.). *La gran ruptura: Institucionalidad política y actores sociales en el Chile del siglo XXI*. (pp. 11-20). Santiago, Chile: LOM.

Basáez, F., Guerrero, S., Loiza, T. & Olivares, C. (2022). Reflexiones sobre (auto) formación política desde la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin (Santiago de Chile). En Mercedes, M., Cabaluz, F., Salazar, M. & Guelman, A. (Coords.). *Formación política en América Latina: Reflexiones desde la Educación Popular y las pedagogías críticas* (pp. 73-98). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Berretta, M., Cañumil, D., Cañumil, T & Zapata, L. (2015). *Xiwaleyñ: Diccionario básico de idioma mapuche*. Florencio Varela: Xalkan Ediciones.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2020). Ley N° 21.298, Reserva escaños a representantes de los pueblos indígenas en la Convención Constitucional y resguarda y promueve la participación de las personas en situación de discapacidad en elección de convencionales constituyentes. Disponible en: [https://www.bcn.cl/historiapolitica/elecciones/detalle\\_eleccion?handle=10221.1/83500&periodo=1990-2022](https://www.bcn.cl/historiapolitica/elecciones/detalle_eleccion?handle=10221.1/83500&periodo=1990-2022)

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2022). Plebiscito 2020. Disponible en: <https://www.bcn.cl/procesoconstituyente/plebiscito2020>

Bolaños, O., Monge, I. & Solano, A. (2021). Indicadores de gestión comunitaria: aportes desde la mirada de las personas directoras de instituciones educativas. *Revista innovaciones educativas*, 23(34), pp. 130-149. Disponible en: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3558>

Bresser-Pereira, L. (2017). La nueva teoría desarrollista: una síntesis. *Economía UNAM*, 14(40), pp. 48-66. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ecu/article/view/58219>

Cabaluz, F. & Olivares, C. (2020). Educación y marxismo en el Chile de la Unidad Popular. Notas a partir de la Escuela Nacional Unificada. *El ejercicio de pensar*, (4), pp. 26-41. Disponible en: <https://www.clacso.org/boletin-4-el-ejercicio-del-pensar/>

Cabaluz, F., Cabaluz, F., Olivares, C. & Saraos, M. (2018). Contribuciones teóricas para el análisis de la dimensión político-educativa del proyecto histórico popular chileno. *HISTEDBR On-line*, 18(4), pp. 927-939. Disponible en: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653887/18842>

Cabaluz, F., Guerrero, S. & Palma, J. (2023 – En Edición). Hacia un currículum crítico, integrado, emergente y comunitario. En Escuela Pública Comunitaria. *Escuela Pública Comunitaria. Una década construyendo educación territorializada, emancipatoria y popular*. (pp. 47-59). Santiago, Chile: Editorial Quimantú.

Cabezas, D. & Fauré, D. (2019). Los sentidos de lo público y lo comunitario en las prácticas de Educación Popular en el Chile postdictatorial (1999-2016). *Trenzar. Revista De Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, (3), pp. 17-46. Disponible en: <https://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/46/30>

Cabezas, D., Grob, M., Guerrero, S. & Olivares, C. (2019). Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin: Propuesta, experiencia, aprendizajes y desafíos. En Lázaro, F., Alfieri, E. & Santana, F. (Coords). *Educaciones Populares y Pedagogías Críticas. Relatos desde el Sur*. (pp. 91-116). Buenos Aires, Argentina: Editorial El Colectivo.

Cabezas, D. (2023 – En Edición). Potencialidades y límites de la asamblea como espacio deliberante. En Escuela Pública Comunitaria. *Escuela Pública Comunitaria. Una década construyendo educación territorializada, emancipatoria y popular*. (pp. 33-46). Santiago, Chile: Editorial Quimantú.

Calderón, N. (2018). *El sujeto popular en Chile contemporáneo, interpretaciones y representaciones: Análisis desde la dramaturgia de Luis Barrales*. [Informe para optar al Grado de Licenciado, Universidad de Chile]. Repositorio Institucional - Universidad de Chile.

Calfuqueo, J., Cubillos, F., Del Pino, M. & Pinto, D. (2018). La experiencia de construcción curricular en una escuela de la Araucanía y su análisis desde la justicia social. En Ferrada, D. (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 73-92). Talca, Chile: Ediciones UCM.

Campoy, T. & Gomes, E. (2015): Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En Pantoja, A. (Coord.). *Manual básico para la realización de tesis, tesis y trabajos de investigación* (pp. 273-300). Madrid, España: GIUNTIEOS Psychometrics SL.

Canales, M. (2006). Presentación. En Canales, M. (Ed.). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. (pp. 11-30). Santiago, Chile: LOM.

Caniuqueo, S. (2006). Siglo XX en Gulumapu: De la fragmentación del Wallmapu a la unidad nacional mapuche (1880 a 1973). En Marimán, P., Caniuqueo, S., Millalén, J. & Levil, R. *j...Escucha winka...! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. (pp. 129-217). Santiago, Chile: LOM.

Cañas, E. (2016). Movimiento estudiantil en Chile 2011: causas y características. *Revista de Historia y Geografía*, (4), pp. 109-134. Disponible en: <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/RHyG/article/view/357>

Castells, M. (1973). Movimiento de pobladores y lucha de clases en Chile. *Eure*, 3(7), pp. 9-35. Disponible en: <https://www.eure.cl/index.php/eure/article/view/834/694>

Castillo, S. (2015). Construyendo identidad de clase y praxis política en los Cordones Industriales durante la Unidad Popular. En GESP (Coord.). *Movimientos sociales y poder popular en Chile. Retrospectivas y proyecciones políticas de la izquierda latinoamericana*. (pp. 33-42). Santiago, Chile: Tiempo robado editoras.

Castillo, M. & Rojas, L. (2017). La práctica pedagógica y su incidencia en el contexto educativo. *Rastros y Rostros del Saber*, 1(1), pp. 60–72. Disponible en: <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9361>

Castro, P., Guerrero, S. & Loiza, T. (2023 – En Edición). Desarrollo y reflexiones curriculares a partir del módulo de “Organización cooperativa del trabajo en la EPC”. En Escuela Pública Comunitaria. *Escuela Pública Comunitaria. Una década construyendo educación territorializada, emancipatoria y popular*. (pp. 183-198). Santiago, Chile: Editorial Quimantú.

Convención Constitucional. (2022). Propuesta Constitución Política de la República de Chile. Santiago, Chile: Estado de Chile.

Coppens, F. & Van de Velde, H. (2005). *Técnicas de Educación Popular*. Estelí, Nicaragua: CURN/CICAP. Disponible en: [http://www.cup.edu.uy/jdownloads/Extension%20unidad/texto\\_tecnicasdeeducacionpopular.pdf](http://www.cup.edu.uy/jdownloads/Extension%20unidad/texto_tecnicasdeeducacionpopular.pdf)

Cornejo, R., Budnik, J., González, J., Parra, D., Redondo, J. & Sánchez, Rodrigo. (2020). Notas para reflexionar sobre el nuevo marco regulatorio de la educación chilena: las oleadas privatizadoras en el punto 0 del neoliberalismo. *Revista Temas em Educação*. 29(3), pp. 321-344. Disponible en: [10.22478/ufpb.2359-7003.2020v29n3.56202](https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2020v29n3.56202)

Corvalán, J. & García-Huidobro, J. (2015). La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación. *Revista Cuaderno de Educación* (66), pp. 1-16. Disponible en: <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/9477>

Correa, S., Figueroa, C., Jocelyn-Holt, A., Rolle, C. & Vicuña, M. (2005). *Historia del siglo XX chileno: Un balance paradójico*. Santiago, Chile: Editorial sudamericana.

Cottet, P. (2006). Diseños y estrategias de investigación social: El caso de la ISCUAL. En Canales, M. (Ed.). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. (pp. 185-217). Santiago, Chile: LOM.

Cubillos, F. (2011). Proyecto de diversidad cultural e interculturalidad en educación superior en América Latina. *Comunidad, escuela y territorio. Sistematización del conocimiento ancestral Mapuche Lafkenche para la construcción de un proyecto curricular*. UNESCO/IESALC.

Cubillos, F. (2015). *Conocimiento Territorial Ancestral de las Comunidades Mapuche Bafkenche de Aija Rewe Fvzv Bewfv Mapu Mew*. Atlas didáctico Bilingüe para la enseñanza del Territorio Mapuce Bafkenche del Lago Budi. [Tesis de Doctorado, universidad Autónoma de Barcelona] Repositorio Institucional – Universidad Autónoma de Barcelona.

Cubillos, F. (2017). *Sistematización del currículum crítico emergente de la escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe para la elaboración de una propuesta de innovación didáctica y evaluativa*. Cuadernillo pedagógico para comunidades de aprendizaje. PMI-EXA/PNII.

Cubillos, F., Fabregat, M., Fernández, M. y Pinto, D. (2020). El Estado chileno y la nación mapuche: la escuela KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE como espacio alternativo del saber. *Revista Notas Históricas y Geográficas*, (25), pp. 105-137. Disponible en: <https://revistanotashistoricasygeograficas.cl/index.php/nhyg/article/view/314>

Dávila, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12(Ext), pp. 180-205. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109911>

De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar – saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad*, 12, pp. 7-26. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705028>

Del Pino, M., Cubillos, F., & Pinto, D. (2019). Evaluación en contexto MAPUCE BAFKEHCE: las voces del profesorado en la Araucanía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(2), pp. 101-119. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200101>

Donoso, A. (2015). Las demandas educacionales de las primeras organizaciones mapuches en perspectiva latinoamericana, 1880-1930. En Silva, B. (Comp.), *Historia social de la educación chilena. Tomo I: Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920*.

*Agentes Escolares*. (pp. 70-93). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.

Emol. (15 de noviembre de 2022). Plebiscito de salida 2022. *Emol*. Disponible en: <https://www.emol.com/especiales/2022/nacional/plebiscito-salida/resultados.asp#19001>

Escudero, F. (2020). El desmoronamiento de las figuras coloniales en el mundo mapuche. La des-monumentalización de los héroes de la represión wingka y un largo proceso de descolonización mapuche. *Revista Historia en movimiento*, (5), pp. 25-36. Disponible en: [https://www.academia.edu/49356916/DE\\_LA\\_REVUELTA\\_DE\\_OCTUBRE\\_A\\_LA\\_REBELI%C3%93N\\_POPULAR](https://www.academia.edu/49356916/DE_LA_REVUELTA_DE_OCTUBRE_A_LA_REBELI%C3%93N_POPULAR)

Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe. (2011). *Matriz del diseño curricular para la Escuela Básica Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe, de Lago Budi, Llaguepulli. Región de la Araucanía. Proyecto N° 82, Chile*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación - UNESTO/IESALC.

Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe. (2021). *Propuesta educativa de la escuela Kom pu lof ñi kimeltuwe N°312. Lof de Llaguepulli*.

Espinoza, O., Guzmán, M. & Riquelme, S. (2018). Currículum nacional y oportunidades de desarrollo curricular local: proyecto curricular, programas de estudio y plan de formación ciudadana. En Arratia, A. & Osandón, L. (Ed.), *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*. (pp. 299-335). Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Fauré, D. (2012). Los saberes necesarios para proyectar un ciclo de movilización social. Apuntes en torno a tres talleres de Educación Popular. En Fauré, D. y González, L. (Ed.). *Somos andando. Prácticas, caminos y saberes para construir educación popular hoy* (pp. 62-71). Santiago, Chile: Editorial Quimantú.

Fauré, D. (2015). *Prácticas autoeducativas de la juventud urbano popular en el Chile postdictatorial. Saberes, control comunitario y poder popular territorial (1987-2013)*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Chile] Repositorio Institucional - Universidad de Chile.

Farías, O. & Fernández, C. (2018). Propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades de lenguaje y comunicación a partir de la cultura y lengua mapuche en el ámbito del saber RAKIZUAM KA MAPUZUGUN (lenguaje y comunicación) en 7° y 8° básico de la Escuela rural Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe N.° 312, Lago Budi, IX región. [Tesis inédita para optar al título de Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, UMCE].

Fernández, M. (2015). La Experiencia De la Escuela Pública Comunitaria en Santiago de Chile. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: <https://cdsa.aacademica.org/000-061/889>

Fernández, M. (2017). *Educación Popular como práctica transformadora: ¿para qué, por qué y cómo se podría hacer Educación Popular? La experiencia de la Escuela Pública Comunitaria de Santiago*. [Tesis de Magíster, Universidad de Chile]. Repositorio Institucional - Universidad de Chile.

Foerster, R., Gundermann, H. & Vergara, J. (2004). Más acá de la legalidad. La CONADI, la ley indígena y el pueblo mapuche (1989-2004). *Polis: revista académica de la Universidad Bolivariana* 3(8), pp. 1-15. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500820>

Freire, P. (2014). *La pedagogía del oprimido*. Santiago, Chile: Editorial Indómita.

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México D.F, México: Siglo XXI editores.

Harvey. D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid, España: Ediciones Akal.

Gálvez, A. (2002). Revisión bibliográfica: usos y utilidades. *Matronas Profesión* (10), pp. 25-31. Disponible en: <https://www.federacion-matronas.org/wp-content/uploads/2018/01/vol3n10pag25-31.pdf>

Garcés, M. (2015). El movimiento de pobladores durante la Unidad Popular, 1970-1973. *Atenea* (512), pp. 33-47. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32843533003>

Garcés, V. & Olivares, C. (2022). Experiencias pedagógicas de la Escuela Pública Comunitaria (Santiago de Chile, 2018): “Transporte Público en la Ciudad Neoliberal” y “Visibilizando el Patriarcado desde las cotidianidades”. En Cabaluz, F., Campos, J. & Zurita, F. (Coord.). *(Re)Construir Movimiento Pedagógico en Chile: Pensando en conjunto el trabajo docente*. (pp. 371-388). Santiago, Chile: Ariadna Ediciones.

Garretón, M. (2016). Introducción. En Garretón, M. (Coord.). *La gran ruptura: Institucionalidad política y actores sociales en el Chile del siglo XXI*. (pp. 11-20). Santiago, Chile: LOM.

Ghiso, A. (s/f). Investigación dialógica, resistencia al pensamiento único. Disponible en: <https://docplayer.es/74138267-Investigacion-dialogicaresistencia-al-pensamiento-unico.html>

Godoy, E. (2020). *Llamaradas de rebelión: Breve historia del anarquismo en Chile (1890-2000)*. Santiago, Chile: Editorial Eleuterio.

Grez, S. (2007). *De la “regeneración del pueblo” a la huelga general: Génesis y evolución histórica del movimiento popular en Chile (1810-1890)*. Santiago, Chile: RIL editores.

Gutiérrez, H. (2010). Exaltación del mestizo: La invención del Roto Chileno. *Universum (Talca)*. (25), pp. 122-139. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/262520680\\_Exaltacion\\_del\\_mestizo\\_La\\_invencion\\_del\\_Roto\\_Chileno](https://www.researchgate.net/publication/262520680_Exaltacion_del_mestizo_La_invencion_del_Roto_Chileno)

Guzmán, J. (1979). El camino político. *Revista Realidad*, 7, pp. 13-23. Disponible en: <https://archivojaimeguzman.cl/uploads/r/archivo-jaime-guzman-e-3/5/e/5/5e5a5eee5a4517203e32d80fc661c7112275e0858b0d9d26ec7c689c52bb56968/RR.1.7.01.pdf>

Hobsbawm, E. (2019). *Revolucionarios*. Barcelona, España: Editorial CRÍTICA.

Lagos, M. (2018). *Experiencias educativas y prácticas culturales anarquistas en Chile (1890-1927)*. Santiago, Chile: Idea ediciones.

López, F. & Meza, C. (2018). *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe: La escuela desde la insurgencia educativa*. [Tesis inédita para optar al título de Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, UMCE].

Magendzo, A. (1988). *Desarrollo de las normativas curriculares bajo el régimen militar (1973-1987): Un análisis crítico*. Santiago, Chile: PIIE.

