



Cómo citar este artículo / Com citar aquest article / Citation:

Araya Barra, M., Salin Espinoza, A., Acuña Contreras, N., Cuadros Danyau, E. (2024). Entre cuidados y resistencias: la Escuela popular «El Sueño de Todos» y la construcción de espacios educativos en la zona sur de Santiago de Chile. *kult-ur*, 11 (21). <http://doi.org/10.6035/kult-ur.7939>

ENTRE CUIDADOS Y RESISTENCIAS: LA ESCUELA POPULAR «EL SUEÑO DE TODOS» Y LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS EDUCATIVOS EN LA ZONA SUR DE SANTIAGO DE CHILE

Between Care and Resistance: The Popular School «El Sueño de Todos» and the Construction of Educational Spaces in the Southern Zone of Santiago, Chile

Maite Araya Barra

Licenciada en Educación, Universidad de Chile.
Estudiante Magíster en Estudios de Género y Cultura con mención en
Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
maite.araya@ug.uchile.cl
<https://orcid.org/0000-0001-6209-4768>

Alexander Salin Espinoza

Psicólogo, Universidad de Chile.
alex_salin@u.uchile.cl
<https://orcid.org/0009-0002-4184-9310>

Nicolás Acuña Contreras

Antropólogo Social, Universidad Alberto Hurtado.
niacunac@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-0040-0352>

Esperanza Cuadros Danyau

Estudiante de Antropología Social, Universidad Alberto Hurtado.
esp.cuadros@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-5544-6401>

RESUMEN: A través de la experiencia de los niños, niñas y jóvenes del asentamiento informal «El Sueño de Todos» en la zona sur de Santiago de Chile, se exponen las estrategias de resistencia desplegadas por la comunidad y los actores externos involucrados en la co-construcción de espacios de cuidado y educación, tales como una escuela comunitaria homónima. A través de ello, se



argumenta que el trabajo colaborativo, las proyecciones personales y la organización comunitaria han sido capaces de levantar redes educativas y de cuidado fundamentales para hacer frente a las condiciones precarias de habitabilidad. En términos educacionales, se plantea que las prácticas de cuidado fomentadas por la escuela popular desbordan los límites del aula y se congregan con aquellos cuidados comunitarios asociados al habitar la ciudad desde sus márgenes.

PALABRAS CLAVE: cuidado, infancia, comunidad, asentamientos informales, educación no formal.

RESUM: A través de l'experiència dels xiquets, xiquetes i joves de l'assentament informal «El Sueño de Todos» en la zona sud de Santiago de Xile s'exposen les estratègies de resistència desplegades per la comunitat i els actors externs involucrats en la coconstrucció d'espais d'atenció i educació, com ara una escola comunitària homònima. A través d'això s'argumenta que el treball col·laboratiu, les projeccions personals i l'organització comunitària, han sigut capaces d'alçar xarxes educatives i d'atenció fonamentals per a fer front a les condicions precàries d'habitabilitat. En termes educacionals, es planteja que les pràctiques d'atenció fomentades per l'escola popular desborden els límits de l'aula i es congreguen amb aquelles atencions comunitàries associades a habitar la ciutat des dels seus marges.

PARAULES CLAU: atenció, infància, comunitat, assentaments informals, educació no formal

ABSTRACT: Through the experiences of children and youth in the informal settlement of «El Sueño de Todos», south of Santiago de Chile, the strategies of resistance deployed by the community and external actors involved in the co-construction of spaces for care and education are exposed, such as a community school of the same name. It is argued that collaborative work, personal projections, and community organization have been able to build fundamental educational and care networks to address the precarious living conditions. In educational terms, it is suggested that the caregiving practices fostered by the popular school extend beyond the boundaries of the classroom and intersect with those community cares associated with inhabiting the city from its margins.

KEYWORDS: care, childhood, community, informal settlements, non-formal education.



INTRODUCCIÓN

El presente artículo aborda una experiencia de educación popular emplazada en el asentamiento informal «El Sueño de Todos» en la zona sur de Santiago de Chile. Se describe el proceso colaborativo entre la comunidad y educadores y las relaciones orientadas a la co-construcción de prácticas de cuidado.

Cuidado y educación popular como herramientas de cambio social representan el punto central tanto de la propuesta pedagógica como de la reflexión que aquí presentamos, erigidas ambas con base en dos principios: en primer lugar, la comunidad, ya que el proceso de desarrollo de las infancias va más allá de la esfera individual y familiar; en segundo lugar, la comprensión de los niños, niñas y jóvenes como sujetos protagonistas de las redes de cuidado y la práctica educativa. Es así como se pretende constituir una relación recíproca en donde la participación de la infancia en el proyecto educacional desborda lo pedagógico.

En cuanto a la estructura, se divide en cuatro secciones. En primer lugar, el estado de la cuestión, donde se revisan sucintamente antecedentes académicos y demográficos del hábitat informal en Chile, la educación popular y las relaciones sociales de cuidado. En segundo lugar, se expone la metodología que, desde una perspectiva cualitativa y el análisis narrativo logra describir las prácticas de cuidado desplegadas a través de la escuela popular «El Sueño de Todos» en Puente Alto. En un tercer apartado, se describe la construcción de la escuela, la consolidación de la comunidad educativa y, a su vez, la creación colaborativa de una propuesta pedagógica popular pensada desde y en torno al cuidado. Por último, a modo de cierre, se plantean los principales hallazgos y desafíos, destacando la relevancia del involucramiento de los niños, niñas y jóvenes en la construcción del proyecto de educación popular. Este último pensando desde la responsabilidad y receptividad hacia otros como una forma de resistencia y disputa política desde los márgenes de la metrópolis chilena.

