

ISSN: 0718-946X
Vol. 1 / N°15
2020

revista
**CUADERNO
DE TRABAJO
SOCIAL**

15



UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile



UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile

revista

ISSN : 0718-946X
Vol. 1 / N° 15
2020

**CUADERNO
DE TRABAJO
SOCIAL 15**



EDICIONES UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA METROPOLITANA

© UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA
Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social –
UTEM
Departamento de Trabajo Social
Revista Cuaderno de Trabajo Social

Versión Impresa ISSN 0717-9391
Versión Digital ISSN 0718-946X
Volumen 1, N° 15, 2020

Comité Editorial

DIRECTORA

Dra. Lorena Valencia Gálvez

Revista Cuaderno de Trabajo Social - UTEM
Departamento de Trabajo Social
Universidad Tecnológica Metropolitana
Padre Felipe Gómez de Vidaurre 1550, Santiago - Chile

EDITORA

Mag. Sonia Romero Pérez

Revista Cuaderno de Trabajo Social - UTEM
Departamento de Trabajo Social
Universidad Tecnológica Metropolitana
Padre Felipe Gómez de Vidaurre 1550, Santiago – Chile
Teléfono +56 2 27877549

COMITÉ EDITORIAL

Mag. Nora Cristina Aquin

Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Mag. Rosa María Cifuentes

Universidad de la Salle, Colombia

Dra. Cory Duarte

Universidad de Atacama, Chile

Mag. Marcos Chinchilla M.

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Dr. Andrew Hodges

Institute of Ethnology and Folklore Research, Zagreb, Croacia

Mag. María Lorena Molina

Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Dra. Paula Sepúlveda Navarrete

Universidad de Cádiz, España

Dr. René Olate

The Ohio State University, United States of America

Dra. Noemi Ruth Parola

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Rafael Pizarro Rodríguez

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Dra. Areli Ramirez Sanchez

Universidad Iberoamericana, Ciudad de México

Dr. Jordi Sabater

Universidad Ramón Llul, Barcelona, España

Dr. Ramón Vivanco Muñoz

Universidad de Los Lagos, Chile

COMITÉ ASESOR CIENTÍFICO**Dra. Sandra Iturrieta Olivares**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Mag. Lorena Campos Vadell

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

COMITÉ TÉCNICO

Daniel Brzovic, Asistente de edición, docente Universidad Tecnológica Metropolitana.

Nicole Fuentes, Encargada Ediciones UTEM. Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión.

Cristián Jiménez, Coordinador Ediciones UTEM. Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión.

Nathaly Pizarro. Diseño. Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión.

Fabian Flores, Gestor Comunicacional de Vinculación con el Medio. Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión.

INFORMACIONES

Departamento de Trabajo Social

Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social

Universidad Tecnológica Metropolitana

Sitios Web: www.trabajosocial.blogutem.cl / www.utem.cl

Correo electrónico: cuadernots@utem.cl - editorial@utem.cl

Dirección: Campus Área Central. Padre Felipe Gómez de Vidaurre 1550, Santiago

Teléfono: (56-2) 2 787 7549

POLÍTICAS EDITORIALES

La Revista Cuaderno de Trabajo Social es una publicación de divulgación académica de trabajos originales, perteneciente al Departamento de Trabajo Social, dependiente de la Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social, de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM).

La Revista Cuaderno de Trabajo Social, creada en el año 2006, es una publicación arbitrada por pares, de carácter semestral (junio, diciembre) en formato electrónico.

Idioma de la Publicación

La Revista Cuaderno de Trabajo Social es una publicación en idioma español, abierta a evaluar y/o publicar artículos en idioma inglés y portugués.

Política de acceso a los contenidos

La Revista Cuaderno de Trabajo Social tiene una política de acceso abierto (Open Access) bajo el principio de disponibilidad gratuita a los productos de investigación para el público general.

Objetivos y Alcance

La Revista Cuaderno de Trabajo Social, tiene como objetivos

- a) Difundir el conocimiento originado a través de investigaciones, sistematizaciones o evaluaciones de acciones sociales propias del trabajo social, ciencias sociales o afines (Sección Praxis)
- b) Promover el diálogo interdisciplinar y la creación académica a través de reflexiones críticas y multidisciplinarias sobre la realidad social del país y del continente latinoamericano principalmente (Sección Episteme)
- c) Generar un espacio de creación académica para el enriquecimiento de los profesionales de la acción social (Sección Horizontes)

Envío de manuscritos

La revista se encuentra abierta al envío de artículos académicos, resultados o informes de investigación, ensayos, reseñas o crónicas, que serán evaluadas -según su pertinencia- por el Consejo editorial y en los pares evaluadores externos y publicados en una sección o apartado de nuestra revista.

Los trabajos para evaluación se reciben todo el año, pero el editor anunciará por medios electrónicos, los cierres de cada número que corresponde a cada semestre.

Los trabajos enviados a la Revista Cuaderno de Trabajo Social deben ceñirse a las normas que aparecen como Instrucciones a los Autores y las citas bibliográficas han de ser redactadas según las normas de la American Psychological Association. (APA) <http://normasapa.com/>

La revista se reserva el derecho de hacer modificaciones de forma al texto original.

Los autores deberán incluir una Declaración de responsabilidad de autoría y de Potenciales conflictos de Intereses.

Identificación de autor

Se solicita a los autores, la presentación del identificador de autor ORCID (Open Researcher and Contribution) <https://orcid.org/>

Los autores deberán contar con un identificador ORCID (Open Researcher and Contribution), que permite a los investigadores disponer de un código de autor permanente e inequívoco que distingue con precisión tanto su producción, como su labor científica. Dicho código podrá ser obtenido gratuita y automáticamente en el siguiente enlace: <https://orcid.org/>

Cesión de derechos de autor

Los autores deberán incluir y firmar la adhesión a la política de acceso abierto, bajo el principio de disponibilidad gratuita a los productos de investigación para el público general. Además autorizar a la Revista Cuaderno de Trabajo Social, la edición, publicación, impresión, reproducción, distribución, difusión y almacenamiento de la Obra en todo el mundo y todos los medios y formatos.

Costos Asociados a la Publicación

La revista exime a los autores de los costos asociados a la publicación por el proceso de revisión, edición y publicación de los manuscritos. Tampoco se retribuirá económicamente a los autores por su publicación.

Acerca de posibles conflictos de interés o de ética

La revista, ante un eventual conflicto de interés o de ética, lo resolverá a través de su Comité Editorial en conjunto con el Consejo Asesor Editorial. La Revista Cuaderno de Trabajo Social tomará en consideración, en todos los casos en que se requiera por la complejidad de la materia a resolver, las recomendaciones y buenas prácticas del Committee on Publication Ethics (COPE) Disponible en: <http://publicationethics.org/>

Indexación y Bases de Datos

La Revista Cuaderno de Trabajo Social se encuentra Indexada en Latindex Directorio y está incluida en la base de datos EBSCO

Índice

Carla Muñoz Montecinos
Loreto Castillo Collado

1 INTERVENCIÓN SOCIAL PARA LA RECUPERACIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO EN EL BARRIO HISTÓRICO EL COLORADO DE IQUIQUE: UNA EXPERIENCIA BASADA EN EL MÉTODO INTEGRADO DE TRABAJO SOCIAL

págs. 9~30

Patricia Merino Flores
Patricio Ibáñez González

2 TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN: DIAGNÓSTICO Y PROPUESTA DE ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR

págs. 31~53

Julia Cerda Carvajal

3 TRABAJO DE REDES. SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DESDE EL TRABAJO SOCIAL

págs. 54~70

Amanda Barría Cárdenas
Benjamín Silva Torrealba

4 EXPRESIONES POLÍTICAS DEL PROFESORADO NORMALISTA EN CHILE (1880-1973)

págs. 71~94

Andrea Ibacache-Corante

5 PUEBLOS INDÍGENAS EN VÍAS DE PARTICIPACIÓN EN LA INSTITUCIONALIDAD PÚBLICA Y COMUNITARIA: LOS CASOS DE MUJERES ATACAMEÑAS (LICKANANTAY) Y AIMARAS

págs. 95~117

Gabriela Gutiérrez Pezo

6 LA INTERCULTURALIDAD EN CHILE. TENSIONES Y DESAFÍOS EN TORNO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

págs. 118~143

Sección Praxis

INTERVENCIÓN SOCIAL PARA LA RECUPERACIÓN DEL ESPACIO PÚBLICO EN EL BARRIO HISTÓRICO EL COLORADO DE IQUIQUE: UNA EXPERIENCIA BASADA EN EL MÉTODO INTEGRADO DE TRABAJO SOCIAL

*SOCIAL INTERVENTION FOR PUBLIC SPACE RENEWAL IN THE
HISTORICAL NEIGHBORHOOD OF COLORADO IQUIQUE: A EXPERIENCE
BASED IN THE INTEGRATED METHOD OF THE SOCIAL WORK.*

Autoras

CARLA MUÑOZ MONTECINOS
LORETO CASTILLO COLLADO

CARLA MUÑOZ MONTECINOS

Chilena, Trabajadora Social, Licenciada en Trabajo Social.

Universidad Arturo Prat.

Correo electrónico: carlats.munoz.montecinos@gmail.com.

Código ORCID 0000-0001-8584-6336.

LORETO CASTILLO COLLADO

Chilena, Trabajadora Social, Licenciada en Trabajo Social.

*Universidad de Valparaíso. Magister en Ciencias Sociales
con mención en Políticas Sociales. Universidad Arturo Prat.*

Académica de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas.

Universidad Arturo Prat. Correo electrónico: lorcasti@unap.cl.

Código ORCID 0000-0003-3403-4164

Artículo recibido el 25 de mayo 2020

aceptado el 02 de noviembre 2020

Resumen

El artículo sistematiza una experiencia de intervención basada en el método integrado de Trabajo Social que tuvo como fin la revitalización del Histórico Barrio El Colorado de Iquique y que fue implementada por la Escuelita Popular Luchín, organización de voluntariado estudiantil de la Universidad Arturo Prat.

Se expone una propuesta que recoge las necesidades y particularidades de un territorio que evidencia condiciones de vulnerabilidad social y segregación residencial, con altos niveles de estigmatización. Este proceso, sustentado en el enfoque de educación popular, reconstruye los principales hitos del proyecto, orientados principalmente al rescate de la memoria histórica y la construcción de capital social. A través de metodologías participativas y creativas, se promueven el aprendizaje horizontal, el sentido de pertenencia, el refuerzo de los símbolos identitarios y la cohesión, todos ellos elementos sustantivos en la constitución de una comunidad empoderada, que trasciende las consecuencias avasalladoras de los procesos de reestructuración urbana en contextos neoliberales.

PALABRAS CLAVE

comunidad, gentrificación, método integrado, Trabajo Social, educación popular.

Abstract

The article systematizes an intervention experience based on the integrated method of Social Work, which had as its purpose the revitalization of the Historic Barrio El Colorado in Iquique and which was implemented by Escuelita Popular Luchín, a student volunteer organization of Arturo Prat University.

A proposal is presented that includes the needs and peculiarities of a territory that shows conditions of social vulnerability and residential segregation, with high levels of stigmatization. This process, supported by the popular education approach, reconstructs the main milestones of the project, aimed mainly at the rescue of the historical memory and the construction of social capital. Through participatory and creative methodologies, horizontal learning, a sense of belonging, the reinforcement of identity symbols and cohesion are promoted, all of them substantive elements in the constitution of an empowered community, which transcends the overwhelming consequences of the processes of urban restructuring in neoliberal contexts.

KEYS WORDS

Community, Gentrification, Integrated Method, Social Work, Popular Education.

INTRODUCCIÓN

Iquique, capital de la Región de Tarapacá, es una ciudad-puerto ubicada en el norte grande de Chile que, desde la década de 1950, ha sido impactada por fenómenos económicos mediante el impulso de estrategias comerciales y políticas económicas extractivistas.

La Estrategia de Desarrollo Regional de Tarapacá 2011-2020, documento oficial del gobierno, establece como polos de desarrollo para la región la industria minera y el comercio, a través de la zona franca y el sector portuario. También reconoce el “sueño de ser una región turística”, incluyendo este sector como el tercer polo de su plan maestro.

Como consecuencia social de estas estrategias económicas neoliberales, la ciudad vive procesos de gentrificación y turistificación de los barrios antiguos y del sector costero.

Es en este escenario donde se articula El Colorado, un barrio popular ubicado al noreste de la ciudad, cuya importancia es destacada por historiadores regionales.

El Dr. Patricio Riveros Olguín, historiador, académico universitario y coloraíno¹, señala:

la historia del Barrio El Colorado se remonta a finales del siglo XIX, específicamente en la playa El Colorado, en donde hoy se encuentran los restos del antiguo muelle de pescadores. En ese sector se habrían originado, según los datos históricos, rancheríos y caletas de pescadores; luego fue conocida como la caleta de pescadores del Colorado. Alrededor de este eje de asentamientos humanos se habrían edificado los cimientos del barrio. El transporte de aquella época lo ejercía el ferrocarril, esto deriva en que trabajadores, operarios y administrativos de la empresa comenzaran a vivir en sectores aledaños y por ellos se fue consolidando el barrio (Comunicación personal, 10 de enero de 2016).

Estos elementos han forjado una comunidad con una historia y un sentido de identidad propio, generadora de su propia cultura, tradiciones e historia, aspectos que han nutrido también a otros barrios. Han sido varias generaciones de familias de origen popular las que han encontrado allí un refugio y una particularidad que las une: ser del colora'ó.

1. *Coloraíno*, nombre o gentilicio que se le ha dado a las personas que viven en el Barrio El Colorado de Iquique.

Otra dimensión importante en la historia del barrio ha sido su exposición sistemática a las expropiaciones. Estas comienzan con la instalación de las empresas de la industria pesquera en la Playa El Colorado durante los años 60. Posteriormente, el año 2017, fueron expropiados los terrenos de una manzana casi completa con el fin de construir vías vehiculares que unan la carretera directamente con el puerto, esto como parte de un gran proyecto llamado corredor bioceánico, condenando a este barrio a sacrificarse por el progreso de la ciudad.

Pero no solo la morfología del territorio ha sufrido transformaciones, las dinámicas sociales presentes en el mismo también se han visto afectadas. Un dato no menos relevante es el que proporciona el Sistema Integrado de Información Social con Desagregación Territorial (SIIT-T) del Ministerio de Desarrollo Social. En junio del 2020 se informa que unidades vecinales del sector norte se ubican entre las que registran mayores porcentajes de vulnerabilidad social, destacándose el tramo 0% a 40%: Carol Urzúa (62,2%), Cerro la Cruz (60,2%) y Jorge Inostroza (58,3%). Es evidente que la ciudad ha desarrollado guetos en que la pobreza multidimensional se concentra y se cruza con otras problemáticas, en este caso con la percepción de inseguridad pública, el consumo y tráfico de drogas y la sensación de abandono por parte del Estado, fenómenos que alteraron el cotidiano y contribuyeron a generar un importante estigma sobre la población.

Es en este espacio donde radica el especial interés de estudiantes de la carrera de Trabajo Social por establecer un vínculo que se inició con los niños y niñas del barrio. El año 2013 conforman la Escuelita Popular Luchín, una organización de voluntariado estudiantil ajena a las rígidas misiones de las instituciones que busca potenciar el desarrollo de herramientas para la vida, fijando como pilares de sus intervenciones el apoyo mutuo, la solidaridad, la conciencia de clase, el respeto por la diversidad, el sentido de identidad y el cuestionamiento a la heteronorma.

Desde su compromiso ético y político con las personas y su cuestionamiento crítico hacia las políticas neoliberales, comenzaron con un tímido acompañamiento pedagógico, sumando con el tiempo diversas actividades artísticas, culturales, recreativas y de autogestión que se realizan en los diferentes espacios públicos del barrio. En este proceso, las complejidades estructurales del territorio fueron haciéndose evidentes, siendo necesario ampliar el espectro de sujetos hacia las familias de los *luchines* (como se les denomina a los niños y niñas que participan en la escuelita) y la comunidad en general, principalmente con dirigentes sociales del sector ubicado al norte de Iquique, según el Plan de Desarrollo Comunal.

La permanencia de este grupo en el sector, con el tiempo, ha facilitado la consolidación de una relación profesional entre la escuelita y la comunidad, aportando desde los conocimientos adquiridos a las necesidades de las familias, homologando su experiencia de voluntariado con el marco de formación profesional.

La preocupación por nuevas expropiaciones, la recuperación de sus espacios públicos que se han vuelto *de riesgo* y la formación de capital social se han convertido en las nuevas rutas de intervención. Surge de esta manera un proyecto de revitalización del barrio que fue posible de implementar con el aporte de fondos de vinculación con el medio de la Universidad Arturo Prat, experiencia con matices técnicos, propios de la disciplina, que permitió dar continuidad y mayor impacto a la labor que ya se venía desarrollando.

Figura 1. Barrio El Colorado, año 2004.



Fuente: elaboración propia a partir de imagen satelital de Google Earth.

Figura 2. Barrio El Colorado, año 2020. La imagen registra el resultado de las expropiaciones realizadas para la construcción de mejoras viales del sector portuario y zona franca.



Fuente: elaboración propia a partir de imagen satelital de Google Earth.

1. ANTECEDENTES

Los procesos de renovación urbana en contextos neoliberales y la gentrificación de los espacios públicos son variables sustantivas para el análisis de las comunidades urbanas.

Lillo y Roselló (2004) logran resumir las características típicas que las diferentes definiciones otorgan al concepto de comunidad, resaltando su carácter polisémico. Respecto de las relaciones entre las personas que viven en una comunidad, estas son frecuentes y cara a cara.

Las comunidades son definidas como un grupo de integración media, es decir, más concreto que otros grupos como la denominación religiosa o la clase social y más amplia que los grupos primarios. En una comunidad se comparten necesidades y problemas, pero igualmente beneficios, intereses y objetivos comunes que existen por compartir un mismo contexto y por la existencia de organizaciones que permiten alcanzar algunos de esos objetivos mediante acciones colectivas.

Son elementos que las autoras destacan como características fundamentales de una comunidad la identidad y el sentido de pertenencia, las que contribuyen a desarrollar la solidaridad e intereses comunes. Estas se en-

trelazan con otros atributos significativos de los asentamientos humanos, tales como su carácter dinámico e histórico, así como la existencia de una cultura compartida, habilidades y recursos que son producto de la constante interrelación entre sus actores y se transmiten de generación en generación.

El territorio es un elemento importante al momento de profundizar en la teorización de la comunidad. En las comunidades urbanas, el territorio está íntimamente ligado con el barrio y sus espacios públicos.

El concepto de espacio público nace desde una concepción jurídica que separa la propiedad privada urbana de los espacios de propiedad pública. Estos pueden ser utilizados para la construcción de servicios y espacios libres, cuyo destino principal son los usos sociales. Así, aparecen como aspectos importantes para la calidad de vida, una proyección urbanística que asegure la movilidad por el espacio, el esparcimiento, la producción de actividades culturales y actividades comerciales.

El espacio público, desde una dimensión política, debería permitir instancias para la expresión cultural y colectiva, la heterogeneidad social, la socialización e integración sociocultural (Borja y Muxí, 2000). En barrios populares, está conformado por el área exterior que rodea las viviendas, al cual tienen acceso diariamente las personas que allí conviven. Es un espacio familiar, lleno de sentido para la comunidad, con valor simbólico para vecinos y vecinas; un lugar donde se reconocen las características particulares, normas y valores específicos de grupos sociales determinados.

Debido a su tamaño y escala, los espacios públicos del barrio son lugares para encontrarse con los demás cara a cara y llevar a cabo acciones orientadas por el afecto, el compromiso y la recreación; de allí su importancia en la construcción de la dinámica comunitaria (Segovia y Dascal, 2000).

Al revisar conceptos como comunidad y espacios públicos, es posible observar que ambos coinciden en la importancia que tienen las relaciones sociales. Esta interrelación es fundamental para el desarrollo de las comunidades y sus habitantes. Es así como la Habitat International Coalition comienza a desarrollar la Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad (2004), documento que busca democratizar el uso y goce de los espacios públicos como un derecho en la vida de toda persona, buscando garantizar a las comunidades prerrogativas para el desarrollo económico, social, cultural y ambiental. De hecho, se establece en el punto 2 del Artículo 1 como “un derecho interdependiente de todos los derechos humanos internacionalmente reconocidos, concebidos integralmente, e incluye, por tanto, todos los derechos civiles, políticos económicos, sociales, culturales, ambientales que ya están reglamentados en los tratados internacionales de derechos humanos”.

Lo anterior pareciera estar alejado de la realidad global y latinoamericana, específicamente en Chile, donde el paradigma neoliberal marca la pauta bajo la cual se va reproduciendo la sociedad y donde se enmarcan los modelos políticos de desarrollo socioeconómico. El Barrio El Colorado de Iquique es un ejemplo de cómo ocurren estos fenómenos a nivel latinoamericano y cómo afectan a las comunidades urbanas.

El aburguesamiento, elitización o, más específicamente, la gentrificación de los barrios, son conceptos hoy en día ampliamente estudiados. Este fenómeno está íntimamente ligado con los modelos de desarrollo socioeconómico y urbano de un territorio. En el caso particular de la Región de Tarapacá, en cuanto a sus planes de regeneración urbana, el Barrio El Colorado ni siquiera figura como zona de interés patrimonial, a pesar de la potente carga histórica que posee este barrio, de su playa memorable, su cultura, identidad y tradiciones.

Según David Harvey (2013), se evidencia en estos procesos la clara relación existente entre capitalismo y procesos de urbanización. La creación de nuevas geografías urbanas bajo el capitalismo supone inevitablemente el desplazamiento y desposesión como horrorosa imagen de la absorción de capital excedente mediante el desarrollo urbano.

Para Casgrain y Janoshka (2013), la ocurrencia del fenómeno de gentrificación está ligada a cuatro condiciones:

- La reinversión del capital en un espacio definido y un alza del valor del suelo de ese espacio.
- La llegada de agentes con mayor poder adquisitivo que las personas ya establecidas en ese espacio.
- El cambio en el paisaje o en las actividades controladas por los grupos que ingresan al territorio.
- El desplazamiento directo o indirecto de los grupos sociales de menor poder adquisitivo que los recién llegados.

Entonces, para que un territorio sea gentrificado no es requisito único la irrupción de un nuevo proyecto inmobiliario de tipo residencial; lo que sí se requiere es la inversión de capital fijo como, por ejemplo, una nueva carretera, como en el caso en cuestión.

En este mismo sentido, Blanco, Bosoer y Apaolaza (2014) señalan precisamente que las políticas de Estado que apuntan a la inversión de obras públicas y de regeneración o revitalización urbana, como nuevas condiciones de circulación o nuevas vías, obligan a la expulsión de las familias, viéndose

estas obligadas a trasladarse hacia otros sectores en la periferia de la ciudad, alejados del centro, de sus lugares de trabajo y de su antiguo barrio, abandonando sus vínculos y redes. Estas innovaciones en el territorio tienen un efecto en las condiciones estructurales y en las dinámicas urbanas, por ejemplo, al incentivar el aumento del precio de los suelos o los cambios en el uso e intensificación de estos.

Al ser percibidas como una gran necesidad, las iniciativas de mejora vial poseen una importante carga simbólica, pues actúan como un disipador de procesos de renovación urbana. Lo anterior cobra sentido cuando los proyectos de accesibilidad urbana constituyen soluciones para el transporte en ciudades altamente pobladas y con alto flujo vehicular, el espacio intervenido en tanto es revalorado por la ciudadanía.

Así, entonces, es posible reconocer que existe una importante incidencia de la globalización en la conciliación de identidades comunitarias e individualistas, en tanto los procesos económicos refuerzan los proyectos individuales por sobre los colectivos, pues constituyen estrategias de supervivencia ante una integración desigual en la economía global, con altos costos que, en consecuencia, reproducen exclusión social y desintegración de la ciudadanía (Castells, 1999).

En el caso del territorio objeto de intervención, sus actores experimentan y perciben la violencia que produce la expropiación constante a la que han sido sometidos, a propósito de las exigencias del progreso. La destrucción de sus espacios y la expulsión de sus familias, las cuales se vieron obligadas a trasladarse en su mayoría a la comuna de Alto Hospicio, ha transformado totalmente sus dinámicas y fragmentado el tejido social, dejando todo su capital cultural hecho anécdotas que hoy forman parte de la memoria de los habitantes más antiguos.

2. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

2.1 Marco metodológico de la intervención

El método integrado, como modelo de intervención en Trabajo Social, asume protagonismo en Latinoamérica durante los años setenta con la reconceptualización de esta disciplina. Su principal característica es la capacidad de incluir los tres modelos clásicos de intervención: familia, grupo y comunidad.

Durante este proceso, los trabajadores sociales reconsideran y cuestionan el aislamiento metodológico que, desde su perspectiva, aparta a las personas de su contexto y estructuras sociales, adjudicando a ellas la responsabilidad y génesis de sus problemas (Estrada, V. M., 2011).

La selección del método integrado, entonces, apunta al ordenamiento lógico y racional de una propuesta que responde a los procesos de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación, y que, además, reconoce a los sujetos y sus problemáticas en todos los niveles de abordaje.

La metodología que sustenta esta experiencia se relaciona principalmente con el enfoque de educación popular que, en este caso, surge con el fin de volver a un Trabajo Social emancipador y con conciencia de clase que parece perdido en la instrumentalización de los usuarios, mediante el cumplimiento de metas, el asistencialismo y la planificación normativa que la institucionalidad pública y privada impone a la disciplina. Por ello, en cuanto a la organización, el marco metodológico en que se encuadra este proceso constituye un método, pero también un fin en sí mismo.

La educación popular, como campo y herramienta de acción e intervención en contextos comunitarios y populares, ha estado ligada de manera histórica al Trabajo Social. Este enfoque permite establecer relaciones con la comunidad desde la horizontalidad, rompiendo así la brecha entre el educador como experto y dueño de la verdad y las comunidades como entes indefensos y sin capacidad de reflexión como relación jerárquica. En el contexto de la educación popular, el trabajador social y la comunidad son parte del proceso de generación de conocimiento, logrando, mediante procesos dialécticos, problematizar su realidad, sus procesos, expectativas, necesidades e intereses (Guevara, 2015).

2.2 Marco metodológico de la sistematización

Esta sistematización tiene como objetivo describir y analizar la experiencia de intervención realizada por la Escuelita Popular Luchín en el Barrio Histórico El Colorado de Iquique, con la finalidad de generar aprendizajes significativos para la práctica social. Es de tipo retrospectiva, en tanto se realiza al finalizar la intervención, debiendo necesariamente reconstruirse el proceso a partir de los registros generados durante la ejecución, de manera que su análisis crítico sirva como aporte a la mejora continua de prácticas en contextos similares (FAO, 2004). Por otra parte, tiene un enfoque histórico-hermenéutico que

desde una perspectiva comprensiva privilegia la significatividad y relevancia cultural de los sujetos y sus prácticas, así como también pretende comprender los significados, sentidos, acciones y discursos de los sujetos para entender las lógicas e interpretaciones de las relaciones sociales en las prácticas (Ruíz, 2001, p. 6).

La metodología seleccionada para su estructuración recoge la propuesta en “cinco tiempos” de Oscar Jara (2018):

1. El punto de partida. El equipo que sistematiza está compuesto por estudiantes pertenecientes al grupo de voluntariado desde sus inicios y la docente directora del proyecto específico. En el proceso todos/as han participado del diseño, ejecución y evaluación de la experiencia.
2. Plan de sistematización. Este trabajo en particular se ha definido desde la motivación puesta en reflexionar en profundidad sobre la experiencia de revitalización del barrio El Colorado y ponerla a disposición de otras organizaciones que tengan intereses u orientaciones similares.
3. Recuperación del proceso vivido. Todos los antecedentes necesarios para su reconstrucción narrativa corresponden a registros audiovisuales, informes y producciones académicas como sustento teórico de explicación. Se estructura con base en las fases metodológicas tradicionales de intervención social, logrando así rescatarse los principales aspectos de la puesta en marcha de esta propuesta y sus resultados.
4. Reflexiones de fondo. El proceso reflexivo apunta al análisis crítico en cuanto a aprendizajes, aportes de la intervención y dificultades, todos estos elementos relacionados con el contexto, los procesos y sus alcances metodológicos.
5. Punto de llegada. El proceso finaliza con el informe donde confluyen aspectos teóricos, metodológicos y reflexivos.

3. RESULTADOS

3.1 Fase de inserción-inmersión, el vínculo con la comunidad.

El encuentro y posterior vínculo que se construye entre la Escuelita Popular Luchín y el Barrio El Colorado tiene una data de aproximadamente siete años. Inicialmente, el espíritu crítico en torno a la observación de la realidad social y compromiso con la profesión se materializan a través de actividades recreativas y apoyo pedagógico hacia niños y niñas del territorio, luego se amplían sus expectativas hacia problemáticas más complejas que fueron reconocidas en los espacios universitarios de formación en la praxis comunitaria, cimentada en lineamientos de trabajo sobre las bases de la educación popular y el trabajo social crítico.

Lo socioeducativo coexiste con lo sociocultural en la necesidad del reencuentro, la reapropiación, la organización y la autogestión. Así, por ejemplo, se desarrollan actividades para trabajar el concepto de barrio histórico que

culminan con la instalación de una gigantografía que reivindica el carácter histórico del barrio en uno de los lugares emblemáticos para la comunidad: el puente.

Para reactivar la asociatividad, se propone recuperar una sede social en abandono. Recaudar fondos y pagar deudas de servicios básicos que impedían su funcionamiento fue otro desafío de autogestión. En el espacio público, los pasacalles con los/as niños/as del barrio, carnavales por la infancia, entre otras actividades, comenzaron a formar parte de la vida de los coloraínos.

Capacidades técnicas, permanencia en el territorio, confianza, respeto y afectos han sido aspectos claves en la validación y continuidad de esta organización estudiantil.

3.2 Fase de diagnóstico participativo, identificando las necesidades del entorno.

Durante esta fase, se comienza a indagar en la realidad que vive el barrio, mientras que la formación académica permite corroborar con bases teóricas que aquello que ocurre en la comunidad corresponde a fenómenos subyacentes a políticas de Estado funcionales al neoliberalismo. Para ese momento, la escuelita, en particular los *tíos* (como son denominados quienes forman parte de la organización por vecinos y vecinas), ya son parte del barrio y cuentan con su reconocimiento, apoyo y confianza, necesarios para la construcción del diagnóstico comunitario mediante metodologías participativas y creativas.

Las herramientas propias de la educación popular permiten establecer relaciones no jerárquicas, lo que posibilita entrevistas desde la naturalidad y sinceridad que concede una relación cotidiana y cercana, así como también instancias para ahondar en temas relevantes para los miembros de la comunidad. Así, fue posible acceder, de manera planificada, a informantes claves, tales como dirigentes y vecinos emblemáticos del barrio. Pero también surgen encuentros espontáneos en la puerta de la casa, en el almacén, en las calles.

Los discursos se centran en la preocupación de los vecinos por las expropiaciones que ha sufrido el barrio, las que, según ellos mismos, han dejado un paisaje desolado, con lo que han surgido diferentes problemáticas como: sitios eriazos, asentamientos humanos precarios o “rucos”, consumo y venta de drogas, principalmente pasta base de cocaína; generando una sensación de inseguridad y el estigma de un barrio de alta peligrosidad.

En distintas instancias con los pobladores se pudo detectar la necesidad sentida de recuperar espacios públicos idóneos para el juego, ocio, espar-

cimiento y socialización de los niños, niñas y la comunidad en general. También ha sido posible reconocer los esfuerzos de los pobladores por contribuir a su entorno. Así, un grupo de vecinas se agrupan y organizan para instalar pequeñas áreas verdes en los sitios baldíos que quedaron tras la expropiación; un vecino riega la plaza y los escasos espacios de áreas verdes que esta posee y que él mismo ha generado para su comunidad; una vecina cuida y limpia la cancha, entre otras acciones con fines altruistas que dan cuenta de los atributos y capacidades de los sujetos de intervención.

Realizar un diagnóstico comunitario en el trabajo con niños y niñas de una comunidad exige necesariamente la simplificación y adaptación de algunas herramientas de investigación para su comprensión y participación. Para ello, se trabajó sobre un análisis FODA para intencionar el abordaje de los espacios públicos significativos en la vida cotidiana. La técnica se aplica a través de los dibujos y la discusión reflexiva de los mismos, de manera de reconocer con mayor frecuencia: la plaza, los juegos, la cancha y el nuevo consultorio de salud primaria, al que llaman *la clínica*.

También fue posible identificar aquellos elementos que para las niñas y niños tienen alguna connotación negativa, como la inseguridad y lejanía de la plaza o la cancha, la falta de áreas verdes y sombra, la cantidad de vehículos que transitan por el sector, microbasurales, sitios baldíos, el consumo de pasta base de cocaína. Se señala con tristeza que ya no hay casas donde compartir, refiriéndose a las casas de sus amigos, primos, tíos, gente cercana.

De esta manera, expresando ideas desde la creación artística, con lenguaje sencillo y cargado de emotividad, los vecinos y vecinas comunican la forma en que ha impactado en su vida el despojo de sus espacios públicos, la violencia con que se realizaron procesos de expropiación y expulsión de las familias del sector, la destrucción de su entorno barrial y la gentrificación del espacio, mediante el cambio en la dinámica del uso de los suelos con las consecuencias que esto tiene tanto para los expulsados, los no expulsados, el tejido social de la comunidad y el paisaje del barrio.

La observación participante, los mapeos colaborativos, las entrevistas a informantes claves y el análisis documental sirvieron de fuente para triangular los hallazgos del FODA, destacándose percepciones coincidentes en relación con la precarización de sus espacios. Todos estos aspectos impactan en el sentido de pertenencia, puesto que si no hay sentido de pertenencia, ¿es posible hablar de desarrollo comunitario? ¿Cómo cohesionar el tejido social en ausencia de espacios para encontrarse, socializar, sentirse seguros, contar historias, jugar, realizar manifestaciones culturales tradicionales y emblemáticas para el barrio y la ciudad?

3.3 Fase de planificación de la propuesta de intervención.

Pese a todas las adversidades, es la memoria y un sentido de pertenencia lo que permanece intacto en los pobladores. Su historia les enorgullece, se reconocen como parte de un legado auténtico de la ciudad, conocen la importancia de su patrimonio cultural. Desde este escenario comienza a surgir la idea de promover la recuperación de los espacios públicos del barrio a través de aquello que ni el sistema neoliberal, ni la destrucción creativa ni la gentrificación pueden acabar: la memoria popular.

