



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PREGRADO

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS CIRCOTECA SANTA JULIA: RESISTENCIA POPULAR EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Tesis para optar al Título de Educadora de Párvulos

Marcela Pía Guzmán Graber

**Profesora Guía:
Fabiola Maldonado García**

Santiago de Chile, 2022

Agradecimientos

Agradecer como el acto de honrar el amor y la amistad. Los afectos y el cuidado compartido. Agradecer y celebrar la existencia de los otros, de quienes que nos sostienen y escuchan; de quienes nos enseñan, asombran e interpelan. Celebrar a quienes nos permiten ser y reinventarnos, a nuestros amores de vida.

A mi mamá, por su valentía y empatía, sus afectos constantes. Gracias por enseñarme que el amor, por sobre todas las cosas, implica cuidado por el otro y por una misma. Gracias por hacerme sentir querida e importante, por sostener mi historia y nunca dejarme sola. Compañera de vida, juntas hemos aprendido que, en un mundo gobernado por el patriarcado, debemos sacar la voz ante el silencio impuesto, valorar nuestra historia, nuestra autonomía y potencia; y, sobre todo, abrazar nuestra capacidad para afrontar una y otra vez las violencias de la vida cotidiana.

A mis hermanes, Sofi y Feli, por existir. Junto a ustedes la magia de la amistad siempre ha estado presente: la importancia de compartir el tiempo y el espacio, transitar el conflicto, aceptar los procesos y los cambios. Atesoraré por siempre todas nuestras experiencias, tengo la certeza de que estaremos juntas hasta nuestros respectivos finales, porque el amor alumbra lo que perdura.

A mi papá, por enseñarme desde niño que la vida siempre puede ser distinta, más digna y justa. Por enseñarme a luchar con amor por aquello que creemos importante. A no ser indiferente ante el dolor y sufrimiento de los otros. Gracias por tu calma, por cada historia y reflexión compartida. Gracias por enseñarme que no hacen falta alas para hacer un sueño, porque basta con el buen sentido del amor inmenso.

A mis amigas-amores que me ha entregado la vida:

Ale, amorcito hermoso, presente e incondicional. Gracias por las infinitas conversaciones, por el tiempo compartido, por ese juego que se da entre nuestros afectos y palabras, entre el café y el tabaco, que desarmen y reconstruyen nuestras vidas. Gracias por tu profundidad, por tu ligereza, por tu risa. No dejare de agradecer habernos encontrado y caminar juntas entre tantos abismos.

Anto, compañera de luchas y resistencias de vida, te lo he dicho antes y ahora lo repito, estaré siempre agradecida de nuestra amistad y confianza, de que me hayas invitado a ser parte de la Circoteca Santa Julia.

Caro, gracias por tu amor y amistad desde el comienzo. Por esa admiración compartida, por (des)aprendernos juntas siempre. Por la constancia de ese cariño que trasciende el tiempo, el espacio, la distancia. Gracias por cada meme compartido, por sacar risas en este proceso de tesis, por recordarme que lo iba a lograr contra todo pronóstico.

Mara, gracias por la ternura, por el camino que nos construimos y que elegimos recorrer. Por amarme tanto, por escucharme en todo momento. Por ser parte de este intenso proceso e involucrarte al punto de leer con dedicación cada uno de estos párrafos. También gracias por querer ser parte de mi vida en todo momento. Abrazo la suavidad con la que elegimos acompañarnos, amarnos y cuidarnos.

Pauli, te agradezco todos los saberes de vida que hemos compartido y construido, por la eterna contención. Sin tu compañía este proceso no hubiera sido tan ameno. Te agradezco las risas y el amorcito, y por recordarme constantemente que, entre tanto caos, cada acción que de nuestros corazones desplegamos llena de sentido la existencia. Juntas hacemos magia y es algo que nunca olvido.

También agradecer a Fabiola, por la confianza y la escucha, por no dudar nunca de mis capacidades y por recordarme constantemente que la presente tesis es un trabajo realmente hermoso.

A la Circoteca Santa Julia y a cada ser que la conforma, por compartir este maravilloso sueño. Por el juego, las alegrías, las risas, los conflictos y también los desafíos. Gracias a mis amigos, compañeros educadores, por todo el saber que me han compartido, por resistir constantemente, por el amor que los moviliza, les admiro siempre. A les niños, agradecer su presencia, su curiosidad, su imaginación y sus preguntas. Gracias por llenar de sentido la experiencia de la Circoteca. La educadora que soy hoy en día es gracias a ustedes.

Por último, agradecer a todes quienes luchan y resisten, en diferentes territorialidades y temporalidades, contra el sistema capitalista, colonialista, patriarcal y adultocéntrico que nos ahoga. Sus experiencias me llenan de esperanza e impulsan a seguir construyendo otro mundo posible.

Índice

Agradecimientos.....	1
Resumen.....	5
Introducción.....	6
Introducción al Problema de Investigación	8
I. Pandemia por Covid-19: Al Sur de la Cuarentena.....	8
II. Reflejo del Virus en el Sistema Educativo Chileno	12
III. Potencia de Vida frente a la Producción de Muerte.....	17
IV. Circoteca Santa Julia: Resistencia Popular en Tiempos de Pandemia	21
V. Relevancia de la Sistematización de Experiencias.....	27
Pregunta de Investigación	29
Objetivos	29
Marco Conceptual.....	30
I. Educación Popular	31
1. <i>Colonialidad del Saber</i>	31
2. <i>Propuesta Político-Pedagógica de la Educación Popular</i>	34
II. Educación Comunitaria.....	40
1. <i>Paradigma Comunitario de la Cultura de la Vida para Vivir Bien</i>	41
2. <i>Tierra, Territorio y Comunidad</i>	43
3. <i>Educación y Pedagogía Comunitaria</i>	45
III. Pedagogía de la Ternura.....	47
1. <i>Adultocentrismo e Infancia hegemónica</i>	48
2. <i>Colonización como Proyecto de Infancia</i>	54
3. <i>Co-protagonismo de la Niñez</i>	57
IV. Epistemologías del Sur.....	63
Marco Metodológico	69
I. Paradigma de Investigación	69
II. Enfoque de la Investigación.....	71
III. Diseño Metodológico	74
1. <i>Preparación del Proyecto de Sistematización</i>	75
2. <i>Ejecución del Proyecto de Sistematización</i>	82
Sistematización de Experiencias	89

I.	Reconstrucción Histórica de la Experiencia: Narrativa Circotequera.....	89
1.	<i>Brigada de Sanitización</i>	90
2.	<i>Olla Común</i>	94
3.	<i>Escuelita Libre Circoteca Santa Julia.....</i>	97
4.	<i>Talleres de Circo.....</i>	113
5.	<i>Encuentros Artísticos-Culturales.....</i>	116
6.	<i>Talleres de Muralismo</i>	127
II.	Generación de Nuevos Conocimientos: Análisis e Interpretación de la Experiencia	130
III.	Puntos de Llegada: Formulación de Conclusiones.....	144
	Palabras Finales	151
	Referencias.....	152
	Anexos	158
I.	Narrativas	158

Resumen

La crisis sociosanitaria que atravesó al mundo entero el año 2020, trajo consigo experiencias trágicas y desoladoras, marcadas por el incremento de la pobreza y el desempleo, la desigualdad y la injusticia, en términos generales, de la precarización de las condiciones de vida de los grupos sociales más vulnerados por la lógica dominante. Pero también, trajo consigo acciones solidarias y amorosas de diversas organizaciones ligadas a movimientos sociales que, desde el corazón y con responsabilidad, luchan para transformar la realidad. A propósito de lo anterior, la presente investigación tuvo como finalidad sistematizar las experiencias educativas y comunitarias gestadas por la organización popular intergeneracional Circoteca Santa Julia durante el periodo de crisis sociosanitaria el año 2020. Dado que, al igual que otras organizaciones populares que levantaron experiencias de solidaridad durante la pandemia por Covid-19, desde la Circoteca Santa Julia se propusieron una serie de acciones que pretendían atender la realidad particular y compleja que estaban viviendo niñas/os/es, jóvenes y vecinas/os/os de la población Santa Julia, en la comuna de Macul (RM). Para sistematizar experiencias, se utilizaron técnicas y métodos propios de la investigación narrativa, los cuales permitieron ordenar y reconstruir la memoria colectiva de las experiencias atravesadas por la Circoteca Santa Julia durante la crisis sanitaria; y a partir de ello descubrir, reconocer, explicitar y valorar los aprendizajes, saberes y conocimientos que se desprendieron de dichas experiencias, y proyectarlas como practicas político-educativas transformadoras.

Palabras Clave: Sistematización de Experiencias - Pandemia - Covid-19 - Educación Popular - Educación Comunitaria - Adultocentrismo - Protagonismo de la Niñez

Introducción

La organización popular es un componente fundamental de la experiencia cotidiana de muchas personas y grupos sociales en diversos territorios. A través de ella, es posible construir nuevas formas de existir y convivir en el mundo, de encontrar alternativas y resistir a los mandatos impuestos por un sistema político, social y económico que se caracteriza por ser profundamente desigual, discriminador, excluyente y violento.

A pesar de su importancia, los saberes, conocimientos y aprendizajes que se desprenden de las experiencias organizativas suelen ser invisibilizados, es decir, no son reconocidos en su justo valor. Es más, pese a que en la actualidad existe un creciente interés por la investigación entre organizaciones y movimientos sociales, pues se percibe como una estrategia importante para la intervención y transformación social; muchas de estas investigaciones son realizadas desde un posicionamiento más extractivo que participativo a la hora de producir saberes y conocimientos, y por lo demás, tienden a estar desvinculadas de los procesos concretos de empoderamiento social y popular. Teniendo esto en consideración, la presente tesis tiene como finalidad reconocer y valorar aquellos saberes y conocimientos que se generan en el campo de la acción cotidiana, por aquellas/os/es¹ que han sido histórica y sistemáticamente excluidos, dominados y explotados por el capitalismo, el colonialismo, el patriarcado y el adultocentrismo.

Sin ir más lejos, la presente investigación consiste en la sistematización de experiencias de la organización popular intergeneracional Circoteca Santa Julia, la cual se enmarca en uno de los procesos de crisis más relevantes de la memoria reciente: la pandemia por Covid-19, siendo esta el escenario central de la experiencia sistematizada. El propósito o finalidad de esta investigación es, por una parte, reconstruir la experiencia compartida entre niñas/os/es, jóvenes y el equipo educativo de la Circoteca Santa Julia durante la crisis sociosanitaria el año 2020, y a partir de ello, describir y valorar los aprendizajes, saberes y conocimientos que se desprenden de las experiencias; y por otra

¹ La presente investigación reconoce el uso del lenguaje inclusivo, caracterizado por el uso de la “e” como forma de expresión de las identidades no binarias, utilizando tres conjugaciones a lo largo del texto para hacer referencia a una persona y de esta forma visibilizar a todas/os/es. Cuando utilizamos el lenguaje inclusivo, “algo se altera en nuestra cabeza al verlo, escucharlo y otras identidades aparecen como posibilidad, las que conozcamos, o incluso, si desconocemos cuales, es esta alteración del lenguaje tradicional que permite abrirnos a la posibilidad de dejar de generalizar como si el Hombre fuese el representante de toda una diversidad de humanas” (Corcione y Merino, 2018, p.5).

parte, analizar y reflexionar sobre las formas de organización y participación que se construyen dentro de la Circoteca Santa Julia, para proyectarlas como prácticas político-educativas transformadoras, y compartirlas con otros espacios y organizaciones sociales que luchan por otro mundo posible.

Para lograr este propósito, el trabajo investigativo fue organizado y estructurado en cuatro partes. En el primer apartado se introduce el problema de investigación, el cual da cuenta del contexto tanto mundial como particular que enmarca la experiencia sistematizada; y se comparte la pregunta y los objetivos que guían la presente investigación y la relevancia de esta. En el segundo apartado se presenta el Marco Conceptual, a través del cual se explicita el contexto teórico en el que se enmarca la experiencia, es decir, aquellos saberes y conocimientos teóricos que orientan y dotan de sentido las prácticas y experiencias que se buscan sistematizar. El tercer apartado corresponde al Marco Metodológico, donde se esclarecen las rutas, estrategias, procedimientos y técnicas que orientan la producción de conocimientos, es decir, los principios tanto teóricos como prácticos que dan coherencia a la presente investigación. El último apartado, trata del desarrollo propiamente tal de la sistematización, la cual se inspira en la propuesta metodológica de los “Cinco Tiempos” de Oscar Jara (2015) en diálogo con las apuestas metodológicas sobre la sistematización de experiencias de Gabriel Atehortúa, Rosa Cifuentes, Alfredo Ghiso, Diana Londoño, Graciela Messina y Alfonso Torres (2011). En este apartado, se comparte la reconstrucción de la memoria colectiva de la experiencia, su posterior análisis e interpretación para generar nuevos conocimientos, así como los puntos de llegada, es decir, las conclusiones de la presente investigación, donde se comunican los saberes, conocimientos y aprendizajes que emergieron de la experiencia sistematizada.

Introducción al Problema de Investigación

I. Pandemia por Covid-19: Al Sur de la Cuarentena

*Nadie se imaginó que tuviéramos que vivir una tragedia humana tan fuerte.
Una pandemia que multiplicaba la enfermedad del temor y la muerte. Que mala suerte.
Murieron almas inocentes, se propagó por todo el territorio, pero pegó de forma muy diferente.
Según tu cuenta corriente, según tu clase, tu piel o tu origen.
Te hablo de un virus que si discrimina y se rige por esa regla que ellos mismos eligen.
(Godi, Virus, 2020).*

La cita con la cual comienza este apartado nos invita a recordar que la crisis sanitaria que afrontamos a nivel mundial fue, principalmente, una experiencia sobre discriminación, desigualdad, marginalidad y vulneración. También, nos recuerda que esta historia repleta de injusticia es una más de las tragedias producidas por el sistema económico, político y social que rige nuestras vidas.

La pandemia por Covid-19, no figura como una situación de crisis claramente opuesta a una situación normal. “Desde la década de los ochenta, a medida que el neoliberalismo se impuso como la versión dominante del capitalismo y este se sometió cada vez más a la lógica del sector financiero, el mundo ha vivido en un estado de crisis permanente” (Sousa Santos, 2020, p.19). En ese sentido, con la pandemia empeoró la crisis constante a la que ha sido sometida toda la experiencia humana, y también expuso sus causas: la concentración escandalosa de riqueza que produce desigualdad social extrema; la destrucción de todas las formas y elementos de vida en el planeta, que anuncia una inminente catástrofe ecológica; o como el capitalismo neoliberal ha incapacitado a los Estados para entregar soluciones reales ante las emergencias.

En relación con el punto anterior, para dar respuesta a la emergencia sanitaria, los poderes políticos y medios de comunicación se movilizaron y tomaron medidas que, en el mejor de los casos, buscaban resolver las consecuencias de la crisis mas no solucionar sus causas. Para enfrentar la pandemia por Covid-19 cuya letalidad era significativa y rápida, y para evitar que se propagara aún más la enfermedad, fue impuesta la cuarentena como principal medida de prevención y cuidado: para demostrar solidaridad “lo mejor” era aislarnos. Sin embargo, como afirma Sousa Santos (2020), cualquier cuarentena es siempre discriminatoria, difícil e incluso imposible para una gran cantidad de grupos sociales en diferentes regiones del mundo.

¿Qué ocurre con todas aquellas personas que sufren de grandes vulneraciones y violencias sociales que preceden la cuarentena, y que se agravaron con ella? A aquellas/os/es, Sousa Santos (2020) las/os/es denomina «el Sur». Este concepto no refiere necesariamente a un espacio geográfico específico, sino más bien a un espacio-tiempo político, social y cultural, donde la pandemia es “una metáfora del sufrimiento humano injusto causado por la explotación capitalista, la discriminación racial y la discriminación sexual” (p.45).

Es importante comprender la crisis sanitaria, sus causas y efectos, desde la perspectiva de quienes más han sufrido estas formas de dominación. Si bien, una crisis de esta dimensión causa conmoción en todo el mundo, es necesario tener en cuenta las zonas de invisibilidad que se generan, y cómo estas se multiplican en diversos territorios; incluso aquí, muy cerca de cada una/o/e de nosotras/os/es, quizá solo basta con abrir la ventana (Sousa Santos, 2020).

La lista de quienes están al Sur de la cuarentena está lejos de ser exhaustiva. Los grupos sociales que, para Sousa Santos, conforman lo que en el libro *La cruel pedagogía del virus* (2020) denomina como «el Sur» son: mujeres; trabajadoras/es precarizadas/os y vendedores ambulantes; personas en situación de calle; las/os/es presos; inmigrantes y personas en situación de discapacidad. Cabe señalar que el autor no menciona a la niñez y a la juventud como parte de los grupos sociales para los cuales la pandemia fue particularmente difícil, pero es fundamental reconocer aquello.

El análisis realizado por el autor sobre la implicancia de la cuarentena en la vida de estos grupos sociales permite visibilizar que, al contrario de lo transmitido por las organizaciones internacionales y los medios de comunicación, la cuarentena reforzó la injusticia, la discriminación, la exclusión social y provocó un sufrimiento innecesario. Las recomendaciones que hizo la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre trabajar en casa y aislarse eran impracticables, de hecho, a innumerables personas se les obligó a elegir entre salir a trabajar para poder alimentarse o quedarse en casa y pasar hambre. Evidentemente, “las recomendaciones de la OMS parecen haber sido diseñadas con una clase media en mente, que es una pequeña fracción de la población mundial” (Sousa Santos, 2020, p.49).

Ante tal situación de emergencia, las políticas de prevención, contención y cuidado, no eran de aplicación universal, por el contrario, las soluciones entregadas por los Estados sugerían una dosis de darwinismo social dado que proponían “garantizar la supervivencia de los cuerpos más valorados socialmente, los más aptos y los más necesarios para la economía” (Sousa Santos, 2020, p.73),

descuidando, olvidando y silenciando a aquellos grupos sociales que el mismo sistema económico, político y social menosprecia.

En efecto, mientras que en el mundo la cantidad de personas en situación de pobreza incrementó a 45,4 millones y la cantidad de personas en situación de pobreza extrema incrementó a 96,2 millones; un informe del Banco Suizo UBS muestra que, entre abril y julio del 2020, los multimillonarios de diferentes regiones del mundo aumentaron su riqueza en 10,2 billones, justamente en el peor momento de la pandemia (Batthyány y Sánchez, 2020).

Precisa comprender que las pandemias no matan tan indiscriminadamente como se cree, por el contrario, discriminan tanto en términos de prevención, como de expansión y mitigación. De hecho, gran parte de la población mundial, producto de la privatización de bienes sociales como la salud y educación, el agua potable, la electricidad, los servicios de telecomunicaciones, entre otros; no contaba con las condiciones suficientes, y en muchos casos mínimas, para proteger y cuidar sus cuerpos de la enfermedad por Covid-19. Ya sea porque viven en espacios reducidos, hacinados o contaminados, porque deben trabajar en condiciones de riesgo para alimentar a sus familias, porque están detenidas en cárceles o en campos de internamiento, porque no tienen acceso a agua potable para lavar sus manos, para beber o cocinar.

La expansión del virus desnudó el desmantelamiento y la privatización de la salud pública, la precarización laboral y de las condiciones de vida y hábitat de los sectores populares, resultado de décadas de neoliberalismo, así como demostró el rotundo fracaso de las políticas neoliberales para combatir efectivamente la crisis sanitaria y social (Hayes y Seoane, 2020, p.91).

A propósito, es pertinente observar las condiciones de desigualdad sobre las cuales nos sorprendió la pandemia y como afectó a nuestro contexto territorial más cercano. Para ello, se comparten los principales resultados del estudio “Socioeconomic status determines COVID-19 incidence and related mortality in Santiago, Chile” realizado por Martínez, Mena, Mahmud, Marquet, Buckeey y Santillana (2021); el cual detalla con gran precisión cómo el nivel socioeconómico repercutió tanto en los contagios como en la mortalidad por Covid-19 en la Región Metropolitana (RM), durante los meses de mayo y junio del año 2020.

La Región Metropolitana está compuesta por 52 comunas, de las cuales más del 95% forman parte del área urbanizada y albergan a más de 7 millones de personas. Pese a que este centro urbano representa el 36% de la población total del país, reportó el 55% de los casos confirmados por Covid-19, y el 65% de las muertes atribuidas al mismo a finales de agosto del 2020 (Martínez et al., 2021).

En la capital el nivel socioeconómico de las comunas varía amplia y notoriamente desde la zona este a la zona suroeste, y esta diferencia repercutió en los impactos causados por la emergencia sanitaria en la región. De acuerdo con lo expuesto por Martínez et al. (2021), durante el mes de mayo, la incidencia del virus en la comuna de Vitacura alcanzó 22,6 casos semanales por cada 10 mil individuos, mientras que en la comuna de La Pintana llegó a un máximo de 76,4 casos semanales por cada 10 mil individuos. Con relación a los cambios de movilidad en la población producto del confinamiento, las comunas de Vitacura y Las Condes exhibieron una reducción en la movilidad de hasta un 61% durante el periodo de cuarentena total, en comparación con las comunas más vulnerables donde en promedio se redujo la movilidad un 40% durante el mismo periodo. Esto respalda la hipótesis de que las personas de los sectores más empobrecidos no podían quedarse en casa durante la cuarentena, ¿Cómo podrían resolver el conflicto que se producía entre deber alimentar a su familia y proteger sus vidas y las de sus familiares? Morir a causa del virus o morir de hambre, esas eran las opciones (Santos Sousa, 2020).

El estudio también analizó el número de pruebas realizadas para la detección del virus entre el 8 de marzo y el 9 de abril. Durante ese periodo se realizaron una mayor cantidad de pruebas en las comunas con alto nivel socioeconómico, además, se observó una gran cantidad de casos notificados a tiempo. Sin embargo, durante el mismo período, en la zona suroeste se notificaron muertes por Covid-19 con un retraso de hasta varias semanas con respecto al periodo de infección. Cabe recordar que, la primera ola de infecciones ocurrió durante marzo, cuando el virus se introdujo en Chile por los viajeros de las comunas más adineradas de la capital y se extendió rápidamente por el resto de la ciudad sin ser identificado a tiempo por los conteos oficiales.

Siguiendo a Martínez et al. (2021), durante los meses de mayo a julio, se observó un 73% más de muertes que en un año normal durante el mismo periodo, siendo las comunas del extremo inferior del espectro socioeconómico las más afectadas tanto en relación con las muertes atribuidas al Covid-19 como con el exceso de muertes. Esto refleja el limitado acceso a los servicios de salud en la capital, la zona suroeste de la región tiene cuatro veces menos disponibilidad de camas por cada

diez mil habitantes, y una proporción cuatro veces menor de inscritos en el sistema de salud privado que en la zona este de la región. Además, el 90% de las muertes atribuidas al Covid-19 en la zona suroeste ocurrieron en lugares distintos a las instalaciones de atención médica, en comparación con el 55% de la zona este.

La información que entrega la investigación realizada por Martínez et al. (2021), pone en evidencia las consecuencias críticas que generó la desigualdad socioeconómica en el contexto de crisis sanitaria en nuestro territorio. También permite reafirmar que, para las/os/es habitantes de las regiones más pobres del mundo, la pandemia por Covid-19 se combinó con muchas otras crisis, instalándose en las poblaciones más vulnerables, las que luchan día a día por su sustento y que carecen de salud, de educación, de un trabajo digno que reconozca su labor; profundizando así su condición de empobrecidos (Pino, 2020).

II. Reflejo del Virus en el Sistema Educativo Chileno

Como se expuso en el apartado anterior, “la llegada del Covid-19 a Nuestra América significó la profundización, en algunos casos dramática, de una situación de crisis que venía gestándose ya bajo la ola neoliberal previa a la pandemia” (Seoane, 2020, p.15). En ese sentido, la emergencia sanitaria sorprendió también a la educación: la desaloja de su espacio tradicional y la reubica en otro escenario, el virtual.