CAMPAMENTOS, EDUCACIÓN POPULAR Y CUIDADO(S) COMO RESISTENCIA EN LA CIUDAD

Habitar los Márgenes

El hábitat informal es una de las formas de acceso a la vivienda más extendida en el continente latinoamericano, donde un 75 % de su población habita áreas urbanas (Fernandes 2008, p. 26) que han expandido sus márgenes a raíz de la producción de la ciudad a través de la informalidad urbana. Ésta última se caracteriza por transgredir las reglas del urbanismo y los títulos de dominio sobre el terreno habitado (Clichevsky 2007, pp. 56-57), aspecto que se reproduce a lo largo de los países del cono sur con experiencias particulares en términos históricos, sociales y económicos.

Chabolas, villas miserias, favelas, invasiones y campamentos son ejemplos de lo que Caldeira (2017, pp. 5-7) denomina como «urbanización periféri-

ca», es decir, la (auto)construcción del espacio a través de lógicas oficiales e informales que constituyen modos particulares de apropiación de la ciudad y agencias políticas. En este caso concreto de Chile, el fenómeno de los asentamientos informales, denominados campamentos, posee sus bases en las primeras tomas de terreno entre los años 1946-1947 y la posterior consolidación del movimiento de pobladores durante el siglo ,XX (Castells 1973; Espinoza, 1988 y Rojas, 2018).

Los asentamientos informales según ONU-Hábitat (2015) y el Ministerio de Vivienda y Urbanismo chileno (MINVU 2022) son caracterizados como áreas donde sus habitantes no tienen la seguridad de la tenencia del terreno, carecen de servicios básicos (electricidad, agua potable y sistema de alcantarillado), infraestructura y de regulaciones urbanas, localizándose generalmente en áreas ambientalmente peligrosas.

La crisis habitacional se posiciona como un asunto relevante en las agendas gubernamentales, debido a su aumento desde el año 2019 a la actualidad; movimientos sociales, crisis política, económica y sanitaria, de la mano de la pandemia del covid-19, agudizaron la problemática. En palabras del Centro de Estudios Techo (CES-Techo, 2023), a nivel nacional el aumento de campamentos ha sido sostenido, no obstante, entre los años 2019 y 2022-2023 se registra un aumento exponencial del 142,06 % en la cantidad de familias habitando campamentos. Esto último se ilustra en la figura 1 correspondiente a la evolución histórica de la campamentación en Chile:

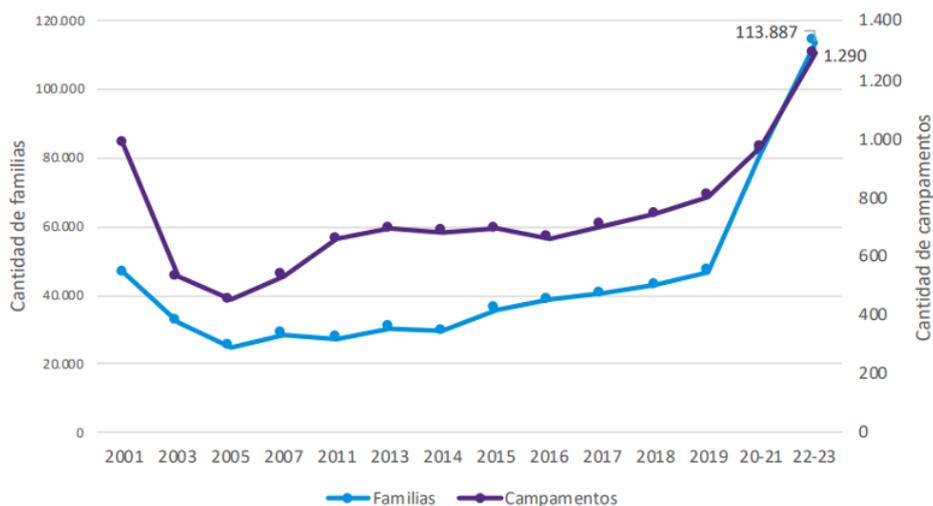


Figura 1. Evolución histórica de la campamentación en Chile. *Fuente:* Catastro Nacional de Campamentos 2022-2023. CES-Techo, 2023.

En el caso de este escrito nos ubicamos puntualmente en la Región Metropolitana de Chile, comuna de Puente Alto, una de las más pobladas a nivel nacional y localizada en la zona sur de la capital. En Puente Alto según CES-Te-



cho (2023) hay once campamentos y 3067 familias habitando estos espacios, aunque se presume que son muchos más.

Educación popular e informalidad

En línea con lo anterior, resulta necesario revisar la historia de la educación popular en el país, dada la extensa presencia y la trayectoria de los proyectos de escuelas construidas en los campamentos. Con base en ello, afirmamos que este tipo de proyectos educativos, en contextos de precarización sistemática y estructural, dotan a las comunidades de un corpus de herramientas de resistencia y acción situadas a sus propios contextos y necesidades que, en el caso de los asentamientos informales, suelen ser estigmatizadas e invisibilizadas.

La educación popular está presente en Chile y el continente hace cinco décadas, donde se han desarrollado variadas acciones, reacciones y prácticas en diferentes contextos sociales, generando una corriente de reflexión y análisis común entre los y las educadores populares de Latinoamérica. La premisa central de la educación popular radica en la construcción de espacios de organización, intervención y participación en sectores excluidos sistemáticamente. Con el pasar del tiempo, ha ido adquiriendo mayor madurez y contenido metodológico y teórico, consolidándose como un campo de conocimiento en sí mismo (Bustos, 1996).

