

LA PEDAGOGÍA COMO PRÁCTICA DE LIBERACIÓN DESDE UN COMPROMISO ÉTICO DE TRANSFORMAR LA REALIDAD

DISCUSIONES Y REFLEXIONES RESPECTO DE LA CONSTRUCCIÓN DE
UN PROGRAMA DE ESTUDIOS EN UN INSTITUTO DE OFICIOS

ISMAEL CÁCERES-CORREA¹

RESUMEN

La postura que se presenta a lo largo de este trabajo la pregunta es incluso una interpelación: ¿Qué sentido tiene la pedagogía si no es capaz de sentir junto a la comunidad con la que trabaja? Y sobre la moralidad del problema presente cabe interrogarse ¿Está bien trabajar la docencia en el caso de que esta no se interese en lo que la comunidad experimenta/siente? Lo último está ligado principalmente a cómo están estructurados los sistemas educativos formales. Se ha pretendido responder el cuestionamiento desde el año 2014 en la Escuela de Formación de Monitoras y Monitores de Desarrollo Humano y Educadores Populares en INFOCAP (Concepción) a través de la construcción de su propio programa de estudios. Dividida en módulos de ética, historia y didáctica; la Escuela ha buscado generar una relación bidireccional entre docentes y estudiantes con el fin de comprender la realidad y las relaciones éticas que la gobiernan. La construcción de su programa de estudios es lo que se ofrecerá en este texto.

PALABRAS CLAVE: Realidad; docencia; currículo; memoria; educación con personas jóvenes y adultas.

¹ Diplomado en Filosofía de la Liberación por la Universidad Nacional de Jujuy. Bachiller en Humanidades por la Universidad de Concepción. Actualmente conduce el trabajo de la Escuela de Formación de Monitoras y Monitores de Desarrollo Humano y Educadores Populares en INFOCAP (Chile). Estudiante de Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad de Concepción.

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	2
DESARROLLO.....	5
CONCLUSIONES	19

INTRODUCCIÓN

La situación de la educación desde las perspectivas críticas tiende a entraparse entre las teorizaciones y las prácticas. Existe una rivalidad que no se puede pensar sino como absurda entre las iniciativas autogestionadas y los programas dependientes de instituciones o de Estados ¿Qué es lo que busca esta rivalidad? Quizás la satisfacción egocéntrica de hacerse con la autoría de la acción, pero estas acciones no deben ser apreciadas si lo que buscamos es construir una pedagogía crítica y útil para nuestra gente en términos concretos y no para un pueblo metafísico perdido en los discursos oportunistas. Por la misma razón Paulo Freire decía en la Pedagogía de la Autonomía que parte fundamental de esta lucha por una eticidad crítica es, justamente, rechazar que nuestra defensa a la nueva eticidad crítica sea una expresión del moralismo criticado (Freire, 2011: 19), es decir, no basta solo con definirse como grupo crítico sino que es necesario que nuestras acciones no sean contradictorias.

En este plano que se necesita resolver, siquiera de momento, se descartará la dicotomía autogestionado/estatal-institucional en razón de que no existen pruebas suficientes para rechazar alguna de estas propuestas a priori. Perfectamente se podría decir que el mismo Paulo Freire trabajó desde la institucionalidad y no por ello fue menos crítico. La Pedagogía del Oprimido, por ejemplo, fue escrita mientras trabajaba para un Gobierno de la Democracia Cristiana en Chile². No es la única experiencia, pensemos por ejemplo lo que significó la Campaña de Alfabetización cubana que comenzó con la Revolución y que consiguió reducir el analfabetismo desde un 23,6% a un 3,9% por lo que en 1961 la UNESCO declaró a la isla “Territorio libre de analfabetismo” (Algramonte, 2014: 38). Pero nuevamente no es el único caso, en Brasil la experiencia del Movimento das Trabalhadores sem Terra (MST) ha generado todo un sistema educativo desde lo práctico y lo organizativo; tenemos también las experiencias zapatistas, la cruzada de alfabetización de Nicaragua y así podríamos estar mencionando ejemplos tras ejemplos de educación con perspectivas críticas desde la organización popular o desde el Estado. Lo que sí podemos decir es que cuando emana desde el Estado, este debe ser un Estado que se reconoce al servicio de su pueblo o de lo contrario no tendría mucho sentido preguntarse si es una pedagogía crítica o no.

² No confundir, pues Freire no escribió el libro con motivo de su trabajo sino que esta es prueba de que trabajando en la institucionalidad también se pueden desarrollar planteamientos críticos fuertes.

Es importante cuestionarse si lo crítico de una pedagogía llega a ser praxis liberadora o simplemente es una subsidiaria encubierta de un sistema opresor. Acá se menciona pues no basta con la rabia o con la interpelación para constituirse en liberadora, por el contrario, esa interpelación no puede ser exigencia de mejoras sino exigencia de autoridad para decidir qué es lo que se desea mejorar o transformar. Esta es la práctica del poder que se conduce y utiliza en favor de la comunidad, que educa y aprende a gobernarse. Aquí un ejemplo a destacar, pues sorprende, es el de la ceramista Fasinpat (ex Zanón) en Neuquén, Argentina. Esta fábrica de gestión obrera consiguió fundar un centro de educación secundario dentro de sus dependencias para responder a las necesidades propias de quienes en ella trabajan. Pero no es excluyente, es una escuela abierta a la comunidad y en ella pueden asistir personas del barrio o de otras fábricas. Se ve como un ejemplo de esa interpelación propositiva y transformadora y también como un ejemplo del que se debe aprender para realizar acciones concretas³. Temerariamente se supondrá que se ha llegado a un acuerdo en cuanto a que la educación puede ser crítica tanto desde la autogestión como desde el Estado por lo que se pasará a explicar el motivo de este escrito.