Como resultado del levantamiento de necesidades, surge el proyecto Historia e identidad popular, proyecto socio cultural de revitalización del barrio El Colorado, práctica social desde la aplicación del método integrado de Trabajo Social, financiado por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Arturo Prat cuyo objetivo fue promover el uso de los espacios públicos de la comunidad mediante el rescate de la memoria y la identidad popular. El proyecto de intervención consideró tres actividades centrales: un taller de muralismo para niñas y niños del barrio, conversatorios de historia popular y una actividad de cierre, que consistió en una jornada familiar artístico cultural.

3.4 Fase de ejecución: la puesta en marcha de las iniciativas creadas

Facilitar instancias que enriquezcan la infancia por medio del arte y el juego, así como reforzar el sentido de identidad de los niños respecto de su barrio y promover su legado histórico, han sido una constante en la praxis de la Escuelita Popular Luchín, por lo que unir ambos elementos en la idea de pintar un mural sobre su barrio surge de manera casi espontánea en el grupo.

Para poder realizar la actividad fue necesario contar con la autorización de los vecinos del sector de la emblemática calle Ferrocarril. Para ello, se realizaron entrevistas en las que algunos de los miembros de la comunidad señalan resquemor y curiosidad respecto del resultado, ya que formará parte de su entorno cotidiano y cercano. Son los mismos luchines los encargados de convocar al resto de la población infantil del barrio para participar de los talleres. Se corre la voz, se pintan carteles y de esta manera se logra formar un grupo de trabajo estable de catorce niños y niñas de entre cuatro y doce años, superando la expectativa del grupo interviniente respecto de la participación de la comunidad en la actividad. Se trabaja en tres sesiones con el apoyo y guía de una artista visual, con la expectativa de lograr un mural que plasme elementos característicos e históricos de su barrio.

Durante la primera sesión se trabaja en la sede de la junta vecinal. Se realiza una exposición de pinturas creadas por otros niños de su edad con el fin de que el grupo se familiarice con el arte y que comiencen a conocer los diferentes útiles y técnicas. Posteriormente, se comienzan a socializar los elementos históricos característicos del barrio para plasmar en el papel las ideas que se utilizarían para el mural. Las otras dos sesiones se centraron en la creación del producto final. Destacan el registro visual de los ferrocarriles, la pesca artesanal y el matadero. Todas estas ideas nacen de las historias que los padres y abuelos les han contado.

Esta actividad, que en un comienzo está pensada para la población infanto-juvenil, logra impactar a la población adulta de la comunidad. Es durante estas jornadas que se observan las primeras reacciones de los vecinos, quienes aprueban este mural, lo que se manifiesta en el interés y compromiso que ponen en la actividad. Emerge la solidaridad popular, se acercan vecinos con botellas con agua helada, pan, herramientas para limpiar, una palabra de ánimo, sencillos gestos de aprecio y apoyo.

La memoria histórica es parte del patrimonio cultural de un barrio y en el caso específico del barrio El Colorado de Iquique, es un elemento que une y dignifica a sus habitantes. Los dignifica ya que la memoria constituye la base donde se sustenta aquel sentido de pertenencia que, con el tiempo, ha sido casi una estrategia de sobrevivencia; un refugio frente al estigma social que ha caído también de forma histórica sobre el barrio; un espacio para reconocer sus cualidades positivas, acogerse, encontrarse, resistir.

Como segundo eje de la planificación, se desarrollan tres conversatorios de historia popular, enfocados en temas como historias, costumbres y mitos, con el fin de promover el rescate de la memoria histórica y el sentido de identidad en la comunidad del barrio. Para la convocatoria a esta actividad se considera a las personas mayores como protagonistas, invitando a los vecinos mediante difusión puerta a puerta.

Fue posible reunir un grupo de quince personas, selecto y diverso: dirigentes, trabajadoras, historiadores, poetas, dueñas de casa, vecinas nonagenarias, obreros, excoloraínos y estudiantes.

Los hitos de esta actividad se centran en el rescate del discurso de los vecinos. La conversación gira en torno a la reminiscencia de su barrio antiguo, el de su infancia y juventud, antes de la instalación de la zona franca y la industria pesquera y mucho antes de que eliminaran calles y casas. Lamentan la manera en que se separaron amistades y familiares tras las expropiaciones y cómo ha cambiado la vida en su barrio. Señalan que la comunidad no tuvo opción alguna respecto de lo que se les imponía, sino vender sus casas al Estado de Chile. Así, relatan cómo en el pasado su barrio estuvo ligado a

sus fuentes de trabajo: el ferrocarril, el matadero, la pesca, las tejedoras de redes. Justamente, la playa El Colorado es en la memoria de la comunidad un espacio público vital, el corazón del barrio. No solo se concibe como una fuente económica para las familias, sino que también como un espacio de esparcimiento y encuentro con la naturaleza para toda la comunidad.

En este contexto, sobran los relatos que dan testimonio de un espacio casi de ensueño. “Le decían Acapulco”, señala una vecina. La playa generaba todo tipo de beneficios para la comunidad y de la cual fueron despojados sin consideración alguna, cuando se instalaron en la zona, durante la década del setenta, las empresas de pesca industrial y de fabricación de harina de pescado. Desde estos recuerdos los vecinos también asocian sus espacios públicos con elementos característicos de su historia y cultura, como sus carnavales de verano, fiestas patronales y bailes religiosos, tradiciones que han sobrevivido al tiempo y a las circunstancias adversas que tienen lugar en la playa, las calles, la cancha, la sede de la junta de vecinos, el puente; espacios donde se han reproducido transgeneracionalmente expresiones culturales que han forjado la identidad de la comunidad.

El grupo, sin conocer sobre lenguaje técnico o teorías de urbanismo, en sus propias palabras expresa claramente que es el progreso y el avance económico lo que está haciendo desaparecer su barrio. Reconocen que hechos como la instalación de las empresas pesqueras, el centro comercial y la zona industrial de la zona franca, así como las constantes intervenciones del Estado mediante las expropiaciones de manzanas completas, no han beneficiado a la comunidad, aunque sí al resto de la ciudad. Esta realidad ha derivado en el empobrecimiento de los espacios públicos y del entorno de la comunidad del Colorado, y la fractura de su tejido social, que amenaza con terminar con la vida de barrio como los ellos la conocen.

La actividad de cierre pretendía favorecer una instancia en que toda la comunidad se reuniera en torno a un hito relevante que sellara la intervención: una jornada cultural. Se escoge como escenario principal una de las calles emblemáticas del barrio, señalada durante el diagnóstico participativo como uno de los lugares conflictivos debido al alto tráfico vehicular. Esta actividad tuvo especial significado pues fue testimonio de que los espacios pueden y deben ser usados de manera diferente, con el fin de entregarles otro valor y, una vez visibilizado eso, generar recursos para mejorarlos.

3.5 Fase de evaluación de los resultados de la intervención.

La evaluación de la intervención se sustenta principalmente en un enfoque iluminativo, modelo subjetivista-formativo, que se centra en la descripción

e interpretación de los procesos más que en la medición de productos. Mediante este modelo, es posible observar que la intervención realizada logra visibilizar a la población infanto-juvenil de la comunidad. Niños y niñas del barrio tienen un alto nivel de participación en todas las fases e iniciativas del proyecto, se apropian de veredas y calles, y son quienes instan a los adultos en la tarea de recuperar y proteger sus espacios públicos. Con el pasar del tiempo, los vecinos cuidan y limpian el espacio de la obra colectiva a más de un año de su ejecución.

Asimismo, se crean instancias de encuentro que promueven la interacción social y, al mismo tiempo, se logra convertir los espacios públicos del barrio en áreas propicias para el desarrollo de la cultura y el pensamiento crítico. La comunidad logra reconstruir su antiguo barrio en la remembranza y, con ello, demuestra una profunda reflexión respecto de su situación y conciencia de la realidad.

Evaluar una intervención comunitaria es un proceso que, en contextos institucionales tradicionales, se basa en medir resultados concretos a corto plazo que respondan a su vez a planificaciones lineales o normativas. Esta medida, generalmente, se relaciona con la identificación de ciertos productos que, en este caso, podrían determinarse por medio de indicadores de resultado, tales como: el mural pintado, la cantidad de asistentes a cada actividad, una cantidad determinada de conversatorios realizados. Sin embargo, este tipo de evaluación no logra abarcar en profundidad la forma en las que las comunidades viven y procesan una intervención.

3.6 Principales aprendizajes de la experiencia

Ejercer el Trabajo Social desde metodologías no tradicionales, como la educación popular, otorga al grupo que interviene la oportunidad de ser parte de la comunidad y observar desde una posición privilegiada los impactos que se producen. Se rescata como un aprendizaje significativo la relevancia de los procesos de inserción, pues facilitan desde la construcción de vínculos sólidos, relaciones de confianza y colaboración que propician la elaboración de diagnósticos complejos y situados que articulan de manera efectiva la teoría y la práctica, y sustentan intervenciones sistemáticas transformadoras, todo esto cuestionando las relaciones instrumentalizadas y la formación parcelada en trabajo social.

Por otra parte, resulta imprescindible movilizar las fuerzas de las bases, integrando a todos sus actores en sintonía con una propuesta de objetivos colectivos que representen sus necesidades sentidas. El saber popular se convierte en el patrimonio intangible, dimensión que trasciende a las

personas que habitan los territorios. Este puede ser transferido a partir de iniciativas relacionadas con la democratización de la cultura, valorando la producción cultural comunitaria como un medio que promueve el encuentro, la participación en los espacios públicos, procesos críticos y reflexivos sobre los temas contingentes que en el diario vivir no se tocan.

Una fortaleza de esta experiencia ha sido la promoción de intercambios intergeneracionales desde lo lúdico, lo artístico y lo dialógico, herramientas que demandan competencias transdisciplinarias y versatilidad en los facilitadores. No obstante, también se pueden identificar barreras relacionadas con las limitaciones para la superación de las profundas secuelas que la segregación y la gentrificación han provocado en el tejido social.

4. CONCLUSIONES

Esta sistematización da cuenta de un proceso reflexivo sobre el devenir y los resultados de una intervención social, buscando contribuir a la mejora continua, tanto en los espacios de formación universitaria en Trabajo Social como en cuanto a la perspectiva de futuras intervenciones a nivel comunitario.

Contextualizar esta experiencia desde las bases del método integrado nos invita a reconsiderar las discusiones que surgen con la reconceptualización de la disciplina, tal como se señaló anteriormente, según el planteamiento de Estrada (2011). Estas se relacionan con el cuestionamiento de la formación de pregrado, en tanto aparece fragmentada en áreas de subespecialización, apareciendo limitaciones para la intervención social, que la reducen a un particular escenario de la realidad social. En este sentido, los problemas sociales pueden abordarse a partir de los niveles de caso, grupo o comunidad, de manera simultánea, o bien desde la combinación de estos, aportando una mirada sistémica respecto de la realidad de los actores intervenidos que no puede separarse de su contexto.

Recogemos aquí un aspecto relevante, por cuanto la posibilidad de transitar por cada una de las dimensiones de los actores sociales, sujetos de esta intervención, disminuye los sesgos sobre la importancia de alguna por sobre otra, o de considerarla más política que otra.

En cuanto a la estrategia desarrollada por fases, como se menciona anteriormente, es posible otorgar especial importancia a la etapa de inserción. La complejidad y dinamismo de los fenómenos sociales hace necesario considerar intervenciones de largo plazo que permitan a los grupos intervinientes profundizar en los lazos y relaciones de confianza que se establecen con la comunidad. De esta forma, el conocer y comprender la realidad adquiere

un mayor nivel de profundidad, permite identificar alternativas de solución más efectivas y sitúa a los sujetos como los verdaderos protagonistas en los procesos de transformación social.

La participación de la comunidad en cada una de las etapas implica un reconocimiento de las capacidades instaladas y del saber popular, además de posicionar el aporte técnico del profesional, horizontalidad sobre la cual se construyen oportunidades más potentes para los cambios sustentables.

Por otra parte, utilizar metodologías no tradicionales y lúdicas en la ejecución de actividades socioculturales incidió favorablemente en la consecución de los resultados de esta intervención, es así como, considerar el capital cultural de la comunidad, su memoria histórica y su sentido de identidad, despierta el interés y la participación en la puesta en marcha de cada iniciativa. Niños, niñas y jóvenes, a partir de la expresión artística de los símbolos de su barrio, desarrollan su capacidad creativa, valoración de la estética y establecen un clima de respeto y sana convivencia. Asimismo, los conversatorios de historia popular, las experiencias vividas y compartidas, han sido un medio con el que la comunidad ha logrado construir de manera dialéctica su propia realidad y generar procesos reflexivos que permitan cuestionarla y, en un futuro, cambiarla.

La invitación que hace el enfoque de educación popular es a superar la intervención tradicional, desde un marco rígido y lineal, lo que requiere promover competencias en los profesionales para que puedan actuar con sentido crítico, autonomía y creatividad.

Para finalizar, en cuanto a las tensiones de la política pública, sus sustentos y cómo impacta en la sociedad, debemos replantearnos y valorar lo esencial. En este sentido, el progreso no puede menospreciar a los más desposeídos, sino que debe incorporarlos y empoderarlos para facilitar el acceso a mejores condiciones de vida. Reconstruir el tejido social, favoreciendo la transmisión de la herencia social y potenciando la cohesión de los sujetos en territorios desplazados por medidas que favorecen el crecimiento económico de los grupos dominantes, es una condición ineludible para lograr la participación sustantiva y el desarrollo de capital social, que nos lleve a convivir en comunidades en contextos de integración social y no segregadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blanco, J.; Bosoer, L. y Apaolaza, R. (2014). Gentrificación, movilidad y transporte: aproximaciones conceptuales y ejes de indagación. *Revista de Geografía Norte Grande*, (58), pp. 41-53. Doi: 10.4067/S0718-34022014000200003

Borja, J. y Muxí, Z. (2000). *El Espacio Público, Ciudad y Ciudadanía*. Ed. Electa: Barcelona: Recuperado de: https://www.academia.edu/34626255/El_espacio_p%C3%BAblico_ciudad_y_ciudadan%C3%ADa

Casgrain, A. y Janoschka, M. (2013). Gentrification and Resistance in Latin American Cities: The Example of Santiago de Chile. *Andamios*, 10(22), pp. 19-44. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1870-00632013000200003ylng=esylng=en.

Castells, M. (1999). *Globalización, identidad y estado en América Latina*. PNUD: Santiago de Chile. Recuperado de: https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1266426228.globalizacion_castells.pdf

Estrada-Ospina, V. M. (2011). Trabajo social, intervención en lo social y nuevos contextos. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 16(1) pp. 21-53. Doi: 10.25100/prts.voi16.1162.

Gobierno Regional de Tarapacá. Estrategia regional de desarrollo (2011-2020). *Región Tarapacá*. Recuperado de: <https://www.goretarapaca.gov.cl/wp-content/uploads/2016/02/estrategia.pdf>

Guevara, C. A. (2015). La educación popular: campo de acción profesional del trabajador social. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 17(2), 308-323. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5857499>

Habitat International Coalition (2014). *Coalición Internacional del Hábitat. Carta Mundial por el Derecho a la Ciudad*. Recuperado de: <http://www.hic-gs.org/content/cartaderechociudad.pdf>

Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes: del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Ediciones Akal: Madrid, España.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Recuperado de: <https://centrodeinvestigacionclac-soriumex.files.wordpress.com/2019/04/libro-sistematizaciocc81n-de-oscar-jara.pdf>

Lillo, N. y Roselló, E. (2004). *Manual para el Trabajo Social comunitario*. Editorial Narcea: Barcelona, España.

Ministerio de Desarrollo Social y Familia (9 de noviembre de 2020). *Hogares presentes en el Registro Social de Hogares según tramo de Calificación Socioeconómica*. [Fichero de Datos]. Recuperado de: <http://siist.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/indicadorportada/85>

Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación FAO (2004). *Guía Metodológica de Sistematización*. Recuperado de: <http://www.fao.org/docs/eims/upload/190561/guia-met.pdf>

Ruiz, L. D. (2001). *La sistematización de prácticas*. Recuperado de: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2200>

Segovia, O. y Dascal, G. (2000). *Espacio público, participación y ciudadanía*. Ediciones Sur: Santiago de Chile.

Sección Praxis

TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN: DIAGNÓSTICO Y PROPUESTA DE ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR

*SOCIAL WORK AND EDUCATION: DIAGNOSIS AND PROPOSAL
OF STRATEGIES TO PROMOTE SCHOOL COEXISTENCE*

Autores

PATRICIA MERINO FLORES
PATRICIO IBÁÑEZ GONZÁLEZ

PATRICIA MERINO FLORES

Chilena, Trabajadora Social, Licenciada en Trabajo Social (Universidad Tecnológica Metropolitana). Diplomatura en Pedagogía de la Convivencia y Desarrollo de Competencias Socioemocionales y Éticas (Pontificia Universidad Católica de Chile). Diplomada en Inclusión a la Educación Superior (Universidad de Santiago de Chile), Coordinadora Preparación Enseñanza Media Programa PACE UTEM y Coordinadora Académica Propedéutico UTEM. Correo electrónico: pmerino@utem.cl. ORCID: 0000-0002-7593-7370

PATRICIO IBÁÑEZ GONZÁLEZ

Chileno, Trabajador Social, Licenciado en Trabajo Social (Universidad Tecnológica Metropolitana). Diplomatura en Pedagogía de la Convivencia y Desarrollo de Competencias Socioemocionales y Éticas (Pontificia Universidad Tecnológica Metropolitana). Profesional Preparación Enseñanza Media Programa PACE UTEM y Docente Gestión Personal Propedéutico UTEM. Correo electrónico: patricio.ibanez@utem.cl. ORCID: 0000-0002-3431-9349

*Artículo recibido el 02 de mayo de 2020
y aceptado el 05 de octubre de 2020*

Resumen

El presente documento expone, desde un abordaje investigativo y científico, una propuesta de diseño metodológico sobre convivencia escolar generada a partir del proceso diagnóstico realizado con la comunidad educativa del Liceo Emilia Toro de Balmaceda A-28, de la comuna de Santiago, Región Metropolitana. Este trabajo se enmarcó bajo el desarrollo del Diplomado en Pedagogía de la Convivencia y Desarrollo de Competencias Socioemocionales y Éticas¹ de la Pontificia Universidad Católica de Chile durante 2019. El objetivo del presente artículo es indagar en las necesidades asociadas a la convivencia escolar dentro del espacio educativo y presentar un diseño de plan de acción para potenciar este ámbito y la formación socioemocional en el establecimiento.

El abordaje se desarrolla en dos etapas. La primera, un diagnóstico dirigido a estudiantes, docentes y encargado de convivencia del establecimiento educacional, en relación con convivencia escolar, triangulando documentos institucionales, ministeriales y percepción de los diferentes actores. La segunda etapa corresponde al diseño de estrategias y acciones con el propósito de promover espacios de buena convivencia para la comunidad, particularmente a docentes, con el objetivo de generar y fortalecer habilidades socioemocionales.

El texto se estructura en la presentación del contexto institucional, marco referencial, metodológico y teórico de la investigación; revisión de los documentos institucionales; desarrollo de entrevistas y grupos de enfoque, para el posterior análisis y propuesta de estrategias para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el establecimiento y finalizando con conclusiones y aportes para el Trabajo Social desde el área educativa.

PALABRAS CLAVE

bienestar, barrio, campamento, infancia, estudio de caso único.

1. El Diplomado Pedagogía de la Convivencia y Desarrollo de Competencias Socioemocionales y Éticas es generado por el Programa Valores UC, perteneciente a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, impartido entre abril y octubre de 2019.

Abstract

This document presents from an investigative and scientific approach, a methodological design proposal on school coexistence, generated from the diagnostic process carried out with the educational community of the Liceo Emilia Toro de Balmaceda A-28, in the commune of Santiago, Metropolitan Region. This work was framed under the development of the Diploma in Pedagogy of Coexistence and Development of Socio-emotional and Ethical Competences of the Pontificia Universidad Católica de Chile during 2019. The objective of this article is to investigate the needs associated with school coexistence within of the educational space and present a design of an action plan to promote this area and social-emotional training in the establishment.

The approach is developed in two stages, the first, a diagnosis aimed at students, teachers and in charge of coexistence of the educational establishment, in relation to school coexistence, triangulating institutional and ministerial documents and perception of the different actors. The second stage corresponds to the design of strategies and actions with the purpose of promoting spaces of good coexistence for the community, particularly for teachers, with the objective of generating and strengthening socio-emotional skills.

The text is structured in the presentation of the institutional context, referential, methodological and theoretical framework of the research; review of institutional documents; development of interviews and focus groups, for the subsequent analysis and proposal of strategies for strengthening school coexistence in the establishment and ending with conclusions and contributions for Social Work from the educational area.

KEYS WORDS

Coexistence coexistence school, skills, competencies socio-emotional, emotional education, popular education

INTRODUCCIÓN

El avance histórico de la humanidad y sus procesos de desarrollo en contextos de precarización y vulnerabilidad en Chile y el mundo, han posicionado y tensionado al Trabajo Social a ser una disciplina que se desenvuelve en diferentes esferas sociales, productivas y reproductivas. Su inserción ha puesto como desafío fundamental, la comprensión, análisis, interpretación e intervención de la realidad que permita el desarrollo del conocimiento en un ejercicio dialéctico permanente, abriendo caminos para nuevos paradigmas y cuestionando perspectivas instaladas y reproducidas en el tiempo.

La realidad social, cultural y económica, en sintonía con los movimientos y demandas sociales a nivel global y local, ponen en jaque el orden social y, con ello, la generación de nuevos desafíos en términos de relaciones sociales, condiciones objetivas y subjetivas, que van derivando, desde una perspectiva institucional, en políticas sociales, estrategias y acciones para el abordaje y proyección de estas mismas.

La educación, como derecho fundamental en toda sociedad, no es ajena a la planificación y promoción de políticas que apunten al desarrollo social de las comunidades. Junto a ello, el Trabajo Social en Chile ha ido cada vez más en estrecha vinculación con el contexto educativo; sin embargo, desde una vereda poco estudiada y abordada, bajo un contexto que va abriendo y, por tanto, requiriendo de profesionales que diagnostiquen, diseñen, intervengan y evalúen las diversas acciones desarrolladas, como también desde la promoción de iniciativas que irrumpen en lo tradicionalmente planteado desde el Estado y el mercado.

El presente diagnóstico y diseño de intervención, busca ser un aporte en el desarrollo del conocimiento profesional desde el Trabajo Social en relación con la convivencia en las escuelas. En esta oportunidad, nos adentraremos en el corazón de la educación pública, en un establecimiento educacional administrado por una universidad del estado y en cuyo contexto emergen diversas complejidades propias de la sociedad, que convergen bajo un contexto de vulnerabilidad y cuyos actores educativos se ven inmiscuidos bajo esas condiciones de manera constante.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

El Liceo Polivalente Emilia Toro de Balmaceda A-28, es un liceo Técnico Profesional de larga trayectoria, entidad fiscal administrada por la Universidad Tecnológica Metropolitana, UTEM, a partir del 1 de marzo de 1993, bajo el

decreto Ley 3166. El establecimiento se ubica geográficamente en Avenida Matucana 403, Comuna de Santiago, Región Metropolitana de Chile.

Tiene una matrícula total de aproximadamente mil estudiantes de 1° a 4° medio y cuenta con cuatro especialidades: Administración mención Recursos Humanos, Atención de Enfermería mención Adulto Mayor, Atención de Párvulos y Gastronomía mención Cocina. Las estudiantes provienen mayoritariamente de comunas ubicadas en el sector norponiente de la ciudad de Santiago.

La composición de la comunidad educativa, al 2019, comprende de cuatro directivos, cuatro profesionales del área de Unidad Técnica Pedagógica, mientras que el equipo de Inspectoría General lo componen seis inspectoras de patio, 39 docentes, y once asistentes de la educación.

MARCO REFERENCIAL: POLÍTICA NACIONAL Y ENFOQUE FORMATIVO

En relación con la política pública emanada desde el Ministerio de Educación, los Liceos UTEM se atienen a la normativa vigente referente a la Constitución Política, DFL 2 (2009), Decreto 305 (2010), Circular 3 de la Superintendencia de Educación (2013), Ordinario 476, del 2013, Superintendencia de Educación, Ley de Inclusión 20845; Ley 20084 que establece un sistema de responsabilidad de los y las adolescentes por infracciones a la ley penal, Ley 20609 establece medidas contra la discriminación y la Ley 20000 que sanciona el tráfico ilícito de estupefacientes y sustancias sicotrópicas.

Al momento de visualizar la composición de los documentos rectores, nos detenemos en primer lugar en el carácter político en el cual fue efectuada la Constitución Política. Carta magna constitucional elaborada en la dictadura militar pinochetista y cuya implementación de políticas neoliberales en el futuro fueron profundizando su influencia en todas sus esferas. Sumado a eso, se comprende que la generación y puesta en marcha de una serie de batería de reformas, tanto al DFL 2 (2009) y Decreto 305 (2010), no pretenden en mayor medida, paliar la crisis educativa dada tanto en el contexto interno de cada establecimiento, como en sus espacios de extensión. A su vez, la instalación de la legislación en materia de consumo de sustancias, inclusión y discriminación, yacen desde un paradigma de carácter punitivo, donde la pena se encuentra por sobre el diálogo, la formación y la rectificación de los miembros de la comunidad, particularmente en estudiantes. Siendo una contradicción con lo declarado en función de buscar y promover una perspectiva formativa al momento de la aplicación de métodos que

encaucen las diversas problemáticas que se desarrollan al interior de las comunidades educativas.

Desde lo señalado por el Liceo Polivalente Emilia Toro de Balmaceda A-28 en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), declara como misión ser un “Liceo técnico profesional con tradición, que forma mujeres competentes en el ámbito laboral, con valores y habilidades sociales que les permitan integrarse exitosamente en el mundo de hoy, con hábitos de cuidado y preservación del medio ambiente”. Mientras que en la misión establecida por la entidad encargada de la administración (UTEM) se señala que busca:

[...] formar personas con altas capacidades académicas y profesionales, en el ámbito preferentemente tecnológico, apoyada en la transferencia y aplicación del conocimiento en las especialidades que le son propias contribuir al desarrollo sustentable del país y de la sociedad de la que forma parte (Liceo Polivalente Emilia Toro de Balmaceda, 2018).

Por otra parte, se encuentra el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, que a consideración de la Ley 20536, en vigencia desde el año 2011, el establecimiento cumple con la obligatoriedad de contar con un encargado de convivencia escolar. Además, se cuenta con la existencia de protocolos de actuación frente a actos de violencia escolar y con el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar. En relación con la visión y misión del establecimiento y el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, existe congruencia en la mayoría de sus postulados, por un lado, promoviendo el desarrollo de habilidades socioemocionales en la comunidad y particularmente en las estudiantes, sin embargo, se exceptúa la incorporación de acciones referentes a la preservación del medio ambiente emanados desde el PEI del Liceo, y la sustentabilidad en función de la misión desde la entidad que administra, la Universidad Tecnológica Metropolitana.

Dentro de los documentos institucionales también se encuentra, el Manual de Convivencia Escolar de los establecimientos UTEM, cuyo documento y su procedimiento tiene como finalidad lograr un ambiente de aprendizaje óptimo para los estudiantes y un clima de respeto para todos y todas quienes forman parte de la comunidad educativa (directivos, docentes, padres y apoderados, asistentes de la educación y redes comunitarias). Siguiendo las ideas de la Superintendencia de Educación Escolar, en el Ordinario 0476 de 2013, “el Reglamento Interno deberá incorporar las políticas de prevención, medidas pedagógicas, los protocolos de actuación y las diversas conductas que constituyen falta a la buena convivencia escolar, graduándolas de acuerdo con su menor o mayor gravedad” (UTEM, 2019).

Por último, dentro de los planes y estrategias que comprende el establecimiento en función del desarrollo de habilidades y competencias socioemo-

cionales y manejo de la convivencia, encontramos el Plan de Orientación y Psicología (2017), documento que se utiliza de forma transversal en los Liceos administrados por la UTEM (Liceo Industrial San Fernando, Liceo Comercial B-72, Insuco de Chile, Insuco Diego Portales, Liceo Emilia Toro de Balmaceda), siendo sus dimensiones formativas las siguientes: 1. Autoconocimiento; 2. Proyecto futuro; 3. Relaciones interpersonales; 4. Afectividad y Sexualidad; y 5. Relaciones interpersonales, las cuales son implementadas de 1° a 4° medio, y que apuntan a desarrollar habilidades de forma transversal en todos sus niveles, a partir del trabajo en aula desarrollado por docentes, siendo estas, estrategias positivas.

MARCO METODOLÓGICO

Para efectos metodológicos, el tipo de investigación es de carácter cualitativo. Esta investigación se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los y las participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. El enfoque cualitativo, además, se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Baptista; Fernández y Hernández Sampieri, 2014).

El tipo de investigación es de carácter investigación-acción, cuya finalidad según Baptista; Fernández y Hernández Sampieri (2014) es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas con un ambiente (grupo, programa, organización o comunidad). Asimismo, se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para proyectos, procesos y reformas estructurales. Sandín (2003) señala que la investigación-acción pretende, esencialmente, propiciar el cambio social, transformar la realidad (social, educativa, económica, administrativa, etc.) y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación. Por ello, implica la total colaboración de los participantes en: la detección de necesidades (ya que ellos conocen mejor que nadie la problemática a resolver), el involucramiento con la estructura a modificar, el proceso a mejorar, las prácticas que requieren cambiarse y la implementación de los resultados del estudio (McKernan, en Baptista; Fernández y Hernández Sampieri, 2014).

La realización de este diagnóstico tiene como objetivo central generar un levantamiento de información de los diferentes actores de la comunidad educativa a través de sus relatos, que nos permita poder diseñar estrategias para favorecer los procesos de convivencia en el contexto educacional.

La recolección de datos se lleva a cabo entre abril y julio de 2019. En primera instancia se solicitan y recaudan los siguientes documentos institucionales: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Mejoramiento Escolar (PME), Manual de Convivencia Escolar de los Liceos Administrados por la UTEM, Programa de Orientación y Psicología y Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, los cuales son revisados y analizados en función de los objetivos específicos del presente informe.

Para la indagación, en primera instancia se realiza una entrevista semiestructurada con el Encargado de Convivencia, principal responsable de los procesos asociados a la convivencia dentro del establecimiento, quien desempeña labores desde hace siete años como profesor de Historia. Es importante aclarar, para efectos prácticos de esta investigación, que a diferencia del abordaje con estudiantes y docentes (grupos de enfoque), en esta ocasión se procuró optar por una entrevista ya que es una modalidad más concreta y práctica en su logística, además de la indagación y el abordaje de la información requerida. La entrevista se desarrolla con siete preguntas, cuyas dimensiones se orientan en: 1. Percepción de la convivencia; 2. Percepción de la formación socioemocional y ética; 3. Acciones del establecimiento en relación con la convivencia; y 4. Dificultades, nudos críticos y conflictos.

Como se menciona anteriormente, el establecimiento comprende enseñanza media y cada uno de los niveles tienen ocho cursos, por lo que se decide realizar un grupo de discusión con seis estudiantes de diferentes niveles comprendiendo la importancia de este estamento en el desarrollo permanente y cotidiano de la composición de la comunidad y las relaciones sociales que se abordan en la convivencia, cuyo fin del grupo de discusión sea recabar información más compleja y diversa desde sus diferentes perspectivas y realidades. Las estudiantes son elegidas al azar, en coordinación con el encargado de Convivencia y jefe de la Unidad Técnica Pedagógica, UTP. El grupo de enfoque consiste en la aplicación de una pauta de siete preguntas y de la realización de preguntas indagatorias que permiten ahondar en las temáticas emergentes, cuyas dimensiones se orientan en: 1. Percepción de la convivencia; 2. Percepción de la formación socioemocional y ética; 3. Acciones del establecimiento en relación con convivencia; y 4. Dificultades, nudos críticos y conflictos.

Un método de recolección de datos cuya popularidad ha crecido con el transcurso del tiempo es el *grupo de enfoque*. Algunos autores los consideran como una especie de entrevista grupal, la cual consiste en reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a diez personas), donde los y las participantes conversan a profundidad en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal bajo la conducción de un especialista a partir de dinámicas grupales. Más allá de hacer la misma pregunta a varios parti-

cipantes, su objetivo es generar y analizar la interacción ente ellos y cómo se construyen grupalmente significados (Baptista; Fernández, Hernández Sampieri, 2014).

Como señala Ellis (en Baptista; Fernández, Hernández Sampieri, 2014) se reúne a un grupo de personas para trabajar con los conceptos, las experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación.

Considerando lo anterior se realizará un grupo de enfoque con docentes del establecimiento, cuyo objetivo, al igual que con estudiantes, es recabar información más compleja y diversa desde sus diferentes perspectivas y realidades, teniendo en cuenta el número de profesores y profesoras, se selecciona a seis docentes de asignaturas de las especialidades técnico-profesionales y del plan común. La elección de los y las participantes es aleatoria y en coordinación con la jefa de UTP. El grupo de enfoque consiste en la formulación de siete preguntas y la profundización en reflexiones y opiniones emergentes, cuyas dimensiones se orientan en: 1. Percepción de la convivencia; 2. Percepción de la formación socioemocional y ética; 3. Acciones del establecimiento en relación con convivencia; y 4. Dificultades, nudos críticos y conflictos.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

a) Entrevista con encargado de convivencia

Al analizar la entrevista realizada, podemos visualizar elementos importantes, destacando la visión positiva que se tiene de la convivencia escolar a nivel general entre todos sus actores. Dejando en claro la existencia de algunos focos de conflicto principalmente en espacios privados como lo son las aulas, pero que, a partir de un trabajo profundo en materia de respeto, tolerancia y sororidad entre las estudiantes, el escenario puede ir mejorando paulatinamente.

Sumado a lo anterior, la visión desde la aplicación del manual de convivencia y la serie de medidas establecidas, son catalogadas de punitivas. Frente a esto, es que la toma de conciencia y la puesta en marcha de soluciones para enfrentar conflictos, desde el equipo de convivencia y psicosocial, es que busca siempre desde una primera instancia poder generar diálogo y acompañamiento, desde un foco formativo y evitando así, la implantación de una política abiertamente punitiva y castigadora.

