



FACULTAD DE
**FILOSOFÍA Y
HUMANIDADES**
UNIVERSIDAD DE CHILE

DEP DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PEDAGÓGICOS
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD DE CHILE

Universidad de Chile

Facultad de Filosofía y Humanidades

Seminario de Título: Pensamiento pedagógico latinoamericano y chileno

**DEJAR DE PATEAR PIEDRAS:
HABITAR LA AUTONOMÍA DESDE UNA PROPUESTA
COMUNITARIA**

**Informe para optar al Título Profesional de Profesor de Enseñanza media con Mención
en Historia y Geografía presentado por:**

Cristóbal Aguilera Mena

Profesor guía: Luis Ossandón Millavil

Santiago de Chile

2021

INDICE

1. INTRODUCCIÓN: LA PULSIÓN EN LA ESPERANZA DE QUE PODEMOS SER...	2
2. HABITAR EL AULA EN ENCUENTRO CON LOS OTROS.	6
2.1 LA PSIQUIS/BARRERA DE LA COMPETENCIA	7
2.1.1 MÁS ALLÁ DE SOLO HABILIDADES.	9
2.2 COMUNIDAD Y TERRITORIO	10
3. LA CONCIENCIA DEL SER COMUNIDAD COMO ALIMENTO DE LA AUTONOMÍA	16
3.1 DESEAR EL DISENSO: QUE NADIE SOBRE	18
3.2 CUIDADO DEL OTRO Y COLABORACIÓN	22
4. REFLEXIONES FINALES: RECUPERAR NUESTRO FUTURO	23
4.1 CONCLUSIONES	26
5. BIBLIOGRAFIA	

1. Introducción: La pulsión en la esperanza de que podemos ser...

En los últimos años, el latir de la Sur América se ha hecho sentir con mayor fuerza en nuestras calles, donde los gritos por la dignidad y justicia social han atravesado nuestra accidentada y fértil geografía para resonar en las fronteras de nuestros vecinos, en un llamado a tomar conciencia sobre el padecimiento de la injusticia extendida por todo el territorio latinoamericano que nos une en hermandad. Es así que, desde Ecuador y Chile durante el 2019, la crisis general producto de la emergencia sanitaria y más recientemente las movilizaciones en Colombia, hemos podido escuchar cánticos y consignas que reflejan la recuperación de decires que se creían perdidos en el individualismo enfermizo de los sistemas neoliberales, como es el sentido de la comunidad y de lo colectivo.

Dentro de este devenir, en Chile durante los últimos años ha ocurrido un giro en la forma en que esperamos relacionarnos en el vivir con otros. Lo que se ha producido durante las manifestaciones sociales de octubre de 2019 y que se ha reafirmado por la vulnerabilidad demostrada por la pandemia, que hasta el día de hoy nos acompaña, puede ser entendido como el fruto del entendimiento colectivo de diversas luchas sociales arrastradas desde la década de los noventa que por mucho tiempo se expresaron atomizadamente, sin lograr romper las lógicas del individualismo neoliberal y el miedo dictatorial. Hasta entonces, habíamos tendido a abrazar los nuevos valores del neoliberalismo centrados en la competencia y la realización individual, donde cada espacio estaba dispuesto a la rivalidad: el trabajo, la escuela e incluso la vida social por medio del consumo.

Sin embargo, a lo largo de las últimas tres décadas, han existido grupos que a medida que la etapa dictatorial se alejaba, tomaban más fuerzas para renegar de esta lógica impuesta. Quizás la revolución pingüina del 2006 fue de las primeras y más claras manifestaciones de un sentir comunitario, escuchado en las consignas por una educación gratuitas y de calidad para todas y todos desde una crítica a las separaciones socioeconómicas. El movimiento “no + AFP”, en búsqueda de una mayor seguridad previsional, también aportó un discurso comunitario desde la cooperación intergeneracional pidiendo romper con el modelo de capitalización individual y el movimiento feminista, protagonista en los últimos años, desde el “no estamos todas”, “ni una menos” y el concepto de sororidad instaló la idea de la cooperación como elemento central de la vida en lucha contra la opresión. Pero a pesar de que cada movimiento social intentaba

expandir una pulsión comunitaria en la esfera pública, ninguno logró calar por sí solo en la población general.

Es por esto por lo que uno de los grandes valores del 2019 fue el encuentro de todas las trayectorias en lucha con el malestar generalizado de la población que permitió el desarrollo de la revuelta tal como la conocimos y es que la falta de “dirigencia” de las manifestaciones era la evidencia latente de su esencia como proceso colectivo, sin márgenes y con cabida para todos quienes sintieran que pertenecieran. El llamado inicial estuvo en la reconfiguración de las consignas pasadas, en una que lograra integrar a todas/os quienes se sintieran parte de los perjudicados por el sistema impuesto, quienes se sintieran parte del “baile de los que sobran” o “el pueblo unido” como representaciones de dos momentos constitutivos de la protesta: el reconocerse como excluido de un sistema y el reconocer a otros excluidos en una unidad de la no pertenencia.

Dicha constatación, que podría parecer anecdótica, más bien responde de forma simbólica a la expresión de un sentimiento de unidad en torno a la otredad, en el reconocimiento de los que no somos, unidos por no ser los beneficiarios del sistema, por ser los excluidos. Esta especie de resentimiento ante la realidad material de la desigualdad es el punto ancla para devenir en dos opciones, ya sea unirse reclamando la integración al sistema o abrir la posibilidad de pensar en un nuevo horizonte que permita redirigir esa mirada desde el otro excluyente hacia el nosotros en común.

En el caso de Chile, la comunión en medio de los fervores sociales, producto del sentimiento de exclusión, sin duda ha transitado al reconocimiento del grupo más allá de la oposición a un externo, enarbolando una serie de principios que han permitido generar un sentimiento protagonista ante la integración de nuestras vivencias, exigiendo instancias donde es posible pensar en nuevas formas de relacionarnos y reconfigurar la realidad imperante en un potencial transformador.

Este reconocimiento, como protagonistas tiene su génesis nuevamente en lo colectivo, en la empatía del padecimiento del otro y la necesidad de la asociación, que sitúan el verdadero protagonismo en la integración de todas las vivencias comunes y que, por ende, reconoce que el potencial transformador radica en la comunidad y no en el individuo atomizado.

Es evidente que esta reconfiguración de la agencia social y lo colectivo han puesto en tensión el ordenamiento neoliberal centrado en la capacidad individual, ignorando la realidad material

por medio de la falsa meritocracia y estructurando un sistema diseñado para el camino solitario. La competitividad del sistema se tambalea ante el deseo colectivo de no querer dejar a nadie más “pateando piedras” materializado en exigencias de una mayor presencia del Estado en la satisfacción de los olvidados derechos sociales.

Si el individualismo y la competencia son piedras angulares del neoliberalismo en jaque, entonces sería una obligación preguntarnos cómo afectan estas nuevas nociones comunitarias a la escuela y por ende al quehacer pedagógico, ya que, si entendemos el impulso colectivo como una crítica al sistema neoliberal, como lo venimos haciendo, entonces también se cuestiona el rol de la educación actual como capital individual que tiene como objetivo la integración funcional de los individuos al sistema productivo, por medio de la idea del “ser mejor” que persigue un status de superioridad respecto a otros en la competencia educacional. La comunidad en busca de un proyecto busca derrotar de raíz al sujeto consumidor y volver a levantar al sujeto ciudadano.

Lo que nos queda entonces, y lo que propone este artículo, es pensar qué le está exigiendo la sociedad a la educación en este impulso de construcción colectiva y de qué forma podemos responder como pedagogos a esa exigencia. Al interrogarnos sobre cómo dar respuesta frente a esta exigencia, no nos referimos a abandonar el posicionamiento pedagógico, en una especie de populismo epistemológico coyuntural, sino que abrirse a repensar esta acción como un proceso dialógico que integre los desafíos de la vida en sociedad de forma contingente y el propio lugar de enunciación.

Esto nos hace volver al inicio y comprender que pensar en una forma de pedagogía es pensar en qué clase de sociedad queremos construir, intencionado la necesidad de un proyecto para la práctica pedagógica. De esta manera, si adscribimos a los nuevos aires, sería fácil caer en el compromiso de enseñarles a los estudiantes a ser sujetos autónomos, que por medio de su capacidad logren reflexionar críticamente, ayudándolos a cuestionar el mundo. Sin embargo, pensar dicho posicionamiento de forma individual y unilateral, sin considerar activamente a las y los educandos como actores constitutivos de la interacción pedagógica de forma colectiva, sería caer nuevamente en nociones individualistas.