La necesidad de levantar y crear espacios de educación popular aparece como respuesta a la educación tradicional, modelo que se consolida como transmisor de representaciones, que reafirman las desigualdades ante la diferencia (Isnardi y Torres, citado en Merchán y Fink, 2021, p. 99). Sumado a lo anterior, se puede afirmar que los espacios erigidos sobre la tradición pedagógica popular tienen el potencial de funcionar como catalizadores del cambio cultural, construyendo nuevos códigos de relación entre pares, docentes y familias e, intencionadamente, con la comunidad donde se encuentre el centro educativo (CLADE 2023, p. 73).

En el contexto latinoamericano, diversos estudios han abordado la educación popular y la presencia de las niñeces y juventudes en territorios urbanos de exclusión, posicionando a estos actores como agentes de cambio (Villa-Vélez *et al.*, 2021, p. 15 y Pávez-Soto, 2012, p. 86). Bustamante *et al.* (2021, p. 24) han indagado en la relevancia de la educación popular durante la crisis sanitaria producida por el covid-19, específicamente, en el asentamiento informal denominado «Dignidad», en La Florida, Chile. Asimismo, se ha profundizado en los procesos de socialización de las niñeces migrantes en contextos multiculturales caracterizados por dificultades económicas y sociales, donde es fundamental generar espacios de integración que valoricen las identidades y el respeto por la diferencia (Mieles y García, 2010, p. 813). En la misma línea, Pineda (2024, p. 110) aborda los modos de significación del Proyecto Amar Migrar desde la perspectiva de las niñeces que habitan el campamento Vicente Reyes, concluyendo que a través de la resignificación del habitar la informalidad se proyectan valores y prácticas identitarias compartidas como el reconocimiento y potenciamiento del ser migrante.



Las prácticas y discursos de las «educadoras formales» suelen estar cargadas de representaciones hegemónicas sobre la infancia, producidas y naturalizadas en la modernidad occidental (Colangelo *et al.*, 2021). Se comprende bajo este paradigma a niños, niñas y jóvenes como entidades carentes de conocimientos, autonomía, responsabilidad y conciencia de sus acciones. Según las autoras, esta perspectiva conlleva la construcción de relaciones sociales, donde la infancia es más cercana a un objeto que a un sujeto activo, por ende, solo receptora de las acciones de otros, que pueden ser tanto de cuidado y protección, como de maltrato, abuso y abandono (Colangelo *et al.*, 2021).

La propuesta pedagógica que aborda el escrito está orientada a la reivindicación de la infancia como sujeto agente y protagonista en su entorno social, al mismo tiempo que de la práctica educativa. Así, se comprende la educación popular como un proyecto pedagógico que busca la igualdad política, donde los saberes no se jerarquizan y la palabra se redistribuye. Esta acción legitima los saberes (Kohan, 2020, p. 123), además de reconocer que los y las estudiantes son sujetos portadores y ejecutores de conocimiento, capaces de participar activamente dentro de las redes de interacción, cuidado y organización social donde se encuentran insertos.

La informalidad, comprendida como «una imagen concreta de la pobreza multidimensional que agrupa carencias en el ámbito educacional, laboral, comunitario y habitacional» (Ríos, 2016 citado en Salvo, 2018), y el proyecto de educación popular representan estrategias de resistencia frente al abandono estatal, la precarización sistemática, el descuido estructural y la segregación territorial, trabajando junto a la comunidad la construcción de un espacio de cuidado, educación y organización horizontal, solidificándose en su accionar la idea de resistencia.

Cuidado y resistencia

La promoción de una educación para el cuidado apunta a construir relaciones recíprocas y bidireccionales (Vázquez, 2010, pp. 189-190). Estas son construidas como respuestas a las necesidades y experiencias situadas de niños, niñas y jóvenes que habitan el asentamiento, identificando en nuestro ejercicio tres tipos de necesidades, emocionales, educativas y espaciales. Antes de pasar directamente al análisis, abordamos qué comprendemos por cuidado y en qué punto del debate nos situamos.

El cuidado ha sido objeto de estudio y debate durante los últimos veinte años, consolidándose como un objetivo de análisis en todos los países de la región (Batthyány, 2022, p. 27). Un momento clave del debate lo constituye la conceptualización diferencial del cuidado y el trabajo doméstico, distinguiendo al cuidado por su componente relacional. Se pasa, así, del paradigma del siglo XX a la construcción de un nuevo entramado de conocimiento situado para las características específicas del siglo XXI (Carrasco *et al.*, 2019, p. 33). La noción de cuidado en términos teóricos es especialmente compleja. Investigaciones sociológicas y de política social han destacado la dificultad de definir el concepto, observando que, frente a esta dificultad, habitualmente se optado bien por considerarlo una categoría empírica



o bien por dejar el debate abierto en cuanto a su contenido (Carrasco *et al.*, 2019, p. 160).

La estructura familiar y social chilena se ha construido sobre una «arqueología femenina del cuidado», que produce una cadena de cuidado feminizada y naturalizada que funciona trasladando las responsabilidades de cuidado de una mujer a otra. Se establecen lazos de parentesco extensivos, donde no solo se cuida al núcleo familiar sino también a otros núcleos que se encuentran con el propio, castigándose, a su vez, los momentos de «descuido» comprendidos como responsabilidad femenina principalmente (Núñez, 2015, p. 8).

Considerando aquello, la tarea de construir un concepto latinoamericano de «cuidado» ha representado múltiples dificultades, debido al carácter estático, eminentemente doméstico, medicalizado y familiarista del que se dota al concepto, y que, en consecuencia, orienta las políticas sociales en la región (Martínez, 2008, p. 77). En línea con ello, la oferta estatal e internacional para los sectores vulnerables suele ser abordada reafirmando y perpetuando la estructura de familia nuclear y la esfera de la domesticidad.