Por último, los desafíos visualizados son preferentemente formativos, los cuales apuntan a seguir implementando y profundizando el trabajo ya reali-

zado con las encargadas de convivencia de cada curso, y a su vez, durante el tiempo poder establecer estrategias mayores y de forma vinculante con los demás actores de la comunidad educativa, especialmente docentes, desde la formación y el autocuidado para el desarrollo de herramientas y competencias socioemocionales para aplicar al interior del aula, como también en cualquier espacio del establecimiento.

b) Grupo de enfoque con estudiantes

A partir de lo señalado por las estudiantes, se consideran tres elementos importantes a destacar. En primer lugar, la existencia de la falta de tolerancia, respeto, empatía y comunicación entre pares al momento de desenvolverse en el establecimiento, particularmente en aula, el patio y hasta en las afueras del liceo, determinando así una escalada en la violencia entre estudiantes y la falta de regulación en algunos casos. Por otro lado, destacan la relación entre docentes y desde estos mismos hacia ellas, demostrando así el vínculo que tienen y han ido generando en su trayectoria académica.

Finalmente, el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales es fundamental en la generación de estrategias destinadas a una mejor convivencia escolar, promoviendo y fortaleciendo el trabajo de las estudiantes encargadas de convivencia de cada curso, como también la promoción transversal de buenas prácticas y habilidades en todas las estudiantes, destacando así, la empatía, el respeto, la comunicación y el trabajo en equipo.

c) Grupo de enfoque con docentes

En relación con las percepciones de manera general señalan tres elementos fundamentales, en primer lugar, la convivencia entre docentes como compleja y dificultosa, lo cual proviene claramente del agobio laboral, las formas en que las relaciones sociales y laborales se desenvuelven con complejidad, dado también la sobrecarga laboral y las condiciones de infraestructura que no permiten el bienestar personal ni colectivo.

A su vez, destacan la labor que desempeñan con las estudiantes en términos de contención y acompañamiento en situaciones de crisis, comprendiéndolas hasta desde una visión de *segunda familia* al interior del establecimiento. A partir de esto, es que destacan la puesta en marcha de estrategias de forma particular ante cualquier eventualidad o situación problemática. Finalmente, se declara la necesidad de establecer mecanismos y jornadas de formación de habilidades y competencias socioemocionales para manejar situaciones de conflicto, contención y acompañamiento, tanto en función de la relación

que ellos y ellas tienen con las estudiantes, como para tener herramientas para afrontar las complejidades del agobio laboral y relaciones entre pares, a partir de estrategias e instancias de autocuidado.

CONCLUSIONES DEL DIAGNÓSTICO

Considerando los datos recabados a lo largo del proceso diagnóstico en el establecimiento Emilia Toro Balmaceda, se establecen las siguientes conclusiones:

1. En primer lugar, comprender el carácter complejo en el cual se desarrolla la educación en Chile, bajo condiciones que impiden el desarrollo integral de las comunidades educativas. El marco político, económico, social, cultural y normativo en el país, un desarrollo de políticas de privatización, neoliberalización y punitivismo, que dificultan la labor de docentes, estudiantes, trabajadores y trabajadoras de la educación en función del desarrollo del conocimiento, habilidades y competencias socioemocionales. Bajo este contexto, es que las iniciativas concluidas y promovidas más adelante, constan de un grado importante de dificultad en su diseño como en su aplicación, sin embargo, es menester de profesionales comprometidos con la realidad social de la población y el desarrollo de estrategias y acciones que permitan avanzar en la dirección de mejorar las condiciones de vida.
2. Es importante fortalecer el proceso diagnóstico como un elemento visualizador de necesidades, problemáticas e intereses de los diferentes actores de la comunidad educativa, permitiendo a estudiantes, directivos, docentes, asistentes de la educación y apoderados, entregar sus perspectivas y opiniones en torno a los procesos de convivencia y el desarrollo de competencias socioemocionales, reconociendo a su vez, diferencias que enriquecen la diversidad en la búsqueda del bienestar de los y las integrantes del establecimiento y del colectivo que forman. Dicho diagnóstico deberá profundizar los procesos participativos, en función de metodologías de estudio, indicadores académicos, convivencia escolar y redes del establecimiento, lo que generará a su vez instancias de diálogo que permitan promover estrategias de acción en la escuela y establecer objetivos que sean significativos para todos quienes la constituyen.
3. El desafío de fortalecer los procesos de formación continua de los y las docentes, asistentes de la educación y equipo directivo en torno al desarrollo de competencias socioemocionales y convivencia escolar. Tal y como se establece en el Plan de Gestión de la Convivencia, desarrollado en el establecimiento el proceso de socialización de objetivos y estrategias es fundamental, sin embargo, también cobra vital importancia el instar espa-

cios de encuentro, de autocuidado y de perfeccionamiento de los actores que integran la comunidad educativa, ya que estos inciden directamente en el desarrollo de competencias socioemocionales de las estudiantes y de la convivencia escolar en el liceo. En este sentido, visibilizar, activar y conectar los recursos existentes en la comunidad educativa, es menester para instalar procesos y fortalecer las estrategias que apuntan a la formación integral y al bienestar colectivo e individual.

4.- En último lugar, es fundamental el desarrollo de competencias socioemocionales en las estudiantes del establecimiento. Este desafío también convoca a la movilización de los recursos existentes al interior de la comunidad y de las capacidades de los equipos. A la actualidad se han generado diferentes instancias y discusiones que han conducido a la construcción y ejecución de estrategias que promueven y propician el desarrollo de competencias socioemocionales. En el plan de gestión de la convivencia se consignan al menos tres acciones dirigidas al desarrollo de habilidades y valores transversales; tales como el trabajo en equipo, la participación y la sororidad. Paralelamente se generan acciones teniendo como hoja de ruta el programa de orientación y psicología de los liceos administrados por la UTEM, que se llevan a cabo en los horarios destinados a Orientación y son ejecutados por los profesores y las profesoras jefes de cada curso. Desde esta perspectiva, se apunta a la profundización de estas estrategias en función del cumplimiento de objetivos institucionales que apuntan a la formación integral de las estudiantes, mejorando los procesos evaluativos, de monitoreo y de seguimiento. Involucrando en la planificación, ejecución y evaluación a los diferentes actores de la comunidad.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A partir de los resultados, análisis y conclusiones obtenidas en el diagnóstico, se construye una propuesta para el plan de intervención en el establecimiento para favorecer la convivencia escolar.

Fundamentación del plan

Hoy en Chile, según plantea Mena; Romagnoli y Valdés (2008) pese a todos los esfuerzos e inversiones, hay bastante acuerdo en que nos está costando mucho reformar el ambiente educativo en pro de los objetivos formativos de la convivencia que se requiere en democracias modernas. A esto se suman los lentos avances en reformar el enfoque pedagógico hacia uno que permita a todos, el logro de aprendizajes significativos.

Según Mena; Romagnoli y Valdés (2008) la educación del siglo XXI hace un fuerte llamado a la educación pública para que se haga cargo de la formación socioafectiva y ética. La vida en una sociedad altamente tecnologizada, digitalizada, global, democrática, competitiva, y en constante transformación, requiere de un desarrollo humano en toda su potencialidad.

El Ministerio de Educación (2019) establece como objetivo general de la Política Nacional de Convivencia Escolar:

[...] orientar y fortalecer los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de gestión de la convivencia escolar para el desarrollo de los ámbitos personal y social, y del conocimiento y la cultura, tanto de los estudiantes como del conjunto de la comunidad educativa.

Enfrentar y resolver conflictos de manera pacífica entre pares, mantener buenas relaciones interpersonales, comunicar asertivamente nuestros sentimientos e ideas, promover estados de calma y optimismo que nos permitan alcanzar nuestros objetivos personales y académicos, empatizar con otros, tomar decisiones responsables, evitar conductas de riesgo, entre otras, son todas habilidades socio afectivas fundamentales para el desarrollo de la mayoría de los aspectos de la vida familiar, escolar y social. Habilidades como estas se aprenden y se desarrollan; y ellas, como toda dimensión del desarrollo humano, van evolucionando a lo largo del tiempo. Es por esto por lo que no es posible enseñarlas o desarrollarlas de una vez, sino que al igual que las habilidades intelectuales requiere de estimulación continua que les permita ir evolucionando a etapas de mayor desarrollo (Mena; Romagnoli y Valdés, 2007).

En este sentido, tal como señala Bisquerra (2009), en los últimos años, la Educación Emocional surge como una innovación pedagógica que tiene como objetivo el desarrollo de competencias socioemocionales necesarias para la vida, teniendo en consideración, que dichas competencias no necesariamente son desarrolladas y potenciadas desde las asignaturas declaradas en el currículum nacional. Bisquerra agrega que el primer destinatario de la Educación Emocional son los y las docentes miembros de las comunidades educativas, ya que es fundamental para su labor como profesor(a) y para acompañar el desarrollo de las competencias socioemocionales del alumnado.

De este modo, el foco principal de la Educación Emocional es el desarrollo integral de la persona, que se entiende como un proceso continuo y permanente a lo largo de la vida, considerando la complejidad que representa el desarrollo de las competencias socioemocionales, que se fundamentan, según Casassus (2007) en el desarrollo de la consciencia emocional y la inteligencia interpersonal.

Se puede señalar que el proceso formativo de los y las estudiantes, es un proceso continuo, donde la educación debe tener una mirada integral del estudiantado y, por ende, el desarrollo de las competencias y habilidades socioemocionales debe ser considerado como primordial. Considerando lo anterior, podemos adoptar como objetivo trabajar por una Educación Emocional. El y la docente, por tanto, será el destinatario inicial de dicho proceso, lo que repercutirá en su propia subjetividad y en la de los y las estudiantes con que interactúe en su quehacer profesional. Es así como en el presente trabajo, se propone trabajar con el desafío *Fortalecimiento de los procesos de formación continua de los y las docentes*.

Este desafío se desarrolla a través de talleres mensuales con docentes que apunten a la Educación Emocional, que estarán a cargo de una comisión de trabajo conformada en una fase inicial liderada por el encargado de Convivencia. El trabajo se extenderá a lo largo de doce meses, en las instalaciones del establecimiento educacional Emilia Toro de Balmaceda, A-28. Es importante señalar que los recursos a utilizar se encuentran en el establecimiento y son principalmente datás, notebook, salas, sillas, mesas, lápices y hojas.

Plan de acción

I. Objetivo general: contribuir al fortalecimiento de los procesos de formación continua de los(as) profesores(as) y a asistentes de la educación a través de espacios de reflexión y encuentro en torno a la Educación Emocional.

II. Objetivos específicos

1. Diseñar, de manera colaborativa, talleres mensuales orientados a la Educación Emocional y a su aplicación en el contexto escolar.
2. Ejecutar talleres mensuales orientados a la Educación Emocional para docentes y asistentes de la educación del establecimiento.
3. Evaluar, en forma personal y colectiva, el proceso formativo de la Comunidad docente.

III. Destinatarios

Destinatarios directos: los destinatarios en los que se enfoca el presente plan de acción, son los y las docentes miembros de la comunidad educativa, junto a los asistentes de la educación.

Destinatarios indirectos: a través del diseño y ejecución del plan de acción los destinatarios indirectos que se pueden proyectar son las estudiantes de todos los niveles presentes en el establecimiento, ya que interactúan de manera permanente con los docentes y asistentes de la educación que integran la comunidad educativa. Por otro lado, se encuentra el equipo directivo, que gestiona los recursos existentes en el liceo y que toma decisiones de manera constante dentro de la realidad escolar. Además, podemos señalar a los(as) apoderados(as) que se interrelacionan con el establecimiento fundamentalmente a través del proceso formativo de las estudiantes.

IV. Metodología por utilizar

En el presente plan de acción y a partir del diagnóstico, el abordaje del desarrollo de competencias socioemocionales hace relucir diversas técnicas que nos permiten visualizar cambios significativos y efectivos al momento de su aplicación.

Bisquerra (2009) señala que la Educación Emocional sigue una metodología eminentemente práctica con el objetivo de desarrollar competencias socioemocionales, a través de dinámicas grupales, reflexión y talleres, privilegiando primordialmente, la participación de todos quienes estén presentes.

Un diseño metodológico contiene diversas técnicas que lo harán viable y, por tanto, lo concretarán. Por ejemplo, cuando se desarrolla una metodología de taller, se utilizan diversas técnicas para cada momento y según determinados objetivos (técnicas de caldeamiento, de presentación, para trabajar en grupos, para realizar una síntesis, para evaluar, etc.) (Cano, 2012).

Según Cano (2012) el taller en la concepción metodológica de la educación popular es un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida.

Junto a la metodología de taller, es interesante poder resaltar diferentes aspectos para poder obtener un resultado mucho más significativo, por ende, hacer visible el pensamiento es interesante si queremos transformar realidades.

A partir de lo señalado por Ritchhart; Church y Morrison (2014) el pensamiento está en el centro del proceso de aprendizaje y no se trata de un agregado o de algo que se deja para hacer si sobra tiempo. Dicho pensamiento no es

solo direccionado al desarrollo de estudiantes, sino, también un aporte en la construcción y desarrollo del pensamiento humano en general, incorporando a los diversos actores de las comunidades educativas.

V. Etapas y actividades

1. Presentación de propuesta a docentes, asistentes de la educación y jefe de UTP: la primera acción que se llevará a cabo será la presentación ampliada de los resultados de diagnóstico y la propuesta del plan de acción a todos(as) los(as) docentes miembros de la comunidad educativa, a asistentes de la educación y jefe de UTP. El responsable de esta acción es el encargado de Convivencia y se realizará en una reunión de Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) durante el primer mes de implementación del plan.

Actividad: reunión de socialización de diagnóstico y propuesta de plan de acción.

2. Conformación de comisión de trabajo: durante la reunión inicial de presentación, se generará un espacio para la constitución de una comisión de trabajo, encargada del diseño y ejecución del plan de acción. Responsable de esta acción es el encargado de Convivencia.

Actividad: convocatoria abierta para docentes y asistentes de la educación para la socialización de los lineamientos generales del plan.

3. Planificación colaborativa de comisión de trabajo: a partir de la revisión general de los resultados del diagnóstico y de los procesos diagnósticos realizados anteriormente desde el equipo de Convivencia, se diseñará durante el mes 2 el plan de acción orientado a la Educación Emocional con Docentes y al Cuidado Docente.

Actividades: primera reunión de co-construcción de talleres de reflexión pedagógica de Educación Emocional y Cuidado Docente. Y segunda reunión de co-construcción de talleres de reflexión pedagógica de Educación Emocional y Cuidado Docente.

4. Ejecución de talleres: a partir del mes 3 se comenzarán a ejecutar los talleres a docentes y asistentes de la educación, orientados a la Educación Emocional y el Cuidado Docente dentro de la comunidad. Esta acción estará a cargo de los integrantes de la comisión de trabajo. Cabe señalar que la gestión de la realización de los talleres deberá considerar la cantidad de docentes participantes en cada taller, para que su desarrollo pueda lograr los objetivos establecidos.

- Sesión 1: ¿qué son las competencias socioemocionales? Sesión destinada al acercamiento a los conceptos de competencias, habilidades, emocionales y relaciones interpersonales.
- Sesión 2: toma de conciencia de mis propias emociones y las de mi entorno. Sesión enfocada en la toma de conciencia de las emociones a nivel personal, la de las personas que me rodean y la incidencia que estas tienen en las interacciones sociales.
- Sesión 3: emociones y relaciones interpersonales en el contexto laboral. Taller orientado a la toma de conciencia de las interacciones sociales y de las emociones en el contexto laboral.
- Sesión 4: emociones y relaciones interpersonales en el aula. Taller orientado a la toma de conciencia de las interacciones sociales y de las emociones en el aula.
- Sesión 5: estrategias de acción para el trabajo con estudiantes. Sesión enfocada en el acercamiento de docentes y asistentes de la educación a posibles estrategias de trabajo para el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes.

5. Evaluación y cierre del proceso

Para la evaluación del proceso, se genera una sexta sesión con docentes y asistentes de la educación participantes de los talleres, donde se revisarán y evaluarán los contenidos y aprendizajes en conjunto. Esto a través de discusiones grupales, de la aplicación de un instrumento de autoevaluación y un instrumento de coevaluación. Si bien el propósito fundamental será la evaluación, es importante tomar nota en cada momento, para que esto tribute al perfeccionamiento de la metodología y para proyectar el desarrollo de futuros talleres en el establecimiento.

A continuación se presenta una tabla con las actividades detalladas, considerando su etapa, actividades, tiempos y recursos.

Etapa	Actividades	Tiempo	Recursos
1. Presentación de propuesta a docentes, asistentes de la educación y jefe de UTP	Reunión de socialización de diagnóstico y propuesta de plan de acción	Primera semana de abril (una hora cronológica)	Presentación, computador, data, informe de presentación
2. Conformación de comisión de trabajo	Convocatoria abierta para docentes y asistentes de la educación para la socialización de los lineamientos generales del plan	Primera semana de Mayo (una hora cronológica)	Presentación, computador, data, informe de presentación, lápices
3. Planificación colaborativa de comisión de trabajo	Primera Reunión de co-construcción de talleres de reflexión pedagógica de Educación Emocional y Cuidado Docente. Segunda Reunión de co-construcción de talleres de reflexión pedagógica de Educación Emocional y Cuidado Docente	Primera semana de Junio (cuatro horas pedagógicas)	Lápices, hojas blancas
4. Ejecución de talleres	Taller de reflexión pedagógica de Educación Emocional y Cuidado Docente	Sesión 1: Julio (dos horas pedagógicas)	Sala para 50 personas, sillas, block, lápices, cartulina, cinta masking tape, pelota de tenis
		Sesión 2: Agosto (dos horas pedagógicas)	Sala para 50 personas, sillas, block, lápices, cartulina, cinta masking tape, pelota de tenis
		Sesión 3: Septiembre (dos horas pedagógicas)	Sala para 50 personas, sillas, block, lápices, cartulina, cinta masking tape, pelota de tenis
		Sesión 4: Octubre (dos horas pedagógicas)	Sala para 50 personas, sillas, block, lápices, cartulina, cinta masking tape, pelota de tenis
		Sesión 5: Noviembre (dos horas pedagógicas)	Sala para 50 personas, sillas, block, lápices, cartulina, cinta masking tape, pelota de tenis
5. Evaluación y cierre del proceso	Jornada de retroalimentación, autoevaluación y coevaluación	Sesión 6: Diciembre	Sala para 50 personas, sillas, block, lápices, cartulina, cinta masking tape, pelota de tenis

CONCLUSIONES

La educación es un motor fundamental para el desarrollo de la transformación humana y social, en el espacio escolar, los niños, niñas y jóvenes, logran desarrollar diversas habilidades y competencias que facilitan la interacción con la sociedad que los y las rodea. En la escuela, además, se adquieren herramientas técnicas y teóricas que influyen luego, el desarrollo de sus proyectos de vida. De este modo, el espacio escolar, forma parte importante en las trayectorias de vida de millones de personas y es por ello, que las instituciones tienen el deber de velar por el derecho a formar, desarrollar y compartir conocimiento.

La composición de las comunidades educativas y sus relaciones sociales, tensionan constantemente a sus actores a desarrollar estrategias y acciones que apunten al abordaje y favorecimiento de la convivencia escolar, incorporando a todos sus integrantes. Comprendiendo la complejidad que eso significa, más aún bajo el paraguas social de desigualdad profunda que se vive en Chile, es menester poder generar un trabajo incisivo en esa área.

Si bien existen esfuerzos a través de distintas políticas ministeriales que apuntan directamente a la convivencia escolar, los autores señalan que en la praxis no hay un desenvolvimiento óptimo, pues los enfoques y el desarrollo en la práctica nos permite visualizar enfoques punitivos y segregadores, e incluso, no abordándolas en el currículum educativo, centrando el trabajo de docentes y equipos de gestión en la entrega de contenidos, que pronto, serán evaluados por pruebas estandarizadas como Simce y PSU (actual prueba de transición a la educación superior) a nivel nacional. Dejando de lado, la formación integral de los y las estudiantes, favoreciendo así espacios seguros y de acogida para un desarrollo adecuado de habilidades y competencias.

Es por esto que el diagnóstico y el diseño visto en esta investigación, intenta ser un aporte al abordaje de esta temática bajo un marco formativo e inclusivo con la comunidad, visibilizando, además, la oportunidad de intervención que tiene el trabajo social, en sus distintos ámbitos de acción, ya que se requiere un trabajo constante a nivel grupal y comunitario, que permita movilizar los escasos recursos en función del bienestar de los actores que integran las comunidades educativas. Se requiere una mirada compleja, que profundice en las reflexiones y análisis y que, además, registre, sistematice y genere conocimiento para quienes se vayan integrando a la comunidad y para eventualmente compartir con otras comunidades educativas, permitiendo replicar experiencias en otras realidades educativas.

Cabe señalar que, en cuanto al proceso, la apertura al transcurso de la investigación fue bastante fluida y abierta por parte del establecimiento, facili-

tando los espacios pertinentes para el desarrollo integral del levantamiento de información, con estudiantes, docentes y profesionales de la educación dispuestos a colaborar. Este elemento es muy relevante de ser mencionado, ya que esta apertura responde a la necesidad de nuevas miradas, de nuevos enfoques y de nuevas acciones que favorezcan los procesos de cambio.

Los resultados arrojados fueron interesantes al momento de la creación de la propuesta de intervención, ya que existen nociones compartidas en las temáticas abordadas, como también percepciones encontradas. Entre las cuales podemos destacar la existencia de una convivencia general positiva en el establecimiento, pero al momento de precisar dichas relaciones entre pares, tanto en estudiantes, como en docentes, se visualizan focos de tensión, las que se catalogan como complejas y dificultosas, cuyas complicaciones de dan bajo el agobio laboral, escasa promoción de espacios donde se desarrollen competencias socioemocionales y estrategias de autocuidado, mientras que entre estudiantes se visualiza la falta de tolerancia entre pares. A su vez, destacan la buena relación existente entre estudiantes y docentes.

A partir de lo anterior, se hace fundamental la generación de instancias que promuevan el desarrollo de habilidades socioemocionales y educación emocional en los diversos actores de la comunidad educativa, enfocándose así, en la formación continua de las y los docentes del establecimiento, posicionando como piedra angular en su formación el desarrollo de competencias y habilidades tanto para su bienestar personal como para el colectivo.

Desde la perspectiva del Trabajo Social como disciplina, es importante destacar la alta concurrencia con la que diferentes profesionales se insertan en el campo educativo, particularmente en las escuelas, desempeñándose así, en equipos de convivencia, orientación y psicosocial, además de diversos programas sociales que apuntan a colaborar con las acciones de cada establecimiento, independiente de su tipo de administración.

Frente a esto, es importante resaltar la figura de trabajadoras y trabajadores sociales que, a pesar de las contradicciones y complejidades que ostenta el sistema educativo y social, buscan promover espacios de encuentro, reflexión y abordaje de problemáticas, diagnosticando, planificando, ejecutando y evaluando diferentes estrategias y acciones en sus espacios laborales. Por tanto, es imprescindible a su vez, la formación teórica y práctica en la inserción al campo educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Banz, C. (2015). *Las dinámicas grupales: una técnica de aprendizaje*. Ficha Valoras actualizada de la 1ª edición (2008). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de : www.valoras.uc.cl.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México DF: McGraw-Hill.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las Emociones*. Madrid, España: Síntesis.

Brito Lorenzo, Z. (2008). *Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire*. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/O6Brito.pdf>

Cano, A. (2012). La Metodología de Taller en los Procesos de Educación Popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf

Casassus, J. (2007). *La Educación del Ser Emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.

Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) (2019). Manual de Convivencia Escolar. *Liceos administrados por UTEM*. Recuperado de: http://liceoemiliatoro.cl/documentos/manualce_a28.pdf

Liceo Polivalente Emilia Toro de Balmaceda (2018). Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de: http://liceoemiliatoro.cl/documentos/pei_a28.pdf

Mena, I.; Romagnoli, C. y Valdés, A. (2007). *¿Qué son las habilidades socioafectivas y éticas?* Recuperado de: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/docentes/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Documentos/Que-son-las-habilidades-socioafectivas-y-eticas.pdf>

Mena, I.; Romagnoli, C. y Valdés, A. (2008) *¿Cuánto y dónde impacta? Desarrollo de habilidades socioemocionales y éticas en la escuela*. Documento Valoras UC. Recuperado de: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Documentos/Cu%C3%90%C3%9Dnto-y-donde-impacta.pdf>

Pardo, A. (2018). Aportes del pensamiento visible para una formación integral. Recuperado de: www.valoras.uc.cl

Godotti, M.; Victoria Gómez, M., Mafra, J. y Fernandes de Alencar, A. (2008). *Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Clacso. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1599.dir/gomez.pdf>

Ministerio de Educación (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Recuperado de: <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>

Ritchhart, R.; Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. México DF.: Mcgraw Hill.

Universidad Tecnológica Metropolitana (2017) *Programa de Orientación y Psicología*.

Valoras UC (2008). *Conformando el taller de reflexión pedagógica. Propuesta general*. Recuperado de: <http://valoras.uc.cl/images/centrorecursos/docentes/FormacionDeComunidad/Herramientas/Conformando-taller-reflexion-pedagogica.pdf>

Sección Episteme

TRABAJO DE REDES. SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DESDE EL TRABAJO SOCIAL

NETWORKING WORK.

SENSES AND MEANINGS FROM SOCIAL WORK

Autora

JULIA CERDA CARVAJAL

JULIA CERDA CARVAJAL
*Chilena, Asistente Social de la Universidad de Chile.
Magíster en Ciencias Sociales de la Universidad ARCIS
Doctora © en Sociología de la Universidad de Granada,
España. Académica Asociada del Departamento
de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica
Metropolitana. Encargada Centro Familia y Comunidad
CEFACOM UTEM. Correo electrónico: jcerda@utem.cl.
ORCID: 001-9323-6837.*

*Artículo recibido el 18 de diciembre 2019
y aceptado el 03 de agosto 2020*

Resumen

La importancia del enfoque de trabajo con redes en el trabajo de acción social se ha difundido durante las últimas décadas, contando con diversidad de modelos y acciones en las prácticas profesionales. Este artículo promueve una reflexión acerca de su relevancia para lograr cambios en los territorios y en las vidas de las personas. Se inicia con una conceptualización de este constructo para, luego, seguir con su evolución en el campo de lo social, sus características y elementos que se deben considerar cuando se interviene.

PALABRAS CLAVE

red social, trabajo social, intervención en red.

Abstract

The importance of the networking approach in social action work has remained for the last decades, gaining importance on its own and complemented by a diversity of models and actions in professional practices. The article promotes a reflection on its importance to achieve changes in the territories and in the lives of people, beginning with a conceptualization of this construct, the evolution it has had in the field of social, its characteristics and elements to consider when you intervene.

KEYS WORDS

social network, social work, network intervention

INTRODUCCIÓN

Parece ser un hecho que las redes sociales impactan de forma significativa en el ámbito de lo cotidiano en todo el planeta. Para quienes trabajamos en torno a las acciones con sentido social de justicia, las redes adquieren importante fuerza para lo que denominamos logros de cambio y transformaciones sociales, relevantes en la acción de las profesiones de lo social. Desde la acción de Trabajo Social, trabajar con y desde redes es esencial para impulsar los cambios. Las redes implican importantes propuestas, vínculos, fuerzas, movimientos de acción social.

La red social se puede entender como un conjunto claramente definido de actores que se encuentran vinculados mutuamente a través del establecimiento de relaciones sociales (Lozares, 1996). Montero (2003) considera la red como una estructura social en la que los individuos encuentran protección y apoyo para la satisfacción de necesidades gracias al soporte ofrecido en el contacto con el otro. Las redes involucran, por tanto, un patrón de intercambio de recursos que se da entre una serie de individuos unidos directa o indirectamente mediante diversas interacciones y comunicaciones que se instauran de forma espontánea o intencional (Light y Keller, 2000). Para tales efectos se requiere del establecimiento de relaciones de confianza y reciprocidad entre individuos que se conocen personalmente y tienen un interés compartido (Samper, 2004).

Las redes sociales se crean en un proceso permanente de construcción que se da a nivel individual y colectivo producto de la dinámica de reciprocidad establecida por sus integrantes, permitiendo que los recursos de esta sean potencializados (Dabas, 1993) gracias a la experiencia de compartir los aprendizajes, conformándose un sistema de interacción abierto, multicéntrico y heterárquico (Dabas y Núñez, 2006).

La red se puede interpretar entonces como una forma de proporcionar apoyo afectivo, moral, económico o social, así como de configurar mecanismos de sobrevivencia para otorgar bienestar, permitiendo solucionar problemáticas asociadas al desarrollo cotidiano del grupo y dirigidas a cubrir las necesidades surgidas de la ausencia del Estado y del núcleo social mayoritario en general (Madariaga; Abello y Sierra, 2003).

Se podrían presentar distintas y numerosas conceptualizaciones en torno a este constructo social. Asimismo, resulta interesante revisar las bases y avances de la teoría.

1. LA TEORÍA SOCIAL DE REDES

Señala Ávila-Toscano (2012) que

[...] el origen de la teoría de las redes se puede señalar desde los aportes de la Gestalt a través de Kurt Lewin, quien sostuvo que la percepción, la conducta de los individuos y la estructura misma del grupo en el que se encuentran inmersos están inscritos en un espacio social formado por el grupo y el entorno que lo rodea, constituyendo de esa manera un campo de relaciones que, según Lewin, pueden ser analizadas formalmente desde modelos matemáticos.

También reconoce el aporte de los razonamientos de Moreno, hacia 1934, con el desarrollo de la sociometría, precedida de los avances en la Teoría Matemática de los Grafos hacia finales de la década de 1940 y principios de la década de 1950, con el fin de dar explicación a la estructura social de pequeños grupos, intentando evidenciar el impacto de estos sobre la conducta individual (Galaskiewicz y Wasserman, 1993). En esta parte de la historia, Scott (1991) desarrolla importantes aportes, anclado en un funcionalismo estructural.

En la década de 1950, Barnes analiza relaciones como la amistad, el parentesco y el vecinaje en grupos de pescadores, llegando a la conclusión de que la totalidad de las relaciones sociales debían estudiarse como un conjunto de puntos (correspondientes a nodos) que se vinculan con líneas para formar redes totales de relaciones, modelo gráfico empleado en la actualidad. Nadel (1957, citado en Lozares, 1996), consideró que las redes sociales son estructuras de roles que podrían ser investigadas por métodos comparativos y modelos matemáticos, todo ello enmarcado en una perspectiva antropológica cultural.

El desarrollo de la teoría en las siguientes décadas del siglo XX permitió que la teoría de redes sociales hiciera aportes en distintos campos del saber, desde lo metodológico a la comprensión de procesos de estructuras sociales, estudios de las relaciones entre actores sociales a gran escala, relaciones entre posiciones sociales, estudios entre características o atributos de pares ordenados por diadas (amistad, pertenencia política, nacionalidad), empleo de encuestas muestrales para estudio de redes sociales ego-centradas o redes personales, análisis de la vinculación e interacción entre pequeños grupos y grupos extensos. A inicios de los años ochenta, se produjeron avances que determinaron fundamentos pertinentes para la teoría de la acción. Se desarrollaron estudios sobre la autonomía estructural y la manera en que las redes sociales condicionan la acción social (Burt, 1982), estudios de redes sociales como capital social que los actores pueden emplear para alcanzar

sus propios fines (Granovetter, 1985 citado en Lozares, 1996), estudios acerca de cómo las redes sociales pueden influir sobre otros sistemas de acción (Ávila-Toscano, 2012), entre otros.

Desde este panorama, se ha ido consolidando un espacio que permite que la teoría de redes se desarrolle y logre reconocimiento como aporte en el sentido de una visión compleja de la sociedad. No se puede obviar que esta teoría ha logrado conformar una visión de comprensión y análisis de tipo interdisciplinario.

Además de las funciones sociales de las redes, hay que considerar el apoyo emocional, la contención, los afectos y la reciprocidad de los intercambios ante situaciones de desigualdad social.

2. UN SENTIDO DESDE LA ACCIÓN. REDES CON PERSONAS Y FAMILIAS

En Trabajo Social, el constructo de red social es parte del lenguaje diario en la acción. No se permite estar desvinculado de las concepciones de la realidad social. Pensar las personas, las familias, los grupos, las comunidades, las regiones, pensar el mundo es pensar en redes. La interacción está mediada por redes. El manejo de los problemas requiere de recursos internos, externos, expresión de relación entre las personas, la familia y el entorno. Así aparece la red social.

Los indicadores funcionales de una red social serán aquellos que permitan la colaboración que respete el accionar independiente de cada componente de la red. La elasticidad de la membrana es importante, sus puentes deben ventilarse por una equilibrada corriente de dependencia e independencia para fortalecer la autodeterminación de todos y cada uno. En red social, cada grupo funciona en forma propia y también con los otros.

La dinámica de las redes sociales se instituye según el contexto al que pertenecen. Este contexto es el marco significativo de ocurrencia de la vida de la red en el cual la conducta y los mensajes verbales y no verbales se hacen significativos. La conducta y su dinámica debe comprenderse dentro del contexto.

Las redes sociales, desde esta perspectiva, se clasifican en redes primarias, secundarias e institucionales. Las redes primarias se constituyen en el mapa mínimo que incluye personas interactuando. Se trata de la familia (nuclear o ampliada hasta la tercera generación), de la suma de relaciones de una persona que percibe como significativas y que fundan los vínculos

personales. Estas redes primarias se expanden hacia ámbitos sociales inmediatos, de cercanía y contacto directo. En esta red primaria también pueden contemplarse ciertas relaciones de amistad.

Las redes secundarias tienen lugar en contextos más lejanos al grupo primario, de menor proximidad, situados en el mundo externo a la familia. Las redes institucionales, por su parte, se caracterizan por una distancia mayor y un trato indirecto.

En general, las redes sociales se expanden desde lo familiar hacia el mundo externo, en atención a los ciclos evolutivos, la incorporación de recursos para las diferentes funciones que debe cumplir la familia de otros y la necesidad de sistemas de apoyo. Desde esta perspectiva, se trata de pasar de uno a otro ámbito de trabajo, “en un continuo integrado que incluye a la familia, a los círculos íntimos, las redes informales grupales, comunitarias” (Campos, 1996).

Hay una serie de características de las redes que aportan al Trabajo Social. Por ejemplo, en cuanto a la comprensión de que las personas construyen sus redes a partir de sus relaciones íntimas, así como las pautas y relaciones que establece en torno a su consumo. Constituyen el espacio psicosocial, tejido de vínculos del sistema de comunicaciones y afectos en una doble mirada: un valor cultural de construcción de identidad y un valor funcional de ayuda y sostenimiento. Desde la visión positiva de las redes se encuentra la idea de una “inmunidad social” frente a situaciones que son generadoras de estrés (Campos, 1996).

Establecer la funcionalidad de las redes social es importante. Al respecto, Chadi (2000) señala que la funcionalidad depende de la intensidad y reciprocidad de la red; es decir, del grado de vinculación entre sus miembros, el compromiso mutuo entre los integrantes del grupo, de acuerdo con las funciones que cada uno cumple respecto de los demás.