Es por esto que la invitación es a reflexionar sobre algunos fundamentos del modelo educativo neoliberal actual y a partir de ello, proponer algunas consideraciones para imaginar una pedagogía comunitaria pertinente a las nuevas pulsiones sociales, orientada a al entendimiento

de la autonomía como una producción colectiva que abre a la escuela como un espacio de solidaridad y construcción común. Esta integración de lo colectivo, que piensa a la escuela y a la sociedad de forma simultánea tiene elementos constitutivos sobre los cuales girará esta reflexión: comunidad-territorio, autonomía, disenso, colaboración y cuidado del otro.

2. Habitar el aula en encuentro con los otros.

“Unirse al baile” es la invitación que hace una de las canciones más icónicas de las manifestaciones de 2019, y que en su origen versaba precisamente sobre el sentido del espacio educativo, de la exclusión instaurada en dictadura basada en una concepción de la educación como bien de consumo, que reemplazó al Estado Docente de las décadas anteriores (Ruiz, 2010; Reyes, 2011). Esa invitación nace luego de la primera constatación de la realidad educativa, que existen “los que sobran” y que estos son individuos excluidos del éxito prometido por el neoliberalismo. Es por esto que, una vez reconocida su calidad de excluidos, es que se insta al grupo a conformar el colectivo, a ser más que un uno marginado, a ser un nosotros en proyección que, en vez de seguir en los patrones de integrar el sistema, decide habitar el margen como lugar para volver a ser en conjunto.

Unirse entonces, es la decisión de no querer volver a estar solos. Si bien, el fracaso del sistema educativo neoliberal fue casi inmediato en la constatación del espejismo del éxito prometido, por mucho tiempo la frustración de quedar “pateando piedras” se vivió bajo los mismos códigos neoliberales del individualismo, sintiendo que eran ellos quienes no habían sido suficientes para el sistema. Empero, esto se transformó cuando emergió la pulsión del unirse, de decidir renunciar al sufrimiento individual y habitar la esperanza en colectivo.

Es este paradigma de la exclusión el que debe ser el referente a transformar por el pensamiento pedagógico crítico que espera destituir el sistema educacional neoliberal. El no querer estar solo es el alimento para una pedagogía comunitaria que aspira a querer estar juntos. Esto supone reestructurar la forma en que nos relacionamos y concebir los procesos pedagógicos en torno a lo comunitario, poniendo el centro en la construcción colectiva del sentido de la educación como proyecto político contra-hegemónico que emerge desde los territorios (Cabaluz, 2015), donde nos constituimos como sujetos y nos reconocemos con quienes compartimos lo cotidiano. propendiendo que la participación activa, la comunicación y el cuidado del otro no solo sean habilidades a conseguir, sino que una forma de relación que constituya al aula como un territorio, es decir, que su habitar tenga una significación específica en las y los estudiantes.

Las manifestaciones de octubre que trajeron de vuelta este sentimiento sin duda fueron encabezadas por las y los estudiantes secundarios que saltando los torniquetes invitaron a todos y todas a unirse al baile. Estos estudiantes habitan un espacio que fácilmente podríamos describir como el reproductor de las lógicas neoliberales de la competencia y el individualismo, la escuela. Sin embargo, son ellas y ellos que convergen entre estos muros quienes nos han impulsado a pensar una nueva forma de convivir.

2.1. La psiquis/barrera de la competencia

Esta pulsión comunitaria nace como propuesta disidente al modelo educacional chileno que imbrica la tradición de la exclusión postcolonial (Inzunza, 2009) con las lógicas mercantiles instauradas a partir de la Constitución de 1980 y su estado subsidiario que “distribuye de manera desigual las opciones de acceso según la capacidad de compra que las familias” (Reyes, 2011, p. 16). Freire reconocía como objetivo de este tipo de modelo educacional:

“la búsqueda de la eficiencia de la relación educación-productividad dirigida al (...) encubrimiento de las relaciones de poder que legitiman el sistema social y está vinculada al trabajo que tiene como fin último la productividad y la reproducción de la estructura económica y cultural en la cual está inserta.” (Tezanos, 1982 en Pérez y Sánchez, 2005, p. 321)

Esta forma de educación productivista ha generado una *psiquis de la competencia*¹ (Dávila y Maturana, 2021) que habita la sociedad y se potencia en la idea de escuela tradicional que, pensada como aparato reproductor de lo establecido, actúa como espejo de la realidad social, intentando introducir las lógicas de la competencia desde las primeras interacciones de los niños, niñas, niños y adolescentes de manera controlada entre muros. Esto no solo se vislumbra en la estandarización evaluativa, que espera buscar el éxito en que la normalidad actúe desde el trasvasije lineal de lo enseñado y lo aprendido sin ningún conflicto ni dialogismo en el proceso establecido (Skliar, 2019). Definido por Freire como una educación bancaria, donde “el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten” (Freire, 1982, p. 52), penetrando al interior de relaciones sociales de los estudiantes.

¹ los autores trabajan el concepto de “*psiquis*” como formas relacionales culturales predominantes en distintos momentos históricos.

El SIMCE, la PSU/PTU e incluso el tan apreciado ranking de notas, son evidencias en la superficie de lo que se vive al interior de las aulas. Los/as estudiantes viven desde la cotidianidad la experiencia de la competencia, los resultados académicos no son comunicados en sí mismo a sus adultos significativos ni tampoco como apertura a la conversación sobre posibles aprendizajes, por el contrario, es común que los y las estudiantes deban ratificarse en relación a su posición frente a sus compañeras/os (Dávila y Maturana, 2021).

De esta manera es usual ver después de una evaluación el paseo constante alrededor de la sala intentando saber a cuantas/os les fue mejor y a cuantas/os peor intentando buscar su lugar en la competencia. Disputa que dentro de las lógicas del aprendizaje individual les lleva a pensar que si el otro aprende significa un desmedro para mí, generando un sentimiento de hostilidad ante la palabra del otro, ante cualquier intervención que desvíe la atención del docente hacia otros. Esto tiene por consecuencia que el interés del estudiante por alguna materia se fundamenta en la intención de destacarse, de asentarse en un lugar que le permita entrar en las lógicas reproductivas de la competencia como forma de validación social y no en el interés genuino de construir, de darle sentido a la experiencia educativa.

A sí mismo, podemos seguir enumerando situaciones donde las/os estudiante se ven día a día enfrentados a estas dinámicas y prácticas discursivas: “que al otro curso le va mejor”, “los de adelante son los aplicados y los de atrás los desordenados”, “hubieron solo dos rojos, Martínez y González”, “tienes que estudiar para ser alguien en la vida”, “con esas notas no vas a llegar a ninguna parte”; estas solo por nombrar algunas de las frases que alguna vez escuchamos como estudiantes y que en conversaciones con otros profesores en formación se vuelven una constante.

Es así como este intento por promover el exitismo y la falsa meritocracia se construye por medio del desmedro del otro, la negación de su construcción identitaria, de sus gustos, potencialidades, dificultades y experiencias. De esta manera la *psiquis de la competencia* se encuentra con la idea “secular de pensar y sentir al otro bajo la forma de un otro exclusivamente vinculado a una debilidad ‘constitutiva’ y una inferioridad ‘natural’” (Skliar, 2019, p. 45). Lo que propone Skliar como una barrera a superar, es la tendencia de pensar que el ser en colectivo afecta en negativo el ser como individuo y que esto traería aparejado la negación del otro como un acto de sobrevivencia del yo que termina por disminuir la trayectoria de los otros.

2.1.1 Más allá de solo habilidades.

El currículum nacional actual del último ciclo de educación media, destinado a aquellos que se aprestan a dejar el simulacro hacia la competencia en el medio social adulto, plantea dentro de sus matrices el desarrollo de herramientas para el siglo XXI que tienen por objetivo responder:

a los diversos requerimientos del mundo de hoy, como el aprendizaje de nuevas maneras de pensar, de aprender, de relacionarse con los demás, de usar la tecnología, de trabajar, de participar en el mundo, de desarrollarse personalmente, de comunicarse y de desarrollar la creatividad, entre otras. (Ministerio de Educación, 2019, p. 25)

Dentro de estas herramientas, se encuentran la comunicación, la colaboración y la responsabilidad social. La comunicación ciertamente es estructurada en las bases curriculares como un encuentro con el otro y la valoración de su potencia entendiendo que “la comunicación permite desarrollar la empatía, la autoconfianza, la valoración de la interculturalidad, así como la adaptabilidad, la creatividad y el rechazo a la discriminación.” (Ministerio de Educación, 2019, p.26). Empero, cuando transitamos a la colaboración y la responsabilidad social, es decir, salimos del ámbito del discurso a la acción, la intención del encuentro se desdibuja y vuelve a partir del ensimismamiento de la oportunidad individual, de lograr objetivos, de completar el aprendizaje individual, concibiendo al grupo desde la utilidad. Esto no constituye un problema en sí mismo, pues aceptamos el ser afectado por lo colectivo, el problema radica en la omisión del proceso colaborativo en sí mismo, del valor de compartir, de poner a disposición mi ser al todo sin la pretensión de perjudicar al otro en mi decisión de no afectar.