El cuidado, desde las epistemologías feministas, es entendido como la necesidad de cuestionar la distribución de las tareas al interior del hogar y la forma en cómo se organizan las relaciones familiares, por ende, sociales (Salvo, 2018, p. 7). Según la autora, el cuidado tiene la particularidad de definirse sobre lo indefinido y, por ello, resulta imprescindible abordar cuestiones que desbordan los límites de lo oficial, de lo institucional, para entender las realidades de quienes habitan la ciudad desde sus márgenes. Al mismo tiempo, entendemos el cuidado como un marco de referencias que nos permiten interpretar las prácticas, discursos y sentidos de un grupo social, interpretación que en un mismo movimiento nos invita a actuar desde los cuidados (Salvo, 2018, p. 87).

Cuidar también es educar (Colangelo *et al.*, 2021, p. 33), por ende, la educación popular debe avanzar a concebir el cuidado como una actividad compleja que requiere saberes, organización, acuerdos, diálogo y negociación entre las personas adultas y los niños y las niñas. Se busca a través del trabajo colectivo que los grupos sociales observen más atentamente la capacidad de acción de niños, niñas y jóvenes, posibilitando tensionar las relaciones sociales intergeneracionales, demostrando así que los sentidos y prácticas de niños, niñas y jóvenes son parte activa del proceso de construcción de los modos y vínculos de cuidado y evidenciando, además, que ellas y ellos también cuidan (Hernández, 2019).

EL ASENTAMIENTO INFORMAL «EL SUEÑO DE TODOS» COMO ESTUDIO DE CASO

El campamento «El Sueño de Todos» se localiza a seis kilómetros del centro de la comuna de Puente Alto en el sector de Casas Viejas, a las orillas del río Maipo. Según CES-Techo (2023), en el campamento «El Sueño de Todos» existen alrededor de doscientas viviendas y ciento noventa familias dentro



del asentamiento, aunque el trabajo durante los últimos años (2021-2023) da cuenta de una variabilidad considerable en estos números dado el flujo poblacional. Algunas abandonan la comunidad y otras se integran. Pese a ello, se puede afirmar que, en promedio, cada hogar es habitado por tres personas, lo que permite precisar que en el asentamiento viven, aproximadamente, quinientas setenta personas. Vale mencionar que la migración ha tenido su impacto en la composición étnica y cultural del asentamiento con habitantes procedentes de Chile, Perú, Haití, Colombia, entre otros.

Este asentamiento se constituye como tal durante la pandemia del covid-19 en el año 2020. En ese momento, los pobladores se apropiaron de un terreno baldío a las orillas del río, el cual se utilizaba como vertedero. En la actualidad, el proyecto comunitario de «El Sueño de Todos» posee en sus bases una propuesta de educación popular que lleva en curso desde el año 2020, cuando la crisis sanitaria no permitía que los niños, niñas y jóvenes del campamento accedieran a clases debido a la carencia de medios tecnológicos. A raíz de ello, aproximadamente cuarenta niños, niñas y jóvenes participan constantemente en la escuela popular «El Sueño de Todos». La escuela es dirigida por un equipo interdisciplinario de educadores y educadoras populares, todas personas voluntarias y externas a la comunidad, que desarrollan su labor pedagógica desde 2021.

Allí se trabaja con niños, niñas y jóvenes migrantes y chilenos entre los tres y trece años, apoyando sus procesos educativos a través de diversas metodologías, principalmente recreativas y didácticas, de modo que puedan adquirir y potenciar habilidades socioemocionales y cognitivas. La escuela se caracteriza por ser un espacio de formación pedagógica autogestionado, que tiene un fuerte vínculo con la comunidad y donde los niños, niñas y jóvenes, participan desde diversas aristas como, por ejemplo, la construcción y el fortalecimiento de los lineamientos educativos del espacio educativo.

La presente investigación tiene como objetivo describir las prácticas de cuidado desplegadas a través de la escuela popular «El Sueño de Todos» en Puente Alto. Para lograr esta finalidad, se asume una perspectiva metodológica cualitativa y como principal técnica de recolección de datos la observación participante. La observación participante, según Kawulich (2006, p. 2), corresponde al proceso en que las y los investigadores aprenden acerca de las actividades de los sujetos del estudio en el escenario natural, mediante la observación y participación en sus actividades, técnica que es pertinente a la investigación que se lleva a cabo cuando se pertenece a la misma comunidad. En el segundo momento de la observación participante corresponde sumergirse en los datos para comprender qué está ocurriendo y ser capaz de escribir sobre ello, aspecto relevante del escrito para plantear la continuación del trabajo pedagógico en torno a los cuidados (Bernard, 1994, p. 222).

La producción de datos fue realizada mediante la revisión colectiva, que contempló bitácoras pedagógicas, instrumento trabajado por las y los educadores populares, y el archivo fotográfico digital de la escuela, que contempla el periodo de tiempo desde abril de 2021 a diciembre de 2023. Las y los sujetos de la investigación corresponden a educadores y educadoras populares, niñas,



niños y jóvenes, así como también sus familias. Dado que toda la comunidad educativa estuvo implicada en el proceso de investigación, no se solicitaron consentimientos informados, pero se tomaron los resguardos de anonimización y confidencialidad de sus identidades. Los datos, tanto de la bitácora pedagógica como de la selección fotográfica, permiten identificar procesos significativos dentro de la escuela, que den cuenta de una práctica o relación de cuidado. Los datos fueron organizados tanto cronológica como temáticamente en torno a dos ejes: la construcción de la escuela como un proceso de comunidad y la construcción participativa de una propuesta curricular enfocada en los cuidados.