También es importante tener presente la cercanía o distancia, la independencia o dependencia de la red social. Así, un indicador de funcionalidad es la colaboración en coexistencia con la independencia. En el marco de este indicador, un excesivo aglutinamiento o desapego serían percibidos como disfuncionales. La metáfora correspondiente a este indicador es la de una membrana suficientemente elástica para facilitar el movimiento con la cohesión necesaria.

3. CARACTERÍSTICAS DE LAS REDES DE ACUERDO CON VILLALBA (1993)

3.1. Características estructurales

- **Tamaño:** es el número de personas que componen la red social de una persona. Existen diferencias significativas entre el tamaño de las redes sociales de la población general, de la población con trastornos de personalidad y de la población psicótica en una determinada cultura.
- **Composición:** es el número de diferentes tipos de personas en la red (número de familiares, amigos, vecinos, compañeros). Se considera que una red social variada en su composición permite a las personas de la red y a la persona de referencia una flexibilidad de roles y relaciones.
- **Densidad:** es el grado de interconexión que tienen los miembros de la red entre sí, independientemente de la persona de referencia. Una red social densa suele relacionarse con un potencial de apoyo importante, pero también con una función de control que puede impedir el cambio de roles sociales cuando este sea saludable.
- **Dispersión:** hace referencia a los niveles de relación en términos de tiempo y espacio. Refleja la facilidad de contacto con los miembros de la red y nos indica la disponibilidad de apoyos.

3.2. Características interaccionales

- **Multiplicidad:** hace referencia a las relaciones que sirven para más de una función o que incluyen más de una actividad.
- **Contenido transaccional:** intercambio de ayuda material, emocional, instrumental entre la persona y los miembros de su red.
- **Direccionalidad:** grado en que la ayuda afectiva, material o instrumental es dada y recibida por la persona. Indica la reciprocidad y el flujo del apoyo social.
- **Duración:** extensión en el tiempo de las relaciones de la persona con su red social. Indica estabilidad en las relaciones.
- **Intensidad:** fuerza con la que es percibido el vínculo.
- **Frecuencia:** frecuencia con que la persona mantiene contacto con los miembros de la red.

- Características de apoyo social de las redes sociales: se refiere al tipo de apoyo social que se transmite entre los miembros de la red y la persona de referencia. Los tres tipos de apoyo más importantes para valorar en las redes son: el apoyo socioemocional (expresiones de afecto y cuidados positivos), apoyo instrumental (información y orientación en la resolución de los problemas) y apoyo material (a través del cual se da o se reciben bienes materiales).

4. LA DENOMINADA INTERVENCIÓN EN RED

Chadi (2000) plantea una metodología de Trabajo Social para el proceso de trabajo en red. Contempla una serie de etapas que se articulan correlativamente, partiendo desde los micro a los macrosistemas.

En intervención social, la metodología consiste en “instrumentar una organización coherente en la red social que garantice la salud en sentido general, a través de su transformación en una unidad de apoyo, fortalecimiento y esclarecimiento” (Chadi, 2000:76). Se parte del equilibrio entre lo estable en la organización de la red con miras hacia su evolución en un esquema más funcional.

A su vez, la metodología implica un reencuadre en la intervención que permite a la red el logro de una organización mínima que la habilita para establecer objetivos compartidos que reforman su accionar. Este reencuadre considera aspectos básicos, tales como dar prioridad a las relaciones respecto de las personas, ampliar el campo de observación y ordenar y activar los puentes de comunicación.

Para claridad de lo señalado en los párrafos anteriores, se podrían identificar algunos ejemplos que se consignan en la Tabla 1.

Tabla 1. Logros de aspectos básicos de trabajo de red

Nº	Aspecto básico	Elementos del proceso	Elemento clave	Recursos	Acciones
1	Dar prioridad a las relaciones respecto de las personas.	<p>Personas se relacionan.</p> <p>Socializan sus problemas.</p> <p>Redefinen contingencias, colectivizándolas.</p> <p>Coparticipan profesional y usuario.</p> <p>Estrategia de confluencia de redes.</p>	Vínculos resultan significativos.	<p>Los profesionales que constituyen una funcional red institucional inducen con su conducta a internalizar un comportamiento.</p> <p>El sistema usuario se ve potenciado, lo que contribuye a general un trabajo en red</p>	<p>Las diferencias amplían el campo de alternativas.</p> <p>Se favorecen conciliaciones en las no concordancias.</p> <p>Conectividad organizada con base en las relaciones entre las personas.</p>
2	Ampliar el campo de observación.	<p>Percepción espaciosa.</p> <p>Visión abierta a la diversidad.</p> <p>Prestar atención a las relaciones.</p> <p>Intervención más amplia.</p>	Visión multifacética.	<p>Articulación de recursos.</p> <p>Poseiones de cada elemento de la red.</p>	<p>Reconocer las partes en función del todo y el todo en función de las partes.</p>
3	Ordenar y activar Puentes de comunicación.	<p>Ordenar la trama de lazos.</p> <p>Puede que las redes se hallen desorganizadas.</p> <p>Los puentes son vehículos de transmisión de mensajes.</p>	Intervención transformativa.	<p>Conocer la malla relacional.</p> <p>Híper presencia de redes primarias, secundarias, principalmente institucionales.</p>	<p>Definiciones de las relaciones.</p> <p>Si los puentes están tapados hay que reorganizarlos, si no existen hay que crearlos.</p> <p>Se estimula la malla de relaciones hacia la auto organización.</p>

Elaboración basada en Chadi (2000).

Este proceso de trabajo de red se inicia desde una solicitud de ayuda desde las personas, la familia, los grupos. Necesariamente, se produce una reconstrucción de una visión macro de la demanda y el problema. Se consideran variables de tipo históricas, culturales, económicas y sociales que afectan

de una u otra forma la cotidianidad de los integrantes de la micro red, y se motiva la participación de las personas y familias en la resolución de sus problemáticas, empleando los recursos que les son propios.

Las tres etapas de trabajo implican el diagnóstico social de red, la evaluación de los medios y las distintas intervenciones según tipo de red.

Tabla 2. Etapas de trabajo en red

Etapas	Descripción de la etapa
1. Diagnóstico social de red.	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar lazos. • Explorar interacción de cómo se articulan lazos: grados de apertura o de repliegue de cada red, límites entre vida pública y privada. • Medición de fronteras que favorecen fortalecimiento, crecimiento, orden. • Gestación de lineamiento socio-ecológico. • Ampliación de espacios relacionales.
2. Evaluación de los medios.	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar recursos humanos. • Estrategias de articulación.

En la etapa 1, el profesional debe observar los vínculos existentes, obteniendo información acerca de cuáles es necesario reforzar, cuáles son significativos y cuáles se deben crear. De igual forma, es convocado a evaluar los grados de *apertura* o *repliegue* de cada red, en otras palabras, determinar si su interacción con el medio es favorable. En la segunda etapa de este proceso es indispensable identificar cuáles son los recursos útiles que permiten estrategias de articulación y funcionamiento acordes con los objetivos de la red. En la fase siguiente, la intervención se encuentra dividida en fases de intervención en la red primaria, la red secundaria y la red institucional. En las dos primeras fases las y los trabajadores sociales son instados a mejorar los procesos de comunicación y participación en estos grupos, así como a generar separación en las relaciones aglutinadas y proximidad en aquellas que se encuentren dispersas, teniendo en cuenta que los sistemas primarios y secundarios no solo son instancia de dificultades, sino esencialmente de soluciones, por tanto responsables y gestores de cambio.

La intervención en la red institucional está orientada a trabajar en las problemáticas que presenta la institución, las cuales, en opinión de la autora, no son consideradas debido a que la atención de los profesionales se concentra en las situaciones presentadas por los usuarios. La intervención

incluye entonces crear espacios que potencien el trabajo transdisciplinario y la evaluación de la participación de la institución en las soluciones y progresos alcanzados por los usuarios, teniendo especial cuidado con la injerencia excesiva de la institución en el tejido relacional natural, el cual debe ser orientado y gradualmente dejado, una vez se perciba como ordenado y eficiente por sí mismo.

Tabla 3. Etapa de intervención de redes primarias, secundarias e institucionales

Etapa	Descripción de la etapa		
3. Intervención en red.	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención en red primaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención en red secundaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención en red institucional.
	<ul style="list-style-type: none"> • Lazos intensos y con compromisos. • Relaciones primarias. • La familia: comunicación de los sistemas. • Gestación de lineamiento socio-ecológico: auto reparación, auto socio terapia. 	<ul style="list-style-type: none"> • En redes secundarias aisladas. • Interconexión de redes primarias y secundarias. • Influencia recíproca entre el mundo inmediato y mediato de los sistemas. • Lleva a límites abiertos no respetuosos de las autonomías. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instituciones desmembradas.

Para los tres niveles es importante el devolver a las redes sus funciones propias.

5. UN SENTIDO DESDE LA ACCIÓN CON LAS COMUNIDADES

Anteriormente, se mostraron las distintas redes y las posibilidades de trabajo que posibilitan con personas individuales y familias, así como las tres fases: identificar la red, analizar la red e intervenir en red. Sin embargo, cuando se trabaja con comunidades

[...] hablamos de identificar la red social, nos referimos a conocer la existencia de personas de la comunidad que las ayudan; a la capacidad de autocuidado de la persona o familia de referencia y de los miembros de

la red más relevantes; a los profesionales que las están ayudando desde el sistema formal y con quienes han establecido una relación de ayuda y confianza; y a las posibilidades de las personas para cuidar, mantener, aumentar o modificar su propia red (Rodríguez, 2014, p. 303).

El trasfondo de trabajo con redes en la comunidad refiere al impulso de la participación comunitaria.

Se trabaja con los enfoques y estrategias de redes y apoyo social y se impulsan estos sistemas, para favorecer todas las colaboraciones posibles entre los servicios y los sistemas de ayudas informales, como hemos expuesto anteriormente [...] Entendiendo que gran parte de las exclusiones y los riesgos en los que viven familias, niños y adolescentes tienen que ver con falta de apoyo, deterioro o cansancio de estos y aislamiento y rechazo social (Villalba, 1993).

6. EN CUANTO A LAS CONDICIONES DE LOS Y LAS PROFESIONALES DEL TRABAJO SOCIAL PARA TRABAJAR CON RED

Hay una serie de características que se han sistematizado respecto de los equipos que trabajan en red. Lo primero es que “estén abiertos a producir cambios en las posiciones profesionales, que tengan una gran flexibilidad para el desempeño de roles múltiples y capacidad de negociación y diálogo” (Villalba, 2004:292). Otro aspecto que se señala es que estos equipos deben trabajar la comunicación y los conflictos de manera de encontrarse abiertos a innovaciones y cambios sociales, y que sus respuestas a las comunidades tengan estas mismas características. Asimismo, deben hacerse cargo del abordaje de las crisis, la entrada y salida de miembros/as de redes, el diálogo, la negociación y mutuo cuidado, así como motivar el autocuidado y tener presente en la acción los valores y principios: autonomía, respeto, libertad individual con los límites impuestos por las propias restricciones legales, sobre todo de protección de los niños y niñas, mayores y personas en alto riesgo psicosocial (Villalba, 2004).

Las capacidades y habilidades profesionales que se requieren en la intervención en redes se refieren a:

- La articulación y el fortalecimiento de los diferentes tipos de relaciones, ya sean personales, sociales, intergrupales o interinstitucionales, entre otras.

- Asumir los roles de experto-consultor, orientador-formador, referente organizativo y de recursos, facilitador de procesos individuales y colectivos, coordinador de ayudas externas (Rodríguez, 2014, p. 309).

En cuanto a las funciones, se han identificado algunas, entendiendo que la acogida, la orientación y el acompañamiento continúan siendo la mejor armadura para la intervención social. Respecto de la intervención en redes sociales, el trabajador social tiene entre sus funciones (Rodríguez, 2014, p. 311):

- Identificar el tejido relacional y conocer los recursos existentes en la comunidad.
- Examinar, junto con la persona/familia, las redes de apoyo a las que puede acceder.
- Contribuir al desarrollo y evaluación de las redes de apoyo.
- Complementar los recursos de apoyo existentes en las redes de las familias.
- Mediar en las interacciones conflictivas de las redes.
- Mediar en la relación entre las personas y sus sistemas de apoyo.

Respecto de los principales problemas sociales que requieren ser trabajados desde el enfoque de redes sociales, a juicio de profesionales estos serían los expuestos en el siguiente cuadro.

Cuadro 1. Problemas sociales que requieren de ser abordados desde el enfoque de redes sociales

Problemas sociales comunitarios	Trabajadores sociales
Relaciones efímeras (debilidad de los vínculos inserción comunitaria).	Soledad, falta de apoyo mutuo, falta de concienciación de la realidad social, falta/escasa relación vecinal y ruptura/ausencia de red.
Procesos de individualización.	Aislamiento social, incapacidad de pedir ayuda.
Exclusión social.	Ausencia de garantía de los ingresos mínimos, nuevos grupos en riesgo de exclusión.
Condiciones de vida (género, inmigración, envejecimiento y modelos de vida ecológicos).	Aislamiento social de los mayores, conciliación de la vida laboral y familiar, familias con dependientes a cargo y sobrecarga física y emocional, madres jóvenes, familias monoparentales, falta de apoyo a madres solas, dificultades de integración de la población inmigrante.

Fuente: Rodríguez (2014).

7. UN SENTIDO DESDE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

Respecto de la contingencia en nuestro país, no se puede dejar de lado el sentido que tiene este enfoque en el contexto de los movimientos sociales. En este sentido, se trataría de un nuevo paradigma en Trabajo Social, muy cercano a las expresiones de los nuevos “movimientos en las sociedades complejas como redes invisibles, de grupos, de puntos de encuentro, de circuitos de solidaridad, que difieren profundamente de la imagen del actor colectivo políticamente organizado” (Melluci, 2001, p. 97, citado por Henrique, 2009). Este hecho es relevante hoy en este contexto social en que lo colectivo debiera ser más fuerte para servir de contraparte al individualismo unipersonal del pensamiento hegemónico neoliberal.

Estos cambios históricos y sociológicos generales nos hacen evidente, entonces, que estamos viviendo la emergencia de un nuevo paradigma sociológico, necesario para explicar el paso de los movimientos sociales de la sociedad moderna a nuevos movimientos sociales de las sociedades complejas contemporáneas (Henrique, 2009).

El enfoque ha posibilitado algunas aproximaciones a las nuevas movilizaciones colectivas en este mundo contemporáneo de tipo transterritorializado. Así,

[...] el componente político de redes abre la posibilidad de decisión y actuación que tienen los sujetos frente a asuntos que les conciernen; de ahí su conexión con apuestas alternativas a los modelos dominantes del desarrollo, en las que el enfoque es de abajo hacia arriba, desde los procesos gestados en las propias culturas y donde cobra relevancia la autogestión, la organización social y los movimientos de base como fundamento para imaginar nuevos mundos (Gil, 2015:184).

La reflexión sociológica nos recuerda que existe relación entre las redes y transformaciones socio históricas de las formas organizacionales en las sociedades complejas, lo que causaría dificultades a la teoría, pero que visto desde las redes sociales motivaría el trabajo en varios ámbitos importantes, la emancipación de la sociedad civil, la gestión social solidaria y la democracia participativa.

En búsqueda de sentidos y significados de la acción de redes en los diversos campos de la profesión, sabemos por reflexión y práctica que nos queda mucho por caminar en torno a la importancia de las redes sociales en la vida de las personas, el crecer como disciplina en el apoyo social y la comprensión de que nos encontramos frente a fenómenos socio históricos complejos de los cuales forman parte las redes sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ávila-Toscano, J. H. (2009). Redes Sociales, generación de apoyo social ante la pobreza y calidad de vida. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 2(2), 65-73.

Ávila-Toscano, J. H. (2012). *Redes sociales y análisis de redes. Aplicaciones en el contexto comunitario y virtual*. Barranquilla, Colombia: Grupo de Investigación Psicus (Psicología, Cultura y Sociedad) /Corporación Universitaria Reformada.

Barnes, J.A. (1954). Class and Community in a Non-vegan Island Parish. En *Human Relations*, 7 (1), 39-58.

Burt, R.S. (1982) *Toward a Structural Theory of Action: Network Models of Social Structure, Perception and Action*. Nueva York, Estados Unidos: Academic Press.

Campos Vidal, J. F. (1996). Redes y el Trabajo Social. *Taula: Quaderns Pensament (UIB)* 25-26.

Chadi, M. (2000). *Redes Sociales en el Trabajo Social*. Argentina: Espacio.

Dabas, E. (2003). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Dabas, E. y Núñez, R. (2006). *Viviendo redes: experiencias y estrategias para fortalecer la trama social*. Buenos Aires, Argentina: Ciccus Ediciones, Colectivo Fundared.

Díaz Veiga, P. (1987). Evaluación del apoyo social [social support testing]. En R. Fernández Ballesteros (ed). *El ambiente, un análisis psicológico*. Madrid, España: Pirámide.

Galaskiewicz, J. y Wasserman, S. (1993). Social Network Analysis. Concepts, Methodology, and Directions for the 1990s. *Sociological Methods & Research* 22(1), 3-22.

Gil, A. M. (2015). Redes sociales en el trabajo social. Apuntes para la praxis profesional. *Revista Eleuthera*, 12, 181-196. DOI: 10.17151/eleu.2015.12.10.

Granovetter, M (1985). Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. *American Journal of Sociology*, 9(1), 481-510.

Henrique Martins, P. (2009). *Redes sociales: un nuevo paradigma en el horizonte sociológico*. Recife, Brasil: Universidad Federal de Pernambuco, Departamento de Ciencias Sociales.

- Ligth, D. y Keller, S. (2000). *Sociología*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Lozares, C. (1996). La teoría de redes sociales. *Bellaterra: Journal of Teaching & Learning Language*; (48), 103-126.
- Madariaga, C.; Abello, R. y Sierra, O. (2003). *Redes sociales infancia, familia y comunidad*. Colombia: Ediciones Uninorte.
- Moreno, J. L. (1934). In HH Jennings. *Who Shall Survive? A New Approach to the Problem of Human Interrelations*.
- Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Nadel, S.F. (1957). *The Theory of Social Structure*. Londres, Reino Unido: Cohen and West.
- Rodríguez, M. D. (2014). La intervención del trabajador social desde las redes sociales en trabajo social comunitario: fundamentos, dimensiones y competencias. *Zerbitzuan 6*. Madrid, España: Ayuntamiento de Getafe. DOI: <http://dx.doi.org/10.5569/1134.714761.05>.
- Samper, M. (2004). Redes sociales y comunicación entre experimentadores campesinos en Puriscal, Costa Rica. *Revista de Ciencias Sociales*, 4(106), 143-163.
- Scott, J. (1991). *Social Network Analysis*. Londres, Reino Unido: Newbury Park. Sage.
- Villalba, C. (1993). Redes sociales: un concepto con importantes implicaciones en la intervención comunitaria. *Intervención psicosocial 2(4)*, 69-85.
- Villalba, C. (2004) La perspectiva ecológica en el Trabajo Social con infancia, adolescencia y familia. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 4, 287-298.

Sección Episteme

EXPRESIONES POLÍTICAS DEL PROFESORADO NORMALISTA EN CHILE (1880-1973)

*POLITICAL EXPRESSIONS OF THE NORMALISTA TEACHERS IN CHILE
(1880-1973)*

Autores

AMANDA BARRÍA CÁRDENAS
BENJAMÍN SILVA TORREALBA

AMANDA BARRÍA CÁRDENAS

Chilena, profesora de Historia y Ciencias Sociales, máster en Investigación y Cambio Educativo, Universidad de Barcelona. Investigadora asociada al Centro de Educación y Cultura Americana (CECA). Correo electrónico: amanda@cecamericana.cl ORCID: 0000-0003-2138-0420

BENJAMÍN SILVA TORREALBA

Chileno, profesor de Historia, magíster en Historia, Universidad de Chile. Coordinador Centro de Educación y Cultura Americana (CECA). Correo electrónico: benjamin@cecamericana.cl ORCID: 0000-0003-4583-0908

*Artículo recibido el 15 de septiembre de 2020
aceptado el 28 de octubre de 2020*

Resumen

El presente escrito busca por propósito analizar las expresiones políticas del profesorado normalista en Chile mediante una revisión historiográfica al conjunto de estudios que investigan en torno a esta temática. A partir de este análisis, proponemos como hipótesis de trabajo que la participación normalista en el seno de la organización gremial durante todo el siglo XX fue zigzagueante, debido a los cambios en las correlaciones de fuerzas en el escenario político del país. Las principales conclusiones de este breve repaso distinguen tres líneas de investigación predominantes: en primer lugar, se evidencian estudios que se enfocan en las acciones individualizadas de maestros y maestras que, desde la labor de visitador de escuelas, levantaron demandas en respuesta a la precariedad escolar existente durante el período del parlamentarismo oligárquico. Una segunda vertiente pone hincapié en la relación política establecida entre el magisterio y el Estado, a partir de la acción del sindicalismo docente durante el siglo XX. Por último, los estudios que buscan analizar las causas de la eliminación de la enseñanza normal chilena durante los años setenta tienen como eje explicativo predominante elementos de carácter académico, sin advertir las particularidades y discursos políticos de los sujetos partícipes de estas instituciones.

PALABRAS CLAVE

profesorado normalista, rol docente, identidad política, magisterio, historia social de la educación

Abstract

The purpose of this paper is to analyze the political expressions of teachers in normal education in Chile using a historiographic review of the set of studies that investigate on this topic. Based on this analysis, we propose as a working hypothesis that normal participation in the union organization throughout the 20th century was zigzagging, due to changes in the correlation of forces in the country's political scenario. The main conclusions of this brief review distinguish three predominant lines of research: first, there are studies focused on the individualized actions of teachers who, from the work of visiting schools, raised demands in response to school precariousness existing during the period of oligarchic parliamentarism. A second aspect emphasizes the political relationship established between the teaching profession and the State, based on the action of teacher unionism during the 20th century. Finally, some studies that seek to analyze the causes of the elimination of Chilean normal education during the 1970s have as their predominant explanatory axis elements of an academic nature, without noting the particularities and political discourses of the subjects participating in these institutions.

KEYS WORDS

Normalistic teaching staff, teaching role, political identity, teaching, social history of education

INTRODUCCIÓN

La importancia del proceso educativo nacional ha sido abordada desde diversas posiciones, siendo común –durante gran parte de los siglos XIX y XX– una mirada tradicionalista, centrada en el estudio de la institucionalidad educativa y las figuras de la intelectualidad pedagógica, en desmedro de un análisis enfocado en las complejidades de los centros educativos y las vivencias de los sujetos involucrados. No obstante, en la segunda mitad del siglo XX comenzó a surgir en Latinoamérica una perspectiva historiográfica diferente, que buscó

[...] una interpretación diversa y compleja de los fenómenos educativos, que puede o no restringirse a los sistemas formales de educación, pero que sí rescata la relación entre lo micro y lo macro, entre sujetos e instituciones, entre las teorías, las legalidades y la práctica (Osandón, 2007, p. 39).

La llamada historia social comenzó a difundirse influyendo también en los estudios educacionales, lo que se tradujo en una incorporación de los sujetos educativos-populares y su relación con la institucionalidad o fuera de esta. Dentro de esta área destacamos los trabajos desarrollados por Iván Núñez (1980; 1982; 1986; 1987; 1990a; 1990b; 2003; 2005; 2010), quien se ha centrado preferentemente en la historia del magisterio chileno y, más específicamente, en la identidad docente del profesorado primario normalista, dando énfasis en la actuación de este sector como sujeto de cambio social.

En una línea similar se ubican los estudios desarrollados por Loreto Egaña (2000), María Angélica Illanes (1990), Pablo Toro (2008), Jorge Rojas (2020), Sol Serrano; Macarena Ponce de León y Francisca Rengifo (2012 y 2013). Todos estos estudios han criticado las metodologías y las prácticas estatales en el desarrollo educacional chileno, entregando importancia a los aportes de actores que han sido invisibilizados por la historiografía tradicional. Así, dichas investigaciones aportan al conocimiento global de las dinámicas educativas desde una mirada crítica.

Igualmente, Cristian Cox y Jacqueline Gysling (1990), Leonora Reyes (2004, 2010 y 2014) y Benjamín Silva (2015, 2016, 2017, 2018 y 2019) han considerado al profesorado primario como sujeto político capaz de levantar demandas y construir organizaciones gremiales. Otros autores han apostado por el rescate de la memoria magisterial, siguiendo la metodología de la historia oral. En el desarrollo desde esta perspectiva, destacamos los importantes aportes de las investigaciones de Sergio González (1996), Luis Osandón (2007) y Miguel Gimeno (2014).

En general, debemos decir que las investigaciones que se han centrado en el normalismo desde la historia social han dado predominancia y profundi-

zación al estudio de la identidad docente-pedagógica de los/as normalistas, haciendo referencias superficiales en lo que respecta a elementos políticos. Así, por ejemplo, el surgimiento y las características del normalismo en Latinoamérica ha sido una temática ampliamente abordada por las y los historiadores de la educación. Principalmente se ha enfatizado en el contexto político y económico donde se enmarcó el nacimiento de las primeras escuelas normales, subrayando el rol y la identidad del profesorado primario –egresado de esas instituciones– en el proceso de construcción nacional.

Debemos hacer hincapié sobre la evidente existencia de un gran número de estudios que se han remitido mayoritariamente al ámbito exclusivamente educativo y pedagógico del normalismo. Bien sabemos que estas temáticas tienen una indudable conexión con determinadas ideas políticas, pero advertimos una desconexión entre ambos ámbitos desde la historia de la educación.

En este sentido, y atendiendo a la necesidad de vislumbrar algunas de las expresiones políticas del profesorado normalista, es que el presente escrito busca interpretar los estudios existentes y clarificar la participación a nivel público de este sector en diversas etapas de nuestra historia, principalmente aquellas que hacen referencia a los siguientes períodos: 1880-1928, 1929-1958 y 1964-1974.

Las investigaciones puestas en análisis serán aquellas enfocadas en la acción sindical del magisterio pues, como aclararemos, las y los normalistas tuvieron un fuerte protagonismo en estas instancias durante la primera mitad del siglo XX.

RESULTADOS

Demandas de un actor social: el magisterio organizado en Chile (1880-1928)

El período en que surgió el normalismo latinoamericano se caracterizó por la debilidad de las políticas públicas en educación, lo que dificultó la consolidación de la institucionalidad normalista en el corto plazo. Según la historiadora chilena Loreto Egaña (2000) la construcción de un sistema de carácter público, que instruyera a los sectores populares en el contexto de la formación del Estado Nacional, se enfrentó a una herencia colonial marcada por la precariedad educativa, la que se expresaba, entre otras cosas, en un alto índice de analfabetismo. Frente a este contexto, la fundación de las primeras escuelas normales a nivel latinoamericano se relacionó con las aspiraciones de una elite que pretendía expandir la educación primaria

de forma acelerada. Por ello, la primera labor que asumieron las escuelas normales consistió en iniciar un proceso de formación docente que, en las primeras décadas de la República, buscó educar a maestras y maestros primarios de extracción popular.

La primera profesionalización se aplicó siguiendo los principales postulados de intelectuales de la época, quienes planteaban como objetivos educativos *civilizar* y *moralizar* a los sectores populares. Estas ideas, según el pensador con mayor influencia en las políticas públicas decimonónicas, Domingo Faustino Sarmiento, contribuirían a lograr la paz social y el bienestar económico del país. De esta manera, la expansión educativa popular otorgó al maestro normalista una identidad de carácter *misional*, que lo comprometió con un desarrollo cultural homogeneizante y transmisor de cánones culturales legitimados por la elite.

Podemos decir que el rol docente asignado durante el siglo XIX tuvo leves transformaciones a comienzos del siglo siguiente, aunque lo nuevo radicó en el mayor protagonismo político magisterial que otorgó a las y los maestros la responsabilidad de ser los impulsores y constructores de nuevas ideas educativas, todo ello a partir de influencias extraídas de las nuevas corrientes pedagógicas difundidas desde Europa y Estados Unidos.

En este sentido, para dilucidar la trayectoria política del profesorado normalista, se hace necesario analizar las investigaciones históricas que han hecho referencia a la constitución y consolidación de las primeras organizaciones docentes a comienzos del siglo XX en Chile, considerando su visión pedagógica, gremial y política.

Es necesario señalar que, como expresan los autores Iván Núñez (1986) y Leonora Reyes (2004), la mayoría de las y los profesores que conformaron las organizaciones sindicales del magisterio fueron docentes primarios egresados de las instituciones normalistas. Ello a pesar del reducido número de docentes con este tipo formación que ejercieron como tales¹. Lo anterior coincide con el planteamiento de Sergio González (1996), quien afirma que el profesorado normalista tuvo un rol histórico innegable a partir de su actuación en las organizaciones magisteriales. Es a partir de estas premisas que se nos permite profundizar en la identidad política del profesorado normalista en Chile durante gran parte del siglo XX.

1. Debe señalarse que, durante gran parte del siglo XX, las y los profesores primarios con mayor presencia en el sistema educativo fueron preceptores sin preparación. Hacia 1900 el número de estos últimos era de 1669 por sobre 696 profesores normalistas, como nos señala Sol Serrano et al. (2013).

La participación política a la que hacen referencia las y los autores no fue, ciertamente, la única instancia en que se desarrolló y manifestó la identidad política de los y las normalistas. En este sentido, resulta útil citar la investigación desarrollada por Benjamín Silva y Carolina Figueroa (2011). En sus trabajos, estos autores dan cuenta de la existencia de actores normalistas que, desde la función de visitadores de escuela o desde la docencia, levantaron discursos críticos a las políticas educativas del parlamentarismo oligárquico. Silva y Figueroa exponen el ejemplo del visitador de escuela y normalista Ramón López Pinto, quien entre los años 1889 y 1907 se dirigió en reiteradas oportunidades al gobierno central para exponer propuestas pedagógicas y políticas, a partir de la denuncia sobre las precariedades materiales del sistema educativo.

Otras demandas fueron presentadas por la maestra normalista Mercedes Arantes (Silva y Figueroa, 2015), quien desde su labor docente presentó reclamos relacionados con el incumplimiento de la promesa educativa oligárquica. En definitiva, estos sujetos acudieron a la *institucionalidad vigente* para denunciar el olvido estatal de la escuela, en particular, en el Norte de Chile. En palabras de los autores:

Todas estas notificaciones fueron constantemente [...] reprobadas tanto por los Visitadores de escuela como por docentes primarios, quienes por medio de reiterar y profundizar sus cuestionamientos, disputaron desde el borde del aparato fiscal el predominio ideológico de la oligarquía dominante [...] (Silva y Figueroa, 2015, p. 185).

Una visión similar presenta Sol Serrano, quien señala que fue en el espacio de la inspección donde los normalistas reflexionaron sobre educación y comenzaron “[...] a cobrar una voz propia sobre su sector dentro del Estado” (Serrano et al., 2013, p. 261).

Un primer análisis que se desprende de los dichos de estos autores nos permite desestimar la visión de las y los actores educativos como entes sumisos al poder oligárquico. Más bien, podemos afirmar que durante las últimas décadas del siglo XIX y los primeros años del siglo XX el profesorado normalista, aunque no aglutinado en organizaciones docentes con un carácter formal a nivel sindical, se posicionó como un actor educativo, reflexivo y crítico hacia las prácticas de la clase dominante, levantando demandas pedagógicas y políticas, cuestionando la acción estatal.

Sin perjuicio de lo anterior, debemos decir que estas investigaciones solo nos brindan un análisis desde las críticas individualizadas de los y las maestras normalistas, situación que nos impide desarrollar una visión global de los discursos políticos de este sector docente. No obstante, aunque estas acciones no necesariamente condujeron al establecimiento de organizaciones

magisteriales en el corto plazo, debemos decir que sin duda representan un importante precedente en la constitución de movimientos políticos desde el magisterio.

Por otra parte, existe un mayor número de estudios historiográficos enfocados en la temática de las organizaciones colectivas de las y los docentes. En este sentido, cabe destacar la labor investigativa que ha realizado el historiador Iván Núñez. Este autor se ha centrado en la historia del normalismo chileno –desde sus orígenes hasta su declive– profundizando en la actuación de los profesores primarios durante el siglo XX y entendiendo a las y los maestros como actores políticos-sociales, que levantaron demandas tanto laborales, salariales y de política educativa nacional. Con posterioridad a estas investigaciones, la historiadora Leonora Reyes ha coincidido con Núñez en lo que respecta a las organizaciones docentes de las primeras décadas del siglo XX.

Núñez ha hecho hincapié en señalar que durante los primeros años del siglo XX se desarrollaron organizaciones docentes de carácter mutual, principalmente por las deficientes condiciones materiales de trabajo. Los salarios eran bajos en términos absolutos y en comparación con otros servicios públicos e incluso existía diferenciación dentro del área docente. La reacción del preceptorado fue su temprana organización, expresada en la fundación de la Sociedad de Profesores de Instrucción Primaria, Asociación Nacional de Educación, Federación de Profesores de Instrucción Primaria y Liga de Profesores. Todas estas organizaciones permitieron el establecimiento de gremios que adquirieron creciente relevancia política y social.

La situación de precariedad laboral docente es también una temática tratada por Benjamín Silva en los diversos trabajos ya señalados. Núñez y Silva, por tanto, coinciden en entender las demandas de las y los maestros normalistas como expresión politizada, de allí que se comprenda como un punto de inicio a la larga tradición organizacional posterior.

A pesar de que estas primeras manifestaciones organizacionales se encontraban sujetas a la voluntad del poder oligárquico, Leonora Reyes afirma que el desarrollo de demandas de carácter salarial y mutual evolucionaron en peticiones más profundas sobre la “[...] significación social y la trascendencia política de la condición de maestro y maestra normalista” (Reyes, 2004, p. 5).

Consideramos que esta transformación habría sido particularmente precipitada en el contexto de inestabilidad política comprendido entre 1924 y 1932. Sobre este período, diversos autores han destacado el significado político de la Asociación General de Profesores de Chile (AGP), pues, a partir de su fundación en 1923, pasó a representar la primera organización docente plenamente sindical.

En su texto *Gremios del Magisterio* el historiador Iván Núñez señala que la AGP se compuso mayoritariamente de profesores normalistas, por lo que podemos inferir que las características políticas de esa organización representaban un reflejo de las concepciones del normalismo chileno de la época.