Las relaciones que se proponen se conciben desde el *hacer lo mínimo*, permitiendo su existencia, pero no vincularla, de configurar la idea de la diferencia desde lo normativo que significa la “no discriminación”, desde la inactividad en vez de la actividad, en definitiva, solo de la aceptación del otro como individuo que deja inconclusa la acción del encuentro (Skliar, 2019). Además, se espera que la agrupación tenga un fin homogéneo y que nos prepare a los desafíos productivos del avance de las tecnologías en este siglo, no hay un énfasis en que el entorno donde se desarrolla el encuentro pueda tener potencial ni tampoco se espera que las trayectorias de las/os estudiantes, que convergen de forma única, impacten en su desarrollo de aprendizaje.

Lo que queremos decir es que, desde esta perspectiva, el otro podría ser cualquiera, la multiculturalidad y la diversidad son palabras vacías desde un decir estandarizado que realmente no se preocupa por la forma en que se da la conexión, sino que esta se desarrolle de

manera útil para conseguir objetivos individuales específicos. En el currículum nacional emerge el yo y el ellos, pero no se construye el nosotros.

Las definiciones desde lo normativo establecidas desde arriba sobre lo que debiese ser lo colaborativo traen consigo la noción ya mencionada anteriormente de concebir la relación enseñar-aprender como algo dado.

2.2. Comunidad y territorio

Dávila y Maturana (2021) proponen que la comunidad nace del “deseo de convivir en el respeto recíproco, en la convivencia colaborativa de quienes constituyen la vida en comunidad” (p.23). Estando de acuerdo de manera general con la idea del deseo, en tanto la disposición genuina de estar, creemos que cuando hablamos de comunidad es relevante realzar el término de la colaboración más allá del uno mismo. Lo que queremos decir con esto, es que si pensamos en nuevos horizontes de convivencia comunitaria, debemos luchar contra los resabios de lo que tradicionalmente se entiende como individuo, como una barrera permanente entre el ser (lo interior) y los otros (el exterior) y por el contrario, asumir que no es posible que el sujeto prescinda cognoscitivamente de la sociedad en algún instante y que acercarse a lo exterior no es renunciar a lo interior. Situar una disputa entre estos dos momentos es persistir en las lógicas individualistas, aunque incluso no creamos en ellas.

Es por esto que al hablar de lo comunitario desde una perspectiva pedagógica es complejo de enunciar sólo como una mera asociación de individuos que tiene el fin de potenciar mis propios resultados individuales. Pensar que el objetivo de la colaboración es integrarme a un proceso que reconozco que si emprendiera de forma solitaria tendría menores resultados, es una reflexión peligrosamente cercana al capitalismo. Entonces, el cuidado que hay que tener y por lo que proponemos hilar un poco más fino, es que si concebimos una colaboración utilitaria de costo-beneficio, esta seguirá respondiendo a la lógica competitiva individualista.

Durante este periodo de pandemia apareció en varios artículos periodístico, una nota que recordaba la anécdota de una antropóloga estadounidense llamada Margaret Mead a quien, en una de sus clases, un estudiante le preguntó cuál era el signo que ella consideraba el primer indicio de civilización, a lo que ella respondió la evidencia de un fémur roto y sanado²,

² Esta anécdota, que nos sirve como recurso de reflexión, fue ampliamente comentada en redes sociales en este contexto de pandemia, siendo rescatada por gran cantidad de periódicos. La referencia más clara de la veracidad de esta se encuentra en un libro de Ira Byock “el mejor cuidado posible.

respuesta que fue justificada por la antropóloga bajo hipótesis de la colaboración: alguien tuvo que quedarse de manera voluntaria a acompañar al sujeto herido, cuidarlo de las amenazas y ayudarlo a alimentarse.

Más allá de la veracidad de esta anécdota, lo verdaderamente relevante es el sentido que le fue dado en medio de esta crisis sanitaria mundial para reflexionar sobre el cuidado del otro. En una crisis como la que estamos viviendo es necesario estar atentos a cómo hemos vivido y cómo han vivido otros, la precaria situación con la que buena parte de la población ha vivido por años de fracaso neoliberal, hoy se traducen en factores de riesgo para el contagio, significando así un peligro para mí y para los otros con quienes convivo. En esta lucha contra el virus, no funciona la lógica de la competencia, sólo es útil la cooperación y la empatía, que nos permitan entender que mi cuidado es cuidar al otro y viceversa.

Si la relación intrínseca del ser humano hubiese sido la competencia, probablemente el resultado hubiese sido otro, podríamos imaginar finales horribles para el ser accidentado e incluso probablemente quien lo acompañaba hubiese estado dispuesto a aportar en su deceso, así como un compañero está dispuesto a negarle sus apuntes a otro o lo humilla por sus malos resultados.

Por otro lado, si la pulsión se encaminaba a la asociación utilitaria, es posible suponer que ambos caminaban juntos esperando oportunidades para beneficiarse del medio, sin embargo, al ocurrir el hecho y considerando la asimilación inmediata de este tipo de lesiones con la muerte, lo lógico hubiese sido que su compañero decidiera terminar la asociación ante la falta de utilidad, abandonándolo, así como cuando lamentablemente se le alienta a los estudiantes a entablar sus relaciones afectivas con quienes tienen éxito académico y alejarse de los que no. Pero nada de esto ocurrió aparentemente y su compañero no solo permaneció a su lado, sino que realizó actividades para lograr mantenerlo a salvo sin tener la certeza de su sobrevivencia.

En este acto encontramos la ontología de la comunidad. Existió una relación entre ambos que se basaba en el reconocimiento de la alteridad del otro, es decir, en el reconocimiento del valor del sujeto con quien camino que dispara el sentimiento de empatía y por ende la decisión de apoyo. Este sentimiento es el que debemos propender en las salas de clases y que se traduzca en una relación simbiótica que potencie a los participantes y al sistema donde ocurre la

<https://www.lavanguardia.com/cultura/20201014/484039920907/el-reto-primer-signo-civilizacion-humanidad.html>

interacción, donde este propósito sea conocido y adscrito por los estudiantes como primer acto de la pedagogía por desocultar la verdad, renunciar al adiestramiento y abrirse a su potencial transformador (Pérez y Sánchez, 2005).

Se trata de algún modo de reconocer lo social como algo vivo, en el sentido que funciona como un organismo que está en permanente acción. Maturana y Varela dicen desde las ciencias naturales que “El mundo natural no es un recurso, es nuestro ámbito ecológico” (2019, p. 36), en nuestro caso habría que ajustarlo y decir que el mundo social/comunidad no es un recurso, es nuestro ámbito ontológico, que se traduce en que el individuo se constituye por y para la comunidad. “La comunidad es, a la vez, el entorno de acción (comparte ‘necesidades’, ‘intereses’ ‘saberes’) y el sujeto colectivo de dicha acción (‘se organiza’, ‘se moviliza’, ‘lucha’), pero principalmente es un valor, un horizonte compartido distintivo de compromiso” (Torres, 2013, p. 166).

Esto significa que, para lograr romper la *psiquis de la competencia*, es necesario romper también con la lógica de las jerarquías relacionales, que nos impiden relacionarnos de manera honesta ante la resistencia de ceder el status, de un actuar que mejore la condición del otro pero no la mía. Esto debe ser superado por medio de la adopción de lo comunitario como *modo de vida*, como ámbito *ontológico*, que permite que la colaboración emerja desde la constitución de la comunidad, entendida como la convivencia basada en “relaciones de amistad, compadrazgo, vecindad y compañerismo signados por la solidaridad, la reciprocidad, el apoyo mutuo” (Cabaluz, 2015, p. 125).

De esta forma el aula, que es el espacio desde el cual nos encontramos reflexionando, se reconfigura en comunidad-aula, lo que significa la posibilidad de asignarle un potencial instituyente a la escuela de conformarse como uno de “los núcleos básicos de la organización y de la producción-reproducción de vida” (Zibechi, 2014, p. 78).