CONSTRUIR UNA ESCUELA, CONSTRUIR COMUNIDAD

Durante el verano de 2021, la Asamblea de Organizaciones Sociales y Políticas de la comuna de Puente Alto, en coordinación con la directiva de la comunidad «El Sueño de Todos», organizan un operativo médico social con el objetivo de ayudar a las familias a recibir un diagnóstico y una derivación oportuna, en un contexto en el que sistema de salud se encontraba sobrepasado por la pandemia. Esta es la oportunidad en la que varias vecinas plantean la necesidad de recibir apoyo escolar presencial, entendiendo que no todas las familias contaban con los medios para conectarse remotamente a clases y que estas no estaban siendo efectivas.

A finales del primer semestre, en una reunión cuyo objetivo era dar cuenta a los apoderados y apoderadas del trabajo inicial del espacio y de los cambios metodológicos que como educadores queríamos introducir (ver siguiente apartado), se produce el primer hito del proceso. En ese momento se habían generado tensiones entre la escuela y la comunidad por el uso del espacio comunitario (sede social) y el uso de las instalaciones para otros fines forzó a realizar en varias ocasiones las actividades de la escuela al aire libre exponiendo a niños y voluntarios a las condiciones climáticas. En esta reunión, dos apoderados, que además cumplían roles dirigenciales dentro de la comunidad, plantean al equipo pedagógico que tienen como objetivo la construcción física de una «escuela».

A partir de este momento se comienzan a gestionar recursos tanto por parte del equipo de voluntarios como de la comunidad. Se logró reunir aproximadamente dos millones de pesos chilenos mediante rifas, almuerzos comunitarios y donaciones, de los cuales dos tercios fueron aportados por los mismos vecinos y vecinas. A partir de este hito, las reuniones y el diálogo entre personas voluntarias y la comunidad se fueron intensificando, en la medida que se buscaban opciones para poder concretar este proceso. En un primer momento, se barajaron opciones como la postulación del proyecto a fundaciones como «Ingenieros Sin Fronteras», se pensó en comprar una casa prefabricada y se acercaron algunas universidades y otras organizaciones a ofrecer recursos para construir la escuela y un parque. Finalmente se optó por llevar a cabo el proyecto mediante la autoconstrucción, que, si bien no fue la decisión más



racional en términos económicos, a la larga fue una decisión que permitió comprometer a la comunidad con el proyecto.

El primer paso fue la instalación del suelo. En términos de presupuesto, la compra del cemento implicaba gastar prácticamente la totalidad de los recursos que se disponían en ese momento. Se gestionó la donación con empresas del sector, pero a pesar de que la respuesta fue positiva, solo se pudo concretar seis meses después tras la persistencia de vecinos y vecinas y personas voluntarias. Asimismo, la instalación del cemento representaba un reto para la comunidad, ya que su instalación dependía del sobrante de otra construcción, por lo que debía existir una cuadrilla de personas voluntarias que pudiesen estar disponibles en un plazo de horas para realizar la instalación del cemento.

El segundo paso consistió en la gestión del apoyo de un arquitecto. La relación entre el primer profesional que se ofreció a construir los planos y la comunidad fue un fracaso, no pudiendo llegar a establecer acuerdos. Desde el punto de vista del profesional, este consideraba que no se valoraba su experiencia técnica y profesional, mientras que, desde el punto de vista de la comunidad, se sentía que las exigencias del arquitecto no se ajustaban a la realidad del asentamiento informal. La relación con un segundo arquitecto fue más fructífera. Este logró transformar el dibujo en una hoja de papel (que circulaba como fotografía en el WhatsApp de personas voluntarias y dirigentes) en un plano, en una lista de materiales y en las instrucciones iniciales para construir la escuela. Esta primera idea de materializar la escuela se va nutriendo de dos fuentes: la primera fuente son los niños y niñas, quienes a través de un proyecto pedagógico que utiliza diversas técnicas gráficas y plásticas comienzan a soñar la escuela que quieren construir. La segunda fuente son las reuniones entre familias y educadores, quienes a través de diversas conversaciones en torno a lo que debiese tener la escuela llegan a un diseño en forma de «L», donde el eje más largo correspondía a las y el eje más corto a una biblioteca y sala de computación. En el espacio interior que proyectaba esta «L» se debate hasta hoy entre la idea de una huerta comunitaria y un parque de juegos infantiles. Antes de la escuela, no teníamos idea de cómo construir nada.

La construcción de la escuela se ha caracterizado por su intermitencia motivada tanto por la escasez de recursos como por aspectos climáticos. La comunidad ha debido en más de una ocasión redirigir sus recursos y esfuerzos en torno necesidades básicas, como son la falta de luz eléctrica y agua potable. Asimismo, la gestión de recursos y donaciones también se ha visto dificultada por el contexto de crisis económica post pandemia.

A pesar de las dificultades que ha significado concretarlo, el proyecto se mantiene firme. Este lugar, soñado por personas adultas, niños, niñas y jóvenes, pese a estar en proceso de elaboración, se materializa de manera ajustada a lo que la comunidad educativa proyecta. La escuela se comprende colectivamente como un espacio de reunión y diversión inclusivo, «juntos como el sueño de todos» (Acuña 2023, pp. 59-64), dada la presencia de niñas, niños y jóvenes chilenos y migrantes. A través de la participación y el diálogo con estas personas se identifica que cada una de ellas sueña con una escuela que brinde enseñanzas valóricas, como el amor, el respeto y la



igualdad, que han sido expresadas en diversos encuentros de toda la comunidad educativa. Las proyecciones de la escuela son una forma de concebir y concretar la comunidad, pero también son elementos clave para comprender las formas en que se representa y despliegan los cuidados dentro del campamento. Educación popular y cuidado se congregan en la medida que permiten desde la horizontalidad y un ejercicio emancipatorio, protagonismo a los habitantes de «El Sueño de Todos» para promover el pensamiento y la acción de cada uno de ellos en la utopía de alcanzar un lugar en la ciudad desde los cuidados colectivos.