En específico, el programa reivindicativo de la AGP estableció la exclusión de cualquier influencia de “carácter religioso y de política partidista” (Núñez, 1980, p. 43), lo que se explicaría por la presencia de dirigentes normalistas que cursaron estudios universitarios y que se habrían permeado de las ideas políticas existentes entre los estudiantes de la Universidad de Chile. Leonora Reyes concuerda con este juicio y agrega que desde 1926 se comenzó a concretarse un acercamiento entre el profesorado de la AGP y los/as estudiantes agrupados en la FECH.

Podemos decir que se encuentra ausente en estos estudios un análisis político que se refiera al contexto histórico de la época. Si bien se explican las características políticas de este movimiento, la fundamentación identitaria se desarrolla desde ópticas internas y ajenas al devenir político del país, obviando con ello los posibles intentos por combatir el clientelismo político dentro del propio magisterio, todo ello dentro del profundo descrédito de los partidos políticos oligárquicos que tanto caracterizó a esa época.

El apartidismo presente en la organización magisterial permitió que esta se visualizara como una concepción más amplia y radical que las experiencias anteriores. Esta radicalidad se ejemplificaba también en lo que Luis Osandón (2007) señaló respecto de que en su mayoría los *asociados* tenían una formación pedagógica ligada a un tipo de *militancia social* en favor de cambios estructurales. El fin era hacer una crítica global al sistema educativo de carácter centralista y al sistema político-económico imperante.

Como se aprecia, existe un acuerdo historiográfico en caracterizar a esta organización desde concepciones políticas radicalizadas. Cabe destacar que dicho ideario se complementaba con una visión latinoamericanista, con la concepción de una pedagogía centrada en las necesidades del niño/a y en las actividades o experiencias de este, siguiendo la influencia de la Escuela Nueva y Activa estadounidense y su *aprender haciendo*, principio que se tradujo en la defensa de una educación técnica que promoviese el desarrollo nacional. A partir de estas ideas, muchos normalistas organizados comenzaron a cuestionar el modelo docente decimonónico, que concebía la práctica pedagógica como un *apostolado civilizatorio*.

La influencia de las ideas de la Escuela Activa y Nueva condujo a que muchas y muchos de los asociados desplegaran una certera crítica hacia las metodologías de carácter mecánico y memorístico presentes en el sistema educativo de la época, traspasando los límites de una “[...] mera propuesta

pedagógica a desarrollar dentro del aula” (Reyes, 2014, p. 98). En el mismo sentido, los docentes de la AGP valoraron la importancia de la actualización y el perfeccionamiento pedagógico.

Otra demanda recurrente del profesorado organizado fue la exigencia de mayor participación en las políticas educativas, lo que fue particularmente patente entre los y las maestras normalistas, quienes “[...] más contacto tenían con el analfabetismo, la desnutrición, el ausentismo y la deserción [...]” (Reyes, 2014, p. 105). Profundizando en esta idea, Reyes enfatiza que estaba surgiendo en Chile un nuevo tipo de maestro, preocupado por decidir los fines de la educación, que se unía con otros y otras, interpretaba su realidad y cuestionaba las prácticas autoritarias dentro del sistema escolar.

En relación con esta demanda, fue fundamental la reforma integral de la educación de 1928. Autores como Núñez (1980), Reyes (2014), Cox y Gysling (1990), coinciden en que dicho hito representó un quiebre en la educación chilena, pues fue la primera instancia en que el profesorado tuvo influencia y decisión en las reformas del país.

Uno de los principios base de la reforma fue hacer de las instituciones normalistas un espacio científico, profesionalizante y de nivel superior. Todas estas ideas buscaron generar una formación inicial docente homogenizada en sus distintos niveles e instituciones. Cabe precisar que este principio educativo fue una demanda histórica de los docentes normalistas.

Estas ideas, en específico aquellas que se refieren a los planteamientos de la reforma a las escuelas normales de 1928, se encuentran detallados en *La formación del profesorado en Chile* de los autores Cristian Cox y Jacqueline Gysling (1990). Entendiendo que tal investigación abarca en su gran mayoría el análisis de las transformaciones curriculares en las instituciones de formación inicial docente, los autores se limitaron en señalar que esta reforma intentó “implementar un sistema único de formación del magisterio, que eliminara las diferencias que existían entre profesores primarios, formados en las escuelas normales [...] y los profesores secundarios, formados en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile” (Cox y Gysling, 1990, p. 102).

En esta primera etapa de *politización* del magisterio debemos precisar que, a partir del conjunto de estudios historiográficos, se infiere que el surgimiento del sindicalismo docente tiene sus orígenes en la tradición discursiva y organizativa que desarrolló el magisterio a fines del siglo XIX, el que a partir de una suma de factores que convergen en las primeras décadas del siglo XX, como la precariedad material del magisterio, la deslegitimación del modelo oligárquico, el consiguiente aumento de las críticas sistémicas de los actores sociales y la influencia de las nuevas ideas pedagógicas sintetizadas por la Escuela Nueva y la Escuela Activa, resultaron en la generación de un

sindicalismo docente que supo plantear demandas e influir en el panorama político nacional. En este escenario, como hemos dicho, el normalismo tuvo gran protagonismo.

De la radicalidad a la moderación: el profesorado normalista entre 1929-1958

La experiencia que comenzó con la reforma educacional de 1928, dirigida por las y los profesores aglutinados en la AGP, culminó en 1929 debido a las contradicciones entre los postulados de la reforma y el carácter autoritario del *ibañismo*, lo que produjo un quiebre entre Ejecutivo y los *asociados*, generando una posterior persecución de las y los profesores pertenecientes a la AGP, organización denostada como “subversiva” (Núñez y Gajardo, 2013, p. 272), “Izquierdizante, de baja mediocracia y combativa [...]” (Vial, 1996, p. 407).

Un primer punto de encuentro historiográfico se relaciona con la conceptualización otorgada a este proceso: la temprana cancelación de la reforma de 1928 fue entendida por diversos autores como una verdadera *contrarreforma*, entendiendo por ella una respuesta reaccionaria a las transformaciones progresistas de 1928. Cox y Gysling, por el contrario, señalan que este proceso respondió a una “reordenación de fuerzas al interior del campo educacional y la variación de la orientación dominante hacia concepciones más moderadas” (Cox y Gysling, 1990, p. 107).

En este sentido, las políticas de 1929 habrían tenido un “[...] sello técnico y despolitizado, complementando con un encapsulamiento del servicio educacional y un abandono de los avances aperturistas anteriormente logrados” (Núñez y Gajardo, 2013, p. 272).

Los historiadores que se han preocupado de estos temas coinciden en afirmar que la *contrarreforma* trajo consecuencias profundas en la organización magisterial y, por tanto, en las características políticas de las y los sujetos educativos. Según Iván Núñez, una de las principales consecuencias de este proceso político fue el giro a la izquierda de la organización docente, la que se volvería “más clasista y menos romántica” (Núñez, 1980, p. 80) en el período de la primera mitad de los años treinta. El magisterio declaraba la inevitabilidad de la lucha de clases y la descomposición definitiva del capitalismo. Los discursos políticos se tradujeron en un acercamiento a los partidos políticos de matriz marxista y especialmente al recién fundado Partido Socialista.

Como vemos, el sindicalismo docente aumentó su radicalidad y comenzó a acercarse a los partidos políticos de izquierda en el contexto de la represión ibañista. Este fenómeno se mostró tanto en la AGP como en la Federación de Maestros de Chile, creada en 1932 fruto de una escisión de la primera.

A partir de una revisión de la bibliografía sobre el tema, podemos sostener que es posible constatar que las y los normalistas generaron demandas político-pedagógicas que posicionaron a estos docentes como actores sociales relevantes durante el período comprendido entre 1929 y 1958.

Las investigaciones existentes, en todo caso, han tendido a desestimar ciertos factores causales que, pensamos, pueden haber tenido cierta influencia en la radicalización de las organizaciones magisteriales luego de 1929. En este sentido, creemos que se ha dado poca importancia a los componentes internacionales; en particular a la deslegitimación global del capitalismo a raíz de la crisis de 1929 y a la fundación de nuevos partidos políticos que se declararon seguidores de las teorías planteadas por Karl Marx y Friedrich Engels; en particular, hacemos referencia a la fundación del Partido Socialista de Chile, en 1933.

Por su parte, los estudios historiográficos que se preocupan del protagonismo docente a la llegada del Frente Popular (1936), representan un número más amplio que aquellas preocupadas del profesorado normalista desde las primeras décadas del siglo XX en adelante. De la misma forma, conviene precisar que durante ese período existe mayor claridad de la participación normalista en las relaciones políticas que el magisterio sostuvo con el Estado, esto se produjo en parte por la importancia del profesorado dentro de la construcción del llamado Estado Docente.

Respecto de la coalición del Frente Popular, podemos decir que el gobierno sostuvo, al menos discursivamente, la idea de un Estado proveedor, garante de derechos sociales. En el ámbito educacional, esto implicó el desarrollo de una política que pretendía democratizar el acceso a la educación, especialmente dirigido a las clases populares y a los sectores medios. De ahí que se instituyera un Estado paternalista y asistencial con ejes programáticos enfocados en entregar educación a las y los niños de escasos recursos, con el fin de desarrollar las potencialidades intelectuales del *pueblo*, históricamente marginado de las políticas oligárquicas (Illanes, 1990).

En este sentido, los estudios sobre el profesorado en este período señalan que se produjo un acercamiento entre magisterio y Estado. Según Iván Núñez, existió una creciente influencia del Partido Radical en las bases de los docentes organizados. Para dicho autor, este fenómeno habría representado una *integración conflictiva*, dado que “[...] el Estado de Compromiso vigente a la época, necesitaba el apoyo del magisterio para fortalecer su base social;

para conservarlo, ofreció al profesorado diversos mecanismos de protección, asociados a las condiciones de funcionarios públicos [...]” (Núñez, 1990a, p. 51). Ciertamente existían conflictos entre Estado y magisterio, pero ello no habría impedido los vínculos profesores-gobierno, dado el compromiso estatal de ampliación de cobertura educativa.

El acercamiento Estado-magisterio incrementó una identidad docente de carácter funcionario, que generó una “militancia de la gran mayoría de los educadores en el ejército civil del Estado Docente” (Núñez, 1990b, p. 207). A su vez, se generó un auto-reconocimiento de la condición de trabajador, el que se tradujo en el desarrollo de demandas laborales.

Debemos recalcar que, aunque el apoyo al Estado docente por parte del profesorado se desarrolló de forma constante durante buena parte de la historia de Chile, fue en este período cuando las y los sujetos educativos aumentaron y reafirmaron su adhesión a dicho proyecto. Esto indudablemente se vio fortalecido debido al resurgimiento del Estado Docente que fue, en palabras de Benjamín Silva, “la política pública central en torno a la cual se ordenó el sistema escolar” (Silva, 2015, p. 14).

Claramente existió un fuerte respaldo de las y los normalistas en el fortalecimiento del Estado Docente y la defensa de la igualdad de oportunidades, esto los vemos reflejado en los propios discursos del profesorado de la época. Los estudios desarrollados por Amanda Barría (2018), Benjamín Silva; Jaime González y Amanda Barría (2019), ambos situados en dos escuelas normales con diferentes características geográficas y curriculares, así lo demuestran.

Estas investigaciones toman como fuente de análisis la narrativa docente y, aunque se trata de una escuela normal rural y otra urbana, ubicadas en la zona sur y centro del país respectivamente, demuestran que el apego a la institucionalidad estatal por parte de los egresados de la enseñanza normal, la formación integral y los discursos que configuraban el simbolismo del *ser* normalista facilitaba una práctica comprometida con expandir la educación formal a los sectores populares a nivel nacional.

En concreto, durante este periodo surgieron diversas organizaciones con fuerte presencia normalista, como la Unión de Profesores de Chile (1935-1943) y la Federación de Educadores de Chile² (1943-1970), ambas colectividades muy influidas por el Frente Popular.

Respecto de lo anterior, la historiografía es concluyente en afirmar que durante este período el sector normalista, en términos de política partida-

2. En adelante Fedech.

ria, estuvo en gran parte ligado a la influencia del Partido Radical. Núñez entiende a este sector político como “el grupo más sólido y ampliamente asentado entre los profesores” (Núñez, 1982b, p. 25).

El mismo autor señala que, en todo caso, los partidos políticos Socialista y Comunista comenzaron a tener una influencia creciente en el normalismo de la época, pese a que sus militantes representaban una parte minoritaria del profesorado.

Debemos agregar, al análisis expuesto por Núñez, que la influencia de los partidos marxistas entre las y los normalistas en tiempos del Frente Popular tiene como principal antecedente el carácter clasista adoptado por la AGP en el período 1933-1935. Profundizando estas ideas, entonces se entienden los fuertes lazos con los partidos de izquierda, que se fortalecieron luego de los gobiernos radicales.

Como señala Iván Núñez, en la década de 1950 se produjeron huelgas docentes donde socialistas y comunistas incrementaron su ascendiente en el gremio. Estos sectores ofrecían “su influencia sindical y de masas para estimular la solidaridad con el movimiento [de los profesores organizados]”, en el entendido que los docentes conformaban “parte de sus bases sociales” y que la acción del magisterio constituía “una buena oportunidad para debilitar al gobierno de turno” ((Núñez, 1982b, p. 109).

El marxismo habría sido relevante entre las y los normalistas, fenómeno que se vería profundizado durante el “giro a la izquierda” (Núñez, 1982b, p. 79), que caracterizó al período 1967-1973. En todo caso, el mismo autor (Núñez, 2005) cuestiona dicho planteamiento, en el que defiende la hipótesis de que el normalismo fue un bastión del Partido Radical durante todo el período que va desde la llegada al gobierno de esta coalición hasta el declive de la enseñanza normalista.

Más allá de esta polémica, podemos afirmar que las investigaciones historiográficas sobre el sindicalismo docente, especialmente las abordadas por este último autor, dan pistas interesantes sobre la identidad política del profesorado normalista. Respecto de esto, debemos decir que, si bien existe claridad acerca del período gobernado por el Partido Radical, las investigaciones que hacen referencias a los primeros años del siglo XX y al período posterior al último gobierno radical, no establecen con claridad la vinculación entre política y normalismo.

En este sentido, planteamos que las y los maestros, en tanto funcionarios públicos, fueron parte de los sectores mesocráticos, por lo que se vincularon activamente con el Estado de Compromiso, haciéndose parte de la demanda de un Estado Docente sólido. En este contexto se produjo una creciente

vinculación del magisterio con los partidos políticos, relación que no estuvo exenta de clientelismo.

Transformación y declive de la enseñanza normal en Chile durante el período de los cambios estructurales (1964-1974)

Hemos señalado que las investigaciones realizadas sobre la enseñanza normal en Chile principalmente se enfocan en las características del período fundacional. Respecto de los estudios situados en el siglo XX, podemos decir que se ha otorgado poco espacio a las características políticas de los maestros y maestras normalistas. Más bien los existentes se han limitado a estudiar a las organizaciones docentes, dejando poca claridad del tipo de profesorado integrante de las mismas, esto exceptuando las investigaciones que hicieron referencia al período dominado por el Partido Radical.

Por ello, un primer punto por destacar es la evolución del Estado Docente en Chile. Como sabemos, aunque estuvo presente en el discurso y parcialmente en la práctica de los gobiernos republicanos de inicios del siglo XIX, fue durante los años 1964 y 1973 cuando el sistema educativo “[...] se expandió de forma fuerte y decidida desde dos heterogéneas autodenominadas ‘revoluciones’, asumiendo [...] una relevante preocupación por los resultados escolares, tanto prebásicos, como básicos y medios, además de superiores, profesionales y universitarios [...]” (Silva, 2015, p. 14).

El creciente aumento de cobertura viene a representar la principal fundamentación que las investigaciones en torno a este período utilizan para explicar el declive de la enseñanza normal chilena, principalmente nos referimos a la utilización de los conceptos desarrollados por Cox y Gysling en torno a una *disolución simbólica* y *eliminación material*³.

El primer término se refiere a las transformaciones en el sentido y el carácter de la educación normalista. El concepto de disolución material, en cambio, alude al cierre físico de las escuelas normales. El primer proceso, denominado *disolución simbólica*, se explica a partir de variados fenómenos referidos en especial a las transformaciones educativas y sociales de la época. En específico se hace referencia a la reforma implementada por Eduardo Frei Montalva en 1965, la cual buscó ampliar la cobertura educacional, fomentar una educación técnica ligada a las necesidades económicas del país y

3. Estos conceptos fueron tratados inicialmente en el estudio de Cristian Cox y Jacqueline Gysling, siendo acuñados por diversos autores en trabajos posteriores.

establecer una nueva estructura educativa que generara continuidades de estudios entre educación Parvularia, Básica y Media. Lo anterior generó un salto expansivo de la matrícula escolar, que no fue concordante con el número de profesores primarios en ejercicio. Según plantea Iván Núñez en su texto *Desarrollo de la educación chilena hasta 1973*, el contexto educativo condujo a generar diversos cambios en la formación inicial docente, algunos de los cuales alteraron los métodos y fines tradicionales del normalismo. En este escenario se recurrió a la formación acelerada de los *profesores Marmicoc*⁴, profesionales educados en una cantidad tiempo muy inferior a la formación normalista tradicional.

La ampliación de cobertura para la educación primaria no fue la única transformación que contribuyó a la disolución simbólica. En la misma época se produjo la masificación de la enseñanza secundaria, lo que implicó nuevas exigencias a la formación del normalista. Esto suponía que la *nueva* educación primaria –dirigida por maestros y maestras con formación superior– fuera capaz de brindar las herramientas necesarias para permitir una continuidad hacia estudios secundarios.

Siguiendo los mismos objetivos, se diseñó la reforma de 1967, la cual buscó modificar la estructura de la enseñanza normal a partir de la profesionalización docente, orientada a un saber científico y técnico, similar a la formación de universidades o institutos.

Vemos que en estas investigaciones existe consenso en torno a este proceso que, según los autores citados, representó el inicio de la desarticulación normalista, dado que transformó la estructura educativa que había sostenido este tipo de formación desde su período fundacional.

En adelante, las y los estudiantes ingresaban luego de cursar la secundaria y se formaban con 3 años de estudios profesionales, modificaciones que según los autores Núñez; Cox y Gysling, transformó la esencia y la tradición de la enseñanza normal.

Debe puntualizarse que los cambios educacionales ocurridos en los años sesenta fueron parte de las demandas históricas del profesorado normalista, quienes reivindicaban la uniformidad de la formación inicial docente, tal y como exigieron durante la reforma de 1928.

4. Concepto referido a la marca de ollas a presión y utilizado para denominar, de forma peyorativa, a los profesoras y profesores formados aceleradamente.

El proceso llevado a cabo en 1973 es entendido por autores como Núñez, Gimeno, Cox y Gysling, como la culminación del proceso comenzado en 1967. Cox y Gysling, sintetizan esta hipótesis en las líneas que siguen:

Desde nuestra perspectiva, la disolución institucional del sistema de enseñanza normal fue adelantada por la redefinición del saber profesional, base de la identidad normalista, durante los años 60. En la búsqueda histórica por el reconocimiento social, se puede decir que existía, paradójicamente, un componente autodestructivo de la identidad que históricamente distinguió a este tipo de profesores (Cox y Gysling, 1990, p. 141).

La desaparición de la enseñanza normalista se explicaría como un proceso de larga data, asociado más a la modernización educativa que a cuestiones de índole política (Núñez, 1982a; Cox y Gysling, 1990; Pérez, 2017 y 2020).

Pensamos, por el contrario, que el proceso que puso fin a este tipo de formación docente respondió, en sus argumentos y propósitos más inmediatos, a las medidas represivas y despolitizadoras propias del régimen militar implantado en 1973.

Dentro del contexto político de los años setenta, el argumento de la Junta Militar, para llevar a cabo el proceso de *disolución material*⁵, fue la excesiva politización que el estudiantado normalista había adquirido en las últimas décadas, la que lo convertía en un “bastión del Partido Comunista” (Núñez, 2005, p. 8). Por su parte Cox y Gysling concuerdan en la idea de que “la necesidad de desarticular las escuelas normales tenía como discurso base el hecho de que éstas habían degenerado por la excesiva politización” (Cox y Gysling, 1990, p. 139).

Miguel Gimeno es aún más enfático al señalar que “Los mismos docentes normalistas consideran que, en general, fueron siempre de una tendencia radical y de izquierda, lo que era un evidente obstáculo para los propósitos de la Dictadura” (Gimeno, 2014, p. 121).

Para complementar las afirmaciones reseñadas, conviene citar el Decreto con Fuerza de Ley que suprimió las escuelas normales, en diciembre de 1973:

5. Debemos considerar que para 1973 existían escuelas normales por todo el país, tales como: Escuela Normal de Preceptores, más tarde llamada como Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez (1842), Escuela Normal n.º1 de preceptoras (1853), Chillán (1871), La Serena (1874-1878, reabierto en 1890), Valdivia (1896), Escuela Normal n.º 2 de Santiago (1902), Escuela Normal de Puerto Montt (1904-1927), Copiapó (1905-1927, reabierto en 1936), Victoria (1906-1927, reabierto en 1942), San Felipe (1906-1927), Curicó (1906), Talca (1906-1928, reabierto en 1942), Limache (1906-1927), Angol (1908), Ancud (1930), Antofagasta (1945), Viña del Mar (1950), Escuela Normal Domingo Faustino Sarmiento (1960-1965), Curso Normal de Iquique (1963), La Unión (1964), Escuela Normal Vespertina de Santiago (1965), Rancagua (1968-1972).

a) La situación de anarquía en que se desenvuelve la Enseñanza Normal, tanto en sus aspectos técnicos, administrativos y pedagógicos, y que es el propósito de la Junta de Gobierno restablecer los principios de orden, disciplina y moralidad en los establecimientos educacionales [...] (Gimeno, 2014, p. 122).

Iván Núñez plantea, en todo caso, que “[...] históricamente las normales estuvieron politizadas, pero en verdad habían sido “bastiones” del partido radical” (Núñez, 2005, p. 8). Afirmación con la que solo podemos coincidir parcialmente, pues creemos que existió una transformación en la identidad política del estudiantado normalista, debido a la influencia de la política institucional de los años setenta y la indudable trayectoria organizacional de este sector del profesorado.

En definitiva, se podría afirmar que la politización que la enseñanza normalista sostuvo durante su larga historia y, sobre todo, en sus últimos años de existencia, supuso una vinculación estrecha con los partidos Comunista y Socialista. Evidentemente, los efectos del cierre material de las escuelas normales se relacionaron con un cambio de una forma de impartir y ver la educación. En tal sentido la escuela, las instituciones y la sociedad se convirtieron en “[...] un espacio despolitizado” (Gimeno, 2014, p. 121).

El proceso de cierre de las escuelas normales estuvo marcado por la exoneración, la detención, desaparición y ejecución de muchos y muchas de los que integraron este proyecto a nivel nacional.

Como se ha señalado, si bien la reforma a la enseñanza normalista en un inicio fue una demanda histórica de las y los integrantes de este proyecto, hoy este sector docente suele recordar positivamente su formación, en contraposición a las instituciones universitarias que vinieron a reemplazar este tipo de enseñanza.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la actualidad han existido nuevas formas de mirar el estudio de la historia de la educación. Especialmente se ha destacado un intento por incluir las visiones y aportes de diversos sujetos educativos subalternos.

En este sentido, consideramos que la importancia del profesorado como sujeto de cambio social es preponderante para entender, entre otras cosas, los cambios educativos a lo largo de nuestra historia. Es dentro de este marco que el presente escrito quiso dilucidar cómo esta temática ha sido tratada desde la historiografía chilena. Sin duda, este ejercicio nos lleva a destacar los importantes aportes dentro del ámbito de la historia social de la educa-

ción del profesor Iván Núñez, quien ha centrado su quehacer investigativo preferentemente en la historia del magisterio normalista chileno.

Una de las grandes conclusiones a las que se puede llegar luego de analizar lo que la historiografía chilena ha señalado respecto de las expresiones políticas del profesorado normalista, es que esta se relacionó con elementos izquierdistas y/o de centro izquierda. Más específicamente, podemos decir que existieron tres líneas de tratamiento historiográfico que buscaron dilucidar las distintas transformaciones en la identidad política del profesorado normalista en determinados momentos de nuestra historia, las que se pueden resumir en el siguiente orden de acciones:

En primer momento, se presentó una línea historiográfica marcada por trabajos que parten desde las voces críticas individuales de maestros y maestras normalistas que elevaron demandas al gobierno central como respuesta a la precariedad educativa existente durante el período del parlamentarismo oligárquico. Estas investigaciones, principalmente desarrolladas por los historiadores Benjamín Silva, Carolina Figueroa y Sol Serrano, nos permitieron introducirnos a ciertas demandas políticas que fueron un importante precedente para el desarrollo organizacional posterior, aunque no representaban una acción generalizada.

Un segundo momento se caracteriza por el surgimiento de nuevos actores sociales que cuestionaron al parlamentarismo oligárquico. Este grupo de investigaciones, principalmente desarrolladas por los historiadores Iván Núñez y Leonora Reyes, se enfocaron en estudiar la relación y negociación que protagonizó el magisterio sindicalizado y el Estado. Aunque de cierta forma existió poca claridad de las y los docentes que participaron de estas organizaciones, los autores citados sí expusieron en algunas oportunidades la importancia y los aportes del profesorado normalista en las primeras organizaciones docentes. De esta manera, las características políticas del magisterio organizado en las primeras décadas del siglo XX, nos llevaron a deducir la pertenencia de proyectos e ideas desde el propio normalismo. En concordancia con dicha afirmación, las conclusiones de este período evidencian que el normalismo asumió una posición política zigzagueante, debido a los cambios en la correlación de fuerzas en el escenario político del país.

Reiteramos que las principales transformaciones en las expresiones políticas del profesorado se caracterizaron, principalmente, por el establecimiento de una organización docente de carácter mutualista que no cuestionó, la mayoría de las veces, el poder oligárquico. No obstante, apoyado por los cambios de la época, el magisterio organizado transitó hacia la conformación

de un gremialismo politizado y apartidista, representando el primer intento de sindicalismo docente expresado en la creación de la AGP.

Como señalamos, esta organización sufrió importantes transformaciones, principalmente producto de la represión ibañista, lo que trajo como consecuencia la adquisición de rasgos de un izquierdismo radicalizado y partidista. Esta situación cambió con la llegada del Frente Popular, que favoreció que el profesorado normalista adquiriera un nuevo carácter moderado y muy apegado al Partido Radical.

Por último, un enfoque centrado en la historia reciente del normalismo en Chile, fue el desarrollado por Miguel Gimeno, Iván Núñez, Cristián Cox y Jacqueline Gysling. Estos historiadores se enfocaron en estudiar las causas de la eliminación de la enseñanza normal, entre las cuales se acudió a temáticas académicas. Podemos visualizar, a partir de un análisis somero sobre la cantidad de estudios que tratan esta temática, la existencia de un escaso tratamiento sobre las causas de la eliminación de la enseñanza normal. Los pocos estudios que se aproximan a estudiar este período utilizan como eje explicativo predominante elementos de carácter académico, sin advertir las particularidades y discursos políticos de las y los sujetos partícipes de estas instituciones.

De todas formas, se advierte un discurso transversal a todos los períodos señalados, que hace referencia a una constante apelación y defensa del profesorado normalista al establecimiento de un Estado Docente sólido.

La invitación es a seguir investigando en torno a estas temáticas y generar análisis respecto de la importancia de las y los sujetos educativos en los cambios educativos del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barría, A. (2018). Identidad política e ideas pedagógicas del profesorado normalista de Ancud. Chiloé, Chile 1970-1973. En B, Silva (comp.) *Historia social de la educación chilena. Tomo 4. Estado Docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas Chile 1920 a 1973. Agentes escolares.* (pp. 231-255). Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

Cox, C. y Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile (1842-1987)*. Santiago de Chile: CIDE.

Egaña, L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: LOM.

Gimeno, M. (2014). Recuperación de experiencias pedagógicas, memoria y patrimonio de la Escuela Normal Superior José Abelardo Núñez (1842-1973). *Revista Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (2), 87-113. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.historiadelaeducacion.cl/index.php/CCHE/article/view/83>

González, S. (1996). Civilizando al Yatiri: la labor docente de los maestros normalistas en el mundo andino de la provincia de Iquique antes de la reforma educacional de 1965. *Revista de Ciencias Sociales (CI)*, 6, 3-50. Tarapacá, Chile: Universidad Arturo Prat. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70800601>

Illanes, A. (1990) *Ausente señorita*. Santiago de Chile: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

Montiel, D. y Torres, N. (2010). *Profesores normalistas de Chiloé: Maestros legendarios de la Educación*. Castro, Chile: Dimar Ediciones.

Núñez, I. (1980). *El magisterio chileno. Sus primeras organizaciones gremiales 1900-1936*. Santiago de Chile: Ediciones PIIIE.

Núñez, I. (1982a). *Desarrollo de la educación chilena hasta 1973*. Santiago de Chile: Ediciones PIIIE.

Núñez, I. (1982b). *Las organizaciones del magisterio chileno y el Estado de compromiso: 1936-1973*. Santiago de Chile: Ediciones PIIIE.

Núñez, I. (1986). *Gremios del magisterio. Setenta años de historia 1900-1970*. Santiago de Chile: Ediciones PIIIE.

Núñez, I. (1987). *El trabajo docente: dos propuestas históricas*. Santiago de Chile: Ediciones PIIIE.

Núñez, I. (1990a). *Las organizaciones de los docentes en las Políticas y problemas de la educación*. Santiago de Chile: Unesco/Reduc.

Núñez, I. (1990b). *Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile, 1960-1973*. Santiago de Chile: Ediciones PIIIE.

Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. Santiago de Chile: LOM.

Núñez, I. (2005). *Luces y sombras de un movimiento sociocultural: El normalismo en Chile*. Santiago de Chile: Mimeo.

Núñez, I. (2010). Las Escuelas normales: una historia de fortalezas y debilidades, 1842-1973. *Revista Docencia*, 14(40), 33-39. Santiago de Chile. Recuperado de https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/docencia_40.pdf

Núñez, I. y Gajardo, J. (2013). El preceptorado como actor social. En S. Serrano, M. Ponce de León y F. Rengifo (eds). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II La educación nacional (1880-1930)* (pp. 253-289). Santiago de Chile: Taurus.

Osandón, L. (2007). *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930 - 1970). Vida de maestros y maestras en la educación primaria*. Santiago de Chile: Universidad Academia Humanismo Cristiano.

Pérez, C. (2017). *Escuelas normales en Chile: una mirada a sus últimos intentos de modernización y a su proceso de cierre (1961-1974)*. Santiago de Chile: Dibam, Subdirección de Investigación, Colecciones Digitales. Recuperado de <http://www.museodelaeducacion.cl/648/w3-article-79564.html>

Pérez, C. (2020). *Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)*. Santiago de Chile: Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, Subdirección de Investigación, Bajo la Lupa. Recuperado de <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/sitio/Contenido/Objeto-de-Coleccion-Digital/97010:Iniciativas-practicas-y-limites-de-la-experimentacion-pedagogica-en-la-historia-de-la-educacion-chilena-1927-1953>

Reyes, L. (2004). *Memoria, conflicto educacional y ciudadanía. El movimiento del profesorado primario en Chile, 1922-1928*. Santiago de Chile: CEME.

Reyes, L. (2005). *Movimientos de educadores y construcción política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*. Tesis para optar al grado de doctora en Historia con mención en Historia de Chile. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades.

Reyes, L. (2010). Profesorado y trabajadores: Movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928. *Revista Docencia*, 14(40), 40-49. Santiago de Chile: Colegio de Profesores de Chile. Recuperado de https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/docencia_40.pdf

Reyes, L. (2014). *La escuela en nuestras manos. Las experiencias educativas de la Asociación de Profesores y la Federación Obrera de Chile (1921-1932)*. Santiago de Chile: Quimantú.

Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano 1810- 2010*. Santiago de Chile: Ocho libros.

Serrano, S.; Ponce De León, M. y Rengifo, F. (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Santiago de Chile: Taurus.

Serrano, S.; Ponce De León, M. y Rengifo, F. (2013). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II. La educación nacional (1880-1930)*. Santiago de Chile: Taurus.

Silva, B. (2009). Registros sobre la infancia: una mirada desde la Escuela primaria y sus actores (Tarapacá, norte de Chile, 1880-1922). *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 13(2), 1-19. Recuperado de <http://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/historiasocial/article/view/101>

Silva, B. (2013). El sistema de instrucción primaria durante el ciclo salitrero. Tarapacá, Norte de Chile. 1880-1920. En S. González (comp). *La sociedad del salitre. Protagonistas migraciones, cultura urbana y espacios públicos*. Pp. 427- 451). Santiago de Chile: RIL editores.

Silva, B. y Figueroa, C. (2011). La demanda política de un actor educativo: el visitador de escuelas primarias Ramón López Pinto (Tarapacá, norte de Chile 1889-1907). *Cuadernos de Historia*, (34), 53-81. Recuperado de <https://cuadernosdehistoria.uchile.cl/index.php/CDH/article/view/30073/31834>

Silva, B. y Figueroa, C. (2015). La instrucción primaria en las provincias de Tarapacá y Antofagasta durante la Guerra del Pacífico: una mirada desde sus docentes. Norte Grande de Chile, 1879-1883. En S. Benjamín (comp). *Historia Social de la Educación Chilena. Tomo 1. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Agentes escolares*. Pp. 168-189. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

Silva, B. (2015). *Historia Social de la Educación Chilena. Tomo 1 Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Agentes escolares*. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

Silva, B. (2016). *Historia Social de la Educación Chilena. Tomo 2. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana 1880 a 1920. Pensamiento, pensadores y demandas educativas*. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

Silva, B. (2017). *Historia Social de la Educación Chilena. Tomo 3. Instalación, auge y crisis de la reforma alemana. Notas finales*. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

Silva, B. (2018). *Historia Social de la Educación Chilena. Tomo 4. Estado Docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas Chile 1920 a 1973. Agentes escolares*. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

Silva, B.; González, J. y Barría, A. (2019) Estudiantes y profesores normalistas como símbolos del Estado docente. Registros desde la Escuela Normal de Viña del Mar. Chile 1950 a 1964. En B, Silva (comp.) *Historia social de la educación chilena. Tomo 5. Estado docente con crecientes niveles de responsabilidad en sus aulas. Chile 1920 a 1973. Pensamiento, pensadores y demandas educativas*. Pp. 330- 372. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

Toro, P. (2008). Disciplina y castigos: fragmentos de la cultura escolar en los liceos de hombres en Chile en la segunda mitad del siglo XIX. *Cuadernos Interculturales*, 6(11), 127-144. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/552/55261107.pdf>

Vial, G. (1996). *Historia de Chile (1891-1973). Volumen IV, capítulo IX*. Santiago de Chile: Editorial Fundación.