Desde el año 2014 se participa en el *Instituto de Formación y Capacitación Popular* (INFOCAP) en la ciudad de Concepción, Chile. Esto se hace responsabilizándose por el proceso educativo de la llamada *Escuela de Formación de Monitoras y Monitores de Desarrollo Humano y Educadores Populares*⁴. Para comprender el contexto de este instituto bastará con decir que es un centro de formaciones técnicas en oficios que imparte educación gratuita, teniendo foco en las personas de los barrios populares. Dentro de esa formación existen tres áreas obligatorias a todos los oficios, una de ellas es el área de Desarrollo Humano que es la encargada de dar a conocer lo relativo al mundo social como por ejemplo la historia del movimiento obrero o algunas leyes laborales específicas, pero más importante aún: es el área en la que se fomenta la construcción de la comunidad dentro de parámetros de fraternidad y de respeto, donde se apuesta por la confianza a promocionarse en la comunidad. Entonces la *Escuela* en la que se tienen responsabilidades desde 2014 es la que debe formar a quienes impactarán directamente en el cuestionamiento ético de la sociedad. Se hacen las siguientes

³³ Se puede conocer más de esta experiencia de primera fuente en Visotsky, Jessica y Gustavo Junge (comp.), 2012, *Inventamos o erramos. Educación popular y lucha de clases. Un aporte desde la Universidad Pública a la praxis de los/las trabajadores/as*, Neuquén: Educo, 282 p.; y en Aiziczon, Fernando y Jessica Visotsky (coords.), 2016, *A muchas voces. Pequeño diccionario para comprender la Gestión Obrera*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Praxis Editorial, 144 p.

⁴ En adelante solo la *Escuela*.

preguntas: ¿Acaso no es muestra de valentía enseñar que en los trabajos aún se puede crear redes de ayuda fraternal? ¿No es valiente, acaso, decir que las personas que estudiaron un mismo oficio no son rivales sino que son parte de un grupo mayor definido por el hecho de que deben trabajar y vivir las mismas situaciones? Se considera que la enseñanza de la ética se justifica sobre todo cuando se lleva a instancias prácticas, y eso es lo que hacen las personas que se forman en la *Escuela*. Ahora el motivo de este texto es socializar la construcción del programa de estudios de esta escuela, observar sus componentes y la racionalidad que está inscrita en ella. Lo que más interesa de este encuentro es poder socializar la experiencia de esta construcción y en el mejor de los casos recibir contribuciones que permitan mejorarla.

Se dividirá la sistematización de experiencias en tres momentos: 1) explicar por qué se decide trabajar la construcción curricular, 2) comentar el planteamiento teórico de la misma y 3) exponer en qué se ha materializado.

DESARROLLO

1. *¿Por qué construir un programa de estudios?*

La pregunta aquí debe partir desde una especificación aún más concreta: ¿Por qué construir un programa de estudios para un proceso educativo con personas jóvenes y adultas en el contexto de un instituto de oficios? Responder es inquietante porque la realidad encara y exige un posicionamiento social ¿Cuál es el compromiso que se tiene con el propio territorio? No existe ningún problema con decir que el compromiso es trabajar abnegadamente al servicio de la comunidad, pero la pregunta es por qué construir este programa. Pues bien, construir este programa es un ejercicio de empoderamiento popular en el cual se increpa la idea de que la construcción del conocimiento está reservada para un grupo privilegiado. Privilegio que no se identifica únicamente con el poder adquisitivo sino con el acceso a la educación formal que se entienden por acceso a las universidades principalmente. No obstante, el ejercicio no puede ser solo cuestionar el privilegio de a quien se le permite generar el conocimiento, también es una denuncia en la que se expone que un Estado no se interesa por la formación de las personas jóvenes y adultas.

En una época en la que se ha alcanzado una conciencia tan alta respecto a los derechos de los pueblos, la autodeterminación debe responder también a lo que se considera necesario conservar en el tiempo. La educación en sí, como instrumento de conservación de la cultura, debe responder a las demandas que genera su propia comunidad incluso cuando la oficialidad se resiste a que esto ocurra. La educación con personas jóvenes y adultas en Chile, por ejemplo, se ha concentrado en la nivelación de estudios formales con el propósito de certificar competencias adquiridas. Esta tendencia proporciona un ambiente en el cual lo importante es el resultado (obtención de certificación) por sobre el proceso de aprendizaje (lo realizado en el proceso pedagógico). Como consecuencia se ha incentivado una educación basada en “contenidos” que deben ser aprendidos y luego reproducidos sin la menor crítica⁵. Ante esta situación es que se coloca la atención y se decide contribuir a un cambio en la idea de cómo debiese ser la educación con personas jóvenes y adultas.

Se plantea como primera reflexión que en esta modalidad de estudios debe considerarse siempre la relación que las personas tienen con la comunidad en la que se desenvuelven. Téngase conciencia de que trabajar con personas jóvenes y adultas supondrá inevitablemente una intervención social directa ¿Para qué tributa la educación pensada hoy en estos contextos? Se ha llegado al entendimiento de que hoy en Chile tributa para mejorar una estadística en la que cada vez existen menos “mano de obra” no calificada, sin importar las potencialidades que cada persona puede tener ni la gran contribución que cada una puede hacer a nivel de su entorno. En la *Escuela*, ante esta situación, se afirma que cualquier persona puede transformar su realidad y que la educación debe estar al servicio de todas las necesidades que surjan en el proceso que busque cumplir este propósito.

Vuélvase a la pregunta motivadora de este apartado ¿Por qué construir un programa de estudios? Porque se deben también superar las ideas románticas que piensan que los cambios serán espontáneos. La situación en la que se encuentran tantos barrios populares de nuestra América no cambiará si no se interviene directamente, pero esta intervención debe estar conducida por quienes viven sus problemáticas. Aquí un posicionamiento político respecto a la academia: los procesos deben ser acompañados y se debe ofrecer todo el conocimiento técnico y científico, pero la conducción recaerá en la propia comunidad que vive el problema. Aclaración inmediata: esa conducción tampoco es espontánea y no se puede sobrestimar las

⁵ A nivel de educación con personas jóvenes y adultas, pues en general se basa en torno a “competencias”.

acciones de una comunidad que ha sido instruida para no-tomar decisiones. El instante de esa reflexión es cuando la necesidad de la formación de personas que conduzcan procesos es imperativa. Esta puede ser una primera respuesta a por qué construir un programa de estudios: porque como comunidad se toma conciencia de que es necesario educarse más sobre esta temática para poder contribuir de la mejor forma al proceso de cambios que se hace inminente.

