

Experiencias pedagógicas del encierro a la revuelta:
Prácticas feministas, estudiantes transgresores, cuerpos en fuga.
Santiago 2019-2020

Informe para optar al grado de Pedagogía en Educación Media con mención en Historia y Geografía

Seminario de Grado. “Sexualidades secundarias: cuerpo y poder en el sistema escolar.”

Francisca Silva Sarmiento.
Profesora Guía: Marcia Ravelo.
Santiago-Chile.
2020.

Resumen.

Territorio: *sudaka*

Contexto: Revuelta Popular.

El siguiente artículo tiene por finalidad que tres heterogéneas experiencias educativas desarrolladas en la región metropolitana (CL) tejan una conversación en torno al paso que dejó la Revuelta de octubre de 2019. Un Proyecto Pedagógico en Contextos de Encierro, un Centro Educacional Municipal y una Escuela Popular y Feminista serán parte de un profundo análisis cuyo fin es contrastar sus ámbitos generales además de a todas/os/es y cada una/os/e de sus actores más relevantes, sus educadoras/es/ís y estudiantes. A través de una lectura cualitativa y situada a las voces de sus propios protagonistas, a sus testimonios, palabras, acciones y a la vez sustentándonos de algunos elementos teóricos de diferentes corrientes pedagógicas y de diversos activismos feministas; caracterizaremos el periodo en cuestión y exploraremos *la fuga* como categoría útil y manifiesta en estos diálogos. Relevando, por último, la importancia registrar las complejas vicisitudes de un proceso histórico que está aún lejos de terminar.

agradecimientos.

“Lo que paso con las marchas para mí fue grandioso. Más que grandioso fue una wea maravillosa que sirvió a muchas para explotar y descargar todo lo malo que este sistema había hecho con nosotres”¹



¹ Nota: Extracto de “La voz de lxs calladxs”. Escrito por Fabián Santiago. 2020

tabla de contenido.

INTRODUCCIÓN

1. Del Encierro a la Revuelta
2. Profes en la revuelta, estudiantes en fuga.
 - 1.1 *Estrategias metodológicas para analizar experiencias pedagógicas.*
 - 1.2 *Cuerpo, prisionización, transgresión y fuga.*

REVUELTA EN LA ESCUELA

1. Analizando Experiencias pedagógicas.
2. Por Pudahuel
 - 2.1 *La Revuelta*
3. Por Legua
 - 3.1 *La Revuelta*
4. Mara Rita.
 - 4.1. *La Revuelta*

CONCLUSIONES.

1. Deudas pedagógicas

BIBLIOGRAFÍA.

1. Material Didáctico y Analizadores críticos CREAD Pudahuel.
2. Entrevistas
3. Testimonios

ANEXOS

“El colegio era mi única motivación y distracción para no estar aquí. Yo odio este lugar. Allí tengo a mis compañeras, y todo lo que aprendo. No soy para estar aquí tía”, le pregunto a mi dupla y me dijeron que tenía que estar por lo menos tres meses más, y todavía no encuentran un colegio. No quiero estar aquí como las otras niñas si me dicen que tengo que estar más de un año prefiero matarme” ... “Tía usted me ayudaría a escaparme?”²

INTRODUCCIÓN

(*) Acerca de la utilización del lenguaje neutral o inclusivo señalamos: que esta investigación adscribe a su uso en pro de someter a intervención mínima los relatos así como de visibilizar las voces e identidades de quienes son su idea fuerza ...todas/es/os y cada una/o/e de mis estudiantes. Concordamos en que *“el uso de artículos no sexistas como les/le es parte de la transformación del lenguaje binario del género y es una demanda que abre el espacio político a otras identidades. Estudios indican que las Escuelas deben reconocer a les estudiantes trans* y de género creativo, permitiéndoles usar sus nombres elegidos (...) que reflejen sus respectivas identidades de género. (Brant,2018. P.97) Muchos intelectuales y docentes se alarman con el uso de les/le (...) diciendo incluso que es parte de una sobre-intelectualización de la academia gringa y de la “ideología de género” (Cabello, 2018)*

Como autora de este artículo y como docente feminista y disidente concuerdo en que *“el cambio de lenguaje es **una** de las aristas de una propuesta educacional no sexista” (Cabello, 2018)* y no la representa la totalidad de la lucha, sin embargo si es un necesario comienzo.

Del encierro a la revuelta

*“¿Es posible que una revuelta social y popular se convierta en “un punto de (...) fuga (...)” para diversos encierros pedagógicos?” (Britzman, 2002) ¿Cómo se *acuerpó* Octubre de 2019 en las vidas de nuestras/os/es estudiantes y en sus procesos educativos? Sean certeras o*

² M.V Estudiante CREAD Pudahuel. Informe de Acompañamiento Pedagógico 02 de mayo de 2019. Santiago Chile.

imperfectas las respuestas que aquí surjan, es necesario ante todo establecer, que el presente escrito no partirá analizando el “*antes y después*” de la Revuelta Social del año pasado en todos y cada uno de sus aspectos generales, esto tendría cabida quizás en una investigación más acabada. Sin embargo, sí se buscará indagar en el posible *giro pedagógico* que se le puede a dar al proceso mismo, conectando los relatos y experiencias de algunas/es/os sujetas/es/os/ que bajo los criterios de la autora son y serán siempre parte de la generación protagonista (tanto en el acaecer de los hechos como en sus consecuencias). A partir de allí, es pertinente también situarnos desde la premisa de que “*El Estallido*” –terminología referida en general por una gran parte de la población, desde los intelectuales de izquierda hasta los medios comunicacionales, no constituye per se una cuestión ranqueable o medible en una escala valórica que responda a la tan manoseada “moralidad del orden”³, debido a que allí contraviene la particularidad misma de su propio origen, es decir, “*la rápida vinculación de todos los problemas puntuales, con un orden social sustentado en la desigualdad*” (Zapata, 2019, p.36). Es justamente en este punto – y en completo acuerdo con las reflexiones de la historiadora Claudia Zapata- donde “... *radica la condición política de este movimiento (...) su racionalidad*” (Zapata, 2019, p.36) y el por qué merece ser profundamente estudiado.

También es importante aclarar que intentar comprender el panorama completo de un proceso histórico que aún continúa, analizándolo únicamente desde una teoría de los Movimientos Sociales (Garcés, 2012), o desde la Historiografía⁴ por ejemplo, implicaría correr el riesgo de que se produjeran nocivos *silencios* para quienes nos corresponde la tarea de **historiar y educar** conjuntamente, teniendo dicho proceso a cuestas. Porque ya sea para ventaja de algunas/es/os o desfavor de otras/es/os este, ya se ha vuelto una página imborrable en nuestra formación docente. He aquí sin duda, una de las razones de peso en la decisión de analizar

³ **NOTA:** “*Moralidad del orden*”: referencia a los diferentes discursos que apuntan a la criminalización de la protesta callejera apelando a la figura del “ciudadano de bien”. En ellos se usan adjetivaciones como por ejemplo; “*Conciudadanos, esforzados, una sociedad civil pujante, pacífica, la cual cree en la libertad, en la tolerancia de verdades, una generación valiente que rescate la paz, que consiga soluciones responsables, que se adjudique la promoción de un comportamiento civilizado*”(Véase: Guerrero, 2019).

⁴ **NOTA:** Para análisis historiográficos sobre la Revuelta popular de Octubre véase los artículos de: **ZAPATA, Claudia** (2019) “*Poéticas de la insurgencia*”. Revista Palabra Pública N°16 Ed. Especial “El Estallido” (nov.-dic. 2019). **ALVARADO LINCOPI, Claudio**. “*Plurinacionalidad y Autodeterminación de los pueblos*”. Revista Palabra Pública N°16 Ed. Especial “El Estallido” (nov.-dic. 2019). **CANDINA, Azun**. (2019) “*La clase media que no era: Ira social y pobreza en Chile*” En: “Chile despertó. Lecturas desde la historia del estallido social de Octubre”. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile. Santiago. pp.53-57

esta Revuelta desde una mirada pedagógica, en donde problematizar “las sutiles” transformaciones que esta dejó -tanto en nuestras experiencias de práctica como en nuestras vidas- se vuelve parte de la quizás interminable secuencia de asimilación de los hechos ocurridos. Los mismos que desconciertan y descompensan los estados mentales que hasta el día de hoy, nos esforzamos en conservar dentro de la “normalidad”.

Dicho esto, la siguiente propuesta buscará el **contraste de tres experiencias educativas que fueron parte de mi formación y práctica pedagógica en distintos puntos de la región metropolitana durante el año 2019 y de cómo estas, dialogan con la Revuelta popular de octubre. Todo esto con el fin de abrir posibilidades reflexivas e históricas en retrospectiva del mismo proceso, en donde procuren incluirse las voces de sus protagonistas; nuestras/os/es estudiantes.** Son parte de estas experiencias, las instituciones de Educación formal que encontrarán su representación en estudiantes y profesoras/es de un Liceo municipal en la comuna de San Joaquín. Las organizaciones de Educación popular, representadas por una Escuela Popular y Feminista, cuya experiencia colectiva y activista se desarrolla actualmente en el centro de Santiago y finalmente, la línea de la Pedagogía en Contextos de Encierro o Carcelario se verá representada a través de un Proyecto-Colectivo de Práctica Docente del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile, en donde parte de su experiencia se desenvuelve en un Centro de Reparación Especializada de Administración Directa ubicado en el sector sur poniente de la capital.

El análisis (discursivo y contextual) se realizará a un diverso corpus material y testimonial. En él, estudiantes como educadoras/is/es que han sido parte de dichas experiencias, serán consideradas/es/os relevantes para el estudio, es a partir de su amplia revisión que visualizamos un elemento bastante persistente a lo largo del espectro de voces retratadas; nos referimos a “*la fuga*”.

Ahora bien ¿A qué le llamamos *fuga?* y ¿Cómo esta se vincula con los procesos educativos de nuestras/es/os estudiantes a lo largo de la Revuelta? Más allá de la acción de huida, escape, salida, o de evasión a un torniquete, la *fuga es un elemento que constituye dos dimensiones; una material y otra teórica.* En ella, podemos ver una *acción- práctica de*

interrupción a ciertas dinámicas o a ciertos procesos que están aconteciendo en el presente, pero también vemos *una categoría de análisis útil para comprender dichas acciones* en un contexto. *La fuga* y sus dimensiones, gatillan un “punto de no-retorno” dentro de un proceso que, por lo general, suele ser más macro, pudiendo perfectamente también ser político, como, por ejemplo: la formación docente, la educación o hasta el mismo orden social (Garcés, 2012). En ese sentido, *la fuga* nos ofrece algo mucho más profundo que una catarsis a la cotidianidad. Es una categoría transversal, cuyas *prácticas son acciones que modifican, interrumpen e irrumpen en la realidad de las/es/os sujetas/es/os, en la realidad de un territorio, o en la de una sociedad*. Es este particular ingrediente, el que gatilla la principal hipótesis en nuestra investigación; ya que si aplicamos esta categoría en sustento de nuestro análisis pedagógico a los acontecimientos de Octubre; *la fuga terminará siendo el manifiesto fáctico de la Revuelta en la “escuela”*.

En los testimonios recopilados, nuestras/es/os estudiantes poco a poco develan este elemento. En algunas ocasiones la fuga aparece como un medio figurativo en el discurso; por ejemplo, como un leve “rompe-esquemas” de lo que acontecía usualmente en una dinámica de clases previo a octubre. No obstante en otras, aparece de maneras mucho más evidentes, como un fin último de liberación, es decir, la acción misma, la fuga física. Más allá de aquello, sea la fuga, una cuestión deseada desde siempre o algo inconscientemente asimilado por nuestras/es/os estudiantes en sus procesos educativos -o a lo largo de sus vidas- su recurrente aparición en los testimonios nos recuerda que su invocación en “los lugares de escuela” no es azarosa, si no que por el contrario es significativa, ya que *la fuga establece consigo un potencial de cambio* –independiente de cual termine siendo su resultado-. Es *en la fuga* donde *las posibilidades de transformación se gestan* y es precisamente por eso que es en “la escuela” y en sus sujetas/es/os que la Revuelta de Octubre encuentra su lugar seminal.

Finalmente hacemos énfasis en la intención de que este ejercicio escritural se proyecte a construir diálogo con las/es/os futuras/es/os compañeras/es/os, tanto historiadoras/es/is como pedagogas/es/os. También con las organizaciones y colectivas que hasta el día de hoy trabajan por garantizar derechos educativos dignos. Si bien, no estamos en posición de concluir aún que formas irá tomando esta Revuelta ya sea que esta se contenga o se fortalezca

socialmente, si podemos ir sumando valiosos registros para comenzar a retratarla, porque de lo que sí estamos seguras/es/os es que a medida que el tiempo avance serán justamente las voces de sus protagonistas, esas/es/os a quienes el *pensamiento de la dominación* insiste en categorizar discursivamente como “minorías” (Díaz, 2018) las que primero entrarán en el indeseable anonimato. He aquí otra razón potente para llevar a cabo esta propuesta.

Por último, relevamos la enorme importancia que adquiere la conexión del activismo político feminista a la hora de realizar este trabajo. Es desde ese lugar, en conjunto con el activismo educativo y popular, que surgen nuevas posibilidades de construcción de conocimiento y de su enseñanza en favor de la liberación y dignidad de nuestras/es/os estudiantes. Es esta la razón final y es este, el sentido más profundo del trabajo formativo a lo largo de estos últimos tres semestres. Es intención de la autora que todo lo planteado aquí, desborde el actual encierro y que dibuje libremente también, su propia fuga.

Profes en la revuelta, estudiantes en fuga.

1.1 Estrategias metodológicas para analizar experiencias pedagógicas.

Preparar la construcción de un estudio contrastado probablemente no constituye una tarea nueva en términos de un trabajo de investigación, sin embargo, al ser esta una propuesta que se erige desde el activismo feminista sinceramos el hecho de que analizar estas tres experiencias pedagógicas en diálogo con la Revuelta de Octubre se vuelve una tarea desafiante y problemática. Primero que todo, porque resulta casi imposible realizar una construcción de relato sin situarse *dentro* de ese relato; sea por la propia especificidad del contexto en que cada una/o/e de nosotras/es/os se hizo parte –o no- de las manifestaciones – incluyendo por supuesto sus consecuencias en nuestra cotidianidad- o bien en segundo lugar, por el hecho de que existe una especial conexión de la autora, con cada una de las experiencias. El ejercicio escritural se verá entonces, ampliamente ligado a muchos aspectos

de mi propia subjetividad.

Esta propuesta suscribe a una práctica y a un enfoque epistemológico feminista, en tanto marco general que propone la configuración de saberes “*como un proceso en marcha a partir de las luchas que realizamos*”. (Harding, 1996, pág. 121) En ese sentido, la construcción de un conocimiento situado (Haraway, 1991) en la experiencia pedagógica -en todas sus dimensiones- se constituye como primera estrategia de análisis teórico y, en consecuencia, con este punto es que parto por auto-reconocerme como una de tantas estudiantes movilizadas/es/os desde ese primer día viernes 18 de octubre y hasta la actualidad. Paralelamente, también me reconozco desde un incipiente rol docente, el cual se fortaleció fervientemente en los días posteriores a la Revuelta. Tras los siete meses en los que mis estudiantes venían nombrándome “Profe” o “Tía”- esa responsabilidad relativamente nueva cobró un sentido firme, pero sobre todo histórico, comparable incluso a la retórica misma del “*Chile Despertó*”. A así mismo, los activismos, las feministas, *sudakas*⁵ y disidentes son identidades de mucha importancia en mi proceso construcción identitaria constante como mujer y como docente.