Las medidas de aislamiento físico forzaron el cierre de todos los jardines infantiles y escuelas en Chile, causando la interrupción de las clases presenciales, principal medio de operación del proceso educativo formal. Para responder a esta dificultad la virtualidad se presentó como “la mejor alternativa” para dar continuidad al proceso educativo. Profesoras/es de diferentes territorios se adaptaron a la modalidad on-line que define a la educación en tiempos de emergencia sanitaria. Las universidades mantuvieron el cobro del mismo arancel y algunas de estas instituciones repartieron chips de internet y dispositivos tecnológicos (Tablet y computadores) para que las/os/es estudiantes pudieran asistir a clases. En las escuelas y jardines infantiles, niñas/os/es y jóvenes que contaban con acceso a internet y suficientes aparatos tecnológicos, recibieron educación a distancia; quienes no, recibieron guías con el contenido curricular correspondiente al año y algunas/os/es simplemente no supieron más de ese espacio llamado escuela o jardín infantil.

Como afirman Bellei y Muñoz (2020) al posicionar a la virtualidad como “la mejor alternativa” para dar continuidad al proceso de educación formal se institucionalizó la educación a distancia, asumiendo que todas las personas contaban con condiciones óptimas de conexión a internet, profesoras/es con herramientas suficientes y cuidadores con tiempo. Sin embargo, la educación a distancia se dio para una minoría de las/os/es niñas/os/es y jóvenes que viven en Chile.

En todos los niveles educativos el imperativo fue “no parar” para que no ocurriera “el vacío educativo” durante el periodo de crisis sanitaria. Pero resulta que ese no parar y no quedar en suspenso, llevó a la frenética necesidad de que transcurriera la experiencia educativa a través de la virtualidad (Goldar, 2020). Y esos cambios, el del jardín infantil, la escuela y la universidad por el de la casa, y el de la presencialidad por el de la virtualidad, pusieron al descubierto de manera cruel y abrupta los viejos problemas que arrastra el sistema educativo chileno.

De acuerdo con Aguirre (2020) para el desarrollo de la educación a distancia, correspondía que el Estado promoviera y asegurara: (1) la disponibilidad y buen funcionamiento de los dispositivos electrónicos entre ellos, el teléfono celular y/o computadora; (2) la accesibilidad a la red de internet con suficiente capacidad, así como a las aplicaciones y plataformas; (3) la clara definición, el conocimiento y el buen desarrollo de las metodologías del uso de las TIC en educación; (4) proporcionar condiciones materiales similares para llevar a cabo las actividades educativas virtuales y (5) el desarrollo de relaciones adecuadas entre las/os/es diferentes actores que se vinculan en los procesos educativos. Sin embargo, en la práctica, no existían las condiciones materiales ni tampoco la formación y experiencia suficiente para el adecuado desarrollo de la educación a distancia.

La desigualdad económica traducida en la desigualdad de acceso tecnológico y de conectividad fue la que emergió en primera instancia. La falta de conexión a internet, de dispositivos tecnológicos (celular, computadora, Tablet), de espacios dentro del hogar y otras limitantes las enfrentaron una gran cantidad de familias que viven en contextos de pobreza y vulnerabilidad social. En diversos territorios, niñas/os/es y jóvenes debieron responder a las exigencias del proceso educativo formal, aprender a leer y escribir, a sumar y a restar, mientras que sus familias apenas alcanzaban a costear necesidades básicas como alimentación, luz y agua.

Si la vida cotidiana está desarmada, si no se asienta, si es un caos, todo el resto del edificio personal y social tiembla, la salud mental y la convivencia familiar tambalean, cualquier intento de proceso de “enseñanza-aprendizaje” es sólo una ilusión, pudiendo convertirse en

pesadilla. Si la investigación ha mostrado de sobra que el “clima socioemocional” en el aula es tan importante para enseñar y aprender, ¡imagínese su relevancia en el living-comedor en momentos como el que estamos viviendo! (Bellei y Muñoz, 2020, parr.6).

Cabe mencionar que la escuela no se reduce a la enseñanza-aprendizaje de determinados saberes, conocimientos y habilidades de corte académico/conceptual. También se presenta como un espacio seguro en términos materiales y de sobrevivencia para miles de niñas/os/es y jóvenes empobrecidos (Monje-Hernández y Vargas, 2020). Es decir, la escuela también es un refugio ante las violencias de la vida cotidiana. A su vez, las instituciones educativas son espacios importantes para la socialización, pero durante el confinamiento niñas/os/es y jóvenes no tuvieron la posibilidad de jugar y compartir con sus compañeras/os/es y amigas/os/es. Así mismo, muchas/os/es de ellas/os/es estaban “resguardados” en sus casas de manera forzada, junto a sus abusadores y/o bajo situaciones de violencia intrafamiliar. De hecho, durante la cuarentena, las desigualdades y violencias en las relaciones intergeneracionales y de género a las que habitualmente se ven sometidas niñas/os/os y jóvenes, mujeres y personas pertenecientes a la comunidad LGBTIQ+, marcaron un evidente incremento (Goldar, 2020). ¿No debió ser este acaso el centro de las preocupaciones si tanto se habla del bienestar de la niñez como horizonte de las políticas públicas?

Resulta desolador afirmar que la red de apoyo y contención que generó el Estado fue escasa, y muchos de los espacios educativos formales no consideraron las necesidades emocionales y materiales de niñas/os/es y jóvenes empobrecidos, que encuentran en la escuela un espacio seguro al menos a nivel de subsistencia de elementos básicos como la alimentación. Incluso, al imponer exigencias imposibles de cumplir en esta realidad tan dramática como lo fue la emergencia sanitaria, los espacios de educación formal continuaron reproduciendo las lógicas de desigualdad, discriminación, inequidad e injusticia, que hace años arrastra el sistema educativo chileno, el cual termina por excluir a los grupos sociales más empobrecidos.

Es importante reconocer que frente a la crisis sanitaria la intención de continuar con clases mediante la modalidad virtual fue una respuesta necesaria, mas no suficiente. Sobre todo, cuando observamos que las medidas adoptadas por el Ministerio de Educación pretendían realizar un tránsito casi mecánico de la educación presencial a la educación a distancia. Como si la educación y toda la experiencia que ella conlleva pudiera ser vivenciada a través de una pantalla sin complicación alguna.

De hecho, tal como señala Aguirre (2020), en la mayoría de los países de Latinoamérica no se elaboraron planes nacionales para la implementación de la educación a distancia. Y eso no es todo, en la transición de la educación presencial a la educación a distancia, no se tomaron en cuenta los cambios sustanciales. En el fondo, no se consideró el sentido de la educación.

La educación es una experiencia cultural, política y social, que se construye en la interrelación entre el ser humano, la comunidad, la naturaleza y el cosmos. La educación no es simplemente el proceso de enseñanza-aprendizaje de aquello que se ha establecido en el currículo, por el contrario, es ese entramado de conocimientos, saberes y experiencias personales y colectivas, que se comparten entre niñas/os/es, jóvenes y adultas/os/es. Como señala Aguirre (2020) la educación es un hecho profundamente humano, que afecta la integralidad de todas y cada una de las personas, no se trata tan solo de la transmisión y acumulación de conocimientos, saberes, habilidades y experiencias.

Al comprender la importancia de aquello, inevitablemente recordamos que la educación por naturaleza es presencial y cotidiana, y que la educación a distancia es una modalidad complementaria de aquella experiencia humana. En esa dirección, se comprende que a causa de la pandemia por Covid-19 se recurriera al desarrollo del proceso educativo formal por medio de la educación virtual, pero era necesario ser coherentes con la naturaleza de la educación.

Por último, interesa mencionar que, la emergencia sanitaria sirvió como pretexto para avanzar en la agenda neoliberal de la sociedad educadora la cual se concreta con novedosas formas de privatización educativa, asociadas al acceso y conexión a internet, a la posesión de aparatos tecnológicos para participar de clases virtuales y la necesaria alfabetización digital de las/os/es profesoras/os, docentes, estudiantes y cuidadores (Aguirre, 2020). En esa dirección, la educación a distancia dio entrada a las corporaciones tecnológicas y de contenidos educativos digitales para convertirse en los principales inversionistas, privatizando la educación aún más. Incluso, el experimento de la educación a distancia fue usado para colocar una disputa que no existía en febrero del 2020: la obsolescencia de los espacios educativos formales, como escuelas y jardines infantiles.

Hecha esta salvedad, y en un intento de sintetizar las ideas expuestas en este apartado, se retoma la premisa de que a causa de la emergencia sanitaria quedaron nuevamente expuestos los principales problemas del sistema educativo chileno:

- I. Las instituciones educativas formales reproducen inequidad e injusticia, y excluyen a las/os/es niñas/os/es y jóvenes empobrecidos. Con la pandemia se cerraron casi todos los espacios educativos en el mundo, afectando especialmente a aquellas/os/es que tienen un acceso más limitado a oportunidades educativas en sus hogares. “La pandemia ha visibilizado aún más la brecha digital entre quienes tienen acceso a redes y quiénes no; entre quienes reciben educación virtual y aquellos que no cuentan ni siquiera con energía eléctrica” (Azmitia, 2020, p.49). También hay que advertir, que las herramientas tecnológicas utilizadas para el desarrollo de la educación virtual no son neutras, “en general, son unidireccionales o a lo sumo colaborativas, pero de muy difícil interacción pedagógica. A veces permiten el intercambio, aunque caben muchas dudas de su fiabilidad para el diálogo de saberes y la negociación cultural” (Goldar, 2020, p.77). Por estas razones, precisa observar desde una perspectiva crítica aquellas propuestas distópicas que proponen a la tecnología como una panacea que da todas las respuestas educativas.
- II. El sistema educativo en nuestro territorio y en muchas otras regiones de Latinoamérica y el Caribe, se centra casi exclusivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se caracteriza por poseer una estructura disciplinar del conocimiento centrada en contenidos, muchas veces inútiles, desactualizados y descontextualizados. Lo que impide atender la compleja realidad que nos encontramos viviendo (Azmitia, 2020).
- III. Un sistema educativo que se privatiza cada vez más, y que comprende a la educación como un negocio, una mercancía y como un servicio. En efecto, durante la pandemia con el apagón pedagógico global se trasladaron los costos de la educación virtual a las familias, profesoras/es y docentes. Esto causó el abandono escolar por parte de aquellas/os/es que no contaban con las condiciones suficientes para continuar con el proceso educativo a distancia (pese a que la educación es un derecho), al tiempo que provocó una fuerte migración de la educación privada a la educación pública, como sucede en situaciones de crisis. Además, se precarizó aún más a las/os/es trabajadores de la educación pues ellas/os/es, desde sus bolsillos, tuvieron que costear herramientas y materiales como cámaras, micrófonos e internet, para llevar a cabo la educación a distancia. Si las instituciones educativas formales fueron las primeras en cerrar durante la pandemia, y son el último espacio que abre, esto nos dice a gritos que algo no está bien (Azmitia, 2020).

III. Potencia de Vida frente a la Producción de Muerte

*No me asusta la amenaza, patrones de la miseria.
La estrella de la esperanza continuará siendo nuestra.
(Víctor Jara, Vientos del Pueblo, 1993)*

La crisis sanitaria que atravesó al mundo entero el año 2020 trae consigo experiencias trágicas y desoladoras, marcadas por la violencia, el incremento de la pobreza y la desigualdad, la indigencia, el desempleo, y en términos generales, de la precarización de las condiciones de vida de diversos grupos sociales. Pero también trae consigo acciones solidarias y amorosas de diversos colectivos y organizaciones ligadas a movimientos sociales y populares que, desde el corazón y con responsabilidad, luchan por transformar la realidad.

El conjunto de reflexiones que comprenden estas páginas, están atravesadas por una tensión que Murillo y Seoane (2020) reconocen como la potencia de vida frente a la producción de muerte. De acuerdo con las/os autores, la primera se ve reflejada en las prácticas sustentadas por diversos grupos sociales que, en distintas territorialidades, permiten sostener la vida como una potencia que no puede ser destruida de modo absoluto por las estrategias que despliega el proyecto neoliberal, el cual a través de la producción de la muerte busca controlar, dominar y someter a las diferentes formas de vida en el planeta. Sobre la potencia de vida, las/los autores sostienen que:

...en la errante finitud de la condición humana se despliega como creatividad frente al proyecto civilizatorio del neoliberalismo, que es el primero en la historia en el que las clases hegemónicas a nivel mundial han tratado de controlar la vida -de manera sistemáticamente calculada, tanto científica como técnicamente- a través de la gestión de la pulsión de muerte (p.9).

Es pertinente mencionar que el término «neoliberalismo» refiere a un período particular del capitalismo, que inicia a comienzos de la década de 1970 con la dictadura cívico-militar en Chile, y que supuso una transformación profunda en el mundo (Hayes y Seoane, 2020). Su uso se ha vuelto común en el campo de las ciencias sociales y la educación, aunque no supone unanimidad en su conceptualización. Desde la perspectiva en la que se inscribe este escrito, el término neoliberalismo no alude solo a un conjunto de políticas económicas o a un modelo económico específico, sino también, a una serie de transformaciones, que suponen diferentes temporalidades y territorialidades, las cuales se han desplegado en:

...los terrenos económico, social, político e ideológico; en el entramado de las relaciones sociales así como en las relaciones entre la sociedad y la naturaleza; en el tratamiento de la cuestión social y también de la cuestión ambiental; en las formas de dominación y subjetivación social dominantes y, asimismo, en los procesos de constitución de los sujetos subalternos, sus prácticas y programáticas; en los territorios nacionales pero también en la reconfiguración de las relaciones internacionales entre los nuevos y viejos centros de poder (Hayes y Seoane, 2020, p.92).

Ahora bien, la expansión global del Covid-19 agudizó de manera dramática la crisis constante que suponen las transformaciones neoliberales, no solo por la creciente circulación del virus, sino por las frágiles condiciones de vida (sanitarias, educacionales, sociales, etc.) heredadas desde hace décadas de implementación del proyecto neoliberal. En esta dirección y con mayor intensidad que en años anteriores, se hizo evidente la producción de muerte, pese a que la pandemia por Covid-19 asumió la narrativa de una naturalización biológica que muchas veces sirve para ocultar el carácter social tanto de la magnitud de las consecuencias como de las causas de las pandemias contemporáneas (Murillo y Seoane, 2020).

La crisis sociosanitaria ha mostrado del modo más cruel las terribles desigualdades e injusticias sociales que han profundizado los intentos de avance del proyecto neoliberal. Y al igual que Murillo (2020), se consideran «intentos de avances» porque el lazo amoroso de muchos y diversos grupos sociales explicitan la potencia de vida, que confronta y limita ese complejo ejercicio de poder que se denomina neoliberalismo.

Esta perspectiva se ve fortalecida cuando recordamos que el contexto latinoamericano y caribeño, desde antes de la crisis producida por la pandemia por Covid-19, estaba siendo atravesado por violentas transformaciones neoliberales en distintas dimensiones (económicas, educativas, culturales y socioambientales). De hecho, mientras aparecían las primeras noticias sobre contagios en el continente asiático, en Chile aún estábamos en shock ante las atrocidades ocasionadas por el violento gobierno de Sebastián Piñera y sus rígidos secuaces de verde, cuyo armamento a gases, líquidos y balines dañaron brutalmente el cuerpo social del pueblo movilizado (que exigía a gritos una vida más digna) de manera mucho más directa y violenta que el virus aún invisible (Arias-Loyola, 2020).

De acuerdo con Marín (2020) la revuelta social de octubre del año 2019 en Chile sacudió la falsa promesa de bienestar a la cual supuestamente conduce el neoliberalismo. “Pocos días antes del estallido social, el presidente Sebastián Piñera aseguraba que nuestro país era un ‘oasis’ de desarrollo en el contexto latinoamericano, sin sospechar que el país era un volcán a punto de explotar” (p.5). Diferentes medios de comunicación señalaron que no vieron venir la revuelta social de octubre, sin embargo, existían claros indicios de la grave crisis de legitimidad y de representación del sistema político; de los extendidos problemas de salud mental; del incesante aumento de la desigual y la concentración de riqueza; de la crisis de los sistemas de salud, educación y de pensiones; de la destrucción y contaminación de la naturaleza en diferentes territorios a lo largo del país; de la violación a los derechos humanos y la militarización de los territorios.

Fue así como el 18 de octubre de ese año, producto de la brutal represión en las protestas y manifestaciones (bajo el método de evasión) contra el aumento del pasaje del transporte público en Santiago, marcó el inicio de un ciclo de conflictos que se intensificó y extendió por todo el territorio, prolongándose hasta marzo del 2020.

En el contexto de estas intensas protestas, que trastocaron la geografía social del país -incluso bautizando como Plaza Dignidad al lugar central donde se desarrollaron las manifestaciones y las batallas contra la violenta represión en Santiago de Chile-, a dos meses de esta verdadera insurrección social el parlamento aprobó la convocatoria a un plebiscito que abre un proceso de reforma de la Constitución heredada de la dictadura; aunque ello no supuso la desaparición de las protestas, que se reanimaron ya entrando en el 2020 (Hayes y Seoane, 2020, p.112).

En ese contexto, el 8 y 9 de marzo del 2020, millones de mujeres y personas de la comunidad LGBTIQ+ se reunieron alrededor del mundo, para una nueva conmemoración del Día Internacional de la Mujer y bajo la convocatoria del paro internacional de mujeres, con el grito común de rechazo a las violencias, desigualdades y opresiones. De todas las movilizaciones, interesa reconocer aquellas que tuvieron lugar en Chile, con más de 2 millones de manifestantes a nivel nacional y la marcha más significativa en la Plaza Dignidad (RM). Entre bailes y gritos se exigía la renuncia del presidente Sebastián Piñera, uniéndose al intenso ciclo de conflictos iniciados en la revuelta social. Durante esos días, se detectaron en la capital los primeros casos de Covid-19, días después, en la segunda mitad de marzo, se dispusieron las primeras medidas de cuarentena obligatoria y el estado de excepción en Chile.

Las medidas de cuarentena total bloquearon las diferentes instancias de movilización y organización colectiva de diversos grupos sociales. Sin embargo, la crisis sociosanitaria motivó la intensa y solidaria labor de muchas organizaciones que, bajo este hostil contexto, gestionaron y levantaron ollas comunes y comedores populares, contribuyendo de manera comunitaria al sostenimiento de la vida y demandando al gobierno soluciones efectivas ante la crisis. Tal como señala Arias-Loyola (2020) el hambre trajo de vuelta las ollas comunes en Chile y con ellas también el encuentro entre vecinas/os/es, ya sea para preparar la cocina, repartir el pan y compartir consejos. “Las/os vecinas/os se alimentan mutuamente con lo único que les queda por entregar: su tiempo y esfuerzo, el que reparten solidariamente con otras/os hambrientas/os, no sólo de alimentos, sino que -sobre todo- de dignidad” (p.108). La población que vive con un salario mínimo, trabajando sin contrato, con un techo de material ligero o juntando el dinero de la pensión alimenticia o jubilación, claramente experimentó la pandemia como una amenaza existencial. Es justamente esa situación la que crea y recrea espacios de resistencia y solidaridad ante el virulento sistema neoliberal que se impone.

Ejemplos de esta solidaridad la observamos en las/os/es vecinas/os/es migrantes y habitantes del macro campamento Los Arenales de Antofagasta, que se organizaron para alojar y alimentar a miles de familias, desinfectar los espacios urbanos y construir planes de cuidado en una de las ciudades más caras e inhóspitas de Chile (Arias-Loyola, 2020). También la observamos en las comunidades mapuches de la Araucanía que donaron diez toneladas de alimento (que ellas/os/es mismas/os/es producen) para ollas comunes, hogares de niñas/os/es y de adultas/os/es mayores, y albergues de la región. Otro ejemplo a destacar, es la experiencia levantada por un grupo de mujeres y disidencias de diferentes territorios de la capital que, ante el hambre que estaban enfrentando diversas familias de la población La Faena (Peñalolén, RM) y considerando que las cajas de alimento repartidas por el gobierno no contenían productos suficientemente saludables, se organizaron para entregar a las familias una caja de alimentos vivos que contenía frutas, verduras, legumbres, cereales, harina integral, vegetales fermentados y frutos secos. Esta caja estaba acompañada de la revista *Tejiendo Resistencias*², donde se explicaba la importancia del consumo de alimentos vivos para fortalecer el sistema inmune y cuidar la salud mental (algo tan necesario de hacer ante la pandemia por Covid-19).

² Revisar en https://drive.google.com/file/d/12If_t-sX67s5UCrjPTe2NUCIvNO9Fu-1/view

Esta solidaridad espontánea que surge en diversos territorios y regiones del mundo nos recuerda que la potencia de vida, entendida como un devenir constante de creatividad transformadora que atraviesa todos los procesos de la historia, inevitablemente se hará presente. Por ello, es necesario reconocer y valorar aquellas prácticas de transformación y resistencia que se gestan desde diversas organizaciones populares y comunitarias, pues en esos espacios, a través de la ética del cuidado de la vida se lucha por los cambios sociales que muchas/os/es de nosotras/os/es anhelamos y soñamos.

IV. Circoteca Santa Julia: Resistencia Popular en Tiempos de Pandemia

Tal como se expuso en el apartado anterior, el proyecto neoliberal despliega un cálculo constante, basado en saberes científicos, técnicos y cotidianos, sobre cómo modular en diversas subjetividades y territorios, la potencia de vida a través de la pulsión de la muerte (Murillo, 2020). A su vez, produce profundos cambios en los comportamientos y en las relaciones sociales, así como en la sensibilidad humana, a través de la producción del estado de crisis constante, situación que hemos experimentado durante las últimas décadas.

Al respecto, Sousa Santos (2020) afirma que, las crisis pasajeras, son excepcionales y temporales, deben explicarse por los factores que la provocan al tiempo que constituyen una oportunidad de superación para originar un mejor estado de las cosas. Por el contrario, cuando la crisis se vuelve permanente, se convierte en la causa que explica todo lo demás e impide preguntar por las causas que producen la crisis en primer lugar.

De esta forma, el estado de crisis constante, utilizado por las grandes corporaciones internacionales y sus Estados aliados para legitimar el proyecto neoliberal, no se presenta solo bajo la amenaza de muerte de cuerpos concretos a causa de una pandemia; o por la apropiación de zonas enteras del planeta para someter, explotar y destruir la naturaleza; o por los oscuros negocios de las finanzas globales; sino también emerge en forma de terror ante la posibilidad de pérdida del trabajo y de derechos sociales, ante la posibilidad de morir de hambre, por falta de agua, en la espera de atención en una sala de urgencias, a manos del patriarcado o en el Servicio Nacional de Menores (SENAME). Tal como afirma Murillo (2020) se trata del más espantoso modo de terror pues no surge de un objeto determinado, sino más bien de muchas y variadas situaciones que constantemente lo suscitan; que generan miedo, desesperanza e incertidumbre frente a la propia condición humana e instala la idea de que es difícil -por no decir imposible- transformar la realidad.

Pese a que el estado de crisis constante tiene la apariencia de ser inmutable, es decir, sin la posibilidad de cambio, al igual que Jara (2020) se comprende que la historia no es inexorable, más bien está llena de posibilidades. Por lo mismo, es necesario generar instancias donde se problematizen las situaciones de crisis, para denunciar su aparente inmutabilidad y a su vez, anunciar las transformaciones sociales que se esperan alcanzar.

De ahí que Freire nos hable de la importancia fundamental de crear “inéditos-viables”, es decir cambios inéditos, que sean lo más radicales posibles en este momento (y que sean factibles en estas circunstancias), pero que van a crear condiciones y posibilidades para poder hacer otros cambios más profundos aún, que ahora no son posibles de ser realizados (Jara, 2020, p.9).

Ahora bien, esto implica necesariamente articular experiencias históricas, transformar nuestras interpretaciones y nuestras acciones, repensar y resignificar desde otros sentidos nuestras prácticas populares y comunitarias. Para lograr aquello no podemos limitarnos a lo que ya veníamos haciendo, ni esperar que vuelva la situación anterior, “muchacha razón lleva esa consigna aparecida en los muros de algunas ciudades: no queremos volver a la normalidad, porque la normalidad era el problema” (Jara, 2020, p.7). Tampoco podemos tan solo constatar lo que ocurre, analizarlo e interpretarlo, sino que debemos intervenir como sujetas/os/es de lo que queremos que ocurra, como protagonistas de la historia. He ahí el desafío principal: contribuir a la realización de las transformaciones sociales y culturales que añoramos.