2. La reflexión y el posicionamiento teórico del programa de estudios

“Hay que producir condiciones en que sea posible aprender críticamente... que seamos creadores, investigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes. La curiosidad, como inquietud indagadora, como búsqueda de esclarecimiento, forma parte integrante del fenómeno de la vida. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos...”

Paulo Freire, Pedagogía de la autonomía

Se ha considerado tomar el desafío que propuso la Pedagogía Crítica e intentar descolonizar, de manera local, el Currículo. Lo primero que se visualizó fue el territorio en el cual se vivenciaría el propósito pedagógico, a saber, en el Instituto de Formación y Capacitación Popular (INFOCAP) en la ciudad de Concepción, Chile. Por las características territoriales las problemáticas a atender han sido las que se encuentran en la población adulta de la sociedad y no necesariamente guardan similitud con lo que ocurre en un aula al trabajar con menores de edad. Esto no quita que se entiendan problemáticas comunes que afectan todos los niveles de estudios. Desde una primera instancia se reflexiona ¿qué es lo que se entiende por currículo? ¿Qué es lo que busca intervenir?

Aprendiendo de las experiencias de nuestra América y de las experiencias locales se atiende a reflexiones realizadas con anterioridad. Por ejemplo en Brasil el *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST) comenta al respecto:

“En nuestra propuesta queremos romper con la educación tradicional que organiza el currículo en torno de contenidos retirados de los libros. Contenidos que son vaciados en la cabeza de los niños, sin preocupación por buscar alguna relación entre estos contenidos y la realidad [...] El alumno necesita percibir claramente que aquello que está

aprendiendo tiene sentido práctico en su vida en el Asentamiento. Solamente así él conseguirá avanzar en el conocimiento de la realidad distante: del MST como un todo, del Estado, del País, del Mundo (Visotsky, 2011:50).

Se considera, encontrando acuerdo con esta visión, que la educación debe partir de la realidad concreta de las personas que están viviendo el proceso de aprendizaje. Esto ha sido motivo para ahondar en la problemática en términos teóricos y cuestionarse cuál es el lugar que le corresponde a la persona misma. Es un desprenderse del egocentrismo académico y escuchar para aprender de la situación. En esa búsqueda se vuelca a las experiencias que con anterioridad han demostrado organización desde la realidad. Al igual como ocurre en Brasil, se puede constatar este trabajo en los sectores populares de la ciudad de Concepción y aquí se hace más impactante (no en desmedro de otras experiencias) porque son experiencias comunes a la realidad en la cual se construye el programa de estudios de la *Escuela*. Una experiencia en particular, la de la *Escuela libre y popular Víctor Jara* en el barrio Boca Sur, da cuenta del compromiso que asume una educación situada, crítica y transformadora:

“La escuela, como parte fundamental del proyecto político territorial, apunta a construir una conciencia colectiva con identidad territorial y criterios que dan ciertas orientaciones para realizar el trabajo. ‘No son fórmulas, ni recetas’, pero sí se han rescatado, en base a las experiencias y la historia que se tiene del trabajo desde ‘abajo’, prácticas como la autogestión, autonomía, unidad y solidaridad, las cuales implican una necesaria independencia e identidad de clase. No dependemos de las/os que nos quieren dominar, subestimando el pueblo y a su capacidad de organizarse y decidir según sus propias necesidades”⁶ (VVAA, 2011: 110).

Estas ideas orientan respecto al posicionamiento político que se asume en la educación cuando se persigue como fin que sea transformadora. Una educación para la liberación necesariamente debe ser una pedagogía de la praxis en la cual se entienda a la praxis misma como una transformación no solo de los contenidos a estudiar sino del posicionamiento que esta toma. El mismo debe hacerse cargo de la realidad en términos concretos y reflejarlo en el impacto que el proceso provoca. Con la misma fuerza, no puede quedar sin atención una igual teorización sobre las acciones realizadas. Los procesos educativos deben estar fuertemente fundamentados y reflexionar sobre sí mismos en razón de que esto permitirá traspasar la experiencia y así contribuir a nuevas formas de organización basadas en la educación.

⁶ “Proyecto Política Territorial. ‘Escuela Libre y Popular Víctor Jara’ Población Boca Sur” en Illanes Perdiguero, Evelyn & Richard Yáñez Silva (coords.), 2011, *¿Crear una escuela. Cuadernos de Educación Popular*, pp. 109-118. Santiago de Chile: Editorial Quimantú.

Con este antecedente no es complejo incluir categorías de análisis relacional como lo plantea Michael Apple (1997) en donde destaca que la Educación y el Currículo poseen un carácter inevitablemente político, sumándose a esto las conexiones entre los procesos educativos y las relaciones de clase, género y raza. Al seguir lo planteado por Apple acerca del estrecho lazo entre conocimiento-saber, y de poder-dominación se ha incluido el análisis decolonial de Ramón Grosfoguel (2013) que habla respecto de las relaciones de interseccionalidad que existen en los distintos sistemas que operan en las sociedades, dándole especial interés al desarrollo en las sociedades occidentalizadas. Grosfoguel, que se incluye entre los autores críticos de la Modernidad, realiza una crítica acerca de cómo se ha impuesto una forma única de pensar la educación de las personas⁷. Si se considera la construcción misma de las sociedades actuales se podrá comprender el porqué de la exclusión que hoy se vive. Por ello se considera relevante ampliar la visión de lo propuesto por la Pedagogía Crítica e incluir al ejercicio de análisis la construcción primigenia de las sociedades actuales en tanto que con ello devendrán las perspectivas orientadas a producir un quiebre y desestabilización del sentido común como lo comenta Tomaz Tadeu Da Silva (1997).