Marimán, P., Caniuqueo, S., Millalén, J., & Levil, R. (2006). Epílogo. En Marimán, P., Caniuqueo, S., Millalén, J., & Levil, R. *¡...Escucha winka...! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. (pp. 253-271). Santiago, Chile: LOM.

Mejía, M.R. (2011). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://centrodeinvestigacionclacsoriums.files.wordpress.com/2019/05/educaciones-pedagogiascriticasdesdeelsur.pdf>

Mejía, M.R. (2014). La Educación Popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. *Revista archivos analíticos de políticas educativas*, 22(62), pp. 1-31. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898079.pdf>

Millalén, P. (2006). La sociedad mapuche prehispánica: Kimün, arqueología y etnohistoria. En Marimán, P., Caniuqueo, S., Millalén, J., & Levil, R. *¡...Escucha winka...! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro* (pp. 129-217). Santiago, Chile: LOM.

Ministerio de Educación de Ecuador. (06 de noviembre de 2022). *Propuesta pedagógica*. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/propuesta-pedagogica/>

Molina, P. (21 de julio de 2022). La “brutal” desinformación sobre la nueva Constitución propuesta para Chile (y algunas de las confusiones más difundidas). *BBC News*. Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-62245073>

Monsálvez, M. (septiembre, 2012). *Chile, la dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet y el exilio como dispositivo de control social: El caso de la ciudad de Concepción*. Ponencia presentada en I Jornadas de Trabajo sobre Exilios Políticos del Cono Sur en el siglo XX. Agendas, problemas y perspectivas conceptuales, La Plata, Argentina. Disponible en: <https://journals.openedition.org/rhj/6512>

Morales, S. y Retali, E. (2019). Niñez, lucha de clases y educación popular. En Morales, S. y Magistris, G. (Comp). *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación*. (pp. 109-142). Buenos Aires, Argentina: Editorial Chirimbote.

Movimiento Emancipación (2020). Documento base. Emancipación. Movimiento de Pedagogías Críticas y Educación Popular. Por una educación pública comunitaria y popular. Disponible en: <http://derechoeducacionpublica.cl/wp-content/uploads/2020/08/Movimiento-Emancipaci%C3%B3n-2019-Documento-base.pdf>

Ortiz, D. (2015). La educación intercultural: El desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 18(1), pp. 91-110. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846095006.pdf>

Osandón, P. y Pinto, R. (2018). El currículum nacional y la descentralización: políticas, institucionalidad y saberes. En Arratia, A. & Osandón, L. (Ed.), *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*. (pp. 155-186). Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Ossa, A., Padilla, J. & Urrego, A. (2012). Propuesta pedagógica: ¿Qué formación?, ¿Qué Educación? *Revista Uni-pluri/versidad*, 12(1), pp. 86-97. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7580358>

Pairican, F. (2016). *Malon. La rebelión del movimiento mapuche (1990-2013)*. Santiago, Chile: Editorial Pehuén.

Palumbo, M. (2016). Prefigurando una nueva educación: las formas de lo pedagógico en movimientos populares en la Argentina. *Sinéctica, Revista electrónica de Educación*, (47), pp. 1-17. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99846346003>

Pino, S. (2017). La Educación Popular y sus principios pedagógicos: reflexiones para una praxis transformadora de la educación. *Revista Investigación y Postgrado*, 32(1), pp. 89-102. Disponible en: <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/6255>

Pinochet, A. (1977). Nueva Institucionalidad en Chile. Discurso de Augusto Pinochet en Cerro Chacarillas en el marco del día de la juventud. Disponible en: <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0056797.pdf>

Pinto, D. (2016). *Contextualización curricular de los saberes mapuce bafkehce: Una propuesta crítica emergente de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales para la escuela rural KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE*. [Tesis de Magíster, Universidad de Chile]. Repositorio Institucional - Universidad de Chile.

Pinto, J. & Salazar, G. (1999). *Historia contemporánea de Chile, Tomo II: Actores, Identidad y Movimiento*. Santiago, Chile: LOM.

Pinto, J. & Valdivia, V. (2001). *¿Revolución proletaria o Querida chusma? Socialismo y Alessandrismo en pugna por la politización pampina (1911-1932)*. Santiago, Chile: LOM.

Pinto, R. (2013). Construyendo currículum emergente en Llaguepulli. *Rexe, Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24), pp. 15-36. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243129663002>

Pinto, R. (2017). Más de medio siglo de conversaciones con Paulo Freire. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (17), pp. 69-98. Disponible en: <https://doi.org/10.25074/07195532.17.537>

Pinto, R. (2008). *El currículum crítico: Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Pinto, R. (2020). Currículum y descolonización: La construcción de un currículum crítico emergente en una escuela básica comunitaria mapuche lafquenche. Llaguepulli, Región de la Araucanía (Chile). *Revista Enfoques Educativos*, 17(2), pp. 39-59. Disponible en: <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/60635/64442>

Pinto, R. (2021). *Cosmovisiones populares para la pedagogía crítica emancipadora y transformadora latinoamericana: polisemia de visiones y prácticas populares*. Santiago, Chile: Editorial Latinoamericana.

Recabarren, L. (2017). *Ricos y pobres*. Santiago, Chile: LOM.

Reyes, L. (2002). Crisis, pacto social y soberanía: El proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925. *Cuadernos de Historia* (22), pp. 111-148. Disponible en: <https://cuadernosdehistoria.uchile.cl/index.php/CDH/article/view/47128>

Rico, A. (2016) La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia* 12(1), pp. 55-70. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5377716>

Rifo, M. (2013). Movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile. *Polis (Santiago)*, 12(36), pp. 223-240. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000300010>

Rojas, T. (29 de abril de 2022). ¿Cuánto se está hablando sobre el proceso constituyente en los colegios? *La Tercera*. Disponible en: <https://www.latercera.com/paula/cuanto-se-esta-hablando-sobre-el-proceso-constituyente-en-los-colegios/>

Romero, B. (2019). *Percepciones sociales de docentes mapuche de educación general básica acerca de su formación inicial docente para una educación intercultural: Experiencia en la escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe*. [Tesis inédita de magíster, UMCE].

Ruiz, C. (2010). *De la República al Mercado: Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago, Chile: LOM.

Salas, V. (1999). Rasgos históricos del movimiento de pobladores en los últimos 30 años. *Centro de Estudios Miguel Enriquez*, pp. 1-18. Disponible en: [http://www.archivochile.com/Mov\\_sociales/mov\\_pobla/MSmovpobla0009.pdf](http://www.archivochile.com/Mov_sociales/mov_pobla/MSmovpobla0009.pdf)

Salazar, G. (1989). *Labradores, peones y proletarios. Formación y crisis de la sociedad popular chilena del siglo XIX*. Santiago, Chile: Ediciones Sur.

Salazar, G. (1987). Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa? *Proposiciones* (15), pp. 84-129. Disponible en: <http://www.sitiosur.cl/detalle-de-la-publicacion/?PID=2986>

Santos, M. (2019). ¿Qué es y qué no es la pedagogía? *Apuntes de Pedagogía*, 284, pp. 27. Disponible en: <https://www.cdlmadrid.org/wp-content/uploads/2016/02/apuntespedagogia-062019.pdf>

Sur. (15 de noviembre de 2022). Toma de Peñalolén. *Sitiosur*. Disponible en: <http://mapadeconflictos.sitiosur.cl/view.php?pid=72>

Svampa, M. (2009). Protesta, Movimientos Sociales y dimensiones de la acción colectiva en América Latina. Jornadas de Homenaje a C.Tilly, Universidad Complutense de Madrid-

Fundación Carolina, Madrid: Disponible en:  
<http://www.maristellasvampa.net/archivos/ensayo57.pdf>

Tarrow, S. (2012): *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*, Madrid, España: Alianza.

Torres, A. (2016). *Educación Popular y movimientos sociales en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

Torres, I. (2009). La década de los sesenta en Chile: La utopía como proyecto. *HAOL* (19), pp. 139-149. Disponible en: <https://doi.org/10.36132/hao.v0i19.304>

Viera, C. (2011). Análisis crítico de la génesis de la Constitución vigente. *Revista de Derechos Fundamentales*, 5, pp. 151-171. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3869185>

Villalobos, L. (2018). Enfoques y diseños de investigación social: cuantitativos, cualitativos y mixtos. San José, Costa Rica: EUNED.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Tapia, L., Viaña, J & Walsh, C. (Coord.). *Construyendo Interculturalidad Crítica*, (pp. 75–96). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

## **Anexos de la investigación:**

### **Cuadernillo de sistematización: Los aportes de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin y de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe del Lago Budi a los proyectos educativos formales del sistema educativo chileno.**

#### **1. Introducción.**

Este cuadernillo sistematiza los principales hallazgos que emergen del proceso de investigación de la memoria de título en la UMCE: “El aporte de la Educación Popular y la Pedagogía Mapuce para desarrollar experiencias educativas en el Sistema de Educación Formal: Reflexiones teórico-prácticas a partir de la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin y la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe del Lago Budi”.

Este escrito comparte una serie de aprendizajes identificados a partir de la experiencia político-pedagógica de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin (EPC) y de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe del Lago Budi (Escuela KPLÑK). El presente texto tiene como intención generar un pequeño aporte a las escuelas y a los actores populares que están luchando para superar la crisis del sistema de educación formal chileno y transformar la educación del país hacia un modelo que tenga sentido para las comunidades y los territorios.

El proyecto de investigación profundizó en cuatro dimensiones a partir de las experiencias de las escuelas estudiadas. La primera variable analizada fue la gestión educativa en cada centro educativo, la segunda dimensión fue la propuesta curricular de cada espacio, la tercera área fue la propuesta pedagógica de cada escuela y el cuarto aspecto tuvo relación con los aportes que ambas experiencias pueden brindarle al movimiento social por la educación chileno.

El cuadernillo de sistematización está compuesto por cuatro apartados que se desarrollan a continuación. En primer lugar, se presenta la metodología que sustenta el proceso de investigación. Posteriormente, se exponen y definen sintéticamente las categorías de análisis que sostienen el ejercicio de sistematización. En tercer lugar, se entrega una breve síntesis para comprender la historia y la experiencia pedagógica de ambas escuelas. En cuarto lugar, se da cuenta de los principales resultados de esta investigación en base a las 4 dimensiones estudiadas por este proyecto de investigación. Por último, se entrega un grupo de reflexiones que, desde la experiencia de las escuelas estudiadas, permite perspectivar los procesos de lucha del movimiento pedagógico para los ciclos de acción colectiva del presente y del futuro.

#### **2. Metodología de la investigación.**

El objetivo que movilizó este proceso de investigación es el siguiente: *“Analizar el aporte de la Educación Popular y la Pedagogía Mapuce para desarrollar experiencias educativas en el Sistema de Educación Formal a partir de la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin y la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe del Lago Budi.”*

La presente investigación fue construida desde el diálogo entre el enfoque investigativo cualitativo y el enfoque dialéctico. Por un lado, los planteamientos cualitativos permitieron comprender diversas dimensiones de las experiencias político-pedagógicas desarrolladas por los espacios educativos analizados (Canales, 2006). Por otro lado, la perspectiva dialéctica

posibilitó realizar un proceso de sistematización que pretende generar procesos de reflexión y nuevas prácticas en los centros educacionales analizados<sup>150</sup> (Canales, 2006).

Una técnica fundamental en este proceso de investigación fue la revisión bibliográfica. Permitió comprender el surgimiento y la historia de cada escuela, definir teóricamente las categorías de análisis y conocer el funcionamiento de cada proyecto educativo junto con diversas experiencias y aprendizajes de cada espacio escolar.

Para recopilar información se utilizaron distintas técnicas. En el caso de la EPC se realizaron se realizaron entrevistas en profundidad con educadores populares de la EPC. Para la Escuela KPLÑK se trabajó con entrevistas realizadas a diversos/as kimeltucefe (profesores/as)<sup>151</sup> y con un grupo de discusión con académicos de la Universidad Metropolitana que vienen apoyando la experiencia de la experiencia educativa mapuche desde el año 2010<sup>152</sup>.

La información recabada fue analizada mediante un análisis de discurso que permitió objetivar los discursos que surgen de las opiniones y/o experiencias individuales y colectivas recabadas en las entrevistas en profundidad o en el grupo de discusión realizado (Cottet, 2006).

### 3. Marco teórico de la investigación.

Este proceso de sistematización se sustenta teóricamente a partir de la definición de 8 categorías de análisis. Las primeras 4 son un sostén transversal para todo el proceso de indagación, mientras que, las últimas 4 definen las dimensiones que fueron utilizadas en el proceso de investigación realizado a partir de la experiencia de cada espacio educativo.

En el siguiente cuadro se presenta una síntesis de las categorías de análisis que fueron utilizadas en el proceso de investigación<sup>153</sup>:

Categoría de análisis:	Definición:
Pedagogía Mapuce Bafkehce.	Es un campo de conocimiento teórico-práctico que estudia y reflexiona científicamente sobre los procesos educativos de transmisión y reproducción generacional del kimvn y de los valores del “ce” mapuce [modo de ser mapuche] en espacios educativos formales y no formales. (Asociación de profesores Kimeltucefe, 2006; Ossa et al., 2012; Cubillos, 2017; Calfuqueo et al., 2018; Del Pino et al., 2019; Santos, 2019; Cubillos et al., 2020; Pinto, 2021).

<sup>150</sup> Esta intención rescata elementos de la metodología de “investigación acción participativa” que permite que un colectivo investigue su propia realidad críticamente y produzca conocimiento para luego del proceso reflexivo generar nuevas y mejores prácticas con las cuales transforman su realidad (Canales, 2006; Mercedes, 2012).

<sup>151</sup> Debido a que los tiempos de la Escuela KPLÑK no coincidieron con los plazos de este proceso de proceso de investigación, no fue posible realizar un viaje para realizar las entrevistas en profundidad que se habían planificado inicialmente. A pesar de esto se decidió sistematizar la información recopilada en entrevistas que Farías y Fernández (2018) y Romero (2019) desarrollaron con distintos kimeltucefes de este espacio educativo.

<sup>152</sup> Para diferenciar los discursos recogidos en las entrevistas y el grupo de discusión realizados en esta investigación se referencia el nombre, apellido y cargo de la persona citada. En el caso de las entrevistas de Farías y Fernández (2018) y Romero (2019) se referencia el nombre de él o la kimeltucefe junto con el año de la entrevista.

<sup>153</sup> Para revisar la discusión teórica y la definición de cada categoría de análisis se recomienda revisar la investigación que da origen a este escrito.

Educación Popular.	Es una concepción educativa desarrollada desde los sectores populares para los sectores populares que utiliza diversos conocimientos teóricos y prácticos para desarrollar procesos educativos participativos y transformadores que, por un lado, denuncian las injusticias sociales mientras que, por otro, prefiguran nuevas relaciones sociales que superan la opresión. (Mejía, 2011; Mejía 2014; Torres, 2016; Fernández, 2017; Pino, 2017; Areyuna et al., 2018; Pinto, 2021).
Sujeto popular.	Articula a diversos actores sociales que han sufrido macro experiencias históricas de pobreza y dominación, por lo cual se constituyen como un sujeto histórico capaz de tomar conciencia de su situación de opresión para transformar la realidad organizadamente. (Pinto y Salazar, 1999; Romero, 1999; Calderón, 2018; Pinto, 2021).
Educación Intercultural.	Hace referencia al desarrollo de diversos procesos de enseñanza-aprendizaje interculturales -funcionales, o críticos dentro del espacio escolar para que sean aprendidas por el alumnado y por la comunidad educativa. (Walsh, 2010; Ortiz, 2015; Calfuqueo et al., 2018).
Gestión educativa.	Se entiende como la forma de planificar, asignar roles, organizar la toma de decisiones, evaluar las acciones y replantear los objetivos para instalar mejoras en un centro educacional. (Rico, 2016; Bolaños et al., 2021).
Propuesta curricular.	Es una selección de contenidos que, con una intencionalidad ideológica, política, económica y cultural, buscan ser enseñados y aprendidos en las escuelas para formar un tipo de estudiante. (Giroux, 2004; Apple, 2008; Cubillos, 2011; Pinto y Osandón, 2018).
Propuesta pedagógica.	Hace referencia a la forma en la cual se buscan planear, implementar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos. (Ministerio de educación de Ecuador, s/f; Ossa et al., 2012).
Aporte al movimiento social por la educación.	Son propuestas y/o experiencias de lucha y organización que se enmarcan en los ciclos de acción colectiva del movimiento pedagógico chileno contra la educación de mercado. (Pinto y Salazar, 1999; Corvalán y García Huidobro, 2015; Fernández, 2015; Fernández, 2017; Cabezas y Fauré, 2019).