La crisis sociosanitaria nos reclama con una cruel pedagogía (porque nos enseña matando) que debemos repensar cómo vivimos y cómo nos relacionamos entre seres humanos y con nuestra Madre Tierra (Azmitia, 2020). En ese sentido, es importante reconocer que, frente a la emergencia sanitaria, diversos espacios de organización popular y comunitaria generaron experiencias creativas y críticas que precisamente son muestra de ese inédito-viable, donde se cuestiona y problematiza la cultura hegemónica dominante y a la vez enseñan que sí es posible construir otro tipo de relaciones humanas y con la naturaleza.

Las utopías, por tanto, no son ideales inalcanzables, sino sueños posibles que se pueden hacer realidad en la cotidianidad de nuestro quehacer y en la búsqueda de coherencia entre lo que quisiéramos lograr y lo que hacemos hoy, aquí y ahora (Jara, 2020, p.9).

A propósito de lo anterior, es de interés para la presente investigación sistematizar las experiencias educativas y comunitarias gestadas por la organización popular intergeneracional Circoteca Santa Julia durante el periodo de crisis sociosanitaria el año 2020. Dado que, al igual que otras organizaciones populares y comunitarias que levantaron experiencias de solidaridad durante la emergencia sanitaria, desde la Circoteca Santa Julia se propusieron una serie de acciones y experiencias que pretendían atender la realidad particular y compleja que estaban viviendo niñas/os/es, jóvenes y vecinas/os/os de la población Santa Julia, en la comuna de Macul (RM).

La Circoteca es un espacio principalmente de niñas/os/es y jóvenes (de ahí el carácter intergeneracional de la organización), donde a través del circo social, la autogestión, la educación popular y comunitaria, la pedagogía de la ternura y por sobre todo de la amistad, se busca construir junto a las nuevas generaciones y vecinas/os/es de la población, nuevas formas de habitar la niñez y la juventud. El proyecto se ubica específicamente en las instalaciones de la Junta de Vecinos n°3 “Nueva Santa Julia”, en la calle Aucopujo n°3556, Santa Julia.

El trabajo de la Circoteca consiste en la realización de talleres gratuitos y abiertos a toda la comunidad, a ellos asisten niñas/os/es y jóvenes de entre 3 a 17 años, al tiempo que se presenta como un espacio no excluyente, abierto a personas de todas las edades que deseen participar. A lo largo del tiempo, se han realizado diferentes talleres tales como circo, deportes, arte, muralismo, espacio educativo y juego colectivo, escuelas de verano, huerto y cine, entre otros. Además de los talleres, se han desarrollado un sinnúmero de otras diversas actividades, como círculos de mujeres, actos conmemorativos y asambleas territoriales, teatro callejero, varietés de circo y exposiciones de arte, donde se ha compartido con la comunidad el trabajo realizado por niñas/os/es y jóvenes durante los talleres.

El equipo educativo de la Circoteca Santa Julia está compuesto por un grupo de amigas/os/es de entre 18 a 29 años, estudiantes y profesionales de diferentes áreas y disciplinas de las Ciencias Sociales y la Educación. Como autora de la presente investigación, soy parte del equipo educativo de la Circoteca Santa Julia desde marzo del año 2018, cuando visité por primera vez el espacio y me enamoré de él. Durante el año 2020, como educadora de párvulos en formación, tuve la oportunidad de realizar mi práctica profesional en dicho espacio, lo cual impulsó mi deseo por sistematizar las experiencias levantadas por la Circoteca Santa Julia durante ese periodo (de esto se hablará más adelante).

Cabe señalar que, el trabajo realizado por la Circoteca dentro del territorio es de suma importancia, debido a los altos índices de vulnerabilidad social que existen en el sector, los cuales se ven reflejados en problemáticas como drogadicción y narcotráfico, violencia intrafamiliar, pobreza, vulneración de derechos a niñas/os/es, jóvenes y mujeres, entre otras. De acuerdo con el Diagnóstico Comunal de Niños, Niñas y Adolescentes de Macul, realizado por la Oficina de Protección de Derechos de Infancia y Adolescencia (OPD) el año 2019, la unidad vecinal n°3 tiene 3.179 habitantes y la cifra de niñas/os/es asciende a 629 entre los 0 a 10 años, lo que significa una alta concentración de niñas/os/es en el sector. A su vez el informe señala que en la población existe un gran índice de deserción escolar, la mayoría de las/os/es integrantes de la comunidad no supera la educación media, un tercio tiene escolaridad técnica y un 10% aproximadamente, tiene educación superior universitaria u otro. Además, la población tiene el consumo más alto de drogas, mayor tasa de ingreso de embarazo adolescente de entre 10 a 14 años y la mayor tasa de atención médica por morbilidad infantil, en comparación al resto de los centros asistenciales de la comuna de Macul.

Reconociendo que las problemáticas recién planteadas, en palabras de las/os/es pobladoras/es, han desarticulado las relaciones entre vecinas/os/es y su organización, creando un clima de desconfianza y violencia dentro del territorio; como equipo educativo consideramos imprescindible mantener activo el espacio de la Circoteca Santa Julia, pues allí es posible trabajar junto a las nuevas generaciones y vecinas/os de la población, estas problemáticas y encontrar nuevas posibilidades para la niñez y sus familias, para la vida misma.

Dicho lo anterior, la Circoteca tiene por objetivo brindar espacios lúdicos, amigables, inclusivos y no sexistas a niñas/os/es y jóvenes de la población. A través de los diversos talleres y actividades, las/os/es participantes construyen y desarrollan saberes, conocimientos y habilidades artísticas, corporales, emocionales y psico-sociales, esenciales para el desarrollo integral de cualquier ser humano, y que también son fundamentales para la prevención de conductas de riesgo como para la transformación del contexto social más próximo. A su vez, la propuesta político-educativa de la Circoteca, busca superar cualquier postura que atribuya un rol pasivo y reactivo a la niñez y juventud. En ese sentido, promueve una perspectiva que las/os/es reconozca como sujetas/os/es políticos, protagonistas de sus procesos educativos como de las relaciones que establecen a nivel social. Por ello, se busca generar espacios suficientes para que niñas/os/es y jóvenes puedan expresar sus ideas y emociones, compartir sus experiencias e historias, participar de manera activa en la comunidad y construir nuevas formas de relacionarse entre ellas/os y con otras personas.

Ahora bien, la Circoteca Santa Julia lleva consigo una gran trayectoria, su historia comienza el año 2014; pero en este presente es de interés compartir una experiencia particular que se sitúa y encuentra sus posibilidades, dentro del contexto de crisis sociosanitaria el año 2020.

Como fue expuesto anteriormente, la pandemia por Covid-19 profundizó la situación de crisis constante a la que ha sido sometida toda la experiencia humana. Con ella empeoraron las condiciones de desigualdad y discriminación, violencia y exclusión, al que son sometidos los grupos sociales más vulnerados por la lógica dominante (Jara, 2020).

Para niñas/os/es y jóvenes de la población Santa Julia, la educación a distancia simplemente no era “la mejor alternativa” para continuar con el proceso educativo formal, dado que muchas/os/es no contaban con condiciones óptimas de conexión a internet, ni con la disponibilidad y buen funcionamiento de dispositivos tecnológicos (teléfono celular, computadora o Tablet), incluso muchas/os/es no contaban con espacios suficientes dentro de sus hogares para asistir a clases virtuales. Pese a ello, las instituciones educativas a las que asisten niñas/os/es y jóvenes de la población, no fueron capaces de atender esta realidad tan compleja y muchos de esos espacios redujeron la experiencia educativa a la entrega esporádica de guías con el contenido curricular correspondiente al año e incluso algunos de estos centros educativos dejaron a niñas/os/es y jóvenes en el olvido.

Como equipo educativo no podíamos tan solo contemplar desde la distancia, cómo esta realidad tan dramática atravesaba y vulneraba una vez más la vida de niñas/os/es y jóvenes de la población. Y es que con ellas/os/es compartimos un compromiso tan grande, vínculos afectivos y de amistad sumamente significativos, que nos recuerdan constantemente que, como educadoras/es, debemos luchar por una niñez y juventud digna. Por consiguiente, frente a ese escenario injusto y negligente con la niñez y juventud, que invisibilizó la experiencia de las nuevas generaciones en el contexto de crisis sociosanitaria, como Circoteca levantamos un espacio donde la educación no se limitó ni restringió a la virtualidad, porque en el contexto en el que trabajamos la educación a distancia no era una posibilidad.

En esa dirección y contra todo pronóstico, habilitamos el espacio de la junta vecinal n°3 de manera presencial, para que niñas/os/es y jóvenes contaran con un espacio seguro y amistoso, de recreación y juego, donde además se les brindara acompañamiento educativo y contención emocional a quien lo requiriera, entre otras posibilidades. De este modo, el 26 de junio del año 2020, se dio

comienzo a la Escuelita Libre Circoteca Santa Julia y tras el característico portón azul de la junta de vecinos, nos encontramos con niñas/os/es y jóvenes dos veces por semana, tomando en consideración todas las medidas de protección para el cuidado de la salud de todas/os/es quienes participaron de esa maravillosa instancia.

A raíz de todo lo expuesto hasta el momento, la presente investigación encuentra su finalidad y también su sentido: la importancia de valorar la acción comunitaria y organizada de la Circoteca Santa Julia durante el año 2020, al ser capaces de entamar solidaridades y generar experiencias creativas para afrontar los conflictos centrales de la crisis sociosanitaria.

Claramente, estamos atravesando tiempos tormentosos y difíciles, sin embargo, en momentos así algunas claridades afloran: las prácticas organizativas, por mínimas que parezcan, siempre están cargadas de futuro. Es en la práctica misma de las organizaciones populares y de los movimientos sociales donde se anuncian las transformaciones que se esperan alcanzar.

La sabiduría de la clase popular no es un dato anecdótico al momento de pensar la transformación de la realidad opresiva, sino que es su viga maestra. Esa sabiduría popular se forja a partir de la reflexión cotidiana de miles de prácticas de resistencia y de creación y que, por lo mismo, es en sí una sabiduría transformadora (Peralta, 2017, p.11).

Sin embargo, hay que construir los caminos para que esa sabiduría florezca y se expanda. Para ello nació la Sistematización de Experiencias como una práctica investigativa que permite a las comunidades y organizaciones populares investigar su propia realidad, para extraer desde ahí los aprendizajes, saberes y conocimientos necesarios para transformarla. La sistematización de experiencias es:

...un método simple pero profundo que facilita que los sectores populares sistematicemos nuestra experiencia y, con autonomía y los pies bien puestos en la tierra, pensemos lo que somos, lo que hacemos, lo que queremos ser y cómo hacerlo. Un método para crear sabiduría popular. Un método revolucionario (Peralta, 2017, p. 12).

V. Relevancia de la Sistematización de Experiencias

De la organización popular se aprende. Aunque muchas veces no tengamos claridad de ello, aunque existan instituciones que invisibilizan, silencian y niegan esta realidad, cada uno de los espacios de organización que levantamos y compartimos junto a otras/os/es, ponen en acción una serie de saberes que portamos en nuestros cuerpos, en nuestra memoria o que vamos gestando y transformando en el proceso. Así, muchas veces sin darnos cuenta, vamos aprendiendo (Jara, 2015).

Sin embargo, “esos aprendizajes no suelen tener el formato ‘clásico’ del Saber -ese que nos inculcaron que es propiedad de unos pocos doctos y expertos o que sobrevive empolvándose en algún rincón de la academia-...” (Jara, 2015, p.7). Por lo mismo, nos cuesta reconocer, compartir y reproducir estos saberes de manera consciente sin correr el riesgo de perderlos.

Pero esta dificultad no es nueva y para remediarla, ha surgido una práctica investigativa que permite aprender desde y para las luchas populares: la Sistematización de Experiencias. De acuerdo con Jara (2015), este ejercicio investigativo permite reconocer y valorar los aprendizajes, saberes y conocimientos que dejan las experiencias prácticas que se realizan en el campo de la acción cotidiana. En otras palabras, “la sistematización de experiencias es una interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso, los factores que han intervenido en él, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo” (Expósito y González, 2017, parr.2).

En esa dirección, la sistematización de experiencias se concibe como la reconstrucción y reflexión crítica de una o varias experiencias, a través de la cual se analiza e interpreta lo sucedido para comprenderlo. Por lo tanto, permite generar aprendizajes, saberes y conocimientos consistentes y sustentados para comunicarlos, confrontar la experiencia con otras y con el conocimiento teórico existente, para contribuir a la producción de conocimiento desde y para la práctica (Expósito y González, 2017).

Quienes sistematizan experiencias se sumergen en un ejercicio crítico y reflexivo, que genera conciencia de las propias acciones y de la práctica: de los ritmos, logros y aciertos, de las contradicciones y limitaciones; y en la medida en que se reflexiona sobre lo que se está haciendo o se hizo, se (re)construyen colectivamente saberes que quedan para todas/os/es las/os/es participantes de la experiencia, al tiempo que pueden ser compartidos con otras organizaciones y colectivos.

En ese sentido, la sistematización de experiencias fortalece a las organizaciones sociales y populares dentro de sus territorios, a la vez que permite que el conocimiento producido impacte dentro de otros espacios: que circule, se discuta y reflexione, nutriendo -aunque sea con pequeñas acciones- el gran tejido de la educación popular y comunitaria (Fauré y González, 2015).

En lo que respecta a esta investigación, las acciones propuestas por la Circoteca Santa Julia durante el año 2020 en el contexto de crisis sociosanitaria, son relevantes y significativas, pues las prácticas y experiencias que de esas acciones se desprenden, contribuyen a la realización de las transformaciones sociales que muchas/os/es de nosotras/os/es añoramos. Por esta razón, como organización popular intergeneracional, nos encontramos ante la necesidad de sistematizar esta experiencia, para recuperar, reconocer y valorar aquellos aprendizajes, saberes y conocimientos que se desprenden de las diversas experiencias compartidas con niñas/os/es y jóvenes, durante la pandemia por Covid-19 en la población Santa Julia, y desde allí seguir construyendo(nos).

Tal como señala Peralta (2017) es necesario aprender del pasado, de las experiencias vividas por pueblos, comunidades y organizaciones sociales. Hay una historia que nos incumbe y no podemos evitar esa realidad, por ello, es necesario recuperar, como movimiento popular, los aprendizajes producidos sobre nuestras diversas experiencias.

Ahora bien, cualquier aporte que se pretenda realizar a la academia debe serlo también para el amplio entramado de actores que participan y se vinculan con la Circoteca Santa Julia. Al considerar que la mayoría de los espacios académicos, desde una perspectiva adultocéntrica, invisibilizan las formas propias de producción de saberes y conocimientos que tienen niñas/os/es y jóvenes, se vuelve fundamental que la presente investigación se realice para y por la comunidad, entrelazando los intereses académicos con las necesidades de las/os/es involucradas/os/es en la organización. Y que, a su vez, permita a niñas/os/es y jóvenes representar el mundo tal como lo experimentan en el cotidiano, validando los saberes, conocimientos y experiencias que portan, y sobre todo compartirlos con quienes históricamente los han invisibilizado, las/os adultas/os y sus instituciones.

Pregunta de Investigación

Compartiendo el sentido transformador de la sistematización de experiencias, que reconoce la riqueza de los saberes, conocimientos y aprendizajes que se desprenden de las experiencias, se propuso como pregunta de investigación lo siguiente, *¿Qué experiencias educativas y comunitarias se desarrollaron desde la organización popular intergeneracional Circoteca Santa Julia para enfrentar la crisis sociosanitaria el año 2020?*

Objetivos

En la búsqueda de respuestas frente a esta interrogante, se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo General

Sistematizar las experiencias educativas y comunitarias gestadas el año 2020, durante el periodo de crisis sociosanitaria, por la organización popular intergeneracional Circoteca Santa Julia.

Objetivos Específicos

- Reconstruir la experiencia compartida entre niñas/os/es, jóvenes y el equipo educativo de la Circoteca Santa Julia, durante la crisis sociosanitaria el año 2020, entre los meses de marzo a diciembre.
- Describir y valorar los aprendizajes, saberes y conocimientos que se desprenden de las experiencias realizadas por la organización popular intergeneracional Circoteca Santa Julia, durante el periodo de crisis sociosanitaria el año 2020.
- Analizar y reflexionar sobre las formas de organización y participación que se construyen en la Circoteca Santa Julia, para proyectarlas como prácticas político-educativas liberadoras y transformadoras.

Marco Conceptual

Para sistematizar es necesario explicitar el contexto teórico en el que se enmarca la experiencia, es decir, aquellos saberes y conocimientos teóricos que orientan y dotan de sentido las prácticas y experiencias que se buscan sistematizar. En esa dirección, Jara (2018) afirma que, las nociones sobre educación y sociedad; las afirmaciones sobre el sentido del trabajo que se realiza y que sostienen las metodologías que se utilizan; como se comprende y define el rol de las/os/es participantes, entre otras; nutren y sustentan el conjunto de acciones, prácticas y dinámicas que se comparten en las experiencias.

A propósito de lo anterior, a través del presente Marco Conceptual se busca compartir el contexto teórico que envuelve a las experiencias que se comparten entre niñas/os/es y jóvenes en la Circoteca Santa Julia. Para, posteriormente, facilitar el proceso reflexivo que por medio del dialogo entre los conocimientos teóricos y aquellos aprendizajes, saberes y conocimientos que se desprenden de las experiencias sistematizadas, aporta a la producción de nuevos saberes y conocimientos para la transformación social.

Es así como la sistematización produce una “reconceptualización” mediante la cual las concepciones teóricas vigentes son redefinidas desde la práctica, desde los nuevos conocimientos que se elaboran al reflexionar sobre la acción. Estos nuevos conocimientos serán luego difundidos y, a su vez, confrontados con otras experiencias, en un proceso en espiral, flexible y dinámico, donde lo aprendido es siempre base para nuevos conocimientos. Así, la sistematización y la socialización del nuevo saber producido mediante ella, irá conformando un cuerpo de conocimientos, producto de la práctica que estará en condiciones de confrontarse con la elaboración teórica actualmente existente (Jara, 2018, p. 99).

Dicho lo anterior, el Marco Conceptual se configura en torno a cuatro apartados: Educación Popular, Educación Comunitaria, Pedagogía de la Ternura y Epistemologías del Sur. Cada apartado aborda en profundidad los paradigmas y las perspectivas político-educativas que inspiran y encaminan el proyecto de la organización intergeneracional Circoteca Santa Julia y que dotan de sentido las experiencias que se viven y comparten dentro de ese maravilloso espacio.

I. Educación Popular

*Hoy nació en Caracas, en 1769, Simón Rodríguez.
La Iglesia lo bautizó como párvulo expósito, hijo de
nadie, pero fue el más cuerdo hijo de la América hispánica.
En castigo de su cordura, lo llamaban El Loco.
Él decía que nuestros países no son libres, aunque tengan
himno y bandera, porque libres son quienes crean,
no quienes copian, y libres son quienes piensan, no
quienes obedecen. Enseñar, decía El Loco, es enseñar a dudar.
(Eduardo Galeano, Las locuras de Simón, 2011)*

La Circoteca Santa Julia es parte de esa infinidad de expresiones teórico-prácticas del gran tejido que hoy compone a la Educación Popular. Por ello es relevante ahondar en este movimiento social, en su origen histórico, su concepción sobre educación, así como en sus propuestas pedagógicas y metodológicas, pues estas atraviesan de manera explícita e implícita el quehacer que, como educadoras/es de la Circoteca, compartimos con niñas/os/es y jóvenes.

1. Colonialidad del Saber

El desarrollo de la educación popular a nivel teórico-práctico coincide con el surgimiento de diversos movimientos sociales en América Latina, que buscan dignificar lo humano excluido, negado y segregado. En ese sentido, Mejía (2014) señala que la época de mayor desarrollo y auge de la educación popular coincide con un momento específico en América Latina, durante el cual se conforman una serie de construcciones conceptuales y prácticas como crítica a la forma de la cultura y de la colonialidad; junto a la búsqueda de un pensamiento propio, que por una parte se diferencie de las formas eurocéntricas de comprender la realidad y que, por otra, otorgue sentido a las diversas realidades latinoamericanas.

Desde la segunda mitad del siglo XX hasta el presente, se ha discutido acerca de cómo fue que un pensamiento surgido en una región geográficamente delimitada y local (Europa), devino conocimiento universal y forma superior de la razón, negando los saberes y conocimientos que no se inscriben y desarrollan dentro de sus lógicas e historia. Produciendo, además, la subordinación de otras culturas, en tanto se propone un imaginario social donde diferentes pueblos y voces son posicionadas “atrás” en el camino de la historia (Mejía, 2011).

Este proceso de expansión de los fundamentos de la cultura europea, que se conoce como colonialidad, implica una dominación epistemológica desde la cual se deslegitima la existencia de otras formas de ser y conocer, invisibilizando y silenciando las voces que, desde esa perspectiva, se consideran incompletas, subdesarrolladas, precientíficas, míticas y no racionales. De acuerdo con Mejía (2011) la colonialidad se da en formas de dominación, control y explotación no solo en el ámbito del trabajo, sino también en los ámbitos de la razón, en las formas de producción y construcción de saberes y conocimientos, así como en las relaciones entre seres humanos y con la naturaleza; generando una estructura social que constituye a la cultura europea como la episteme y racionalidad que corresponde a la forma “superior” de lo humano.

Uno de los ejes fundamentales de la colonialidad es la clasificación social de la población sobre la idea de raza. Como afirma Quijano (2014) el concepto de raza no tiene historia conocida antes de América. Quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que rápidamente se construyó como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos, que ubica a unas/os/es en situación “natural” de inferioridad respecto a otras/os/es.

En esa dirección, Quijano (2014) señala que, la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza se asumió como el principal elemento constitutivo de las relaciones de dominación que la conquista imponía. Sobre esa base, se clasificó la población de América y, en consecuencia, se dio origen a la creación de identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos; al tiempo que se redefinieron otras: “términos como español y portugués, y más tarde europeo, que hasta entonces indicaban solamente procedencia geográfica o país de origen, desde entonces cobraron también, en referencia a las nuevas identidades, una connotación racial” (p.778).

De este modo el concepto de raza se convirtió en el criterio fundamental para la distribución de la población mundial en determinados rangos, lugares y roles; en otros términos, en el modo básico de clasificación social de la población mundial.

Históricamente, eso significó una nueva manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes. Desde entonces ha demostrado ser el más eficaz y perdurable instrumento de dominación social universal, pues de él pasó a depender inclusive otro igualmente universal, pero más antiguo, el intersexual o

de género: los pueblos conquistados y dominados fueron situados en una posición natural de inferioridad y, en consecuencia, también sus rasgos fenotípicos, así como sus descubrimientos mentales y culturales (Quijano, 2014, p. 779).

Paralelo a ello, las formas de control del trabajo, junto al control de la producción, apropiación y distribución de productos, fueron articuladas alrededor de una nueva estructura de relaciones de producción: el capitalismo mundial. Respecto a ello, Quijano (2014) señala que, las nuevas identidades históricas, producidas sobre la base del concepto de raza, fueron asociadas a roles y lugares en la nueva estructura global del control del trabajo. Así, ambos elementos, raza y división del trabajo, quedaron estructuralmente asociados, reforzándose mutuamente, pese a que ninguno de los dos es necesariamente dependiente el uno del otro para existir o cambiar.

En su condición de centro del capitalismo mundial, Europa también concentró bajo su poder el control de todas las formas de subjetividad, de cultura y en especial de producción de conocimientos, al imponer el dominio colonial sobre todas las regiones y poblaciones del planeta y al incorporarlas al “sistema-mundo” que se constituía junto a su específico patrón de poder. Para tales regiones, esto implicó un proceso de re-identificación histórica, pues desde Europa les fueron atribuidas nuevas identidades. Siguiendo a Quijano (2014) la incorporación de tan diversas culturas a un único mundo dominado por Europa significó para ese mundo una configuración cultural e intelectual intersubjetiva, equivalente a la articulación de todas las formas de control del trabajo en torno al capital, para establecer el capitalismo mundial. “En efecto, todas las experiencias, historias, recursos y productos culturales, terminaron también articulados en un sólo orden cultural global en torno de la hegemonía europea u occidental” (p.787).