Este último autor destaca el hecho de que en la escena educativa internacional, en un contexto en el cual la mayor parte de los profesionales de la educación no presentaban interés por los problemas sociales, fuese Michael Apple una de las personas que recordara la noción de *relación social* presentada por Karl Marx en “El Capital”. Éste comenta que se trata de algo ninguna teoría crítica de la educación debiese olvidar, más en una época en la que se tiende a trivializar la vida cotidiana (Silva; 1997). Al presentar ya la problemática de la esfera cotidiana ha parecido pertinente dialogar con lo propuesto por Hugo Zemelman (1992) acerca de lo que él llamará el *presente potencial*. Según este autor esto es la aceptación de que la ontología social está basada en un proceso constante de construcción de la realidad social que es inacabado, y que es posible de ser aprehendido por las personas llamándole a este proceso *movimiento de la realidad*. La razón del interés en esta postura epistémica es que, al igual como lo presenta Tomaz Tadeu Da Silva, no se debe trivializar la vida cotidiana pues en ella es dónde en la realidad interactúan las personas que conforman a las distintas sociedades. Zemelman insiste en la importancia que se le debe ofrecer al presente pues aclara que “*Captar a la realidad como*

⁷ El autor realiza a lo largo de su trabajo una crítica interseccional que no se centra en el tema educativo pero sí realiza un duro juicio a cómo la educación universitaria occidental reproduce las mismas lógicas de reproducción de los sistemas injustos.

presente nos permite potenciar una situación mediante proyectos capaces de anticipar, en términos de posibilidad objetiva, el curso que seguirá” (Zemelman; 2011:37). Desde ese presente es que se visualiza cuál es la situación real en la que se tiene que trabajar y esta es la de la denominada, eufemísticamente, como sociedad de la Economía Social de Mercado.

Pablo Gentili ha realizado a lo largo de sus trabajos una fuerte crítica a la intervención de lo económico en la educación. Si se piensa en las relaciones interseccionales y en el presente potencial se podrá llegar a comprender que aquella trivialización que denuncia Tomaz Tadeu Da Silva está siendo generada desde una política específica y con ello se dará una prueba irrefutable de lo planteado por Michael Apple: que la Educación y el Currículo poseen un carácter inevitablemente político. Según Gentili esto se comprende por un cambio en la apreciación que se realiza de la política en la educación lo que generará un pensamiento en el cuál incluir la política perjudica a las personas que se educan.

“En la perspectiva neoliberal, la perniciosa penetración de la política en la esfera educativa ha producido un contaminante efecto improductivo que se constituye en la causa fundamental de los males que aquejan a la escuela. La política se apoderó del espacio escolar al ser reconocido que éste debía funcionar como un ámbito fundamentalmente público y estatal. La naturaleza pública y el monopolio estatal de la educación conducen, según esta perspectiva, a una inevitable ineficiencia competitiva de la escuela” (Gentili, 1998: 57).

Con lo ya mencionado se puede invitar a observar el fundamento teórico del trabajo curricular que se propone desde la *Escuela*. Esta construcción responde, adicionalmente del desafío de la Pedagogía Crítica, a una constante construcción inacabada que toma adicionalmente como referencia a la Ética de la Liberación de Enríque Dussel. La propuesta emanada por el filósofo de la Liberación se le otorgará una gran relevancia a las relaciones sociales que en este momento se basan en la injusticia. Sólo por presentar desde ya alguna de sus directrices de discusión piénsese la relación desde la llamada pedagógica que plantea que los procesos en los cuales se experimenta la relación enseñanza-aprendizaje están basado en un sistema jerárquico que no permite diálogo entre las partes. De esta ética se ha propuesto tomar sobretodo su método *analéctico* que “*No se trata del pasaje de la potencia al acto: la semilla contiene en sí misma necesariamente al árbol futuro. Se ha dicho y con razón que tal ‘pasaje’ realizado en el mundo histórico de la vida del ser humano es la totalización totalitaria de la Totalidad*” (Herrera Salazar & Reyes López, 2017: 81).

Como ya se ha anunciado, esta propuesta reúne un diálogo epistémico en el cual se da lugar a una discusión de la política educativa de los sistemas de discriminación operantes, de la ética actual y propuesta, y en general de la forma en la cual se vive la realidad social en términos concretos, siempre también teorizados. Considérese que al comenzar una propuesta teórica esta siempre correrá con el riesgo de invisibilizar lo que pretende observar ya que su observación es ingenua y piensa que la realidad social puede ser teorizada completamente. Se considera que a pesar de los esfuerzos ha de tenerse conciencia que esto sería someterse a un razonamiento parametral que no se justifica en lo que acontece en los modos de concreción de la realidad social (Zemelman; 1992). Por lo tanto se ha considerado atender el problema manteniendo el foco de atención en las personas que experimentan el proceso educativo que acontece y no sesgando una realidad parcial emanada de lo teórico. Sin desmedro de lo anterior se comprende que existen observaciones que pueden conllevar al conocimiento de la realidad social, pero que estas deben recordar siempre que las posibilidades de concreción son multidireccionales.

3. Materializaciones concretas de las acciones realizadas

La *Escuela* ha puede comprenderse en dos periodos definidos por su relación epistemológica. En un primer periodo (año 2014) se asume una conducción basada en necesidades políticas observadas en aspectos generales. Es una propuesta que se entiende necesaria por la situación general de la educación. Para esta primera instancia se trabaja recuperando las experiencias antes mencionadas y considerando necesidades organizativas que respondieran a las necesidades territoriales. El segundo periodo (2015 a la fecha), sin abandonar la idea original, se vuelca sobre sí y se teoriza para llegar a nuevas conclusiones. Las acciones van cambiando drásticamente unas respecto de las otras, pero conservan el mismo razonamiento inicial: la necesidad de responder a necesidades comunes; y la misma postura epistémica: que las posibilidades de concreción de la realidad son múltiples. Para este artículo se presentará solo la experiencia de una cohorte en particular que corresponde al otoño de 2015.