Teniendo ya más claridad respecto a quien escribe nos aproximamos entonces a nuestra principal tarea -la que como ya se ha mencionado- consiste en; problematizar cómo es que la Revuelta de Octubre de 2019 dialoga y afecta a tres experiencias de formación y práctica pedagógica. Establecemos que estas surgen como instancias contrastables, debido a que -más allá de ser los lugares en donde se situó el quehacer pedagógico de la autora- son reflejo de tres contextos presentes en la realidad educativa a lo largo del territorio pluri-nacional.

En orden de que estas experiencias tejan una conversación, la segunda estrategia fue esbozar una lectura cualitativa y situada de cada una, considerando elementos como: su historia y

⁵ NOTA: “*Sudaka como el insulto, de ser y pertenecer a Latinoamérica, al cono sur, a lxs colonizadxs, lxs vencidxs en la guerra*”. (Alvarez, Constanza. 2014, P. 196) Aplicaremos el término “*sudaka*” desde una noción reivindicativa de la categoría y como un ejercicio de visibilización y resistencia de “lo sudamericano”, ante “lo norteamericano” y aún más ante “lo europeo”. Entendiendo que, desde una vereda geopolítica, la construcción del conocimiento bajo una “*objetividad feminista*”, requiere la utilización de terminologías que reposicionen el territorio como un elemento fundamental para la determinación de identidades y para el estudio de un sujeto histórico situado en un contexto.

constitución como proyectos, organizaciones o instituciones educativas, las diferentes corrientes pedagógicas que las atraviesan y el quehacer pedagógico y rol desempeñado por la autora en cada una de ellas. Por último, con el objetivo de situar cada experiencia en diálogo con la Revuelta se realizó el análisis discursivo de un corpus testimonial y de diversas entrevistas donde tanto estudiantes como educadoras/es/is participan. En ellas, se profundizó prioritariamente la comprensión de sus procesos educativos a través de, aquellas acciones que regularmente toman lugar en el aula o fuera de ella y que forman parte de la dinámica del aprendizaje. Así también se analizó el ambiente escolar, y la agencia de los actores educativos previo y posterior al 18 de octubre. En cuanto a la revisión del material, este se compone de un total de 26 entrevistas y un testimonio de estudiantes entre 8vo básico a 4to año medio del presente año, y un total de 13 testimonios de educadores/as/is. El detalle en el siguiente cuadro.

Tabla 1: Registro del corpus documental entrevistas/testimonios

Cantidad	Liceo	Centro	de	Escuela	Total
Entrevistadas/os/es/ Testimonios	municipal en la comuna de San Joaquín	Reparación Especializada de Administración Directa		Popular y Feminista	
Estudiantes	24	1		2	27
Educadoras/es/is	2	7		5	13

Igualmente veremos, que este escrito se irá sustentando de modelos y conceptualizaciones teóricas presentes en algunas de las corrientes de pensamiento y acción afines al quehacer pedagógico de la autora, como lo son; la Educación Popular (Freire, P. 1967-1969-1992-2004. Freire, P. & Shor, I.2019), la Pedagogía Feminista (Pañuelos en Rebeldía, 2007. Korol, C. 2017 Maceira, L. 2007.), la Pedagogía Queer (Flores, V. 2015-2017. Britzman, D. 2002. Ocampo, A. [cord] 2018.) y la Pedagogía en Contextos de Encierro (Gaete, M. y Muga, M. 2017-2019. Pozo, S. 2019), esta medida tiene por fin, no tan solo enriquecer la discusión entre-corrientes sino que además afinar los alcances y la factibilidad de sus posibles

aplicaciones en cada una de las experiencias pedagógicas consideradas, especialmente a la hora de caracterizar el elemento principal de nuestra hipótesis, *la fuga*.

Para hacer referencia a la Revuelta de Octubre, a sus alcances y a su diálogo con las experiencias educativas, se recurrió a distintas voces historiográficas que hasta ahora han ofrecido interesantes análisis para una lectura en retrospectiva del proceso (Zapata, 2019. Candina, 2019. Lincopi, 2019. Etc.) Respecto al orden del texto, este se compone de dos partes que, -en concordancia con el título de esta investigación- abordan la temática, desde las practicas feministas aplicadas en mi acción pedagógica dentro de las experiencias educativas, desde los testimonios de estudiantes y educadoras/es/is y desde la fuga y cuerpas/os como principales categorías de análisis.

1.2 Cuerpo, prisionización, transgresión, fuga.

“La pedagogía feminista es una pedagogía de la subjetividad, de la autonomía, de la transgresión, del ser lo que quiero ser, de aprender a ser, de inventarse a sí misma/o”

(Maceira Ochoa, 2007, pág. 10)

El ejercicio de re-significar; fue algo que estuvo presente a lo largo de todo el Seminario de Grado, desde las pre concepciones que teníamos sobre la/s sexualidad/sexualidades (Weeks, 1998), su importancia en cuanto a la relaciones de poder e incluso cómo nuestro rol docente se veía directamente afectado por sus dimensiones. El diálogo entre experiencias, se inicia desde un trayecto similar, en este caso, desde la re-significación y problematización de cuatro categorías que nos serán de mucha utilidad a la hora de analizar los testimonios; ***cuerpo/a, prisionización, transgresión y fuga***. No obstante, existe una quinta que para efectos de esta propuesta resulta necesaria y transversal a las tres experiencias; hablamos de ***la interseccionalidad***. Acuñado en 1989 por Kimberlé Crenshaw, feminista afro-norteamericana especializada en la teoría crítica de la raza, este concepto parte su enfoque

alejado de los estudios feministas, aunque poco a poco se irá enmarcando en ellos por su acertada manera de especializar los cruces entre género y raza como cuestiones no excluyentes entre sí o frente a otras variables. Sus especificaciones, sin embargo, ya habían hecho sentido previamente tanto para las feministas materialistas como para las feministas negras (Davis, 1981). Veintitrés años después, Avtar Brah –socióloga británico-ugandesa especializada en los Estudios desde la Diáspora- retoma la discusión teórica y revisa nuevamente la categoría en una conferencia magistral denominada “*Pensando a través de la interseccionalidad*”⁶. En sus conclusiones preliminares, la socióloga conecta y analiza cómo es que a través de esta crítica que emerge primero de la mano de mujeres negras, se desprende también la construcción de lo que llamará “la diferencia” (o ejes de diferencia), afirmando que:

“Dentro de estas estructuras de relaciones sociales no existimos simplemente como mujeres, sino como categorías diferenciadas, tales como «mujer de clase trabajadora», «mujer campesina» o «mujer migrante». Cada elemento hace referencia a una especificidad en la condición social(...) el concepto de ‘interseccionalidad’ [puede finalmente entenderse] como “los complejos, irreductibles, variados y variables efectos que resultan cuando múltiples ejes de diferencia —económica, política, cultural, psíquica, subjetiva y experiencial— se intersectan en contextos históricos específicos (...)” (p. 17-18)

Como vemos aquí “*la diferencia*”, no tan solo se retrata a partir de condiciones sociales específicas, sino también a partir de experiencias que a su vez significan el ser estudiante por ejemplo, complejizado en otro nivel la construcción misma de sus identidades y obligándonos, como docentes, a revisar y cuestionar nuestras didácticas entendiendo que también **el aula** – y todo “espacio de enseñanza”- **es interseccional**, es decir, un lugar en donde se cruzan varios “ejes de diferencia”. De igual forma lo son nuestras/es/os estudiantes,

⁶ **Nota:** “Pensando a través de la interseccionalidad”. Conferencia magistral ofrecida por Avtar Brah en el marco del Congreso Internacional “Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior” organizado por el proyecto MISEAL y realizado en el Instituto Latinoamericano de la Freie Universität Berlin del 23 al 26 de noviembre de 2012. Traducción realizada por Jennifer Chan de Avila.[en línea]<https://www.dropbox.com/sh/cvkf0rd1tuqit9d/AAAxXWAUmv6kkdbEbLTjx0QOa/Bibliograf%C3%ADa?dl=0&preview=Interseccionalidad_y_diversidad._En_defe.pdf> [consultado : 06 noviembre 2016] P.17

y ser conscientes de este punto en cualquier dinámica educativa, se vuelve una tarea primordial si el objetivo es apuntar a un aprendizaje significativo, el cual, a propósito de la Revuelta de octubre, se ve además intersectado por una arista sumamente política; dejándonos al descubierto frente a una experiencia que nunca pensamos, se nos iba a “imprimir en la Escuela”.

Por su parte “**cuerpo**”, es por excelencia justamente el lugar simbólico y material en donde se imprimen todas esas experiencias; todas las construcciones sociales, todas esas dinámicas pedagógicas, todos los procesos de aprendizajes y por supuesto también donde se imprimieron los sucesos de la Revuelta del año pasado. Cuerpo es también, el lugar de cruce interseccional de los ejes de diferencia que cada una/o/e de nustr/as/es/os estudiantes trae consigo, a lo largo de su historia personal. Del mismo modo “cuerpo” puede entenderse, como un “*objeto concreto de investidura colectiva, como soporte de las escenificaciones y de las semiotizaciones*” ,pero así mismo se vuelve también el soporte de las experiencias de violencia. Justamente en ese sentido, concordamos con el sociólogo David Le Breton (2002) en cuanto a que al menos;

“En este contexto, el cuerpo puede no ser otra cosa que un medio de análisis privilegiado para poner en evidencia rasgos (...) y cuando quiere comprender fenómenos sociales [e históricos] contemporáneos.” (p.81)

En nuestro quehacer docente a menudo nos toparemos con el límite simbólico entre cuerpo y palabra porque ambos constituyen herramientas de percepción de mundo, de materialización de ideas, de sistemas sociales, y también de realidades históricas, cuestiones vitales para nuestra labor. Pero por sobre todo cuerpo y palabra constituyen herramientas y posibilidades de acción. Para quienes son protagonistas de las tres experiencias pedagógicas de este trabajo; la acción del cuerpo como soporte es “**acuerpar**” la vivencia misma y hacerla testimonio enriquecido desde la especificidad interseccional de cada una de sus subjetividades. Por lo tanto la idea fuerza y el propósito de esta categoría en la investigación será entonces poder develar las particularidades del ***cómo se acuerpa la experiencia de la Escuela en contexto de Revuelta Social.***

Como ya adelantábamos, el cuerpo como soporte va a proveer un lugar para significar distintas acciones y experiencias, entre ellas las violencias. Si bien aquí no entraremos en el detalle de definir qué es un acto violencia, si nos alejamos de aquella indeseable y muchas veces conveniente malversación de la palabra por parte de quienes se amparan bajo los criterios de la ya mencionada “Moralidad del Orden”. Es en este momento en donde entramos hablar de *prisionización* y de sus atroces e infortunadas consecuencias.

Independiente de que en esta propuesta se esté trabajando con una experiencia educativa en Contexto de encierro no excluimos la posibilidad de que la categoría pueda ser trasladada hacia una dimensión más simbólica. ¿Se puede ser prisionizada/o/e sin estar necesariamente bajo el *suplicio penal* del encierro total? ((Foucault, 1984) ¿Puede existir la prisionización sin prisión? Según las definiciones de Clemmer, la pérdida de la sociabilidad en el medio libre efectivamente es una condición de bastante importancia para poder aplicar la categoría ya que la restricción o pérdida total de la autonomía personal tiene una relación directa con la “técnica de coerción de los individuos, [y]de sometimiento del cuerpo” (Astudillo, 2017). Por lo tanto, la coerción y/o degradación del yo, implica –además de la restricción de derechos individuales- minimizar o interrumpir el proceso de construcción de la identidad. Si anteriormente establecimos que cuerpo es un lugar de soporte, y que por lo tanto acuerpaba experiencias, también podemos suponer que *des-acuerpa* otras. En este caso, des-acuerpa las vivencias del medio libre y se adapta “o asimila la subcultura carcelaria que se da entre las/os/es prisionizadas/os/es”, (Astudillo, 2017, pág. 36) mediante las acciones y estrategias que los espacios de encierro utilizan para desarraigar todo elemento asociado al desarrollo que la/el/ le sujeta/o/e poseía en libertad. En otras palabras, para desarraigar parte la identidad.

Queriendo agregar un matiz a estos planteamientos y volviendo sobre la pregunta ¿Puede existir la prisionización sin prisión? Es que exploramos la posibilidad, de quizás ampliar y trasladar el concepto hacia otros lugares, como por ejemplo la escuela y sus dinámicas. Para comenzar entenderemos la prisión en las palabras de Goffman (1970);

“como una institución total que aborda todos los aspectos de la vida, desarrollándose estos en el mismo lugar y bajo la misma autoridad, donde las actividades diarias se llevan a cabo en compañía de otros quienes se encuentran bajo el mismo trato y de quienes se exige lo mismo. Las actividades se encuentran programadas y se imponen mediante normas formales y explícitas, las que se encuentran integradas con el fin de lograr los objetivos de las institución” (p.25)

Según esta aproximación, resulta casi inevitable que más de alguna institución educativa se nos venga a la memoria, sin ir más lejos la experiencia del Liceo CEM en la comuna de San Joaquín y el propio paso por el sistema escolar de la autora coinciden perfectamente con la definición mencionada. Sin embargo reconocemos que retratar la Escuela como cárcel, no es una premisa que nos interesa profundizar sin tener la debida discusión teórica al respecto. En honor a no desviarnos tangencialmente de nuestra temática, sí profundizaremos en los paradigmas socio-educativos que materializan su transmisión en las Escuelas y por sobre todo en nuestra labor vinculada: *“porque a cada momento estamos trasmitiendo nuestras ideas acerca de las sexualidades,[o acerca] de las formas sociales y culturales autorizadas y sancionadas de vivir los géneros, de las habilitaciones y proscipciones de la moral que nos guía, de los prejuicios y estereotipos de las leyes de la normalidad.”* (Flores, ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía, 2015, pág. 3)

Si volvemos por sobre la definición, no podemos dejar de mencionar un aspecto fundamental muy asociado a las lógicas disciplinarias y a la aplicación de castigos- propias de la prisión y de la escuela- , nos referimos a las cargas de violencia y a sus consecuencias para las/es/os estudiantes. Estas obedecen a un ideal moral y valórico que cada persona debiese desarrollar dentro de un marco de comportamiento social y hegemónicamente aceptable. Una retórica de la normalidad que guía cual sarmiento el proceso de construcción de identidad de cada individua/o/e en donde todo lo que no se haga parte de esta retórica, que por cierto es rígidamente binomial (Ocampo, 2018), se disciplinará, reducirá, desarraigará, asilará encarcelará, y así un largo etcétera. Lo anterior se refleja, por ejemplo en una de las violencias que más veremos, se intenta superar, dentro de las experiencias educativas; *“el sexismo [que] denuncia el control y la normatividad sobre las cuerpas, sus géneros y sus expresiones”* (Cabello, 2018, pág. 30)