#### 4. Breve contextualización de las experiencias político-pedagógicas estudiadas.

A continuación, se entrega una breve síntesis que permite comprender el surgimiento de los espacios educativos analizados y las principales dimensiones que componen sus proyectos pedagógicos. Este apartado tiene como objetivo contextualizar al lector o la lectora en las

experiencias para que tenga mayores herramientas para revisar y poder reflexionar sobre los resultados de la investigación y de las proyecciones que emergen desde las escuelas.

#### **4.1. Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin.**

Para comprender el surgimiento de la EPC es necesario reconocer la crisis multidimensional de la educación chilena, junto con los aprendizajes y experiencias desarrollados en los ciclos de acción colectiva desarrollados por el movimiento social por la educación chileno contra la educación de mercado desde principios del siglo XXI (Fernández, 2015).

Dentro de las experiencias, existió la conformación de un grupo de jóvenes profesionales y estudiantes de pedagogía que tomaron el nombre de “Colectivo Diatriba”. Ellos/as llevaron a cabo un proceso de reflexión sobre el sistema educativo y sobre la coyuntura de lucha del movimiento pedagógico que superó las propuestas de la CONFECH y el Colegio de Profesores (Fernández, 2017). Para este grupo, la solución a la crisis de la educación chilena pasaba por construir una Educación Pública Comunitaria<sup>154</sup> (Fernández, 2017).

El grupo de educadores/as decidió materializar su propuesta en un proyecto educativo que ponga en práctica sus ideas. Este tomó forma en 2013 con el nombre de “Escuelita Abierta para Creadores y Libres del Barrio Yungay” mediante el trabajo desde los programas de la Coordinadora Nacional de Educación Para Personas Jóvenes y Adultas (Fernández, 2017).

Cabezas et al. (2019) exponen los diversos sucesos que ocurrieron en la EPC desde el 2014 al 2017. En un principio fueron desalojados de la toma fallida de una escuela municipal cerrada por daños estructurales. Luego, arrendaron del 2014 al 2016 una casa en el Barrio Franklin para realizar clases. Durante el año 2017 ocuparon la sede de la Junta de Vecinas/os “Adelanto y Progreso” que fue facilitada para continuar realizando nivelación de estudios.

El año 2018 las y los educadores populares de la EPC decidieron, junto a la comunidad organizada, tomar un terreno baldío que estaba detrás de la Junta de Vecinos/as con el objetivo de construir colectivamente una escuela (Cabezas et al., 2019). Desde esa fecha a la actualidad la experiencia educativa se desarrolla en la escuela que fue auto-construida.

En el presente, la EPC centra su trabajo pedagógico en dos áreas. Por un lado, mantiene la modalidad flexible para que jóvenes y adultos/as puedan rendir exámenes libres para terminar sus estudios. Por otro lado, el 2022 iniciaron un espacio de nivelación de estudios con niños/as y adolescentes para que puedan rendir evaluaciones y aprobar de curso.

La EPC se define y construye como un espacio de educación popular que busca transformar las diversas dimensiones del espacio escolar como la gestión educativa, la dimensión curricular o la propuesta didáctica y evaluativa (Fernández, 2017).

---

<sup>154</sup> Para Cabezas et al. (2019, pp. 8-9): “La propuesta de Educación Pública Comunitaria, (...) es un proyecto que plantea la defensa, el fortalecimiento y la resignificación de la Educación Pública, mediante el financiamiento estatal bajo control comunitario para la emancipación social y el desarrollo de experiencias educativas que contribuyan a los necesarios procesos de articulación, organización y lucha popular desde el amplio abanico de experiencias y planteamientos levantados desde las Pedagogías Críticas y la Educación Popular, lo cual requiere asumir dentro de sí la dimensión educativa de las distintas organizaciones sociales, territoriales y populares, y con ello, ser parte del proyecto histórico de liberación que encarnan.”

En relación a la gestión educativa de la EPC, la comunidad apuesta por administrar el espacio mediante y tomar decisiones mediante la autogestión comunitaria. Para Cabezas et al. (2019) es una forma de controlar comunitariamente las escuelas que permite contribuir a transformar un sistema que reproduce las desigualdades de género, clase y raza.

La asamblea es la instancia fundamental para el ejercicio de la autogestión comunitaria, ya que ahí la comunidad educativa decide el sentido y la finalidad de la escuela (Fernández, 2015). Basáez et al. (2022) complementan lo anterior al mencionar que existe una asamblea de educadores/as, y otra comunitaria en donde participa toda la comunidad educativa.

Respecto a la propuesta curricular, la EPC construye su currículum en base un proceso de investigación temática que permite reconocer temas generadores<sup>155</sup> (Basáez et al., 2022). Estos temas permiten abordar problemáticas concretas que hayan sido vivenciadas por las y los educandos para buscar soluciones y/o resolverlas a lo largo del trabajo en un módulo de aprendizaje que fue planificado por una pareja pedagógica<sup>156</sup> (Basáez et al., 2022).

En relación a la dimensión didáctica y evaluativa, las y los educadores populares de la EPC reconocen la influencia de la propuesta de Freire (Fernández, 2015). Un elemento central para los procesos de enseñanza-aprendizaje es el uso de la metodología dialéctica<sup>157</sup>, ya que permite reconocer un problema de la realidad, comprenderlo y buscar formas de solucionarlo. Una estrategia evaluativa de este proyecto educativo es la realización de evaluaciones comunitarias. Esta práctica permite que las y los estudiantes cumplan un rol de educadores/as de la comunidad, compartiendo los aprendizajes desarrollados en un módulo de aprendizaje.

Por último, Fernández (2017) entrega una reflexión en torno a la dimensión prefigurativa<sup>158</sup>. La prefiguración en la EPC permite “construir en el presente” la Educación Pública Comunitaria “del futuro”. Sus prácticas cotidianas, sus reflexiones colectivas, sus actividades comunitarias, sus asambleas, entre otras, permiten desarrollar formas de producción del conocimiento, de aprender y de relacionarse propias de una sociedad futura que no reproduzca los males del capitalismo, el patriarcado y el colonialismo.

#### **4.2. Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe del Lago Budi.<sup>159</sup>**

La Escuela KPLÑK emerge a partir de un proceso de lucha colectiva para obtener la administración comunitaria de la Escuela Rayenko por parte de las y los habitantes del lof<sup>160</sup>

---

<sup>155</sup> En relación a la dimensión curricular, la EPC vive una tensión importante, ya que las y los educandos deben rendir pruebas estandarizadas realizadas por el MINEDUC para aprobar sus estudios. Esta situación genera preocupación, ya que las y los educadores populares deben generar un diálogo entre su praxis educativa popular y las obligaciones de la educación formal que se expresan en el aprendizaje de determinados contenidos. Para la EPC es complejo tener control de los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de módulos de aprendizaje, sin tener autonomía para diseñar procesos evaluativos vinculantes (Fernández, 2017).

<sup>156</sup> Permite evitar el individualismo, junto con fomentar el aprendizaje y reflexión entre pares. (Basáez et al., 2022).

<sup>157</sup> En palabras de Basáez et al. (2022, pp. 82), esto implica: “[Partir] desde una situación problemática (realidad), desde la cual trabajamos elementos que posteriormente serán abordados a través de contenidos de una o más disciplinas al mismo tiempo según lo requiriese el caso (abstracción), para finalmente realizar una creación que nos llevará a volver a pensar lo abordado en la situación problemática (realidad).”

<sup>158</sup> Prefigurar implica anticipar la sociedad futura en la actualidad por medio de acciones de autoafirmación o de construcción de un nuevo tipo de relaciones e instituciones en el seno del sistema capitalista aún vigente. La educación es una herramienta con el potencial de adelantar, aquí y el ahora, otra sociedad (Palumbo, 2016).

<sup>159</sup> En este escrito el mapuzugun se escribe a partir del Grafemario Ranguileo, respetando un posicionamiento político de la comunidad educativa mapuce Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe.

<sup>160</sup> Lof alude a la relación entre la comunidad y el territorio que está habita (López y Meza, 2018, pp. 9).

de Llaguepulli (López y Meza, 2018). Para Cubillos (2017), este espacio educativo, a cargo de la iglesia católica, implementó durante décadas dinámicas violentas, colonialistas y evangelizadoras que negaban y reprimían el kimvn<sup>161</sup> mapuce y el uso del mapuzugun<sup>162</sup>.

La victoria del año 2006 permitió que la escuela pasara a ser administrada por la comunidad mapuce bafkehce<sup>163</sup> que habita el lof de Llaguepulli (López y Meza, 2018). El nuevo espacio educativo tomó el nombre de Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe -lugar de enseñanza de todas las comunidades- y empezó a transformar, desde la gestión comunitaria, el proyecto educativo para que fortalezca e irradie el kimvn y la identidad mapuce bafkehce (Cubillos, 2017).

La gestión educativa en la Escuela KPLÑK es comunitaria y se realiza mediante la puesta en práctica de un espacio de diálogo y toma de decisiones llamado XAWUN. La administración colectiva buscó construir un centro educacional con pertinencia territorial, que fortalezca la cultura mapuce y que vincule a las familias de las y los estudiantes al nuevo establecimiento educacional<sup>164</sup> (Cubillos, 2017). Cubillos (2017) destaca la importancia de la comunidad:

*El carácter comunitario de la escuela se reconoce como un aspecto central, pero a su vez definido desde el ejercicio cotidiano de las prácticas culturales y, por lo tanto, educativas de la sociedad mapuce. No se construye comunidad para la escuela, sino que la comunidad construye un espacio para confluir, para reflexionar colectivamente. (pp. 16).*

Rolando Pinto, educador popular que participó y acompañó el proceso educativo comunitario plantea que, en el momento inicial, las autoridades mapuces y la comunidad educativa definieron cuatro objetivos político-pedagógicos para el proyecto:

- 1. Rescatar los ámbitos de saberes y prácticas ancestrales Mapuche Lafquenche, susceptibles de ser transformados en contenidos para la formación de niños y niñas mapuche.*
- 2. Afirmar la visión educativa mapuche que todavía no se aplicaba a la enseñanza de la Escuela Básica Comunitaria "KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE", pero que siempre estuvo como actividades de crianza de los niños y niñas mapuche en su actividad familiar y comunitaria.*
- 3. Rechazar cualquier intento de interculturalidad chilena, entendiéndola como la adaptación del saber, el hacer y el vivir Mapuche actual al diseño tradicional y clásico de la Educación Básica sistémica de Chile.*
- 4. Realzar y sistematizar los saberes y prácticas de vida en la cultura Mapuche Lafquenche ancestral, dándoles una organización pedagógica y curricular que introduzca a la mencionada Escuela Básica en la legitimidad, el desarrollo y el perfeccionamiento de la formación cultural y cósmica Mapuche, a los/las niños y niñas que viven en su LOF comunitario. (Pinto, 2021, pp. 151-152).*

Para la comunidad educativa, un elemento fundamental para reapropiarse de la escuela a partir de la identidad mapuce tenía relación con enseñar saberes, conocimientos y prácticas

<sup>161</sup> Este concepto hace referencia al "saber mapuce". (López y Meza, 2018, pp. 10).

<sup>162</sup> Es el idioma de la sociedad mapuce (Asociación de profesores Kimeltucefe, 2006).

<sup>163</sup> Bafkehce significa gente de mar. Refiere a la territorialidad mapuce que habita la costa (López y Meza, 2018).

<sup>164</sup> La Escuela KPLÑK es un centro educativo subvencionado que tiene estudiantes desde kínder hasta 8° básico.

de la sociedad mapuce (Calfuqueo et al., 2018). Para lograr esto, desde el año 2010 iniciaron un proceso de construcción curricular emergente, a partir de los saberes locales tradicionales del pueblo mapuce bafkehce (Cubillos, 2017; Pinto, 2021).

La elaboración del currículum crítico emergente permitió sistematizar diversas prácticas y saberes tradicionales, que el pueblo mapuce transmitía de generación en generación en diversos espacios e instancias sociales, para poder enseñarlos en la educación formal<sup>165</sup>. En este proceso se apostó por la participación comunitaria para: “generar una integración de la familia, la comunidad y el territorio a la construcción curricular, por tanto, al reconocimiento de los saberes locales mapuce bafkehce”. (Cubillos, 2017, pp. 13).

La construcción curricular tuvo como resultado 8 ámbitos del saber mapuce bafkehce<sup>166</sup>. Cada uno tiene elementos propios del currículum oficial como descriptor, contenidos, objetivos de aprendizaje, indicadores de evaluación u orientaciones didácticas en un formato impuesto por el MINEDUC. Cubillos (2017, pp. 12-13) da cuenta de cada uno de ellos:

1. *AZ MOGEN WAJONTU MAPU MEW o Cosmovisión: relación tiempo y espacio: Este se refiere a la comprensión y a la práctica vital entre el ser mapuce y los espacios visibles e invisibles del mundo, así como la vivencia histórica y situacional del lof (territorio, familia, entorno).*
2. *RAKIZUAN KA MAPUZUGUN o Pensamiento y Lenguaje: Se trata de conocer el habla de la naturaleza, que da origen a las palabras que el mapuce crea y que usa en su comunicación comunitaria; y también el habla como creación de pensamiento, de identidad y de realidad (todo lo que se pueda crear).*
3. *KUME MOGEN o Salud y sanación: El equilibrio armónico entre el hombre mapuce y la naturaleza determina el conocimiento para estar sano y en armonía con la naturaleza.*
4. *AUKANTUN AVEKAN o Juegos Deportivos y comunitarios: El juego es la unión del lof, de amistad y reciprocidad con la naturaleza y entre los mapuce.*
5. *KUZAW WENXU KA ZOMO KUZAW o Trabajo manual y manualidad: Se trata del aprendizaje haciendo manualidades de la tradición mapuce, es la actividad de encuentro del arte y de la vivencia familiar, comunitaria y de la vida.*
6. *MAPUCE FEYENTUN o Religiosidad y espiritualidad: Es la práctica de las ceremonias religiosas y de la comunicación con los espíritus, en espacios naturales y tiempos situados según la necesidad individual y colectiva, y del desarrollo productivo del pueblo mapuce. (Espiritualidad/ Religiosidad del Ser Mapuce)*
7. *AMULEPE TAIÑ MOGEN o Historia y cultura mapuce: Corresponde a los relatos en la tradición oral que reconstruyen la existencia y vivencia*

---

<sup>165</sup> Este proceso generó una disputa con el currículum nacional por el derecho enseñar y aprender cómo ser mapuce desde su historia, memoria, cultura, tradición y saberes, entre otras. (Calfuqueo et al., 2018)

<sup>166</sup> En la actualidad, los ámbitos del saber mapuce bafkehce han sido aprobados como planes y programas por el Ministerio de Educación (MINEDUC) desde 1° básico a 6° básico. La construcción curricular emergente está en un proceso de aprobación para 7° y 8° básico. En la Escuela KPLÑK actualmente se trabajan 6 ámbitos de saber, junto con asignaturas tradicionales como matemática, lenguaje, inglés, historia y ciencias naturales.