Respecto a cómo se presentará los momentos de la primera experiencia cada vez que se cite o haga referencia a las personas en formación se les mencionará escribiendo en mayúsculas la primera letra de su nombre, a excepción de la letra C que, al haber dos nombres con la misma inicial, de mencionará como C1 y C2 respectivamente.

Se propone construir una Pedagogía de la Praxis por lo que la docencia debe responder a la consolidación de principios éticos a favor de la comunidad. Esto trae como consecuencia considerar a quién se está acompañando en el proceso educativo que son, a saber, personas jóvenes y adultas. Estas ya han experimentado la vida en sociedad, vienen de sus trabajos y son capaces de dedicar tiempo, que muchas veces es privado de otras actividades, para formarse con el único fin de contribuir a la sociedad. Es lo que ocurre en la *Escuela*, por ello una Pedagogía de la Praxis deberá desarrollar un pensamiento crítico desde la aplicación de diversas dinámicas que, sin perder el entusiasmo de las personas en formación, sean capaces de promover la liberación. El trabajo con esta pedagogía es un proceso sumamente serio, pero a la vez, es un momento lúdico y reflexivo.

Aclárense algunas nociones teóricas antes de presentar la experiencia. Se debe tener conciencia de que este desarrollo curricular respondió, y sigue respondiendo, a una investigación-acción-participante. Según Oscar Jara “*El método de la investigación-acción-participación (IAP) combina dos procesos, el de conocer y el de actuar, implicando en ambos a la población cuya realidad se aborda*” (2012: 62). Dice este autor que la finalidad de la investigación-acción-participante es cambiar la realidad y afrontar los problemas de una población a partir de sus recursos y participación. También señala como uno de los puntos más importantes que esto llevará a la generación de conocimiento liberador a partir del propio conocimiento de la población. Acá la persona que facilita el encuentro pedagógico es, justamente, un facilitador en el proceso que deberán ir construyendo las mismas personas que lo experimentan. Recordando a Zemelman no debe olvidarse que debido a la multiplicidad de direcciones que puede tomar la realidad social es que no se puede determinar las conclusiones del proceso, porque escapa de su naturaleza. A lo sumo se puede mencionar las posibilidades de concreción que se consideren más factibles a acontecer.

“Al igual que con la investigación, el análisis de las relaciones de la sistematización de experiencias con la evaluación, implican partir de tomar en cuenta que existen diferentes enfoques y modalidades con el que ésta se realiza y, por tanto, a lo que podemos aspirar es a la formulación de algunos criterios generales de orientación que sean de utilidad para nuestros trabajos y no a una abstracta clasificación conceptual” (Jara 2012, 64).

Se puede mencionar un poco más acerca de lo que ha sido la experiencia en la *Escuela*. Acerca de datos técnicos, cohortes egresadas bajo los lineamientos curriculares actuales desde fines de 2014. El grupo que se presenta en esta ocasión es la que corresponde a otoño de 2015.

Este estuvo en formación desde el 14 de julio hasta el 30 de septiembre del año mencionado. Durante su formación se llevó a cabo un registro a través de una bitácora que daba cuenta de rasgos personales de las personas en formación, por ejemplo, a través de esta herramienta se pudo constatar el cambio desde impresiones vagas respecto de la actualidad hasta la formulación de opiniones sólidas. También por medio del mismo instrumento se pudo observar cómo las personas desarrollaban habilidades para trabajar con grupos numerosos de personas. Para conseguir los objetivos se incluían dos dinámicas por cada sesión así las personas iban adquiriendo nuevas herramientas de animación y distintas técnicas didácticas para trabajar con adultos

Recordando la primera semana de formación se trabajó los alcances del concepto clase trabajadora y qué opinión tenían respecto de sus organizaciones a lo que las personas en formación entendían desde distintas posturas. *“Las cosas siempre han sido así, son rutina que no va a cambiar”* fue una de las impresiones que daba C1 respecto a la conciencia acerca de la clase trabajadora. Según lo que comentaba esta persona el tema no le era de interés al punto de que hasta ese momento no le era interesante ni siquiera ver noticias. Esa semana la reflexión apuntó a la desconfianza que actualmente se tiene de las organizaciones y en síntesis tenían nociones de por qué ocurría esto. En palabras de C2 *“es complejo hablar de los sindicatos por Chile se comienza a crear desde la falta de identidad”*, agregando también el hecho de que *“nos inculcan pelear entre nosotros”* y que actualmente quienes gobiernan incentivan el hecho de *“atomizar a los pobres porque usan las necesidades, las ansias, por ejemplo, yo tengo frío ahora”*. Esa semana también participó en el diálogo H quien dio a conocer su experiencia como contratista pintor. Él se refería acerca de la dificultad de tomar conciencia de pertenecer a la clase trabajadora porque a las personas, sobretudo quienes han sido mayormente vulneradas por la sociedad, se les enseña a desconfiar. El comentario de H en dicha ocasión fue:

“[...] sabe profe, yo le voy a contar, la gente que gana menos rechaza a los que ganan un poco más. Oiga mire, yo era contratista y me había comprado un compresor para hacer más pegas⁸ y le daba trabajo a gente de ahí mismo, que necesitaba; y un día me di cuenta que siempre se me echaba a perder el compresor y me di cuenta que eran ellos mismos los que me chaqueteaban⁹. Sabe, yo le podría decir que me sentía huacho de clase porque no me sentía rico pero los que ganaban menos no me pescaban”. (H, persona en formación de aproximadamente 60 años)

⁸ Forma coloquial de llamarle al trabajo en Chile.

⁹ Que actuaban en su contra con malas intenciones, que estropeaban el trabajo.