¿Qué es lo que sucede cuando está en juego el propio derecho a la educación por el hecho de que el proceso identitario de un/a/e estudiante no responde a la retórica de la normalidad? Por ejemplo: *“(1) cuando se trata de estudiantes no-binarios/as/es o que transitan en su género (es muy común que a estudiantes se les niegue [la entrada al entorno educacional] porque llevan un color de cabello que no se ajusta al estereotipo del varón o señorita”* (Cabello, 2018, pág. 30) Aquí la respuesta es bastante previsible. Tal como las lógicas disciplinarias de los Contextos de encierro, el personal a cargo de hacer vale los intereses de la institución total, corrige la conducta mediante el uso del poder. En este caso, como *“(2) cuando las/os inspectoras/es [experiencias de educación formal-institucional] reproducen relaciones de poder, hostigamiento y acoso contra estudiantes que no cumplen con los modos de ser varón o señorita [desde la negación de sus nombres, retención en algún lugar de la escuela a la fuerza, etc.]* (Cabello, 2018, pág. 30)

La prisionización puede utilizar otros formatos para lograr instalarse en sujetas/os/es que no necesariamente están dentro de un centro de reclusión pero que sí deben lidiar con sus métodos de castigo y vigilancia. Desarraigar la identidad conlleva la aplicación de estrategias que quizás puedan parecer muy insignificantes o no equiparables a las vivencias carcelarias como *“la obligatoriedad de usar jumper o falda (...) [para] las estudiantes mujeres [pese] a [tener que] enfrentarse a situaciones inhumanas por el miedo a desobedecer, a ser estigmatizadas o excluidas de la educación”* (Cabello, 2018, pág. 31) Pero así mismo, la retórica de la normalidad -aplicada en las escuelas- requiere de esas mismas lógicas re-educativas y des-socializadoras (Astudillo, 2017); para des-acuerpar experiencias de autonomía alojadas en los cuerpos, que inevitablemente tendrán que ser corregidos. Tal como plantea la escritora, activista, educadora lesbiana Valeria Flores (2017);

“las manifestaciones del cuerpo (gestos, mímicas, actitudes) son expresiones legibles del/la sujeta/o/e y la escuela se encargará de estimular y forzar modales legítimos de acuerdo al manual de civildad, cuyos marcadores de género serán potentes reguladores de la conducta esperable o deseable para varones y para mujeres sean estudiantes o educadoras/es/is” (p.141)

Re capitulando todo lo anterior, es natural pensar que las personas sometidas a estos procesos de castigo tiendan a elaborar repuestas genuinas de auto-defensa frente a la prisionización, ya sea en los contextos de encierro/carcelarios, en las instituciones escolares formales, o incluso en un paradigma educativo basado en las concepciones hegemónicas que sustenta la retórica de la normalidad. Las respuestas surgen aún cuando está demostrado que el fenómeno siempre termina instalándose exitosamente (García-Bores, 2003. Goffman, 1970. Astudillo, 2017) –. Sea cual sea el caso, la prisionización refleja prácticas de desarraigo identitario aunque por su puesto en distintos niveles según las distintas vivencias y subjetividades, pese a ello constatamos que estas respuestas serán siempre acciones dirigidas hacia un objetivo; la búsqueda de la autonomía amenazada, o derechamente perdida.

Para contrarrestar dicho desarraigo las acciones de respuesta autodefensiva variarán en intensidad dependiendo de la situación, e incluso puede que muchas veces no nos sea fácil encontrarlas explícitamente entre las palabras de nuestras(os/es estudiantes, ya que por lo general los mecanismos utilizados para provocar el desarraigo de la autonomía suele estar asociados a dinámicas de violencia y terminan siendo estas, las que quedan mucho más en impregnadas en sus memorias. Lo más probable, es que también varias de esas respuestas de autodefensa- o en otras palabras, varias de las acciones ejecutadas para evitar el desarraigo- contengan igualmente cargas no menores de violencia y es aquí donde entran nuestras últimas dos categorías de análisis.

Hemos querido situar la *transgresión* y la *fuga* vinculadas a lo pedagógico, y como elementos similares. Pero sin dejar de lado las precisiones teóricas que se requieren para establecer una categoría de análisis como tal. Proponemos primero, dar lectura al siguiente relato , el cual forma parte de mi informe de Acompañamiento Pedagógico a “M.” una estudiante en CREAD Pudahuel.

“El día jueves, M. no estaba donde siempre. Se encontraba en un pabellón de Salud. Fui a buscarla y de un momento a otro aparece llorando. Nos abrazamos y se desahogó más o menos unos 20 minutos. Había tenido un intento frustrado de fuga y manifestaba que nadie la viene a ver excepto yo. Decido suspender la “sesión normal” y nos vamos a conversar un momento al patio. Se encontraba un poco distraída, hablaba constantemente de que no quería estar en el Centro “*No soy para estar aquí tía*”, “*Le pregunto mi dupla y me dijeron que tenía que estar por lo menos tres meses más*” “*No quiero estar aquí como las otras niñas si me dicen que tengo que estar más de un año prefiero matarme*” ... Luego de un rato de comenzada la conversación me pregunta “*Tía ¿usted me ayudaría a escaparme?*” Mi respuesta fue certera: “*M. no puedo ayudarte hacer eso*” Debido a su insistencia en seguir hablando de eso le pedí que me contara el supuesto plan que había hecho para escaparse. Intentando cambiar el tema de alguna forma. M. me hace un dibujo en las hojas que yo llevaba para hacer la clase. De un momento a otro, levanta la cabeza y me dice “*Tía, ¿me espera un ratito?*” Sin prestar mucha atención le digo que bueno, mientras miro el dibujo recién hecho. En lo que me demoro en levantar la vista M. ya se dirigía directamente a la puerta de salida del Centro. Salgo corriendo detrás y B. (terapeuta ocupacional) que estaba allí logra detenerla justo antes de que pudiera salir.

Tras el intento de fuga, conversamos B. y yo en el patio antes de la última reja. M. solo se aleja un poco de nosotras y baja la mirada. B. la confronta diciéndola que no tiene que hacerme eso, “*Admita que utilizó a la tía para escaparse y pídale disculpas*” M. contesta: “*No la use, le prometo que no, es que sólo vi las dos rejas abiertas tenía que hacerla*” Volvemos al patio y conversamos. Le advierto que probablemente yo no pueda controlar las veces en que se quiera fugar por que no voy todos los días al Centro, pero le advierto que si lo hace; pierde todos los beneficios, se vería desprotegida, y se pierde el proceso que ha logrado avanzar judicial y socialmente. M. me mira, y no me dice nada, sólo niega con la cabeza y luego me da un abrazo. La clase no se realizó

Cuadro de texto 1 Informe Acompañamiento Pedagógico a M.V. estudiante de 8vo básico en Contexto de Encierro. 2 de mayo 2019

En él, quiero ejemplificar como es una acción de respuesta y autodefensa contra el desarraigo. Un intento de fuga constituye una práctica de transgresión al encierro. Pero, ¿Cómo trasladamos esto a un ámbito teórico? Entendiendo primero que *la fuga* como categoría es ambivalente. *Es una acción que irrumpe* cierta realidad *pero también es a la vez* una acción que se enmarca en un “*despertar*” *de consciencia* ya que tiene una decisión cognoscente detrás en tanto se sabe, que a través de dicha acción podría haber/concretarse -por más mínima que sea- una posibilidad de cambio y transformación para una realidad actual que a varias/os/es de nuestras/es/os estudiantes se les ha vuelto indeseable e insoportable (Rodríguez, 2016). Por lo que sí, efectivamente la acción de M. puede ser vista como uno de tantos intentos fallidos por escaparse o bien como un paso que M. realizaba en un *intento por recuperar su autonomía perdida*, puesto que existía en ella un deseo constante de resistencia a la adopción de elementos carcelarios y a la socialización con sus compañeras de pabellón. No es una acción fortuita, por el contrario es absolutamente planeada y reflexionada. Es una decisión consciente y pese a todo lo que pude advertirle, M. logró su cometido un mes después de la fecha de este relato.

Estar consciente de esto, como docentes es imprescindible, ya que sólo así podremos realmente trabajar y gestionar un proceso de aprendizaje que se empape también de estas

posibilidades, y de estas experiencias tan vívidas de nuestras/es/os estudiantes. Sólo construyendo en conjunto con ellas/os/es el aprendizaje podrá ser realmente significativo.

Bajo esta misma sintonía nos parece interesante relevar el sentido reflexivo presente en autoras como Britzman (2002), y la importancia que le otorga al hecho de prestar atención a los aspectos más inhóspitos de la subjetividad de sus estudiantes- como por ejemplo, sus performatividades. Todo ello con el fin de re-pensar su misma formación educativa y superar la noción de una identidad alojada como algo estable, homogéneo. La normalidad se suele transformar en un elemento imperceptible y paradójicamente muy dañino para las identidades en construcción. Esto es porque la normalidad esta adosada en un paradigma hegemónico, el mismo que esencializa los estereotipos con los que la sociedad ha leído históricamente a nuestras/es/os estudiantes, sobre todo si se encuentran dentro de una de las tres experiencias educativas con las que esta investigación trabaja.

Así como la performatividad, la autonomía puede constituir un elemento de la subjetividad, porque se enmarca en el proceso de individuación identitaria, es decir en la concientización de sí mismas/os/es como sujetas/os/es de derecho y validas/os/es en una sociedad. Pero ¿Cómo poder llegar a la cúspide de este proceso y alcanzar la tan necesaria autonomía estando inmersa/o/e en instituciones totalizantes? Pues derribando y cuestionando –como se pueda- los resabios de hegemonía. Eso incluye por supuesto un cuestionamiento a la/el/le docente que las/es/os estudiantes tengan enfrente, porque no olvidemos que esta/e es el primer agenciador del conocimiento y el primer responsable de algunos aspectos de reproducción de la cultura. Este es un rasgo no menor a considerar y a recordar constantemente durante los años en que nos dediquemos al ejercicio pedagógico, pues tal como la historiadora Claudia Zapata (2016) señala: *“la cultura lejos de constituir un plácido rincón de convivencia armónica (...) puede ser un auténtico campo de batalla en el que las causas se expongan a la luz del día y entren en liza unas con otras”* (Díaz, 2018, pág. 303) Pues bien, en este caso la transgresión y la fuga son a la normalidad lo que la Revuelta es a la Escuela, es decir, interrupción a la realidad y concientización política sobre la misma. *“Reconocer a las sujetas y sujetos en su dimensión (...) generizada implica reconocer que tienen una posición social específica desde la que se enfrentan al mundo y también al proceso*

educativo. Enfatizo que a esta idea no subyace un pensamiento ontológico sobre la diferencia, ni mucho menos un objetivo de reproducción de estas diferencias, sino que partiendo de la realidad vigente, se distingue la existencia del mundo generizado y predominantemente dicotómico, y se asume y trabaja la influencia del género en las personas justamente para responder a su experiencia distinta, y para reflexionar y abordar esa diferencia en miras a la construcción de un proyecto de sí más libre, de un proyecto propio autónomo” (Maceira Ochoa, 2007, pág. 4)

LA REVUELTA EN LA ESCUELA

“(…) algo se quebró en ese minuto, las ovejas escaparon, el disturbio ya no es diminuto. Y entonces por primera vez nos miramos a los ojos. Y entonces guerreamos por primera vez juntxs y no tan cojos. Y entonces tuvimos que ampliar la mirada porque ya no éramos lxs unikxs perros bombas acá.”

Niñx debacle (2020) “Retrospectiva pal estallido” [EP] Santiago. CL Chauri Chaura Studios.

1. Analizando Experiencias Pedagógicas

Hablar de experiencias pedagógicas en Chile ya no se remite únicamente aquellas que acontecen al interior de un Liceo, a una Escuela tradicional y mucho menos a que exista una sola manera hegemónica de enseñar. Tampoco resulta pertinente concebir una/o/e única/o/e “sujet/a/o/e educanda/o/e” -que pasivamente va *absorbiendo* el conocimiento entregado por sus docentes- y mucho más irreal comprender el proceso de aprendizaje de dicho “sujeto”, sin considerar todo lo que acontece “fuera” de sus horas lectivas. Derribar estos primeros mitos resulta fundamental, para enfrentar y situarnos en la realidad pedagógica que hoy atravesamos, pero por sobre todo resulta fundamental para entender el carácter heterogéneo de las experiencias pedagógicas que a continuación retrataremos y así mismo para comprender algunos matices de las luchas políticas contemporáneas incluyendo en ellas; la lucha por la Dignidad Docente, el Movimiento Feminista chileno y por supuesto la Revuelta

de Octubre de 2019.

Visto desde otra arista, la idea de situar diálogos conlleva un extenso trabajo, y esto es porque analizar la complejidad de la relación existente entre pedagogía y Movimientos Sociales /Populares también nos conduce entre otras cosas a distinguir una cercanía quizás un poco forzosa. ¿Cuál sería entonces el elemento faltante? Por supuesto, las voces de nuestras/os/es estudiantes. En ella/os/es se encarna el análisis, en sus palabras los diálogos y en sus testimonios la memoria histórica de un hito que aún no termina de escribirse.

Como ya mencionamos en la introducción, la principal idea es que las experiencias tejan una conversación, y para iniciarla partiremos por caracterizar como estas experiencias llegaron a ser lo que son hoy en día, identificando quien(es) es (son) la/el/le (s) sujetas/os/es (s) educanda/o/e (s) en ellas, y finalmente que ocurrió pedagógicamente tras el 18 de octubre de 2019. Para referenciar nuestro corpus documental sean (entrevistas o testimonios) hemos dispuesto lo siguiente: si es que la/el/le autora/or/re ha autorizado a que su nombre sea público para esta investigación, estas aparecerán en el formato que se ha estado utilizando hasta ahora junto con su nivel escolar y la experiencia educativa a la que pertenecen explicitado de manera textual. [Ej.: *Andrea, estudiante de 7mo básico en del Centro de Pudahuel; Gabriel, educador en el Preuniversitario Profesora Mara Rita.*] Cuando no sea el caso, estas referencias aparecerán consignadas **en el mismo formato y/o en cuadros de texto**, pero con la inicial de su nombre, el nivel escolar, la experiencia educativa a la que pertenecen y la abreviatura “**Es.**” –en el caso de las/os/es estudiantes- o inicial de su nombre, experiencia educativa a la que pertenecen y la abreviatura “**Ed.**” -en el caso de que sean educadoras/es/is-. Las experiencias educativas se consignarán con las siguientes abreviaturas: [CE] Proyecto Pedagogías en Contexto de Encierro, [SJ] CEM San Joaquín y [MR] Preuniversitario Mara Rita Escuela Popular Feminista. [Ej.: *T. Iro medio [SJ] Es. = Tamara estudiante de Iro medio en CEM San Joaquín o bien B.[CE] Ed.= Bárbara educadora en Proyecto Pedagogías en Contexto de Encierro*]

2. *Por Pudahuel.*

“No quiero que se acaben las marchas porque uno se siente acompañado, uno siente que por primera vez sienten esta rabia que siento yo todos los días”
(Morales, 2019)⁷



Los Centros de Reparación Especializada de Administración Directa (CREAD) junto con los CIP-CRC son las únicas modalidades que dependen directamente de la administración estatal. De ellos existen once a lo largo de todo el territorio pluri-nacional, pese a ello no están exentos de un claro “déficit de cobertura a nivel nacional referente a centros administrados por el organismo estatal, ya que esta modalidad en particular se encuentra presente en solo 6 regiones” del territorio (SENAME, 2020). Es en uno de estos Centros ubicado en la comuna de Pudahuel, donde el Proyecto Pedagogía en Contexto de Encierro toma lugar hacia el año 2011, cuando un grupo de estudiantes de Pedagogía del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile, reconoce -a raíz del contexto de protestas y revueltas enmarcadas en el Movimiento Social por la Educación del mismo año- la necesidad de abarcar espacios no- escolarizados e invisibilizados por la sociedad y hacer de ellos potenciales lugares de práctica pedagógica. A partir de ese momento y mediante la coordinación de dos profesoras del Departamento- Marcela Gaete y Marisol Muga- comienza a erigirse un proyecto docente, colectivo y de carácter voluntario que atenderá las necesidades educativas de los centros y de sus estudiantes, desde la responsabilidad y compromiso político durante los siguientes nueve años. Es aquí en donde se sitúa uno de los principales lugares de agencia pedagógica de la autora y una de sus más desafiantes y retribuyentes experiencias. Durante el primer semestre de 2019 la actividad pedagógica estuvo acotada al área de Matemáticas y en el segundo semestre a su propia área disciplinar (Historia) a través de la implementación de talleres socio-educativos. Fueron estas instancias- junto con la preparación de Exámenes Libres y diferentes Acompañamientos pedagógicos- en donde surge nuestro primer lugar en de encuentro con las voces de nuestras/os/es estudiantes quienes dejaban entrever distintos



⁷ **Nota:** Twitter del actor Héctor Morales en donde da testimonio de su experiencia al encontrarse con tres menores de edad provenientes del SENAME durante una manifestación el día 29 de octubre de 2019. [<https://twitter.com/hectormorals/status/1189527654715809793>]

niveles de escolarización, siendo esta interrumpida o derechamente nula.