Sección Horizontes

PUEBLOS INDÍGENAS EN VÍAS DE PARTICIPACIÓN EN LA INSTITUCIONALIDAD PÚBLICA Y COMUNITARIA: LOS CASOS DE MUJERES ATACAMEÑAS (LICKANANTAY) Y AIMARAS

*INDIGENOUS PEOPLES IN THE PROCESS OF PARTICIPATING
IN PUBLIC AND COMMUNITY INSTITUTIONS: THE CASES OF
ATACAMEÑA (LICKANANTAY) AND AIMARA WOMEN'S*

Autora

ANDREA IBACACHE-CORANTE

ANDREA IBACACHE-CORANTE

Chilena, periodista. Magíster en Ciencias Sociales por la Universidad de Antofagasta. Doctora (c) en Estudios Americanos, especialidad Estudios Sociales y Políticos; Instituto de Estudios Avanzados, Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile. Becaria ANID.

Correo electrónico: andrea.ibacache.c@usach.cl

ORCID: 0000-0001-9836-5494

**El presente artículo corresponde a una propuesta de investigación para optar al grado de Doctora en Estudios Americanos, especialidad Estudios Sociales y Políticos de la Universidad de Santiago de Chile, aprobada en el formato de Examen de Calificación. La investigación cuenta con el apoyo de ANID.*

*Artículo recibido el 19 de agosto de 2020
aceptado el 3 de noviembre de 2020*

Resumen

El presente texto presenta una propuesta de investigación que analiza los mecanismos de participación de las comunidades aimaras y atacameñas (lickanantay) en Chile, principalmente sus mujeres en la institucionalidad pública; como también los casos de mujeres en la organización comunitaria, buscando aproximarse a concepciones de género y formas de comprensión política.

Se considera una revisión bibliográfica considerando conceptos claves relacionados con la emergencia indígena, colonialidad, autonomía y autodeterminación, interseccionalidad, etnogénesis, entre otros. Se busca conocer cómo el género puede incidir o no en las dinámicas internas de las comunidades, así como su interés en participar en la institucionalidad pública.

En este marco conceptual previo, se busca comparar la experiencia y cosmovisión de ambos pueblos andinos, considerando sus similitudes al ser parte de Tahuantinsuyo, distinción geográfica que prevalece en lo simbólico, a pesar de ser pueblos emplazados en los actuales territorios de Chile y Bolivia*.

PALABRAS CLAVE

autonomía, participación indígena, género, institucionalidad, organización comunitaria

Abstract

The present text presents a research proposal that analyzes the participation mechanisms of the Aimara and Atacameña (lickanantay) communities in Chile, mainly their women in public institutions; as well as the cases of women in community organization, seeking to approach gender conceptions and forms of political understanding.

It is considered a bibliographical review considering key concepts related to the indigenous emergency, coloniality, autonomy and self-determination, intersectionality, ethnogenesis, among others. It seeks to understand how gender can or cannot influence the internal dynamics of communities, as well as their interest in participating in public institutions.

In this previous conceptual framework, the aim is to compare the experience and world view of both Andean peoples, considering their similarities in being part of Tahuantinsuyo, a geographical distinction that prevails in the symbolic, despite being peoples located in the current territories of Chile and Bolivia

KEYS WORDS

Artistic Mediation - Cultural, Social Work, Performing Arts, Older Adults, Audience Training, Social Transformation.

1. INTRODUCCIÓN AL CONTEXTO DE MUJERES INDÍGENAS ASUMIENDO CARGOS DE REPRESENTATIVIDAD

El 11 de diciembre de 2018 fue histórico pero desde lo simbólico; ese día la parlamentaria mapuche-huilliche Emilia Nuyado Ancapichún interpelaba al ministro del Interior, Andrés Chadwick Piñera, por el asesinato del comunero mapuche Camilo Catrillanca Marín. La diputada comenzaba su discurso saludando en mapuzungún, lengua que no es hablada por un 57% de quienes se reconocen como mapuches (ELRI, 2019). La participación de la parlamentaria no solo era de gran importancia por interpelar al ministro y cuestionar el actuar del Estado chileno con Catrillanca, sino también la presencia poco usual de una mujer indígena y todas las representaciones que por sí misma significa.

Gracias a la reaparición con fuerza de los movimientos feministas en la agenda, cabe preguntar: ¿qué pasa con las mujeres indígenas en la representatividad institucional pública y la representatividad comunitaria? ¿Por qué no nos cuestionamos la participación de la mujer indígena? ¿Desean las mujeres incorporarse en las lógicas estatales? La inserción de indígenas y de sus demandas en la política institucional no es algo nuevo; el debate normativo y la importancia de la representación se sustenta, entre otros puntos, en que la diversidad social debe quedar reflejada en las instituciones para un debate democrático. Sin embargo, incorporar a la población indígena corresponde más bien a “contribuir a remediar las desigualdades de poder presentes en los sistemas políticos” (Fuentes y Sánchez, 2018).

Para que las propuestas de las mujeres que representan tengan impacto deben ir acompañadas de una agenda de género, priorizando una conciencia feminista. En Latinoamérica podemos ver diversos casos de mujeres que han llegado a altos cargos de representatividad política en sus países; sin embargo, no han sido acompañadas por propuestas feministas desde sus candidaturas. La validación de las mujeres en cargos de poder o de representatividad es compleja, implica considerar otros conceptos, como condiciones económicas y el hecho de que la raza, a pesar de la abolición de este concepto, no anulan las demandas de igualdad de derechos (Davis, 2005). Al respecto, surgen términos relacionados con la *masculinización de la mujer* y otras ideas que se originan en el sistema patriarcal. Precisamente superar el machismo de la institucionalidad, además de ciertos temores al momento de asumir liderazgos, se convierten en desafíos. Sin embargo, no se puede olvidar la concepción de género que manejan comunidades indígenas, donde las mujeres participan activamente en política, pero con otras dinámicas.

Como lo señala la antropóloga Sonia Montecino (2008), hay organizaciones pequeñas, espacios colectivos, no solo desde el poder central.

En el presente texto se parte mencionando a las mujeres indígenas y sus múltiples vivencias y opresiones; en el apartado n.º 3 se presenta el contexto teórico entre género y autonomía, tensionando la pertinencia étnica con el *ser* mujer; en el apartado cuatro se menciona a la participación indígena desde la institucionalidad pública y desde la organización comunitaria; en el cinco se menciona a dos pueblos indígenas andinos y aproximaciones a sus experiencia con la representatividad; y en el último apartado se entregan ideas principales y propuestas para abordar estos temas.

Para el análisis se consideran las siguiente preguntas de investigación: ¿son las mujeres un factor clave para la participación indígena?, mediante la institucionalidad pública u organización comunitaria, ¿logran las mujeres representar a sus pueblos indígenas de origen?, ¿cuáles podrían ser las tensiones por las que atraviesan las mujeres para acceder a la representación? Responder estas preguntas requiere considerar sus propias percepciones de género, las cuales no siempre coinciden con las nociones occidentales contemporáneas.

En relación con los aspectos metodológicos, los lineamientos teóricos presentados fueron investigados mediante pesquisa documental con fuentes primarias, secundarias y terciarias; además de repositorios, catálogos, bibliotecas virtuales, bases de datos y archivos digitales disponibles en formato digital en el contexto de pandemia mundial por el Covid-19. Diversos textos buscan contextualizar la participación de la población indígena en la actualidad, posicionándolos como sujetos de derecho. En cuanto a la investigación, esta será de carácter cualitativo con entrevistas a sujetos claves con experiencia en cargos representativos o con opinión al pertenecer a comunidades indígenas.

2. MUJERES INDÍGENAS Y LA CONCEPCIÓN DE GÉNERO

Diversos autores han evidenciado las desigualdades de raza y clase bajo las cuales están sujetas las mujeres indígenas; siendo una de las prioridades abordar estas temáticas desde miradas negras e indígenas, por sobre teorías eurocéntricas. La urgencia es crear y proponer nuevas formas de abordar a la mujer desde teorías decoloniales, aportando al debate desde el sistema moderno colonial de género, que considera las limitaciones y opresiones bajo las cuales se encuentra la mujer en sociedades que continúan en un

permanente estado de colonialidad. Estas vivencias particulares son desconocidas por el feminismo clásico, por lo que se propone un trabajo que emerja desde Latinoamérica (Espinosa, 2014).

No se puede separar el género de intersecciones políticas y culturales; no hay una identidad única de *ser mujer* ni tampoco hay un patriarcado universal (Butler, 2007). Kimberlé Crenshaw (1995) habla de la interseccionalidad, donde diversas situaciones discriminatorias se cruzan y crean la interseccionalidad. Este concepto, que nos habla de opresión, también aporta en otras características propias de las mujeres racializadas, como la priorización fluida; por ejemplo, para Sylvia Marcos (2017) las mujeres indígenas no ponen en el mismo orden de importancia las demandas feministas, pareciera que ciertas demandas podrían calzar con una propuesta de integración afro e indígenas.

Si bien el presente trabajo no pretende ahondar en el feminismo, sí parece necesario resaltar la reapropiación de conceptos para que la mujer indígena no sea subalternizada. Una propuesta decolonial interesante es el feminismo comunitario, cuya principal bandera de lucha es la violencia ancestral-patriarcal originaria y occidental. Una de sus pensadoras, Lorena Cabnal (2016), propone la idea de la recuperación y defensa de nuestro primer territorio: nuestro cuerpo, visualizando la violencia ancestral a la que han sido expuestos los cuerpos de las mujeres indígenas. De la mano con estas ideas también se acoge el concepto de despatriarcalizar, como una acción que termina con estructuras jerárquicas, deteniendo la subordinación, discriminación y exclusión, prácticas y simbólicas de las mujeres por los hombres (Gargallo, 2014). Estas ideas también implican desafiar al feminismo académico, en vías de una decolonización más auténtica al abordar el género, buscando pensar/crear nuevas formas de pertenencia más equitativas (Forbis y Richards, 2016).

Las diversas categorías que se insertan en el *ser una mujer indígena*, permiten entender la variedad de opresiones, pero también dejar entrever las reales intenciones que pudiesen tener las mujeres indígenas por participar representando a sus comunidades. Al interior de sus comunidades, en el caso andino, la organización social se expresa mediante *ayllus*, donde la mujer también cumple importantes funciones acorde a su edad y, contrario a las visiones occidentales del género, parecieran no generar grandes conflictos (Vega, 2014). Es decir, las mujeres sí participan activamente en sus organizaciones comunitarias. Se podría deducir entonces, que al articular las complejidades de la participación y representación de la mujer indígena, se comienza considerando criterios occidentales y academizados, que no siempre forman parte del lenguaje comunitario. Ante una nueva *ola feminista*, se reconsidera a las mujeres indígenas representando a sus comunidades;

pero esta vez teniendo más visibilidad en la institucionalidad pública, incluso aportando en la discusión indígena sobre autonomía, reconocimiento constitucional, entre otros debates propios donde las comunidades buscan dialogar con los Estados latinoamericanos.

3. MARCO CONCEPTUAL: GÉNERO Y AUTONOMÍA

Existe una corriente de pensadoras de Latinoamérica y de Estados Unidos que plantean que los códigos culturales se reflejan en construcciones raciales y en la biologización del respeto a la tierra, donde ambas características son relacionadas con las comunidades indígenas (Mora, 2018). En relación con ello, se destacan las propuestas de algunos autores y autoras:

Según Carrasco y Gavilán (2014) el género es un principio organizativo fundamental de la vida de las comunidades indígenas, donde se debe considerar la edad y los roles sociales y económicos, tal como pasa con las comunidades aimaras. Considerar estos puntos permite generar un nuevo pensar en torno a las relaciones sociales. Adicionalmente, se revela la necesidad de la construcción simbólica del género desde la mirada indígena, entregando importantes referencias de visión de mundo. Desde este contexto, surge la pregunta sobre la relación entre feminismos y pueblos indígenas, sobre la identificación que asigna cada mujer con las luchas de sus comunidades y desde su género. La priorización en la lucha de las mujeres no siempre es el género, pero eventualmente sirve como estrategia en un escenario moderno que comienza a comprender la emergencia indígena.

La investigadora y feminista indígena Aura Estela Cumes (2012) relata que el lugar social de las mujeres indígenas es ser “sirvienta” y/o “objeto turístico”, siendo un imaginario profundo donde las prácticas que lo reproducen conviven con discursos que lo critican. Por ello, se dificulta comprender las diferencias entre las problemáticas femeninas y las vivencias de las mujeres indígenas. Esta convergencia también sirve como motivación para luchas políticas, en la cual las mujeres dan mayor preponderancia al hecho de ser indígenas o bien al hecho de ser mujer. Cumes (2012) apunta a la visión de la mujer indígena como productora de conocimiento desde experiencias múltiples. La autora maya indica que la cohesión de las mujeres es importante, pero solo en la medida que se desarrolle un diálogo que permita construir un “nosotras queremos ser”. Por ello, se contrapone a una imagen homogénea y folclorizante de la mujer indígena. Las luchas indígenas han sido condicionadas históricamente; prima la autoridad masculina, lo individual, los privilegios de poder. Autores proponen que las mujeres indígenas tienen un privilegio epistémico, donde su cosmovisión permite repensar el poder, la política y relaciones sociales. Para Silvia Rivera Cusicanqui (2010) los in-

dígenas no son piezas de museo, son contemporáneos y coetáneos, pueden pensar y ver el mundo conectando pasado, presente y futuro.

La apuesta es hacia una deliberación y creación de una historia diferente, con un pensamiento crítico. La deliberación constante de lo que quieren ser, según Rita Laura Segato (2003), desde una mirada antropológica, las mujeres pueden ser vistas como “guardianas de la cultura”, pero desde un contexto patriarcal, donde se refleja opresión. En todas estas estructuras que reflejan procesos sociales, pareciera que las mujeres indígenas quedan en el último lugar. Sin embargo, esta misma posición permite observar las maneras que se estructuran y operan las formas de dominación. Es así como el feminismo indígena ve a las mujeres como actoras sociales que pueden intervenir y decidir sobre su vida, es una búsqueda en la reivindicación de otras formas de vida, una lucha ante el racismo y formas coloniales de poder.

Kimberlé Crenshaw (1995) utiliza el concepto de interseccionalidad para representar las diversas unidades de dominación que se van sumando en la vida de las mujeres; por ejemplo, ser pobre y ser racializada. Esta idea se enmarca en el contexto de mujeres negras que sufrieron violencia de género en los años ochenta en Estados Unidos. Estas mujeres estaban en la disyuntiva entre denunciar casos de violencia y perjudicar al *movimiento negro*, que podía ser cuestionado. Estas experiencias solo son entendibles desde la intersección y coexistencia de situaciones de dominación, como el contexto indígena. Además, esta autora expone la *teoría crítica de la raza*.

Lorena Cabnal (2016) es una mujer xinka-maya que acoge el término de defender el territorio cuerpo-tierra bajo los postulados del feminismo comunitario, reformulando ideas clásicas de género, considerando a la mujer como parte del Buen Vivir. Para Cabnal (2016), esa idea va de la mano con una propuesta más profunda de interpretación de la vida: el cuerpo y la tierra es una sola cosa, en los cuales se alojan violencias ancestrales; tejer la vida implica rescatar pensamientos ancestrales, “somos energía vital en la red de la vida, somos cosmo-pensantes y cosmo-sintientes, y comprender al colonialismo como la cuna del racismo” (Canal UChile Indígena, 2016, 1m30s). Estas ideas, donde se visiona al cuerpo como parte de algo más grande, también consideran una manifestación contra el modelo neoliberal y patriarcal, reconociendo que este último ya existía en comunidades precoloniales. Este reconocimiento de las opresiones reconoce una raíz fundacional, que se conecta con otras opresiones, como el racismo y el capitalismo bajo miradas globalizantes y neoliberales.

En relación con la percepción de género que tienen las comunidades indígenas existen diversas propuestas. Preliminarmente se realiza una distinción entre el feminismo como una posición teórico-política y ser indígena como

pertenencia étnica (Vega, 2014). A partir de estas distinciones, se propone construir un feminismo situado en lo intercultural, como una propuesta descolonial. Por otra parte, el cuestionamiento sobre la subordinación de la mujer indígena y las exigencias de igualdad de representación tienen su origen en el *sumak kawsay* (origen kichwa) o *suma qamaña* (origen aimara); conceptos que representan normas y leyes andinas en un ambiente social donde se vive bien; existe equidad, sentido y respeto, existencia en movimiento, vida en realización, entre otros. Según la bibliografía indígena o autores como Silvia Vega (2014), aquí se acuña el término de *chacha-warmi*; es decir, hombres y mujeres casados que se complementan en una relación de reciprocidad. Bajo estas lógicas, la relación de género es complementaria y la mujer no aspiraría a tener más relevancia que un hombre, pues las labores de ambos géneros van de la mano y no permiten discrepancias.

Como respuesta al anterior término, desde el feminismo comunitario surgen críticas ante este concepto, develando un patriarcado originario; pues naturaliza la opresión de la mujer a partir de una complementariedad jerárquica con los hombres. También se rechaza la dualidad y se propone la reciprocidad y el *warmi-chacha* (Gargallo, 2014), donde la mujer pasa a ser un par político del hombre y existe una autonomía de los cuerpos femeninos.

En este trabajo se aborda al género como categoría que habita los cuerpos-territorios / cuerpos-sintientes de las mujeres indígenas, cuya construcción social implica una resignificación que propone cada mujer, considerando las situaciones de dominación a las que están sujetas. Considerando estas premisas, se desarrolla sobre su desenvolvimiento en la institucionalidad pública y comunitaria como contribución en la obtención de la autonomía.

Para hablar de autonomía en los pueblos originarios latinoamericanos, la irrupción en 1994 en México del llamado Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), constituye un hecho histórico fundamental. Su conceptualización política aportó una nueva epistemología de raíz autóctona. Su lucha no busca el poder, sino la dignidad de los pueblos explotados por formas de dominación neoliberales; enfatizándola con la construcción de espacios autónomos de resistencia, construyendo proyectos alternativos (Harvey, 2016). Las comunidades autónomas zapatistas consideran que sus luchas son de largo aliento y su existencia no precisamente obedece a la obtención de la autonomía; comprenderlas implica considerar las experiencias comunitarias, considerando además la racialización de los cuerpos de quienes habitan estas propuestas, la intención de aspirar a una nueva forma de vida más digna, donde el acto de vivir no es bajo alguna forma de poder y donde los miembros de las comunidades se relacionan con la tierra bajo un sentido de territorio (Mora, 2018). La experiencia de los zapatistas permite comprender las implicancias de la autonomía, concepto que al

parecer sigue sin ser considerado adecuadamente por los estados, pues otras ideas contradictorias rodean a la posibilidad de pensar en Primeras Naciones Autónomas al interior de otro Estado Nación.

Autores como Zibechi apelan al concepto de territorios en resistencia, haciendo alusión a la autonomía como un modo de hacer que adoptan las comunidades en resistencia, donde la comunidad es la forma política que asumen los de abajo para cambiar el mundo (2014). Esta autonomía ejercida por pueblos indígenas busca dar ciertas libertades de acción para conseguir determinadas luchas y validar otras formas de convivir en un territorio. López y Rivas (2014) consideran que las autonomías son procesos de negociación entre los sujetos autónomos que, a raíz de las relaciones de dominación en las que se forma el Estado Nación, van adquiriendo conciencia de la necesidad de preservar sus identidades para reconstituir sus instituciones. En Chile, una apuesta de ejercicio de autonomía es la Coordinadora Arauco Malleco (CAM). El movimiento mapuche contemporáneo contiene diversos procesos sociales expresados en plataformas organizativas, coordinaciones, comunidades y proyectos (Pineda, 2014). Estos movimientos demandan independencia política e ideológica, autoafirmación identitaria y construcción de pensamiento propio (Llaitul y Marimán, 2016). Para reforzar esta idea, José Marimán (2012) explica la autonomía como un poder político, reproducción de un subestado con sus propios poderes Ejecutivo y Legislativo y su propia Constitución.

La autonomía también es considerada por el Convenio 169 de la OIT, uno de los principales instrumentos internacionales de apoyo y legislación de causas indígenas. Según José Aylwin (2013), al considerar el término se valida una reivindicación, a pesar de que los Estado Nación consideran como única alternativa la secesión para la autodeterminación; además, permite la especulación o investigación sobre nuevas formas de interpretación para la autonomía, y una serie de normas que debiesen promover su ejercicio. Sin embargo, la contención que se le entrega al término de autodeterminación implica solo el reconocimiento como pueblos indígenas, donde incluso se habla que su consideración podría alentar procesos separatistas.

Otro elemento muy importante de destacar es la relación intrínseca entre derechos territoriales y derechos autonómicos, tal como menciona Zibechi (2013); es decir, al abordar temas relacionados con el uso de recursos naturales en territorios indígenas, se debe considerar el derecho a la libre determinación.

Si buscamos referentes desde la academia cercanos al mundo indígena, encontramos al filósofo canadiense Will Kymlicka (como se citó en Stecher, 2004) quien sugiere la creación de derechos especiales de representación a

grupos desfavorecidos, derechos de autogobierno y derechos multiculturales. Con el concepto de autogobierno se reivindica que hay más de una comunidad política y que la autoridad del Estado en su conjunto no debe prevalecer sobre la autoridad de las comunidades nacionales que la constituyen. Las minorías afirman que hay más de un pueblo donde cada uno tiene derecho a gobernarse a sí mismo.

Gradualmente se ha aceptado la idea de que los pueblos indígenas existirán como sociedades distintas dentro de un país, donde se debiese considerar sus derechos territoriales, culturales y de autogobierno (Banting y Kymlicka, 2007). Todos estos planteamientos parecen encajar o respaldarse con la idea de *política salvaje* de Luis Tapia (2008), el cual propone la producción de un orden que implica un proceso de institucionalización. Una cultura es un orden social que produce sentidos aceptables y hechos sociales posibles, la cultura codifica la interpretación y experiencia de los hechos y palabras:

Un momento constitutivo es una gran articulación, la articulación de una novedad histórica, que consiste en un cambio de horizonte de sentido y de forma social. Se reorganizan las cosas y se sustituye la matriz de significación de los hechos sociales; sobre todo la dirección de éstos (Tapia, 2008, p. 113).

Un modelo político desde el subsuelo dirigido por mujeres también implica desarmar, quebrar y criticar la forma social preexistente para un proyecto de orden social alternativo o más bien paralelo.

En síntesis, entenderemos el concepto de autonomía no como un fin en sentido literal, sino como los procesos actuales de resistencia de diversas comunidades indígenas, donde planifican estrategias de articulación con los Estados y empresas. Al respecto, se habla de un debilitamiento del multiculturalismo estatal, pues mantiene una narrativa capitalista para abordar a indígenas y afrodescendientes, quienes no precisamente buscan alternativas revolucionarias, pero sí consideran estos conceptos en sus demandas por autonomía política y territorial (Zapata y Oliva, 2019). Al respecto, Charles Hale (2005) acuñó el término de *indio permitido*, de Silvia Rivera Cusicanqui, donde los gobiernos pueden generar divisiones al interior de las comunidades hasta incluso neutralizarlas: pues los beneficios estatales se entregan a un grupo de actores indígenas, donde las políticas públicas pueden entregar el mensaje de aprobación de ciertos derechos para que dejen de exigir otros derechos más controversiales.

No todos los pueblos aspiran a la independencia pero sí al reconocimiento de su existencia como Primeras Naciones que subsisten, opinan y participan, saliendo de encuadres folclóricos o multiculturales. Las reproducciones de subestados por parte de cada pueblo permiten que emerjan procesos de

etnopolítica o etnoburocracia, siempre dejando en evidencia la importancia de dialogar en la institucionalidad pública.

4. PARTICIPACIÓN INDÍGENA

En 1991 Ecuador se declara como Intercultural y Plurinacional. Tres años más tarde, en México ocurre el denominado Conflicto de Chiapas, donde surge el movimiento zapatista; donde el Estado mexicano no logra validar ni resolver sus demandas. En 2003, en Perú, las comunidades se manifiestan contra la explotación de recursos naturales y comienzan a articularse formas andinas de desarrollo comunitario. Todos estos procesos, y muchos más, van articulando nuevas formas de organización, resistencias e incidencia política (López y Rivas, 2014).

El factor medioambiental ha sido un tema transversal para diversas comunidades indígenas. Su presencia no siempre implica el rechazo de la presencia transnacional, sino muchas veces la ruptura interna de las comunidades. La mujer, ante estos casos, figura con un importante rol conciliador y demandante, proponiendo alternativas. Si bien los cargos representativos y dirigenciales de las comunidades también son ocupados por hombres, las mujeres al acceder a estos cargos llegan con diversos simbolismos e interpretaciones sobre los recursos naturales y el vínculo entre territorio e identidad (Ulloa, 2016).

La participación indígena también es considerada como la expresión de una minoría. La opinión pública se identifica con diversas dimensiones en disyuntiva, como el género u origen étnico. De esta forma, se enriquece el debate democrático (Fuentes y Sánchez, 2018). Los movimientos indígenas son un nuevo actor social que desafía a las instituciones y políticas públicas. Estas últimas pueden acoger poderosos instrumentos claves de organización, a pesar del privilegio occidental que entregan los gobiernos incluyendo de forma precaria a las demandas indígenas. Al respecto, la académica mapuche Verónica Figueroa Huencho (2018) propone contar con enfoques dinámicos donde se quiebren las lógicas coloniales. Si bien en Chile la participación se materializa con el Convenio OIT 169, la Ley Indígena 19.253 y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi); siguen existiendo diferencias o cabos sueltos entre las necesidades de los pueblos indígenas y la mirada estatal, muchas veces sesgada.

Un instrumento particular que emerge desde el Estado chileno es la creación de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato, la cual no solo sintetiza la relación histórica entre indígenas y el Estado, sino también entrega sugerencias para cada pueblo acorde con sus necesidades. En Chile hasta el

momento se han presentado tres mociones en el Congreso Nacional para introducir escaños reservados; sin embargo, se operacionalizan con otros criterios. “Ninguna de estas propuestas ha sido exitosa y ninguna de ellas logró avanzar en el trámite legislativo. No han existido proyectos de ley en esta materia originadas ni desde el Senado ni desde el poder Ejecutivo” (Fuentes y Sánchez, 2018, p. 16). El debate considera tres dimensiones: el derecho a autodeterminarse (reconocido por el derecho internacional y por instrumentos de los cuales Chile forma parte), una representación descriptiva para reflejar la diversidad social y el vínculo entre representado y representantes.

El Estado no garantiza ciertos derechos y surge la dicotomía entre buscar nuevas formas autónomas de organización o buscar mayor incidencia política al interior de las instituciones. Al respecto el autor boliviano Luis Tapia hace referencia al concepto de Política Salvaje (2008), como una forma de desarmar y criticar la forma social existente sin necesariamente ser un proyecto de orden social alternativo. Estas formas de intervención salvaje son los motores de los cambios sociales, ya sea porque preexisten o porque son disfuncionales para el sistema político. Una vez que la política se ha separado de las comunidades humanas bajo la forma estatal, que resulta de la estructuración de nuevas desigualdades en su seno, los individuos y las colectividades han buscado el reconocimiento de una nueva igualdad a través de esa forma general de la política, pues nada en la vida social tiende a adquirir el carácter de lo general, sino a particularizarse (2008). La fluidez de los movimientos salvajes que alude Tapia son reformas progresivas que contienen prácticas de resistencia y rechazo a las formas de dominación y desigualdad política existentes sin tener un significado por alguien en particular, una ideología o una coalición. Es decir, muchas propuestas desde el subsuelo son en sí mismas *política salvaje*.

Los movimientos indígenas son un nuevo actor social que desafía a las instituciones y políticas públicas, ya que existe un debate al considerarlos parte de los nuevos movimientos sociales, o como organizaciones descoloniales o como la consecuencia de una larga historia dentro de las lógicas de los movimientos sociales clásicos. En paralelo, las políticas públicas pueden acoger poderosos instrumentos claves de organización, a pesar del privilegio occidental que entregan los gobiernos, incluyendo, de forma precaria, a las demandas indígenas. Ante esta situación, diversos autores apuntan a un giro decolonial; como Aníbal Quijano (2013), quien denomina *capitalismo global mundial* a la importancia de los ejes de dominación social, raza, género, etnicidad, explotación social, ejes que también considera como transversales. Lo decolonial critica al racismo que surge del neoliberalismo, se entrega una visión hegemónica que discrimina lo diverso.

Las demandas hacia el Estado Nación siguen vigentes en Latinoamérica, como también continúan las estrategias y formas de repensar la representatividad indígena para la incidencia política. Luis Tapia (2008), menciona que no hablamos de un nuevo bloque pero sí de política salvaje, donde la diversidad y la mutación de los movimientos son la pauta, se espera, por ejemplo, recuperar el valor de las interacciones sociales y las relaciones con la naturaleza. En el caso de Bolivia, Estado Plurinacional enfocado en derechos sociales y con la intención de contrarrestar la segregación racial del país, se pueden atribuir estas medidas por la existencia de 36 pueblos originarios, resultando un 62,2% de población indígenas (Fuentes y Sánchez, 2018). La autodeterminación de estos pueblos se expresa en el Artículo 2 de la Constitución:

Dada la existencia precolonial de naciones y pueblos indígenas originarios [...] se garantiza su libre determinación en el marco de la unidad del Estado, que consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales [...] (Figueroa, 2018, p. 10).

Este artículo se expresa en el reconocimiento de cuatro tipos de autonomías: departamental, regional, municipal e indígena, todos con sus respectivos órganos ejecutivos y capacidades legislativas y fiscalizadoras. Un detalle adicional es que diputados, senadores, concejales, etc., debe respetar por la ley de paridad y alternancia de género entre hombre y mujeres, expresado en el artículo 278 de la Constitución (Fuentes y Sánchez, 2018). En las formas de organización propias de las comunidades, la participación acorde con el género considera diversas articulaciones: la educación, las alianzas entre organizaciones y las luchas por la equidad en lo interno son en sí mismas estrategias para la autodeterminación; las autonomías deben construir relaciones de equidad o justicia de género, por ello son luchas que no pueden quedar ajenas a un proyecto autonómico (González; Burguete y Ortiz, 2010).

5. LICKANANTAY Y AIMARAS, SIMILITUDES Y CONTRASTES EN LA ZONA ANDINA

La tensión se presenta con un desfase entre la tradición y las lógicas actuales donde se insertan las mujeres indígenas. Algunos autores señalan que las comunidades indígenas, y particularmente sus mujeres, pueden ser un factor importante de trabajo y cohesión de luchas. En lo cotidiano, las experiencias discriminatorias que vive una mujer indígena son difíciles de separar. Al mismo tiempo, surge la necesidad de validarse desde lo femenino o desde lo indígena, o incluso reivindicando ambos puntos.

Las comunidades lickanantay, también presentes en lo que hoy se denominan territorios argentinos (Jujuy, Catamarca, Santiago del Estero y Tucumán) y territorios chilenos (poblados de Alto Loa y Atacama La Grande), han sido claves para diversas investigaciones arqueológicas (Nielsen, 2017) en Chile por importantes hallazgos; San Pedro de Atacama, uno de los poblados más característicos de los lickanantay, también ha sido llamado como la capital arqueológica del Chile. Este arraigo arqueológico también va de la mano con la intervención del sacerdote Gustavo Le Paige, quien recolectó la actual colección arqueológica del pueblo, labor no siempre bienvenida por los atacameños o donde se visionan intenciones más profundas que un *hobby* arqueológico. El mundo de la arqueología juega un rol político en formas colectivas e individuales de la patrimonialización: “espacio en el cual disputan distintos tipos de capital con agentes estatales, indígenas, agencias multiculturales y científicos sociales” (Ayala, 2014, p. 69).

Sobre la cultura atacameña existen diversos planteamientos recientes que explican la formación y auge de términos identitarios. Autores como Morales (2014) sostienen que la condición étnica atacameña es un reto conceptual y metodológico, donde postula a la etnicidad atacameña como una relación social que se construye con otros grupos que coexisten en Atacama, siendo parte de una incipiente *etnogénesis*, la cual permite otros procesos y conceptos, como la *etnopolítica* y *etnoburocracia* atacameñas. Al respecto, Boccara y Bolados (2010) señalan cómo los representantes atacameños deben reconocerse como tales y comprender la razón del Estado, dando paso a una *burocracia indígena* que concuerda con las dinámicas políticas nacionales.

Otro factor que también posee un carácter político es la lengua indígena; en el caso lickanantay, los estudios lingüísticos la clasifican como una *lengua muerta*. Investigaciones realizadas por autores como Gilberto Sánchez (1998) relatan la pérdida de la lengua generación tras generación, donde sobreviven palabras sin léxicos o gramáticas, por lo que su diagnóstico sobre la revitalización no es favorable. Sin embargo, el Ministerio de Desarrollo Social y otras instituciones estatales han financiado proyectos de investigación para docentes, Consejos Lingüísticos y Academias de Lenguas; donde el kunza también forma parte. El Estado indica que el kunza “está en un incipiente proceso de recuperación de parte del Consejo de la Lengua Ckunza, en San Pedro de Atacama, Región de Antofagasta” (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, s. f., p. 9).

El carácter político de la lengua se refleja en nuevos espacios de significación y entrega un carácter primordial en el mundo atacameño, tal como veremos en la investigación.

Resimbolizar la cotidianidad desde los significados de la lengua y la enseñanza acerca de cómo usarla, produce una dinámica de ida y vuelta entre lengua y modernidad, y expresa la voluntad de vincular lo que “viene de antes” con lo que se quiere hoy (Gargallo, 2014, p. 172).

El Estado chileno, mediante la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas (2008), sugiere al pueblo atacameño una serie de recomendaciones sobre 1) acceso y gestión de recursos hídricos, 2) protección y restauración medioambiental, 3) derechos culturales, 4) desarrollo y fomento económico y productivo, 5) infraestructura y servicios básicos, 6) salud y 7) educación.

El pueblo aimara es una comunidad con fuerte presencia en Bolivia (considerado el país con más alta demografía indígena en Latinoamérica). En Chile, esta comunidad es una de las más numerosas, con el 25,2% entre la población indígena (Aylwin, 2013). Aimaras, quechuas y lickanantay comparten un vasto territorio andino con un pasado salitrero y minero; sus similitudes desde la antropología permiten visionar en ellos una comparación cercana desde la historia, pero con perspectivas diferentes. Sobre el mundo aimara conocemos miradas historiográficas centradas en regiones con alta presencia indígena. En los años setenta surgieron diversas hipótesis que postulan la desintegración de lo cultural aimara como consecuencia del modelo de desarrollo económico y otros postulan la continuidad de tradiciones (Gundermann y González, 2009).