*del pueblo mapuce y sus relaciones con los pueblos usurpadores, y que proyecta la continuidad de la vivencia comunitaria.*

8. *IXOFIJ MOGEN o Biodiversidad: Se trata de conocer la naturaleza (visible y no visible) en todos sus componentes, para vivir en armonía y equilibrio con ella. (UNESCO/IESALC, 2011, 2).*

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en la Escuela KPLÑK transforman las prácticas de la escuela tradicional. Un objetivo central es recuperar el pasado mapuce, reeducar a sus estudiantes y a sus familias para que se reencanten con su cultura mapuce (Cubillos, 2017). A partir de los ámbitos del saber se busca formar identitariamente a los pu picikece -niños y niñas- en base a la cultura y al modo de ser mapuce bafkehce.

*En el aprehender la identidad mapuce existen ciertos principios orientadores para constituirse en el modelo de Ser Mapuce; entre otros están el llegar a ser un KIM-CE (Persona con sabiduría); un NOR-CE (Persona correcta); un KUMU-CE (Persona de buen corazón); un NEWEN-CE (Persona con fortaleza, sana); un SAKIN-CE (Persona sensible y alegre); KVLNVN-CE (Persona ágil). (Cubillos, 2017, pp. 12).*

Las prácticas evaluativas también pretenden acompañar los objetivos fijados por la escuela. Para Del Pino et al. (2019) la evaluación mapuce debe rescatar la cultura y del idioma de este pueblo para revitalizar su kimvn por medio de distintas estrategias de evaluación.

La generación del proyecto educativo en esta escuela es un proceso de mucha profundidad y potencia. Cubillos et al. (2020) lo recalcan a través de la siguiente reflexión:

*Cualitativamente esto implica un acto de insurgencia, que supera al de resistencia, al proponer una forma de educación sistemática, nacida al interior de la comunidad, en las vísceras del sentido, haciéndose cargo de su propia historia, promoviendo sus valores, creencias, tradiciones y costumbres. Sin duda, el ejemplo de la KPLÑK es un ejercicio de reapropiación de saberes, pero también de reterritorialización (física, teórica y espiritual), donde la escuela (ubicada en un lugar específico) está integrada a la comunidad y viceversa. (pp. 132).*

##### **5. Los aportes de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin y de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe del Lago Budi a los proyectos educativos formales del sistema educativo.**

Para facilitar la lectura de los principales resultados del proceso de sistematización se optó por separar en análisis en función de las dimensiones que fueron investigadas. En primer lugar, se presentan los hallazgos en relación a la gestión educativa de las escuelas, en segundo lugar, se caracteriza la propuesta curricular de cada proyecto y, se finaliza dando cuenta de la propuesta pedagógica<sup>167</sup> implementada por cada centro educativo.

---

<sup>167</sup> A partir de la definición teórica de esta categoría de análisis, se decidió profundizar en la dimensión didáctica y evaluativa de la Escuela Pública Comunitaria y de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe.

Antes de dar paso al análisis detallado de cada dimensión, es importante mencionar que a partir de los resultados obtenidos del proceso de investigación es posible sostener que ambas experiencias escolares se enmarcan dentro del campo teórico-práctico de la Educación Popular Latinoamericana<sup>168</sup>. Esto se justifica siguiendo un planteamiento del profesor Rolando Pinto (2021). Para el autor, toda experiencia de educación popular debe transformar el funcionamiento y las prácticas del espacio escolar hacia una perspectiva emancipadora, teniendo énfasis en 4 dimensiones cruciales: la gestión educativa, la propuesta curricular, la propuesta didáctica y las prácticas evaluativas.

A lo anterior se suman los siguientes motivos. En primer lugar, las dos escuelas son construidas “desde sujetos populares para sujetos populares” que, desde la conciencia de su situación de opresión (Pinto y Salazar, 1999), crearon comunitariamente espacios educativos con una intencionalidad emancipadora. En segundo lugar, responden a una dinámica de negación y afirmación. Por un lado, niegan y denuncian las diversas relaciones de opresión existentes, y por otro, afirman y construyen un modo de “hacer escuela” que prefigura la superación de las desigualdades y perspectiva una transformación desde la educación (Areyuna et al., 2018). Por último, buscan desarrollar procesos educativos emancipadores que permitan que las comunidades educativas aprendan herramientas, habilidades y contenidos que les permitan transformar colectivamente la realidad (Pinto, 2021).

#### **a) La gestión educativa comunitaria de los espacios educativos.**

La primera definición que emerge en los procesos de gestión en la EPC y en la Escuela KPLÑK es que la administración y la toma de decisiones del espacio educacional debe ser llevada a cabo por la comunidad educativa<sup>169</sup>. Para lograr este objetivo, ambas experiencias han tenido que construir y/o fortalecer los vínculos comunitarios mediante la generación de diversos espacios de distensión y participación para edificar una identidad colectiva.

Esta decisión tiene dos grandes motivos. Por un lado, construir comunidades educativas busca constituir un actor social que desarrolle relaciones sociales que hagan frente al capitalismo (Fernández, 2017). Por otro lado, potencia relaciones comunitarias para el proceso de gestión colectiva del espacio educacional.

En el caso de la EPC, han aprendido la importancia de entender la construcción comunitaria como un proceso de complejo, pero necesario para desarrollar una práctica emancipadora:

*Generalmente, cuando se piensa en este tipo de cosas en el mundo de las ideas se dice: invitamos a la comunidad, esta decide, participa y todo eso... pero en nuestra experiencia, hemos aprendido que es un proceso educativo, no instantáneo... no es abrir los espacios y la gente llega po'... tiene que ver con un montón de desarrollos de procesos educativos que van en esta clave*

---

<sup>168</sup> Esta afirmación no busca invisibilizar el proceso de sistematización, reflexión y puesta en práctica de la Pedagogía Mapuce Bafkehce por parte de la Escuela KPLÑK, por el contrario, reconoce y valora su especificidad. A pesar de lo anterior, la escuela se puede comprender como una experiencia educativa popular que, desde la Pedagogía Mapuce, dialoga con la pedagogía decolonial desarrollando una interculturalidad crítica (Walsh, 2010).

<sup>169</sup> Los dos proyectos comprenden la comunidad educativa considerando a los diversos actores del territorio en dónde se ubica la escuela como vecinos/as, organizaciones sociales, autoridades tradicionales mapuces, etc. Este aspecto supera la visión de comunidad escolar de la escuela tradicional que incluye a directivos, trabajadores/as de la educación, estudiantes y sus familias.

*de cómo vincular la escuela con el territorio, el barrio y la comunidad. (C. Olivares, educador popular EPC).*

En la Escuela KPLÑK, la comunidad mapuce desarrolló un proceso de lucha exitoso que le permitió administrar legalmente el espacio educativo. Debido a esto, la comunidad que existía antes que la escuela, comprendió que era un espacio fundamental para recuperar su pasado y aportar a la lucha de su pueblo mapuche (Cubillos, 2017). A partir de estos elementos, fue lógico que la gestión de KPLÑK sea realizado por la comunidad mapuce del lof de Llaguepulli:

*La Escuela Kom Pu Lof desde sus inicios ha tenido el enfoque de trabajar de manera comunitaria po'... el proyecto curricular, la construcción de currículum y las decisiones a nivel más pedagógico, ¿no?... en términos de quién desarrolla los cursos, horarios, incluso ver la rotación de los puestos de gestión como dirección, UTP, encargado de temas específicos, quien hace gestiones más administrativas... Eso va rotando, pero se acuerda en reunión po' (...) En ese sentido, la gestión propiamente tal, está muy centrada en lo que es el proyecto, su origen, de entenderlo como algo colectivo, que tiene vinculación con el territorio y la comunidad en donde está inserta la escuela.... Si no, no tendría sentido todo lo que han hecho. Entonces, toda la estructura de organización interna ha sido permeada por esas dinámicas. (F. Cubillos, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

En ambas experiencias educativas la gestión educativa comunitaria deja atrás la separación entre el espacio educacional y el territorio propio de la escuela tradicional (López y Meza, 2018) para que el colectivo defina todas las definiciones de cada proyecto escolar. En palabras de Fernández (2017), la comunidad define “el sentido y la finalidad” de cada escuela. Para que las escuelas puedan gestionar comunitariamente sus proyectos educativos es fundamental generar espacios democráticos y participativos tomar decisiones en dónde la opinión y las propuestas de todos los actores comunitarios tengan la misma voz.

El espacio clave para la discusión, reflexión y toma de decisiones comunitarias en la EPC es la asamblea (Fernández, 2015). Para desarrollar la gestión comunitaria que es definida como autogestión comunitaria en este espacio educativo, se utilizan dos espacios asamblearios: la asamblea de educadores y la asamblea comunitaria (Cabezas, 2023):

*En el proyecto de la EPC, en el horizonte, las decisiones de líneas gruesas de la escuela no son tomadas tanto por las y los educadores sino por la comunidad. (...) A partir de ciertas problemáticas que la comunidad va reconociendo, la escuela, de cierta forma, aborda ciertos temas, problemas y horizontes pedagógicamente. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

Para la comunidad educativa epeciana<sup>170</sup> es fundamental fomentar la discusión democrática y el debate comunitario para que todos y todas tengan un rol protagónico. Esta escuela apunta a generar acuerdos colectivos para superar una práctica que restringe la democracia como las votaciones. En caso de tener disensos, se busca la forma de abordarlos (Cabezas, 2023).

---

<sup>170</sup> El concepto epeciano/a hace referencia a algo que es propio del proyecto y de la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin.

Una estrategia para gestionar de forma eficiente todas las distintas aristas trabajadas por la Escuela Pública Comunitaria es el trabajo con comisiones a cargo de personas responsables:

*Sólo un cuarto de las comisiones que tenemos ve lo pedagógico y lo relacionado a los módulos (...). Los otros cuartos tienen que ver con los cuidados comunitarios internos de las y los educadores, otras tienen que ver con la lucha territorial, en la que estamos desarrollando una lucha por la construcción de un barrio digno intercultural y una cuarta por la lucha por la educación pública en nuestra clave: comunitaria y popular. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

En el caso de la Escuela KPLÑK la gestión educativa comunitaria se desarrolla mediante un espacio de diálogo y toma de decisiones que ingresa desde el saber ancestral del pueblo mapuce al centro educativo. El momento para reunirse toma en nombre de XAWUN.

*[Hay que] entender que la Escuela Kom Pu Lof en su proceso y especificidad, bastante sui generis para su territorio y la realidad de muchas escuelas lleva todo lo que es su proyecto, su ideario, su cosmovisión. Entonces, la idea de trabajar bajo el concepto de xawun es algo que no les es ajeno, porque es algo que culturalmente se conoce. Quizás en un inicio estaba un poco perdido por el mismo proceso que ha vivido el territorio mapuche desde la colonización y el despojo cultural y territorial, pero en la intencionalidad del proyecto político de recuperación de la escuela, se va recuperando la cultura a partir de todas sus dimensiones: lo político, organizativo, espiritual, el saber, lo educativo, lo didáctico, lo evaluativo... Entonces, el xawun pasa a ser una forma más de organización interna de la escuela en donde se conversa todo po', la gestión, lo financiero, la administración del currículum, reuniones con las familias (...) Es algo que se toma desde su propia cultura y se aplica en el contexto escolar con toda la lógica que tiene... (F. Cubillos, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

Este espacio asambleario permite rescatar los saberes y experiencias de las personas que habitan el lof de Llaguepulli, mientras rompe con la lógica occidental en donde el conocimiento y el saber sólo lo poseen las personas con estudios (López y Meza, 2018). Para el pueblo mapuce, la comunidad, junto con las personas mayores y las autoridades ancestrales tienen un saber que es fundamental para su pueblo nación (Asociación de profesores Kimeltucefe, 2006). El XAWUN permite poner en práctica dos valores que son fundamentales para los mapuces, la participación comunitaria y la horizontalidad (Pinto, 2021):

*No solamente los profesores tienen (...) la receta de cómo hacerlo sino que aquí lo que hemos ido haciendo, nosotros lo hemos ido haciendo con la, con el aporte de nuestra gente igual, dirigentes, autoridades mapuche, werkén [autoridad tradicional, consejero y portavoz], la gente común y corriente; muchas veces esa gente la sociedad occidental lo deja relegado a un lado, esos son los que a veces, muchas veces tienen mejores ideas y simplemente no se le da la posibilidad de aportar y aquí solamente los profesionales pueden construir y en nuestro mundo no, si aquí todos construimos, todos aportamos. Entonces muchas veces salen muy buenas*

*ideas en las personas que menos cree en esas personas, y salen ideas lúcidas, despiertas, y así lo vamos haciendo. Entonces toda esta construcción tiene que partir de nosotros.* (Hugo Painequeo, 2019).

A partir de la gestión educativa comunitaria desarrollada por ambos espacios educativos se pueden reconocer grandes aprendizajes desde la práctica de dialogar, tomar decisiones y administrar una escuela de forma colectiva. Esto se visualiza de forma en el protagonismo que tiene el profesorado en estas escuelas a diferencia de un espacio educativo tradicional:

*En mi experiencia en colegios subvencionados hay una división del trabajo que es fundamental en esta discusión. De cierta forma, uno entra al hacer, te dicen que hacer y entrai' a eso. La reflexión, la orientación, las líneas políticas que tiene el colegio no están en discusión. Es loco porque no se entiende como una pasa' de máquina, pero es una pasa' de máquina regida por la posición de capital, quien tiene capital pone un colegio y pone sus líneas (...) Uno viene, hace su clase, pero no pensai' la totalidad del proyecto.* (S. Guerrero, educador popular EPC).

Los distintos roles que cumplen las y los educadores permiten desarrollar diversos aprendizajes, junto con procesos de deconstrucción y transformación desde la práctica educativa popular (Fernández, 2017; Pinto, 2021):

*En la experiencia larga del proyecto... una dimensión bien particular tiene que ver con el estar dentro es un proceso educativo, principalmente para quienes nos sentimos en el rol de educadores y educadoras que aprendemos (...) Hay dimensiones en las que no sabemos y que tenemos que abrir. Es una suerte de primera línea en que llegai', entrai' a esto, no tengo idea como hay que hacerlo, pero hay que hacerlo. Es aprender en la praxis, en el error, todo eso...* (S. Guerrero, educador popular EPC).

Desde el análisis desarrollado por las y los kimeltucefe de la Escuela KPLÑK el aprender a gestionar comunitariamente el espacio educativo permite proyectar el proyecto en el tiempo:

*Espero que, cuando nosotros no existamos y siga Kom pu Lof, los papás actúen de la misma manera. Una participación muy importante, yo creo que la escuela... su principal base de existencia son los papás que hay. Los que estuvieron antes y los que están ahora que se han ido incorporando también. Así que nosotros en eso no tenemos ningún problema de participación o que alguien se reste. Los que se restan son los mínimos, uno o dos, alguien que un día tuvo que hacer otra cosa, pero así, siempre, siempre, la primera prioridad es venir aquí a la escuela.* (Silvia Ancan, 2018).

Por último, es importante reflexionar sobre las posibilidades de la gestión comunitaria para prefigurar y perspectivar una forma de administrar colectivamente otras áreas de la sociedad.

En función del recorrido desarrollado por la EPC es importante examinar críticamente el aporte de la autogestión comunitaria para la puesta en práctica de otros procesos de gestión

comunitaria. En el marco de la lucha por el “Barrio Digno Intercultural<sup>171</sup>”: ¿es posible que el control comunitario desarrollado por la EPC se pueda traspasar a otros espacios comunitarios en la lucha del Barrio Franklin?, en el caso de lograr el triunfo territorial: ¿la autogestión comunitaria puede permitir organizar el barrio digno intercultural?

A partir de la experiencia de la Escuela KPLÑK es legítimo analizar la potencialidad que tiene la administración colectiva de una escuela por parte de una comunidad mapuce. Si el lof de Llaguepulli es capaz de definir desde las necesidades comunitarias, que el sentido y la finalidad del centro educativo apunta a recuperar el kimvn mapuce y aportar a los procesos de descolonización: ¿es posible que las comunidades mapuces gestionen colectivamente otras áreas sociales para reconstruir su cultura como pueblo-nación?