Pese a no contar con su derecho a la educación garantizado por las ineficiencias de la propia Institución, nuestras/os/es estudiantes de Pudahuel, -cuyo rango etario va desde los 12 a los 17 años aproximadamente, provenientes de distinto territorios, de distintas regiones, y con diferentes historias personales- intentan construir sus subjetividades estudiantiles en una confluencia con el encierro, y no necesariamente dependiente de él. ¿Qué quiere decir aquello? Pues bien, aunque en casos muy específicos, el encierro es voluntario, en la gran mayoría de las veces no es algo que haya pasado por una decisión propia, hecha a consciencia y con plena autonomía. Por el contrario y cómo mencionamos anteriormente el encierro, es una vivencia impuesta, indeseable e insoportable. Pero esta condición no define enteramente sus procesos de construcción de identidad, damos cuenta de aquello porque nos topamos aquí con el terreno más enriquecedor para hablar de *la fuga* como categoría, porque es aquí en donde se genera el mayor espectro de respuestas para contrarrestar el encierro y su aculturación y esto ocurre precisamente porque es la experiencia educativa en donde estos elementos afectan más fuerte.

La fuga, es una constante que atraviesa todo el *mundo interno* del Centro, es percibida como un hecho que forma parte de la cotidianidad y como una posibilidad siempre latente y considerable en caso de que la rutina del adentro se vuelva aburrida o intolerable durante algunos días. A modo de ejemplo, es bastante común escuchar a nuestras/os/es estudiantes decir –más bien alardear- de que se fugarán a medida que el calendario se va acercando a fechas significativas para ellas/os/es -cumpleaños de familiares o propios, festivos, celebraciones de fin de año, etc.- Es un asunto, como vemos, normalizado al punto en que de hecho la Institución y las/os funcionarias/os cuentan con protocolos para cuando alguna/e/o de ellas/os/es lo intenta. Previo a la Revuelta de octubre la fuga, ocurría de forma gradual- por goteo- sin mencionar además que la misma distribución arquitectónica de los pabellones del Centro, la facilitaba.

Como educadoras/es/ís no estábamos ajenas/os/es a esta realidad. Si bien la didáctica que el Proyecto lleva a cabo en sus actividades se desarrolla bajo la perspectiva de la pedagogía por proyectos (Ramirez-Gaete, 2017), *la fuga* así como la *prisionización*, son categorías tan transversales a nuestro quehacer docente y tan parte de la subjetividad de nuestras/os/es estudiantes que incluso muchas veces la aplicamos como directrices en más de alguna estrategia didáctica o derechamente en la planificación de clase. Obviamente desde lo simbólico y no desde la incitación.

Aquí, en un extracto de la planificación del Taller de Historia, notaran, por ejemplo, que el motivo del “*viaje*” obedece al objetivo –en rojo- de contrarrestar la nula movilidad física de las/es/os estudiantes fuera de las instalaciones del propio Centro. Entiéndase aquí, que la didáctica consistía en proponer la enseñanza de la historia explorando -“viajando por”-

diferentes territorios de Chile o del mundo, lugares que muchas/os/es de ellas/os/es previamente ya conocían.

Esto se hacía, no tan sólo para poder conocerles un poco más, sino que también para de alguna manera validarles como sujetas/os/es fuera de este encierro, como niñas/os/es y jóvenes cuya vida no se reducirá a este presente si no que, por el contrario, es mucho más que eso.

Como hemos visto, la fuga como categoría nos es útil en la elaboración de una estrategia para contrarrestar el paradigma o retórica de la normalidad que ellas/os/es viven diariamente. Es por medio de esta que nuestras/es/os estudiantes –y nosotras/os/es como sus docentes- confrontan (mos) conjuntamente el encierro, aunque, por supuesto que ellas/os/es lo hacen desde posiciones sumamente diversas y con mucha más proeza. La fuga para algunas/os/es de ellas/os/es es resistencia, para otras/os/es es odio, para otras/os/es conformidad, para otras/os/es esperanza, para otras/os/es desidia y para otras/os/es sólo una abstracción indiferente en la que descansa en el inevitable paso de los días, sin embargo, todo esto previo

“En este taller buscamos fomentar en l@s jóvenes del CREAD un pensamiento crítico frente a entender la Historia como un relato pre determinado, inamovible y ajeno. Por el contrario queremos potenciar sentimientos de identificación común, entre los distintos procesos históricos, sus protagonistas, los lugares en donde se producen, etc. Utilizando el motivo del “*viaje*”, buscaremos impulsar momentos de movilidad espacio-temporal con el fin de contrarrestar:

- 1) La inamovilidad física y el control puesto sobre l@s jóvenes en el centro”

Cuadro de texto 2 Planificación Taller de Historia 18 de octubre de 2019.

a la Revuelta.

2.1 La Revuelta

“A eso de las 4 de la tarde a nuestro estudiante le dieron ganas de ir al baño, por lo que atinamos a ir al GAM, pero fue imposible porque cerrado y la Alameda estaba cortada, únicamente se veía gente, mucha gente caminando desde Plaza Dignidad hacia abajo. Y nosotres estábamos ahí, en donde en palabras de nuestro estudiante todo era apocalíptico”

Cuadro de texto 3: Testimonio C. [CE] Ed.

En el momento en que comenzaba a gestarse la Revuelta o “Explosión social”, es decir, el mismo día viernes 18, las actividades pedagógicas se desarrollaron con relativa normalidad ya que son la mayoría en horario de mañana. Compañeras/os/es educadoras/es/is del Proyecto incluso tenían agendadas salidas pedagógicas con estudiantes del Centro para ese día. Fue el caso C. -Cuadro 4- quien

en su experiencia tuvo nada más y nada menos que continuar su labor docente en pleno contexto de movilización callejera y de represión, tomando todos los resguardos posibles con el fin de ir a dejar al estudiante de vuelta en el Centro sano y salvo. Esa no sería la última vez que algunas/os/es de nuestras/os/es estudiantes tuvieran que enfrentarse a un contexto de protesta callejera.

Otro de los mecanismos de degradación identitaria que nuestras/os/es estudiantes deben confrontar en el encierro es la pérdida de contacto con el exterior, en donde además de suprimirse “las relaciones interpersonales [del medio libre] alejándolos del ocio y de las redes sociales, [se] agudiza la sintomatología depresiva y ansiosa” (Astudillo, 2017, pág. 39). En ese sentido el centro es también, un espacio de atemporalidad y aquello sí que afecta directamente los procesos de construcción de identidad de nuestras/os/es estudiantes. La desconexión con un mundo y con un tiempo calendarizado y rutinario les hace de alguna manera incrementar-además de la ansiedad- la valoración de los lazos y vínculos interpersonales adquiridos en el mismo encierro e intensifica las emociones al punto de que cada Centro se vuelve un micro-mundo en sí mismo. Es por eso que, por ejemplo, en los días posteriores al 18 de octubre muchas/os/es de ellas/os/es desconocían el porqué de los *cacerolazos* que se escuchaban, o el porqué del helicóptero que rondaba todas las noches casi por encima de los techos. Pese a que cuentan con televisión en los pabellones, hubo orden de no encenderlas para evitar que las noticias llegaran a sus oídos. Lo que por un lado es una cuestión comprensible -por la

violencia militarizada que se vivía en las calles y que se mostraba en la prensa sensacionalista- por otro fue problemático, ya que la continuidad de la labor pedagógica se vio altamente complejizada por la obvia inexperiencia de lidiar con lo que estaba pasando y además tener que continuar otorgando el derecho a la educación a estudiantes que constantemente realizaban preguntas que no podíamos responder debido a la “cerca” que el mismo Centro había generado. Así por ejemplo nos lo cuenta Fabián (2020) estudiante de 8vo básico:

“Según yo lo de la explosión social... después de eso todo empeoro dentro del CREAD Pudahuel, ya que antes no podíamos -o muy pocas veces- ir al parque a jugar o algo por el estilo o hasta los tutores -los famosos tutores o profesores que venían- ya no podían venir tan seguido y no podíamos saber nada del exterior. Como si estuviéramos en una burbuja.” (p.1)

Este punto fue altamente cuestionado por varias/os/es compañeras/os/es docentes ya que la complejidad del panorama social requería un mínimo de contexto para nuestras/es/os estudiantes si es que nuestra intención era seguir entregándoles aprendizajes significativos entendiendo que;

“Existe un deber de informar (...) de actuar honestamente con nuestros estudiantes, porque en la medida que ocultamos actuamos subestimándoles y replicamos las mismas lógicas del sistema (...) con actitudes paternalistas, infantilizadoras, segregadoras (...) Si consideramos que nuestros estudiantes sólo por estar en contextos de encierro no son capaces de comprender y posicionarse frente a problemáticas que nosotros sí, el prejuicio está de nuestro lado.” (C. [CE] Ed.)

Así y todo, nuestras/es/os estudiantes sabían lo que estaba sucediendo en “el afuera”, prueba de esto es que dentro de ese mismo día y los que siguieron al 18 de octubre, muchas/es/os de ellas/os/es se adjudicaron una fuga literal- física del Centro. Este hecho se explica en dos razones. La primera: los acontecimientos específicos de ese día. La protesta callejera, la euforia social, el miedo y la información circulante dentro del mismo personal -quienes sí portaban sus teléfonos celulares pudiendo acceder a la información- generaron una atmósfera o “hype”⁸ que por obvias razones “traspasó las rejas” del Centro y elevó el estado ansioso de nuestras/os/es estudiantes. Y la segunda es, “*el efecto fuga*”. Este se explica por el mismo hecho de que las relaciones y lazos interpersonales que se generan en el “adentro” se intensifican. Debido a eso quienes se fugaron, incitaron a sus amigas/os/es más cercana/os/es

⁸ **Nota:** Hype, un anglicismo que sirve para describir situaciones en donde se genera artificialmente mucha expectativa en torno a una persona, producto, o suceso.

y a su vez ellas/os/es a sus amigas/os/es, etc. No por que tuvieran cómo comunicarse entre ellas/os/es, o por que estemos cuestionando la autonomía y poder de decisión de nuestras/os/es estudiantes, si no que por la sensación de vacío que queda detrás ya que, al hacer abandono un/a/e estudiante ocurre un fenómeno en sus compañeras/os/es más cercanas/os/es que podría quizás catalogarse como de re-vulneración, pero a un nivel un poco más sutil. Este consiste, en revivir la experiencia de perder un vínculo significativo, sólo que esta vez, es el vínculo “*del adentro*”. Aquello inevitablemente termina profundizando el mismo desarraigo identitario que nuestras/os/es estudiantes ya arrastran consigo.

“Otro aspecto que creo que cambió, no sé si de forma leve o más notoria, fue la comunicación (...) Esto se tornó cada vez más confuso, generando dudas, incertidumbres sobre lo que realmente pasaba y se comentaba tras bambalinas (...) no pudiendo elaborar con facilidad objetivos [de clase] y responder la pregunta “¿qué queremos? ¿qué pretendemos?” [en términos pedagógicos]”

Cuadro de Texto 4: Testimonio C. [CE] Ed.

A la semana siguiente, cuando se volvió al Centro a dar apoyo, vimos los primeros efectos de la Revuelta en nuestra experiencia educativa. De partida pudimos confirmar la fuga como práctica –explícita- por el número reducido de estudiantes que participaban en las actividades que intentábamos realizar. Y pese a la negativa de tocar “el tema”, las preguntas e insistencias continuaban, junto con la extraña mezcla de inquietud e incomodidad que se manifestaba en el ambiente. Como un secreto a voces que todas/es/os saben pero que nadie se atreve a contar.

Fue a partir de este punto en que como Educadoras/es/is comenzamos a entender que se estaba produciendo un proceso que-en palabras de mis propias/os/es compañeras/os/es- era incluso más grande que nuestra propia labor. Algo muy similar a lo que mi estudiante M. había intentado realizar unos meses atrás. Hablamos de la “*fuga como despertar*”.