Educación popular como propuesta pedagógica de cuidado

En este proceso se observa un cambio cualitativo en el modo en que la comunidad concibe su rol en las relaciones de cuidado. Desde la «petición» hacia a un agente externo representando en esta solicitud de «apoyo escolar», se transita hacia la construcción de un espacio y proyecto propio, donde el cuidado se ejerce de forma colectiva y en el que participan de forma activa. La comunidad se transforma en actores claves de la escuela, participando en la definición de sus contenidos, objetivos y propósitos, además de la gestión y logística de las acciones pedagógicas.

A inicios de 2021 se comienza a implementar un espacio de apoyo escolar cuyo foco eran las brechas de aprendizajes en lectura, escritura y habilidades matemáticas en la sede social de la comunidad. Esta elección metodológica se fundamentó en parte por los intereses y preocupaciones de las familias como en el rezago en los aprendizajes de niños y niñas de acuerdo con su edad y curso.

La relación de cercanía y confianza que comenzó a gestarse llevó a cuestionamientos como equipo pedagógico respecto al foco en los contenidos pedagógicos, visibilizando otras necesidades de la comunidad, particularmente aquellas relacionadas con lo relacional y afectivo. La motivación por explorar temas de su interés fue clave en la consolidación y crecimiento del espacio educativo y que puede ser resumida en la frase de uno de los niños que participaba: «venimos aquí, porque nos tratan bien».

Luego de casi dos años en búsqueda de una estrategia pedagógica propia, el espacio se ve en la disposición de experimentar en esta lógica junto con niñas, niños y jóvenes, trabajando temáticas diversas por parte de las y los educadores populares, ya que no existe presión externa e institucional en el cumplimiento de un currículo o abordaje de ciertos conceptos específicos. Por ende, nos encontrábamos en un espacio de creación y libertad en el plano curricular, tal como lo plantea Da Silva (2001, p. 3), el currículum sería un objeto que precederá a la teoría, que solo entraría en escena para descubrirlo, describirlo y explicarlo.

La respuesta que hemos ido tejiendo con niños y niñas ha sido la adopción de una metodología de aprendizaje basado en proyectos para los espacios pedagógicos que comienza a implementarse de forma sistemática durante el año 2023. Esta nueva posibilidad entiende que niñas, niños y jóvenes construyen su propio conocimiento mediante la interacción con la realidad. Por ende, es



un aprendizaje experiencial, colaborativo, centrado en quien aprende, generador de autonomía y que fortalece el vínculo con la comunidad educativa (Rodríguez y Vílchez, 2015).

En este proceso, la praxis del cuidado aparece en el reconocimiento del protagonismo infantil, el rol central de la familia y de sus contextos relacionales en la constitución de los niños, niñas y adolescentes como sujetos políticos, visibilizando su rol dentro de las dinámicas y relaciones de cuidado de su comunidad. En consecuencia, se ha reflexionado respecto a las relaciones de poder existentes entre niñas, niños, jóvenes, cuidadores y educadores para lograr una participación sustantiva. En este marco, pensar a las infancias como sujetos políticos implica reconocer a la niñez como un agente de interlocución, como personas activas y competentes en su entorno social, capaces de cambiar no solo su propia realidad, sino también la de sus comunidades y sociedades.

Uno de los efectos más palpables de este cambio lo constituyen las instancias formativas que se han desarrollado a partir del reconocimiento de otras necesidades que influyen en la dimensión pedagógica. Respecto a las características de aislamiento en términos físicos y sociales, así como la carencia de recursos económicos, la comunidad plantea como un aspecto crítico la ausencia de una oferta de actividades lúdicas o de desarrollo en la que puedan participar niñas, niños y jóvenes. Estas reflexiones han permitido reorientar el trabajo de la escuela, desarrollando actividades fuera de la comuna y que ha impactado en cosas tan concretas como que muchos niños y niñas puedan conocer la playa, los cerros y otros espacios de la ciudad.

En el plano de la construcción curricular del proyecto, se llevaron a cabo dos procesos clave en los que se materializa la conceptualización del cuidado. El primer proceso corresponde al trabajo participativo con toda la comunidad —constituida por las niñas, niños, jóvenes, cuidadores, personas del territorio como también las y los educadores populares— bajo dos consignas: «¿Cómo es la escuelita que soñamos?» y «¿Qué queremos que se enseñe en la escuelita?». Dicho espacio de participación reveló que les gustaría que tuviera muchos juegos, que la enseñanza se practicaría desde el cariño y el apoyo, que las infancias se reúnan y diviertan en conjunto como el sueño de todos.

En cuanto a conocimientos o habilidades que les gustaría que se impartiesen, este espacio diverso considera importante abordar temáticas como las artes, el reforzamiento de lenguaje y matemáticas, realizar una educación basada en valores, una educación emocional, trabajar el respeto, cuidado personal y del medioambiente, al igual que profundizar en los idiomas como el inglés y el creole y valorizar la diversidad cultural que existe en el espacio. Lo trabajado en este primer momento de construcción curricular se visibiliza explícitamente en que el currículum, además de contener conocimientos, también incorpora las cuestiones relativas a la identidad (Bolívar, 2003, p. 4), ya que las temáticas emanadas del proceso de participación revelan características y tensiones propias de la comunidad educativa, donde las familias plantean que se deben abordar desde la escuelita, por ende, el proceso de construcción curricular es contextual.



Figura 2. Papelógrafo del taller «¿Cómo es la Escolita que soñamos?». Marzo, 2023.