### **b) La construcción curricular comunitaria, crítica y emergente de las escuelas.**

Ambas experiencias educativas han realizado una crítica radical al currículum nacional diseñado por el Ministerio de Educación chileno. Para las dos escuelas, esta selección de contenidos, habilidades y valores busca construir y reproducir un tipo de sujeto/a que se integre acríticamente a una sociedad capitalista, colonial y patriarcal.

En el caso de la EPC, sostienen que el currículum fue construido de forma técnica y antidemocrática, ya que no consideró la participación de las comunidades educativas (Cabaluz et al., 2023). Además, las y los educadores afirman que la arquitectura curricular es una imposición arbitraria que implementa los lineamientos de corporaciones y organizaciones transnacionales del norte global, respondiendo a los intereses económicos de la clase dominante (Cabaluz et al., 2023). Un educador plantea una crítica al “sinsentido curricular”:

*Nosotros partimos de una crítica radical al currículum nacional (...) radical en el sentido de atacar la raíz del problema. Básicamente se sostiene (...) que la escuela en Chile y gran parte del mundo, sostiene la idea de que vamos a ir a la escuela para comprender cómo funciona la sociedad y poder actuar en ella, por lo tanto, uno va a la escuela a aprender cómo se vive. Sin embargo, la escuela asume que, para comprender la realidad, hay que hacerlo de manera fragmentada. Es decir, tengo que estudiar una hora matemática, otra lenguaje, otra historia, otra ciencia. Y asume que, en esa fragmentariedad, nosotros vamos a ir a la escuela y comprender la totalidad. El punto de partida para comprender la realidad es desde la teoría, desde las disciplinas. (C. Olivares, educador popular EPC).*

La Escuela KPLÑK sostiene que el currículum chileno contiene una idea excluyente de ser humano que desconecta al pueblo mapuce de su historia, cultura y saber (Cubillos et al., 2020). Esto genera que el pueblo mapuce pierda constantemente sus prácticas culturales y

---

<sup>171</sup> La EPC está desarrollando un proceso de lucha comunitaria que busca construir “Barrio Digno Intercultural” que logre: “recuperar un terreno donde hoy se encuentra nuestra sede, para crear allí un “Barrio Digno Intercultural” que tenga viviendas sociales dignas, áreas verdes, multicancha, biblioteca pública, un espacio de salud pública, una huerta comunitaria, espacios de trabajo y una Escuela Pública Comunitaria en modalidad regular, lo cual no sólo nos permitiría establecernos en el territorio sin temor a que nos desalojen, sino que también vivir de nuestro trabajo colectivo de manera cooperativista y autogestionada, lo cual ha sido una parte importante de nuestras luchas como trabajadorxs de la educación. Para lograrlo (...) impulsamos la creación de una coordinadora territorial, que es desde donde se organiza la lucha por el terreno.” (Basáez et al., 2022, pp. 76).

su conocimiento ancestral, ya que la implementación del currículo en escuela funciona desarrolla procesos colonizadores y occidentalizantes (López y Meza, 2018):

*El currículum está hecho para chilenizar no más, chilenizar (...) El currículum nacional chileno tiende a eso po, la transformación, una deformación, los niños no los forman en su identidad, sino los deforman, los transforman: nació como mapuche y lo forman como winka [persona no mapuce], perdiendo como pueblo. (Hugo Painequeo, 2019).*

*En definitiva, el currículum yo creo que apunta a eso, apunta a formar un ser, una persona que responde a este modelo económico neoliberal, un modelo formativo de educación casi personalista, individualista, no existe el cooperativismo. (Jorge Calfuqueo, 2018).*

Ambas escuelas asumen que el currículum puede ser disputado al Estado a partir de procesos de construcción curricular crítica, comunitaria y emergente.

En el caso de la EPC, decidieron trabajar a partir de un proceso de construcción curricular crítico, emergente y comunitario (Cabaluz et al., 2023) que le dé sentido a la escuela:

*Desde nuestra perspectiva, la escuela está patas arriba porque su punto de partida no es la realidad, sino la teoría. Nosotros creemos que hay que poner la escuela de patas al suelo. (...) Debería partir curricularmente comprendiendo las problemáticas reales, sociales que tiene una comunidad y en función de eso levantar currículum. (...) Eso lo aprendimos de la experiencia del MST brasileiro (C. Olivares, educador popular EPC).*

*El currículum nacional no se perspectiva, ni lo dicen así, hacía procesos de liberación y transformación de las estructuras de opresión... qué se yo... el capital, el patriarcado o el colonialismo. En ese sentido, había una necesidad por la autogestión del currículum... (S. Guerrero, educador popular EPC).*

En términos concretos, el currículum epeciano se construye a partir de procesos de investigación temática que, comunitariamente, permiten reconocer temas generadores para definir problemáticas que son abordadas pedagógicamente (Cabaluz et al., 2023):

*Partimos en una asamblea que le llamamos módulo 0. Decimos que el año escolar lo vamos a construir en función de 4 bimestres y en cada uno vamos a trabajar dos módulos de aprendizaje. Dentro de esos 8, como educadoras/es, definimos los dos primeros para tenerlos preparados. Entonces colectivamente y de manera comunitaria, vamos a definir los otros 6. (C. Olivares, educador popular EPC).*

A partir de cada tema generador, se realiza la planificación de un módulo de aprendizaje (Basáez et al., 2022). Esta forma de trabajo permite construir de forma eficiente una unidad que motorice un proceso de enseñanza-aprendizaje. El proceso de diseño de un módulo y la selección de contenidos a tratar es descrito por un educador popular:

*Nos distribuimos en equipos y/o parejas pedagógicas. Cada pareja o equipo se hace cargo de un tema generador<sup>172</sup> (...), se llama generador ya que al ser una problemática real genera diálogo y soluciones en torno a ello, junto a procesos de aprendizaje (...) Cuando ya tenemos esos temas, cada equipo o pareja los toma y aplica la metodología dialéctica. Ahí acotamos el tema generador a una problemática, definimos un objetivo general que responda a resolver o intervenir el tema generador diagnosticado inicialmente por la comunidad, cachai?... Luego definimos tres objetivos específicos que apunten a un primer momento de diagnóstico colectivo, un segundo momento de teorización y un tercer momento de vuelta a la realidad para transformarla. A partir de eso, revisamos la cantidad de clases que tenemos, definimos las sesiones para cada objetivo específico, planificamos las clases y avanzamos. (C. Olivares, educador popular EPC).*

Por último, es importante mencionar que los módulos de aprendizaje diseñados por las parejas y/o equipos pedagógicos permiten materializar el proceso de construcción curricular. Estos módulos se articulan con 6 horizontes curriculares que son claves para la comunidad epechana, ya que son principios transversales que orientan su praxis<sup>173</sup> (Cabalu et al., 2023).

La comunidad educativa KPLÑK decidió iniciar el año 2010 un proceso de construcción curricular emergente en donde todos los actores comunitarios compartieron sus saberes consuetudinarios para que fueran sistematizados en un currículo que atienda las necesidades de niños, niñas y el lof (Cubillos, 2011). Del Pino et al. (2019) afirman que:

*Las autoridades MAPUCE junto al profesorado y el LOF (comunidad), deciden comenzar una construcción curricular, amparándose en el Decreto 40 (Mineduc, 1996) que otorga la posibilidad de crear planes y programas propios a las instituciones educativas. Esta decisión tiene como fundamento el rechazo del Programa de Educación Intercultural emanado desde el Ministerio de Educación chileno, debido a que la comunidad lo considera hegemónico. (pp. 104).*

Un objetivo central para la construcción curricular comunitaria fue generar ámbitos de saber que emerjan desde el kimvn mapuce bafkehce y eviten las prácticas colonizadoras del currículum chileno (Cubillos, 2017):

*Se llevó a cabo un proceso de reflexión acá, con las autoridades, con los dirigentes y con las personas mayores para iniciar este proceso de diseñar y de crear un currículum diferenciado. Que nos diferencie del otro currículum nacional y que este currículum esté centrado plenamente y que venga desde el tronco cultural mapuche, con la participación de distintos agentes que participan del proceso de formación de un niño, una niña del conocimiento*

---

<sup>172</sup> Para Cabalu et al. (2023) reconocer colectivamente los temas generadores permite superar un proceso de construcción curricular autoritario y vanguardista. Los autores afirman que cada tema debe buscar integrar las experiencias del alumnado y debe poder ser trabajado en el contexto territorial de la escuela. A su vez, es fundamental que sea desafiante y permita problematizar la realidad, incomodar y tensionar a la comunidad educativa para que cuestione lo que parece normal (Cabalu et al., 2023).

<sup>173</sup> Cabalu et al. (2023) dan cuenta de los 6 horizontes curriculares que buscan integrarse en los módulos de aprendizaje: 1) currículum crítico; 2) currículum territorializado y emergente; 3) currículum abierto y dinámico; 4) currículum interdisciplinario; 5) currículum comunitario; 6) currículum feminista, descolonizados y anti-capitalista.

*mapuche. Por eso es que estamos empeñados en hacer la construcción de un paradigma distinto al currículum chileno. (Jorge Calfuqueo, 2018).*

Este proceso de construcción curricular tuvo como objetivo la elaboración de planes y programas que sistematicen el kimvn mapuce para que sean aprobados por el Ministerio de Educación (Pinto, 2021). Actualmente, la Escuela KPLÑK trabaja en todos sus niveles 6 ámbitos de saber sistematizados como asignaturas en su espacio educativo.

En función de la crítica al currículum nacional y el proceso de disputa curricular con el Estado a partir de la gestión comunitaria de los espacios educativos es importante reconocer las ventajas de trabajar con un currículo propio.

El análisis de la experiencia de construcción curricular de la EPC permite reconocer las ventajas de trabajar con un currículum propio. Por un lado, permite aportar al proceso de transformación de la comunidad educativa. Para Fernández (2017, pp. 58) el currículum:

*Es el lugar desde donde las y los educadores de la Escuela Pública Comunitaria se posicionan para la disputa o tensión con el Estado. Es ahí donde reconocen el despliegue de una acción directa que apunta a un proceso de transformación.*

*Yo creo que hay una dimensión muy política (...) en términos concretos, es quién decide la educación del pueblo. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

Por otro lado, el trabajo a partir de temas generadores y la metodología dialéctica permite buscar formar sujetos críticos que, desde la educación popular, vivan procesos de humanización y concientización que les permita transformar su realidad y aportar a construir una sociedad sin estructuras de opresión y dominación (Fernández, 2017).

Para la Escuela KPLÑK, la ventaja de trabajar en base a un currículo propio, construido desde el saber y la cultura mapuce es que permite educar a los pu picikece en función del kimvn de su pueblo-nación y permitir que tengan una valoración positiva de su propia cultura (Cubillos, 2017). Una entrevista realizada por Farías y Fernández (2018) da cuenta de los beneficios de la enseñanza del mapuzugun y de la cultura mapuce:

*El interés que les damos es que los niños vuelvan a adoptar el mapuzugun y sean formados íntegramente como mapuce, no enajenarlos (...) lo que nosotros estamos haciendo nosotros aquí con el mapuzugun yo no le veo desventaja pue, todo es ventajoso. (Hugo Painequeo, 2018).*

En función de las experiencias de construcción curricular críticas, comunitarias y emergentes en la EPC y en la Escuela KPLÑK se la tensión con el currículum estatal. En el caso de la Escuela Pública Comunitaria, trabajan su propuesta curricular de forma autónoma en la modalidad flexible, pero sin reconocimiento estatal. En el caso de Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe, el proceso de organización y lucha comunitaria, ha obligado al MINEDUC a aprobar los planes y programas de 1° a 6° básico, respetando las posibilidades del Decreto N° 40.

El camino recorrido por ambas escuelas invita a reflexionar a todos los centros educacionales sobre la importancia de construir comunitariamente el currículum, para que los procesos

educativos sean coherentes con las finalidades de cada espacio educacional. En esta dimensión, es importante destacar la relevancia de integrar los saberes populares y los elementos culturales del contexto territorial de cada escuela para superar, desde la autonomía comunitaria, el “sinsentido” del currículo nacional (Pinto, 2008).

### **c) La propuesta pedagógica transformadora de cada proyecto educacional.**

Las experiencias educativas estudiadas buscan alejarse de las prácticas pedagógicas propias de la escuela tradicional, transformando su dimensión didáctica y evaluativa en función de los objetivos de cada proyecto educacional. Por un lado, la EPC tiene una crítica radical a lo que Freire (2014) denomina “educación bancaria<sup>174</sup>” y busca desarrollar procesos educativos que se inscriben y dialogan con la tradición de la educación popular latinoamericana (Fernández, 2017). Por otro lado, la Escuela KPLÑK pretende transformar las prácticas colonizadoras de la escuela formal instalando, desde las prácticas cotidianas, actitudes y valores mapuce para formar a su alumnado en base al saber mapuce y a la identidad de su pueblo (Cubillos, 2017).

Ambas escuelas coinciden en la importancia que le dan a la construcción de vínculos de afecto dentro de la comunidad educativa para potenciar los procesos de aprendizaje. Para Morales y Retali (2019) es imprescindible generar lazos afectivos dentro de un colectivo guiados por la ternura<sup>175</sup>. Para Morales y Retali (2019), los vínculos deben posibilitar:

*Sentirse parte de un grupo, en el cual creés que tenés algo para dar, pues confirmás que lxs otrxs lo reciben con alegría. Significa sentirse bien, contenidx y reconocidx (...) Significa que no dé lo mismo si alguien no está, porque le pudo haber pasado algo, o haberse sentido mal en la reunión anterior. Significa lazo afectivo e identidad colectiva. (...) significa deseo de ser y estar ahí, con esxs otrxs que se vuelven nosotrxs. (pp. 127-128).*

En la Escuela Pública Comunitaria sostienen que es necesario desarrollar vínculos para generar procesos de enseñanza-aprendizaje:

*Cuando se habla del tema del vínculo con el estudiantado, comprendemos desde la educación popular que no hay posibilidad de construcción del conocimiento sin construcción de vínculos, cachai... el tema de los vínculos tiene que ver, no sólo con lo afectivo, sino con lo experiencia... uno construye vínculos en función de la experiencia que se tiene... Pero a su vez, eso no es espontáneo, nosotros asumimos que hay una intención pedagógica por construir vínculos... (C. Olivares, educador popular EPC).*

La EPC intenciona<sup>176</sup> procesos de construcción de vínculos para transformar las relaciones sociales y hacer frente a las dinámicas opresivas de la sociedad chilena (Fernández, 2017).

---

<sup>174</sup> Paulo Freire (2014) sostiene que en la educación bancaria cada educando/a es visto como un depósito que debe almacenar conocimiento que es transmitido por un/a educador/a que posee sabiduría. Esta relación pedagógica niega al alumnado como sujeto de conocimiento y lo mantiene en una posición rígida de ignorancia que se sostiene gracias a la alienación que producen las y los educadores.

<sup>175</sup> Para Morales y Retali (2019, pp. 126) se entiende como: aquello que emerge de un encuentro entre afectos, singularidades que se desean, sujetos vinculados mediante un lazo afectivo, un lazo de amor.”

<sup>176</sup> El proceso de investigación identificó dos motivos. Por un lado, activa núcleos de buen sentido presentes en los sectores populares, y, por otro, fortalece la comunidad y posibilita un germen de construcción de poder popular.