De acuerdo con lo propuesto por Quijano (2014), durante el proceso de colonización, los conquistadores expropiaron a los pueblos colonizados aquellos descubrimientos culturales que resultaban más aptos para el desarrollo del capitalismo y en beneficio del centro europeo. A su vez, reprimieron tanto como pudieron las cosmovisiones de los pueblos colonizados, las formas de producción de saberes y conocimientos, de sentidos, de expresión y de objetivación de la subjetividad, despojándolos de su herencia cultural. También, las regiones colonizadas fueron forzadas a aprender de la cultura europea, todos aquellos conocimientos que fueran útiles para la reproducción de la dominación.

Todo ello implicó a largo plazo, la colonización de las perspectivas cognitivas, de los modos de producir y otorgar sentido a los resultados de la experiencia material e intersubjetiva, del imaginario y de la cultura, de todas las regiones colonizadas. Cabe agregar que, en este proceso los europeos generaron una nueva perspectiva temporal de la historia, reubicando a los pueblos colonizados en el pasado de una trayectoria histórica cuya culminación era Europa, pero no en una misma línea de continuidad sino en otra categoría naturalmente diferente: “los pueblos colonizados eran razas inferiores y -por ello- anteriores a los europeos” (Quijano, 2014, p. 788). Esto los llevó a pensarse como los modernos de la humanidad, como lo nuevo y lo más avanzado de la especie humana.

Llegado a este punto es posible comprender que, sobre la configuración de estos dos ejes, la producción de nuevas identidades culturales y el control del trabajo a través del surgimiento del capitalismo mundial, se establece la colonialidad como patrón de poder global. Dentro de este patrón de poder se expresa el eurocentrismo, entendido como aquel tipo de conocimiento basado en la experiencia particular de Europa y que fue impuesto a otras culturas a través de la expansión y dominación colonial y capitalista propia de aquella perspectiva del mundo (Quintero, 2010).

2. Propuesta Político-Pedagógica de la Educación Popular

Siguiendo a Quijano (2014) la perspectiva eurocéntrica del conocimiento, aplicada de manera específica a la experiencia histórica latinoamericana, opera como un espejo que distorsiona lo que refleja. Es decir, la imagen que encontramos en ese espejo no es del todo quimérica, ya que poseemos tantos rasgos históricos europeos en tantos aspectos, materiales e intersubjetivos, al tiempo que somos profundamente diferentes. De ahí que cuando miramos este espejo, la imagen que vemos es parcial y distorsionada. “Aquí la tragedia es que todos hemos sido conducidos, sabiéndolo o no, queriéndolo o no, a ver y aceptar aquella imagen como nuestra y como perteneciente a nosotros solamente. De esa manera seguimos siendo lo que no somos” (p.807).

En esa dirección, las instituciones educativas (principalmente la escuela) se configuran como instrumentos propios de la colonialidad, reproduciendo esa única visión de mundo al intervenir en las subjetividades de las nuevas generaciones desde lo cultural, cognitivo e incluso afectivo.

El eurocentrismo no es una mirada cognitiva propia de los europeos, sino de todos quienes hemos sido educados en los imaginarios y prácticas de las hegemonías de las instituciones

educativas en donde se ha naturalizado el imaginario cultural europeo, generando una geopolítica del conocimiento, la cual invisibiliza y desaparece las historias locales (Mejía, 2011, p.15).

La escuela, tal como la conocemos hoy, es una creación de la Revolución Francesa (Plan Condorcet) que le confirió el rol de proporcionar, a través de la instrucción y la enseñanza, determinados saberes y conocimientos a las nuevas generaciones para garantizar la homogeneización social y cultural a través del control de mentes, cuerpos y deseos (Mejía, 2011). Así, la escuela asumió desde su origen, la tarea de transmitir a las nuevas generaciones el saber acumulado en el transcurso de la historia de la humanidad, de un mundo hecho desde esa particular manera occidental de comprender la realidad y en la negación e invisibilización de otras formas de conocimiento y saber.

Sin embargo, la resistencia a esa perspectiva histórica no tardó en emerger: la presencia eurocéntrica en la escuela desencadenó una crítica a ella desde los múltiples escenarios educativos en diversos territorios y desde allí se fueron gestando una infinidad de movimientos sociales que buscaban formas alternativas de educación. “En esa búsqueda de caminos educativos que acompañaron proyectos de transformación social desde los grupos excluidos y dominados de la sociedad que buscaban emancipación, fue surgiendo una práctica educativa en el mapa latinoamericano de la época” (Mejía, 2011, p.23).

Este movimiento recibe el nombre de Educación Popular y llega al siglo XXI con un acumulado histórico, proveniente de diferentes territorialidades y temporalidades de Latinoamérica y el Caribe, construido a partir de las luchas por transformar la sociedad y hacer posible la emancipación de todas las formas de dominio. Desde ahí, la educación popular le propone al mundo una concepción educativa con sus correspondientes propuestas pedagógicas y metodológicas, para ser (re)creada en los múltiples espacios y ámbitos en los cuales se hace educación en esta sociedad (Mejía, 2014).

Ese acumulado histórico, que nos inspira a ser educadoras/es populares en este tiempo, se sintetiza en los siguientes postulados:

1° Postulado. La educación popular reconoce un mundo hecho conflictivo, desde la colonización de diversas regiones del mundo junto con la persistencia por establecer al proyecto occidental como verdad universal a la cual nos debemos acoger para comprender la realidad. De acuerdo con Mejía (2014) a lo largo de la historia, esto ha generado un marco de rebeldía y resistencia,

que toma forma en aquellos movimientos sociales que buscan (re)conocer esas otras identidades, con características propias y diferentes a lo que ha sido impuesto. Desde esa rebeldía, se comprende que el ejercicio educativo debe ser, necesariamente, contextualizado, la educación debe reorganizarse en función de las particularidades de cada territorio, pues allí están presentes las diversas cosmovisiones, saberes y conocimientos, historias y experiencias, de quienes habitan determinados lugares; junto a los elementos políticos, sociales y culturales sobre los cuales se construye y reproduce la desigualdad e injusticia, la segregación y exclusión.

Siguiendo a Mejía (2014) el punto de partida de esta propuesta educativa es la lectura crítica de la realidad, para reconocer las condiciones que producen la dominación, explotación y exclusión en la sociedad. A su vez comprende que si las desigualdades son (re)producidas socialmente de la misma manera pueden ser enfrentadas y transformadas; a su vez, considera que la lucha por transformar las condiciones de desigualdad, opresión e injusticia es de quienes sufren estas situaciones y también de quienes, teniendo condiciones sociales y culturales distintas, consideran que aquélla es una condición que debe ser enfrentada y transformada no sólo por quienes sufren directamente esas violencias, sino por la sociedad en su conjunto.

Por consiguiente, quienes hacemos educación popular, debemos reconocer las necesidades, intereses, saberes y conocimientos, de los grupos con los cuales trabajamos, para hacer real la construcción conjunta de aprendizajes situados que tengan sentido en los diversos contextos y territorios latinoamericanos, y que a la vez, se contraponen al saber hegemónico dominante para dar lugar a la transformación de las condiciones de dominación y opresión que nos atraviesan (sean de género, etnia, clase social, orientación sexual, edad o condiciones fisiológicas).

2° Postulado. Desde la educación popular se busca cuidar la manera en que existe lo humano y la vida en el mundo que habitamos. De acuerdo con Mejía (2014) esto implica una corresponsabilidad con los grupos sociales oprimidos y excluidos, pero también con el planeta que, al estar organizado sobre un modelo antropocéntrico, se ha validado la destrucción y explotación de las diversas formas de vida. En esa dirección, “las educaciones populares implican y exigen una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y la pervivencia de la Madre Tierra” (p.21). Por ello es necesario problematizar las condiciones sobre las cuales se construye la solidaridad e indignación frente al atropello que se produce sobre la condición humana como sobre las otras formas de vida en el planeta.

3° Postulado. La educación popular busca generar condiciones para el empoderamiento de excluidas/os/es y desiguales, y propiciar espacios para su organización. En ese sentido, busca transformar las condiciones sociales injustas, reconociendo que su escenario de acción está atravesado por las relaciones de poder propias de esta sociedad. Por ello, es fundamental identificar el poder existente en el saber, el conocimiento, el deseo, la sexualidad, el género, las formas organizativas y en todas las relaciones y vínculos que se establecen en los procesos educativos y pedagógicos (Mejía, 2014).

4° Postulado. La educación formal se fundamenta en lo que Freire llamó “educación bancaria” (Mejía, 2014) que implica comprender la educación como un proceso de transmisión de saberes y conocimientos, desde quienes los poseen hacia quienes los ignoran. Por el contrario, desde la educación popular, se parte por la consideración de que todos los seres humanos portan saberes y conocimientos que derivan de las experiencias que habitan en el mundo. Por ende, toda relación e interacción educativa se ve sumergida en un constante intercambio, a través del cual diferentes saberes, conocimientos y experiencias dialogan como parte de la cultura. Esto exige tener la claridad de que quien enseña aprende y de igual manera quien aprende enseña.

En ese sentido, se considera fundamental reconocer y valorar las diferencias culturales de las/os/es diversas/os/es participantes, pues no puede existir diálogo de saberes y conocimientos, si quienes dialogan no reconocen a las otras identidades como legítimas. De igual forma, es necesario interpelar aquellos discursos que promueven “respetar” lo diferente pero no lo valoran, generando una noción de diversidad que prolonga y produce desigualdad.

El diálogo se fundamenta en el reconocimiento del otro o la otra, que nos enriquece y produce modificaciones en la esfera de la propia individuación. Se trata de entender que siempre es una relación intercultural y esta, por tanto, requiere negociaciones para fijar agendas, aprendizajes y organizaciones. En este sentido se va construyendo el reconocimiento no sólo del diferente, sino también del conflicto, cuyo tránsito se debe aprender para construir las apuestas de nueva sociedad, dándole forma a unos aprendizajes problematizadores, que hacen de la educación popular una experiencia en donde se tramita educativamente el conflicto y la diferencia (Mejía, 2014, p.7).

5° Postulado. La educación popular propicia espacios de autoformación para la construcción de subjetividades críticas, es decir, genera espacios para la (re)construcción de identidades y la toma

de conciencia, desde la lectura crítica de la realidad, de las formas en que se expresa la opresión y dominación en todos los ámbitos de existencia humana y no humana. Esto es lo que se conoce como la configuración de una subjetividad rebelde (Mejía, 2014) que implica generar propuestas alternativas para transformar la realidad e incidir en los propios territorios, al modificar las formas en las que se construyen las relaciones interpersonales y con la naturaleza; las prácticas educativas y los procesos organizativos; el intercambio de saberes, conocimientos y aprendizajes, entre otras.

6° Postulado. La educación popular se comprende como un proceso práctico-teórico, es decir, los saberes y conocimientos que desde ella se generan, se construyen a partir de las acciones cotidianas y concretas de quienes viven la experiencia de la educación popular. A su vez, es un proceso en construcción colectiva permanente, no tiene un camino metodológico único ya que se va ampliando y diversificando con la infinidad de experiencias que se generan en torno a ella, en diversos territorios y en coherencia con sus particularidades.

De acuerdo con Mejía (2020) la educación popular al ser una propuesta educativa que se desarrolla y origina en diferentes regiones de América Latina y el Caribe, genera elaboraciones conceptuales y propuestas metodológicas, considerando diferentes participantes, ámbitos, dimensiones, organizaciones y problemáticas. De este modo, la educación popular no se limita a un tipo de actividad pedagógica en particular, sino que puede adquirir distintas formas según el contexto, los grupos a los cuales está dirigida y los objetivos que la orientan.

7° Postulado. La educación popular genera procesos de producción de conocimientos y saberes de vida, con sentido para la emancipación humana y social. Este es uno de los aspectos más relevantes, pues esta propuesta educativa al reconocer los saberes y conocimientos de los grupos subalternos propicia la emergencia de aquellos saberes y conocimientos que han sido sometidos por el dominio eurocéntrico (Mejía, 2014).

Ahora bien, para reconocer, valorar y compartir esos saberes y conocimientos, la educación popular ha desarrollado una práctica investigativa propia: la Sistematización de Experiencias. La cual permite aprender de las experiencias y extraer los saberes y conocimientos práctico-teóricos que en ella se encuentran, enriqueciendo, no sólo el saber acumulado de la educación popular, sino que también diferentes ámbitos (prácticos, teóricos y metodológicos) del conocimiento teórico existente.

8° Postulado. La educación al estar estrechamente relacionada con las estructuras de poder y dominio de la sociedad (colonialidad, patriarcado, adultocentrismo y capitalismo), tiende a reproducir dichas condiciones de opresión y desigualdad. Pero del mismo modo, puede ser un espacio para la construcción de resistencias que generen transformaciones sociales en los diversos contextos y territorios. En esa dirección, la educación popular busca hacer de las resistencias formas de re-existencia (Mejía, 2020). Lo cual implica cambiar y transformar la propia vida, la manera como se habitan los territorios, la relación con la tierra y la naturaleza, las formas de organización y vinculación con otras/os/es, sean niñas/os/es, jóvenes o adultas/os/es. Implica, necesariamente, cuestionar y problematizar lo aprendido e internalizado a lo largo de la vida para abrir paso a nuevas formas de ser y (re)conocer.

En consecuencia, como educadoras/es populares, esto implica tomar conciencia de nuestros roles y posiciones, requiere preguntarse a favor de quienes realizamos nuestro trabajo y rechazar la presunta neutralidad de la educación, pues dichas posiciones en tanto evitan asumir una postura, terminan por legitimar el orden social existente al invisibilizar las relaciones desiguales de poder que estructuran la sociedad. Toda experiencia de educación popular se posiciona del lado de los sectores vulnerados por las lógicas dominantes, pues desde ahí es posible emprender la lucha real por la emancipación.

En ese sentido, será tarea central de los educadores populares llenar de contenido y de desarrollos metodológicos específicos ese carácter pedagógico-político y político-pedagógico de ella, en cuanto los principios generales que fundamentan el acumulado de esta tradición no se pueden quedar en el discurso sobre la sociedad y su destino, sino que ellos deben convertirse en procedimientos específicos, propuestas metodológicas y dispositivos de saber-poder-acción (Mejía, 2014, p. 24).

A modo de cierre de este apartado, cabe señalar que no está dicho todo, porque la educación popular equivale a un multiverso por explorar. Sin embargo, es posible reconocer que en el siglo XXI la educación popular continúa construyéndose como una apuesta político-educativa que busca transformar la sociedad; y que en la urgencia de su desarrollo y en la particularidad de los contextos latinoamericanos y caribeños donde se experimenta, brotarán otros desafíos y tensiones para complementar la vitalidad de este amplio y diverso movimiento social.

II. Educación Comunitaria

*En 1492, los nativos descubrieron que eran indios,
descubrieron que vivían en América,
descubrieron que estaban desnudos,
descubrieron que existía el pecado,
descubrieron que debían obediencia a un rey y a una reina
de otro mundo y a un dios de otro cielo,
y que ese dios había inventado la culpa y el vestido
y había mandado que fuera quemado vivo quien adorara al sol,
y a la luna y a la tierra y a la lluvia que moja.
(Eduardo Galeano, El descubrimiento, 2011)*

En el corazón del proyecto de la Circoteca Santa Julia se encuentra el Paradigma Comunitario, sus concepciones sobre la vida, la comunidad y el territorio, la educación y la pedagogía, le proporcionan movimiento y energía a cada una de las experiencias que dentro de ese espacio se comparten. Por ello, es fundamental profundizar en este paradigma que llena de sentido nuestras prácticas educativas, y del cual tenemos la oportunidad de aprender en este presente, gracias a la interminable lucha que por más de 500 años han brindado diversos pueblos indígenas en el territorio de Abya Yala (hoy América), frente a la colonización y el exterminio de diversas culturas, cosmovisiones y de la Madre Tierra.

Desde 1492 en el continente Abya Yala, y desde 1532 en la región andina, se dio comienzo a la colonización, y con ella al genocidio y etnocidio que se continúa reproduciendo hasta el día de hoy, a través del racismo, la discriminación y desigualdad extrema que promueve el proyecto neoliberal. Cabe señalar que la referencia a quinientos años de exclusión y dominación no es retórica, expresa una tragedia histórica para los pueblos indígenas originarios de nuestro continente que se perpetúa hasta el presente (Huanacuni, 2010).

En efecto, hoy los pueblos indígenas están sumidos en la pobreza por la exclusión social sustentada por el racismo, el despojo de sus tierras y de su cultura. En muchas partes del mundo no se les reconocen derechos fundamentales en el mismo grado que al resto de la población, y por lo demás, sus valores, costumbres y perspectivas sufren a menudo adoctrinamiento político, social y cultural. “Los pueblos indígenas hemos sufrido injusticias históricas como resultado de la colonización y enajenación de las tierras, territorios y recursos, lo que nos ha impedido ejercer en particular nuestro derecho a la expresión de acuerdo con nuestras propias necesidades e intereses” (Huanacuni, 2010, p. 15).

Pese a las circunstancias adversas y a las condiciones de vida desfavorables (jurídicas, políticas, educativas, sociales y económicas) los pueblos indígenas no han olvidado el horizonte por el cual luchan y resisten, el Buen Vivir.

Nuestros ancestros se aseguraron de transmitirnos este horizonte generación tras generación, por lo que desde hace cientos de años tuvimos siempre la capacidad de proponer y reclamar a los Estados y a los organismos internacionales el derecho inalienable de mantener la cultura y recuperar la relación profunda con la tierra y el territorio (Huanacuni, 2010, p.14).

La Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI), junto al investigador aimara boliviano Fernando Huanacuni, han recogido las experiencias, cosmovisiones y prácticas en torno al Buen Vivir de los pueblos indígenas andinos y del Abya Yala; el resultado de ese maravilloso trabajo se sintetiza en el libro *Buen Vivir/Vivir Bien: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas* (2010). En lo que respecta a esta investigación, este texto es utilizado como el principal referente para la construcción de prácticas educativas que sustenten el Buen Vivir para todas/os/es y que promuevan cambios que den respuestas reales a la crisis que nos atraviesa como humanidad.

1. Paradigma Comunitario de la Cultura de la Vida para Vivir Bien

El concepto del Buen Vivir se ha construido a partir de las diferentes experiencias de los pueblos originarios en sus diversos territorios. Ese acumulado con sus correspondientes aspectos en común lo podríamos sintetizar de la siguiente forma:

Vivir bien es la vida en plenitud. Saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia en permanente respeto (...) No se puede vivir bien si los demás viven mal, o si se daña la Madre Tierra. Vivir bien significa comprender que el deterioro de una especie es el deterioro de la vida en su conjunto (Huanacuni, 2010, p.49).

Ahora bien, para comprender mejor este concepto es necesario comprender la diferencia que existe entre Buen Vivir y Vivir Mejor, dado que estos dos términos comprenden maneras radicalmente diferentes de concebir la vida, pertenecen a paradigmas con horizontes distintos.

De acuerdo con Huanacuni (2010) el Buen Vivir se origina dentro del Paradigma Comunitario de la Cultura de la Vida, el cual se sustenta en una forma de vivir reflejada en la práctica cotidiana de respeto, armonía y equilibrio con todo lo que existe, comprendiendo que en la vida todo está interconectado, es interdependiente y está interrelacionado. Por el contrario, el concepto de Vivir Mejor es propio del paradigma occidental, el cual comprende el bienestar del ser humano como lo más importante, sin considerar en el mismo grado de relevancia a otras formas de existencia. De hecho, en este paradigma el ser humano es posicionado como “el rey de la creación”, generando una estructura jerárquica que le da la potestad de usar y abusar de todo lo que le rodea.

Occidente motiva y promueve -a través de su principio "ganar no es todo, es lo único"- la lógica del privilegio y del mérito y no de la necesidad real comunitaria. La existencia de un ganador implica que haya muchos perdedores. Eso significa que para que uno esté feliz, muchos tienen que estar tristes (...) El vivir mejor supone el progreso ilimitado y nos lleva a una competición con los otros para crear más y más condiciones para vivir mejor. Sin embargo, para que algunos puedan vivir mejor, millones y millones tienen y han tenido que vivir mal (Huanacuni, 2010, p.50).

El paradigma occidental, a través del concepto Vivir Mejor, incentiva el consumo desmedido e inconsciente, la acumulación material y la competencia, como única forma de relación, lo que ha generado una sociedad desigual, desequilibrada, depredadora, individualista e insensibilizada. A su vez, en nombre del bienestar, de la modernidad, de la expansión y el desarrollo, a través del capitalismo, el mercado mundial, la acumulación de riquezas y el consumismo (que son producto del paradigma occidental), genera profundas crisis sociales, económicas, políticas, ambientales y alimentarias; cuyas consecuencias no sólo afectan a la especie humana sino también al conjunto de seres que habitan la tierra.

La forma de comprender el mundo que promueve este paradigma representa una amenaza para la vida en la tierra en todas sus formas, pues promueve la destrucción de ecosistemas enteros mediante aquella idea de expansión ilimitada que trae consigo el progreso, por lo que la humanidad cree que avanza cuando realmente solo se destruye. En efecto, más allá de lograr vivir mejor o cual fuera la promesa de la modernidad, la humanidad se encamina, cada día más, hacia la infelicidad, la exclusión y la discriminación, la violencia, la enfermedad, el hambre y hacia la destrucción de la Madre Tierra (Huanacuni, 2010).

Las promesas de progreso y desarrollo que en algún momento guiaron a toda la humanidad han expuesto con claridad sus limitaciones y efectos devastadores. Como señala Huanacuni (2010) la naturaleza ya no puede soportar más procesos de industrialización ni revoluciones verdes, dado que no está en juego sólo nuestra especie, también se ha comprometido el equilibrio de todos los ecosistemas. “Esa competencia por tener y ser más cada día, el hacinamiento en las ciudades, la producción excesiva de basura, el deterioro de las relaciones, de la familia y del propio individuo, son sólo algunos de los frutos que, quienes persiguen el desarrollo, han cosechado” (p.28).

Por el contrario, desde el Buen Vivir se busca preservar el equilibrio entre todas las formas de vida, al contraponerse a la lógica capitalista y su individualismo inherente, a la monetización de la vida en todas sus esferas, a la desnaturalización del ser humano y la visión de la naturaleza como un recurso que puede ser explotado, una cosa sin vida, un objeto a ser utilizado. El Buen Vivir es una manera de ser y estar en el mundo en armonía con la naturaleza y entre los seres humanos, implica contribuir a la construcción de un mundo justo, diverso, inclusivo y equilibrado, con la naturaleza y para todos los pueblos; por eso es contraria a la visión egoísta, individualista y acumuladora del paradigma occidental (Huanacuni, 2010).

2. Tierra, Territorio y Comunidad

En Latinoamérica, los movimientos de resistencia indígena emergen con la intención de detener el despojo de las tierras al que fueron (y son) sometidos los pueblos indígenas desde la llegada de los europeos al Abya Yala. En esa dirección, Huanacuni (2010) afirma que movimientos como el Katari-Amaru (estrategia de la serpiente que resplandece, 1781) en Perú; la estrategia de los Willka (Sol Sagrado) en 1899 en Bolivia; así como otros levantamientos en diversas regiones, emergen como estrategias para recuperar la tierra y reconstruir los territorios, algo que hasta el presente no está resuelto.

Como describe Huanacuni (2010) para la cosmovisión indígena la **Tierra** constituye el espacio natural de vida donde vive la comunidad, es decir, el lugar sagrado para la interacción de la vida en común-unidad. A su vez, para esta cosmovisión el **Territorio** es mucho más que un espacio geográfico determinado, es donde se vive y se convive, dando lugar a la estructura y organización propia, según las costumbres, tradiciones, cosmovisiones y valores de quienes lo habitan, constituyéndose como un espacio fundamental para la configuración de la identidad y la cultura.

Para nuestros pueblos, la tierra es el espacio natural de vida, es la fuente sagrada de la vida y la sabiduría; y el territorio integra todas las formas de existencia, en su diversidad natural y espiritual. El territorio es un concepto que integra lo histórico, lo sagrado y la sabiduría de la naturaleza en una concepción de vida comunitaria. Y como nuestra tradición ancestral nos enseña, no es un recurso para explotar, es un espacio de vida recíproca y complementaria (Huanacuni, 2010, p.78).