Nos referimos a lo comunitario como *modo de vida*, desde la perspectiva de pensadores y actores sociales latinoamericanos que la conciben como una praxis de resistencia, oposición y proyección frente a la hegemonía del sistema de valores capitalista, ya sea en un rescate de sus propios sistemas culturales como en el caso de las comunidades indígenas o en la lucha de movimientos sociales populares, donde ambas opciones decantan en el potencial transformador de lo hegemónico (Cabaluz, 2015).

Esta concepción de la comunidad pensada desde latinoamérica, tiene su fundamento en la disputa/defensa del territorio ante la invasión como constante sociohistórica, que ha impulsado a las comunidades a posicionarse frente a la estructuras dominantes desde la vida cotidiana, como escenario donde despliegan “sus iniciativas asociativas y de acción conjunta, así como de sus visiones y proyectos compartidos; cuando una organización o acción se auto definen como comunitarios” (Torres, 2013, p. 164).

El subtítulo de este ensayo es “habitar la autonomía como espacio colectivo”. La elección de la palabra habitar se enmarca precisamente en la intención de validar dentro de la pulsión latinoamericana la experiencia comunitaria como un hecho local territorializado en el aula, que toma en cuenta tanto las características del lugar donde se desarrolla como de quienes participan del acto. Durante las manifestaciones de 2019 fue común comenzar a hablar de territorios en plural:

Hablar de “territorios” implica que ningún ciudadano habita esa ficción jurídica llamada “territorio nacional”, sino un espacio específico y concreto que considera suyo; un territorio al cual siente pertenecer y el cual —de alguna manera— le pertenece: su barrio, su pueblo, su caleta, su valle, su isla, etc. En estos territorios se despliegan y conviven distintas formas de vida, prácticas culturales y códigos de relacionamiento, que devienen de las condiciones geográficas de cada lugar y de la historia de las comunidades que allí habitan. (Folchi, 2021)

Llevar esta reflexión al plano de la escuela, significa promover una escuela más democrática que reconozca la agencia de sus habitantes. Nadie habita una única escuela o una misma sala de clases. A pesar del intento homogeneizador de un currículum único nacional, la escuela adquiere diferentes formas según el lugar donde se instala, las preocupaciones de su comunidad y los referentes que se pueden poner en juego en el encuentro y la conversación. Este reconocimiento no solo es discursivo, también implica el potencial transformador de la comunidad sobre el espacio que afecta y nos afecta.

Por lo tanto, territorializar implica apropiación, desarrollando un sentido de pertenencia con el espacio donde se instala la comunidad. En el caso del espacio escuela esto lo que se necesita es un proceso de re-apropiación pues, la escuela (como materialidad y representación) es un lugar ya conocido, aunque dentro de lógicas de opresión, por lo que debe ser repensada para “construir relaciones sociales coherentes con las necesidades, intereses y proyecciones de las

comunidades y los sujetos que la componen, configurando nuevas identidades y nuevos lazos de afectividad con el espacio y entre sí” (Cabaluz, 2015, p. 43).

Comprender la dimensión colectiva de los estudiantes es reconocer la participación que deben tener tanto en la sala de clase como aspectos pedagógicos, curriculares, evaluativos, metodológicos, sobre los usos del espacio y el tiempo dentro del proyecto educativo en el que son protagonistas, que nos lleve a concebir la escuela verdaderamente como una comunidad que propende “formas organizativas basadas en la reciprocidad, la solidaridad y el apoyo mutuo; participación de todos/as sus integrantes en el ejercicio del poder local, es decir, deliberación colectiva sobre la vida comunitaria”. (Cabaluz, 2015, p. 127)

Hoy, en el contexto de las reflexiones constituyentes, las voces de los pueblos indígenas han proyectado en todos sus programas la exigencia de una educación intercultural que dé lugar a las diversas perspectivas desde las que se vive y piensa, esperando que se integren sus pautas de crianza basadas en el sentido de pertenencia hacia una comunidad-familia en torno a la responsabilidad, la colaboración y la emoción (Loncón et.al, 2016).

Una propuesta similar es la de Raúl Zibechi (2006), refiriéndose en su caso a la experiencia de los migrantes indígenas aymaras a la ciudad de El Alto en Bolivia a finales del siglo pasado. El autor propone que, en la decisión de habitar, las comunidades se crean en el propio proceso de apropiación y defensa del territorio que no tiene referencias analogables, cimentándose en su propia historicidad y construcción organizacional/relacional.

Esto no es otra cosa que la búsqueda del reconocimiento del valor de los territorios entendidos como comunidades que se reflexionan a sí mismas y al mundo desde la conexión con sus espacios y las vivencias experienciales conjuntas, que derivan en la construcción de un tejido social de relaciones cooperativas basadas en lo que allí ocurre de forma particular. “Se trata así, desde el campo pedagógico, de contribuir a los procesos de reconocimiento y autoafirmación de nuestros saberes, nuestras cosmogonías, nuestras epistemes, nuestras formas de vida, territorializando nuestras maneras de ver el mundo” (Puiggrós, 2010 en Cabaluz, 2015, p. 42).

Si bien la intención de hacer comunidad es la comunicación de forma amplia, esta no se puede dar sin reconocer las especificidades de los territorios desde donde individuos y comunidades se construyen de manera experiencial y que configuran la base de la colaboración positiva que se nutre de trayectorias para la construcción de un proyecto. De esta forma la idea de una

“educación nacional”, si es que esto es posible, no debe acercarse en ningún sentido a expectativas de homogeneización o generalización de procesos que decantan en prácticas evaluativas vacías tendientes a una normalidad ficcionada.

Por el contrario, debe transitar a la validación y promoción de las comunidades locales como participantes activos de los proyectos educativos, permitiendo que desde su configuración como territorio se le dé sentido a la educación a partir la conciencia del ser-nosotros como potencial transformador de la realidad, y al mismo tiempo les permita llevar todo este ser-comunidad al encuentro con otros seres-comunidades que termine por construir el proyecto mayor.

Hasta ahora, las reflexiones han girado en torno al sentido de lo comunitario como nueva pulsión social, intentando realizar un correlato en torno a los desafíos que estas nuevas formas de relacionamiento implican en el marco del sistema educativo actual. Desde este punto las reflexiones sobre la comunidad y lo comunitario responderán a su reafirmación como ámbito ontológico de los seres humanos y como dicha comprensión potencia la construcción de la autonomía al constituir lo comunitario la adscripción a un potencial transformador que justifique el desarrollo de los individuos. Esto es la recuperación por medio de lo colectivo del sentido del ser, retomando los proyectos de futuro que se habían abandonado en el individualismo.

El habitar en la relación a la conexión con un territorio-comunidad, se vuelve concepto bisagra entre la reflexión de la comunidad que hemos estado realizando y lo que viene ahora, que es el intento por armonizar el nosotros con los propios procesos del individuo que siga combatiendo con las nociones del ensimismamiento neoliberal entre el egoísmo y la competencia, pero que no sea anulado por la constante reflexión de la comunidad en colaboración, sino que vea en ella su principio ontológico para constituirse en valor.

3. La conciencia del ser comunidad como alimento de la autonomía

Pensar el aula como una comunidad territorializada es sostener que esta debe tener la capacidad de autodeterminación, entendida como la posibilidad de decidir sobre su constitución y la forma en que se relaciona con el conocimiento en el espacio de aprendizaje. Para que esto ocurra, es imposible negar al individuo, por lo que lo comunitario es “anti-individualistas; es más, la preocupación por el debate surge de la importancia concedida al individuo y a su autonomía” (Torres, 2013, p. 57).

Lo que sí es propuesta comunitaria sobre el individuo, es que la comunidad es el punto de partida de los marcos éticos en una sociedad, es decir, que el convivir es el fundamento desde el cual se impulsan las reflexiones sobre el cómo habitar el espacio ya sea por medio del consenso y el disenso, diálogo y conflicto. Entonces es necesario que los cuerpos se encuentren por medio de la comunicación, como acción del sujeto de conectarse con su comunidad. Esto supone la valoración de los individuos como sujetos que deciden habitar en comunidad y que ponen a disposición de ella toda su potencia colaborativa.

En oposición, el liberalismo ha sustentado hace varios siglos ya la idea del valor del individuo en analogías biologicistas, considerando que “la autonomía es tan obviamente esencial de los sistemas vivos, que siempre que uno observa algo que parece autónomo, la reacción espontánea es considerarlo viviente” (Maturana y Varela, 2019, p. 61). Sin embargo, con nociones básicas de las ciencias naturales, es necesario aclarar que esa conformación autónoma del ser viviente se encuentra construida mediante la colaboración biológica que hace que el cuerpo se componga de sistemas, los sistemas de un conjunto de órganos, los órganos por tejidos, los tejidos por células y estas últimas por una inmensidad de moléculas que derivan en los átomos fundamentales, que se unen de una manera única en el ser viviente producto de la conjunción de esfuerzos de la naturaleza (algo de Maturana que sustente).