Estos vínculos se tejen en distintos espacios dentro de la Escuela Pública Comunitaria:

*Es una experiencia que nosotros vamos desarrollando a través de las místicas, en el inicio de las actividades o de las clases, que desarrollamos al recibir a los estudiantes... Es todo el proceso de experiencia cuando estamos desarrollando una clase y a su vez es todo lo que ocurre más allá de eso, cachai... Cuando, por ejemplo, falta alguien y vamos construyendo procesos de cuidado colectivo pa' saber por qué está faltando tal compañero/a, cuando falta un profe... vamos intencionando ese tipo de cosas. (C. Olivares, educador popular EPC).*

Por parte de las y los educadores populares del proyecto epeciano hay una reflexión inicial, pero profunda, en relación a los vínculos dentro de la comunidad educativa bajo la idea de “sentipraxis”. Un educador reflexiona sobre lo que ocurre en diversos vínculos:

*Yo creo que lo que ocurre ahí es una tríada que articula, por una parte, el hacer y el pensar (...) pero yo creo que esa dialéctica le falta una tercera patita, que es la del sentir... no es sólo pensar y hacer, cachai... es algo que te mueve desde adentro... (...) Es la articulación entre el sentir y pensar, pero desde el hacer... cachai' (C. Olivares, educador popular EPC).*

*[A] nosotros/as como trabajadores/as, ¿qué nos hace levantarnos un día sábado a las 8 de la mañana pa' tener una asamblea a las 10 y estar todo el día en asambleas?, en vez de estar descansando después de una semana de trabajo con nuestra familia... Lo que nos mueve ahí no es sólo la razón, ni es sólo un activismo, es un sentir que nos moviliza, que articula ese pensar que tenemos con la experiencia que estamos desarrollando ... Yo creo que la educación popular en términos de la construcción de vínculos se desarrolla a partir de la sentipraxis, que de forma consciente o no, la desarrollamos. (C. Olivares, educador popular EPC).*

En la Escuela KPLÑK, las y los kimeltucefe destacan la horizontalidad como una clave al momento de relacionarse (Cubillos, 2017) que es acompañada con la construcción de lazos afectivos entre kimeltucefe y pu picikece:

*[Es fundamental] cómo acoger a los niños, cómo saludar, cómo tratarlos (...) Aquí no hay una identificación que éste es profesor y este es alumno, no, aquí hay un tratamiento de peñi y lamien [hermano y hermana], eso es lo que es la vida mapuche, aquí usted jamás nos va a escuchar “tío” o “profesor tanto”, sino que peñi nomás po, desde el más pequeñito al director, peñi, así hay un tratamiento horizontal, no hay una verticalidad. Así es la sociedad mapuche, todos somos peñi. (Hugo Painequeo, 2019).*

La construcción de vínculos es una preocupación constante que se materializa en diversas prácticas realizadas por las y los kimeltucefe. Testimonios dan cuenta de diversas situaciones:

*Cuando llega un niño nuevo (...) hacemos la visita a la familia, para saber en qué condiciones vive ese niño, para conocer a su familia, cómo se organizan en la casa, no para saber si viven bien, si tienen... no, no es ese*

*el tema. Sino para nosotros entender de mejor manera cómo vive ese niño, insertarlo de mejor manera. Cada vez que llega un niño nuevo, el profesor jefe tiene que acercarse a la familia.* (Silvia Ancan, 2018).

*Y siempre, siempre yo, tengo como práctica de, cuando yo no estoy, ellos saben a qué ando. Cuando vuelvo ellos me dicen cómo me fue y cómo estuvieron ellos también.* (Silvia Ancan, 2018).

Ambos espacios educativos reflexionan constantemente sobre didáctica para transformar sus procesos de enseñanza-aprendizaje en coherencia con las finalidades educativas de sus proyectos escolares.

La propuesta didáctica en la Escuela Pública Comunitaria busca desarrollar aprendizajes liberadores que avancen desde una perspectiva emancipadora hacia la prefiguración de otra sociedad (Fernández, 2017). Las clases se desarrollan a partir de módulos de aprendizaje que fueron planificados por parejas pedagógicas implementando la metodología dialéctica para apuntar a la transformación de la realidad (Basáez et al., 2022):

*El problema y el tema generador busca eso, es un problema que te exige la respuesta que podai' darle...* (S. Guerrero, educador popular EPC).

*En la organización de un módulo tenemos diversidad metodológica (...) pero más allá de la forma de trabajo, se intenta respetar la dirección realidad, teoría, realidad a nivel de módulo.* (S. Guerrero, educador popular EPC).

El trabajo con módulos de aprendizaje implica seleccionar problemáticas reales y cotidianas que son vivenciadas en el territorio por las personas que componen la comunidad educativa. Para abordar el trabajo con los módulos es central que el problema remueva a las y los estudiantes, integre sus experiencias de vida, busque impulsar la reflexión individual y colectiva, junto con promover el diálogo comunitario (Cabaluz et al., 2023).

Cada clase, integra diversos elementos para perspectivar los aprendizajes hacia una perspectiva liberadora. En primer lugar, se realizan místicas para alimentar el espíritu de lucha del alumnado y conectar con las emociones de las y los presentes (Garcés y Olivares, 2022). También es fundamental generar un diagnóstico de la problemática que surge del tema generador y fomentar el diálogo entre todos/as los/as presentes (Garcés y Olivares, 2022). En tercer lugar, destacan el uso de metodologías participativas para desarrollar el protagonismo del alumnado y superar "la cultura del silencio" que la escuela formal ha generado en las personas, haciéndolas tímidas, mientras niegan su posibilidad de cambiar la realidad<sup>177</sup> (Cabaluz et al., 2023). Por último, implementan prácticas pedagógicas interdisciplinarias para superar la parcelación del conocimiento propia de la escuela tradicional (Cabaluz et al., 2023).

La Escuela KPLÑK también ha desarrollado un proceso de reflexión didáctica para poner en práctica procesos de enseñanza-aprendizaje que superen el colonialismo desde la identidad y el kimvn mapuce. Debido a que el currículum con el que trabaja este centro educativo surgió

---

<sup>177</sup> El trabajo en base problemáticas sociales vivenciadas por la comunidad a partir de la metodología dialéctica y la dialogicidad permiten superar la contradicción educador/a-educando/a, que Freire (2014) reconoce como parte de la educación bancaria. En la EPC los procesos pedagógicos apuntan a la concienciación de los sujetos populares para que sean capaces de comprender la realidad social y transformarla (Fernández, 2017).

a partir del saber mapuce bafkehce, la selección de las estrategias didácticas debe permitir implementar aprendizajes a nivel de aula.

En el caso de este proyecto educacional mapuce, el desafío es llevar procesos de transmisión del conocimiento que se dan en diversos espacios sociales a una institución occidental como la escuela. Para lograrlo, las y los kimeltucefe desarrollaron procesos de reflexión para crear un cuerpo teórico-práctico llamado Pedagogía Mapuce Bafkehce. Esta tiene como objetivo implementar una práctica pedagógica que sea coherente con su kimvn (Cubillos, 2017).

En este camino, las y los kimeltucefe se autoforman y aprenden constantemente -desde la reflexión individual y colectiva- nuevos roles y prácticas que no recibieron en su formación inicial docente (López y Meza, 2018). Para Pinto (2021), se convierten en educadores populares que se forman a partir de la práctica y del diálogo intersubjetivo:

*Estamos partiendo en forma inicial de hacer un tratamiento en nuestro currículum crítico emergente mapuche, ahí nos faltan elementos, nos estamos autoformando ahora sí, porque hay una reflexión: ¿esta formación que yo recibí desde la academia universitaria será la misma la formación cómo voy a formar a mis niños mapuche? Esa es la interrogante que tenemos. De hecho tenemos que ir creando como hacer, abordar las temáticas mapuche, llámese desde la didáctica, desde la pedagogía, desde la evaluación, eso lo estamos ideando ahora porque son distintos po, distintos... antiguamente nosotros no teníamos escuela sino que la formación venía de familia, con cierta cantidad de hijos solamente, y ahora como recibimos muchos niños y cada familia es distinto, y ahí cómo combinar eso, entonces ahí está, y cómo evaluar, cómo enseñarles, encerrarlos en una sala, llevarlos a otro espacio educativo en un guillatún, a orillas del lago, en un menoko [sitio sagrado]... estamos todo eso, de qué forma... nos sentaremos nosotros adelante, vamos a hablarles, hacerles cátedra de mapuche mogen o... entonces nosotros estamos creando una forma de estudiar. (Hugo Painequeo, 2019).*

La selección de las prácticas que se desarrollan en el aula debe fomentar que las y los estudiantes se puedan reconocer como parte de un pueblo y de un territorio (Cubillos, 2017):

*El objetivo primero es que los niños se quieran tal como son. (...) Primero, quererse como uno es, de dónde nació, su familia, reconocer a su familia como que son lo más importante. Que son pertenecientes a un pueblo y que ese pueblo tiene que seguir. Esas son las primeras bases que uno le va diciendo al niño. Y lo otro también es que vayan haciendo relación de su vida, de su entorno, de su familia, con sus compañeros. Cómo yo llevo una calidad de vida, tiene que ver con la alimentación, el respeto a los genes, con respeto a las personas mayores, aprender a escuchar, aprender a expresarse, aprender a resolver sus propias dificultades que tienen, a no sentirse aminorados con algunas cosas. Entonces esos son los objetivos generales que uno tiene en su clase. (Silvia Ancan, 2018).*

Junto al desarrollar un lazo identitario con la nación de la cual son parte los pu picikece, es fundamental que la enseñanza apunte a recuperar el kimvn perdido por los distintos procesos

de colonización y reconstruir el modo de vida y los saberes del pueblo mapuce bafkehce (Cubillos, 2017):

*Para restituir, bueno, pasa por una concientización, o sea valorar, que el mapuzugun como pueblo le volvamos a dar valor (...) Queremos seguir proyectando como pueblo. Un pueblo sin idioma se equivoca mucho, o sea yo conociendo mi idioma: voy a ver el pasado, voy a ver qué es ser mapuche, cuál es la estructura social, política, qué significa cada conceptualización y desde ahí voy proyectándome. (Hugo Painequeo, 2018).*

*Más que enseñarles a hablar el mapuzugun como instrumento de comunicación o como un idioma más, es un reencuentro consigo mismo. Enseñarles el mapuzugun con contenido cultural y convencer a los niños que esa es su forma de comunicar para que ellos realmente lo asuman porque si enseñamos (...) el mapuzugun por aprender solamente, no tiene sustento, no le causa un interés al ser humano, al niño sobre todo, entonces tiene que ir mucho con la sensibilización, con concientización, con contenido cultural (...) le planteó primero yo a los chicos: que el mapuzugun es el habla de la naturaleza y que nosotros, conociendo el mapuzugun, nos vamos a conocer quién somos realmente, porque el winkazugun [castellano] no nos da el alcance para conocernos o conocer la cultura (...) Siendo mapuche yo [tengo que] hablar el mapuzugun, conocer el mapuzugun, o sea también tiene que ver un poco con el derecho que tengo yo de comunicarme entre ce y con la naturaleza. (Hugo Painequeo, 2018).*

Otro aspecto imprescindible en la enseñanza mapuce dentro del aula es la importancia de las emociones en los procesos de aprendizaje. Esta dimensión emergente coincide con lo planteado por Pinto (2021), ya que sostiene que las emociones y el afecto<sup>178</sup> es fundamental en la vida de los sectores populares latinoamericanos. Esto se expresa en un testimonio:

*Aquí cuando nosotros trabajamos con los chiquititos el mapuzugun, ya sea en la danza, (...) cuando le pregunta algo, cuando le conversa algo, les habla desde el sentimiento... porque creemos que así transmitieron nuestros Yekece –personas mayores-, ese rol nos corresponde a nosotros; nosotros ya somos personas mayores y tenemos una responsabilidad con nuestro pueblo: de que esto se siga manteniendo, y si usted al niño se lo entrega con cariño, con afecto, con sentido de pertenencia, al niño le llega porque esas cosas marcan la vida. (...) Por lo menos yo cuando tengo que hablar en mapuzugun con ellos, yo lo hago así, lo hago del piwke -corazón-, de empoderarse para que el niño también sienta que lo que uno está diciendo, uno lo hace, y que ellos lo puedan sentir. (...) A través del afecto yo creo que las cosas resultan más. (Silvia Ancan, 2018).*

---

<sup>178</sup> El afecto no sólo potencia el desarrollo de aprendizajes, sino que permite recuperar la capacidad de creer en la fuerza del cariño, del afecto y de la hermandad que busca ser arrebatada por la sociedad capitalista. “No se construye identidad, consciencia de ser sujeto, de “ser alguien”, sino es porque alguien me permitió sentirme partícipe del afecto, de las expectativas, del cariño y la esperanza de otros.” (Morales y Retali, 2019, pp. 139-140).

Otra dimensión clave para la Escuela KPLÑK es enseñar valores propios de la sociedad mapuce con el mismo nivel de importancia que determinados contenidos (Asociación de profesores Kimeltucefe, 2006). Cubillos (2017) da cuenta de que para la Pedagogía Mapuce existen principios orientadores que guían este proyecto educativo para enseñar la identidad del ce –ser- mapuce a las y los niños. Cubillos (2017, pp. 12) los menciona:

*Llegar a ser un KIM-CE (Persona con sabiduría); un NOR-CE (Persona correcta); un KUME-CE (Persona de buen corazón); un NEWEN-CE (Persona con fortaleza, sana); un SAKINCE (Persona sensible y alegre), KVLNVN- CE (persona ágil). (PEI Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe, 2016, 4).*

Para lograr la formación en base a valores, se entiende que el alumnado mapuce está en un proceso de formación y crecimiento, mientras las y los kimeltucefe deben cumplir un rol de orientación y acompañamiento a los pu picikece (Cubillos, 2017).

Por último, es importante mencionar que la reflexión didáctica busca integral el aprendizaje de las familias de las y los estudiantes. En la Escuela KPLÑK las familias y la comunidad mapuce son actores claves para el proyecto (Cubillos, 2017). Por un lado, el rol de la familia es clave para el trabajo pedagógico desarrollado en la Escuela KPLÑK (López y Meza, 2018):

*[Las familias] son participantes de este proyecto; o sea, una parte integral, no así con otras escuelas donde el papá privilegia solamente rendimiento académico, no ve, no le interesa mucho la formación. Son tan responsables como nosotros en la formación de sus hijos, de los niños, que tiene que aprender de temas académicos occidental, pero si también tiene que tener una formación mapuche. (Hugo Painequeo, 2018).*

Por otro lado, la Escuela KPLÑK desarrolla procesos de aprendizaje que buscan reconstruir las relaciones comunitarias mapuces (Pinto, 2021), mientras permite la reapropiación de los saberes mapuce bafkehce para que las familias se reencanten de su pasado (Cubillos, 2017). Esto se ejemplifica en la enseñanza del mapuzugun:

*El mapuzugun no tiene que ser aprendido solamente en la escuela, no es una responsabilidad exclusiva. Y eso le hemos estado diciendo a los papás, a las mamás (...) y los familiares en sí de los niños, de que no descansen en ello y que no deleguen esa responsabilidad acá y yo he sido enfático en eso, y a veces duro. El mapuzugun tiene que ser desde la casa, desde el lof, desde el mapu [la tierra], desde la ruka [vivienda mapuce], del karvkatu [vecinos/as], ahí está el mapuzugun. Entonces nosotros no somos los responsables únicos, o primeros, o principales, para que los niños que asisten aquí, aprendan a hablar mapuzugun. Que nos juzguen después “ah, mi niño no aprendió mapuzugun siendo que fue a Kom Pu lof”. Entonces, aquí también, le endosamos la responsabilidad a la familia, porque de alguna u otra forma, todas las familias de donde provienen los niños, alguien habla mapuzugun, si bien no todos saben, pero hay gente que se maneja. No hay ningún niño que venga de una familia que no sepa hablar mapuzugun, todos. Y si el papá no sabe, la mamá no sabe, el entorno familiar está, los vecinos... (Hugo Painequeo, 2018).*

*Yo delego un (...) [trabajo] a los niños, pero que tiene que venir preparado desde la casa, con uno de su familia. Por qué razón: uno, porque ahí les he dicho “usted tiene que ser responsable, tienen que ser como pulga en el oído, tiene que molestar a su papá a su mamá, con el objetivo del que mapuzugun vuelve a tener la vitalidad en el hogar, de que se hable el mapuzugun y que tú vayas aprendiendo con ello. (Hugo Painequeo, 2018).*

Para finalizar este apartado es crucial dar cuenta de que ambas experiencias educativas han desarrollado procesos de reflexión para evaluar los procesos de aprendizaje desde una perspectiva emancipadora y pertinente con las finalidades de su proyecto (Pinto, 2021). Es importante mencionar que son procesos de reflexión que están en construcción, no acabados.