Cabe señalar que, a diferencia de la cultura occidental que comprende la comunidad como una unidad y estructura social sólo humana, la cosmovisión indígena, comprende a la **Comunidad** como unidad de vida (común-unidad), donde todas las formas de vida son parte de la comunidad, no sólo las/os/es seres humanos.

La concepción de comunidad involucra a todos los miembros de la comunidad: montañas, ríos, insectos, árboles, el aire, el agua, las piedras, los animales, los seres humanos y toda forma de existencia; todo está conectado, todos los seres son interdependientes y el cuidado de uno es el cuidado de todos, el deterioro de cualquier forma de existencia es el deterioro del todo. Esta es la estructura básica y más importante de la forma de vida y razón de ser de los pueblos indígenas originarios (Huanacuni, 2010, p.73).

Los pueblos indígenas, en sus diversas expresiones, tienen un paradigma único: la vida comunitaria. Esto implica, que la vida y sus relaciones se construyen desde el respeto a todo lo que existe porque se concibe que todo está conectado, y el daño a una parte deteriora a la comunidad en su conjunto. Por lo tanto, para Vivir Bien no hay que pensar sólo en el bienestar humano sino en la integralidad de toda la comunidad.

El ser humano, en su afán de mantenerse como "rey de la creación", se apartó de ese sentimiento y pensó que tenía derecho a hacer y deshacer lo que encontrara a su paso, entendiendo que sólo él era importante, cuando en realidad todos forman parte de la vida. Más aún: la vida se genera de la relación complementaria (Huanacuni, 2010, p. 80).

Los pueblos indígenas al comprender la vida de forma comunitaria, no sólo como relación social sino como profunda relación con la vida, perciben la complementariedad como una visión multidimensional, donde lo individual no desaparece en lo comunitario, sino que su capacidad natural emerge dentro la comunidad, equilibrándose mutuamente.

3. Educación y Pedagogía Comunitaria

Con el surgimiento de la escuela, la educación se redujo a la instrucción y enseñanza de los saberes y conocimientos propios del paradigma occidental. Ahora bien, para transformar la educación colonizadora no basta solo con llenar el currículo con temas indígenas (como se observa en muchas instituciones educativas), por el contrario, es necesario generar prácticas educativas y comunitarias que permitan transformar la lógica de enseñanza individual y antropocéntrica orientada a obtener sólo fuerza de trabajo y que alienta la competencia. Es necesario retomar la crítica a la escuela e ir más allá de ella, para abrir caminos hacia una educación y pedagogía comunitaria que permita a todas/os/es las/os/es seres que habitan esta tierra, vivir bien y en plenitud.

En consideración de lo anterior, a continuación, se exponen los principios de la educación comunitaria que dotan de sentido al ejercicio educativo y pedagógico de la Circoteca Santa Julia.

Educación y Comunidad. Desde la cosmovisión indígena la comunidad es concebida como una unidad más allá de lo humano, por lo tanto, los procesos educativos no pueden ser individuales ni aislados. En esa dirección, la educación comunitaria reconoce que la comunidad y el territorio son espacios donde las/os/es diferentes integrantes generan relaciones sustentadas en la cultura, valores, tradiciones y creencias propias, en otras palabras, sobre elementos que constituyen un factor de unidad para la comunidad y el territorio que impulsan el desarrollo personal y colectivo. Por ello, la educación es responsabilidad (directa o indirecta) de toda la comunidad: las decisiones sobre los asuntos educativos son asumidas de forma comunitaria y en consideración con las formas de vida no humanas de los territorios (Huanacuni, 2010).

Educación Permanente. La educación no inicia ni termina en la escuela, es un proceso permanente que se da a lo largo de la vida, en diferentes territorios y temporalidades. Siguiendo a Huanacuni (2010) la vida y sus procesos son dinámicos, por lo tanto, también lo son la enseñanza y el aprendizaje. No podemos afirmar que, en un determinado momento o etapa de la vida ya no queda nada por aprender, porque somos seres en constante transformación y cambio, y por lo mismo nunca dejamos de aprender. Por esta razón, urge liberar a la educación del encierro al que ha sido sometido en la escuela, pues este proceso se experimenta a lo largo de la vida y en diferentes espacios: también existe educación en el barrio y en la calle, en la casa, con la familia y amigas/os/es.

Educación Cíclica y Circular. El proceso educativo es ante todo un constante intercambio de saberes, conocimientos y experiencias, lo que implica que niñas/os/es y jóvenes también le enseñan a las/os/es adultas/os/es. También implica que, en los procesos educativos, todas/os/es y cada una/o/e de las/os/es participantes asumen diferentes roles, lo que favorece el desarrollo de la propia agencia dentro de los procesos educativos.

Metodología Natural. Para la educación comunitaria, los procesos educativos no se dirigen solo al desarrollo de la razón, también deben considerar el desarrollo afectivo, emocional y psicosocial de las/os/es seres humanos, para sensibilizarnos e involucrarnos en el mundo. Como señala Huanacuni (2010) pasar de lo individual a lo comunitario significa devolver al ser humano, a través del afecto, la sensibilidad por todo lo que le rodea. Implica cambiar la relación de sujeto a objeto, por una de sujeta/o/e a sujeta/o/e, pues animales y plantas, la montaña y el río, tienen vida y contribuyen al equilibrio de la comunidad. La metodología natural propuesta por los pueblos originarios, “asume que ninguna persona que se aproxima a alguien o a algo deja de influir en ello; inevitablemente lo altera, por lo tanto, el que interactúa y modifica una realidad tiene que asumir la responsabilidad de esa relación” (p.67).

Educación Sentipensante. El paradigma occidental separa el proceso educativo: teoría por un lado y práctica por otro (si es que alguna vez se llega a practicar lo aprendido). También son separadas la razón, la cognición, el intelecto y el pensamiento, de los sentimientos y las emociones, de las sensaciones e intuiciones, de los afectos y la corporalidad; lo que dificulta el desarrollo integral del ser humano. Por el contrario, para la educación comunitaria el ser humano aprende y aprehende el mundo desde lo sentipensante. De acuerdo con Fals Borda³, el ser humano es capaz de pensar sintiendo y de sentir pensando, porque el conocimiento es sentipensante: la razón y el pensamiento se combinan con el sentimiento, el afecto y la emoción para producir un saber empático, que al actuar aprende y al aprender actúa. En esa dirección, Huanacuni (2010) afirma que la educación comunitaria no se limita a la enseñanza teórica, racional y cognitiva, ni limita el aprendizaje al desarrollo intelectual; por el contrario, busca generar acción, que es la naturaleza de toda forma de vida. Por lo tanto, la educación comunitaria “necesariamente tiene que estar ligada a las leyes del multiverso, en equilibrio y armonía con la Madre Tierra y el Cosmos. De otro modo, la educación está descontextualizada de su entorno y de la vida” (p.69).

³ Revisar en <https://www.youtube.com/watch?v=ObBk5lxYSok&t=6s>

Educación Intercultural. Los pueblos indígenas originarios proponen una educación intercultural, que permita por una parte el conocimiento de la cultura occidental, pero, por sobre todo que permita valorar y reconocer sus propios saberes y conocimientos, su propia cultura y cosmovisión.

Para finalizar este apartado, es pertinente mencionar que en la búsqueda de nuevos caminos para la humanidad el Buen Vivir tiene mucho por enseñar. De hecho, es posible observar en la actualidad, que los principios de la cosmovisión indígena y del paradigma comunitario repercuten e irradian en los procesos de cambio que hoy emergen en diversas regiones del mundo. Ahora bien, estos procesos que se ven expresados en innumerables movimientos sociales, en diversas comunidades y territorios, deben contemplar los desafíos, la responsabilidad y el compromiso que verdaderamente conlleva este cambio de paradigma para transformar la realidad, es decir, deben comprender e interiorizar el Buen Vivir en su verdadera esencia y significado.

III. Pedagogía de la Ternura

*Niños son, en su mayoría, los rehenes del sistema,
ellos son los que peor la pasan.
La sociedad los exprime, los vigila,
los castiga, a veces los mata:
casi nunca los escucha, jamás los comprende.
(Eduardo Galeano, Patas Arriba, 1998)*

La propuesta político-pedagógica que de las siguientes líneas se desprende, pone énfasis en la urgencia de reconocer a niñas/os/es y jóvenes como sujetas/os/es políticos, protagonistas de la historia y de las diversas luchas que atraviesan -y han atravesado- nuestros y otros territorios; para superar las desigualdades, opresiones e injusticias a las que, durante siglos, el universo de lo adulto les ha sometido.

Se trata de una aventura compleja pero imprescindible, que se mete en esa trama desde el pensar actuando, de teorizar las prácticas, hablando desde la escucha atenta a las voces que piden -que gritan- que lxs adultxs aceptemos y reconozcamos su lugar en nuestro caminar, no atrás, no siguiendo nuestros pasos, sino al lado, codo a codo, como compañeras y compañeros (Korol, 2019, p.14).

Compartir esta experiencia de diálogo y mutuo reconocimiento, es atrevernos a ser cuestionados, interpelados y observados por ellas/os/es. Implica, según Korol (2019) comprender la historia desde sus ojos y escucharla desde sus oídos, sentirla en su lenguaje y en sus códigos. Caminar con ellas/os/es y juntas/os/es escribir, al mismo tiempo, nuestra memoria e historia.

Dicho lo anterior, la premisa central de este apartado es que sin la participación de las niñas y juventudes no habrá transformación de nuestra sociedad. Por ello es más urgente que nunca asumir que, ni la lucha contra la baja en la edad de impunidad; ni la digna protesta por mejores condiciones para la educación; ni la indignación por los casos cotidianos de gatillo fácil; ni la rabia contenida ante el castigo humillante que destruye subjetividades; ni las heridas que tiene nuestro corazón a causa de este mundo invivible... podrán transformarse sin el protagonismo real y sincero de las/os/es niñas/os/es y jóvenes (Magistris y Morales, 2018).

Ahora bien, reconocer el protagonismo de las nuevas generaciones en los procesos de transformación social, requiere cuestionar nuestra sociedad adultocéntrica y encaminarnos hacia horizontes donde se valore y reconozca el aporte creativo de niñas/os/es y jóvenes en la sociedad.

...si efectivamente lxs niñxs vienen a suspender nuestras certezas, a reinventar el mundo con su libertad, con su juego, con sus razonamientos, con su creatividad, con su ternura, ¿Por qué seguimos empeñadxs en que la transformación del mundo solo está en manos de aquellxs que pasamos la frontera de una determinada edad? (Magistris y Morales, 2018, p.15)

1. Adultocentrismo e Infancia hegemónica

Nuestra sociedad puede caracterizarse conceptualmente desde diversas nociones, según los ejes de observación que se privilegien en el análisis. En este caso, el eje principal es el de las relaciones entre clases de edad, específicamente entre niñez, juventud y adultez. De acuerdo con Duarte (2012) la noción conceptual de clases de edad refiere a la división que se genera entre las/os/es sujetas/os/es en función de una edad social, definida por una serie de derechos, privilegios, deberes, formas de actuar, entre otras. Esta división, no depende necesariamente de una serie de naturalezas psicológicas previas, sino que se construye en el seno de cada grupo social en función de sus condiciones materiales, sociales, históricas y culturales.

Al igual que ocurre con el género, la clase social o la pertenencia étnica, la edad es una categoría social en nuestra sociedad que implica una determinada categorización etaria con derechos y deberes que van más allá de las leyes vigentes, porque forman parte de las representaciones sociales de la edad y la generación (Pávez Soto, 2012, en Magistris y Morales, 2018, p. 25).

Esta consideración, de la edad como constructo social, permite reflexionar sobre la condición adultocéntrica que caracteriza a nuestra sociedad:

Ella remite a unas relaciones de dominio entre clases de edad y a lo que a cada una se le asigna como expectativa social, que se han venido gestando a través de la historia, con raíces, mutaciones y actualizaciones económicas, culturales y políticas, y que se han instalado en los imaginarios sociales, incidiendo en su reproducción material y simbólica (Duarte, 2012, parr.7).

Sin ir más lejos, el concepto **adultocentrismo** refiere a la estructura sociopolítica y económica, donde el control lo ejercen los adultos (con este uso del plural masculino como neutralizante de las otredades), mientras que la niñez, juventud y vejez, son sometidas a un lugar subordinado y de opresión (Magistris y Morales, 2018). Cabe señalar que este concepto no solo hace referencia a una estructura social basada en la centralidad de lo adulto, también implica asumir el carácter conflictivo de las relaciones entre generaciones, en tanto vínculos asimétricos que contienen y reproducen, cotidianamente, autoritarismo y desigualdad.

Esta estructura de dominio entre clases de edad, que se presenta como “natural”, genera representaciones sobre las características de la niñez, juventud y adultez, estableciendo formas de ser y estar para las personas según la edad. Estas representaciones son impuestas socialmente como normativas que configuran las trayectorias vitales de las/os/es sujetas/os/es, a través de diferentes mecanismos (empleo de fuerza física, dispositivos educadores, políticas públicas y cuerpos legales, discursos científicos, etc.), las cuales profundizan y garantizan la reproducción de las condiciones de desigualdad y dominación (Magistris y Morales, 2018).

Cabe señalar, que “la asimetría que condensa el adultocentrismo no refiere sólo a adultos y jóvenes, como individuos concretos, sino que alude a las construcciones sociales que sobre la adultez y la juventud se han ido realizando” (Duarte, 2016, p. 43). En esa dirección, el adultocentrismo sirve

como categoría de análisis, que designa un modo de organización social que se sustenta en relaciones de dominio entre aquello que es definido como adultez respecto a lo que se ha forjado como niñez, juventud y también vejez.

Siguiendo a Duarte (2012) en nuestra sociedad la adultez se concibe como punto de referencia para las/os/es sujetas/os/es sociales, en función del deber ser, de lo que ha de hacerse y lograr para ser considerado en la sociedad, según las delimitaciones del ciclo vital. Esta representación “constituye una matriz sociocultural que ordena -naturalizando- lo adulto como lo potente, valioso y con capacidad de decisión y control sobre los demás, situando en el mismo movimiento en condición de inferioridad y subordinación a la niñez, juventud y vejez” (p.45).

Desde la biología se refuerza esta representación de la adultez, al identificarla como el momento de máximo desarrollo humano, de plenitud física y mental, y madurez de otras capacidades humanas como la responsabilidad, el conocimiento y el autocontrol (Duarte, 2016). Esta comprensión del ciclo vital como un conjunto de etapas que todo individuo debe experimentar, de manera homogénea, para alcanzar su desarrollo, ubica (por imposición autoproducida) a la adultez como el universal utópico que todo ser humano debe alcanzar.

Por otra parte, esta concepción se ve fortalecida con la noción económica sobre la adultez, que implica hacerse parte del sistema de dominio como un productor eficiente. En ese sentido, las capacidades y posibilidades de decisión y control social, económico y político son definidos como inherentes a las personas adultas. De esta forma,

...la calidad de los despliegues humanos de las personas consideradas menores es precaria ya que se les relega de las decisiones políticas, se les enajena de la producción de su trabajo, en sus grupos familiares se les relega a posiciones de dependencia y en otros sistemas institucionales -educación, política pública, ley, trabajo, consumo, entre otros- se les imponen saberes y conocimientos en la transmisión intergeneracional. (Duarte, 2016, p. 45)

Ahora bien, en concordancia con la representación social de la adultez se encuentra entonces la representación social sobre la niñez, conocida también como **infancia hegemónica**. De acuerdo con Kohan (2007) esta ha sido construida y organizada en torno a tres mitos.

Primero, el mito antropológico de la infancia, que la reconoce como la fase inicial de la vida humana y como momento de preparación para la vida adulta. Esta idea se sustenta en “la visión de la vida humana organizada bajo la lógica de un tiempo cronológico, sucesivo, consecutivo y en progresión hacia lo mejor, que también tiene raíces antiguas y despliega todo su esplendor en las contemporáneas psicologías del aprendizaje” (Kohan, 2007, p.7). Como se mencionó anteriormente, en la construcción ideológica del ciclo vital, la adultez es concebida como el punto máximo del desarrollo humano y, por lo tanto, la niñez es ubicada en un estado de preparación constante para la vida adulta ¿O acaso no escuchamos todas/os/es en algún momento de nuestra niñez, y quizá más de una vez, la frase “*cuando seas grande podrás, sabrás, entenderás*”?

En segundo lugar, está el mito filosófico de la ausencia e imposibilidad. “Lo que define a la infancia -desde su etimología latina, *infans*- es la falta (...) literalmente, *infantia* significa ausencia de habla” (Kohan, 2007, p. 10). Desde la crudeza de su etimología, se ha extendido esa nota de privación desde la cual se señala que “como los infantes no tienen la misma capacidad que los adultos para vérselas con el lenguaje, se considera que no pueden saber, pensar y vivir como los adultos, saben, piensan, viven” (Ídem). Desde esa concepción la infancia carece de voz, de esa voz racional que es propia del mundo adulto y que permite deslegitimar lo que las niñeces pueden proponer y aportar a la sociedad.

Por último, el mito de la formación política de los que llegan al mundo. De acuerdo con Kohan (2007) “nosotros, los crecidos, los que ya sabemos, los sujetos de la experiencia, ponemos nuestras mejores intenciones para diseñar el mundo que queremos para los que pensamos, no saben, o aún no han vivido lo suficiente” (p.69). En este esquema la niñez ocupa un lugar disminuido en relación con la producción de saber y conocimiento, dado que necesita ser educada y formada, rescatada de su estado de ignorancia. De este modo, los adultos y sus instituciones imponen a las nuevas generaciones, ideales, creencias, cosmovisiones, saberes y conocimientos que se consideran adecuados y pertinentes para el desarrollo social y humano. “Un saber que no permite que el otro sepa otro saber, y en última instancia, que no permite que el otro sepa sino aquello que «tiene» que saber (p.15).

En suma, las representaciones sociales construidas en torno a la niñez la comprenden como devenir, preparación, inexperiencia, *todavía-no*, inmadurez, inocencia, juego, naturaleza, dependencia, irracionalidad, ausencia de responsabilidad y trabajo. Y, por consiguiente, las

representaciones sobre la adultez la comprenden como ser que no deviene, desarrollo, experiencia, *ya-sí*, madurez, conciencia, trabajo, social (ya no mera expresión de la naturaleza), independencia, racionalidad y responsabilidad (Magistris y Morales, 2018).

Ahora bien, sobre las representaciones sociales construidas entorno a la juventud, Álvarez (2016) señala que estas pueden ser comprendidas desde distintas miradas teóricas y disciplinares. Así, una de las primeras conceptualizaciones se desarrolló en el campo de la psicología y la biología a principios del siglo XX, con la noción de adolescencia, definida como un periodo de la vida complejo, turbulento y universal. “Inclusive hoy queda en el sentido común esta noción de la juventud como un periodo de la vida problemático, complejo y en preparación para la adultez” (Duarte, 2000, en Álvarez, 2016, p.48).

En ese periodo de la historia, las juventudes se estudiaron sin contexto, sin historia y sin agencia. En esa dirección González (2013, en Álvarez, 2016) señala que, durante las primeras cuatro décadas del siglo XX en Chile, el sujeto juvenil era eminentemente masculino, urbano y de clase alta. “Ser joven se constituía en una especie de privilegio reservado para algunos: aquellos que podían costear el retraso en el mundo del trabajo y la adultez” (p. 49).

Desde esas perspectivas, la categoría juventud se concibe como un concepto único, como una etapa universal de la vida humana, homogénea en su despliegue (no incorpora diferencias en la experiencia de ser joven), que implica determinados rangos de edad y que, además, se caracteriza por su funcionalidad social: prepararse para la adultez productiva y reproductiva (Duarte, 2015). A su vez, las perspectivas biologicistas conciben a la juventud como un periodo de tránsito entre la niñez y adultez, sujeta a los cambios propios de la pubertad. Por otro lado, estas perspectivas enfatizan en el carácter problemático de la juventud: las/os/es jóvenes, por su inmadurez y desobediencia intrínseca, no saben enfrentar los procesos de maduración y por ello pueden atentar contra el orden social. De esta forma, se posiciona a las/os/es jóvenes como sujetas/os/es carentes de herramientas para sobrellevar esta etapa de sus vidas, reforzando así la importancia del control adulto y de todas las instituciones sociales, para asegurar una maduración acorde al orden social establecido (Ídem).

Dicho lo anterior se comprende que los conceptos de juventud y/o adolescencia, hacen su aparición histórica como un periodo de subordinación y marginación, de limitación de derechos y de recursos, como la incapacidad de actuar y pensar como adultos, y en última instancia, como un periodo de semi dependencia entre la niñez y adultez.

Estas representaciones sociales que caracterizan a niñas/os/es y jóvenes, construyen una imagen única para definir qué es la niñez y la juventud. “Esta universalización como homogeneización se objetiva produciendo la idea cristalizada de que «son todos iguales», existe solo una juventud, singular y total al mismo tiempo” (Duarte, 2012, p.40). A su vez, estas representaciones son asimiladas como naturales, y se trasladan a “todx niñx en tanto marco normativo prescriptivo, que se impone, más allá de toda condición contextual. Una niñez universal, que no reconoce contradicciones con la realidad cotidiana de muchxs niñxs” (Magistris y Morales, 2018, p. 38).

En consecuencia, esto ha causado la anulación y patologización de todas las otras formas de ser niñas/os/es y jóvenes. En efecto, las niñeces y juventudes de sectores populares en diversas regiones del mundo son destinatarios de un conjunto de políticas que despliegan los Estados para su control y normalización: se les saca de la historia, se les sitúa como no aporte y como una permanente tensión para el orden, el progreso y la paz social (Duarte, 2016).

Antes de finalizar se considera pertinente aclarar que, lo que hasta ahora se ha propuesto no es negar las diferencias biológicas que existen entre niñas/os/es, jóvenes y adultos. Más bien se propone problematizar el hecho de que esa diferencia justifique tanto la negación de las nuevas generaciones como sujetas/os/es de pensamiento y la imposición de la violencia como fundamento del vínculo intergeneracional.

...la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable; muestra que el hecho de hablar de jóvenes como una unidad social, como un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente (Bourdieu, 1990, en Duarte, 2016, parr.48).

La negación de las/os/es otras/os/es como sujetas/os/es no es algo determinado por la biología, sino un hecho cultural de carácter opresivo que merece someterse a una seria crítica para su transformación. Como señala Kohan (2007) aquellas/os/es que niegan a niñas/os/es y jóvenes la capacidad de pensar, de producir saberes y conocimientos, de incidir y participar de forma activa en la sociedad, lo hacen porque previamente han construido una imagen autoritaria y jerárquica del pensamiento, una imagen que excluye lo que después califican de incapaz.

2. Colonización como Proyecto de Infancia

A raíz de lo expuesto anteriormente, se comprende el término infancia no solo como una forma de ser y existir de las/os/es niñas/os/es, sino también como un discurso sobre esa forma de ser y existir. Por ello, se afirma que la historia de la infancia siempre es la historia sobre los conceptos y visiones que se tiene sobre ella.

En esa dirección, Liebel (2019) afirma que las representaciones sobre la infancia que surgieron en Europa desde la Edad Media tardía están estrecha y diversamente vinculadas con la colonización de diversas regiones del mundo. Esta relación se sustenta, principalmente, en las nociones sobre evolución y desarrollo humano bajo las cuales, tanto niñas/os/es como pueblos colonizados, son caracterizados como primitivos, salvajes, inmaduros, necesitados de educación y formación, y ubicados en un constante estado de imperfección y subordinación respecto al hombre blanco adulto, que se presume culturalmente superior.

La niñez y los habitantes de las regiones no-europeas del mundo, fueron posicionadas en el extremo “inferior” de la escala del desarrollo humano. Es más, de manera similar a la relación entre colonizadores y colonizados, se introdujo la estricta separación entre adultos y niñas/os/es, institucionalizando la relación entre ambos en forma de una constelación de poder basada en la violencia y en las preeminencias del “más fuerte” (Cannella y Viruru 2004, en Liebel, 2019). De este modo el colonialismo aprovecha el concepto de infancia para ratificar las relaciones de dominación emergentes.