Los pueblos andinos también han sido sujetos de estudio a partir de su incorporación al territorio chileno, la presencia del Estado y la explotación de minerales. “En este contexto social y político es que el Estado fortalece su presencia en el norte, con obras de infraestructura, la escuela pública, y servicios de salud, aunque débil todavía en relación con otras zonas del país” (Zapata, 2004, p. 173), todo bajo un contexto de reforzar fronteras y promover la seguridad nacional. Sergio González define los límites fronterizos como demarcadores de la otredad y a las fronteras como producto de la globalización como medio para construir alianzas estratégicas (2016). Estos límites fronterizos están bien demarcados, pero no así en el imaginario de la población, donde las culturas y cosmovisiones no cuentan con delimitaciones.

En cuanto a su lengua, su delimitación sobrepasa fronteras geográficas actuales y se circunscribe en territorios andinos, contando con una cantidad de hablantes significativa.

La identificación de los aymaras como un grupo común, con su propio territorio siquiera lingüístico, fue en buena medida resultado de la nueva situación colonial, que “redujo” a los ayllus y comunidades en

torno a nuevos pueblos, para fines fiscales, cortando progresivamente sus vínculos con sus avanzadas en otras ecologías (Saignes 1978), y que fomentó determinadas “lenguas generales” o francas para facilitar la evangelización (Albo, 2000, p. 44).

La Constitución de Bolivia permite distintos niveles de ejercicio de la autonomía, especialmente en los pueblos indígenas campesinos, donde las comunidades comparten territorio, cultura, lengua, políticas sociales, entre otros. Sin embargo, el gobierno de Evo Morales disminuyó su popularidad debido a que los derechos de los pueblos indígenas reconocidos constitucionalmente se vieron en jaque con la construcción de carreteras u otros proyectos que atentan contra los territorios (Aylwin, 2013).

El Estado chileno, mediante la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas (2008), sugiere al pueblo aimara una serie de recomendaciones sobre: 1) acceso y gestión de los recursos hídricos, 2) desarrollo y fomento económico y productivo, 3) infraestructura y equipamiento y 4) derechos culturales.

6. SÍNTESIS Y PROPUESTAS

Tras el análisis de este marco conceptual previo, se proponen dos aproximaciones a conceptos para comprender las estrategias lickanantay y aimara:

Autonomía permitida multicultural

Aplicable para el contexto lickanantay en Chile. Las comunidades atacameñas, representadas mediante el Consejo de Pueblos Atacameños, plantean una relación de constante negociación con entidades gubernamentales o bien adhiriéndose a instrumentos estatales. En la actualidad cuentan con un equipo multidisciplinario enfocado en la defensa de territorios por parte de empresas extractivistas. Históricamente el Consejo, con diversas directivas a lo largo de los años, ha dialogado con empresas cupríferas y ahora litio-extractivistas presentes en la zona. Incluso en la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato Indígena se les aconseja mantener contacto con dichas transnacionales. Estas formas de dialogar con el Estado y con empresas permiten que el pueblo siga en sintonía con demandas de otras naciones indígenas en el territorio chileno, sin manifestar una confrontación constante. En los últimos años se vuelve llamativa la fuerte presencia de mujeres lideresas que representan a sus comunidades dentro del Consejo, además de la figura de Sandra Berna, alcaldesa de San Pedro de Atacama por más de veinte años.

Autonomía permitida dependiente

Aplicable para el contexto aimara en Bolivia. Las comunidades aimaras vecinas se encuentran insertas en un Estado Plurinacional; sin embargo, no siempre han manifestado estar conformes con las políticas públicas de algunos Estados como Bolivia. A pesar de las garantías que entrega el Estado boliviano en relación con el tratamiento de temas indígenas, las comunidades aimaras siguen emplazadas bajo dicho Estado, de lo contrario contarían con una autodeterminación radical, una nueva nación. Es decir, la plurinacionalidad no asegura la autonomía en su totalidad.

En relación con el género, los liderazgos son asumidos históricamente por hombres, mientras las mujeres se desenvuelven en contextos comunitarios, manifestando las lógicas de complementariedad de género, *chacha-warmi*, concepto transmitido por la lengua aimara. Se puede deducir que los mecanismos de diálogo con el Estado boliviano se enmarcan dentro de la cosmovisión aimara, donde tradicionalmente el hombre asume cargos de liderazgos públicamente o en la institucionalidad pública, no generando mayor debate en torno a la perspectiva de género. En el caso lickanantay se presenta presencia femenina en la institucionalidad pública y comunitaria, aunque aún incipiente, se visiona como una comunidad fuertemente interesada en el reconocimiento constitucional por parte del Estado chileno, además de su fuerte participación en diversos procesos que buscan frenar la presencia de la industria extractivista. La lengua juega un rol importante, probablemente desde su enseñanza las comunidades aimaras manejan más nociones de género vinculado con *ayllus*, demarcando el actuar de sus mujeres.

A pesar de ciertos contrastes, cada comunidad busca ser partícipe de procesos políticos y económicos, buscando representatividad y/o reconocimiento. Ante la apertura de un posible proceso constituyente en Chile, surge la posibilidad de materializar diálogos hacia la plurinacionalidad o multiculturalismo, además de la obtención de escaños reservados. El futuro se puede visionar como favorable para los pueblos indígenas, pero aún quedan etapas por analizar ante un proceso histórico donde las mujeres tendrán mucho que aportar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albó, X. (2000). Aymaras entre Bolivia, Perú y Chile. *Revista Estudios Atacameños*, (19), 43-73. Doi: <https://doi.org/10.22199/So7181043.2000.0019.00003>

Ayala, P. (2014). Patrimonialización y arqueología multicultural en San Pedro de Atacama (norte de Chile). *Revista Estudios Atacameños*, (49), 69-94. Recuperado de: <https://revistas.ucn.cl/index.php/estudios-atacamenos/article/view/47/42>

Aylwin, J. (coord.) (2013). *Los pueblos indígenas y el derecho*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Banting, K. y Kymlicka, W. (2007). *Derechos de las minorías y el Estado de Bienestar*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Bocara, G. y Bolados, P. (2010). ¿Qué es el multiculturalismo? La nueva cuestión étnica en el Chile Neoliberal. *Revista de Indias*, 70(250), 651-690. Doi: <https://doi.org/10.3989/revindias.2010.021>

Boitano, A. y Ramm, A. (comps.) (2015). *Rupturas e identidades, cuestionando la Nación y la Academia desde la etnia y el género*. Santiago de Chile: RIL Editores.

Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, España: Paidós.

Cabnal, L. [UChile Indígena] (14 de septiembre de 2016) Lorena Cabnal, feminista comunitaria indígena maya-xinka. Entrevista (parte 2). [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=87DqY-YIiSro&t=1s>

Carrasco Gutiérrez, A. y Gavilán Vega, V. (2014). Género y etnicidad: ser hombre y ser mujer entre lo aymara del altiplano chileno. *Diálogo Andino*, (45), 169-180. <http://dx.doi.org/10.4067/So719-26812014000300014>

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (s. f.). Recomendaciones para nombrar y escribir sobre Pueblos Indígenas y sus lenguas. Recuperado de: <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/recomendaciones-para-nombrar-y-escribir-sobre-pueblos-indigenas/>

Comisionado Presidencial para Asuntos Indígenas (ed.) (2008). Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/268/nuevo-trato-indigena.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Crenshaw, K. (1995). *Critical race theory, the key writings that formed the movement*. Nueva York, Estados Unidos: The New Press.

Cumes, A. E. (2012). Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio. *Anuario Hojas de Warmi*, (17), 1-16. Recuperado de: <http://revistas.um.es/hojas-dewarmi/article/view/180291/151201>

Davis, A. (2005). *Mujeres, raza y clase* (2ª edición). Madrid, España: Akal S.A.

APF, Acnudh (2013). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas: Manual para las instituciones nacionales de derechos humanos. Recuperado de: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/UNDRIPManualForNHRIs_SP.pdf

Espinosa, Y. (2014). *Tejiendo de otro modo: feminismos, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

ELRI (2019). Estudio longitudinal de relaciones interculturales, resultados segunda ola. Recuperado de: <http://www.elri.cl/wp-content/uploads/2019/08/Reporte-ELRI-Ola2-Agosto-2019.pdf>

Figueroa, V. (2018). Tierras y territorios indígenas: dimensiones complejas para las políticas públicas. El caso de la política “Acuerdo nacional por el desarrollo y la paz en la Araucanía-Plan Impulso Araucanía” en Chile. *Unidad de Políticas Públicas, CIIR, Serie Policy Papers*, (2). Recuperado de: https://www.ciir.cl/ciir_2019/wp-content/uploads/2018/12/policy-paper-UPP-n%C2%BA2-2018.pdf

Forbis, M. y Richards, P. (2016). Lecturas desde feminismos descentrados. Teoría y praxis de las mujeres indígenas: descolonización y los límites de la ciudadanía. En M. Painemal y A. Álvarez (comps.). *Mujeres y pueblos originarios, luchas y resistencias hacia la descolonización*. Pp. 83-94. Santiago de Chile: Pehuén Editores S.A.

Fuentes, C. y Sánchez, M. (2018). Asientos reservados para pueblos indígenas, experiencia comparada. *Unidad de Políticas Públicas, CIIR, Serie Policy Papers*, (1). Recuperado de: https://www.ciir.cl/ciir_2019/wp-content/uploads/2018/07/policy-paper-UPP-n%C2%BA1-2018-1.pdf

Gargallo, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala*. Ciudad de México: Editorial Corte y Confección.

González, S. (2016). *(Pay) Pampa. La presencia boliviana e indígena en la sociedad del nitrato en Chile*. Santiago de Chile: RIL editores - Universidad Arturo Prat.

González, M.; Burguete Cal y Mayor A., y Ortiz-T, P. (2010). *La autonomía a debate. Autogobierno indígena y Estado plurinacional en América Latina*. Quito, Ecuador: Flacso.

Gundermann, H. y González, H. (2009). Sociedades indígenas y conocimiento antropológico. Aymaras y atacameños de los siglos XIX y XX. *Chungará, Revista de Antropología Chilena*, 41(1) 113-164. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562009000100008>

Hale, Ch. (2005). El protagonismo indígena, las políticas estatales y el nuevo racismo en la época del “indio permitido”. En *Paz y Democracia en Guatemala: desafíos pendientes*. Pp. 51-66. Ciudad de Guatemala: Fundación Propaz, Minugua.

Harvey, N. (2016). Practicando la autonomía: el zapatismo y la liberación decolonial. *Revista El Cotidiano*, (200), 7-19. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/hevila/ElCotidiano/2016/no200/1.pdf>

Marcos, S. (2017). *Cruzando fronteras. Mujeres indígenas y feminismos abajo y a la izquierda*. Santiago: Editorial Quimantú.

Marimán, J. (2012). *Autodeterminación. Ideas políticas mapuche en el albor del siglo XXI*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Montecino, S. (comp.). (2008). *Mujeres chilenas. Fragmentos de una historia*. Santiago de Chile: Catalonia.

Mora, M. (2018). *Política kuxlejal. Autonomía indígena, el Estado racial e investigación descolonizante en comunidades zapatistas*. Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Morales, H. (2014). Génesis, formación y desarrollo del movimiento atacameño (norte de Chile). *Revista de Estudios Atacameños*, (49), 111-128. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432014000300007>

Nielsen, A. (2017). Actualidad y potencial de la arqueología internodal surandina. *Revista de Estudios Atacameños*, (56), 299-317. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432017000300012>

López y Rivas, G. (2014). *Autonomías de los pueblos indios y zapatismo en México*. México: Ocean Sur.

Llaitul, H. y Marimán, J. (2016). Nutramkan o autodeterminación. Ponencia presentada en conversatorio en Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile.

Pineda, C. (2014). Mapuche: resistiendo al capital y al Estado. El caso de la Coordinadora Arauco Malleco en Chile. *Revista Latinoamérica*, (59), 99-128. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/latinoam/n59/n59a5.pdf>

Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo chi`xi es posible*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.

Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.

Sánchez, G. (1998). Multilingüismo en el área de San Pedro de Atacama. Lenguas aborígenes atestiguadas por la fitonimia del área de San Pedro de Atacama. *Revista de Estudios Atacameños*, (16), 171-179. Doi: <https://doi.org/10.22199/S07181043.1998.0016.00004>

Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

Stecher Guzmán, A. (2004). *Los retos del multiculturalismo, reflexiones sobre el pensamiento de Will Kymlicka*. Tesis para optar al grado de magíster, Universidad de Chile. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/108798/>

Tapia, L. (2008). *Política salvaje*. La Paz, Bolivia: Muela del diablo editores.

Tuhiwai Smith, L. (2016). *A decolonizar las metodologías: investigación y pueblos indígenas*. Santiago de Chile: LOM ediciones.

Ulloa, A. (2016). Feminismos territoriales en América Latina: defensas de la vida frente a los extractivismos. *Nómadas*, (45), 123-139. Doi: <https://doi.org/10.30578/nomadas.n45a8>

Vega, S. (2014). El orden de género en el *sumak kawsay* y el *suma qamaña*. Un vistazo a los debates actuales en Bolivia y Ecuador. *Íconos, revista de Ciencias Sociales*, (48), 73-91. Doi: <https://doi.org/10.17141/iconos.48.2014.1210>

Zapata, C. (2004). Atacameños y aymaras. El desafío de la “verdad histórica”. *Revista Estudios Atacameños*, (27), 169-187. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432004002700008>

Zapata, C. y Oliva, E. (2019). La segunda reunión de Barbados y el primer congreso de la cultura negra de las Américas: horizontes compartidos

entre indígenas y afrodescendientes en América Latina. *Revista de Humanidades*, (39), 319-347. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3212/321260114020/html/index.html>

Zibechi, R. (2014). *Vientos sobre el progresismo, cultivando el Sumak Kawsay*. Santiago de Chile: Quimantú.

Sección Horizontes

LA INTERCULTURALIDAD EN CHILE. TENSIONES Y DESAFÍOS EN TORNO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

*INTERCULTURALISM IN CHILE. TENSIONS AND CHALLENGES IN
BILINGUAL INTERCULTURAL EDUCATION*

Autora

GABRIELA GUTIÉRREZ PEZO

GABRIELA GUTIÉRREZ PEZO
*Chilena, trabajadora social, académica y directora de
Escuela de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica
Metropolitana. Correo electrónico: g.gutierrezp@utem.cl
ORCID: 0000-0003-2253-783X*

*Artículo recibido el 23 de octubre de 2020
aceptado el 13 de noviembre de 2020*

INTRODUCCIÓN

A partir de los años noventa, con el retorno de la democracia en Chile, el debate acerca del reconocimiento cultural se tomó la discusión política del país. En un escenario de resistencia indígena, protagonizado principalmente por el movimiento mapuche, y a la par de las estrategias mundiales del desarrollo cuya dimensión cultural se volvió protagonista, comenzó a diseñarse e implementarse en el país una serie de políticas, programas y proyectos denominados *interculturales*.

Bajo dicho desafío los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, en conjunto con organismos internacionales y las agencias multilaterales para el desarrollo, ejecutaron una serie de iniciativas que, desde una retórica de integración y reconocimiento de las identidades culturales, se propuso incorporar a los pueblos originarios al proyecto modernizador de la nación, contribuyendo a su desarrollo y calidad de vida.

Conviene subrayar que el discurso de la interculturalidad no solo cobró interés a nivel institucional, sino que también diversos sectores indígenas vieron en este una oportunidad para abrir el diálogo y buscar alternativas de abordaje frente al histórico conflicto entre el Estado y el Pueblo Mapuche. En este ámbito, si bien se pueden referenciar avances en el diseño de políticas públicas, es importante puntualizar que a la fecha estas no tienen un correlato constitucional, ya que en dicho cuerpo jurídico no se reconocen los nueve pueblos originarios existentes en el territorio ni la protección de sus derechos fundamentales.

Como resultado, se intervinieron diversas áreas consideradas prioritarias, siendo salud y educación campos claves de tales esfuerzos. Concretamente en salud se propuso la construcción del Programa Especial de Salud y Pueblos Indígenas (Pespi) con el propósito de contribuir a mejorar la situación de salud de los pueblos indígenas, a través del desarrollo progresivo de un modelo de salud con enfoque intercultural diseñado y operacionalizado con representantes indígenas (Minsal, 2016). En tanto, en educación se puso en marcha el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), orientado a disminuir las brechas entre estudiantes indígenas y no indígenas en términos de acceso y éxito escolar. Producto de esto se impulsó una serie de acciones, siendo las más destacadas la creación de la asignatura de lengua indígena y la incorporación de educadores tradicionales.

Desde su creación, el PEIB ha sido una política altamente focalizada que no ha contemplado a todo el ciclo escolar y tampoco los desafíos asociados a la diversidad cultural, producto de las importantes oleadas migratorias de las últimas décadas. Como plantea Dietz, tal como ha ocurrido en el resto de

América Latina, “[...] la educación intercultural resurge en la última década del siglo XX como un discurso post-indigenista y como un medio para redefinir las relaciones entre los Estados-nación poscoloniales y los pueblos indígenas mediante programas educativos paralelos y hasta exclusivamente ‘indígenas’” (Dietz, 2017, p. 197). En ese sentido, ha sido parte de una estrategia gubernamental que ha buscado mitigar la tensión existente entre el Estado y los pueblos originarios, sin contemplar cuestiones estructurales que los han posicionado como sectores subalternizados dentro de la sociedad.

En concordancia, el presente ensayo constituye un esfuerzo por problematizar el PEIB desarrollado en Chile, interpelando la construcción de una nueva gestión de la alteridad que promueve un paradigma “en que el discurso de la tolerancia, respeto y diálogo entre culturas resulta funcional a la estructura social vigente” (Diez, 2004, p. 196). Para esto, desde la perspectiva de la *interculturalidad crítica*¹, en primera instancia se presentarán aquellos antecedentes sociales y políticos claves que posibilitaron el surgimiento de la interculturalidad, de tipo funcional, en las agendas de los gobiernos de América Latina y Chile. Posteriormente, se darán a conocer de los principales hitos del programa y se profundizará en algunas tensiones y nudos críticos asociados a su implementación al alero de un Estado que, a contrasentido de dicho esfuerzo, no ha avanzado en reformas sustantivas respecto de derechos y garantías de reconocimiento de los pueblos originarios presentes en su territorio.

1. AMÉRICA LATINA Y EL NUEVO MAPA DE LA INTERCULTURALIDAD

La cuestión étnica, en el marco de las contradicciones asociadas al debate del reconocimiento de las identidades, se posiciona en el espacio nacional a partir del retorno de la democracia en los años noventa. En este contexto, el discurso de la interculturalidad, categoría analítica sujeta a un amplio

1. La *interculturalidad crítica* es una perspectiva que reconoce las relaciones históricas y estructurales de desigualdad que, producto de las lógicas coloniales presentes en el continente, han posicionado a los pueblos originarios y afrodescendientes como sectores subalternos dentro de la sociedad. En este sentido, “no se trata de “reconocer” la diversidad o diferencia en sí, sino el carácter estructural-colonial-racial que ha acompañado la formación de los Estados nacionales en América Latina” (Walsh, 2010, en Cuevas, 2013, p. 96). Desde dicha mirada, se cuestiona el perfil funcionalista presente en las políticas interculturales promovidas desde los diferentes Estados en el continente, “en tanto que dichas políticas habrían legitimado la coexistencia de una cultura dominante con otras, pero sin “mezclarse”, promoviendo órdenes que justifican la diferencia, pero asimismo la exclusión” (Cuevas, 2013, pp. 95-96).

abanico interpretativo, empezó formar parte de las agendas programáticas de los diferentes gobiernos posdictadura.

Su progresivo protagonismo no resultó azaroso y respondió al complejo entramado de transformaciones sociopolíticas que se trazaron en América Latina durante las décadas de 1980 y 1990. El aumento de las desigualdades sociales, la emergencia de los movimientos indígenas y los ajustes estructurales de corte neoliberal en diferentes países del continente, constituyeron fenómenos sociales que construyeron un nuevo escenario que emplazó a la clase política dominante, portadora de un discurso uninacional, a repensar la vinculación con los pueblos originarios presentes en sus territorios.

Sobre las desigualdades sociales es importante puntualizar que durante los años ochenta el modelo de desarrollo hegemónico entró en crisis. En términos generales, la brecha entre los países industrializados y los países, mal llamados, en vías de desarrollo, se acentuó considerablemente. Se produjo una fuerte depresión económica que llevó a las naciones del continente a contraer grandes préstamos con instituciones financieras internacionales, como el Fondo Monetario Internacional y la *famosa* deuda externa. Para la Cepal, los años ochenta y noventa fueron denominados:

[...] las dos “nuevas décadas perdidas”, y lo de perdidas refiere no sólo a que no se incrementa el desarrollo socioeconómico de la región, sino que por el contrario se genera un fenomenal incremento de la pobreza y de la extrema pobreza a nivel rural y urbano, así como un incremento de las desigualdades socioeconómicas que convierten a América Latina en la región más desigual a nivel mundial (Menéndez, 2006, p. 57).

En esta situación, los pueblos originarios conformaron uno de los segmentos con los mayores niveles de pobreza y menor presencia en términos de incidencia política. Esto sumado al agotamiento del movimiento campesino de los años setenta y a la caída de las ideologías revolucionarias clasistas (Bengoa, 1994), posibilitó la emergencia de las identidades indígenas en su carácter social y étnico a lo largo de toda la región. De hecho, “a partir de los años 1980, luchas indígenas antes aisladas, protagonizadas por cada etnia en particular, pasaron a ser unidas bajo una identidad común “indígena” y a tener reconocimiento y espacio internacional” (Ferrão, 2013, p. 147).

En este proceso de toma de conciencia, jugaron un papel importante tanto las organizaciones indígenas, como las organizaciones no gubernamen-

2. El año 1992, en el contexto de la conmemoración de los quinientos años del descubrimiento de América, fue clave para el movimiento indígena en América Latina. Este, por medio de diferentes acciones de resistencia, visibilizó su voz como actor clave en el continente.

tales (ONG), y las Iglesias influenciadas por la Teología de la Liberación. Paradojalmente en la década en que las economías latinoamericanas estuvieron peor, los sectores marginados y excluidos tuvieron la posibilidad de adquirir mayores niveles de conciencia de sus derechos (Bengoa, 2007, pp. 37-38).

En consecuencia, aparecieron con fuerza diversos colectivos indígenas que cuestionaron abiertamente las formaciones estatales imaginadas como uninacionales y tradicionalmente negadoras de su diversidad cultural interna (Bartolomé, 2010), abriéndose paso a un nuevo periodo entre los/as indígenas y los Estados Nación denominado posindigenismo.

Al proponer una sociedad multiétnica y multicultural los indígenas no solo han cuestionado su propia situación de pobreza y marginalidad, sino que han cuestionado también las relaciones de dominación de la sociedad latinoamericana basada en la discriminación racial, la intolerancia étnica y la dominación de una cultura sobre las otras. Los indígenas han cuestionado las bases del Estado republicano latinoamericano, construido sobre la idea de “un solo pueblo, una sola Nación, un Estado (Bengoa, 2007, pp. 41-42).

De este modo, fueron los propios pueblos originarios los que posibilitaron, por medio de las demandas de reconocimiento de las diferencias sobre la base de las identidades, la emergencia del concepto de interculturalidad, empujando cambios institucionales a nivel nacional, internacional y de ciertos organismos que se apropiaron de dicho concepto (Comboni y Juárez, 2015). Así se “verificaron reformas constitucionales, legislativas, y reconocimientos que positivizaron algunos derechos indígenas y, de paso, hicieron colapsar las instituciones, programas, discursos y políticas indigenistas, que fueron característicos de la época del nacional-populismo (1940-1980)” (Toledo, 2006, p. 71).

A los acontecimientos señalados se sumaron los ajustes estructurales neoliberales que, ejecutados en la mayoría de los casos en el contexto de dictaduras militares en América Latina, generaron privatizaciones, desregularización financiera, liberalización comercial y recorte del gasto público en la cuestión social. Además de una reconfiguración del rol del Estado en materia de bienestar, dejando este de tener un papel relevante en lo económico y social para asumir un rol de tipo subsidiario. Sobre esto, Carr et al. mencionan:

Un conjunto de cambios en la estructura legal de la sociedad chilena llevados a cabo durante la dictadura de Augusto Pinochet definieron y pusieron en práctica la relación fundamental que se establece desde entonces en América Latina, con muy escasas excepciones, entre el mercado, el Estado, el medio ambiente y el capital privado. Desde entonces,

la tierra, el agua, la flora y la fauna son sometidas a procesos de privatización y mercantilización por parte de empresas privadas, principalmente provenientes de los países centrales del sistema mundo, con el apoyo decisivo de los gobiernos locales (Carr et al., 2018, p. 73).

En este panorama, Grimson (2003) señala que el Estado abandonó su función de protección y seguridad social y se centró en acciones vinculadas con el poder de represión y control social (como se citó en Diez, 2004). Por consiguiente, se construyó una estrategia de control de los conflictos indígenas a través de políticas inter/multiculturales, en una suerte de armonización de la relación entre colectivos culturales diversos a través de la matriz dominante del Estado (Diez, 2004).

Se instala así en el continente una interculturalidad de tipo funcional, propia del multiculturalismo anglosajón de la acción afirmativa, buscando “disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales que focalizan cuestiones socio-identitarias, sin afectar la estructura y las relaciones de poder vigentes” (Ferrão, 2013, p. 152). Tal como refiere Bauman (2004) la “nueva indiferencia a la diferencia es teorizada como reconocimiento del ‘pluralismo cultural’, y la política informada y sustentada por esta teoría se llama a veces ‘multiculturalismo’” (como se citó en Comboni y Juárez, 2015, p. 91).

Se pasó del clásico discurso homogeneizador de la cultura, al reconocimiento de la diversidad étnica y al otorgamiento de derechos específicos a ciertos grupos [...] Se reconocen las particularidades étnicas, pero no se propician condiciones de modificación del tipo de relaciones sociales. La armonía y convivencia pacífica entre los pueblos aparece como superadora del conflicto a través del discurso del respeto y la tolerancia, y no a través de la experiencia práctica (Diez, 2004, p. 169).

De este modo, los diferentes Estados del continente en coordinación con las agencias multilaterales fueron implementando una agenda de *desarrollo* para los pueblos originarios sobre la base de una idea de

[...] interculturalidad ligada a los diseños globales de poder, capital y mercado, a tal grado que es un término cada vez más usado dentro de los discursos, políticas y estrategias de corte multicultural-neoliberal, a lo cual se define como interculturalidad funcional (Comboni y Juárez, 2015, p. 64).

Esta les permitió “enmendar de algún modo el costo social de las reformas de ajuste económico y administrativo, que acompañaron a la instauración del neoliberalismo y la globalización, y así legitimarse frente a las crecientes

manifestaciones de crisis y rechazo social” (Sandoval y Mota, 2016, p. 125). Se está entonces frente a un

[...] interculturalismo que postula la necesidad del diálogo y el reconocimiento intercultural sin darle el debido peso al estado de pobreza crónica y en muchos casos extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad. En el interculturalismo funcional se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura ignorando la importancia que tienen –para comprender las relaciones interculturales– la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder y “los desniveles culturales internos existentes en lo que concierne a los comportamientos y concepciones de los estratos subalternos y periféricos de nuestra misma sociedad” (Tubino, 2004, p. 5).

Desde esta perspectiva, durante los años ochenta y noventa una serie de países latinoamericanos realizó modificaciones constitucionales reconociendo el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de sus naciones. Esto sirvió de paraguas para el diseño de una serie de políticas interculturales en educación escolar caracterizadas, en término muy amplios, por la creación de instituciones específicas en el área, el bilingüismo, la incorporación de diversos saberes indígenas al currículum escolar, la formación de educadores de las propias comunidades y la elaboración de material didáctico (Salazar, 2009).

Es importante no perder de vista que, si bien dichas iniciativas se inscriben en el nacimiento de la interculturalidad pos años ochenta, sus orígenes se remontan al desarrollo de la educación indígena en el continente. Brevemente se puede referir que esta ha transitado históricamente desde la negación de las diversas culturas, a través de la imposición de la cultura criolla (periodo colonial hasta principios del siglo XX), avanzando hacia propuestas de asimilación cultural (principios del siglo XX), centradas en la castellanización de los pueblos indígenas, hasta los esfuerzos de integración cultural, con fuerte arraigo en experiencias locales de las propias comunidades (años setenta) (Ferrão, 2013).

2. CHILE Y EL SURGIMIENTO DE LAS POLÍTICAS INTERCULTURALES

En Chile el interés por la interculturalidad cobró fuerza a partir del retorno de la democracia. Previo a este proceso, las diversas demandas del movimiento indígena y los posibles caminos de diálogo se vieron silenciados en medio de una dictadura militar que, por medio de diferentes aparatos de

represión, negó cualquier práctica que pudiese ser considerada antagónica a la ideología dominante. Durante este periodo, a través del decreto 2.568 del año 1979, se hizo desaparecer la tenencia colectiva de tierras, por ser un impedimento para sus ventas en el mercado y, bajo el eufemismo de que *todos somos chilenos*, se dejó de considerar a los/as indígenas dueños/as de las tierras comunitarias, borrándose así las últimas huellas de proteccionismo estatal y legal (Villena, 2005).

En medio de un entorno de violencia de Estado, bajo la necesidad de contar con un fuerte respaldo político en el proceso electoral de 1990, los sectores opositores a la dictadura militar asumieron una serie de compromisos con los pueblos originarios, apostando a la construcción de un nuevo trato. Este acuerdo, denominado *de Nueva Imperial*, supeditaba el apoyo de las comunidades indígenas al entonces candidato a la presidencia, Patricio Aylwin, y la canalización de sus legítimas demandas a través de mecanismos de participación gubernamental, al reconocimiento constitucional de sus derechos económicos, sociales y culturales, a la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena y de un Fondo Nacional de Etnodesarrollo y a la conformación de una Comisión Especial para los Pueblos Indígenas (Acta de compromiso, 1989).

A partir de dicho momento histórico el mapa de diversidad cultural se configuró como un campo en disputa. Por una parte, emergió con fuerza el movimiento indígena cuestionando el discurso hegemónico de la unidad nacional, promoviendo demandas de reconocimiento, recuperación territorial, autonomía, etc. Por otra, un nuevo gobierno que, en el intento por responder a las promesas realizadas en el periodo electoral, enfatizó en el discurso de la interculturalidad a través de programas de pertinencia cultural que permitiesen mejorar los índices de bienestar de los/as indígenas del país.

De este modo, se fue construyendo un complejo discurso tanto como elemento al servicio de la hegemonía y del Estado, en cuyo caso las estrategias étnicas conforman al Estado, sus políticas y al statu quo de las relaciones de dominación y como fuerza contrahegemónica, en aquellas instancias en las cuales la adscripción étnica y la subordinación económica se hallan correlacionadas (Devalle, 1989).

El primer avance del acuerdo suscrito fue liderado por el presidente Aylwin en 1993, a través de la promulgación de Ley 19.253, también denominada *Ley Indígena*. Mediante esta se buscó asegurar los derechos de los pueblos originarios, reconociéndoles en términos jurídicos como etnias y comunidades. Sin embargo, a diferencia de lo comprometido, jurídicamente no se

les reconoció constitucionalmente³; por tal motivo, el pacto social contraído entró en tensión y las acciones de resistencia mapuche volvieron a accionarse.

La Ley 19.235 estableció normas de protección, fomento y desarrollo para los pueblos originarios, permitiendo la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi). No obstante, lo que pareció en algún momento una conquista de los pueblos originarios, es considerada por diversos sectores indígenas como una ley “hecha por y para el Estado que no responde a las verdaderas necesidades y reclamos de justicia del pueblo mapuche, ni de los demás pueblos originarios del país” (Consejo de Todas las Tierras, 1997, como se citó en Foester, et al. 2003, p. 138). Además, ha sido tildada de conservadora en término de derechos colectivos y políticos si se compara respecto con las tendencias internacionales en este ámbito (Aylwin, 2000; Boccara y Seguel, 1999; Pedrero, 2009 como se citó en Martínez, 2017).

En el campo educativo dicho cuerpo legal, por medio de la Conadi, creó la Unidad de Cultura y Educación, impulsado el proyecto de las Escuelas Interculturales Bilingües. Política de acción afirmativa orientada a subsanar la desigualdad de oportunidades de los/as niños/as indígenas en términos de acceso y permanencia dentro del sistema escolar, aplicando criterios de discriminación positiva para focalizar procesos de intervención en el área.

En 2001 se puso en práctica el Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas, también denominado Orígenes, situándose en la esfera pública como uno de los dispositivos de mayor inversión e impacto para los pueblos originarios. Este nuevo programa, financiado con los aportes del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se propuso “mejorar de manera sostenible las condiciones de vida de las comunidades de los pueblos Aymara, Atacameño y Mapuche, en el área rural, y promover su desarrollo con identidad, particularmente en los ámbitos económico, social, cultural, ambiental y jurídico” (Ministerio de Hacienda, 2004, p. 2).

Cabe destacar que, a contrasentido del discurso trazado, las políticas implementadas, además de no realizar avances sustantivos en materia de derechos sociales y políticos, han transitado en paralelo a una serie de acciones de represión policial y de devastación medioambiental en los territorios indígenas. Puntualmente, desde el Estado se han aplicado distintas medidas de

3. Para Stavenhagen (2008) la negación constitucional de los pueblos originarios, que aún perdura, tiene efectos simbólicos y prácticos. “Desde un punto de vista simbólico, el reconocimiento constitucional se refiere al lugar que en el tejido social y político chileno tienen los pueblos originarios. Desde una perspectiva práctica, el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas supone, entre otras cosas, asumir el compromiso activo de dar protección, respetando las estructuras organizacionales tradicionales de los indígenas, tal como lo dispone el Derecho Internacional de los Derechos Humanos” (p.365).

seguridad pública que se han traducido, hasta la fecha, en la militarización de la zona de la Araucanía, la muerte de diferentes comuneros mapuches y el arresto a sus principales líderes por medio de la Ley Antiterrorista, que fue creada en democracia.