Las prácticas evaluativas en la EPC han ido mutando a lo largo del tiempo. En la actualidad, las y los educadores de ese proyecto trabajan en base a evaluaciones individuales, colectivas y comunitarias (Cabaluz et al., 2023):

*En primer lugar, hemos acordado sostener algún tipo de evaluación individual, con el objeto de conocer el desarrollo, los aprendizajes y problemas que presenta cada estudiante. En segundo lugar, hemos acordado tener permanentemente evaluaciones colectivas, en las cuales debería materializarse el trabajo colaborativo y el apoyo mutuo, valores centrales de la EPC. Y tercero, hemos apostado a generar instancias de evaluación comunitaria, pensadas para presentar avances y logros a la comunidad educativa, estas son instancias evaluativas que aspiran a salir de los muros de la escuela y abrir espacios educativos a vecinos/as, familiares, amigos/as, etc. (Cabaluz et al., 2023, pp. 57).*

Un aspecto fundamental en la propuesta evaluativa de la EPC se desarrolla mediante la evaluación comunitaria. Por un lado, permite finalizar el trabajo de un módulo a través de una propuesta para transformar la realidad, mientras que, por otro, permite romper las lógicas de la educación bancaria y el rol tradicional del alumnado, ya que cada estudiante educa a la comunidad (Fernández, 2017):

*Algo bacán de la escuela [son] las evaluaciones comunitarias. Es el intento de que lo que aprendemos en la escuela, no se quede en la escuela, sino presentarlo a la comunidad y que también la comunidad se lleve una discusión sobre el problema. (S. Guerrero, educador popular EPC).*

*Hay un proceso educativo que se desarrolla en un módulo o una clase y que ese proceso educativo que se construyó no queda dentro de la sala de clases, sino que rompe la sala y la escuela. Se vincula al barrio y transforma los roles. El estudiantado asume un rol de educador o educadora de su propia comunidad, cachai... Entendemos ahí, que la evaluación en la educación popular no se restringe a la calificación, sino que se amplía a hacer una evaluación como un proceso que educa sobre aprendizajes de determinados contenidos y también otras dimensiones como el ejercicio de hablar en público, presentar ideas, comunicar, convencer, plantear discusiones. (C. Olivares, educador popular EPC):*

En el caso de la Escuela KPLÑK, intentan ingresar al espacio escolar prácticas del pueblo mapuce, en dónde constantemente se aprende, evalúa y corrige como parte de un proceso cíclico y constante (Asociación de profesores Kimeltucefe, 2006; Del Pino et al., 2019). Las y los kimeltucefe han iniciado un proceso de reflexión sobre cómo evaluar de forma coherente con la Pedagogía Mapuce Bafkehce, ya que la evaluación occidental evalúa es estandarizada y no tiene pertinencia en contextos indígenas (Del Pino et al., 2019).

*La evaluación también tiene que ser tan propia, no puede ser evaluado con la escala que mide el sistema occidental a la asignatura. Si es nuestro, ¿cuál va ser la forma?, ¿vamos a calificar con números o de qué forma? Y eso le hemos planteado a los funcionarios del ministerio. Por ejemplo, por poner un caso, de evaluarlo con nota 4 el máximo, porque el meli o con mari epu, el 12. Entonces que tenga sentido y significado, incluso cuestionábamos el 7.0 (...) hay escalas de valoración en el mapuce kimun: kvme feley, aywe kvmey, rume kvmey. (Hugo Painequeo, 2018).*

Del Pino et al. (2019) dan claves que debe considerar la evaluación mapuce. Para ellos, debe estar situada en el contexto territorial y cultural para medir la noción tiempo/espacio, los valores comunitarios, la historia, los aspectos territoriales, el idioma, entre otros. Junto a lo anterior, la evaluación mapuce debe promover el kimvn por medio del aprendizaje y valoración de los elementos que componen el territorio físico y espiritual en donde vive la comunidad mapuce (Del Pino et al., 2019). Las prácticas evaluativas deben permitir resistir al asimilacionismo y aportar a la recuperación del conocimiento mapuce (Del Pino et al., 2019), acompañando los procesos pedagógicos desde una finalidad emancipadora (Pinto, 2021).

*La evaluación es un proceso de acompañamiento cotidiano de los aprendizajes y no busca solamente su medición, sino junto a lo anterior, la revitalización de su KIMVN por medio de prácticas propias a su cultura y prácticas educativas occidentales, promoviendo un desarrollo gnoseológico y consciente del kimkantvn. (Del Pino et al., 2019, pp. 115).*

La EPC y la Escuela KPLÑK entregan importantes aportes para desarrollar procesos de reflexión en diversos espacios educativos formales. Ambos espacios educativos piensan y desarrollan su propuesta pedagógica –vínculos en la escuela, estrategias didácticas y prácticas evaluativas- a partir de un análisis colectivo que busca alejarse de la educación bancaria y colonial, mientras pretende ser coherente con las finalidades emancipadoras definidas por la comunidad que gestiona cada escuela.

A partir de la experiencia de la EPC y la Escuela KPLÑK es importante preguntarse: ¿cuáles son las potencialidades de construir vínculos horizontales y afectivos dentro de un espacio escolar?, ¿cuál es la importancia de reflexionar y definir comunitariamente el objetivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje?, ¿qué aporte puede generar diversos procesos evaluativos que acompañen los procesos de aprendizaje bajo una lógica constructiva, comunitaria y emancipadora?, ¿qué importancia tiene incluir a la realidad comunitaria y territorial en los procesos educativos y evaluativos?

#### **d) Los aportes para el movimiento social por la educación chilena.**

Para Fernández (2015) el sistema de educación chileno sufre una crisis multidimensional. Por un lado, carece de sentido, ya la escuela tradicional chilena no se vincula con las experiencias sociales del alumnado, generando altos grados de frustración y desmotivación por parte de las y los estudiantes (Pinto, 2008). Por otro lado, su lógica mercantil ha desencadenado diversos ciclos de protesta por parte del movimiento pedagógico para transformar el sistema educativo (Corvalán y García, 2015).

Este último resultado, busca reconocer distintos aportes al movimiento pedagógico chileno que emergen desde la experiencia político-pedagógica de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin y de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe del Lago Budi.

El primer aporte por parte de ambas experiencias viene dado por la socialización de reflexiones que surgen a partir de procesos de sistematización. Esto permite generar diálogos, compartir saberes y experiencias a otros espacios educativos que buscan tomar distancia de la escolarización tradicional y hegemónica.

La sistematización de la Escuela Pública Comunitaria busca compartir saberes, vivencias y aprendizajes a diversos espacios educativos y a los procesos de lucha del movimiento pedagógico chileno y latinoamericano (Cabaluz et al., 2023) como su proceso de construcción curricular, la utilización de la metodología dialéctica o la evaluación comunitaria:

*Vamos produciendo textos, libros, artículos que van legitimando académicamente e institucionalmente nuestro proyecto (...), vamos aprendiendo desde toda nuestra experiencia de lucha y tratando de ir sistematizando. (C. Olivares, educador popular EPC).*

En el caso de la Escuela KPLÑK, los procesos de sistematización permiten establecer a esta experiencia como un referente en torno a diversas dimensiones para otros espacios educativos con perspectivas transformadoras:

*Muchas escuelas que no son indígenas se han preguntado cómo construir una propuesta curricular propia. Yo particularmente trabajé con la escuela Novomar de Puente Alto (...) tienen el modelo educativo nómada que plantea que la educación de alguna manera está en el territorio, que los procesos educativos deben darse en directa relación con el saber cultural, territorial, la historia del territorio y hay elementos en común con Kom pu Lof, lo que se ha sistematizado, la relación escuela-territorio y están en poder armar un proyecto curricular propio incorporando todo lo que es el contexto (...) Entonces sipo', yo creo que hay mucha gente interesada en poder saber y conocer sobre el proyecto, la forma en cómo se hizo. (F. Cubillos, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

El segundo aporte para el movimiento pedagógico demuestra que, a pesar de que este marco legal no es favorable, una comunidad organizada puede construir y transformar un proyecto educativo bajo definiciones colectivas emancipadoras a partir de su inteligencia y de su fuerza comunitaria-territorial.

En el caso de la EPC, han buscado formas y mecanismos para dialogar con los procesos de escolarización tradicional mediante el trabajo en modalidad flexible para nivelar estudios con educación para jóvenes y adultos y educación para estudiantes del nivel básico chileno.

La Escuela KPLÑK ha logrado usar la legalidad vigente y superar distintas trabas en el sistema de educación formal, utilizando su fuerza comunitaria-territorial:

*Todo se hizo (...) muy pensado desde “cómo usamos lo que hay, lo que el Estado chileno permite hacer”. Y en torno a eso, han sido súper versátiles, inteligentes para poder dar vuelta situaciones po’. Es una escuela particular subvencionada, tuvieron que cambiar la figura de sostenedor, hicieron cambios legales, ya que la figura de Asociación Indígena como sostenedor no existía en la nueva ley: ellos la instalaron. (...) Lo mismo con la utilización del decreto ministerial que te permite hacer planes y programas propios, la misma estructura del Estado ha entregado herramientas. Yo creo que eso es lo importante de este proceso, cómo utilizando lo que el sistema permite, se fuerza y se utiliza para generar otras instancias para poder desarrollar este proyecto. (F. Cubillos, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

A partir de lo anterior, se desprende un tercer aporte para el movimiento pedagógico: la importancia de una comunidad organizada y participativa.

Por un lado, la experiencia de la EPC demuestra que la radicalidad de un proyecto educativo aumenta cuando la comunidad es el actor protagónico que define el sentido y la finalidad de una escuela (Fernández, 2017):

*Les estamos demostrando en la experiencia que [la EPC] es mejor que la escuela del mercado y del Estado, que el pueblo está construyendo una escuela pública que es mejor a la oferta que hoy existe (...) en el seno del capitalismo chileno, cachai’... (C. Olivares, educador popular EPC).*

Por otro lado, la Escuela KPLÑK enseña que una comunidad en lucha es capaz de apropiarse de un espacio educativo para administrarlo en función de las necesidades colectivas y territoriales y correr el cerco de “lo posible”:

*Si no existe una organización fuerte, cohesionada, es difícil hacer cosas sólo desde la escuela. Es más que nada entender cómo ese movimiento social, esa fuerza organizada llega a la escuela, se posiciona y desarrolla cosas. (...) Por mucho que tengai’ un equipo directivo que tenga posición crítica y que quiera transformar la escuela... Si tu no incorporas a elementos que hacen sentido a la comunidad dentro de la construcción de la escuela, no hay posibilidad de diálogo... es importante eso como una enseñanza. Toda transformación cultural, territorial y educativa tiene que tener un componente social importante, sino es puro discurso al aire. (F. Cubillos, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

*Lo posible se ve en función de las posibilidades que tiene la comunidad de reflexionar sobre esos caminos para hacer realidad esas posibilidades. Yo creo que ahí (...) lo más importante de todo, que el Hugo siempre nos los*

*dice, es que, si no hay comunidad, no hay proyecto educativo exitoso con estas características. Podí' pensar en construir planes y programas propios porque sentí' que es la gran idea, podí' tener un jefe de UTP, un director, podí' tener profesores pensando, el iluminado DAEM, que se yo... un montón de cosas. La experiencia nos ha dicho que si no existe comunidad la cuestión no resulta. (D. Pinto, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

Por último, se entrega un cuarto aporte que invita a reflexionar sobre la potencialidad que tienen las escuelas estudiadas y sobre la invitación que realizan a desarrollan más experiencias que transformen los espacios educativos formales. En palabras de un docente:

*Es interesante que existan proyectos como Kom Pu Lof, la EPC y otros porque construyen utopía po', cachai'... radicalizan las posibilidades de algo. Desde una escuela que está atrapada en el SIMCE y lo académico a una Escuela Kom Pu Lof o EPC hay una gama de posibilidades cachai'... y hay matices que uno puede ir discutiendo. Creo que por ahí va la reflexión más político-educativa desde el aporte de esta experiencia, como una proyección política. (D. Pinto, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

A partir de estas experiencias de lucha que surgen desde el campo educativo, los proyectos educativos realizan distintos vínculos que pueden aportar y potenciar los procesos emancipadores que están desarrollando otros movimientos sociales en Chile.

En el caso de la EPC, la lucha comunitaria por un Barrio Digno Intercultural establece una alianza entre el movimiento de pobladores/as y el movimiento de educadores/as populares. Esta experiencia permite perspectivar un vínculo entre ambos actores sociales:

*Creemos que al demostrar que podemos hacerlo, se puede replicar en otros lugares. Por lo tanto, el hacerlo, es un llamado a que si se ocupan terrenos se puede establecer un vínculo entre el movimiento de pobladoras/es y el de educadoras/es populares... Estamos diciéndole al movimiento de pobladoras/es, que donde se recupere un terreno haya escuelas públicas comunitarias, cachai'... Trasciende al movimiento pedagógico (C. Olivares, educador popular EPC).*

La experiencia educativa autónoma de la Escuela KPLÑK recalca la importancia de vincular la lucha educacional, con la lucha territorial y comunicacional del movimiento mapuce:

*Empezamos a entender que allí había una triada de instancias, que era la escuela, la radio y la tierra como tres luchas... En el fondo, lo educativo, comunicacional y lo territorial van de la mano, no se pueden desapegar. ¿cómo tu validai' una acción po?... a partir de las comunicaciones, ¿cómo le dai' contenido y comprensión a eso?... a través de la educación, ¿cómo podí' ir generando proyección a la comunidad a partir de la recuperación de tierras?... son elementos que van muy de la mano, con las particularidades propias de las familias de ahí. Yo creo que ahí hay otro aspecto más que podemos colocarlo en la reflexión hacia otros territorios, porque hay territorios que van mucho más hacia la tierra, pero el componente de la construcción del ser mapuche o del mapuzungun está mucho menos*

*desarrollada como en términos de la cosmovisión... (D. Pinto, académico de apoyo técnico-pedagógico).*

Por parte de la comunidad educativa KPLÑK surge un cuestionamiento fraterno a los procesos de lucha mapuce que sólo se centran en la recuperación territorial:

*Hay mucha reivindicación territorial, pero no hay un contenido cultural, eso es lo que hemos dicho siempre. Está bien, muy bien que se esté reivindicando tierra, recuperando, pero qué pasa después: se pierde todo. Se adaptó, no cierto, a una economía... la tierra pasa a ser un capital económico y para explotarlo, plantarle pino, eucaliptus... (...) Claro, exactamente, y luego, instalarme con una iglesia evangélica...y eso está. Entonces, no hay un contenido cultural: volver a recuperar el agua (menoko), para tener una relación con los geko, con los xayegko. Eso se ha perdido... ¿por qué? Porque siempre el discurso es en castellano, y ese está muy lejos del tema cultural. Entonces, hay que adoptar una política de pueblo con todos los elementos. (Hugo Painequeo, 2018).*

Este pequeño grupo de aportes, pretende instar procesos de reflexión en diversos espacios educativos formales a partir de la visibilización de experiencias educativas que se vienen construyendo comunitariamente desde hace más de 10 años por parte de sujetos populares en contextos territoriales diversos.

La EPC y la Escuela KPLÑK demuestran que no tan sólo es posible en este marco legal, sino que es necesario, transformar el funcionamiento y la finalidad de la escuela tradicional. Como planteó un profesor entrevistado, estos proyectos radicalizan el horizonte de posibilidades para los espacios educativos formales e invitan a las comunidades educativas a empoderarse de sus centros escolares para transformarlos en función de sus necesidades educativas y territoriales utilizando las grietas del sistema educativo y corriendo los cercos con su lucha.