Continuando los diálogos entre la primera y segunda semana de formación las personas expresan la desconfianza que existe hacia el sistema político en general. *“A la gente que es buen dirigente los consume el mismo sistema político porque los partidos lo toman y los ponen como diputados, por ejemplo”* es lo que opinaba N. Para L en realidad había una responsabilidad de las mismas personas ya que acerca de los sindicatos él dice que *“los sindicatos se echan a perder por la comodidad de las mismas personas, por el miedo a hacer cosas, por ignorancia. Uno debe hacerse parte en la política”*. Para H lo que ocurre respecto de lo dicho por L no es nada fortuito sino planificado, él indica que *“los adinerados temen a la organización de la clase trabajadora profe”*. Por último en la ocasión que se está transmitiendo L se refiere a la educación y dice *“hay que educarse como grupo en las organizaciones”*.

Como ya se ha mencionado este proyecto pretende construir una Pedagogía de la Praxis que, siendo muy seria en sus reflexiones, a la vez sea lúdica. Por mencionar algunas de las dinámicas que se utilizan para aprender a trabajar organizadamente se encuentran dos dinámicas que pudiesen parecer juego de niños pero que al momento de la reflexión las personas que están en formación comprenden lo complejo que es aplicar a un hecho concreto lo que se dice teóricamente.

La primera en revisar es una dinámica de Organización y Planificación llamada “La organización”. Ésta consiste en que se divide el curso en dos grupos a los cuales se les dice que deben realizar la mayor cantidad de aviones posibles en media cartulina que les será entregada. También se les indica que tienen que ser aviones que vuelen a lo menos hasta sobrepasar la mitad de la sala de clases. Esto se realizó dos veces a fin de que al finalizar cada oportunidad hubiese una reflexión acerca de las dificultades de trabajar en equipo y de planificar. Para la primera parte de confección tuvieron diez minutos y para la segunda cinco minutos. El desafío de la dinámica consta en que al ser aplicada en la primera sesión de toda la formación las personas aún no debiesen tener ningún método de planificación enseñado y se verían obligados a organizarse de manera intuitiva para cumplir con lo solicitado. Al terminar la actividad se realizaría un plenario en el cual se reflexionara acerca de los problemas que tuvieron para organizarse en general.

En lo concreto esta dinámica se realizó similar a cómo se había planificado. En cada grupo de trabajo hubo personas que observaban el proceso a fin de generar un aprendizaje de cómo operaban sus acciones durante la actividad. Estas personas explicaron cómo se

organizaron para trabajar. Una de ellas fue C2, la otra persona fue M. Quienes observaban explicaron que ensayaron formas para crear los aviones y que luego optaron por la que fuese más funcional. En ambas personas se pudo ver que en esta primera instancia su observación es débil. El grupo al cual observó C2 obtuvo dos victorias en el trabajo encargado ya que los resultados les favorecieron en ambas etapas. En la primera etapa el grupo de C2 construyó quince aviones y de estos nueve fueron funcionales. El grupo de M también construyó quince aviones pero sólo cuatro fueron funcionales. La segunda vez que se construyeron aviones ambos grupos presentaron diez ejemplares pero el grupo de C2 obtuvo éxito con siete mientras que el de M le siguió con seis. La importancia de esta dinámica es que ellos reflexionaron acerca de porqué habían cometido errores en su trabajo y que tenían aciertos que había que potenciar. En esta primera instancia aún no son capaces de delegar trabajo porque todos quieren conducir el trabajo. En la síntesis se vio la importancia de planificar el trabajo y de ser capaces de confiar en el otro. En esta instancia C2 comentó que un error fue no ser capaces de tomar mayores decisiones como elegir quien lanzaría los aviones o distribuir las distintas tareas en el equipo.

La segunda dinámica a presentar es una Dinámica de Organización y Planificación llamada “Rompecabezas”. Para esta dinámica nuevamente se divide el curso en dos grupos. Uno será el grupo observador y el otro tratará de armar el rompecabezas. La dinámica consiste en armar en cinco minutos dos rompecabezas simples. Para hacerlo nadie puede hablarse ni hacerse gestos. Lo único permitido es facilitarse las piezas de los rompecabezas. Se realizaría la actividad dos veces para que todos participaran en ella. Terminada la actividad se realizaría en plenario un análisis de porqué se consiguió éxito o no en el trabajo propuesto. Fue importante que se mencionara la necesidad de una buena comunicación para desarrollar el trabajo de equipo. Luego del plenario se realizaría una tercera vez pero esta vez todas las personas podrían hablarse y mirarse, además lo haría todo el curso al mismo tiempo. Tendrían nuevamente cinco minutos para hacerlo y una vez terminado el tiempo se realizaría un segundo plenario.

Los resultados de esta actividad no fueron satisfactorios en el logro de lo solicitado porque ningún grupo pudo armar el rompecabezas, empero, sí fueron exitosos en lo que buscaba la actividad: comprender la necesidad de organizarse y trabajar en equipo. Bajo ese punto de vista, considerando las actividades posteriores, la dinámica fue inmensamente enriquecedora. Se realizó una reflexión acerca de la actividad y las personas hablaron que es muy complejo trabajar si no se comunican entre ellas. También se dijo que se erró porque no se trabajó en

equipo, porque se trabajó apresuradamente sin pensar cómo se iba realizar el trabajar. Cuando nuevamente se realizó la actividad, pero sin reglas de comunicación, lo hicieron todas las personas del nivel básico en conjunto sin división por grupos. Esta vez tampoco se armaron los rompecabezas.