Reflexionando sobre la idea de autonomía freiriana, De Mesquita (2002) plantea que:

“Es un potencial existente en el ser humano, capaz de conducirlo a la superación de los miedos, conceptos y prejuicios que lo aprisionan en el egoísmo y en el individualismo y que le impiden construir con los demás. La autonomía no es un regalo, es una conquista constante y un proceso constante de construcción, donde cada persona es el sujeto responsable”. (p.87)

Estas ideas nos permiten sustentar que, si bien el concepto de autonomía ha sido apropiado por el pensamiento liberal, situándola como una capacidad de poder hacer por sí solo y que me permita concretar mis objetivos individuales. También podemos pensar en otras formas de concebirla desde una perspectiva comunitaria que, a partir de las propuestas de Paulo Freire, se piense la autonomía como proceso constante (y no punto de llegada) del sujeto de defender su libertad cognoscitiva ante la opresión de las lógicas neoliberales, siendo capaz de concientizarse sobre la propia existencia y sus posibilidades de acción; pudiendo entender la autonomía como ejercicio del *poder*.

La autonomía es *poder* colectivo en dos sentidos. Primero, en la conciencia de la opresión la autonomía significa la capacidad de tomar otro rumbo, de re-direccionarnos hacia nuevos horizontes y para lograrlo se requiere de una comunidad donde poner en marcha este nuevo sistema de valores compartidos. En segundo lugar, es poder en cuanto la posibilidad de contribuir a la redirección de otras y otros. El sujeto autónomo es solidario porque reconoce en otros la misma disputa contra el sistema opresivo, lo que lo impulsa a colaborar en un proceso de liberación mutua.

De esta manera la autonomía adquiere relevancia en nuestra propuesta ya que se erige como acto revelatorio de la interdependencia dialéctica del sujeto y la comunidad, cuyos procesos de constitución no pueden ser disociados dentro la propuesta comunitaria, pero que tampoco pueden ser fusionados sin bordes. Por lo tanto, el principio de la otredad es fundamental para marcar margen entre lo que soy y lo que son otros, para derivar en el entendimiento de la experiencia social como parte inherente de la naturaleza de los seres humanos que lleva a la reflexión de lo que soy con otros y de lo que somos en comunidad, no como elementos que nieguen al individuo, sino que fundamenten su desarrollo.

Es por esto que proponemos que la comunidad es alimento de la autonomía, pues impulsa al sujeto a revelarse, redireccionarse y reconstruirse. Esta relación tiene diferentes componentes que las estructuran y la proyectan y que ahora presentaremos en torno a las significaciones que pueden tener en el contexto educacional. Estas giran en torno al entendimiento de que la relación autonomía-comunidad supone construcción desde el diálogo que debe aceptar tanto el consenso como el disenso y que en el éxito de este diálogo se produce un encuentro honesto con los otros que me lleva a apostar por la colaboración y el cuidado del otro.

3.1. Desear el disenso: que nadie sobre

Es probable que cuando se plantea la idea de un vivir comunitario sea un punto común asociarla al deseo de ausencia de conflicto como primer impulso. Sin embargo, cuando coincidimos con esta noción lo que hacemos es desmembrar el concepto de comunidad, arrebatándole todo lo que pudiera significar algún sentimiento de diferencia en el nosotros (Torres, 2013).

Torres inscribe esta forma inconclusa de la comunidad en la modernidad líquida de Zigmunt Bauman (2003), estado de la sociedad capitalista estructurada en términos de consumo masivo. En estos términos, la ausencia de conflicto sólo es posible por medio de la ocupación de los espacios desde la desconexión y la indiferencia, al estilo de los centros comerciales como su

representación, que a pesar de estar permanentemente repletos, “lo que ocurre dentro de estos tiene poca o ninguna influencia sobre el ritmo y el tenor de la vida cotidiana que se desarrolla del otro lado de la puerta” (Bauman, 2003, p. 106).

Carlos Skliar (2009) desde una perspectiva complementaria, plantea que esta expectativa de una armonía permanente y de acuerdo espontáneo nos llevaría al sentimiento de una “crisis de convivencia” como consecuencia de la imposibilidad de su concreción. El autor plantea que por el contrario, es necesario abandonar esta posición de resolver la vida en común por medio de diálogos ya preconstruidos y reconocer que la “convivencia es pura ambigüedad, afección, contradicción, fricción” (p. 2).

Lo que se desprende de lo anterior es que, el convivir sin conflictos niega lo comunitario y la participación activa del sujeto, pues para relacionarnos desde la armonía total sería necesario adscribir a un sistema moral-normativo preestablecido de cuya elaboración el individuo no participa, sino que asume una posición pasiva de adoctrinamiento, puesta en marcha de forma anticipada al convivir que nos prepare para el “no conflicto” llegado el momento del encuentro, distorsionando el diálogo a un acto de habla deshonesto:

“si lo que se plantea al interior de las instituciones educativas es un estar juntos pero sin zozobras, se perderá de vista lo más esencial de la vida en comunidad: una tensión incesante entre identidades y diferencias, la pluralidad de formas de vidas, la posibilidad de transformar ciertas existencias en otras y, lo más importante, el percibir que no hay destinos trazados de antemano”. (Masschelein y Simons, 2014)

Sin una disposición a la posibilidad del desacuerdo y al acuerdo, la sala de clases entonces se construye como una ficción, donde el grupo existe sólo como un simulacro del escenario competitivo que es la sociedad, que no requiere del encuentro y que jamás reflexiona políticamente. Lo que se espera es que la convivencia sea una preparatoria del modo de vida occidental, patriarcal, adultocentrista, heteronormado y neoliberal que adiestre las conductas en el “progreso” individual del éxito, sinónimo de la adopción fiel de la normalidad (Skliar, 2019).

Entonces, el aula es un conjunto de individuos agrupados por economía de los espacios y los recursos con una perspectiva utilitaria basada en el egoísmo. No se espera que el aula se transforme en un espacio de encuentro de trayectorias que convergen en una experiencia colectiva particular. El nosotros no es aplicable desde la lógica de esta no-comunicación.

Esto quizás puede parecer una contradicción, ya que proponemos al mismo tiempo que el capitalismo neoliberal se fundamenta en la competencia y que, por otro lado, espera que no exista conflicto. Sin embargo, el sistema educativo nos devela que lo que realmente se espera es el adoctrinamiento de un sistema de valores basado en la competencia y el egoísmo, y que para lograrlo se necesita negar el conflicto como una forma encubierta de impedir el diálogo que nos puede llevar al encuentro, a constituir la comunidad, por lo tanto, a negar el sistema de valores normativo preestablecido.

Es por esto que, la escuela como etapa “preparatoria”, de simulacro de lo real, es uno de los más grandes engaños del sistema educativo de matriz productiva ya que niega las experiencias de las/os estudiantes como hecho. Por el contrario, la educación comunitaria centrada en el encuentro reconoce que la vida es el espacio constitutivo del aprendizaje, por ende, si la escuela no adscribe a ser un lugar honesto, preocupado por los sentires y haceres que ocurren en ella, esta no logra el propósito de la educación. “La experiencia de lo colectivo es vínculo intersubjetivo que se transforma en fuerza para pensar la realidad” (Sánchez & Perez, 2005, p. 319)

La propuesta de este apartado es comprender que aceptar el disenso es reconocer la autonomía desde el diálogo. Esto quiere decir que el conflicto no se sitúa como elemento destructivo de lo colectivo, sino que como elemento esperable cuando el sujeto pone a disposición de la comunidad su ser y trayectoria para la construcción de lo comunitario. De manera tal que el convivir con otros debe enfrentarse desde la existencia del otro (no solo de su presencia) que lo constituye como sujeto (Skliar, 2009). Que justifique la reflexión de lo que podemos ser.

Es necesario aceptar el conflicto para aceptar la posibilidad de que el otro influya en mí, de que el otro participa tanto como yo del potencial transformador, que es condición para la existencia de la comunidad-aula territorializada. Es necesario darle espacio al conflicto, al dolor, al sufrimiento, la impotencia, ya que negarles lugar a estas expresiones no hace que dejen de existir en el individuo, pero si provoca que el sujeto se distancie del grupo, dificultando el entendimiento ante la barrera comunicativa.