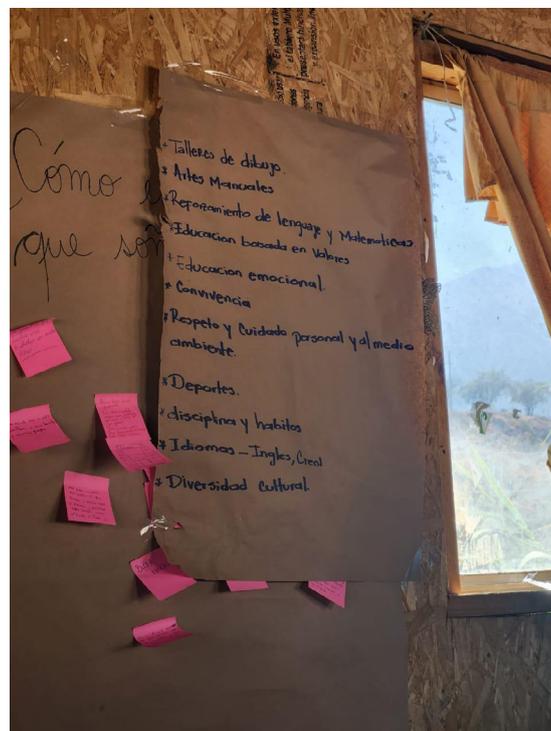


Figura 3. Papelógrafo del taller «¿Qué queremos que se enseñe en la Escolita?». Marzo, 2023.



El segundo proceso clave en la construcción curricular lo constituye la elección de los temas en los proyectos pedagógicos. Específicamente en el primer semestre del 2023 se trabajó la indagación sobre el cosmos y los planetas en el grupo entre los tres a seis años, también se realizó la excursión al Cerro La Ballena en el grupo de siete a diez años y, por último, se realizó un proyecto sobre el reconocimiento de emociones e identidad en el grupo de once a catorce años. Con la elección de dichas temáticas pudimos trabajar el cuidado personal y colectivo, así como el de los seres no humanos y del propio espacio. De este modo, se transversaliza el concepto de cuidado a toda la experiencia pedagógica, contextualizando también a los intereses de las niñas, niños y jóvenes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A través del proceso de observación participante nos propusimos generar una reflexión en torno a la relación entre el cuidado y educación popular en el marco de las prácticas de resistencia llevadas a cabo por la escuela popular «El Sueño de Todos», bajo un contexto de informalidad habitacional que posee múltiples complejidades para sus habitantes, entre ellas el acceso a la educación formal pertinente a sus vivencias. Si bien el alcance de este ejercicio es limitado, nos permite plantear algunas preguntas e ideas que esperamos sean útiles para otros espacios de educación popular.

¿Qué implica educar desde el cuidado? Si bien en la praxis puede considerarse como proceso simultáneo, la distinción nos resulta pertinente para no caer en reducciones asistencialistas o educacionistas. Sostenemos que el establecimiento de relaciones de cuidado es un requisito fundamental para el ejercicio de la educación popular. Sin la constancia, la confianza y el vínculo afectivo generado entre educadores y la comunidad no es posible sostener ni proyectar políticamente este espacio. Por esto se vuelve imperante trabajar desde la sensibilidad y la vinculación, así como también oponerse a formas de sometimiento (Magistris y Morales, 2021, p. 82). Es una decisión política relaciona el cuidado y la educación, porque, lejos de percibirse y practicarse como opuestos, se imbrican en las actividades cotidianas (Cologelo *et al.*, 2021).

Pensar la educación popular como un espacio de cuidado es una práctica de resistencia en sí misma, ya que el cuidado desborda los límites de la familia nuclear y recupera su lugar en un nivel comunitario, dentro o fuera del aula, protagonizado por niños, niñas y jóvenes. En ese sentido, la participación no se produce en un espacio abstracto e individual, sino que se da en un contexto relacional, donde la familia y la comunidad constituyen espacios fundamentales para su ejercicio y, por ende, existe una potencia colectiva de problematizar los vínculos jerárquicos (Magistris y Morales, 2021, p. 20). La educación popular nos ha permitido mirar más allá de las necesidades educativas o materiales, destacando aspectos como la participación sustantiva, el sentido de pertenencia y la autonomía como elementos propios de las prácticas de cuidado.

Es importante señalar que la incorporación de una comprensión multidimensional del cuidado y el desarrollo de un espacio de educación popular aún presenta una serie de desafíos que estamos lejos de resolver. Estos se relacionan con la violencia de género presente en el interior de algunas familias, las carencias económicas y las dificultades del acceso al mercado laboral por parte de mujeres jefas de hogar, así como las distintas dinámicas de maltrato que también reproducen niños, niñas y jóvenes. Tener presentes estas problemáticas y limitaciones es necesario para no idealizar las prácticas de educación popular ni caer en el error de pensar que la escuela es omnipotente frente a las múltiples necesidades de la comunidad.

Pese a estas limitaciones, construir una escuela, en lo material y en lo simbólico, materializa un proyecto de futuro donde se entrevé el sueño colectivo de alcanzar mejores condiciones de vida focalizándose en los niños, niñas y jóvenes. En este sentido, la escuela popular es un espacio que transita entre el cuidado y la resistencia que, siguiendo los postulados de Butler y Athanasiou (2022) nos invita a pensar la responsabilidad como una escena de lucha política desde la posición personal en el mundo y la relacionabilidad hacia-con los otros.