Las analogías infantilizadoras no solo servían para justificar la actitud paternalista de los colonizadores sino también para legitimar su predominancia política; pues los niños no tienen los mismos derechos sociales que los adultos y pueden (y muchas veces deben) ser controlados por adultos. De esta manera, dichas analogías atribuían a los pueblos colonizados un intelecto limitado y una conducta infantil, lo cual movía el enfoque de un paternalismo de los europeos frente a los lugareños hacia un paternalismo de padres hacia hijos que parecía mucho menos problemático (Carolyn Dean, 2002, en Liebel, 2018, p.157).

Así, la construcción del concepto europeo moderno de infancia, que la comprende como un estado imperfecto previo a la adultez que requiere ser desarrollado, sirvió como “matriz para la degradación de seres humanos de cualquier edad en las colonias, concibiéndolos como seres humanos

inmaduros, necesitados de desarrollo, que permanecían en un estado de infancia” (Liebel, 2018, p. 154). A la inversa, el sometimiento de las colonias sirvió de modelo para el control y educación de la niñez local. Los colonizadores no permitían que los pueblos indígenas educaran a sus hijas/os/es, les costaba comprender, y no estaban dispuestos a aceptar, que criaran a las/os/es niñas/os/es de manera autónoma y que pudieran asumir ciertas tareas en la comunidad.

Los pueblos indígenas no clasificaban a los niños de acuerdo con los conceptos de infancia occidentales, según los cuales los niños eran seres irracionales con escasas capacidades mentales a los que aún les faltaba evolucionar para convertirse en adultos supuestamente racionales que, hasta entonces, tenían que estar separados y subordinados a los adultos (Liebel, 2018, p. 157).

Ahora bien, Liebel (2017) afirma que, otra de las novedades que introdujo el colonialismo y cuyos efectos hasta ahora influyen considerablemente en la vida de la niñez y juventud latinoamericana, es la distinción jerárquica entre el nacimiento legítimo e ilegítimo. Estos conceptos están inseparablemente relacionados con los conceptos de raza y etnicidad: las/os/es niñas/os/es nacidas/os fuera del matrimonio y/o a causa de las violaciones coloniales perpetuadas por los hombres blancos a mujeres afrodescendientes, mestizas e indígenas, eran posicionados al margen de la sociedad.

El estatus del nacimiento no sólo tenía amplias consecuencias para la vida posterior de niñas/os/es y jóvenes, sino que se veían expuestos de manera directa a toda clase de prácticas destructoras. “Los ilegítimos se enfrentaban al peligro real de la subordinación, del descenso social, de la esclavitud y -si vivían en alguna casa de expósitos- también de la muerte prematura” (Milanich, 2002, en Liebel, 2017, p.25).

Es más, después de la abolición de muchas normas tradicionales de la época colonial, las nuevas leyes de familia promulgadas por los Estados independientes agudizaron aún más la discriminación y exclusión social hacia la niñez ilegítima, puesto que se les consideraba como un peligro latente para el orden social, tan sólo por pertenecer a sectores sociales marginados. “La niñez pobre era vista como un peligro latente para la sociedad y como un obstáculo para el progreso. Su ‘mala naturaleza’ era justificada hasta por la actividad laboral que los niños realizaban para ganarse su pan de cada día” (Corona Caraveo, 2003, en Liebel, 2017, p.28).

Esta visión abiertamente racista se sustentaba en el discurso positivista que interpretaba la miseria y la pobreza como el resultado de diferencias “genéticas” entre clases. A su vez, estas nociones traen consigo la idea de querer “mejorar y salvar” a niñas/os/es y jóvenes considerados inferiores, a través de medidas educativas drásticas y prácticas que apuntaban a su evidente exterminación.

Este tipo de prácticas se basan en la proyección, muchas veces promocionada por ciertos medios de comunicación, de que estos jóvenes ponen en riesgo no solamente la moralidad sino también la seguridad de la ciudadanía y el orden de la sociedad. En consecuencia, presentan como actos de “limpieza social” las diversas medidas de persecución que van desde el desplazamiento violento de los espacios públicos, pasando por la “desaparición” hasta actos de exterminación física ostentosamente puestos en escena (Liebel, 2017, p.28).

En la actualidad, la niñez y juventud empobrecida al igual que la niñez ilegítima es perseguida y humillada de las maneras más diversas, e incluso, la violencia a la que se ven expuestas/os/es hoy en día no es menos feroz. Por lo mismo, se consideró relevante abordar en este apartado, las prácticas para con la niñez y juventud de otros tiempos que, si bien, pueden ser consideradas diferentes, poseen un origen histórico similar.

De acuerdo con Liebel (2017) la arbitrariedad con la que se trataba a niñas/os/es así llamados ilegítimos, el trato que se brindaba a niñas/os/es y jóvenes indígenas y afrodescendientes con el fin de “civilizarlos” y la “limpieza social” en contra de la niñez y juventud empobrecida que no cumple con las ideologías predominantes de una infancia y juventud socialmente aceptada; se sustentan en conceptos racistas y clasistas heredados desde la colonización de diversas regiones del mundo y repercuten en las sociedades latinoamericanas hasta el día de hoy. Esto deja en evidencia que, el trasfondo y los motivos de estos actos de violencia son diversos, pero atravesados por un factor común: las niñeces y juventudes afectadas provienen de familias y comunidades empobrecidas, indígenas o afrodescendientes. Esclareciendo que, si bien es cierto que la infancia ha sido construida históricamente sobre la base de la desigualdad social y la carencia, en América Latina adquiere sus particularidades porque se entrecruza con la variable colonial que homogeneiza la región bajo categorías como salvajes, primitivos, incapaces, subdesarrollados e ilegítimos.

3. Co-protagonismo de la Niñez

Tal como se ha expuesto hasta el momento, las representaciones sociales sobre la edad y la generación intervienen en cómo nos relacionamos con niñas/os/es y jóvenes y de igual manera influyen en cómo se perciben a sí mismas/os/es. Por ello es necesario problematizar las nociones y conceptos que se tiene sobre participación y protagonismo, pues, inevitablemente, estas visiones afectan en las posibilidades de participación que tienen las nuevas generaciones y de las que hacen uso.

Dicho lo anterior, se comenzará por revisar como es concebido el derecho a la participación en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN), dado que es utilizada en todo el mundo como el primer referente para la promoción y protección de los derechos de las nuevas generaciones.

La CDN fue aprobada como tratado internacional de derechos humanos en noviembre de 1989, y es la primera ley internacional que reconoce a niñas/os/es y adolescentes como personas humanas con derechos civiles, sociales, culturales, políticos y económicos (Fondo de las Naciones Unidas para los Niños [UNICEF], 2015). Por eso es considerada un hecho de trascendencia histórica, pues con ella surge un instrumento legal que permite combatir de manera más efectiva las discriminaciones, violencias y vulneraciones hacia la niñez y adolescencia, al tiempo que inaugura en las nuevas generaciones la posibilidad de exigir sus derechos.

Antes de que fuera pactado el derecho a la opinión, lxs niñxs vivieron sumergidxs en un silencio social violentamente impuesto: sus pensamientos, sentimientos y juicios estaban condenados al deshecho, tanto que ante cualquier expresión de ellxs era legal y legítima la violencia verbal y física para que no se vuelvan a confundir creyendo que tiene voz (Magistris y Morales, 2018, p. 36).

La CDN está organizada en torno a tres grandes tipos de derechos: protección, provisión y participación. Estos últimos (que son cuantitativamente más escasos) reconocen que niñas/os/es y adolescentes tienen derecho a la libertad de opinión y pensamiento, a participar de la vida cultural de su país y territorio, a la libertad de expresión, a la libre elección de su religión, a la intimidad, a tener acceso a la información, entre otros (Magistris y Morales, 2018). Sin embargo, por más necesaria que resulte la existencia de este conjunto de derechos, las nuevas generaciones continúan bajo la situación

de subordinación y opresión respecto al mundo adulto. De hecho, quienes tienen la potestad para modificar las instituciones que vulneran sistemáticamente estos derechos son los adultos, pero lamentablemente, no trabajan activamente para socializar y ceder espacios de poder.

De una sociedad adultocéntrica no podía esperarse más que la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño haya sido protagonizada, elaborada y definida íntegramente por adultos, dando escasos o bien nulos espacios para las voces y experiencias del colectivo al que dicen representar. De hecho, niñas/os/es y adolescentes no tuvieron ningún tipo de participación en su creación, “la CDN no es un documento de lxs niñxs, sino un trabajo realizado por lxs adultxs pensando en ellxs” (Liebel, 2007, en Magistris y Morales, 2018, p. 28). Es más, la jerarquía entre adultos y niñas/os/es permanece inalterada por la CDN. De acuerdo con las concepciones de infancia que subyacen en ella, niñas/os/es y adolescentes no solo dependen de los adultos, sino que, además están a merced de su voluntad. “El interés superior, allí proclamado, termina siendo lo que lxs adultxs (que ocupan el Estado y sus instituciones) consideran que es lo mejor para lxs niñxs. Al niñx no le queda otra que confiar en lxs adultxs y entregarse a sus manos” (Liebel, 2006, en Magistris y Morales, 2018, p. 39). Así, la participación que se reconoce a niñas/os/es y adolescentes en este documento, se limita a la promesa de que los adultos cumplirán con su deber de escuchar a las nuevas generaciones y tomar en cuenta sus opiniones al momento de tomar decisiones.

La CDN habilita una visión instrumental de la participación, es decir, entendida solamente en tanto medio para otros objetivos, como por ejemplo y en particular, la protección de derechos. Curiosamente, el derecho a la participación de lxs niñxs como tal no existe en la CDN; no es mencionado de esta manera, sino como derecho a la expresión y opinión. Por lo que este concepto termina siendo limitado y condicionado al objetivo, medio o relación que se pretenda alcanzar (Magistris y Morales, 2018, p. 38).

De esta manera, niñas/os/es y adolescentes continúan experimentando múltiples exclusiones del mundo público y al negar su capacidad de agencia se torna difícil su participación efectiva en la sociedad. Es desde esta óptica que, aunque se reconoce el aporte de la CDN al conceder por primera vez a niñas/os/es y adolescentes el estatus legal de sujetos de derecho, se afirma que el enfoque de derechos es insuficiente para comprender y reflexionar sobre el involucramiento de niñas/os/es y adolescentes en cuestiones políticas, pues los derechos de participación que allí figuran resultan limitados y restringidos, destinando a las nuevas generaciones a una ciudadanía de segundo nivel.

La Convención ha sido y es una cuestión de adultxs, ya que, si bien aparece como un documento innovador que busca fomentar un cambio para lxs niñxs, en realidad se halla impregnado de ideas y propuestas de lxs adultxs en las cuales subyace una posición dominante y de control que se encuentra naturalizada e invisibilizada (Magistris y Morales, 2018, p. 38).

En un afán superador de este posicionamiento, y considerando que no habrá nueva sociedad sin construir colectivamente concepciones y practicas otras para con las/os/es niñas/os/es y adolescentes, nos encontramos con el **paradigma del co-protagonismo de la niñez** (Cussiánovich, 2010c, en Magistris y Morales, 2018). Las premisas principales de este paradigma se sintetizan en los siguientes puntos:

1. Es necesario comprender que, si el ser humano es una ser social e histórico que varía de acuerdo con los tiempos, lugares y circunstancias que habita, la niñez y la juventud son -por añadidura- una construcción social e histórica. Esto significa que es posible ser y existir niña/o/e de un modo diferente al impuesto por la infancia hegemónica (Magistris y Morales, 2018).
2. Hasta entonces, niñas/os/es y adolescentes han sido marginados y excluidos de los ámbitos políticos y sociales y, en consecuencia, también han quedado segregados del mundo de la ciudadanía. Por ello, urge (re)pensar prácticas emancipatorias que incluyan -auténticamente- a la niñez y adolescencia, no solo como un grupo social con derechos y deberes específicos, sino también como un conjunto de subjetividades que pueden y deben incidir de modo real en procesos de carácter político y de transformación social (Ídem). Esto implica reconocer que niñas/os/es y adolescentes portan experiencias, historias, sensibilidades e intereses propios y validos como las de cualquier otra/o/e ser humano.
3. El paradigma del co-protagonismo de la niñez plantea la necesidad de refundar los vínculos intergeneracionales, es decir las formas en que se establecen las relaciones entre niñas/os/es, jóvenes y adultas/os/es y “el modo general en que concebimos la invitación a las nuevas generaciones a la vida” (Ídem, p. 41), para que carezcan del contenido adultocéntrico, capitalista, colonial y patriarcal que las caracteriza. Para ello se requiere interpelar cualquier forma de violencia adultista y reconocer como validos los aportes culturales, políticos y sociales de niñas/os y jóvenes.

4. Considerar a niñas/os/es y adolescentes como sujetos políticos implica valorar la capacidad que tienen para decidir, optar, cuestionar, soñar, desear y afectarse al igual que las/os/es adultas/os/es, pero de diferente modo. Esto no significa que niñas/os/es y adolescentes se comporten como adultos, más bien, que sientan y piensen, que se organicen y asuman responsabilidades, como niñas/os/es y jóvenes; y que estos aspectos vinculados a su ser y hacer en el mundo sean considerados como propios de personas humanas y no como aquello que viene de quien todavía no conoce la vida (Magistris y Morales, 2018).
5. Por último, los autores plantean que el co-protagonismo de las nuevas generaciones no podría volverse realidad sin adultas/os/es que lo promuevan y que estén dispuestos a ceder espacios de poder. Cabe mencionar que esta perspectiva, está lejos de sugerir que las/os/es niñas/os/es comiencen a decidir contra las/os/es adultas/os/es y que estos renuncien a su propio protagonismo. “No puede concebirse la relación como unxs sobre otrxs, sino como juntxs y a partir de lo que cada cual es, asumir la tarea común, los desafíos que nos retan como conjunto” (Ídem, p. 44). Se trata entonces, de construir relaciones que promuevan el desarrollo y el ejercicio del protagonismo integral de todos los grupos sociales, y que las decisiones que impactan nuestras vidas sean producto de un dialogo y acuerdo intergeneracional, sin imposiciones de un lado o del otro. Por eso se utiliza la noción de co-protagonismo “para marcar la interdependencia que nos hace libres y autónomos” (Ídem).

Ahora bien, el paradigma del co-protagonismo de la niñez no se puede limitar a la teoría ni al discurso sobre la misma, ya que sus fundamentos éticos, políticos y sociales exigen de una propuesta político-pedagógica que permita, a través de experiencias concretas, replantear las relaciones intergeneracionales, así como las posibilidades de participación y protagonismo de niñas/os/es, jóvenes y adultas/os/es. Este proceso, trae consigo un inmenso aprendizaje puesto que implica repensar nuestra propia historia, al tiempo que reconocemos que todas/os/es hemos sido criados bajo el adultocentrismo.

Siguiendo a Cussiánovich⁴, la **pedagogía de la ternura** como propuesta educativa del paradigma del co-protagonismo de la niñez, tiene como matriz principal la preocupación por acompañar desde la ternura, los procesos de crecimiento y cambio de las nuevas generaciones,

⁴ Revisar en <https://www.youtube.com/watch?v=TrIXSxtSUGE>

reconociendo su participación en la construcción colectiva de alternativas culturales, éticas y políticas para la transformación de nuestras sociedades.

Cabe recordar que vivimos en una región del mundo atravesada por diferentes formas de violencia, donde la ternura ha sido asimilada, por el patriarcado, como sinónimo de inocencia, debilidad y fragilidad, negando su carácter político, creativo y también transformador. Por ello, al igual que Cussiánovich consideramos que, quienes acompañamos a las nuevas generaciones cumpliendo la labor de educadoras/es, nos debemos reflexiones constantes respecto a la implicancia política y pedagógica del amor, el afecto y la sensibilidad, como condiciones fundamentales para la transformación y la justicia social ¿O acaso podemos ser educadoras/es de niñas/os/es y jóvenes en contextos de alto riesgo y violencia teniendo un corazón de piedra, sin la sensibilidad necesaria para combatir aquello que añade sufrimiento a la vida de cualquier ser humano?

Dicho lo anterior, la ternura se comprende como una experiencia más que un concepto, es una emoción y un sentimiento, una forma de acercarse a las/os/es otras/os/es. No es algo que se puede encuadrar en una sola dirección, y tampoco interesan tanto ese tipo de definiciones, lo que importa es reconocer aquellas experiencias donde el componente afectivo y de la sensibilidad, amplían la inteligencia humana generando articulaciones entre lo que siente, se piensa, se percibe e intuye.

Ahora bien, tal como señalan Morales y Retali (2018) la pedagogía de la ternura no consiste en ir a “derramar ternura” a un grupo de niñas/os/es y jóvenes. La ternura no se derrama ni se esparce y tampoco se impone. La ternura emerge del encuentro entre generaciones, donde la diversidad y la diferencia no se transforman en desigualdad, sino en posibilidad para el dialogo y la transformación. En esa dirección, la escucha es fundamental y necesaria para dialogar. Escuchar implica valorar y reconocer lo que las/os/es otras/os/es expresan, narran, sienten, piensan. “Una buena escucha es la que realiza quien favorece la existencia de condiciones de posibilidad para que otrx se sienta escuchado. Y los educadorxs que escuchen a lxs niñxs tendrán el camino allanado para entablar los vínculos que hacen posible el dialogo intergeneracional” (p.131).

Propiciar espacios de dialogo es necesario cuestionar los privilegios de ser adulto y disponerse a la construcción de nuevos modos de ser y estar en el mundo. Esto implica comprender que somos compañeras/os/es de niñas/os/es y jóvenes; que tenemos mucho que aprender de ellas/os/es; que es importante acordar junto a ellas/os/es las decisiones que nos afectan y asumir que no lo sabemos todo ni más, sino que distinto; aceptar que no siempre tenemos la razón y que nos

equivocamos; aceptar que tenemos contradicciones y reconocerlas cuando nos las señalan. Se trata de la radical apuesta por socializar el poder, sin que esto signifique hacer todo lo que ellas/os/es quieran.

A partir de lo expuesto hasta el momento, se reconoce y valora el esfuerzo de muchas organizaciones populares y comunitarias que luchan por una educación que confía en las potencialidades de la condición humana y que valora los saberes de las niñas y juventudes, donde se comprende que educar no es transferir saberes y conocimientos, sino “crear condiciones para su producción colectiva, que deconstruye la relación de poder desigual entre adultxs y niñxs para superarla en un sentido emancipatorio. Nadie libera a nadie, porque nos liberamos juntxs” (Morales, y Retali, 2018, p. 116).

En contextos marcados por la desigualdad, la discriminación y la violencia, un espacio organizativo de niñas/os/es y jóvenes puede volverse un lugar fértil para el dialogo y el encuentro, para la contención colectiva entre generaciones. Y la organización popular intergeneracional Circoteca Santa Julia, lucha día a día por generar espacios para la amistad, la ternura y el dialogo.

Que haya encuentro significa que ellxs como nosotrxs estamos esperando el día en que nos veremos, porque juntxs la pasamos bien. Significa sentirse parte del grupo, en el cual creés que tenés algo para dar, pues confirmás que lxs otrxs lo reciben con alegría. Significa sentirse bien, contenidx y reconocidx, sabiendo que el reconocimiento es expresión y creación de aprecio, de afecto, de valoración (...) Significa lazo afectivo, e identidad colectiva. Significa deseo de ser y estar ahí, con esxs otrxs que se vuelven nosotrxs. (Morales y Retali, 2018, p. 133-134).

Para finalizar, deseo reiterar que todo lo expuesto hasta el momento es una invitación a atrevernos a transformar lo que necesitamos que cambie, a desordenar junto a las niñas y juventudes las jerarquías y enfrentar, organizadamente, las violencias adultistas. En esa dirección, quisiera valorar especialmente a aquellas/os/es niñas/os/es, jóvenes y adultas/os/es que, con amor y esfuerzo, sostienen constantemente la lucha contra el adultocentrismo. Al igual que Karol (2019) considero que el esfuerzo de teorización de la práctica es altamente valorable, pero más allá de las citas que remiten a otras/os/es pensadoras/es que se rebelan contra el adultocentrismo, quiero manifestar la admiración por quienes día a día luchan, en barrios y poblaciones, por las experiencias que aquí se nombran una y otra vez: la ternura y la dignidad.

IV. Epistemologías del Sur

*Somos lo que hacemos y, sobre todo,
lo que hacemos para cambiar lo que somos:
nuestra identidad reside en la acción y en la lucha.
Por eso la revelación de lo que somos implica la denuncia
de lo que nos impide ser lo que podemos ser.
Nos definimos a partir del desafío y por oposición al obstáculo.
(Eduardo Galeano, En defensa de la palabra, 1977)*

En la actualidad, existe un creciente interés por la investigación entre organizaciones y movimientos sociales, pues la perciben como una estrategia importante para la intervención y la transformación social. Sin embargo, muchas de estas investigaciones son realizadas sobre el Sur, desde un posicionamiento más extractivo que participativo a la hora de producir conocimientos, y por lo demás, tienden a estar desvinculadas de los procesos concretos de empoderamiento social y popular. Por ello, es fundamental que la presente sistematización de experiencias sea impulsada desde el respeto, la horizontalidad y la responsabilidad política, con la organización popular intergeneracional Circoteca Santa Julia y su experiencia durante la crisis sociosanitaria el año 2020.

Dicho lo anterior, la presente investigación se fundamenta en lo que Sousa Santos (2009) denominó **Epistemologías del Sur**: La búsqueda por el reconocimiento y la valoración de aquellos saberes y conocimientos que son producidos por los pueblos y grupos sociales que han sido histórica y sistemáticamente excluidos, dominados y explotados por el capitalismo, el colonialismo, el patriarcado y el adultocentrismo. La categoría «Sur» en la concepción epistemológica de Sousa Santos, constituye en sí misma una categoría geopolítica, ideológica y teórica (Ynoub y Samaja, 2021) que alude a los diversos grupos sociales violentados por la cultura hegemónica dominante, sus luchas y resistencias. No designa un espacio geográfico específico, aun cuando la gran mayoría de estas poblaciones viven en países del hemisferio sur, porque también existe en el Norte global, en la forma de poblaciones excluidas y marginadas como son los inmigrantes sin papeles, las minorías étnicas o religiosas, las víctimas del patriarcado y el racismo, entre otras.

Como se abordó anteriormente, la colonialidad implica también una dominación epistemológica, es decir, establece una relación extremadamente desigual de saber-poder que ha conducido a la supresión de muchas formas de saber y conocimiento propias de los diversos pueblos y culturas colonizadas. En esa dirección, Ynoub y Samaja (2021) señalan que las epistemologías del Sur son el conjunto de intervenciones que denuncian esta supresión, al tiempo que ofrecen

instrumentos analíticos que permiten recuperar historias y saberes que han sido silenciados por los paradigmas hegemónicos del Norte, e investigar las condiciones que tornan posible el diálogo y la construcción de diversos conocimientos.

Ha mediados del siglo pasado, surgieron diversos cuestionamientos a las formas tradicionales de concebir la investigación social y la producción de conocimiento científico en occidente, “cuya descontextualización histórica y pretensión de ser universal ha estado al servicio del colonialismo y la globalización capitalista, invisibilizando otras formas de entender el mundo y la vida e invisibilizando y excluyendo a los sujetos que las producen” (Jara, 2015, p.140).

Como señala Ghiso (2011) frente a la necesidad de resistir a un sistema de pensamiento impuesto por lógicas de poder que promueven e instauran una mirada única sobre la realidad, donde se impone un pensamiento a-crítico y a-histórico que justifica los estereotipos que generan ideologías caracterizadas por la exclusión, la dominación y el sometimiento; surge entre educadoras/es y profesionales de diferentes áreas de las Ciencias Sociales la necesidad de generar practicas investigativas que confronten las lógicas del pensamiento hegemónico dominante; que sean capaces de visibilizar los mecanismos por los cuales el modelo social asfixia diversas prácticas de resistencia, haciendo que pierdan coherencia y fuerza transformadora, al tiempo que permitan reconocer la diversidad epistemológica del mundo y valorar los diversos modos de sentir, pensar y actuar.

Dentro de este marco, donde una infinidad de movimientos sociales han luchado por una especificidad latinoamericana, no solo cultural sino también en la esfera del saber, el conocimiento y del tipo de transformación social que se sueña, se ubica la sistematización de experiencias.