El miedo y el prejuicio son sin duda parte de las vallas con las obviamente nos vamos a encontrar desde el momento en que como Educadoras/is/es decidimos ejercer nuestra práctica en el Proyecto. (Poza, 2019) Estas emociones se manifiestan desde el momento en que cruzamos la puerta (o reja) del centro, no obstante, son también las vallas que la misma capa social impone sobre nuestras/os/es estudiantes, a veces únicamente por la restricción de libertad, por historiales de infracción de ley- delictuales- o simplemente por discursos

lastimeros que más que validarles, fetichizan el abandono y el desvalimiento. Sin embargo, tras la Revuelta, el miedo fue una emoción que tomó un sentido inverso es más, descendente, y los prejuicios que aún pudieron haber permanecido en nosotras/os/es, se doblegaron frente a la capacidades reflexivas y políticas de nuestras/os/es estudiantes. Si bien, un número importante había hecho abandono del Centro, para el fin de la semana siguiente varias/os/es ya estaban de vuelta y con unas cuantas cosas que contarnos:

“para mí, fue como muchos dicen “la última gota que rebalsó el vaso”, un grito, una llamada de atención (...) ya que eran tantos años que nos habían robado cosas que nos robaron hasta el miedo (...) como punk me fui al saber lo que estaba pasando afuera... tenía la necesidad de hacer algo al respecto. Luchar por mí, por mi futuro y el de los demás.” (Fabian, 2020, pág. 1)

La experiencia que Fabián nos relata en su testimonio, se remite al momento en que decide tomar la acción de hacer abandono del Centro –fugarse- para dirigirse a las calles del centro de Santiago en donde pasó varios días asistiendo y participando de las protestas. En un principio sus fugas fueron intermitentes sin embargo después de la última, y pese a que tuvo intenciones nunca más pudo re-ingresar ya que cumplió en noviembre de 2019 su mayoría de edad. No obstante, recuerda que:

“Lo que paso con las marchas para mí fue grandioso. (...) una wea maravillosa que sirvió a muchxs para explotar y descargar todo lo malo que este sistema había hecho con nosotrxs. Es, vida en comunidad, o como lo quieran llamar. Fue un desahogo -o como se escriba la mierda- con el mismo sistema” (Fabian, 2020, pág. 1)

Lejos de ser una experiencia aislada, hubo un grupo de estudiantes que al igual que Fabián, realizaron abandono del Centro, expresando similares motivaciones. *“Había estudiantes que querían saber que pasaba y tenían ansiedad porque no les contaban, querían opinar, querían salir.”* (T. [EC] Ed.). Vemos aquí la expresión plena de una acción de fuga que no se presentaba de manera accidental; porque los días estuviesen muy tediosos, o porque se acercaba la fecha de algún cumpleaños, muy por el contrario, existían razones de fondo que hasta ese momento nunca pensamos, se podían manifestar en ellas/os/es. *“Muchos de los estudiantes a los que les hice clase se escapaban del centro e iban a las marchas, por primera vez se sentían incluidos por la sociedad, tenían un espacio para protestar por las injusticias*

que viven día a día. En las clases posteriores a la revuelta lxs niñxs se mostraban interesados por saber cosas de política y a partir de ahí puse mayor énfasis en los contenidos culturales” (A. [EC] Ed.)

¿Cómo confluir estas experiencias en nuestro quehacer pedagógico dentro del Centro? ¿Cómo manejar la contradicción entre lo que dicta una Institución y lo que dicta la labor docente? Fueron varias de las interrogantes que surgieron con el paso de los días. La fuga como despertar de consciencia política ya se había desencadenado y si no se manifestaba con la acción misma del abandono del Centro, lo hacía en interminables preguntas, o en la genuina toma de posturas de algunas/os/es de nuestras/os/es estudiantes respecto a las protestas, o a los saqueos o la violencia misma, se manifestaba allí, en las sensaciones de incertidumbre y ansiedad que muchas veces tuvimos que contener. Ahora tocaba decidir qué es lo que se tenía que hacer a partir de ella. La Revuelta había llegado para quedarse en nuestra pedagogía. Parte del CREAD había despertado.



Imagen 1: Lienzos.

Algunos reparos interesantes de contrastar es que “*la fuga como despertar*” - como fenómeno de acción y reflexión política- sólo se materializó en algunas/os/es estudiantes de Pudahuel, primero que todo por la ya antes mencionada “cerca aisladora” impuesta desde la Institución en tanto:

“les chiques querían saber qué estaba pasando afuera y unx se convertía un poco en un informante de hechos y también de sensaciones, y por eso mismo se daba la instancia hablar con ellos de cosas que antes no se hablaban, pero también creo que fue algo que se diluyó rápidamente, porque en el centro en particular en el CREAD hubo un afán por contener y apagar la efervescencia de les chiques y no por canalizarla” (K. [CE] Ed.)

Y segundo por las particularidades del “mundo interno” del CREAD, ya que a diferencia de otros Centros de reclusión con Régimen Cerrado (CIP-CRC), el incipiente interés que se pudo haber generado fue rápidamente consumido por el mismo encierro, y por propia la retórica de la normalidad de sus “adentros” en donde al estar bajo el resguardo de personal de Gendarmería, la fuga se descarta inmediatamente como posibilidad. Aun así no podemos descartar a priori que otras/es/os residentes o ex residentes –además de

“Ya sabían lo que sucedía porque les habían mostrado la tele. También nos dijo un joven “de qué me sirve a mi si yo estoy aquí encerrado”. Habían otros que sí estaban más interesados, uno de ellos nos pidió que trajésemos videos virales de la revuelta. Llevamos los videos más virales y algunos videos musicales que habían salido (paco vampiro, cacerolazo), al momento de verlos estaban muy atentos. También tenían curiosidad de saber si nosotres habíamos participado de las marchas o barricadas, saqueos. Creo que sí se interesaban en la revuelta social que estaba ocurriendo, pero no se sentían tan partícipes ya que ellos estaban encerrados ahí. Su realidad no había cambiado tanto (como la de nosotres). Creo que fue diferente a lo que ocurrió en el Cread donde estaban mucho más curiosos de saber y podían fugarse, muchos incluso participaron de la revuelta.”

Cuadro de Texto 5: Testimonio T. [CE] Ed.

nuestras/os/es estudiantes- de otros Centros a lo largo de Santiago o del territorio pluri-nacional hayan vivenciado las mismas experiencias adoptando “la fuga” de maneras similares. Proponemos que sería una línea muy interesante y necesaria de investigar.

“En el proyecto se sintió el golpe de la revolución del 18/O, fue como un cachetazo en la cara, muchas cosas se hicieron visibles, nos cuestionamos más directamente las cosas importantes que sostienen el proyecto. Creo que los cambios que hubo en la sociedad se trasladaron a todos los espacios, incluyendo la universidad, el taller específicamente. Se hizo necesario conversar las cosas sin tapujos y tomar decisiones importantes, como los roles de cada uno, el sentido de las clases, las jerarquías, [etc.] (...) [La Revuelta] nos ayudó a comenzar a transitar hacia un proyecto menos jerárquico.”

Cuadro de Texto 6: Testimonio D. [CE] Ed.

En cuanto a nuestro quehacer docente, como ya adelantábamos, este se vio ampliamente superado por la contingencia y también por como esta estaba afectando a nivel interno de las subjetividades de nuestras/os/es estudiantes. Por consiguiente, la relevancia de estas reflexiones, ya que nos permite considerar elementos que quizás -por nuestra propia inexperiencia- prescindimos.

Hoy entendemos, que el aprendizaje es un proceso que se construye a partir de la propia identidad, que los contenidos pueden conectarse con las

experiencias personales de nuestras/os/es estudiantes, situando sus subjetividades y cuidando de respetar sus propias historias. Entendemos que lo personal tiene una dimensión política y que esto “es también objeto de conocimiento y transformación” (Maceira Ochoa, 2007, pág. 8).

He aquí –por último- el sentido de nuestra constante revisión como educadoras/es/is, porque son precisamente nuestras/os/es estudiantes quienes

“requiere[n] de docentes capaces de enfrentar la incertidumbre, conectados con sus emociones y la de [ellas/os/es] capaces de improvisar, de preguntarse por el sentido de los contenidos a enseñar, con la autonomía necesaria para comprender su tarea más allá de la aplicación de estándares de desempeño, con la capacidad de reflexionar en las herencias culturales en las que está[n] inscrito[s] y con la convicción del poder potenciador que tiene la pedagogía para los sujetos y las comunidades.” (Ramirez-Gaete, 2017, págs. 17-18)

Es por eso que las experiencias de nuestras/os/es estudiantes no deben aislarse si no que por el contrario se deben estudiar, teorizar e interpretar históricamente para que sean siempre la base de nuestra solidaridad, de nuestra lucha y el motor de nuestra pedagogía.

3. Por La Legua.

“nosotros no volvemos a clase con los milicos en la calle”
(G.[SJ] Ed.)

La cultura escolar de la experiencia educativa de este CEM en la comuna de San Joaquín, está lejos de poder llamarse una cultura homogénea, es más bien una cultura en constante tensión ya que se ve inherentemente atravesada por variables propias del contexto estudiantil que allí deviene. A rasgos generales este Centro Educacional es un liceo polivalente y el único de carácter municipal y gratuito en toda la comuna, por lo cual podríamos decir que cuenta con bastante popularidad en el territorio pese a que esto no siempre se refleje en el universo de matrículas. Actualmente este CEM pertenece al Servicio Local de Educación Pública Gabriela Mistral, quien agrupa a todos los establecimientos de las comunas de Macul, la Granja y San Joaquín.



Imagen 2: Insignia del Liceo

Apareciendo por primera vez en la palestra educativa el año 1966 como Centro de Educación Media N°2 de San Miguel y pasando a ser Liceo de Hombres N°22 en el año 68', este establecimiento, que además tomó el nombre de un conocido rector de la Ex Universidad

Técnica del Estado (Facebook Horacio Aravena (Liceo Técnico Profesional de San Joaquín), s.f.), se ha caracterizado a lo largo de los años por ser un **“liceo de inclusión”**. De acuerdo a varias/os docentes que trabajan en el establecimiento, este rasgo es determinante para el propio principio de vocación del liceo, el que definen por fuera de las lógicas competitivas predominantes, como la certificación y penalización por medio de los resultados medibles obtenidos en pruebas estandarizadas:

“nosotros somos un liceo de inclusión, acogemos a la diversidad social y cultural, no se rechaza ninguna matrícula, a ningún estudiante, a ningún niño o niña que venga de ningún lugar o colegio. Es complejo porque cuesta nivelar a los estudiantes, en el conocimiento [porque] el currículum chileno es cuadrado y muchas veces cuando se mide, ya sea en ensayos SIMCE o PSU, el resultado de eso es lo que manda y uno en la práctica podría salirse de eso pero ahí tenemos una muralla. Uno se da cuenta de que aquí en este colegio uno enseña para el diario vivir fuera del colegio, y eso es importante.” (V. [SJ] Ed.)

Como ya lo menciona el docente anteriormente, este establecimiento no tiene métodos de selección, ni por criterio económico, ni académicos, ya que no contempla una prueba o filtro de notas para su ingreso. El liceo acepta a la/os/es estudiantes que los colegios privados y particular subvencionados excluyen, asumiendo con ello, el rol de integrarles al espacio escolar. Nuestras/os/es estudiantes en su mayoría provienen del mismo barrio que acoge al establecimiento; “La Legua Vieja” por lo que, al fin y al cabo, es una experiencia educativa que poco a poco se concentró quizás sin pretenderlo en satisfacer las necesidades socio históricas de las/os/es vecinas/os/es y que a su vez se fue empapando de las mismas particularidades del territorio del cual provienen sus estudiantes. Esto por supuesto que afecta a al desarrollo del proceso de aprendizaje y a la misma implementación de las clases.

En algunos casos, por ejemplo, las/os docentes recurren a conectar las vicisitudes de la propia realidad territorial para de alguna manera, situar la construcción de conocimiento en sus estudiantes:

“Trato de vincularlo caleta a la realidad San Joaquín – La Legua. En Historia de Chile siglo XX, trato de vincular mucho lo que pasa en La Legua, darle un contexto a las necesidades que pasan y darles algunas comparaciones. Vincularlo a las

realidades de estudiantes, dependiendo del área que estás viendo. Aunque muchas veces no se puede porque uno tiene varios cursos y en cada curso, tienes muchos estudiantes PIE, de La Legua, migrantes ¿Cómo hacer psicopedagogía de la historia? ¿Cómo adapto la Historia para ellos?” (G. [SJ] Ed.)

Como bien señala el testimonio de ambos profesores, no existe una relación tan estrecha entre los dictámenes del Currículo Nacional, el proyecto educativo del Liceo y su implementación, ni tampoco una adecuación real por parte del establecimiento hacia la realidad que dice estar compelido a encarar si no fuera por la excepción de algunas/os miembras/os de la planta docente que intentan –con sus propias herramientas- acortar esta brecha. Esto sucede debido a otra de las características principales de esta experiencia educativa; **“el aula interseccional”** y es justamente por esa razón que **“la fuga”** será bastante difícil de explorar.

Tras pasar casi un año como practicante en esta experiencia educativa podría decir que las/os/es estudiantes del CEM San Joaquín, conseguirían describirse a sí mismas/os/es de muchas maneras. De las categorías impuestas la que más les resonaba era la de *“niñas/os/es de colegio vulnerable”* (N. 4to medio [SJ] Es.), sin embargo, para efectos de este trabajo, la interseccionalidad es una categoría mucho más fidedigna y de mayor utilidad. A medida que más conocíamos a nuestras/os/es estudiantes más entendíamos que en cada curso nos enfrentamos a un grupo humano que está intersectado por distintas variables estructurales o ejes de diferencia, cuyas características se atraviesan y se imprimen en la construcción subjetiva de lo que significa *ser estudiante en dicho Liceo*. Esto es lo que cada docente conoce, y tiene en cuenta al momento de considerar, por ejemplo; los contenidos que verá, la didáctica que aplicará, las instancias evaluativas que adoptará como cuestiones que incluso pueden ser negociables en pro de construir momentos de diálogo con su grupo curso. En este sentido distinguimos, que el **“aula interseccional”** se presenta en todos los cursos del Liceo y no contempla únicamente la distinción de estudiantes por variables género, raza, clase o territorio, sino que también hace hincapié en estudiantes que presentan diagnósticos que requieren una atención especial, como el Síndrome de Asperger o aquellas/os/es estudiantes integradas/os/es al PIE. El **“aula interseccional”** se vuelven una referencia constante para docentes y practicantes en las sesiones y en las instancias de evaluación. Por ejemplo, el eje *clase*, es constantemente abordado desde la negación. Esto ha pasado cuando tanto

estudiantes como docentes señalan fuertemente un sentido de pertenencia e identificación con las poblaciones aledañas al Liceo y no con los sectores más adinerados de Santiago, también constantes referencias a Equipos deportivos locales de San Joaquín-en donde varios de mis estudiantes participan- e incluso muchas “auto- reseñas” a sus propios entornos familiar inestables, o a la realidad del narcotráfico del sector. Además, pudimos distinguir, que estas variables/ejes de diferencia también se hacen parte de las lógicas de bullying o maltrato psicológico entre compañeras/os/es dentro de la sala de clases.

La cultura escolar, junto con la planta docente, también reivindica –sin saberlo- el “**aula interseccional**”, en comunión con ciertos puntos del Proyecto Educativo Institucional del liceo, cuya visión es brindar “*una formación integral de calidad con énfasis en el desarrollo de competencias profesionales en el área comercial, técnica e industrial, con el fin de asegurar una alta empleabilidad laboral y/o continuidad de estudios superiores*”. Muestra de esto es que se buscan generar espacios extracurriculares de esparcimiento, sociabilidad y formación valórica de los estudiantes, tales como talleres de ecología, formación política, y talleres deportivos que complementan las clases impartidas al interior del aula, generando a través de ellos, lugares de encuentro que van más allá de la calificación del desempeño en las pruebas por asignatura, y que logran convocar alumnos de distintos cursos y niveles. Si aplicamos la variable, territorio veremos una gran cantidad de estudiantes son de nacionalidad extranjera y que la cultura escolar busca acoger esta diversidad, dentro de sus posibilidades. Aquí el “**aula interseccional**” toma su forma más explícita en que, por ejemplo, la tradicional festividad de fiestas patrias que se celebra en prácticamente todos los establecimientos educativos durante el mes de septiembre, acá se ha readecuado a la “*fiesta de la multiculturalidad*”, donde el enfoque es que cada grupo de estudiantes de una determinada nacionalidad comparta expresiones culturales de su país de origen, sin restringirla a los márgenes de los imaginarios de la “*chilenidad*”. Consideramos esto como algo valorable aun cuando esta experiencia educativa no cuenta todavía con una política que abarque en profundidad temáticas de integración cultural y social de estudiantes extranjeras/os/es. Además de aquellas características y entrando ya en el campo de acción de esta propuesta, vemos que muchas/os/es estudiantes muestran su descontento frente a ciertas condiciones del Liceo. Este descontento podría graficarse en dos grandes esferas; la primera

de ellas obedece a cuestiones de infraestructura deficiente. Y la segunda refiere a dinámicas de aula que de alguna u otra forma han interferido con los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes. Este último punto será de vital importancia al momento de caracterizar octubre y sus efectos dentro del establecimiento.