REFERENCIAS

- Acuña, N. (2023). *Habitar, cuidar y autoconstruir: prácticas de gobernanza en el campamento El Sueño de Todos*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado. Disponible en: https://uahurtado.primo.exlibrisgroup.com/permalink/56UAH_INST/8tb7ir/alma991001760488706211
- Batthyány, K. (2022). *Miradas latinoamericanas a los cuidados*. México: Siglo XXI Editores.
- Bernard, R. (1994). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches* (segunda edición) Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Bolívar, A. (2003). «¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación». *Revista electrónica de investigación educativa* 4 (1): 01-26.
- Bustamante, S., Lobos, A., Mariam, L. y Miranda, J. (2021). *Aprendizaje en tiempos de Covid-19: La experiencia de la educación informal. Toma Dignidad, comuna de La Florida*. Santiago: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Bustos, L. (1996). «Educación popular: lo que va de ayer a hoy». *Última década* 4 (4): 5-14.
- Butler, J. y Athena, A. (2022). *Desposesión: lo performativo en lo político*. Ediciones Paidós.
- Caldeira, T. PR. (2017). «Peripheral urbanization: Autoconstruction, transversal logics, and politics in cities of the global south». *Environment and Planning D: Society and Space* 35 (1): 3-20.
- CLADE. (2023). «Metodologías y herramientas de investigación, acción participativa y enfoque de género». *CLADE*. Disponible en: <https://redclade.org/wp-content/uploads/Cuaderno-Methodolo%CC%81gico-.pdf>



- Carrasco, C., Borderías, C. y Torns, T. (2019). «El trabajo de cuidados: Antecedentes históricos y debates actuales». En: Cristina Carrasco, Cristina Borderías y Teresa Torns (ed.). *El trabajo de cuidados: Historia, teoría y políticas*. Introducción.
- Castells, M. (1973). «Movimientos de pobladores y lucha de clases en Chile». *Revista EURE-Revista de Estudios Urbano Regionales* 3 (7).
- CES-TECHO. (2023). Catastro Nacional de Campamentos 2022-2023. Santiago de Chile: TECHO y Fundación Vivienda. Disponible en: <https://cl.techo.org/wp-content/uploads/sites/9/2023/03/CNC22-23.pdf>
- Clichevsky, N. (2007). «Informalidad y regularización del suelo urbano en América Latina: algunas reflexiones». *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais* 9 (2): 55-55.
- Colangelo, M. A., García, A. P., Hernández, M. C. y Visintín, M. I. (2021). «Los pibes son de todos. Infancias, cuidados y educación en los centros comunitarios de la Red Andando». *Revista del IICE* (49): 25-42.
- Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Espinoza, V. (1988). *Para una historia de los pobres de la ciudad*.
- Fernandes, E. (2008). «Consideraciones generales sobre las políticas públicas de regularización de asentamientos informales en América Latina». *Eure* (Santiago) 34 (102): 25-38.
- Hernández, M. C.. (2019). «Experiencias de niñez en la pobreza. Una cartografía de cuidados». *Runa* 40, n.º 2: e1912. Publicado electrónicamente el 19 de diciembre de 2019. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.34096/runa.v40i2.6264>
- Kawulich, B. B. (2006). «La observación participante como método de recolección de datos [82 párrafos]». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [Online Journal], 6(2), art. 43. Disponible en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Magistris, G. y Morales, S. (2021). *Educar hasta la ternura siempre: del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ternura Revelde.
- Martínez Franzoni, J. (2008). *Domesticar la incertidumbre en América Latina: mercado laboral, política social y familias*. San José, Costa Rica: Editorial UCR.
- Merchán, C. y Fink, N. (2021). *# Ni una menos desde los primeros años: educación en géneros para infancias más libres*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: LOM Ediciones.
- Mieles, M. D. y García, M. C. (2010). «Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 8, n.º 2: 809-819. Disponible en: Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315155003>



- MINVU. (2022). *Plan de Emergencia Habitacional, 2022-2025*. Disponible en: <https://www.minvu.gob.cl/wp-content/uploads/2022/07/Plan%20de%20Emergencia%20Habitacional.pdf>
- Núñez Salazar, I. M. (2015). «Imaginaris culturales del cuidado en Chile. Trabajo y economía de larga duración». *Polis* 41. Publicado el 20 de septiembre de 2015. [Consulta: 23 de abril de 2019]. Disponible en: <http://journals.openedition.org/polis/11106>
- ONU-HABITAT. (2015). «Documento temático sobre asentamientos informales». *Temas Habitat III*. Disponible en: https://habitat3.org/wp-content/uploads/Issue-Paper-22_ASENTAMIENTOS-INFORMALES-SP.pdf
- Pávez Soto, I. (2012). «Inmigración y Racismo: Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile». *Si Somos Americanos*, 12(1): 75-99. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>
- Rodríguez, I. R. y García, J. (2015). «El Aprendizaje Basado en Proyectos: un constante desafío». *Innovación educativa* (25): 219-234.
- Rojas, J. (2018). «La lucha por la vivienda en tiempos de González Videla: Las experiencias de las poblaciones Los Nogales, Lo Zañartu y Luis Emilio Recabarren en Santiago de Chile, 1946-1947». *Revista Izquierdas* (39): 9.
- Salinas-Barrios, I., Del-Pozo-Valdés, F. y González-Carrillo, N. (2023). «Indagación narrativa del aula: relatos de la práctica para el aprendizaje y desarrollo profesional docente». *Estudios pedagógicos* (Valdivia) 49 (2): 299-319.
- Salvo, Constanza. (2018). *Análisis del ámbito de los cuidados a partir de la experiencia de las mujeres habitantes del campamento Manuel Bustos de Viña del Mar*. Universidad de Chile.
- Vázquez, V. (2010). «La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación». *Educación XXI* 13 (1): 177-197.
- Villa-Vélez, L., Otálvaro-Orrego, J. C., Peñaranda-Correa, F., Bastidas-Acevedo, M., Escobar-Paucar, G. M., Torres-Ospina, J. N., Betancurth-Loaiza, D. P. y Gómez-Correa, J. A. (2021). «Experiencia de educación sobre la crianza en un asentamiento de Colombia». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(1): 1-19. [Epub February 26, 2021]. Disponible en: <https://doi.org/10.11600/ricsnj.19.1.4204>