Cabe mencionar que, en Chile el concepto de sistematización ha sido, en gran parte, desvinculado de las organizaciones populares, perdiendo el sentido epistemológico y político que la caracteriza como un proceso generador de saberes y conocimientos capaces de interpelar al pensamiento hegemónico dominante. En efecto “una vez comenzada la transición pactada a este modelo de ‘democracia de baja intensidad’ que vivimos, tal como las prácticas de resistencia y transformación se invisibilizaron, la sistematización se volvió ajena al ‘hacer’ educativo popular, alojándose en la academia” (Fauré y González, 2015, p.12). A causa de ello, desde la vereda de las organizaciones populares y sociales, tenemos por desafío reconocer y reconsiderar los fundamentos epistemológicos que están a la base de las propuestas de sistematización de experiencias, recontextualizando y recreando las orientaciones que la constituyen como una práctica investigativa

para la transformación de las personas y del mundo que habitamos. En ese sentido, recordar(nos) que la sistematización de experiencias esta enraizada a la historia latinoamericana y caribeña es un buen comienzo.

La sistematización de experiencias se origina como una manera particular de investigar, gestada desde la Educación Popular y otros movimientos sociales, que parte por el reconocimiento de que existen cosmovisiones, historias y experiencias, producidas por grupos que han sido colonizados y negados en su saber, puesto que no son afines al proyecto de universalización de occidente y a ese conocimiento encauzado bajo las formas de la episteme del conocimiento científico (Mejía, 2014).

La sistematización nació en América Latina, no vino del Norte, desde el imperio, sino desde distintos puntos de nuestra región y se fue propagando y diversificando como parte de la búsqueda y construcción colectiva de un pensamiento propio. Lo opuesto al pensamiento único del neoliberalismo, que nos ahoga (Messina y Osorio, 2016, p.614).

Esta práctica investigativa coincide con la búsqueda, proveniente de diferentes ámbitos de las Ciencias Sociales y la educación, por un nuevo paradigma epistemológico para la producción y construcción de saberes y conocimientos. Estas propuestas cuestionan el paradigma occidental, la concepción positivista de la ciencia y la investigación y, sobre todo, la separación entre sujeto y objeto en la investigación, en la cual “desde una perspectiva jerárquica la producción de conocimientos científico y verdadero solo podía ser producido por unos individuos denominados investigadores y por un método normado cuyas reglas habían de seguirse al pie de la letra para que fuera legítimo” (Jara, 2015, p.140).

Tal como señala Biglia (2014) es común que en las instituciones educativas se enseñe que la ciencia es algo neutro, apolítico y sin interferencias, y que los científicos (con este uso del plural masculino como neutralizante de las otredades) son personas entrenadas para la aplicación diligente de un método (el hipotético deductivo) que los llevará a conocer, cuando no a controlar, algún aspecto de la realidad.

Esta narrativa de la ciencia occidental progresista y evolutiva, tal como ocurre con los cuentos clásicos, no permite réplicas, cuestionamientos o dudas. Tiene que ser repetida como un

mantra, para así transformarse en realidad y ser interiorizada por todos los sujetos que pasan por el adoctrinamiento de nuestras instituciones educativas (Biglia, 2014, p.23).

Sin embargo, a mediados del siglo pasado, se pusieron en duda las mentiras de la representación de la realidad, evidenciando que la visión que se tiene sobre el conocimiento, sobre la ciencia y sus métodos, influye profundamente en qué se llega a conocer y de qué manera se comprende y representa la realidad (Biglia, 2014). Frente a la noción de un conocimiento objetivo, universal y exento de juicio de valor, emergen marcos epistemológicos alternativos que reivindican el conocimiento científico como una práctica social atravesada por relaciones de poder y dominación propias de los contextos sociales e históricos en los que se inserta (Gandarias y García, 2014). Por ende, las personas, incluidas las científicas, solo podemos alcanzar un conocimiento parcial de la realidad y la forma que este asuma estará profundamente influenciada por nuestras experiencias en el mundo.

De acuerdo con Gandarias y García (2014) estas perspectivas apuestan por una mirada parcial y situada en la producción de conocimientos, que se distancia tanto de la objetividad y neutralidad del positivismo -mirada desde ningún lugar- como de la imposibilidad de acción del relativismo -mirada desde cualquier lugar-. De este modo, los conocimientos y saberes que se producen, “lejos de representar una realidad fuera de nosotras mismas, son producto de la relación entre quien investiga y aquello investigado” (p.101). Reconociendo que la producción de conocimiento es siempre un acto político y hemos de hacerlo de una manera consciente y responsable.

Por consiguiente, la sistematización de experiencias se enmarca en las corrientes de investigación que afirman la importancia de una aproximación crítica y transdisciplinaria, pues parten de la proposición de que no existe una realidad puramente objetiva, independiente y a-histórica, si no que conocemos en íntima interacción con lo que somos y lo que proponemos conocer (Jara, 2015).

Es importante recalcar que todas estas corrientes renovadoras surgidas en nuestro continente no aparecieron por casualidad o por consecuencia de su propio dinamismo interno, sino porque los procesos sociales, políticos y culturales en América Latina pusieron en cuestión toda lógica de interpretación colonial y subordinada que había sido predominante hasta los años cincuenta (Jara, 2015, p.54).

La sistematización de experiencias al estar profundamente enraizada a la historia latinoamericana y caribeña expresa una evidente oposición a la orientación positivista que ha guiado las corrientes más poderosas de las Ciencias Sociales. Algunas/os/es autoras/es lo explicitan y otros no, pero esta oposición se fundamenta en una epistemología emancipadora, crítica e histórica, que considera que los fenómenos sociales son históricos, cambiantes, paradójicos y que son una síntesis de múltiples factores y determinaciones estructurales y coyunturales. Una concepción que vincula la práctica con la teoría, que no dicotomiza el objeto y sujeto de conocimiento, y que apela a la generación de un conocimiento crítico que, a partir de conexiones parciales, tenga efectos en la construcción de mundos menos organizados en torno a ejes de dominación (Gandarias y García, 2014).

En síntesis, nos encontramos frente a una perspectiva investigativa que, de acuerdo con Ghiso (2011) tiene por objeto el estudio de las prácticas y los discursos que en ellas y sobre ellas se generan, dando cuenta de los contextos, así como de las características de las/os/es sujetas/os/es que las agencian. Y que por lo demás, permite producir una teorización sustantiva y pertinente, que alimenta los diálogos entre actores sociales, los sistemas de gestión de conocimiento y los diseños de estrategias que recrean la comprensión, la expresión y el hacer. En otras palabras, permite interpretar críticamente los discursos generados sobre y desde la práctica, para profundizar el análisis en torno a las lógicas particulares de las experiencias educativas y sociales.

La sistematización de experiencias busca producir conocimientos teóricos desde la práctica, desde testimonios particulares, desde historias de vida. Como señala Messina (2011a) esta práctica investigativa no busca “aplicar” la teoría a una realidad particular, a modo de ilustración, ejemplo o evidencia. Por el contrario, busca desnaturalizar lo establecido y eludir las dicotomías, la separación entre teoría y práctica, entre subjetividad y objetividad, entre realidad y sujeto, entre ciencia y política, para crear maneras diferentes de hacer investigación a las que, hasta el presente, han sido impuestas. Ello requiere la conciencia de que investigar es involucrarse, generar una relación íntima y solidaria con quienes son parte de aquello que se investiga, para romper con la relación jerárquica entre investigador e investigado. Implica estar abierto a las/os/es otras/os/es y a los diversos saberes y conocimientos que portan, a sus testimonios y experiencias, pues desde esa subjetividad afectada tiene lugar la investigación.

La investigación resulta vacía si no se compromete con aquello que pretende comprender, porque pronto ha de elegir ante una realidad en disputa permanente y definir una valoración ante un mundo de desequilibrios que exige caminos para alcanzar la igualdad y la justicia social (...) La ciencia del investigador es solo un medio por el cual los pueblos afloran su pasado y clarifican su presente. Sin la participación popular la investigación social pierde todo su sentido (Fals Borda⁵).

A modo de cierre, se reitera la importancia de valorar lo que ha surgido desde los diversos movimientos sociales y políticos del Sur, como portadores de otros saberes, conocimientos, cosmovisiones, formas de asumir y entender la historia; que se enfrentan a la ciencia tradicional positivista y a las formas dominantes de producción y circulación de saberes, precisamente por la fuerza de las realidades que se viven en y desde el Sur (Jara, 2015). En ese sentido, son estas otras experiencias las que deben ser reconocidas y valoradas, pues es allí donde nacen otros enfoques y métodos de investigación que permiten aportar a la construcción de otros mundos posibles.

Son esos conocimientos, los que tienen que ser reconocidos, y si no los reconocemos de hecho no reconocemos sus luchas verdaderamente. Y si sus luchas son por justicia social, tenemos que empezar por dar justicia cognitiva, que quiere decir básicamente, reconocer esos conocimientos, traerlos a un dialogo con otros conocimientos científicos. Mostrar a la sociedad y a la universidad, a los estudiantes, a los profesores, que ellos no son los dueños de la única forma de conocimiento (...) Hay otros conocimientos que son absolutamente fundamentales para mantener nuestro bienestar, proteger nuestra biodiversidad, tener nuestra felicidad, luchar por nuestra cohesión social, por nuestra dignidad. Son otros conocimientos, y esos son los que deben ser reconocidos (Sousa Santos⁶).

⁵ Revisar en <https://www.youtube.com/watch?v=ObBk5lxYSok&t=6s>

⁶ Revisar en <https://www.youtube.com/watch?v=KB6RbYWfzk0>

Marco Metodológico

Investigar la realidad para conocerla, comprenderla y transformarla, supone seleccionar determinadas rutas, estrategias y procedimientos, que tendrán como objetivo orientar la producción de conocimientos; es decir, elegir una u otra metodología que designará “el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (Melero, 2012, p.341). Dicho lo anterior, a través del Marco Metodológico que se presenta a continuación, se esclarecen los principios, tanto teóricos como prácticos, que orientan y dan coherencia a la presente sistematización de experiencias.

I. Paradigma de Investigación

En coherencia con lo expuesto en el Marco Conceptual sobre la Epistemología del Sur, la presente sistematización de experiencias se enmarca en el paradigma crítico-social, con interés emancipatorio. De acuerdo con Melero (2012) la investigación desde este paradigma se caracteriza no sólo por el hecho de indagar y comprender la realidad, sino por provocar transformaciones sociales en los contextos en los que se interviene. La investigación, desde esta perspectiva, se compromete “no sólo con la explicación de la realidad que se pretende investigar, sino con la transformación de esa realidad, desde una dinámica liberadora y emancipadora de las personas que de un modo u otro se encuentran implicadas en la misma” (p.343).

En esa dirección, uno de los aspectos fundamentales de este paradigma es su carácter emancipador: invita a las/os/es sujetas/os/es a formar parte de un proceso de (auto)reflexión y análisis sobre la realidad en la que se encuentran implicados, lo que les permitirá reconocer los cambios que son capaces de generar. Dentro de este marco, donde a través de la investigación se descubren y (re)crean saberes y conocimientos para la transformación social, la sistematización de experiencias se presenta como una alternativa metodológica innovadora, capaz de generar profundos cambios a nivel personal y colectivo.

Siguiendo a Jara (2018) la sistematización de experiencias produce saberes y conocimientos a partir del análisis e interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre y/o explicita la lógica y el sentido del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La sistematización, entendida como un buscar intencionado y atento, un desplegar las cosas, como si abriéramos un envoltorio y nos llevamos la sorpresa de que hay un tesoro diferente a

lo esperado, produce conocimientos que recuperan saberes y marcos de apreciación de la vida propia y la de otras/os/es (Messina y Osorio, 2016). En otras palabras, produce aprendizajes significativos, llenos de sentido para quienes son protagonistas de la experiencia que se decide sistematizar.

Ahora bien, al igual que Jara (2018) comprendemos que el sentido de la experiencia no está dado de antemano ni surge de manera espontánea, el sentido lo construimos nosotras/os/es, personal o colectivamente, en la medida que recuperamos e interpretamos de manera crítica lo vivido. “Esta construcción, en realidad, significa una apropiación (hacer nuestro) del sentido de nuestro quehacer; ello no se puede hacer de forma espontánea o casual, sino de forma consciente, planeada, rigurosa, intencionada y vital” (p.62).

Al hablar de apropiación de sentido reafirmamos que somos sujetas/os/es de la historia y no meramente objetos de ella. En esa dirección, la sistematización se convierte en condición de posibilidad para comprender las particularidades de nuestras experiencias y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. De este modo, la sistematización posiciona a las experiencias como una fuente de aprendizaje incomparable, dado que permite encontrar en la realidad de los procesos vividos, no solo desafíos concretos para la acción transformadora, sino principalmente orientaciones que harán posible alcanzar las transformaciones sociales que añoramos (Jara, 2018).

Desde esta perspectiva, la sistematización no finaliza en la producción de conocimiento, dado que su punto de partida y de llegada es la práctica misma que se encuentra al interior de las dinámicas de las experiencias. En ese sentido, Torres (2011) afirma que la reconstrucción narrativa, junto al análisis e interpretación crítica que se produce a partir de la experiencia, cobra sentido en la medida en que contribuye a fortalecer y transformar las experiencias, por ende, las prácticas estudiadas.

Entonces, producir conocimientos que potencien las propias prácticas con un sentido transformador, es posible en la medida que comprendemos mejor el entramado de relaciones que explican nuestro quehacer, al identificar los factores que dificultan o facilitan ciertas prácticas, así como las principales fuerzas en tensión. De este modo, las/os/es protagonistas de las experiencias obtenemos nuevas pistas de cómo y dónde enfatizar para producir cambios, superar resistencias, generar sinergias, enfrentar otras propuestas y tendencias, potenciar nuestras capacidades y responsabilidades como personas protagonistas de la historia que queremos construir (Jara, 2018).

En concordancia con lo anterior, Messina y Osorio (2016) afirman que la sistematización nos sitúa en un protagonismo epistemológico de avanzada, pues construye dispositivos de análisis e interpretación desde el reconocimiento de los saberes y conocimientos que se producen y reflexionan desde la acción, no a la manera de “expertos registradores” y “productores de informes”, sino como analistas simbólicos, críticos, productores de relatos disruptivos, de narraciones de esperanza surgidas desde las experiencias culturales, pedagógicas y políticas de quienes, desde diversos movimientos sociales, buscan nuevas formas de definir las agencias de cambio. En ese sentido, la sistematización “es una experiencia en movimiento, abierta a su propia transformación, que se pone del lado de una esperanza activa, que reconoce y trabaja por otro mundo posible” (p.605)

En este marco, la interpretación crítica en la sistematización de experiencias está sujeta a este tiempo histórico, por lo tanto, está íntimamente vinculada a las relaciones de poder que atraviesan las experiencias, y en la medida en que trabaja por la apropiación crítica, propositiva y transformadora, la sistematización aporta a la construcción de nuevas relaciones. La mirada que busca el cambio es el punto de partida de esta práctica investigativa, su sentido. Por ello se reconoce que la sistematización de experiencias es antes que todo una posición política y ética, que busca enriquecer las prácticas sociales comprometidas con la transformación de las condiciones de injusticia, discriminación, desigualdad y violencia que atraviesan nuestras vidas (Cifuentes, 2011).

Para finalizar, interesa reconocer que, en el contexto latinoamericano y mundial, donde el horror parece estar instalado, estar atento a la realidad y contribuir a un mundo mejor resulta imprescindible. En esa dirección, la sistematización de experiencias permite ver no sólo la oscuridad reinante sino la luz, es decir, las innumerables acciones de diversos movimientos sociales y organizaciones populares que están en el Buen Vivir y que comparten la idea (y la práctica) de que otro mundo es posible.

II. Enfoque de la Investigación

La presente sistematización de experiencias se comprende como una investigación narrativa, que hace del relato su camino principal para la producción de saberes y conocimientos (Messina y Osorio, 2016). La perspectiva narrativa en la investigación social reconoce que el mundo está atravesado por narrativas y narraciones, y que no solo nos hacemos comprender a través de historias, sino que nuestras relaciones con las demás personas y con nosotras/os/es mismas/os/es también las vivimos de forma narrativa (Gandarias y García, 2014).

Pensemos por un momento en cómo elaboramos narrativas en nuestra vida cotidiana, por ejemplo, cuando reconstruimos recuerdos de nuestra niñez o cuando pensamos en nuestras propias trayectorias vitales. De acuerdo con Blanco (2011) las personas damos forma a nuestra vida por medio de relatos sobre nosotras/os/es mismas/os/es y las/os/es otras/os/es, conforme interpretamos el presente y el pasado en función de esas experiencias e historias. La narrativa, desde esta perspectiva, se comprende como “una puerta de entrada a través de la cual, una persona o un grupo, se introduce al mundo y por medio de él, su experiencia es interpretada y se transforma en significativa” (parr.7).

Desde esta óptica, las narrativas no son solo historias que relatan lo que nos ha pasado, sino que adquieren un papel fundamental como constructoras de sentidos y significados, de saberes y conocimientos e incluso de identidad. Son artefactos sociales que nos hablan tanto de una sociedad y una cultura, como lo hacen de una persona o un grupo (Blanco, 2011). Las narrativas, por tanto, no son una producción individual aislada del contexto en el que se realizan, “son producciones que reproducen, cuestionan, alimentan, transforman, ironizan... el contexto sociocultural en que se producen” (Pujol y Montenegro, 2013, en Gandarias y García, 2014, p.99) por ende, tienen efecto en la realidad, a la vez que pueden ser leídas e interpretadas de diferentes maneras.

A través de la investigación narrativa es posible comprender la ambigüedad y complejidad de las vidas humanas, así como problematizar las visiones tradicionales sobre verdad, realidad y conocimiento, contribuyendo a la creación de narrativas alternativas (Gandarias y García, 2014); puesto que permite visibilizar aquellos relatos que no encajan con las narrativas dominantes y escapan de la norma, aquellas narrativas en las que se pone en juego la creación de prácticas liberadoras y que por lo demás, han sido históricamente excluidas y silenciadas por los paradigmas hegemónicos dominantes.

Cabe mencionar que, el estudio de las narrativas irrumpe en las Ciencias Sociales como respuesta al positivismo a partir de la segunda mitad de la década de los ochenta, momento en el que toma lugar lo que se ha denominado como “giro narrativo” (Gandarias y García, 2014). Desde entonces, se ha desarrollado en diferentes áreas del conocimiento, incluyendo distintas miradas teóricas y políticas, dando lugar a un amplio campo de hibridación transdisciplinar. “Si bien el territorio de la investigación narrativa no cuenta con fronteras rígidamente definidas, ya que más bien se caracteriza por la intersección disciplinaria, sus proponentes la consideran epistemológicamente como una manera diferente de conocer el mundo” (Blanco, 2014, parr.4).

Atendiendo a esta variedad que reconoce que no hay una única definición de lo que se entiende por investigación narrativa, es posible afirmar que uno de los elementos que la caracteriza (al igual que la sistematización de experiencias) es que tiene como principal eje de análisis la experiencia humana. Más específicamente "la investigación narrativa está dirigida al entendimiento y al *hacer sentido* de la experiencia" (Blanco, 2011, parr.6).

A propósito, las experiencias se comprenden como "procesos sociohistóricos dinámicos y complejos, personales y colectivos. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales. Las experiencias están en permanente movimiento y abarcan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social" (Jara, 2015, p.68). En ese sentido, toda experiencia se desarrolla dentro de un contexto histórico, político y social a nivel local, nacional y/o mundial, donde las características de cada contexto se presentan como condición de posibilidad ante cada experiencia, volviéndose imprescindible. "El 'contexto' no es algo totalmente exterior a la experiencia, sino una dimensión de esta, ya que ella no sería, no estaría siendo o no habría sido, sino es en ese contexto y por ese contexto" (Ídem, p.69).

Al mismo tiempo, "la experiencia siempre está constituida por 'acciones'; es decir, por cosas que hacemos (o dejamos de hacer) las personas. De forma intencionada o inintencionada; planificada o imprevista; dándonos cuenta de su realización o sin reconocerla mientras la realizamos" (Jara, 2015, p.69). Las acciones, a su vez, están marcadas profundamente por las características de sus protagonistas, por ende, las percepciones, emociones e interpretaciones, las expectativas y esperanzas, las ideas e intuiciones, de cada una/o/e de las/os/es protagonistas de las experiencias, son parte esencial de la misma.

Hecha esta salvedad, resulta indudable reconocer que cada experiencia constituye un proceso inédito e irrepetible y que por lo mismo en cada una de ellas existe una fuente de aprendizajes que debemos aprovechar precisamente por su originalidad. Por ello es necesario comprender, analizar e interpretar nuestras experiencias, y por eso también es importante comunicar y compartir sus aprendizajes. La sistematización de experiencias al igual que la investigación narrativa, permite trascender la reacción inmediata frente a lo vivido, sentido y pensado. Permite mirar en perspectiva la experiencia y a través de su problematización, encontrar vínculos con otras prácticas sociales de las que forma parte y reconocer los saberes que habitan la experiencia y la llenan de sentido (Jara, 2015).

Ahora bien, desde esta propuesta, aspiramos a sistematizar lo relevante, aquellas situaciones o sucesos donde se condensan múltiples significados. En ese sentido, no se sistematiza ni escribe todo, más bien se busca hacer una descripción densa donde se presentan los diversos aspectos y dimensiones de la experiencia que se consideran importantes de ser analizados e interpretados de forma crítica (Messina y Osorio, 2016). Por ello, al construir relatos sobre la experiencia, es necesario considerar la temporalidad, la ubicación histórica y geográfica de los acontecimientos que se buscan relatar, entendidos como parte de un proceso social e histórico, donde la contingencia es un criterio fundamental para la creación de narrativas. Al sistematizar, incorporamos patrones de significados que de otra manera serían ideas arbitrarias e inconexas, por ello es fundamental comprender que las producciones narrativas van más allá de la simple secuenciación de eventos puesto que se dirigen hacia la (re)creación de sentidos y significados.

Por último, cabe señalar que la presente investigación se aleja de aquellos enfoques que reducen la sistematización de experiencias a un ejercicio para ordenar y clasificar diferentes tipos de datos, y aun más de los casos en que la información se ordena para dar cuenta de los logros y de lo que se debe hacer (de la norma), omitiendo los problemas, las contradicciones y tensiones que se viven en las experiencias (Messina, 2005).

III. Diseño Metodológico

Una vez asumida la sistematización de experiencias como una investigación narrativa que permite (re)construir colectivamente saberes y conocimientos sobre las prácticas para transformarlas, la preocupación central se encuentra en garantizar y sostener las condiciones para que dicho proceso sea posible (Torres, 2011). Para ello, es necesario tratar la pregunta sobre cómo se llevará a cabo el proceso de sistematización, la cual viene muchas veces formulada con la expectativa de encontrar un modelo o secuencia de pasos predefinidos, que si seguimos fielmente nos permitirán arribar a un resultado exitoso. Con alegría se afirma que este no es el caso.

Si bien la sistematización de experiencias es un esfuerzo asequible, no es un ejercicio simplista que se puede hacer mecánicamente o siguiendo una fórmula preestablecida, sin preparación específica o rigurosidad, sino que, por el contrario, es un ejercicio apasionante que exige una disposición creativa para realizarse (Jara, 2015, p.155).

Dicho lo anterior, la metodología utilizada para sistematizar experiencias se inspiró en la propuesta metodológica de los “Cinco Tiempos” de Oscar Jara (2015) dado que, como Circoteca Santa Julia, tenemos experiencia trabajando con ella. De hecho, la primera sistematización que realizamos como organización fue junto al Núcleo Sentipensante de Metodologías Participativas, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, en el marco del Fondo Valentín Letelier (Circoteca Santa Julia, 2021). A su vez, esta propuesta dialoga con las apuestas metodológicas sobre la sistematización de experiencias de Gabriel Atehortúa, Rosa Cifuentes, Alfredo Ghiso, Diana Londoño, Graciela Messina y Alfonso Torres (2011). Entonces, el diseño metodológico que se expone a continuación es el resultado del esfuerzo creativo por construir el camino que orientó activamente el proceso sistematizador, en coherencia con las apuestas político-educativas de la Circoteca Santa Julia.