En la reflexión final se comprendió que no basta con hacer las cosas apresuradas sino que se necesitan hacer planificadas. También se presentó el problema del escaso tiempo por lo que se indicó que con mayor razón se debe planificar para no cometer errores. La síntesis de la sesión mostró cómo es necesario que exista organización en la clase trabajadora. Esta organización no puede ser simple reunión y ejecución de acciones sin planificación. Siempre debe haber una discusión respecto de cómo trabajar. Se reconoció que naturalmente aparecerá más de una persona en condiciones de conducir un grupo de personas, pero que al no planificar el trabajo ni dividirlo estos se anulan y no podrán cumplir el objetivo. De esta reflexión se discutió y comprendió no que importan las personas capaces de conducir sino que es importante de sepan distribuirse las tareas y confiar en que la otra persona también será capaz de cumplir los objetivos que persiguen.

Además de cosas que ocurrieron al interior de las sesiones parece ser interesante mencionar aquellas que se realizaron fuera del aula a consecuencia de los avances en el proceso formativo. Se permitirá comentar libremente en qué consistieron dichas actividades. Para efectos de constatación al finalizar esta sección se presentarán algunas imágenes de las actividades.

A partir de lo trabajado en las sesiones de las primeras semanas las personas en formación sentían la necesidad de relevar la función de la educación. Para esto planificaron y realizaron una intervención político-cultural que contó con cinco momentos. Para esta intervención se preocuparon de su vestimenta por lo que decidieron ocupar toda ropa oscura, preferentemente negra, y llevar pecheras con demandas populares o críticas sociales confeccionadas por ellos mismos. Los primeros dos momentos fueron paralelos y consistieron en que el curso estaba dividido en dos grupos que representarían: 1) a las personas que aún comprenden la realidad y 2) a las personas que a través de la educación han comprendido cómo funciona la sociedad realmente. El grupo 1 ingresó a las dependencias de Infocap, sede Biobío, desde la avenida Los Hermanos Carrera. Su formación fue una persona tras la otra. Este grupo ingresó sin hablar pero percutiendo con manos y piernas. También escénicamente ellos iban

cabizbajos dando la sensación de que sentían temor o que eran demasiado inseguros para mirar de frente.

El grupo 2, por el contrario, estaba al interior de la sede y se ordenó en distintos sectores del patio. En este grupo recaía gran parte de la responsabilidad de obtener la atención de las personas que estaban en el lugar. Para ello una de las personas repentinamente se coloca su pechera y comienza a gritar una consigna: *“es esa, es esa, la clase trabajadora que mueve la economía a toda hora”*. Luego de haber dicho la consigna una vez se suman cuatro personas más desde distintos puntos del patio a fin de envolver todo el lugar. Las cuatro personas que se suman se conducen al centro del patio y, tomados de los brazos, recorren el patio demostrando que son un grupo consolidado. La idea de este momento es demostrar que desde el trabajo en equipo se puede cambiar la sociedad. Este grupo se dirige en dirección del grupo 1 quienes al momento de encontrarse se les unen.

El tercer momento consiste en que ya fusionados los grupos marchan hasta el patio tomados de los brazos uno al lado del otro lo que impactaba porque a su paso no permitía mucho espacio para que las personas pudiesen ignorar lo que hacían. El cuarto momento fue pronunciarse ante las personas que estudian en Infocap y explicar la razón de la intervención. Las personas de la Escuela dieron a conocer la necesidad comprender que la educación enseña también a organizarse para afrontar a la sociedad. Este momento tuvo a más de veinte personas escuchando directamente la intervención. El quinto, y último, momento fue el de dejar las pecheras con las consignas a lo largo del patio de la sede a fin de que las personas pasaran a leerlas y se interesaran por ellas. Los primeros cuatro momentos se realizaron en aproximadamente cinco minutos y el quinto momento duró unos quince.

También hubo ocasiones en las que se distribuyó un boletín confeccionado desde la Escuela, esto durante los recreos de la sede en su jornada de noche. Sin embargo, no sólo se distribuyó sino que también se hizo una lectura pública. En cierta ocasión se leyó un boletín y se leyó dentro del gimnasio de la sede, esto no tuvo impacto ya que el audio estaba muy deteriorado y además algunas de las personas que leyeron tuvieron nervios al ver tantas personas en el lugar. Sin embargo así pudieron comprender que no todas las actividades se realizan como son planificadas y que siempre es buena opción tener una planificación de contingencia. A pesar de que la lectura no tuvo éxito, lo que se estaba leyendo públicamente sí

llegó a muchas personas ya que se trataba de un boletín que se repartió y que tuvo buena recepción al observar que muchas personas lo leyeron durante el recreo.

También se confeccionaron separadores de hojas para los libros. La intención de las personas en formación era entregar un presente a la mayor cantidad de personas posibles dentro de la sede. Este separador era artesanal y destacó por ser una manualidad muy bien lograda. Todos los separadores tenían motivos infantiles y se esperaba que las personas que estudian en Infocap las conservaran con regalo para su familia. Los separadores llevaban la frase “*El futuro de tus hijos es tu responsabilidad ¿Qué harás? ¡Despierta, libértate, organizate!*”. Este separador tuvo una muy buena recepción y quienes lo recibieron se mostraron interesados en el trabajo de la Escuela.

Son muchas las experiencias que se vivieron en este proceso que se necesitaría un segundo volumen para transmitir todo. Por el momento lo que es relevante es estar conscientes de que estas actividades fueron propuestas, planificadas y ejecutadas por las mismas personas que estaban en formación. En estos procesos la persona que facilita la formación colabora enseñando aspectos metodológicos pero no es quien propone la actividad en lo concreto. Sin desmedro de esto, quien facilita la formación está en igual condición que las personas que están en formación para opinar y discutir lo que se vaya acordando como grupo.

La última experiencia que se comenta no puede dejarse sin registro, aunque esto sería una falsedad puesto que su registro existe en formato fílmico y se encuentra en internet bajo el nombre “Una venta muy peculiar”¹⁰. Se trata justamente de una venta que realizaron las personas de la Escuela a modo de subasta. La curiosidad que tenía esta venta es que fueron subastados ellos mismos. Un martillero público ofrecía a cada una de las personas que estaban caracterizadas para representar la imagen estereotipada de cierto grupo social. Jugando con los prejuicios el martillero insultaba a las personas que subastaba pero siempre con una sonrisa en su rostro a fin de naturalizarlo y que las personas que observaban la intervención cayeran en el juego del prejuicio.