3.1 La Revuelta

El 17 de octubre de 2019 fue la fecha de la “primera” implementación oficial de clase en un curso del Liceo, pese a que desde mayo me venía haciendo cargo-entre comillas- del siempre recordado Cuarto año medio D, quienes se registrarán en la memoria como las/os/es primeras/os/es jóvenes a quienes pude llamar mis estudiantes. Esta vez la implementación tomaba lugar en el Tercero medio C y D –actuales Cuarto C y D o “*generación pandemia 2020*” del C.E.M. San Joaquín- y la Unidad que correspondía comenzar era la N°.5; “La Dictadura Militar”. La clase llevaba por título “*Chile se salvó/condenó*”. Sin saberlo, veinticuatro horas más tarde nos encontraríamos presenciando la real dictadura.

Como todos los viernes la jornada normalizada partía con mis estudiantes del Taller de Historia en CREAD Pudahuel, hasta las 11 de la mañana y de ahí un rápido viaje en metro hasta San Joaquín. Sin embargo, ese día uno de mis profesores guía me avisa que las/os/es estudiantes se retirarán más temprano debido a que se estaban realizando las actividades postergadas de Día del docente. Como podrán suponer, la segunda clase sobre “Dictadura militar” en Chile nunca vio la luz. A diferencia de Pudahuel, las primeras expresiones de “*la fuga*” en esta experiencia educativa no se produjeron sino hasta por lo menos diez días después de la Revuelta, ya que siempre se acordó, por lo menos entre una gran parte de la planta docente, que no se volvería a la normalidad lectiva si es que no se bajara el estado de excepción constitucional, en resumen: “*nosotros no volvemos a clase con los milicos en la calle*” (G. [SJ] Ed.)

La Revuelta en este caso, llegó a un terreno mixto y por consecuencia, *la fuga* a esa retórica de la normalidad fue parcial, Ahora bien, ¿qué es lo que podríamos eventualmente definir como la

normalidad educativa –o lectiva-en el Liceo? Pues todos los elementos mencionados anteriormente, sumados a una importante desafección política en una parte no menor del estudiantado. Aquello se debe a dos cuestiones. La primera es la misma condición de interseccionalidad del establecimiento reflejada en los aspectos de “multiculturalidad” presentes en la cultura escolar que, sea por desconocimiento de los acontecimientos socio históricos del territorio nacional o por traer consigo su propio historial de manifestaciones y protestas políticas provoca que hablar del tema genere una

“Bueno, por si no lo sabe soy de Venezuela y para nadie es un secreto lo que está pasando en Venezuela actualmente, pero yo tuve la suerte – porque no hay otra forma de decirlo- de que no soy de la capital (...) Eso no quiere decir que donde yo vivía no había, pero allá se concentraban todas las protestas y todo. (...) esto ocasiono que se murieran muchas personas, (...) yo estaba caminando por la calle y de repente empezaba una protesta, llegaba la policía. Y cuando empezó esto del 18 de octubre en Chile, yo llevaba poco tiempo (...), como 5 meses y cuando pasó eso fue como retornar a lo que yo pensé que ya había salido”

Cuadro de Texto 7: Testimonio J. 2do medio [SJ] Es.

sensación negativa en varias/os/es estudiantes, por ejemplo, fue el caso de algunas/os/es provenientes de Venezuela-Cuadro 7- quienes en la realidad del Liceo suman un alto porcentaje del universo de matrículas. Como siempre hubo excepciones:

“Tía lo que pasa es que como yo soy de Ecuador, allá también hay muchas cosas así, por así decirlo, leyes que no favorecen a la sociedad. Pero la diferencia con lo de acá es que la gente no se alza tanto para poder tener beneficios. Por eso me pareció muy bueno que la gente se uniera para poder tener mayor acceso, no sé, a la educación, a la salud y todo eso. Porque también es una inspiración para otros países para que hagan lo mismo y así pudieran tener... poder mejorar la sociedad pues.”
(A. 2do medio [SJ] Es.) *“Igual como que Latinoamérica en ese periodo como que estalló, en general.”* (F. 3ro medio [SJ] Es.)

La segunda se debe a una forma específica de comprender la política en tanto “cuestiones del pasado” que no se reflejan o tienen relevancia en “mi presente”, lo que sin duda tiene relación con una percepción que, hasta el año pasado, predominaba en muchas/os/es estudiantes refiriendo a que los cambios que querían para sus vidas, las metas que se proponían, su futuro -etc.- dependían más de ellas/os/es mismas/os/es que de agentes de cambios externos.

“Es que profe, tengo rabia por la educación, por mi educación porque me saqué un dos y siento que nada me asegura si no es por mí, porque estar en un colegio como este, bueno, porque en este colegio vulnerable donde estoy la mayoría de las notas son bajas (... No sé si la escuela sirve por completo, yo me la tengo que ver por mí”
(N. 4 medio [SJ] Es.)⁹

El desencantamiento, el desinterés y la baja participación política de las/os/es jóvenes era sino el reflejo de la profunda crisis institucional que el país viene atravesando, en ese sentido concordamos en que la detonación de la Revuelta, como “crisis de la crisis”, se dio tras

“Yo me acuerdo que hablando con E. [docente] le dije “pero y si vamos a la escuela, no a hacer clases, pero a tratar de saber cómo están los cabros y todo” y me dijo “tranqui, cada uno se está organizando en su territorio y tampoco podemos llegar de forma mesiánica” y yo “ya si, (...) tienes razón”. [Estudiantes] me decían “profe, es increíble como en las poblaciones estamos todos manifestándonos y llegan los pacos, pero ahí en la esquina están los narcos y no los tocaban”

involucrar “ una crítica a fondo a un modelo individualista, agobiante, subsidiario y no solidario ” (Candina, 2019, pág. 79) Igualmente en este caso, hubo excepciones frente a esta manera de pensar la política, generalmente por parte de estudiantes que por algún motivo u otro habían se habían visto – quizás sin saberlo- involucradas/os/es en ella, sea por sus historias familiares o por el territorio en donde vivían.

Cuadro de Texto 8: Testimonio G. [SJ] Ed.

Así lo comprobamos en sus testimonios: *“Recuerdo el 18 de octubre que en la tele mostraban todas las protestas y quede muy impresionada ya que nunca imagine que esto pasaría porque mi abuela me contaba lo del pasado y quede plop”*
(M.4to medio [SJ] Es.)

En cuanto a la *“fuga como acción de irrupción”* y *“como despertar”*, son categorías que efectivamente siguen manteniéndose en esta experiencia educativa sin embargo acondicionado a los propios términos del Liceo. Si bien hubo baja asistencia luego de la primera semana no podemos asegurar que las/os/es estudiantes se adjudicaran la acción de haberse escapado para ir a las manifestaciones, y sí lo hicieron no lo explicitaron en sus testimonios. No obstante, sí hicieron del establecimiento educacional su propio espacio de protesta, vemos en este hecho la expresión de la *fuga como acción* de irrupción a la normalidad lectiva, ya sea en;

⁹ Estudiante de 4to medio 2019. Actualmente egresado.

a. Acciones directas

- *“las y los chiquillos se organizaron entre los cursos, sacaron un container (...) trataron d romper un portón. (...) era legítimo manifestarse, salieron de la escuela, quemaron un par de cosas y llegaron los pacos, pero todo piola. Pero ahí quedo en evidencia que necesitamos discutir esto, verlo, no nos podemos hacer las y los locos con lo que está pasando.” (G. [SJ] Ed.)*

- *“Un día nos organizamos para salir al recreo y no entrar más a clases y solo seguir protestando” (L. 3ro medio [SJ] Es.)*

- *“[Algo que cambio fue] ¡Que me empezaron a mirar feo! Los inspectores, porque después del 18, no me acuerdo cuantos días después, quemamos un estante que teníamos nosotros en la sala y todos nos estaban echando la culpa a mí y a mi amigo. Y además como que me llamaron al apoderado sabiendo que estaban todo ahí.” (U. [SJ] Es.)*

- *“Recuerdo cuando se bailó la cueca sola, la niña era de octavo. Después, se cantó una canción con el profe de música, estuvieron muchos disfrazados como de protestantes y cosas así. Ese fue mi curso, el IIB del año pasado.” (L. 3ro medio [SJ] Es.)*

- *“porque se pusieron más rebeldes ya ni entraban a clases pasaban afuera” (M.4to medio [SJ] Es.)*

b. Concientización y participación política.

- *“Yo recuerdo que igual se habló, independiente del ramo, recuerdo que se habló del estallido social como en la forma de planteártelo... como un tema para despertar conciencia en el colegio.” (M. 3ro medio [SJ] Es.)*

- *“Se hizo alguna asamblea dentro del colegio. Se comenzaron a hablar de otras cosas que antes no se hablaba” (L. 3ro medio [SJ] Es.)*
- *“Quería agregar de que más que un tema frecuente, era como un debate, porque cada quien tenía su punto de vista respecto a eso. Entonces se volvió más que todo un debate de que si estuvo bien esta cosa o si estuvo bien lo otro o mal. Entonces más que un tema de conversación, se volvió un debate frecuente entre estudiantes. Entonces como dicen, o sea, ya era como un tema de clase, sea la materia que sea, como un objetivo más, un hablar más.” (FR. 3ro medio [SJ] Es.)*
- *“Con los profesores fue genial, ya que hablamos mucho del tema y creo que eso es importante, ya que podemos formar opinión y tener los pies en la realidad. Los profesores nos hacen ser ciudadanos correctos y con opinión y agradecí mucho, ya que pude sacar mucho en limpio y opinión. Y con mis compañeros hablamos demasiado del tema, ya que queríamos ir alguna marcha, que desastre iba a quedar, si iban a dar clases, de todo respecto al tema.” (Y. 4to medio [SJ] Es.)*
- *“Igual los profes se preocupaban, cuando se dejaban de manifestar y volvían más al colegio, muchos de los profesores se preocupaban de que nosotros supiéramos el trasfondo de porque está pasando” (R. 2do medio [SJ] Es.)*
- *“Puedo distinguir que hay un antes y un después del 18 de octubre en mis compañeros y ambiente escolar. Los cambios más notorios entre los alumnos son que se les puede escuchar hablando sobre sus derechos y no solo opinando sobre ellos también sobre, la pensión de los adultos mayores y informándose cada vez más por cuenta propia o preguntando , lograr querer cambiar sus derechos y tener una vida más digna” (E. 4to medio [SJ] Es.)*

En retrospectiva del “estallido” en el CEM de San Joaquín, podríamos concluir que varios de sus estudiantes y profesores distinguen un antes y un después, tanto en su participación política como en sus roles dentro del establecimiento. La capacidad reflexiva se llevó a otro nivel y las opiniones comenzaron a expresarse importara o no si es que estaban en horario de clases, en tiempo libre o en actividades propias del Liceo; *“A mí me dio un poquito de rabia cuando se hizo el acto de los bailes [reprogramación del día de la “fiesta de multiculturalidad”] encontré un poquito falta de respeto por los fallecidos y los desaparecidos”* (M.4to medio [SJ] Es.)



Imagen 3: Mural por la Dignidad al interior del Liceo.
Fuente: Facebook Horacio Aravena Andaur.

De mis estudiantes de San Joaquín, no volví a saber al menos hasta finales de noviembre-momento en que volví asistir al establecimiento-. Reconozco que sí me preocupé ilusamente por la represión militar en La Legua – donde proviene la mayoría - hasta que terminé recordando que son de La Legua y que la memoria territorial

habla por sí sola. Una vez reintegrada a mi

labor como docente practicante, pude ser testigo de las transformaciones a un ambiente escolar que de por si había sido bastante conmovido por los “aires revolucionarios” independientemente de que estos se hayan mantenido durante el presente año o no. Me acordaba en ese entonces, de la preparación de mis clases inconclusas, de lo mucho que me importaba hacer buenas planificaciones y preparar al cuarto medio D para que dieran una buena PSU. El año terminó en la ceremonia de Licenciatura un 20 de diciembre, en donde la mayoría de las/os/es graduadas/os/es se despidieron con la mano sobre uno de sus ojos.

4. Mara Rita (1991-2016)

Preuniversitario
Profesora Mara Rita



*“Lo único que tengo es voluntad
Valentía de ofender por aún existir
Ya no vengo solo a cantar sino bailar también.*

*Ya sé porque me temen
nunca entendí por qué tiene que ser así
Pero aquí me quedo para siempre”*
Mara Rita “Trópico Mío” (pág.35 y 36)

El Preuniversitario Profesora Mara Rita es una experiencia de educación popular y feminista que ha venido desarrollándose en la Casa Central de la Universidad de Chile –centro de Santiago- desde el año 2015. Levantada desde sus comienzos por lesbianas feministas y también –durante los primeros meses- con el apoyo de la Federación de Estudiantes (FECh) surge proponiéndose como una posible materialización al deseo de Paris Sophia Catalina, compañera activista travesti cuyas metas de formación profesional y académica atravesaban, en ese entonces, el campo de las humanidades, específicamente la carrera de Trabajo social.

Es a partir de dicho momento en que, junto con la necesidad de Paris, se plantea una inquietud que hasta la actualidad forma parte de una de las demandas más urgentes de las compañeras, en términos de reparación y reconocimiento de la memoria histórica travesti de este y otros territorios latinoamericanos. Si bien este punto constituye una problemática que podría resolverse a un nivel político y cultural más estructural, el Preuniversitario se posicionó como un primer paso de aquel largo, complejo y necesario camino.

Con esa premisa la organización ha ido tejiendo una propuesta pionera a lo largo del territorio, la cual se concibe como un proyecto educativo que busca rebasar los límites y opresiones que nos impone la educación institucional formal- patriarcal y que tiene como principal objetivo trans-formarla en base a una pedagogía con principios populares y feministas, tomándose las aulas y conjuntamente potenciando la construcción de una comunidad donde educar(nos) signifique liberación, respeto y resistencia.

Cuando se decide partir la Escuela, el escenario al cual se enfrentaba era bastante agraz. La

UNESCO categorizaba este tipo especial de *bullying* como homo/lesbo/transfóbico (lo que más adelante sería discriminación basada en la orientación sexual o identidad/expresión de género -SOGIE based-bullying-). Esta violencia estructural que vive la población LGBT conlleva realidades educativas bastante específicas y preocupantes tales como: abandono o cambios consecutivos de escuela, rendimiento académico deficiente, problemáticas relacionadas a capacidades cognitivas y de concentración. Y por supuesto adversos diagnósticos de salud mental -depresión, drogadicción, ideación suicida y ansiedad- como las principales consecuencias de este tipo de *bullying* y/o discriminación. Es por esto que la propuesta inicial de la Escuela fue trabajar directa y exclusivamente con la población disidente sexual de Santiago.