Paulo Freire en *Pedagogía de la autonomía* (2004) inicia las reflexiones con la propuesta de no hay docencia sin discencia³, por lo que la participación honesta de las y los estudiantes es un elemento constitutivo del aprendizaje. Cuando hablamos de honestidad, nos referimos a que la

³ discencia hace referencia ha

decisión de lo que el sujeto pone a disposición de la reflexión comunitaria no tiene límites a priori, no se trata solo de responder a lo solicitado, se trata de proponer y oponerse. Comprender que las/os estudiantes participan del proceso de aprendizaje, niega la idea del trasvasije del conocimiento y abre la puerta a la idea del conflicto, del desacuerdo, pero también de la construcción:

El origen etimológico común entre disenso y discencia evidencia el valor que Freire le asigna al conflicto en la relación pedagógica. En una educación bancaria el silencio es condición del educando. Cuando el silencio se rompe en la irrupción de una voz disidente, esta se significa como decisión y voluntad de integrarse al proceso de aprendizaje frente a frente con el docente:

“Habría que decir aquí que la educación tiene que ver con una responsabilidad y un deseo por un “deseo de convivencia” que habilita, que posibilita, que da paso, que deja pasar, que enseña, la posibilidad de poner algo en común entre las diferentes formas y experiencias de la existencia”. (Skliar, 2009, p.10)

Para Freire (2004), la discencia que requiere una pedagogía que potencia la autonomía, implica horizontalidad entre docente y educandos, donde se asuma que profesores pueden aprender desde los saberes de las/os estudiantes; que en el reconocimiento de un igual tengan una responsabilidad ética de rigurosidad de su decir; que defiendan la reflexión sobre la realidad misma y de las posibilidades que significan para la construcción de los educandos para constituirse como sujetos y como comunidad.

Por lo tanto, el lugar del docente dentro de esta ecuación debe ser dentro de la comunidad, ya que comprende que el proceso de formación es constante y que, por ende, tanto estudiantes como profesores son seres permanentemente inacabados (Freire, 2004). Situándose al mismo lado de la adecuación, abriendo el espacio para la comunicación genuina, aceptando al aprendizaje como un acto creativo que se construye en el diálogo y que implica *afectar* y *ser afectado* (Nancy, 2007). Se trata de una disposición que aceptamos o no día a día en nuestra práctica, por eso, la pregunta para nosotres es ¿Cuánto estoy dispuesto a dejar que el aula cobre vida? ¿Cómo abandono el ego de mi saber para dar cabida al desvío que la integración de las trayectorias de los estudiantes supone? ¿Práctico realmente la disposición a que sus experiencias me afecten o más bien me resto como espectador fuera del colectivo?

Que el docente abandone el lugar de jerarquía en términos cognoscitivos, renunciando a todo aquello que huele a una impostura de enseñanza desde la soberbia del yo (Skliar, 2009), abre

el espacio también a un diálogo amplio. Ya no se trata de la conexión individual con cada estudiante para un trasvasije efectivo.

Por el contrario, cuando el docente se integra a la comunidad-aula todas las voces se hacen necesarias para la construcción del aprendizaje que no tiene pretensiones establecidas, solo el potencial del diálogo entre las distintas trayectorias dentro de la comunidad-aula, que buscan apropiarse de los contenidos para darle sentido a la realidad. Así, lo comunitario se vuelve *sentido* dentro de la sala de clases. Lo que dentro de la lógica neoliberal sólo es economía de los espacios/recursos, en la educación comunitaria adquiere una dimensión de responsabilidad ética del cuidado del otro basado en la asimilación de la comunidad como una *forma de vida*.

En definitiva, la apertura al disenso no es más que el reconocimiento del otro como sujeto en autonomía (y no autónomo, porque es proceso y no condición), construido y en reconstrucción. La presencia del conflicto entonces constituye la disposición a habitar el aula con otros, de activar la convivencia, negando al aula silente de la educación del trasvasije donde los estudiantes realmente no participan y por ende, sobran. La condición de la comunidad es que nadie sobra, ya que su sentido, sea proyecto o aprendizaje (dirección o fundamento), se construye en la constitución misma de lo comunitario y no desde sistemas de valores preconcebidos que marcan una normalidad y una anormalidad a moldear o excluir si es que existe resistencia.

Esto no debe confundirse con los rumbos de buena parte de las reflexiones pedagógicas en torno a la inclusión, que habita las mismas categorías de normalidad y anormalidad del sistema actual, dotando a las/os normales de la capacidad de integrar y a las/os anormales la necesidad de ser integrados.

Desde la comunidad-aula, la diferencia es parte constitutiva de la experiencia y no se necesita de reflexiones aparte para su comprensión, nadie queda excluido porque todos participan sin objetivo preestablecido, dispuestos a la injerencia del otro, que en el reconocimiento de su valor es capaz de discrepar con el propósito de construir y por ende habitar la colaboración. Todos los participantes son responsables con la comunidad-aula entendida, donde cualquier situación que conflictúe el proceso de aprendizaje, ya no es cargada a un solo individuo ni concebida como discapacidad, sino que es asumida por el conjunto como desafío colaborativo.

3.2. cuidado del otro y colaboración.

Uno de los grandes aportes de poner el acento en la constitución de la comunidad es que se abre el espacio para hablar sobre los sentires. El sentido de responsabilidad con los otros y el deseo de convivir se fundamentan en la idea anterior de reconocer al otro como individuo en toda su expresión, conectando en la comunicación que activa el afecto e impulsa formas relacionales como la colaboración y el cuidado del otro. Nuevamente *los que sobran* se hacen presente y desde la constatación de habitar un mismo territorio, “de compartir condiciones adversas y el reconocimiento de necesidades comunes, activa valores solidarios, procesos de ayuda mutua” (Torres, 2013, p. 165)

El trabajo de Skliar en torno al cuidado del otro y las nociones de alteridad, se relacionan estrechamente con el disenso, ya que el autor propone que la alteridad generalmente es concebida como portadora de los males de la discordia y del conflicto, desde la perspectiva de que la construcción identitaria de los sujetos es potencialmente peligrosa para el rumbo de mi normalidad. Es por esto que, para superar esta noción, el cuidado del otro implica “sostener al otro en cuanto otro todo el tiempo que sea posible y cuidarlo de nosotros mismos” (Skliar, 2019, p. 45).

De esta manera, cuando llevamos esta reflexión al plano pedagógico, el cuidado del otro se traduce en la responsabilidad que todos quienes participan en la comunidad-aula tienen de cuidar el lugar donde se ponen en juego sus formas de relacionarse y se construye el aprendizaje, cuidando lo nuestro dónde todas las voces confluyen, al mismo tiempo que nos preocupamos de reafirmar el lugar de todas las voces como impulsos auténticos de habitar. De esta manera el cuidar del otro no se basa en la consideración de un ser disminuido que necesita protección, sino que es sustentado bajo la aceptación de la alteridad del otro, del valor del individuo y de su dignidad para habitar la comunidad:

“Cuidar al otro” supone, en primer lugar, que podamos disolver o contribuir a disolver esa tendencia secular de pensar y sentir al otro bajo la forma de un otro exclusivamente vinculado a una debilidad “constitutiva” y una inferioridad “natural”; y para que nos sea posible pulverizar, sobre todo, ese pensar y ese sentir el “nosotros” que parece reservarse, siempre, el papel del ser redentores” (Skliar, 2019, p 45).

Es también disponibilidad, a escuchar y al diálogo, entendiendo ahora la alteridad como elemento positivo que significa el reconocimiento de la trayectoria del otro que devela cuando

convive con otros y espera construir y construirse en comunidad. En la sala de clases esto exige un compromiso permanente para que, en la comunicación, en la búsqueda del consenso, en la aparición del disenso, no emerja el ego del yo para anular al otro.

Si es posible mantener al otro como un igual, reconociendo entonces su lugar dentro de la comunidad, entonces estamos dispuestos a afectar y a dejar que nos afecte, estamos dispuestos a imaginar en conjunto, a reconstituirmos bajo los frutos de nuestro diálogo, de construir un proyecto movilizador y por lo tanto a colaborar:

“El diálogo es encuentro, es compartir, es reconocer en el/la Otro/a el derecho a la palabra, por tanto, es opción política que implica cierto modo de concebir la construcción de la sociedad y del espacio público. En este sentido, no se trata de asumir prácticas voluntaristas que se ofrezcan a colaborar con el problema o el dolor de los/as Otros/as, sino de una acción política explícita y militante, que apueste mediante el dialogo a la construcción y fortalecimiento de iniciativas políticas liberadoras”. (Cabaluz, 2015, p. 62)

4. REFLEXIONES FINALES: RECUPERAR NUESTRO FUTURO

En el baile de los que sobran no hay propuesta más allá del encontrarse, pero sí manifiesta potencial en la idea de unirse al baile. En el contexto de las manifestaciones de octubre de 2019 se retoma la propuesta de unirse, sin embargo, a diferencia de la primera pulsión de los años ochenta a solo habitar el margen, de meramente hacerse conscientes de la desigualdad en la realidad chilena, esta vez es rescatada desde un revuelta que exigía hacer algo, donde unirse al bailes era volcarse a la calle en encuentro con otros que se sentían despojados pero que esta vez reclamaban por una nueva alternativa, para recuperar el futuro como proyecto.