Esta experiencia fue un gran éxito ya que se consiguió cumplir tal como se había planificado. Las personas que presenciaban la intervención se sumaron y emitían comentarios prejuiciosos, inquisidores, sumamente discriminativos pero encubiertos en la retrógrada visión

¹⁰ Si alguien quisiera ver esta intervención existe un video en <https://www.youtube.com/watch?v=9K491ln5RkE>

de lo consuetudinario. Una vez subastadas todas las personas el martillero explicó que la intervención tenía por objetivo demostrar cómo actúan los prejuicios y que ahora que son conscientes de ello no hay excusa para seguir actuando de dicha manera. Se dice que la actividad fue exitosa porque luego de esta muchas personas hicieron comentarios acerca de la misma. Ese día también se entregó un boletín que hablaba justamente de acerca de los prejuicios.

CONCLUSIONES

De momento esto que se ha presentado es sólo un avance en una construcción inacabada que busca realizar el seguimiento de lo propuesto a fin de establecer, a pesar de sus limitaciones, una mirada a las reflexiones de un programa educativo que pueda servir de experiencia para otras personas que asuman responsabilidades similares en el contexto de educación por personas jóvenes y adultas. Se quiere destacar también que finalizada la formación se presentaron desde aspectos teóricos todos los temas trabajados y todo el grupo en formación comprendió las categorías de las cuales se hablaba. Se realizó una larga observación teórica y se pudo presenciar las reflexiones que desde instancias filosóficas se han realizado para construir la propuesta curricular. Recientemente se dieron a conocer algunos aspectos de la primera generación que cursó desde que se aplicaron teorizaciones, y algunas de las actividades realizadas. Ahora se presenta un problema epistémico ya que se está consciente que no se puede predecir las formas de concreción que presentará la realidad social puesto que ésta tiene un carácter múltiple. No obstante, sin pretensiones de subsumir esta propuesta bajo categorías parametrales excluyentes, se considera que ha sido exitosa en el primer grupo pues su nivel de crítica y la forma de abordar los problemas ha quedado demostrada en las actividades mencionadas. También se podría estimar que tiene éxito en su planteamiento pues el fundamento siempre encuentra un apoyo en el estudiantado, pero por su naturaleza crítica es también atacado por quienes defienden los intereses de los grupos económicos hegemónicos, es decir, la *Escuela* también ha provocado incomodidad.

El proceso es siempre inacabo y va siendo transformado por cada grupo que lo experimenta. Se debe tener consideración que el contexto temporal y espacial de la experiencia condicionará directamente el proceso por lo que su presente potencial será, también, múltiple. Este proceso ha servido para contrastar las reflexiones filosóficas, las propuestas teorías y la

experiencia empírica del mismo. Se han incluido modificaciones a partir de la experiencia vivida. Todo lo que aquí se presentó fue un desafío en la práctica de la docencia que busca contribuir cada vez más al grupo que se acompaña.

Por último una aclaración e interrogantes. La teorización presentada direccionó una construcción curricular que se sitúa desde la territorialidad, pero que es siempre crítica de sí misma. Desde el año 2014 que se está experimentando este tipo de educación por lo que ya existe una gran cantidad de registro para comparar las experiencias y responder a algunas interrogantes. Por ejemplo ¿cuál es el impacto real que ha tenido este programa de estudios? ¿Las actividades realizadas son consecuencia de lo trabajado en el proceso educativo o son manifestaciones de lo que piden sus docentes? ¿Cómo afecta al desenvolvimiento de las personas de esta *Escuela* el programa educativo y la intervención del instituto?

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. “Educación, identidad y papas fritas baratas” en Gentili, P. (comp.), *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Losada. Buenos Aires, 1997.
- Freire, p. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra. São Paulo, 2011.
- Gentili, P. “El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina”, *Archipiélago*, N°29, 1998, pp 56-65.
- Grosfoguel, R. “Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI”, *Tabula Rasa*, N°19, 2013, pp.31-58.
- Herrera Salazar, G. & Reyes López, J. “El método ‘ana-dialéctico’ de la filosofía de la liberación de Enrique Dussel”. En Roda, F. & Heredia, N. (comps.). *Filosofía de la liberación. Aportes para pensar a partir de la descolonialidad*, pp. 71-87. Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy, 2017.

- Jara, O. “Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos”, *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*, n° uno, 2012, pp.56-70.
- Paredes, J. 2014, “El presente potencial y la Conciencia Histórica. Realidad Social, Sujeto y Proyecto. A la memoria de Hugo Zemelman Merino”, *Polis*, 2014, n°36.
- Proyecto Política Territorial. ‘Escuela Libre y Popular Víctor Jara’ Población Boca Sur (2009). En Illanes Perdiguero, E. & Yáñez Silva, R. (coords.) *¡Crear una escuela. Cuadernos de Educación Popular*, pp. 109-118. Editorial Quimantú. Santiago de Chile, 2011.
- Silva, T. “Descolonizar el curriculum. Estrategias para una pedagogía crítica” en Gentili, P. (comp.), *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Losada. Buenos Aires, 1997.
- Silva, T. *Documentos de Identidad*. Auténtica Editorial. Belo Horizonte, 1999.
- Visotsky, J. “Cómo hacer la escuela que queremos. El aporte de una experiencia en Brasil”. En Illanes Perdiguero, E. & Yáñez Silva, R. (coords.) *¡Crear una escuela. Cuadernos de Educación Popular*, pp. 49-80. Editorial Quimantú. Santiago de Chile, 2011.
- Zemelman, H. *Conocimiento y Sujetos Sociales. Contribución al estudio del presente*. Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia. La Paz, 2011.
- Zemelman, H. *Los horizontes de la razón*, Antrophos. Barcelona, 1992.