Como espacio educativo contra hegemónico, y teniendo plena consciencia del panorama escolar y cultural específico al que sus estudiantes se enfrentan día a día, la Escuela promueve -tanto en ellas/os/es como en sus educadoras/es/is- la eliminación de prácticas de violencia machista, racista, especista, adultocentrista y capitalista dentro de sus aulas y de todas sus actividades lectivas y extra-lectivas. Apuntando a que sus espacios educativos sean en primera prioridad seguros y por lo tanto libres de homo-lesbo-transfobia. Las cinco variables anteriores forjan a su vez, los cinco ejes de opresión que esta experiencia reconoce y que se propone desarraigar. Así mismo, la Escuela se comprende desde un funcionamiento auto-gestionado y sin fines de lucro.

En la actualidad, la comunidad educativa del Preuniversitario Profesora Mara Rita-ahora Escuela- continúa conformándose por lesbianas, homosexuales, personas transgénero, estudiantes, funcionarias/es/os, docentes y profesionales de diversas áreas del conocimiento, su principal tarea es la agencia educativa, la nivelación y la preparación de personas disidentes sexuales para los instrumentos evaluativos propios del Sistema Nacional de Admisión a la Ed Superior. Aquella labor se abarca desde las cuatro áreas disciplinares principales que aún se mantienen en el sistema escolar nacional, siendo estas: Ciencias (“Alquimia de las brujas”), Lenguaje (Neologismos Feministas), Matemáticas (“Matemáticas”) e Historia, Geografía y Cs sociales (Memoria). No obstante, la Escuela es mucho más que eso. Tras cinco años de trayectoria, esta comunidad educativa se ha configurado como un lugar en donde nuestras/os/es estudiantes encuentran contención,

acogida y un acceso a la educación que –según sus apreciaciones- definen como digno. Un lugar en donde también adquieren herramientas políticas para sus propios procesos educativos y personales. Fueron ellas/os/es mismas/os/es quienes protagonizaron uno de los más importantes hitos de la Escuela, en donde a un año del fallecimiento de la Profesora Mara Rita Villarroel (1991-2016) quien se desempeñaba en el área de Neologismos Feministas (Lenguaje) sus estudiantes proponen que la Escuela cambie su nombre en honor a la educadora completando así la primera etapa de su historia más reciente.

Tras esta pequeña genealogía de la organización que me abrió las puertas el año 2017, resulta inevitable recordar las tres generaciones de jóvenes a quienes primera y tímidamente me atreví a llamar mis estudiantes, estando en la Licenciatura y sin haber decidido aún querer continuar con la formación docente. Fueron precisamente esas generaciones mi primer atisbo de formación docente y sí mismo mis compañeras/es/os educadoras/es/is del Preu. Tras dicha la reflexión, cabe la pregunta ¿Cómo retratar la fuga en una experiencia educativa que se configura a si misma ya como una frente a ese sistema escolar hetero-patriarcal? La respuesta la encontramos en la Revuelta, cuya resonancia también tuvo sus efectos en cuanto a la Escuela y su labor docente, su agencia política y su organización.

4.1 La Revuelta

*“No tengo miedo a tu repre, me cago en tu toque ‘e queda, y ya no vamo a callarno hasta que esto se resuelva Queremos quemar este sistema de mierda
Revolución, insurrección, REVUELTA.”*

Siempre Barle (2019) “Revuelta” [EP] [#QCACABSHILE](#) Santiago. CL
@lapeluqueriarecords

Pese a que no lo sabíamos si no hasta ya avanzadas las horas de la noche, el viernes 18 de octubre se transformó en un nuevo hito para la comunidad educativa del Preuniversitario Profesora Mara Rita, debido a que sin ninguna premeditación consciente la Revuelta nos halló de frente y de golpe, tras encontrarnos reunidas/es/os para nuestras reuniones de coordinación cuyo horario histórico ha sido siempre los viernes de cada en las horas finales

de la tarde. Hicimos de la sala nuestra pequeña guarnición/centro de operaciones para analizar todo lo que estaba ocurriendo a metros de distancia y de alguna manera u otra contenernos mutuamente. Tanto a nuestras/os/es cuerpas/os/es como a nuestras emociones las que variaron en un periodo muy corto de tiempo desde la euforia social hasta el shock. terminamos acompañándonos hasta que ya era un poco más viable salir a las calles y fue en ese momento en que decidimos no separarnos y vivir las últimas horas de ese día en compañerismo.

Por evidentes razones podemos ver que, en esta experiencia educativa, ya se asoma *la fuga* en cuanto acción de interrupción a nuestra “retórica de la normalidad” la cual ya tiene bastante de “a-normal” y transgresora para cualquier escuela o preuniversitario: “*Para mí, significó un momento de quiebre de la normalidad que habíamos vivido durante tantos años queriendo cambiar, y la certeza de que ya no se iba a volver atrás*”. (B. [MR] Ed.) Por otro lado también para muchas/os/es, “*el 18 de octubre significó un cambio de paradigma*” (M. [MR] Ed.)

“Se decidió ampliar el espacio de la Escuela a mujeres heterosexuales, además de a las disidencias, por un lado, porque consideramos que el momento político que estábamos atravesando añadía una dificultad adicional a los estudiantes del sistema escolar que se iban a enfrentar a la PSU (actual PDT), y que estaban siendo actores activos de la revuelta y por otro lado, porque coincidimos en (...) que tanto mujeres como disidencias sexuales somos grupos oprimidos (...) en desventaja en el sistema educativo, construido no tan solo a la medida de la heterosexualidad sino también en desmedro de las mujeres. Si bien, estas opresiones son distintas, (...) son compatibles en la lucha contra la educación sexista y en la creación de espacios educativos seguros.”

Aquello por supuesto que no tan solo implicaría fugas en nuestra actividades de agenda y horario si no que además en el proyecto educativo que la Escuela levanta. En este punto puede resumirse a una acción que tras varias instancias de debate y discusión implicó una decisión política con importantes consecuencias, nos referimos al hecho de que uno de los efectos de la Revuelta fue la ampliación de nuestro universo de estudiantes, extendiendo la matrícula también hacia mujeres heterosexuales-Cuadro 9- quienes hasta el año pasado no formaban parte del “*target*”¹⁰ de nuestra Escuela.

Cuadro de Texto 9: Testimonio B. [MR] Ed.

¹⁰ **Nota:** Target es un anglicismo que se traduce literalmente como objetivo, persona o cosa a la que se dirige una situación.

Situamos este hecho nuevamente desde *la fuga* como acción, entendiendo que había un contexto de movilización detrás, por cuanto “había una necesidad [explícita] “estamos en medio de una revuelta” las/es cabres dejaron de tener clase, que alguien piense en lxs niñxs” (S. [MR] Ed.) Éramos conscientes de que “como escuela podíamos tratar de suplir esas necesidades, considerando que teníamos la disponibilidad material (había cupos pues no nos quedaban muchos estudiantes ese año)” (F.[MR] Ed).

Frente a esta decisión, y evidenciando la necesidad explícita y a la urgencia por clases con un nuevo proceso de admisión a la educación superior a la vuelta de la esquina, la Escuela implementa un “**Programa Intensiva PSU**”, cuya duración era de un mes en donde como educadoras/es/ís nos dispusimos a lo que nuestras/os/es estudiantes requirieran en cuanto a preparación de pruebas, repaso entrega de material y un largo etcétera. Se abrieron las matrículas y se hizo difusión destacando obviamente la apertura de más cupos. Tras dos semanas intensas de trabajo nuestras/os/es estudiantes tomaron el protagonismo y nuevamente nos sorprendieron respondiendo al llamado, formándose un grupo de aproximadamente 40 estudiantes todas mujeres, tanto heterosexuales como disidentes. Aquí algunos de sus testimonios e impresiones:

Escogí el preu Mara Rita (...) por el tema de ser un preu feminista y disidente, nunca había estado en un lugar de estudio que cumpliera con esas características y fue una experiencia muy linda. Y me siento muy agradecida de que haya personas haciendo estos cambios, porque creo que el preu Mara Rita es un ejemplo de cómo debería ser la educación, el estar en un ambiente libre de acoso y conductas machistas, una educación no sexista en donde se respete el nombre social de les compañeres sin la representación de una autoridad.”

Cuadro de Texto 10: Testimonio V. [MR] Es.

“Preparar la psu durante un contexto de revuelta social fue por sobre todo muy inestable, (...) todo el contexto me motivó a inscribirme en el preuniversitario (...) ya que mi experiencia educacional desde kinder solo ha sido entre mujeres y disidencias, por lo que me acomodaba estar en un espacio que era lo que acostumbraba (...) si bien desconocía el proyecto de la escuela antes de participar de él, el hecho de que fuera popular y por y para mujeres y disidencias lo encontraba muy agradable y seguro, y del cual también esperaba una visión disidente del conocimiento que al como suele ser el enseñado en la educación formal, así como de la metodología misma.”

Cuadro de Texto 11: Testimonio A. [MR] Es.

“durante el Estallido no tuve clases. Entonces cuando vi que la Escuela iba a hacer el intensivo decidí tomarlo, más que nada por el hecho de que es feminista y disidente, por tanto un espacio bacán” (A.[MR] Es.)

En cuanto a retratar la “fuga como despertar” consciente, hubo espacios reflexivos que permitieron el avance en cuanto a posturas y en cuanto al refinamiento de las ideas fuerzas que cimientan el Proyecto político y educativo que existe, esta instancia significó crecimiento a través de la revisión de nuestro propio quehacer pedagógico en contraste con lo que muchas veces resonaba en varias

discusiones “la contingencia no nos puede pasar por encima”. En ese sentido *“La escuela se cuestionó a sí misma, cuestionó hacia el eje que se quería dirigir. Es bueno revisar el separatismo de vez en cuando, porque creo a veces que quizás si se pueden construir espacios entre mujeres heterosexuales y lesbianas. Por la deuda histórica y por la necesidad misma de disputar espacios, pese a que cambie el contexto social. Se amplió la Escuela a nivel de contacto e igual a nivel de redes, ya no hubo centralismo, es importante descentralizar.”* (M. [MR] Ed.)

La Revuelta interpeló a la Escuela y *“(...) esto implicó re-posicionarse políticamente respecto a la identidad de las mujeres, más allá de su orientación sexual (de si son o no heterosexuales). Esto de paso, des-esencializó la postura de la escuela frente a las disidencias sexuales.”* (C. [MR] Ed.) Relevamos el inmenso valor que hay en el hecho de que una experiencia educativa –popular y feminista- sea capaz de revisar su quehacer pedagógico y su práctica política en favor de sus estudiantes y con ello, *“fugarse de sus propias fugas”*. Es este, el mayor aporte y el más claro aprendizaje que dejó el paso de la Revuelta por nuestra Escuela.



Imagen 4: Flyer de Intensiva Mara Rita 2019- 2020

CONCLUSIONES

Deudas Pedagógicas.

“Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural: Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar . (Freire, 2004, pág. 20)”

El presente artículo tuvo como fin analizar la experiencia proyectos educativos constituidos por dentro y fuera de la Educación Formal, en donde una lectura “pedagógica” de la Revuelta de octubre efectivamente se convierte en una propuesta realizable mediante el valioso dialogo entre; los valiosos aportes de postulados teóricos feministas e historiográficos -que sin duda tuvieron gran resonancia en mi misma práctica docente – y las invaluable voces de mis estudiantes, cuyas palabras , ideas y testimonios fueron puestos con el fin de reconocerles como sujetas/os/es históricas/os/es sin los cuales este proceso revolucionario no hubiese podido si quiera alcanzar su materialización.

Comprendimos que la fuga es mucho más que una acción antojadiza propia de adolescentes, si no que por el contrario es una práctica consciente, convertida en una manifestación sistemática de la fuerza histórica de nuestras/os/es estudiantes, de sus grades capacidades políticas y de lo mucho que nos enseñan día a día, generación tras generación. Agregamos entonces un nuevo sentido al 18 de octubre en tanto coincido con las palabras de una de mis compañeras:

“Este día para mí significa un acontecimiento, entendiendo esta palabra desde la filosofía, como aquello que acontece sin previo aviso, sino absoluta irrupción y quiebre de la normalidad. Fue el quiebre de esa normalidad tibia, sofocante, angustiante en su propia

reiteración mecánica, esa irrupción violenta significó para mí, el gozo de ver que las secundaries nuevamente dijeron "no",” (C.[CE] Ed.)

También establecemos que la Revuelta, como proceso histórico que continúa día tras día, deja bastantes pendientes a resolver -quizás durante los próximos meses- entre ellos, el destino de las instituciones de protección a la infancia administradas por el Estado, el resultado del nuevo proceso de Admisión Universitaria y su respectivo “nuevo” instrumento de medición, la deuda histórica docente y su formación en contextos que no necesariamente sean de escuela formal (carcelarios, de encierro, hospitalarios, populares, etc.) o la urgente implementación del proyecto ESI, en el marco de la demanda por una Educación No Sexista y un largo etcétera. Todo aquello a sabiendas de que se viene un proceso constituyente en pleno estado de excepción constitucional y de emergencia sanitaria. Lo cual, -a excepción de la emergencia sanitaria- no sería la primera vez.

Por último pero no menos importante, se esta propuesta buscó problematizar el enlace entre los diversos activismos feministas y el quehacer docente, no únicamente desde la dimensión de las ideas y/o desde las conceptualizaciones teóricas del pensamiento pedagógico y del pensamiento feminista, sino que desde un ejercicio transversal de re-significación de algunas prácticas de enseñanza en tanto estas nos permitan situar las experiencias de nuestras/os/es estudiantes como valiosos recursos y proporcionar desde ese lugar procesos de aprendizajes significativos para ellas/os/es, siempre en favor de apuntar a construir espacios educativos más dignos y realidades mejores de las que hoy tenemos, entendiendo finalmente que, la escuela el lugar en donde todas violencias debieran suspenderse.

RESISTE PROFE.