El impulso por formar comunidad que reconocimos al inicio de esta propuesta como ámbito ontológico de la relación entre seres humanos, es el mismo que Paulo Freire reconoce en la *esperanza*, entendida como el sentimiento que emerge al hacerse consciente del potencial transformador de la pedagogía que, desde el encuentro en comunidad, combate a la escuela tradicional reproductora de lo social y configura la conciencia de un “sujeto pueblo” desde el cual se relaciona con la realidad y con ello desarrolla su conciencia histórica (Pérez y Sánchez, 2005). En este sentido, es posible asimilar la propuesta del encuentro comunitario con la idea de la conciencia de clase en esa recuperación de la retórica del pueblo en la manifestación que

nace desde el encuentro en la carencia y la opresión y que decanta en la esperanza de la transformación.

Del mismo modo, ocurrió esto en la revuelta social de 2019 que primero se conformó desde la rabia y la exclusión, pero que luego fue capaz de reconocerse con el otro desde el padecimiento conjunto, de una larga vivencia compartida (en el “no son 30 pesos, son 30 años”) que les permitió revelarse y pensar en otras formas, en otros horizontes que proyecte la transformación de lo actual que produce disconformidad por otras formas que permitan la presencia de la dignidad (como valor) como costumbre (condición).

“En este sentido, podemos asumir como *comunitaria* una política, de fortalecimiento permanente del tejido social y de potenciación de la capacidad de agencia de sujetos personales y colectivos sociales unidos entre sí en torno a diferentes factores y circunstancias (territoriales, culturales, generacionales, emocionales, creencias y visiones de futuro compartidas)” (Torres, 2013, p. 220)

Esta conciencia histórica que se elabora desde la trayectoria sociohistórica del sujeto pueblo se traduce en la pertenencia a una clase que se ha visto sometida a la opresión que les ha impedido configurarse como comunidad. En el caso de América latina este sujeto pueblo, no solo se constituye en torno al sistema capitalista y la clase, sino que también al sistema colonial con el cual los pueblos indígenas debieron enfrentarse en batallas extensas de defensa y resistencia de sus culturas. Empero este encuentro desde el pasado debe tener su correlato en el presente, que en la conciencia de su pasado el sujeto-pueblo vuelve a conformarse para pensar la realidad y recuperar el futuro como horizonte.

Para que esto ocurra dentro del contexto educativo, se hace necesario que los/as docentes promuevan como miembros de la comunidad-aula, espacios desde la escuela donde las y los estudiantes puedan dialogar sobre vínculos, subjetividades y valores comunitarios que les movilizan desde el sentir comunitario, rescatando las narrativas y símbolos identitarios que puedan tener como referentes y puedan ser reelaborado en la apropiación colectiva y reflexión conjunta sobre “lo que significa ser y estar en común y sobre los factores y actores que atentan contra los vínculos y valores colectivos, así como la formación en torno a las tradiciones, valores e ideales comunitarios” (Torres, 2013, p. 220).

Para Freire (2004), con el acto de hacerse consciente de la propia existencia viene aparejada la conciencia del propio movimiento en el mundo, o como lo hemos denominado nosotros, el

habitar, que significa la noción de que mi accionar tiene repercusiones en un territorio y una comunidad, configurándose así una ética que Freire nombra *ética universal*. Esta ética tiene base en la idea de la convivencia, de la adscripción a ella en la pertenencia y en la responsabilidad con los otros, que rescata la idea marxista de la *clase para sí* (Pérez y Sánchez, 2005), desarrollando la conciencia del sujeto pueblo como una unidad que se comprende a sí misma desde la conjunción y no de la adición. Se trata entonces de reconocerse en la dialéctica de la otredad y la alteridad que permite el entendimiento de sí mismo y de otros como individuos, pero que al mismo tiempo asumen y acogen la mutua incidencia en un proceso que no puede ser separado ni organizado en variables. Su comprensión es punto de partida para el ser y hacer conjunto, lo que para Freire derivaría en la emancipación.

De esta manera entonces, en términos de Paulo Freire, podemos definir la autonomía como la concientización del oprimido en concebir la esperanza. Así, reafirmamos que la autonomía en primera instancia tiene la condición de ser proceso, en contraposición a la idea de alcanzar algún estado culmine que no se pierde ni se transforma, por el contrario, se caracteriza por la lucha permanente por despojarse de las lógicas que los opresores imponen en sus sistemas neoliberales. Mientras exista la intención de oprimir, el oprimido debe resistir. Si lo aprehendido hasta ahora en la estructura de los opresores se basa en formas de relación social en torno al individualismo y al egoísmo con el objetivo de situar a los seres dentro de un sistema productivo de forma masiva, aspirar a la deconstrucción de estas formas relacionales nocivas es un proceso que debe hacerse en comunidad, pues ahí es donde se evidencia la transformación en nuestra forma de relacionarnos.

En segunda instancia, la autonomía tiene como propósito la conciencia de la *esperanza*, es decir, de hacerse consciente del potencial transformador que significa la pertenencia a una comunidad que le impulse a superar “los miedos, conceptos y prejuicios que lo aprisionaron en el egoísmo y en el individualismo, y que le impiden construirse con los demás. (De Mesquita, 2002), esto no solo como un estado del pensamiento, sino que como una pulsión que lo impulse a la construcción de nuevas formas de relaciones sociales y de un proyecto social comunitario. Esto implica también el entendimiento de la característica perpetua de la autonomía como proceso y construcción, en una conquista constante que asume por supuesto, estar dispuesto al conflicto.

Un educador que piense en estos términos comprende que la constitución del grupo como comunidad implica la apropiación del futuro en el presente, el potencial se hace acción en el

encuentro creativo del pensar en el futuro, que reconfigura en el ahora las formas relacionales que no coinciden con la proyección comunitaria, trabajando desde lo local lo que se pretende materializarse en el futuro de una comunidad que se constituye y reconstituye contantemente

Para que esta comunidad este en permanente acción es necesario que el dialogo se renueve constantemente, se reformule o permanezca como reafirmación constante y no como abandono. Entonces, la escuela nuevamente tiene la necesidad de integrar a cada uno de sus integrantes desde su totalidad. Los intereses de los estudiantes que lo desbordan en el espacio escolar deben ser invitados al aula, el profesor debe anhelar las referencias de sus estudiantes, debe tener la capacidad de ponerlas en marcha para el aprendizaje de la comunidad. Esto también incluye la relevancia de la manifestación social en toda escala, que mantiene viva la pulsión de la transformación.

En definitiva, la esperanza es síntesis de todo lo enunciado, pues requiere la comunión e interacción de todos los elementos para transformarse en proyecto hecho carne, en una ética política particular que entra en la disputa del poder. Necesita de una comunidad en marcha en dialogo; de un territorio desde donde sea posible situarse y relacionarse; del disenso como potencial creativo que mantiene a la comunidad viva; a la colaboración y al cuidado del otro como soportes relacionales que permitan hacer verbo la propuesta de transformación. Recuperar el futuro, es el proceso comunitario de destituir al sistema de valores neoliberal que no integra a los sujetos y volver a habitar la participación política de forma consciente.

4.1. CONCLUSIONES

Pensar en términos comunitarios es un desafío que nace de las exigencias del pueblo a raíz de la revuelta popular de 2019, que fue reforzada producto de la precariedad que develo la crisis sanitaria, transformada en pulsión por muchas y muchos en la construcción de redes de apoyo colaborativo. Llevar la reflexión a la escuela se vuelve un desafío aún mayor pues nos enredamos entre los vaivenes de un sistema educacional renegado y la esperanza de las y los estudiantes, siempre vanguardia de las demandas por un sistema, que muchas veces quizás nos hacen caer en una inmovilidad fatalista o una utopía esquiva.

Sin embargo, la tarea fue asumida desde la convicción de que es posible pensar nuevas formas de relacionarnos basas en lo comunitario y en lo territorial como las mejores formas de expresión de la autonomía, reivindicando el potencial emancipador e instituyente del con-vivir (vivir con otros).