En la dimensión medioambiental, emblemática fue la aprobación por parte del gobierno de Eduardo Frei de un importante proyecto de desarrollo hidroeléctrico impulsado por la Empresa Nacional de Electricidad Sociedad Anónima (Endesa): Central Pangué. Este proyecto, apoyado financieramente por el Banco Mundial, no demostró ninguna consideración por las necesidades los/as pehuenches de la zona que fueron desplazados/as de sus tierras, ni por el medio ambiente. Esta realidad fue evidenciada en el informe Downing⁴, donde se indicó una clara violación a los Derechos Humanos de las comunidades indígenas y reconocida por el entonces presidente del Banco Mundial, James Wolfensohn, quien asumió como un error la evaluación de los impactos del proyecto. De igual modo, contando con estos antecedentes y a pesar de tener en contra al presidente de la Conadi y de la Comisión Nacional del Medio Ambiente (Conama), Frei decidió avanzar en la aprobación de un segundo proyecto: Central Ralco⁵. Proyecto que fue denunciado ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos, producto de nuevas violaciones a los Derechos Humanos.

Ambas situaciones demuestran la disonancia entre las aparentes buenas intenciones del encuentro intercultural propuesto por el Estado y la negación, abandono y represión hacia los pueblos originarios. Se deja al descubierto una retórica del encuentro cultural que apuesta por un diálogo horizontal sin preguntarse, como reflexiona Tubino (2005), por las condiciones reales de ese diálogo vinculadas inexorablemente con factores políticos, económicos, militares, etc., que perpetúan las lógicas de colonialidad aún existentes. En este sentido, se está frente a:

[...] una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un “racismo con distancia”: “respeta” la identidad del Otro, concibiendo a éste como una comunidad “auténtica” cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada (Žižek, 1998, p. 172).

4. Para más información revisar: <http://www.derechos.org/nizkor/chile/libros/endesa/cap2.html>

5. Para más información revisar: https://ciperchile.cl/wp-content/uploads/ralco_cidh_informe.pdf

Por lo tanto, los proyectos de pertinencia cultural impulsados por el Estado constituyen la expresión de un nuevo paradigma que sitúa los esfuerzos en la compensación de los grupos *minoritarios*, frente a la discriminación e injusticia vivenciada, pero no en la transformación de las estructuras que posibilitan que esto suceda. Se trata de una interculturalidad difusa que no se ancla en una acción consistente y persistente, pero que se instrumentaliza para construir y fortalecer políticas de homogeneización y de profundización de la diferencia, de la exclusión y del racismo (Comboni y Juárez, 2015). Por esta razón, no es posible perder de vista que la interculturalidad:

[...] remite a procesos y prácticas situadas sociohistóricamente que configuran y se configuran en un campo de disputa, en el que existen correlaciones de fuerza variables entre diversos actores con diferentes –y frecuentemente opuestos– intereses. Están presentes en esta construcción: las formaciones, estructuras y resistencias; las relaciones de desigualdad social y la lucha para transformarlas (Grimberg y Walsh, en Diez, 2004, p. 195).

Desde esta tribuna, comprendiendo que necesariamente las políticas interculturales pasan por una redefinición de la relación existente entre las/os indígenas y el Estado, es clave preguntarse: ¿puede el Programa de Educación Intercultural Bilingüe contribuir realmente a mejorar las condiciones de vida de los/as niños/as indígenas en el marco de un Estado que no reconoce su pluriculturalidad, multilingüismo, los procesos de participación efectiva de los pueblos originarios, la recuperación de sus territorios ancestrales, entre otras demandas? ¿Quiénes se benefician realmente con dicha política pública?

3. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. UN BREVE RECORRIDO

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe surgió en Chile como parte de los desafíos planteados por los gobiernos democráticos de la Concertación de Partidos por la Democracia. Exactamente. Se inauguró en 1996 durante el gobierno de Frei y se consolidó en el de Ricardo Lagos, a través del ya nombrado Programa Orígenes.

En términos jurídicos se gestó al alero de la Ley Indígena, que en el ámbito de la educación creó la unidad programática en el currículum escolar para entregar conocimientos acerca de las culturas indígenas y sus lenguas, el PEIB en aquellos territorios con alta densidad indígena y un sistema de becas indígenas. Tal como indica el Ministerio de Educación (Mineduc), nació con la finalidad de “mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes a partir

de la contextualización curricular y el fortalecimiento de la identidad de niñas, niños, jóvenes y adultos de pueblos indígenas” (Mineduc, 2017, p. 12).

El PEIB se fundamentó en la existencia de un bajo rendimiento en los estudiantes indígenas, debido a (i) la descontextualización del currículo en relación con la cultura local, (ii) al desarrollo de prácticas pedagógicas inadecuadas para los intereses, necesidades y aprendizajes de estos y (iii) a la exclusión de las lenguas vernáculas (Donoso et al., 2006; Sir, 2008, como se citó en Lagos, 2015, p. 86).

Durante su primera fase (1996-2000), de carácter piloto, el programa se focalizó en aquellas escuelas ubicadas en sectores rurales con una presencia indígena superior al 20%. Su estrategia se orientó a promover la participación de las comunidades en las acciones de implementación del programa, así como en desarrollar una propuesta pedagógica adecuada para facilitar el acceso y favorecer la retención en la educación primaria, secundaria y superior de estudiantes indígenas que se encontraban en condiciones socioeconómicas de vulnerabilidad. Asimismo, en formar recursos humanos calificados que promovieran la valorización y desarrollo de las culturas y de las lenguas de los pueblos originarios en diferentes instancias. Para esto, su quehacer estuvo centrado en la contextualización curricular, participación comunitaria y enseñanza de lenguas indígenas (Mineduc, 2017).

Entre los años 2001 y 2009 el programa dejó de estar en una fase exploratoria y comenzó su implementación al alero del Programa Orígenes (BID), en coordinación con la Conadi. Específicamente entre los años 2001 y 2006 se propuso “diseñar, mejorar en amplitud y calidad de los aprendizajes en el currículum nacional de enseñanza básica que propone la reforma educacional, en 162 escuelas donde estudian niñas/os aymaras, atacameños y mapuches”. Al respecto, el Mineduc declaró dentro de sus principales logros: participación de 160 escuelas, 6.682 estudiantes atendidos, 900 docentes capacitados en Educación Intercultural Bilingüe, incorporación de asesores culturales en todas las escuelas, adecuación curricular a la participación cultural y lingüística de cada pueblo focalizado, publicación de textos escolares pertinentes de 1° a 4° año de educación primaria (Mineduc, 2017).

Desde 2007 a 2009 las acciones continuaron fortaleciéndose a través de la implementación curricular del PEIB en toda la educación primaria, implementación de planes y programas de enseñanza de lenguas indígenas, desarrollo de proyectos participativos de educación curricular intercultural y adquisición de recursos para el aprendizaje. Este periodo avanzó de la mano de la nueva Ley General de Educación (2009), la entrada en vigencia el Convenio 169 de Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la tramitación del decreto 280, que incorporó la asignatura de Lengua Indígena

(aymara, quechua, rapa nui, mapuzungún) en aquellas escuelas que tuviesen un porcentaje mayor al 50% de estudiantes indígenas en su matrícula.

A partir de 2010 el PEIB se integró finalmente a las zonas urbanas con alta presencia indígena, se fortaleció institucionalmente, integrándose a la División de Educación General del Mineduc e inició la implementación de la asignatura de Lengua Indígena. Durante 2010 y 2014 la gestión se organizó en torno a cuatro líneas estratégicas: fortalecimiento de la implementación curricular de las lenguas indígenas en aquellas escuelas que cumplieran con el porcentaje de matrícula indígena especificado, revitalización cultural y lingüística de pueblos indígenas por medio de recursos humanos y material didáctico, interculturalidad en la dimensión de convivencia escolar y el desarrollo de estrategias de bilingüismo fomentando planes y programas propios en lengua indígena (Mineduc, 2017). Para el año 2014 se creó la Secretaría de Educación Intercultural Indígena del Mineduc con la función de transversalizar la educación intercultural.

Entre 2015 y 2018 el programa modificó su finalidad y se orientó al desarrollo de una ciudadanía con competencias y prácticas interculturales por medio del fortalecimiento, desarrollo, valoración, enseñanza y preservación de las culturas, lenguas y cosmovisiones de los pueblos originarios (Mideso, 2015). Para esto se planteó el desafío de incorporar las lenguas, culturas, historias y cosmovisiones de los pueblos originarios en los procesos de mejora educativa de los establecimientos educacionales del país, a través de cuatro componentes: gestión intercultural en procesos de mejora educativa, revitalización y desarrollo cultural y lingüístico, implementación curricular de culturas y lenguas originarias y sistema para la inclusión de educadoras y educadores tradicionales en los establecimientos educacionales (Mineduc, 2017).

Durante los últimos años, los esfuerzos han estado centrados en el diseño de las Bases Curriculares para la nueva asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios, orientada a la enseñanza de la lengua y la cultura de los nueve pueblos reconocidos por el Estado, desde 1° a 6° año de educación primaria. Su objetivo es “contribuir al rescate, la revitalización y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas según la vitalidad lingüística de cada pueblo y el desarrollo de las competencias interculturales en las y los estudiantes” (Mineduc, 2020).

Las bases curriculares fueron mejoradas por el Mineduc, a partir de una consulta indígena realizada a representantes de los nueve pueblos originarios durante 2019. No obstante, este proceso fue altamente cuestionado por las diferentes organizaciones indígenas, quienes denunciaron que la propuesta

ofrecía nulas garantías en términos de su aplicabilidad⁶ real al interior de los establecimientos educacionales, y por considerar que no respetaba el Convenio 169, al querer ser ejecutada únicamente en escuelas primarias con al menos 20% de estudiante indígenas en su matrícula y no a nivel país. Si bien esto provocó que en 12 regiones del país diversas organizaciones se bajaran del proceso, desde el Mineduc de igual manera la consulta fue considerada válida y las bases curriculares se decretaron en marzo de 2020 para comenzar su implementación, de manera progresiva, durante 2021.

4. PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. TENSIONES Y NUDOS CRÍTICOS

El PEIB sin duda ha significado un avance importante en términos de política pública indígena si lo comparamos con el periodo de la dictadura militar pinochetista, caracterizado por la negación de las identidades indígenas y sus demandas mediante la violencia de Estado. A pesar de ello, si lo contrastamos con otros países del continente sigue teniendo un alcance muy limitado, ya que no se sitúa dentro de un proceso que implique un ajuste sustantivo del modelo educativo, como expresión de un reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios a nivel constitucional. Para este fin se torna clave la construcción de un nuevo pacto que acepte

[...] por principio que la construcción de una sociedad democrática pasa por el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios, y la cancelación de formas neocoloniales que todavía se observan en la relación que mantiene el Estado con las etnias, las cuales han servido para conservar las inequidades sociales, la exclusión política y la marginación cultural (Santos, 2016, p. 213).

De esta manera, desde la mirada de la interculturalidad crítica, como proyecto político que apuesta a decolonizar de los sistemas de saber y poder, es posible afirmar el PEIB ha sido diseñado desde sus orígenes, tanto ontológica como epistemológicamente, desde una vereda opuesta. Es decir, forma parte de las políticas de acción afirmativa, propias de un multiculturalismo neoliberal promovido en América Latina, definido como interculturalidad funcional, orientadas a compensar a las *minorías excluidas* inspiradas en el principio de discriminación positiva. Un multiculturalismo que “exhibe todavía el síndrome colonialista que consiste en creer que existe una supracultura superior a todas las demás, capaz de ofrecerles una hospitalidad benigna y

6. Para más información revisar: <https://www.eldesconcierto.cl/2019/03/28/pueblo-mapuche-se-retira-de-consulta-indigena-del-mineduc-sobre-asignatura-de-lengua-y-cultura-de-pueblos-originarios/>

condescendiente” (Santos, 2016, p. 223). Desde esta perspectiva, no se interroga por las condiciones materiales de existencia de los pueblos originarios; es decir, por los factores estructurales que posibilitan la construcción de un diálogo honesto y horizontal entre diferentes culturas y tampoco favorece la reproducción de los propios saberes de los pueblos originarios de manera autónoma, sino que más bien establece una estrategia asimilacionista para incorporarlos al proyecto educativo hegemónico eurocéntrico.

En efecto, parece coherente que su principal fuente de financiamiento por años haya provenido el BID, organización financiera que ha suscitado la consolidación del modelo neoliberal en el continente y que, por tanto, ha estado disponible para apoyar aquellas políticas educativas que no desestabilicen el orden político y económico vigente. Por lo tanto, estaríamos ante un programa que, bajo la retórica del encuentro en armonía con el otro, legitima las desigualdades y reafirma su propia posición de privilegio.

El programa de acción multiculturalista que se viabiliza a través del Banco Mundial promueve en América Latina acciones de discriminación positiva y de educación compensatoria. Por medio de la discriminación positiva, el Banco auspicia la equidad de oportunidades sin necesidad de hacer cambios en la estructura distributiva resultante de las políticas de ajuste estructural que el mismo Banco promueve. Y por medio de la educación compensatoria, el Banco promueve la mejora de la calidad educativa en algunos pocos privilegiados de los sectores periféricos de la sociedad, sin atacar las causas de fondo del problema [...] son paliativos a los problemas [...]; son, en una palabra, profundamente paternalistas (Tubino, 2004, p. 6).

Bajo este paradigma los objetivos del PEIB han estado, más allá de los ajustes que se han realizado desde su origen, centrados en mejorar el acceso de los estudiantes indígenas al sistema educativo y sus éxitos en educación, quedando relegada la finalidad de fortalecer y recuperar las identidades al logro escolar, en un sistema altamente competitivo y academicista. Esto sería una expresión clara de las medidas compensatorias orientadas a un trato preferencial que supuestamente permitirían conseguir la igualdad en el acceso a bienes y servicios de las poblaciones discriminadas, de tal forma de garantizarles los mismos derechos que al resto de la sociedad (Mosquera y León, 2009). Por ello, los logros principales estarían reflejados en los resultados cuantitativos obtenidos por estudiantes indígenas en las pruebas estandarizadas de medición de calidad, aplicadas a nivel nacional, sin importar realmente los procesos subjetivos de recuperación de sus identidades culturales. A contrasentido, estas políticas tampoco han demostrado mejorar la equidad en la calidad de los resultados ni han adaptado el proceso educativo a las necesidades locales y a la diversidad cultural (Tubino, 2002).

Por otra parte, el PEIB no ha favorecido la construcción de procesos de autonomía educativa por parte de las comunidades indígenas, siendo dichas experiencias coordinadas centralmente desde el Mineduc. En este ámbito, si bien Chile suscribió al Convenio 169 de la OIT y a la Declaración Universal de Derechos y Pueblos Indígenas de Naciones Unidas, no se estaría respetando el derecho a la libre determinación, a la promoción, desarrollo y mantención de sus estructuras institucionales, a la participación en programas de educación, al control de sus sistemas e instituciones docentes que imparten educación en su propio idioma, a la preservación de todas las formas de asimilación e integración, entre otros (OIT, 1989; ONU, 2007).

Frente a lo expresado, la aspiración de construir un diálogo de saberes queda truncada ante a un modelo de asimilación cultural que se limita a incorporar los saberes tradicionales mediante una cátedra anexa –de cuatro horas semanales–, a la participación de educadores tradicionales, y al desarrollo de actividades extracurriculares como fiestas típicas, talleres artísticos, ceremonias indígenas, etc. Es decir, que no se desafía a realizar ajustes de fondo al currículum educativo nacional, generándose una suerte de exotismo y folklorización que termina muchas veces construyendo una barrera más grande entre un nosotros y un otro cultural que debemos integrar. En cuanto a esto, es importante comprender que:

[...] para que la educación interculturalidad pueda contribuir a la recuperación de formas de pensamiento que tradicionalmente han sido negadas, como ha pasado con los saberes de los pueblos originarios, tiene que tomar distancia de los marcos ortodoxos de la pedagogía. La interculturalidad no puede circunscribirse a la sola apertura de espacios con la misma visión escolarizante que ha hegemonizado al subsistema educativo indígena, sino que es un espacio de diálogo, desde donde se puede potenciar una opción educativa que coadyuve al desarrollo integral de los sujetos y de las comunidades indígenas, y de esta manera, crear las condiciones para que los pueblos originarios ejerzan su autonomía en espacios que les permitan disfrutar su diversidad cultural (De la Cruz, 2006, p. 110).

Un ejemplo de esto se visibiliza en la elección de los educadores tradicionales que forman parte del programa. Estos sabios/as indígenas son electos bajo lógicas institucionales propias del sistema educativo, realizándose muchas veces a través de concurso público. Una vez en el cargo son entrenados para incorporarse a las reglas del juego del sistema escolar (Martínez, 2017), situación que se torna muy incómoda para las propias comunidades (Treviño, 2012, como se citó en Martínez, 2017). Desde esta perspectiva, se anulan los propios procesos comunitarios de elección de autoridades indígenas que dan legitimidad a quienes asumen la tarea de preservar los saberes ancestrales. Por otra parte, al no tener estudios universitarios, las

orientaciones técnicas definen que deben ser dupla de un/a docente con estudios superiores denominado/a mentor/a. En consecuencia, como devela el estudio realizado por Lagos (2017), su legitimidad dentro del espacio educativo queda relegada a las posibilidades de acción que su mentor/a le brinde, reproduciendo nuevamente las lógicas de dominación/subordinación dentro del campo educativo.

Asimismo, la observación de clases de 138 de las 162 escuelas del Programa Orígenes reveló que en más del 60% de los casos la cultura indígena constituía un contenido irrelevante dentro del currículum escolar. Además, la cultura del niño/a y su contexto se abordaba en forma parcializada como objeto de conocimiento y no como vivencia vinculada con su experiencia en comunidad. Por otra parte, los/as docentes y equipos directivos no demostraron poseer las competencias necesarias para contextualizar el currículum intercultural, ni para elaborar una propuesta propia y tampoco tener orientaciones pedagógicas para enfrentar la diversidad lingüística de sus estudiantes. No son expertos en cultura indígena, no son indígenas y no manejan de manera fluida las lenguas originarias (Hevia, 2005). Se aprecia entonces que:

[...] la educación intercultural se limita a introducir algunos contenidos relativos a diferentes culturas, sin afectar el currículum como un todo, así como la considerada “cultura común” y de los conocimientos y valores considerados “universales”. Una vez más es asumida la perspectiva de la interculturalidad funcional (Ferrão, 2013 p. 154).

Al mismo tiempo, el programa ha tenido un criterio de extrema focalización, por lo tanto, no existe una educación escolar intercultural a nivel nacional. Su implementación se ha orientado a escuelas primarias de zonas rurales⁷, con un porcentaje determinado de estudiantes indígenas. A su vez no ha definido lineamientos claros para abordar la riqueza cultural en el aula, producto de las importantes oleadas migratorias que ha enfrentado el país desde el retorno de la democracia. Es decir, no ha comprendido, a lo largo de casi 25 años, que la interculturalidad debe apostar a transformar la percepción de las mayorías privilegiadas y no únicamente de las minorías subalternizadas étnico-raciales. En cuanto a esto, si bien la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios pudo haber sido un avance importante, otra vez se está frente a una política que acota su aplicabilidad en razón a porcentajes de matrícula y nivel educativo.

7. El mayor porcentaje de población mapuche habita en zonas urbanas.

Nuevamente, mientras el multiculturalismo como programa normativo desarrolla medidas de acción afirmativa y discriminación positiva con el fin de “empoderar” a ciertos grupos en particular dentro de la sociedad, el interculturalismo hace énfasis en la necesidad de transformar la naturaleza de las relaciones entre estos grupos, lo cual implica no sólo empoderar a unos, sino también alterar las percepciones de la mayoría y promover los procesos recíprocos de identificación entre grupos que han sido privilegiados y aquellos que han sido excluidos históricamente, “entre aquellos que no quieren recordar y aquellos que no pueden olvidar” (Santos, 2010, p. 131).

Otro elemento para considerar es que el PEIB ha establecido la incorporación de la asignatura de *lengua indígena* como *segunda lengua*, a diferencia de lo que ocurre en países como Paraguay o Ecuador donde esta es obligatoria, predominante y universal. Particularmente, se implementa únicamente en la educación primaria, siendo obligatoria para aquellos establecimientos con un 20% de estudiantes indígenas y contempla las lenguas de cuatro pueblos originarios (aymara, quechua, rapa nui y mapuche) de los nueve existentes en el país. Entonces,

[...] si el vehículo para la reproducción de la cultura es la lengua, el resto de las poblaciones indígenas que no calzan dentro de esta propuesta metodológica de rescate identitario están lejos de ser asistidas por el Estado en su labor de salvataje cultural (Martínez, 2017, p. 57).

En lo concerniente a los resultados de la asignatura, es importante puntualizar que durante los últimos años y particularmente en las ciudades las lenguas indígenas han ido prácticamente desapareciendo, quedando situadas como un saber de los/as ancianos/as al interior de sus comunidades rurales, demostrándose así que el impacto del programa en su preservación ha sido muy marginal. Situación reflejada claramente en la encuesta Casen (2015), donde se indica que tres de cuatro personas que se sienten parte de un pueblo originario afirman no hablar ni entender su lengua. Una de las razones asociadas podría tener que ver con la falta de indicadores que permitan evaluar y visibilizar el desempeño en torno a la implementación del programa y de la asignatura de Lengua Indígena en el país (CNED, 2018), así como también a la poca claridad de sus metas. En este ámbito, el Consejo Nacional de Educación refiere que:

[...] entre los expertos existe consenso sobre la necesidad de expresar con claridad cuáles son los propósitos que hay tras la implementación de la asignatura Sector Lengua Indígena [...] asumiendo si la enseñanza de las lenguas originarias se enmarca dentro de un proyecto de bilingüismo, de

enseñanza de una segunda lengua o de un programa de revitalización lingüística (CNED, 2018, p. 4).

Referente a la participación de las/os indígenas en el diseño e implementación del programa, desde el CNED reconocen que esta se ha focalizado en algunas instancias de la creación de la asignatura de Lenguas Indígenas y en el proceso de las bases curriculares de Lengua y Cultura de Pueblos Originarios, siendo aún acotada. Por lo tanto, no se estaría cumpliendo el Convenio 169, en relación con que los programas y servicios de educación deben desarrollarse y aplicarse con la cooperación de los pueblos interesados, y que la autoridad debe asegurar su participación en la formulación y ejecución de programas de educación (OIT, 1989). Para Diez (2004), esto está vinculado con la gran influencia que ejercen los organismos internacionales en la definición de las políticas interculturales en el continente, atribuida por el financiamiento y participación directa en los diferentes proyectos o programas sociales, estableciendo estándares explícitos asociados a la separación entre la planificación en manos de expertos/as y los/as actores sociales, cuyo rol se reduce al de destinatarios.

De este modo, el PEIB ha sido una política pública diseñada de arriba hacia abajo que no ha contemplado, como plantea Bertely (210) que “la riqueza cultural y epistemológica descansa en las comunidades y pueblos indígenas” (p. 221). Frente a esto, necesariamente se debe “propiciar la activa participación de las comunidades en la definición, diseño, operación y vigilancia de sus propias escuelas, llámense indígenas o interculturales, en todas las modalidades y niveles educativos” (Bertely, 2013, p. 222). Es decir, “la interculturalidad en el campo de la educación debe construirse desde y por los pueblos mismos en lo local, desde las perspectivas simbólicas y cognitivas de los propios pueblos, desde sus mundos de vida y cosmogonías” (Comboni y Juárez, 2016, p. 91).

Para finalizar, resulta relevante mencionar la débil institucionalidad que sostiene la política pública. Aunque durante 2014 se creó la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe, esta continúa teniendo un carácter muy subordinado dentro del Ministerio de Educación, realidad comparativamente muy lejana a los países vecinos que han creado Direcciones Nacionales exclusivas en el área. Además, presenta una gestión insuficiente de acompañamiento a las escuelas, tanto desde lo técnico como desde lo financiero, quedando su éxito supeditado al esfuerzo individual de los/as docentes encargados (Lagos, 2015; CNED, 2018), síntoma claro de la voluntad política y mirada ideológica que han sostenido los diferentes gobiernos de turno en democracia en torno a la cuestión indígena.

CONCLUSIONES

El análisis propuesto representa un incipiente esfuerzo por problematizar la perspectiva que subyace a las políticas interculturales desarrolladas en Chile a partir de los años noventa, basadas en el diálogo respetuoso y la tolerancia cultural entre el Estado Nación y los pueblos originarios. Poniendo énfasis en las disputas y negociaciones que se despliegan en el desarrollo de educación intercultural bilingüe.

Como punto de partida, ha parecido importante dar cuenta de aquellos acontecimientos sociopolíticos que posibilitaron la emergencia de la interculturalidad, de tipo funcional, tanto en América Latina como en Chile. Para esto, se ha dado a conocer la relevancia que esta ha cobrado en los programas de los Estados neoliberales los organismos internacionales y las agencias multilaterales del desarrollo, donde, desde una perspectiva corte multiculturalista neoliberal, se han elaborado una serie de políticas públicas en el área. A su vez, se ha destacado el rol de los movimientos indígenas en este proceso, en tanto actores claves a la hora de posicionar sus demandas de reconocimiento y garantías de protección de sus derechos fundamentales.

Al respecto, desde la mirada de la interculturalidad crítica, se ha interpelado la retórica del reconocimiento de la diversidad oficiada desde el Estado chileno, considerando relevante abordar las determinantes estructurales y las relaciones de poder como telón de fondo para pensar las lógicas interculturales en el campo educativo. Frente a esto, se cuestiona el diseño de una política pública de acción afirmativa que, construida de arriba hacia abajo, ha desconocido la colonialidad histórica que ha enfrentado el mundo indígena en el país.

En este sentido, el PEIB al no abordar los procesos señalados; es decir, al desconocer las condiciones sociales, económicas, políticas, culturales que posibilitan o imposibilitan la generación de un diálogo horizontal entre diferentes culturas, terminan folklorizando las prácticas y saberes de los pueblos originarios, asimilándolas al modelo educativo dominante, monolingüe y monocultural, y situándolas en una posición de subordinación donde se construye claramente un otro desde un nosotros privilegiado. Ejemplo de esto es el caso de los educadores tradicionales que, al no ser reconocidos como expertos pedagógicos, necesitan la supervisión de un/a mentor/a que controla las metodologías de enseñanza utilizadas. En concreto, no solo se desconocen otras formas de comprender el mundo, otros paradigmas, sino que también les descalifica al creer que existen formatos estandarizados que permitirían de mejor manera favorecer la preservación de los conocimientos ancestrales al interior de sus propias comunidades.

De este modo, el PEIB sería parte de un aparente esfuerzo por establecer un nuevo trato con los pueblos originarios que paradójicamente implica el silencio del Estado ante sus demandas políticas y sociales y un accionar represivo ante sus diversos modos de resistencia. Se genera así en el campo educativo un nuevo espacio de control de los conflictos que, a través de la gestión de la diferencia por medio de políticas de discriminación positiva, se orienta a compensar a las llamadas *minorías étnicas* promoviendo su acceso al sistema educativo oficial.

Por tal motivo, es necesario comprender que para diseñar políticas respetuosas de las identidades culturales y que favorezcan realmente a las niñas/os indígenas, las democracias necesariamente deben reconocer los derechos de los pueblos originarios presentes en sus territorios y tensionar las variables estructurales que generan su exclusión social, política y cultural. Es decir, en la medida que el Estado redefine su relación con ellos, se podrá avanzar en la construcción de un diálogo respetuoso y auténtico entre diferentes culturas, donde el encuentro colaborativo y participativo posibilitará la creación de una nueva escuela en la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acta de Compromiso (1989). Acuerdo de Nueva Imperial. Recuperado de: http://fundacionaylwin.cl/wp-content/uploads/2018/06/2.-Acuerdo-NuevaImperial_1dic1989.pdf
- Álvarez, N. (2005). Interculturalidad en Salud y Desarrollo de Comunidades Mapuches. Estudio de caso en Maquewe Pelale. Tesis de posgrado. Recuperado de: http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/1616/1/Tesis_Estudio_de_Caso_de_salud_Intercultural.Image.Marked.pdf
- Bartolomé, M. (2020). Interculturalidad y territorialidades confrontadas en América Latina. *Runa*, 33(1), 9-29. Doi: <https://doi.org/10.34096/runa.v31i1.755>
- Bengoa, J. (1994). Los indígenas y el Estado Nacional en América Latina. *Anuario Indigenista*, 33, 13-40.
- Bengoa, J. (2007). *La emergencia Indígena en América Latina*. Santiago de Chile: Fondo de la Cultura Económica.
- Bertely, M. (2013). De abajo hacia arriba. La Educación Intercultural Bilingüe después de décadas perdidas. En M. Casillas y L. Santini (eds.). *Reflexiones y Experiencias sobre Educación Superior Intercultural en*

América Latina y el Caribe: Tercer Encuentro Regional. Pp. 196-223. México: Secretaría de Educación Pública.

Carr, P.; Rivas, E., Molano, N. y Thésée, G. (2018). Pedagogías contra el Despojo: Principios de una Eco/Demopedagogía Transformativa como Vehículo para la Justicia Social y Ambiental. *Revista Internacional de Educación Para la Justicia social*, 7(1), 69-93. Doi: 10.15366/riejs2018.7.1.004

Comboni, S. y Juárez, J. M. (2016). La interculturalidad como proceso o como proyecto: un abordaje desde los procesos educativos. En I. de la Cruz, P.; Santos, B. y D. Cienfuegos (eds.). *Interculturalidad, Conocimiento y Educación. Diálogos desde el Sur*. Pp. 59-92. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Consejo Nacional de Educación (2018). Informe de opinión del CNED Educación Intercultural Bilingüe: Siete retos para el Sistema Educativo Chileno. Recuperado de: https://www.cned.cl/sites/default/files/resumen_ejecutivo_educacion_intercultural_bilingue.pdf

Cuevas, P. (2013). Memoria colectiva: Hacia un proyecto decolonial. En C. Walsh (ed.). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Pp. 69-103. Ecuador: Abya-Yala.

Devalle, S. (1989). Etnicidad: discursos, metáforas, realidades. En S. Devalle (ed.). *La diversidad prohibida: resistencia étnica y poder de Estado*. Pp.7-40. México: El Colegio de México.

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos* 39(156), 192-207. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&tlng=es.

Diez, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 191-213. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1809/180913911012>

Ferrão, V. (2013). Educación Intercultural Crítica: Construyendo caminos. En C. Walsh (ed.). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Pp.145-161. Ecuador: Abya-Yala.

Gunderman, H.; Foester, R. y Vergara, J. (2003). *Mapuches y Aymaras. El debate en torno al reconocimiento y los derechos ciudadanos*. Santiago de Chile: RIL Editores.

Hevia, R. (2005). Culturas originarias: Integración y desarrollo de nuestra diversidad. En B. Negrón (ed.). *Diversidad cultural el valor de la diferen-*

cia. *Culturas originarias: Integración y desarrollo de nuestra diversidad*. Pp.99-111. Chile: LOM Ediciones.

Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 84-94.

Martínez, X. (2017). Reflexiones en torno a la educación intercultural en Chile y la cosmovisión de los pueblos indígenas. En E. Treviño, L.; Morawietz, C., Villalobos y E. Villalobos (eds.). *Educación Intercultural en Chile experiencias, pueblos y territorio*. Pp. 131-165. Chile: Ediciones Universidad Católica.

Menéndez, E. (2006). Interculturalidad, diferencias y antropología. En G. Fernández (ed.). *Salud e interculturalidad en América Latina: antropología de la salud y crítica intercultural*. Pp. 51-56. España: Abya-Yala.

Ministerio de Desarrollo Social (2015). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*. Recuperado de: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CA-SEN_2015_Resultados_pueblos_indigenas.pdf

Ministerio de Educación (2017). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010-2016*. Recuperado de: <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>

Ministerio de Educación (2020). *Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales*. Recuperado de: https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-89532.html#in_antecedentes

Ministerio de Hacienda (2006). Síntesis Ejecutiva Programa Orígenes. Recuperado de: https://www.dipres.gob.cl/597/articles-139541_r_ejecutivo_institucional.pdf

Ministerio de Salud (2016). Orientaciones Técnicas 2016 Programa Especial de Salud y Pueblos Indígenas. Guía Metodológica para la Gestión del Programa. Recuperado de: <http://www.bibliotecaminsal.cl/wp/wp-content/uploads/2018/01/030.OT-y-Guia-Pueblos-indigenas.pdf>

Mosquera, C.; Rodríguez, M. y León, R. (2009). Las Acciones Afirmativas como medio de inclusión social. Énfasis conceptuales, polémicas frecuentes y experiencias de implementación en algunos países. En C. Mosquera y R. León (eds.). *Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal: entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991*. Pp. 69-152. Colombia: Colección CES. Serie Idcarán.

Organización Internacional del Trabajo (2009): Convenio N°169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo. Recuperado de: <https://consultaindigena.mma.gob.cl/wp-content/uploads/2018/12/convenio169.pdf>

Organización de Naciones Unidas (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Recuperado de: https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf

Salazar, M. (2009). Multiculturalidad e interculturalidad en el ámbito educativo: experiencia de países latinoamericanos. *Módulo 1*. Recuperado de: https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1520/multiculturalidad_interculturalidad-2009.pdf

Sandoval, E. y Mota, L. (2016). ¿De qué interculturalidad se habla en la educación superior? Interpelación al enfoque oficial. En I. de la Cruz; H. Santos y D. Cienfuegos (eds.). *Interculturalidad, Conocimiento y Educación Diálogos desde el Sur*. Pp.125-143. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Santos, H. (2016). Pensar la interculturalidad y la educación. En C. Walsh (ed.). *Interculturalidad, Conocimiento y Educación Diálogos desde el Sur*. Pp. 211-235. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Stavenhagen, R. (2008). Derechos de los pueblos indígenas. Informe anual sobre derechos humanos en Chile 2008. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.udp.cl/derechoshumanos/images/InformeAnual/2008/Cap%2009%20Derechos%20de%20los%20pueblos%20indigenas.pdf>

Toledo, V. (2005). Políticas Indígenas y Derechos Territoriales en América Latina: 1990-2004. ¿Las fronteras indígenas de la globalización? En P. Dávalos (ed.). *Pueblos Indígenas, Estado y Democracia*. Pp. 67-102. Buenos Aires, Argentina: Clacso.

Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En M. Samaniego y C. Garbarini (eds.). *Rostros y fronteras de la identidad*. Pp. 151-164. Temuco, Chile: Universidad Católica de Temuco.

Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. En N. Fuller (ed.). *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Pp. 51-76. Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Villena, A. (2005). *Aproximación a las actitudes lingüísticas asumidas por Mapuches de la Región Metropolitana y sus implicancias en el desarrollo de una educación intercultural*. Tesis de grado. Recuperado de:

<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/110234/Aproximacion-a-las-actitudes-linguisticas-asumidas-por-mapuches-de-la-region-metropolitana.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Žižek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jameson y S. Žižek. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Pp. 137-188. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