BIBLIOGRAFÍA

- Astudillo, C. (2017). *Manifestaciones del fenómeno de Prisionización: prisionización en adolescentes que se encuentran cumpliendo medida cautelar de internación provisoria*. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile. Repositorio uchile.
- Britzman, D. (2002). La Pedagogía Transgresora y sus extrañas técnicas. En M. M. Jimenez, *Sexualidades transgresoras. Una Antología de Estudios Queer* (págs. 197-229). Barcelona: Icaria editorial.
- Cabello, C. (2018). Educaición no sexista y binarismos de género. Agitaciones feministas y disidencias sexuales secundarias en la Escuela. En F. [. Zerán, *Mayo feminista: la rebelión contra el patriarcado*. (págs. 21-34). Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Candina, A. (2019). La crisis desde la mirada larga de la historia. (J. Abate, & Erlij, Evelyn, Entrevistadores)
- Davis, A. (1981). *Mujeres Raza Clase*. Madrid: Ediciones AkaJ, S. A.,.
- Díaz, C. (2018). Muticulturalismo sexual: diferencia, diversidad e identidades sexo-género en el régimen heterosexual neoliberal. *Anales de la Universidad de Chile*, 293-313. Ed., G. [. (s.f.).
- Fabian. (2020). La voz de lxs calladxs. (F. S. Sarmiento, Entrevistador) *Facebook Horacio Aravena (Liceo Técnico Profesional de San Joaquín)*. (s.f.). Obtenido de https://www.facebook.com/CEM.HAA/about_details
- Flores, V. (2015). ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía. *Mesa "La escuela como productora de identidad: desafíos de una educación sexual integral no heteronormada"* -. Buenos Aires: III Jornadas Interdisciplinarias de Géneros y Disidencia Sexual.
- Flores, V. (2017). *Tropismos de la Disidencia*. Santiago: Palinodia.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo Brasil: Paz e Terra.
- Garcés, M. (2012). *EL despertar de los Movimientos Sociales en América Latina y Chile*. Santiago: LOM Ediciones.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* ". Londres, UK.: Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la mujer.
- Harding, S. (1996). *"Ciencia y feminismo"*. España. : Ediciones Morata, S.L.
- Le Breton, D. (2002. "). *La Sociología del Cuerpo* ". . Buenos Aires. : Ediciones Nueva Visión. .
- Maceira Ochoa, L. (2007). Una propuesta de pedagogía feminista: teorizar y construir desde el género, la pedagogía, y las prácticas educativas feministas. *Ponencia presentada en el "I Coloquio Nacional Género en Educación"*. Universidad Pedagógica Nacional – Fundación para la Cultura del Maestro., (pág. 17). México DF.
- Morales, H. (30 de octubre de 2019). *Twitter*. Obtenido de

- <https://twitter.com/hectormorals/status/1189527659669262336>
- Ocampo, A. [. (2018). *Pedagogías Queer*. SANTIAGO, Chile: Ediciones Centro de Estudios CELEI.
- Poza, S. (2019). El miedo en la relación pedagógica. Educar jóvenes en Contexto de Encierro.
- Ramirez-Gaete. (2017). Formación práctica en Contextos de Encierro de estudiantes de pedagogía en educación secundaria. *Encuentro Internacional de Tesistas e Investigadores en temáticas de cárceles y acceso a derechos educativos EITICE*, (pág. 20). Tandil, Argentina.
- Rodriguez, C. (2016). *Lo insoportable de las instituciones de protección a la infancia*. Montevideo: Editorial Azafrán.
- SENAME. (22 de septiembre de 2020). *SENAME.CL*. Obtenido de Oferta de protección, Sename: <http://www.sename.cl/web/oferta-de-proteccion/>
- Weeks, J. (1998). *Sexualidad*. México, DF.: Editorial Paidós .

1. Testimonios

Santiago, Fabián. (2020) “La voz de lxs calladxs”. Santiago. Chile.

2. Entrevistas grupales.

-Grupo Curso 3ro Medio “A” de CEM Horacio Aravena Andaur. (2020, Agosto, 24). Entrevistadas/os/es por: Francisca Silva Sarmiento. [Audio de grabación]. Mp3. Quilpué. V Región de Valparaíso.

-Grupo Curso 3ro Medio “B” de CEM Horacio Aravena Andaur. (2020, Agosto, 24). Entrevistadas/os/es por: Francisca Silva Sarmiento. [Audio de grabación]. Mp3. Quilpué. V Región de Valparaíso

-Grupo Curso 2do Medio “A” de CEM Horacio Aravena Andaur. (2020, Agosto,31). Entrevistadas/os/es por: Francisca Silva Sarmiento. [Audio de grabación]. Mp3. Quilpué. V Región de Valparaíso.

- Grupo Curso 4to Medio “C” de CEM Horacio Aravena Andaur. (2020, Septiembre, 9). Entrevistadas/os/es por: Francisca Silva Sarmiento. [Audio de grabación]. Mp3. Quilpué. V Región de Valparaíso

3. Entrevistas individuales.

-Estudiante Y. 4to Medio “A” de CEM Horacio Aravena Andaur. (2020, Septiembre,7). Entrevistadas/os/es por: Francisca Silva Sarmiento. [Documento Escrito]. Quilpué. V Región de Valparaíso.

-Estudiante A. 4to Medio “A” de CEM Horacio Aravena Andaur. (2020, agosto,26).

Entrevistadas/os/es por: Francisca Silva Sarmiento. [Documento Escrito]. Quilpué. V Región de Valparaíso

- Estudiante K. 4to Medio “A” de CEM Horacio Aravena Andaur. (2020, agosto,26).

Entrevistadas/os/es por: Francisca Silva Sarmiento. [Documento Escrito]. Quilpué. V Región de Valparaíso.

-Estudiante Y. 4to Medio “A” de CEM Horacio Aravena Andaur. (2020, agosto,26).

Entrevistadas/os/es por: Francisca Silva Sarmiento. [Documento Escrito] Quilpué. V Región de Valparaíso.

- Educador V.S. de CEM Horacio Aravena Andaur. (2019, junio, 3). Entrevistadas/os/es por: Francisca Silva Sarmiento. [Documento Escrito]. Quilpué. V Región de Valparaíso.

- Educador G.Z. de CEM Horacio Aravena Andaur. (2020, septiembre,14). Entrevistadas/os/es por: Francisca Silva Sarmiento. [Documento Escrito].. Quilpué. V Región de Valparaíso.

- Educadore F.G. de Preuniversitario Profesora Mara Rita Escuela Popular FEminista. (2020, agosto, 31). Entrevistadas/os/es por: Francisca Silva Sarmiento. [Documento Escrito]. . Quilpué. V Región de Valparaíso.

- Educadora B.L. de Preuniversitario Profesora Mara Rita Escuela Popular Feminista. (2020, septiembre, 6). Entrevistadas/os/es por: Francisca Silva Sarmiento. [Documento Escrito]. . Quilpué. V Región de Valparaíso.

-Educadora M.G.. de Preuniversitario Profesora Mara Rita Escuela Popular Feminista. (2020, septiembre, 18). Entrevistadas/os/es por: Francisca Silva Sarmiento. [Documento Escrito]. . Quilpué. V Región de Valparaíso

-Educador C.G. de Preuniversitario Profesora Mara Rita Escuela Popular Feminista. (2020, septiembre, 25). Entrevistadas/os/es por: Francisca Silva Sarmiento. [Documento Escrito]. . Quilpué. V Región de Valparaíso

-Estudiante V. de Preuniversitario Profesora Mara Rita Escuela Popular Feminista. (2020, septiembre, 21). Entrevistadas/os/es por: Francisca Silva Sarmiento. [Documento Escrito]. . Quilpué. V Región de Valparaíso

- Estudiante K. de Preuniversitario Profesora Mara Rita Escuela Popular Feminista. (2020, septiembre, 28). Entrevistadas/os/es por: Francisca Silva Sarmiento. [Documento Escrito]. . Quilpué. V Región de Valparaíso

- Estudiante A. de Preuniversitario Profesora Mara Rita Escuela Popular Feminista. (2020, septiembre, 15). Entrevistadas/os/es por: Francisca Silva Sarmiento. [Documento Escrito]. . Quilpué. V Región de Valparaíso

- Estudiante G. de Preuniversitario Profesora Mara Rita Escuela Popular Feminista. (2020, septiembre, 23). Entrevistadas/os/es por: Francisca Silva Sarmiento. [Documento Escrito]. . Quilpué. V Región de Valparaíso

- Educatora K. Proyecto Pedagogías en Contexto de Encierro DEP. (2020, septiembre, 16). Entrevistadas/os/es por: Francisca Silva Sarmiento. [Documento Escrito]. . Quilpué. V Región de Valparaíso

- Educadora T. Proyecto Pedagogías en Contexto de Encierro DEP. (2020, septiembre, 11). Entrevistadas/os/es por: Francisca Silva Sarmiento. [Documento Escrito]. . Quilpué. V Región de Valparaíso

- Educadora C. Proyecto Pedagogías en Contexto de Encierro DEP. (2020, septiembre, 24). Entrevistadas/os/es por: Francisca Silva Sarmiento. [Documento Escrito]. . Quilpué. V Región de Valparaíso

- Educadora D. Proyecto Pedagogías en Contexto de Encierro DEP. (2020, septiembre, 22). Entrevistadas/os/es por: Francisca Silva Sarmiento. [Documento Escrito]. . Quilpué. V Región de Valparaíso

- Educador T. Proyecto Pedagogías en Contexto de Encierro DEP. (2020, septiembre, 27). Entrevistadas/os/es por: Francisca Silva Sarmiento. [Documento Escrito]. . Quilpué. V Región de Valparaíso

- Educador C. Proyecto Pedagogías en Contexto de Encierro DEP. (2020, septiembre, 27). Entrevistadas/os/es por: Francisca Silva Sarmiento. [Documento Escrito]. . Quilpué. V Región de Valparaíso

Valparaíso

- Educador A. Proyecto Pedagogías en Contexto de Encierro DEP. (2020, septiembre, 20).

Entrevistadas/os/es por: Francisca Silva Sarmiento. [Documento Escrito]. . Quilpué. V Región de

Valparaíso

ANEXOS

-Santiago, Fabián. (2020) “La voz de lxs calladxs”. Santiago. Chile.

Primero que decir, que lo que voy a decir es únicamente para únicos especiales de tener un registro y una visualización más cercana al ámbito de los niños del SENAME y bajos recursos (que es casi todo Chile y el mundo) para que fue la explosión social... Bueno para mí, fue como muchos dicen “la última gota que rebalsó el vaso”, un grito, una llamada de atención de que deberíamos hacer algo al respecto y que no estamos solos, ¿ahí me di cuenta de lo que la gente puede lograr si se une también eso me llevo a varias preguntas que por que ahora... y porque no hace unos años atrás? ¿Por qué no hace mil años atrás? ¿Por qué esperar tanto para esto tanto como que nos metieran “el pico en el ojo” o mejor dicho una bala porque ni siquiera eso les importo, de que hubiera niñxs y abuelxs en las calles o gente con dificultades (como yo diabético) pero que no importaba, ya que eran tantos años que nos habían robado cosas que nos robaron hasta el miedo?

Siendo sincero siempre encontré que el mundo y en especial en el CREAD piensan que los niños son weonxs. Vienen de muchas partes. También he pensado en eso... que a todxs los meten en un saco. En las clases podrías estar estudiando al lado de un niñx que había consumido drogas y otro que na’ que ver -bueno ese no es el tema tanto pero igual yo cacho que por eso ay tanta violencia y distorsión dentro- Todos están con todos... niños de 12 con niños de casi ya 16, 17 años que han hecho casi de todo en sus vidas.

Según yo lo de la explosión social... después de eso todo empeoro dentro del CREAD Pudahuel, ya que antes no podíamos -o muy pocas veces- ir al parque a jugar o algo por el estilo o hasta los tutores -los famosos tutores o profesores que venían- ya no podían venir tan seguido y no podíamos saber nada del exterior. Como si estuviéramos en una burbuja.

La recreación adentro igual se notaba. Gran apoyo y preocupación, más que nada de los profes, ellos hablaban con nosotros más que las mismas asistentes o duplas del sistema. Yo no puedo decir mucho sobre “la explosión” dentro del Hogar, ya que como punk me fui al saber lo que estaba pasando afuera... tenía la necesidad de hacer algo al respecto. Luchar por mí, por mi futuro y el de los demás, pero mientras estuve adentro los mismos tíos que estaban al mando entre comillas de las “casas”, no sabían que mierda hacer con tantos niños en una habitación. Ahí empezaban los problemas... yo como niño mayor de mi casa (“Make Make”) siempre trataba de sacar ideas y siempre me trataban

como uno más, como un pendejo que no debían de escuchar ya que solo estaba hablando estupideces o al menos así lo tome yo... veía que tenían piezas llenas de materiales y no hacían nada con esos materiales, no dan permiso para nada yo creo que por eso los niñxs son así, ay muchas cosas.

Siguiendo con el relato, una pregunta que les hago a mis lectores es ¿Cuándo perdimos la empatía innata a nuestros seres queridos? Igual yo cacho que nosotros tenemos que cambiar primero para poder cambiar algo y no pensar que somos minoría.

Más que nada decir que soy un weon cualquiera y que bueno, he tenido una vida difícil, pero no me gusta competir por eso si no demostrar lo que podemos hacer para sobrellevar las cosas que nos da la vida. Quizás ni siquiera la vida ya que pienso en el fondo que la vida es hermosa, pero las personas -la mayoría- son las pencas, ambiciosas y codiciosas. Respecto a mí, cuando pequeño tuve una vida facil departamentos, casas, etc. hasta que mi madre empezó con depresión y adivinen que... se refugió en el alcohol. Allí empezó mi diabetes, a los 9 años más menos desde ahí que tengo una vida de hogares. Empecé por Galvarino. Mis recuerdos ahí son casi nulos. No tengo muy buena memoria. Después fue el Kanki, después el SENAME, o “Antiguo Cob” (actualmente CREAD Pudahuel) Me acuerdo que cuando llegué al principio fueron amables, y después a medida que pasaba el tiempo me fui dando cuenta de hartas cosas que estaban mal. Si me portaba mal, mi postre o comida no me la daban -y eso que soy diabético tipo 1- aparte de palabras y frases como; “que no tenía donde caerme muerto”. Etc.

En todo caso no todos allí son así. Hay pocas personas que quieren apoyar de verdad a los niñxs, el resto tratar de tirar para abajo o como si fueran de kínder, les dicen que no tendrán futuro o que no se fíen de esperanzas. Les dicen también, que no saquen su yo interno por miedo a algo desconocido, por miedo alterarse ellxs mismxs y alterar a lxs demás... pero yo me pregunto ¿Qué pasara con esos niños que no conocen la realidad afuera o no conocen lo desconocido...? ¿Qué pasara cuando digan “ya eres mayor y pata en la raja”?

Llegaran a la esquina del Centro y les quitaran sus cosas. ¿Cómo buscar una pega? ¿Cómo sobrevivir a la vida a esta sociedad de mierda de personas? Buscar un alojamiento o algo para sostenerse si lo pensamos, sería la respuesta inmediata es la familia pero por algo estás en SENAME... porque tu familia o su familia no fue la adecuada o no pudo simplemente con él o ella o quizás con el sistema. Ese es el tema en la historia del niñx SENAME.

Lo que paso con las marchas para mí fue grandioso. Más que grandioso fue una wea maravillosa que sirvió a muchxs para explotar y descargar todo lo malo que este sistema había hecho con nosotrxs. Es, vida en comunidad, o como lo quieran llamar. Fue un desahogo -o como se escriba la mierda- con el mismo sistema, o con su familia repitiendo la misma historia con sus hijos. Ahora también pensamos o logramos ver ya que la tele miente y casi todas las redes de comunicaciones lo hacen para hacer parecer al ricx como el mejor, como el mesías, alguien intachable. Pasó también que mientras otros luchaban otros saqueaban a los mismos vecinos con sus negocios pequeños y casas.

Ahora para más variar paso lo del COVID...otra mierda. Cuando se pensó que la gente había avanzado un poco hacia la nueva constitución. Eso te demuestra que en esta vida uno tiene que estar preparado para todo lo bueno y mucho más para lo malo porque, da lata decirlo, pero es mucho más probable que al cruzar la calle te atropellen a que en la esquina te encuentres mil pesos o al amor de tu vida.