Por ejemplo, el proceso constituyente que está viviendo el país, aunque sumamente valioso, puede constituir un desvío de esta pulsión comunitaria territorializada producto del vuelco de una salida normativa, delegativa y administrativa al potencial transformador de la manifestación social que, para hacerse carne, requiere de la conversación cotidiana. Esto mismo puede suceder en la escuela si solo nos sentamos a esperar un cambio curricular que nos acomode a nuestras expectativas comunitarias.

Si bien, estamos de acuerdo con la necesidad imperiosa de un cambio en el paradigma del sistema educativo, que estudiantes y docentes vienen exigiendo en las calles hace décadas, sería una incongruencia con lo propuesto en este texto no expresar que mientras esto no suceda, es posible propender la transformación por medio de la reformulación de las relaciones desde la comunidad local instituida. Si no creemos en esto, la experiencia del aula como espacio potencial pierde sentido.

La estética escritural de este ensayo va y vuelve entre las reflexiones sobre la educación y de una ética política general sin aviso. Esto se imbrica con la integración del recurso retórico del “baile de los que sobran” que nos da la excusa para poder realizar un tránsito constante entre la calle y la escuela, como lugar de exclusión y lugar de reproducción del sistema educativo neoliberal, proponiendo que pensar en uno es necesariamente pensar en el otro. Además, la elección del decir en primera persona (plural) tiene como objetivo propender una reflexión que nos involucre, nos envuelva, que tome las reflexiones aquí presentadas como punto de partida y no de conclusión ya que necesita del debate para su realización como propuesta territorializada.

Esta dualidad de espacio de reflexión se debe a que la educación comunitaria no cabe en los límites de la escuela, su propuesta en torno a lo que es educación y cómo es posible establecer el aprendizaje como una relación abre la posibilidad a que la autonomía se viva como un proceso y que por ende el aprendizaje puede ser posible en cualquier contexto de diálogo que involucre una reflexión ético-política. Desde la educación comunitaria la escuela no tiene el monopolio de lo educativo.

Esto implica volver a considerar el potencial de los movimientos sociales y las organizaciones políticas en cuanto lugares de formación y convivencia, que multipliquen los espacios de resistencia de lo comunitario en prácticas cotidianas. Lo cotidiano adquiere gran relevancia pues las formas relacionales individualistas también tienen férreas expresiones en el día a día.

Un ejemplo de esto es la forma en que les estudiantes se relacionan con sus núcleos familiares afectivos con relación a la escuela como un espacio propio. Cuando un estudiante solo puede validarse ante sus padres desde la competencia, entonces la comunicación queda trunca, lo que le estamos expresando es que no hay nada que él nos pueda aportar a su familia (primera experiencia de comunidad), nada que lo haga pertenecer a un nosotros desde la proposición de una reflexión de una forma de vida. Asumimos que los valores son una herencia que nuevamente se le trasvasija como a un recipiente, en las mismas lógicas de la educación bancaria, porque es así como se ha entendido que debe ser. Pero ¿Acaso la experiencia de los niños y adolescentes no pueden constituir un aprendizaje o un espacio de reflexión para los adultos? ¿Qué noción de respeto vemos en nuestros hijos?

Es probable que se pueda considerar que no existe una propuesta específica que proponga una estructura de cómo vivir desde la comunidad. Esto se debe a que no es posible dar una respuesta desde afuera, corresponde a las comunidades buscar su forma de convivir. No obstante, existen elementos centrales que componen la ontología de la comunidad y de la educación comunitaria.

Uno de estos es que la experiencia y la relaciones son cuerpo de la comunidad. Vivir la convivencia no puede ser enseñada desde lo normativo o lo teórico. Es un saber vivo que requiere del encuentro con otros, de las significaciones narrativas y/o simbólicas para inscribirse dentro de un impulso común que busca referentes históricos para impulsar la transformación. No existe una sola comunidad y ninguna está aislada, por lo que todas las que se constituyen desde su existencia colaborativa se posicionan ante las diversas luchas y demandas que se escuchan y de las que resuenan desde el interior.

Por esto, el espacio escolar si esperamos alguna posibilidad de constituirse como comunidad no puede estar aislado. En consecuencia, la pedagogía comunitaria es por sobre todo, abrir las puertas de la escuela a la reflexión directa de la realidad. Los principios de alteridad no solo responden a la comunidad en sí, sino que también elabora una ética política de todos quienes habitan la escuela, valoran la agencia de los niños, niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho, con la capacidad plena de reflexionar sobre el mundo que les afecta y afectan.

Como síntesis, decimos que la esperanza nace de la autonomía como proceso comunitario, porque esta necesita del potencial transformativo de la comunidad, y de la conciencia del individuo sobre los horizontes cooperativos para que emerja la posibilidad de romper con la opresión y alcanzar la emancipación. Sin embargo, como la historia nos demuestra, es muy

probable que siempre exista un grupo dispuesto a oprimir a otro y que, por lo tanto, lograr emancipación sea una lucha permanente de los oprimidos por conseguir la libertad y reafirmar su humanidad.

Por lo que, en conclusión, entre los que sobramos y nos unimos al baile debemos seguir renegando de las lógicas del egoísmo y la competencia neoliberal que nos dejaron pateando piedras, fuera del éxito prometido, fuera la pertenencia a un lugar significativo de construcción del soy y del somos. Pero, esta oposición, esta declaración de guerra permanente no puede ser solo desde el decir como una intención o como un rezo que espera el milagro de la caída de lo normal. Si no que debemos oponernos desde la implementación de zonas de resistencia cotidianas que actúen desde la escuela, contra la escuela y fuera la escuela fetiche neoliberal (Cabaluz, 2015), esperando que se encuentre en el afecto por la comunidad la fuerza para mantener la resistencia, al igual que los movimientos sociales latinoamericanos de los últimos años, que desde la rabia y la desesperación emprendieron acción destructiva/amorosa que transmuta en esperanza.

5. BIBLIOGRAFÍA

Bauman, Zigmunt (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Cabaluz, F. (2015). Entramando pedagogías críticas latinoamericanas. *Santiago de Chile: Quimantú*.

Dávila, X., & Maturana, H. (2021). *La revolución reflexiva*. Paidós, Santiago.

De Mesquita, D. L. (2002). El esclarecimiento del concepto autonomía de Paulo Freire en la práctica de educadores sociales para niños de la calle. En Saul. A.M. (ed.), *Paulo Freire y la formación de educadores. Múltiples miradas* (pp. 85-97). Buenos Aires y México: Siglo XXI editores.

Folchi, M. (2021). Columna de Mauricio Folchi: La democracia territorial en la nueva Constitución. *The Clinic*. <https://www.theclinic.cl/2021/07/09/columna-de-mauricio-folchi-la-democracia-territorial-en-la-nueva-constitucion/>

Freire, Paulo. (1987) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI

Freire, Paulo. (2004) *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.

Freire, Paulo. (2011) *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI

Inzunza, J. (2009). *La Construcción del Derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile*. Universidad de Chile, FACSO. Santiago: OPECH.

Loncón, E., Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., y Riquelme, E. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar e Educativa*, 20(3), 523-532.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Maturana, H y Varela, F. (2019). *De Máquinas y seres vivos Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago: Editorial Universitaria

Ministerio de Educación (2019). Bases Curriculares 3° y 4° medio

Nancy, J.-L. (2007). *La comunidad enfrentada*. Buenos Aires: Ediciones La Cebra.

Olivares, C. (2015). La territorialización del espacio escolar por parte de los movimientos sociales chilenos durante el siglo XX: La experiencia de la Escuela Consolidada N°1 de Experimentación de Santiago ubicada en la población Miguel Dávila Carson (1953-1973). Tesis para optar al título de Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívico. Santiago: UMCE.

Pérez, E., y Sánchez, J. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, UNERMB, 9(2), 317-329.

Reyes, Leonora (2011). Escuela pública y sistema escolar: transformaciones históricas y proyecciones. *Revista Docencia* N° 44, septiembre 2011.

Ruiz, Carlos. (2010). *De la República al mercado*. Ideas educacionales y política en Chile, LOM ediciones, Santiago.

Skliar, C. (2009). De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3(2), 1-12. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Skliar, C. (2019). La educación como comunidad y conversación: ¿qué puede significar estar juntos entre diferencias? *En Desafíos para una educación emancipadora*. (1era ed., pp. 35-49). Compilado por Claudia Balagué. Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad: Problemas, debates y desafíos de vivir juntos* (1era ed.). CINDE EL BÚHO, Bogotá, D.C.

Zibechi, Raúl (2006). *Dispersar el poder. Los movimientos como poderes anti estatales*. Buenos Aires, Tinta Limón.

Zibechi, Raúl. (2014). *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias*. Santiago: Quimantú.