## **6. ¿Hacia un Sistema Plurinacional de Educación Pública, Comunitaria y Popular?**

Para transformar el sistema educativo neoliberal en crisis es fundamental realizar un análisis de coyuntura que articule la experiencia de lucha del movimiento pedagógico durante los ciclos de protesta estudiantil con el proceso político iniciado por el 18 de octubre que desembocó en el rechazo a la propuesta constitucional. A esta reflexión crítica del presente se le debe agregar un estudio riguroso de las diversas prácticas educativas populares de los sectores populares a lo largo de la historia chilena. Por último, es fundamental que el proyecto de transformación educativa considere las experiencias escolares actuales que están modificando la escuela formal por otra que tenga sentido para las comunidades y los territorios en dónde se encuentran.

Respecto al análisis de coyuntura, es importante valorar las experiencias y los aprendizajes desarrollados por el movimiento pedagógico durante los ciclos de movilización estudiantil, la revuelta social y el proceso constituyente<sup>179</sup>. A pesar de la reciente derrota de la propuesta

---

<sup>179</sup> La experiencia constituyente generó un salto cualitativo para el movimiento pedagógico, ya que logró construir un articulado que le daba rango constitucional a diversas luchas que se vienen dando desde inicios del siglo XXI. Dentro de las propuestas es importante destacar el derecho de los pueblos indígenas a desarrollar escuelas coherentes con sus costumbres y su cultura o reconocer el derecho a la educación, la importancia de la educación

constitucional constituyente, es imprescindible no caer en el pesimismo. La historia reciente del país, nos enseña que la conflictividad social no se superará si no se transforman las estructuras sociales que generan desigualdad y opresión como el neoliberalismo o un sistema político que no resuelve las necesidades de la población. Para las luchas del futuro, es imprescindible valorar las propuestas desarrolladas por los movimientos sociales en el texto constituyente para orientar las transformaciones que el país requiere.

En segundo lugar, es fundamental estudiar y valorar las experiencias de lucha y organización, junto con las demandas y proyectos educativos elaborados por los sectores populares durante el siglo XIX y XX. La revisión rigurosa de la historia social de la educación chilena puede entregarnos valiosas vivencias y propuestas para integrar al sistema educativo del futuro que debe permitir superar la crisis educativa del país<sup>180</sup>.

En tercer lugar, la EPC y la Escuela KPLÑK demuestran que es posible y necesario transformar la escuela para construir “aquí y ahora” un espacio educativo transforme la gestión educativa, la propuesta curricular, las prácticas didácticas y evaluativas para construir escuelas que “cambien a las personas que van a cambiar el mundo”. Los dos centros educativos, debido a su capacidad prefigurativa, permiten perspectivar elementos fundamentales para imaginar y luchar por construir otro sistema educativo que incluya el vínculo territorial, la participación comunitaria, la democratización del sentido y los contenidos trabajados en la escuela, entre otras variables.

Entonces, ¿hacia dónde va la educación del país?... Reflexionando a partir de un educador entrevistado<sup>181</sup>, existen dos potentes *experiencias actuales* que demuestran la importancia de *construir sujetos/as y comunidades fuertes* que transformen la realidad desde el campo educativo. A partir de estos elementos, es posible perspectivar como demanda *la lucha por un Sistema Plurinacional de Educación Pública, Comunitaria y Popular*<sup>182</sup> que tenga como proyecto la *transformación y superación del sistema educativo chileno que está en crisis*.

Entonces... ¿Qué puede enseñar la experiencia de la EPC y la Escuela KPLÑK?... El proceso de sistematización permite sostener que mucho. A pesar de que ambas escuelas populares tienen diferencias en su origen, funcionamiento y finalidad, existen grandes coincidencias en elementos como la territorialización, la participación comunitaria y la construcción popular con finalidades emancipadoras. Ambas experiencias deben ser referentes en las luchas futuras del movimiento pedagógico para transformar la educación del país. No es necesario construir el modelo finlandés o el sistema que esté de moda en el primer mundo para tener una

---

sexual integral o del rol del profesorado para la educación del país, entre otras. (Convención Constituyente, 2022). Se sugiere revisar el texto entre el artículo 35 y el artículo 43 que garantizan derechos y principios educativos.

<sup>180</sup> Es importante destacar la propuesta elaborada por el movimiento pedagógico en la lucha por una Asamblea Constituyente en 1925, ya que exigieron que las escuelas fueran financiadas por el Estado, pero controladas comunitariamente (Areyuna et al., 2018). Otro ejemplo es un desconocido Congreso realizado por la dictadura en 1975 con un grupo de kimeltucefes mapuces en 1975, en donde plantearon la necesidad de educar a la población de este pueblo con pertinencia territorial y cultural, alejándose de la enseñanza chilena tradicional (Caniuqueo, 2006). Finalmente, el diagnóstico y las propuestas de este congreso no generaron cambios en la educación.

<sup>181</sup> El educador sostuvo que la lucha del movimiento pedagógico debe considerar “4 patitas”: 1) una experiencia que demuestre que es posible y necesario educar de otra forma; 2) una demanda que permita unificar luchas bajo un objetivo claro; 3) un proyecto que permita disputar el sistema educativo; 4) procesos de construcción de sujetos/as y comunidades que apunten a la transformación del sistema de educación y de la realidad.

<sup>182</sup> Este escrito busca generar diálogos con la propuesta elaborada por el Movimiento Emancipación (2020) que plantea la necesidad de construir un Sistema Educativo público, comunitario y territorial. Para conocer más del movimiento se sugiere revisar: <http://derechoeducacionpublica.cl/wp-content/uploads/2020/08/Movimiento-Emancipaci%C3%B3n-2019-Documento-base.pdf>

educación con sentido. La experiencia de la Escuela Pública Comunitaria y Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe invitan a estudiar nuestro pasado, reconocer los grandes aportes con los cuales están transformando la educación en el presente y perspectivar las luchas del futuro reconociendo las diferencias, pero articulándose desde los elementos comunes.

### Referencias bibliográficas:

Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid, España: Ediciones Akal.

Areyuna, B., Cabaluz, F. & Zurita, F. (2018). Educación Popular y pedagogías críticas. Corrientes emancipadoras de la educación chilena. En Guelman, A., Cabaluz, F. & Salazar, M. (Coords.). *Educación Popular y pedagogías críticas en América Latina y El Caribe. Corrientes emancipatorias para la educación pública del siglo XXI*. (pp. 65-94). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Asociación de profesores Kimeltucefe (2006). *Pu mapuce bafkehce ñi mongen kimvn. Sabiduría y conocimiento mapuche lafkenche*. Temuco, Chile: Imagen & Estilo.

Basáez, F., Guerrero, S., Loiza, T. & Olivares, C. (2022). Reflexiones sobre (auto) formación política desde la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin (Santiago de Chile). En Mercedes, M., Cabaluz, F., Salazar, M. & Guelman, A. (Coords.). *Formación política en América Latina: Reflexiones desde la Educación Popular y las pedagogías críticas* (pp. 73-98). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Bolaños, O., Monge, I. & Solano, A. (2021). Indicadores de gestión comunitaria: aportes desde la mirada de las personas directoras de instituciones educativas. *Revista innovaciones educativas*, 23(34), pp. 130-149. Disponible en: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/3558>

Cabaluz, F., Guerrero, S. & Palma, J. (2023 – En Edición). Hacia un currículum crítico, integrado, emergente y comunitario. En Escuela Pública Comunitaria. *Escuela Pública Comunitaria. Una década construyendo educación territorializada, emancipatoria y popular*. (pp. 47-59). Santiago, Chile: Editorial Quimantú.

Cabezas, D. & Fauré, D. (2019). Los sentidos de lo público y lo comunitario en las prácticas de Educación Popular en el Chile postdictatorial (1999-2016). *Trenzar. Revista De Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, (3), pp. 17-46. Disponible en: <https://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/46/30>

Cabezas, D., Grob, M., Guerrero, S. & Olivares, C. (2019). Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin: Propuesta, experiencia, aprendizajes y desafíos. En Lázaro, F., Alfieri, E. & Santana, F. (Coords.). *Educaciones Populares y Pedagogías Críticas. Relatos desde el Sur*. (pp. 91-116). Buenos Aires, Argentina: Editorial El Colectivo.

Cabezas, D. (2023 – En Edición). Potencialidades y límites de la asamblea como espacio deliberante. En Escuela Pública Comunitaria. *Escuela Pública Comunitaria. Una década construyendo educación territorializada, emancipatoria y popular*. (pp. 33-46). Santiago, Chile: Editorial Quimantú.

Calderón, N. (2018). *El sujeto popular en Chile contemporáneo, interpretaciones y representaciones: Análisis desde la dramaturgia de Luis Barrales*. [Informe para optar al Grado de Licenciado, Universidad de Chile]. Repositorio Institucional - Universidad de Chile.

Calfuqueo, J., Cubillos, F., Del Pino, M. & Pinto, D. (2018). La experiencia de construcción curricular en una escuela de la Araucanía y su análisis desde la justicia social. En Ferrada, D. (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 73-92). Talca, Chile: Ediciones UCM.

Canales, M. (2006). Presentación. En Canales, M. (Ed.). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. (pp. 11-30). Santiago, Chile: LOM.

Caniuqueo, S. (2006). Siglo XX en Gulumapu: De la fragmentación del Wallmapu a la unidad nacional mapuche (1880 a 1973). En Marimán, P., Caniuqueo, S., Millalén, J., & Levil, R. *j...Escucha winka...! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. (pp. 129-217). Santiago, Chile: LOM.

Convención Constitucional. (2022). Propuesta Constitución Política de la República de Chile. Santiago, Chile: Estado de Chile.

Cottet, P. (2006). Diseños y estrategias de investigación social: El caso de la ISCUAL. En Canales, M. (Ed.). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. (pp. 185-217). Santiago, Chile: LOM.

Corvalán, J. & García-Huidobro, J. (2015). La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación. *Revista Cuaderno de Educación* (66), pp. 1-16. Disponible en: <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/9477>

Cubillos, F. (2011). Proyecto de diversidad cultural e interculturalidad en educación superior en América Latina. *Comunidad, escuela y territorio. Sistematización del conocimiento ancestral Mapuche Lafkenche para la construcción de un proyecto curricular*. UNESCO/IESALC.

Cubillos, F. (2017). *Sistematización del currículum crítico emergente de la escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe para la elaboración de una propuesta de innovación didáctica y evaluativa. Cuadernillo pedagógico para comunidades de aprendizaje. PMI-EXA/PNII*.

Cubillos, F., Fabregat, M., Fernández, M. y Pinto, D. (2020). El Estado chileno y la nación mapuche: la escuela KOM PU LOF ÑI KIMELTUWE como espacio alternativo del saber. *Revista Notas Históricas y Geográficas*, (25), pp. 105-137. Disponible en: <https://revistanotashistoricasygeograficas.cl/index.php/nhyq/article/view/314>

Del Pino, M., Cubillos, F., & Pinto, D. (2019). Evaluación en contexto MAPUCE BAFKEHCE: las voces del profesorado en la Araucanía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(2), pp. 101-119. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200101>

Farías, O. & Fernández, C. (2018). Propuesta didáctica para el desarrollo de habilidades de lenguaje y comunicación a partir de la cultura y lengua mapuche en el ámbito del saber RAKIZUAM KA MAPUZUGUN (lenguaje y comunicación) en 7° y 8° básico de la Escuela rural

Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe N.º 312, Lago Budi, IX región. [Tesis inédita para optar al título de Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, UMCE].

Fernández, M. (2015). La Experiencia De la Escuela Pública Comunitaria en Santiago de Chile. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: <https://cdsa.aacademica.org/000-061/889>

Fernández, M. (2017). *Educación Popular como práctica transformadora: ¿para qué, por qué y cómo se podría hacer Educación Popular? La experiencia de la Escuela Pública Comunitaria de Santiago*. [Tesis de Magíster, Universidad de Chile]. Repositorio Institucional - Universidad de Chile.

Freire, P. (2014). *La pedagogía del oprimido*. Santiago, Chile: Editorial Indómita.

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México D.F, México: Siglo XXI editores.

Garcés, V. & Olivares, C. (2022). Experiencias pedagógicas de la Escuela Pública Comunitaria (Santiago de Chile, 2018): “Transporte Público en la Ciudad Neoliberal” y “Visibilizando el Patriarcado desde las cotidianidades”. En Cabaluz, F., Campos, J. & Zurita, F. (Coord.). *(Re)Construir Movimiento Pedagógico en Chile: Pensando en conjunto el trabajo docente*. (pp. 371-388). Santiago, Chile: Ariadna Ediciones.

López, F. & Meza, C. (2018). *Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe: La escuela desde la insurgencia educativa*. [Tesis inédita para optar al título de Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, UMCE].

Mejía, M.R. (2011). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. La Paz, Bolivia: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://centrodeinvestigacionclacsoriums.files.wordpress.com/2019/05/educaciones-pedagogiascriticasdesdeelsur.pdf>

Mejía, M.R. (2014). La Educación Popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. *Revista archivos analíticos de políticas educativas*, 22(62), pp. 1-31. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898079.pdf>

Ministerio de Educación de Ecuador. (06 de noviembre de 2022). *Propuesta pedagógica*. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/propuesta-pedagogica/>

Movimiento Emancipación (2020). Documento base. Emancipación. Movimiento de Pedagogías Críticas y Educación Popular. Por una educación pública comunitaria y popular. Disponible en: <http://derechoeducacionpublica.cl/wp-content/uploads/2020/08/Movimiento-Emancipaci%C3%B3n-2019-Documento-base.pdf>

Ortiz, D. (2015). La educación intercultural: El desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 18(1), pp. 91-110. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846095006.pdf>

Osandón, P. y Pinto, R. (2018). El currículum nacional y la descentralización: políticas, institucionalidad y saberes. En Arratia, A. & Osandón, L. (Ed.), *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas*. (pp. 155-186). Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Ossa, A., Padilla, J. & Urrego, A. (2012). Propuesta pedagógica: ¿Qué formación?, ¿Qué Educación? *Revista Uni-pluri/versidad*, 12(1), pp. 86-97. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7580358>

Palumbo, M. (2016). Prefigurando una nueva educación: las formas de lo pedagógico en movimientos populares en la Argentina. *Sinéctica, Revista electrónica de Educación*, (47), pp. 1-17. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99846346003>

Pino, S. (2017). La Educación Popular y sus principios pedagógicos: reflexiones para una praxis transformadora de la educación. *Revista Investigación y Postgrado*, 32(1), pp. 89-102. Disponible en: <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/6255>

Pinto, J. & Salazar, G. (1999). *Historia contemporánea de Chile, Tomo II: Actores, Identidad y Movimiento*. Santiago, Chile: LOM.

Pinto, R. (2008). *El currículo crítico: Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Pinto, R. (2021). *Cosmovisiones populares para la pedagogía crítica emancipadora y transformadora latinoamericana: polisemia de visiones y prácticas populares*. Santiago, Chile: Editorial Latinoamericana.

Rico, A. (2016) La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia* 12(1), pp. 55-70. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5377716>

Romero, B. (2019). *Percepciones sociales de docentes mapuche de educación general básica acerca de su formación inicial docente para una educación intercultural: Experiencia en la escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe*. [Tesis inédita de magíster, UMCE].

Santos, M. (2019). ¿Qué es y qué no es la pedagogía? *Apuntes de Pedagogía*, 284, pp. 27. Disponible en: <https://www.cdlmadrid.org/wp-content/uploads/2016/02/apuntespedagogia-062019.pdf>

Torres, A. (2016). *Educación Popular y movimientos sociales en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos. Villalobos, L. (2018). Enfoques y diseños de investigación social: cuantitativos, cualitativos y mixtos. San José, Costa Rica: EUNED.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Tapia, L., Viaña, J & Walsh, C. (Coord.). *Construyendo Interculturalidad Crítica*, (pp. 75–96). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.