Para facilitar la lectura y comprensión del proceso de sistematización, este fue estructurado en torno a dos grandes momentos: preparación del proyecto de sistematización y su ejecución. Durante el primer momento, se elaboró el plan de sistematización y se definió la lógica del proceso. El segundo momento, que corresponde a la ejecución propiamente tal de la sistematización, fue dividido en tres fases: la reconstrucción histórica de la experiencia, el análisis e interpretación crítica de la experiencia y, por último, los puntos de llegada (elaboración de conclusiones). Además, en cada momento se describen las técnicas de producción de datos y técnicas de análisis utilizadas.

Cabe señalar que, si bien, el diseño metodológico presenta un orden lineal, esto no implica que de ese modo fue construido y experimentado. A lo largo de esta investigación “quienes proponemos el camino, somos, a su vez, caminantes” (Jara, 2015, p.156) por ende, el diseño metodológico se mantuvo siempre abierto y flexible a modificar su curso si así fuera necesario.

1. Preparación del Proyecto de Sistematización

De acuerdo con Atehortúa y Londoño (2011) el primer momento de la sistematización consiste en la preparación del proyecto. Lo que implica, entre otras cosas, definir que experiencias se sistematizaran y quienes llevaran a cabo el proceso, reflexionar acerca de las necesidades e intereses que movilizan la sistematización de experiencias y los objetivos que se esperan alcanzar. Todo ello implica tomar una serie de decisiones teóricas, metodológicas y éticas, para orientar el proceso. También, en este primer momento, se define la lógica del proceso, es decir, se planifican y ordenan las acciones que se llevarán a cabo durante el proceso de sistematización.

1.1 Plan de Sistematización

Para elaborar el plan de sistematización, Jara (2015) considera fundamental plantear cinco preguntas de cuya respuesta dependerá prácticamente todo lo que se va a hacer en adelante. A continuación, se comparte el desarrollo de dichas preguntas, las cuales fueron trabajadas lo más abierta y colectivamente posible a fin de construir un consenso básico respecto al ejercicio de sistematización que contemple las perspectivas de todas/os/es las/os/es participantes.

➤ *¿Qué experiencia queremos sistematizar?*

La experiencia es “el punto de partida de todo proceso sistematizador, lo que quiere decir que la sistematización es un ‘momento segundo’: no se puede sistematizar algo que no se haya experimentado previamente” (Jara, 2015, p.158). Si bien es posible proponer la sistematización antes que la experiencia comience, pues esta puede ser un componente que acompaña la experiencia, no se puede sistematizar hasta que la experiencia haya caminado ya un cierto trayecto. Con ello también se afirma, que la sistematización tiene un espacio histórico para su producción y que las posibles interpretaciones que de ella surgen no son infinitas sino acotadas a este tiempo histórico (Messina y Osorio, 2016).

Por consiguiente, la sistematización se realizó sobre las experiencias educativas y comunitarias gestadas el año 2020, por la organización popular intergeneracional Circoteca Santa Julia, bajo el contexto de crisis sociosanitaria, durante los meses de marzo a diciembre. Ahora bien, para facilitar el desarrollo de la sistematización, la experiencia fue subdividida en los siguientes momentos: Brigada de Sanitización, Olla Común, Escuelita Libre Circoteca Santa Julia, Taller de Circo, Encuentros Artísticos-Culturales y Taller de Muralismo.

➤ *¿Quiénes participaron de la experiencia? ¿quiénes participaron de la sistematización?*

Desde nuestra concepción participativa y crítica de la sistematización, solo pueden sistematizar experiencias aquellas/os/es que han formado parte de ella, es decir, las personas que han vivido la experiencia son protagonistas de su sistematización. “Esto no significa que todas las personas participantes hayan vivido el proceso del mismo modo, ni que todas van a participar de la sistematización de igual manera” (Jara, 2015, p.158). Lo que no cabe es que existan sistematizadores externos que sustituyan a las/os/es protagonistas de la experiencia.

Ahora bien, dentro de las/os/es protagonistas de la experiencia, se encuentra el equipo educativo de la Circoteca Santa Julia del año 2020: Mara Clerc, Alejandra Guerra, Marcela Guzmán, Felipe Guzmán, Tomas Marín, Antonia Oliva y Felipe Oliva. Quienes participaron constantemente, de forma activa y directa, en la creación, planificación y ejecución de las diversas acciones que dan vida a las experiencias compartidas en la población Santa Julia, durante el año 2020. Es pertinente mencionar, que el equipo educativo/sistematizador autorizó la publicación de sus nombres reales en la presente investigación. Mientras que, para resguardar la identidad de niñas/os/es y jóvenes, se decidió -por acuerdo colectivo- mantener su anonimato e identificarlas/os/es con nombres de fantasía.

A su vez, como ya se ha señalado, se encuentran niñas/os/es y jóvenes, quienes inspiran la creación de este proyecto al tiempo que lo dotan de sentido. Una de las características de la Circoteca Santa Julia que la diferencia de los espacios educativos formales es que la participación en los diversos talleres y actividades a lo largo de su trayectoria siempre ha sido voluntaria, lo que significa que niñas/os/es y jóvenes deciden ser parte de las dinámicas que se construyen dentro del espacio. Por ende, su participación si bien se mantiene constante la mayor parte del tiempo, esta va variando de acuerdo con sus intereses, motivaciones, disponibilidad, tiempo, circunstancias familiares, entre otras.

Teniendo claridad de quienes son las/os/es protagonistas de la experiencia, cabe preguntar ¿Quiénes sistematizan las experiencias? La sistematización se llevó a cabo por el equipo educativo de la Circoteca Santa Julia recién mencionado. El equipo educativo asumió un rol activo y directo en el proceso de sistematización, desde la elaboración de diversos registros e insumos, así como del proceso de reflexión, análisis e interpretación de las experiencias. Además, dentro del equipo educativo/sistematizador se encuentra Marcela Guzmán (autora de este escrito), quien asumió el rol de guía del proceso de sistematización y la responsabilidad, consentida por el equipo educativo, de facilitar las herramientas y metodologías para que dicho proceso pudiera concretarse.

Por otra parte, niñas/os/es y jóvenes participaron de forma indirecta en el proceso de sistematización. Lo que quiere decir, que no formaron parte de las instancias donde se planificaron y ejecutaron las acciones sistematizadoras. Sin embargo, a lo largo de este proceso a través de los registros narrativos y audiovisuales, fueron plasmados sus relatos, sus percepciones, ideas y opiniones, sus sentimientos y emociones, sobre las experiencias compartidas.

➤ *¿Qué objetivos esperamos alcanzar?*

A través de esta pregunta se definió de manera concreta y precisa el objetivo, el sentido, la utilidad y/o resultado que se esperaba alcanzar con la sistematización. Por consiguiente, tal como se expuso en los Objetivos Específicos, la presente sistematización tenía por objetivo:

- Describir y valorar los aprendizajes, saberes y conocimientos que se produjeron a partir de las experiencias realizadas por la organización popular intergeneracional Circoteca Santa Julia, durante la crisis sociosanitaria del año 2020.
- Analizar y reflexionar sobre las formas de organización y participación de la Circoteca Santa Julia durante el año 2020, para proyectarlas como prácticas político-educativas liberadoras y transformadoras, y compartirlas con otros espacios.

➤ *¿Qué aspectos de la experiencia nos interesan más?*

Toda experiencia es tan múltiple y diversa, que es necesario precisar el enfoque que se quiere dar a la sistematización para no dispersarse. De acuerdo con Jara (2015) ese es el papel del **eje de sistematización**, ser la columna vertebral que nos comunica con toda la experiencia, pero desde puntos específicos. El eje debe ser un facilitador del proceso de sistematización, para evitar perdernos en la multitud de elementos de la experiencia que, aun estando presentes, no son tan relevantes para la sistematización que se busca realizar.

En la definición del eje de sistematización se ponen en juego los intereses, las necesidades, las motivaciones, las inquietudes y el conocimiento previo que se posee sobre la práctica. Estos elementos orientan el proceso de sistematización, otorgando un norte a los aspectos que se quieran aclarar de la experiencia y en los que se hará énfasis, permitiendo la organización, análisis e interpretación de la experiencia (Atehortúa y Londoño, 2011).

Hecha esta salvedad, los ejes que guiaron la presente sistematización surgieron como preguntas que, de manera colectiva, nos hicimos respecto a la experiencia durante el Taller de Narrativas (que se describe más adelante). Estas son, *¿Qué aprendizajes se desprenden de las experiencias compartidas durante la crisis sociosanitaria? ¿Cómo se habitan las relaciones intergeneracionales dentro de la Circoteca Santa Julia?*

➤ *¿Con qué fuentes de información contamos?*

Para poder sistematizar, además de haber participado de la experiencia, es necesario contar con registros “que hayan sido elaborados al calor de las circunstancias, conforme se van realizando las acciones” (Jara, 2015, p. 161). Los registros hacen referencia a la variedad de formas a través de las cuales es posible (re)construir la memoria sobre lo sucedido a lo largo de la experiencia, dirigirnos hacia las distintas situaciones y sucesos que ocurrieron durante el desarrollo de la experiencia, para posteriormente reconstruirlas, analizarlas e interpretarlas.

Dentro de los registros utilizados en la presente sistematización de experiencias, se encuentra: el Informe de Práctica elaborado por Marcela Guzmán (2020-2021) las Producciones Narrativas⁷ elaboradas por el equipo educativo/sistematizador de la Circoteca Santa Julia, y los registros audiovisuales (fotografías y videos) de la experiencia. Como equipo educativo siempre hemos puesto a disposición de niñas/os/es y jóvenes artefactos audiovisuales que permiten registrar fotos y videos de aquellos momentos que son más significativos para ellos/as/es. Además, constantemente recabamos información sobre sus sentimientos, emociones, ideas y opiniones, tanto dentro como fuera de las actividades de la Circoteca Santa Julia, gracias a los vínculos y confianzas que se comparten y construyen cotidianamente. Así, los registros audiovisuales, las producciones artísticas (afiches, dibujos, manualidades, etc.) y los relatos de niñas/os/es y jóvenes, se consideraron parte esencial de los registros e insumos para la sistematización.

Cabe mencionar que, a través del Instagram de la Circoteca Santa Julia⁸, constantemente compartimos con nuestros seguidores, fotos y videos sobre las actividades que realizamos. Esta red social se convirtió en una herramienta fundamental para la sistematización de experiencias puesto que, a través de la producción de contenido de Instagram elaboramos registros audiovisuales de las experiencias, los cuales quedan guardados en el Archivo de Historias y Publicaciones⁹, donde cada registro posee un indicador de fecha que facilita la navegación en los propios archivos. Esto permitió al equipo educativo/sistematizador contar con registros audiovisuales de los momentos más significativos del año 2020.

⁷ Revisar Anexos 1: Producciones Narrativas.

⁸ Revisar en <https://www.instagram.com/circotecastajulia/>

⁹ Extraído de https://business.instagram.com/blog/stories-highlights-and-archive?locale=es_LA

1.2 Proceso de Sistematización

Una vez elaborado el plan de sistematización se continua con la segunda fase de este primer tiempo, la cual consiste en delimitar la lógica del proceso de sistematización, es decir, los momentos, rutas y trayectos que lo configuran: las distintas etapas; quienes participan; que actividades se realizan; que técnicas de recopilación de datos y análisis se utilizan; que se espera lograr en cada una de ellas, entre otras (Jara, 2015). A continuación, se comparte la narrativa “Sobre el devenir de la sistematización¹⁰”, a modo de ilustrar las rutas y trayectos recorridos durante el proceso de sistematización, las cuales fueron construidas en conjunto y surgieron durante el desarrollo de la misma investigación.

La primera acción consistió en transparentar con mis amigos, compañeros de andanzas circotequeras, mi deseo por hacer de mi tesis de pregrado una sistematización sobre las experiencias de la Circoteca Santa Julia durante el año 2020, para compartir con la Academia las experiencias sobre resistencia y amistad que habíamos levantado durante el primer año de pandemia. Aun siento asombro y admiración por nosotres al recordar lo que hicimos durante ese año, ello me hizo entender que esta experiencia no podía quedar tan solo atesorada en nuestras memorias y en la de les niñes... debíamos escribirla, sistematizarla y compartirla. Entonces, comencé por compartir con la grupa mis ideas, transparentando de inmediato mi compromiso por hacer de este proceso de investigación un aporte para la Circoteca y su compartido futuro. Mis amigos adultes, dieron visto bueno a la propuesta y con ello di comienzo al presente Seminario de Título. A su vez, mis amigos niñes se motivaron y emocionaron ante la posibilidad de ser reconocidos en un espacio muy adulto, en esta ocasión la *tesis*. Aún recuerdo sus caras de impacto cuando les conté que para terminar la universidad debía presentar un escrito gigante llamado *tesis*.

El 18 de diciembre del 2021, tuvimos nuestro primer encuentro sobre Sistematización de Experiencias, donde presenté a la grupa educativa/sistematizadora el proyecto de investigación. En esa instancia conversamos sobre la pandemia por Covid-19 y lo que implicó para nosotres y otres estar al Sur de la cuarentena. También recordamos nuestra frustración con las instituciones educativas formales y la educación a distancia, también conversamos sobre nuestra necesidad de hacer algo frente al abondo que estaban experimentando les niñes

¹⁰ Narrativa producida por Marcela Guzmán, durante el mes de marzo del 2022.

desde las escuelas y jardines infantiles, así como por las otras tantas dificultades que atravesaban sus familias y vecinos de la población. Conversamos sobre la potencia de vida y de la Circoteca como parte de esta, también -como siempre- problematizamos sobre lo “mierda” de este sistema y su afán por producir muerte. Luego leímos la descripción de la Circoteca que está en el apartado “Circoteca Santa Julia: Resistencia Popular en Tiempos de Pandemia”, la cual fue retroalimentada. Posteriormente profundizamos sobre aquellos aspectos de la educación popular, la educación comunitaria y la pedagogía de la ternura, que nos hacen sentido, para asegurar que nuestra perspectiva quedara plasmada en el Marco Conceptual. Concluyendo la jornada, aclaramos algunos aspectos metodológicos centrales de la sistematización y acordamos reencontrarnos el 8 de enero del 2022 para el Taller de Narrativas.

Para llevar a cabo la “Reconstrucción Histórica de la Experiencia” decidimos escribir narrativas sobre las experiencias compartidas en la Circoteca durante el año 2020. Para inspirar la escritura, recomendé a mis amigos revisar el Archivo de historias de nuestro Instagram para sumergirse, a través de las fotos y videos, en la memoria sobre las experiencias recorridas esos meses. También les compartí un resumen del Informe Final del Fondo Valentín Letelier “Re-creando espacios inclusivos y no sexistas: talleres y encuentros artísticos-culturales en la Población Santa Julia” (Circoteca Santa Julia, 2021) donde se describen brevemente las experiencias circotequeras del año 2020.

Llegado el día del Taller de Narrativas nos reunimos en mi casa. Era verano, así que por efectos de calor nos juntamos en la tarde-noche, y sentados en la mesa circular, entre buena comida, bebestibles y flores, realizamos el taller. Cada uno fue leyendo su(s) narrativa(s), atentamente escuchamos cada emoción, idea y pensamiento que de las palabras surgían. De cada narrativa hicimos una puesta en común, donde fuimos compartiendo los efectos que las narrativas iban produciendo. Al mismo tiempo, entre profundidades y risas, entre contradicciones y tensiones, comenzamos a analizar e interpretar críticamente cada una de las experiencias, es decir, (re)crear sus sentidos y significados. A su vez, entre actos de ternura y emoción, fuimos conversando sobre los aprendizajes que incorporamos de las experiencias que compartimos ese año, como del ejercicio de producción de narrativas. Escribir y compartir nuestras experiencias de este modo fue una situación nueva y agradable. Constantemente conversamos y reflexionamos sobre nuestras andanzas circotequeras, pero

no con un sentido sistematizador. Ahora, más que nunca, valoramos esta práctica investigativa y su potencial transformador, reconociendo que este es tan solo el comienzo del ejercicio sistematizador que tenemos por desafío realizar como organización.

Tiempo después de la realización del taller, construí un gran relato (que lleva el nombre de Narrativa Circotequera), acompañado de las producciones narrativas que nutren de sentido las experiencias, así como de las fotografías y videos de los niños, de las actividades y talleres, de los dibujos y otras producciones artísticas. Esta narrativa, permitió abordar en su totalidad la experiencia de la Circoteca durante el 2020: compartir los acontecimientos, contingencias, problemáticas, tensiones, encuentros, diálogos y alegrías que se dieron en cada uno de esos momentos. Una vez finalizado este gran relato, se facilitó a la grupal educativa/sistematizadora para su retroalimentación, con ello se aseguró que se contemplara de manera efectiva las diversas perspectivas de la experiencia. Posteriormente, se realizó el análisis e interpretación crítica de la experiencia, se escribieron las reflexiones de fondo, los aprendizajes y conclusiones, los cuales en una primera instancia fueron conversadas en el Taller de Narrativas, y que se retomaron una vez mis compañeros realizaron la devolución de la Narrativa Circotequera. Fue así como la Circoteca Santa Julia realizó su primera Sistematización de Experiencias.

2. Ejecución del Proyecto de Sistematización

2.1 Reconstrucción Histórica de la Experiencia

En las propuestas de sistematización recuperar, reconstruir y expresar lo vivido, implica exigencias, asumir retos y agenciar procesos de (re)elaboración de textos y significados entre quienes vivieron la experiencia (Ghiso, 2011). Por ello, el primer tiempo en la ejecución de la sistematización de experiencias es tan importante.

Independientemente de la forma en que se haga, la reconstrucción histórica de la experiencia suele ser un momento apasionante, pues los hechos y situaciones que van a ir apareciendo fueron vividos de forma intensa por sus protagonistas y suelen surgir, entonces, muchos detalles que estaban perdidos en la memoria, así como relatos de vivencias diferentes que cada uno tuvo de una misma circunstancia (Jara, 2015, p.174).

Ahora bien, la forma y contenidos a considerar en la reconstrucción histórica dependen del tipo de sistematización que se esté llevando a cabo. Por consiguiente, para esta investigación se utilizaron métodos y técnicas propias de la investigación narrativa, que permitieron generar, recopilar y ordenar la información existente sobre la experiencia. A partir de la construcción de narrativas por parte del equipo educativo/sistematizador y de la revisión de fuentes documentales, se elaboró una narrativa común que da cuenta de la complejidad de la experiencia y sus trayectorias, involucrando las diferentes miradas y perspectivas que poseen las/os/es protagonistas sobre la experiencia.

Producciones Narrativas. De acuerdo con Messina¹¹, toda investigación entendida como sistematización implica autobiografía, implica reescribir y reinterpretar la propia experiencia. A su vez, la experiencia es sistematizada/investigada siempre desde el presente, la reinterpretación se hace a partir de los recuerdos que se tienen sobre la vida social y la vida personal, que es también social. Entonces cabe preguntar, ¿Cómo escribimos nuestra propia historia?

Para reconstruir la experiencia, como equipo educativo/sistematizador decidimos elaborar narrativas. Esta herramienta permitió ampliar, profundizar, sacar a la luz, los acontecimientos, hechos y situaciones de las experiencias que se consideran significativos y relevantes para la sistematización. También permitió, a las/os/es protagonistas de la experiencia, trascender la reacción inmediata frente a lo vivido, para organizar, reconstruir y dotar de sentido la experiencia. Cabe señalar, que para la producción de narrativas no se estableció un formato fijo ni se entregó una estructura predefinida, por consiguiente, surgieron diversos tipos de escritura que dieron lugar a diferentes tipos de registros narrativos y, por ende, a diferentes formas y alternativas de revisar las huellas de la experiencia.

De acuerdo con Ghiso (2011) desarrollar textos sobre el quehacer, es también una aventura donde se toma distancia de la acción, para observar y reconstruir críticamente la experiencia. Sobre ella se configuran relatos que originan cambios radicales en la manera de sentir, entender y explicar la práctica, en su apropiación y expresión. En esa dirección, las narrativas desordenan, rehacen y resignifican la experiencia, desde las perspectivas de sus protagonistas, lo que les permite asumirse como investigadoras/es reflexivas/os que problematizan sus acciones y transforman sus ideas a la luz de la propia experiencia.

¹¹ Revisar en <https://www.youtube.com/watch?v=AVH7QFhxZv4>

Ahora bien, construir narrativas en los procesos de sistematización implica reconocer “el carácter estratégico de la escritura como mediación para revisar, reflexionar, alimentar y proyectar las propias prácticas” (Cifuentes, 2011, p.41). Escribir, al igual que sistematizar, implica establecer límites, elegir y definir hasta donde se va a llegar con el relato. El distanciamiento de nuestra experiencia inmediata es el principio de la escritura, esta nos permite ubicarnos en el mundo y desprendernos de la multiplicidad de historias posibles, para hacer narrable aquella historia que se ha decidido contar. Implica también, reconocer las contradicciones internas y externas, “una escritura que no justifica al sujeto que escribe, que no dice lo bien que lo hace, los logros que alcanzó, sino que da cuenta del proceso, en todas sus dimensiones, tensiones, logros, limitaciones” (Messina, 2011a, p.71). Una escritura que parte desde la propia subjetividad, donde las/os/es participantes están presentes en todas sus dimensiones, lo opuesto a un informe en que sólo se aspira a mostrar que se ha cumplido la tarea que se esperaba de nosotras/os/es (Messina, 2011b).

A través de la escritura nos volvemos más sujetas/os/es de la historia, más libres, más autónomos, más conscientes de nosotras/os/es mismas/os/es y del mundo que nos rodea. A su vez, nos permite recuperar la experiencia que de otro modo seguiría aun invisible, en otras palabras, permite construir memoria colectiva de aquellas experiencias que necesitan ser reconocidas en su justo valor.

Como afirma Cifuentes (2011) los registros narrativos posibilitan a las/os/es protagonistas de la sistematización, transitar de actores a autores de la experiencia, en tanto reflexionan sobre lo vivido, como un acto de reconocimiento, introspección y proyección, para aprender y trascender. En esa dirección, la escritura es un producto en los procesos de sistematización, dado que posibilita la construcción de registros narrativos que permiten distanciarse para volver crítica, reflexiva y propositivamente sobre lo vivido, materializar las experiencias y comprenderlas más allá de la documentación de lo vivido. A su vez, la escritura es un aprendizaje para las/os/es participantes del proceso sistematizador, en tanto facilita apalabrar, fijar, sedimentar la voz, para poder tomar distancia y trascender la experiencia. Desde esa perspectiva, sistematizar es una manera particular de investigar que nos invita a pensar la investigación como una experiencia narrativa, como un retrato donde se traza nuevamente la experiencia, donde las/os/es sujetas/os/es se vuelven autores y reconocen su capacidad para decir algo propio.

Taller de Narrativas. Las producciones narrativas, a lo largo de la sistematización, no aparecen como discursos coherentes y completos, muchas veces carecen de unidad y la relación entre sus componentes parece no tener una secuencia lógica. A su vez, la construcción de relatos no es un proceso lineal ni un encadenamiento de hechos y acontecimientos, por el contrario, es un proceso complejo, que tiene idas y vueltas generadas por las distintas perspectivas que imprimen las/os/es protagonistas de las experiencias (Ghiso, 2011). Por lo que, habitualmente, en la sistematización se habla de una construcción textual a partir de momentos de diálogo e intercambio entre quienes realizaron la experiencia.

Dicho lo anterior, una vez elaborados los diversos relatos realizamos el Taller de Narrativas. En esta instancia, a través de la lectura de las múltiples narrativas, se fueron identificando los elementos significativos de las experiencias, sus aspectos en común, así como las tensiones y dificultades dentro de las mismas. De acuerdo con Ghiso (2011) el taller es un dispositivo integrador para hacer ver, hablar, recuperar, y recrear, los elementos, relaciones y conocimientos que se desprenden de las experiencias. A su vez, el taller permite democratizar el saber, a través de la socialización de las diversas perspectivas que emergen de las experiencias, de manera participativa y pertinente a las necesidades, intereses, motivaciones de las/os/es participantes.

Como señala Torres (2011) compartir los relatos permitió a sus autores, descentrar sus propias lecturas sobre la experiencia, es decir, reconocer los límites de la propia mirada y confirmar la necesidad de reconocer la existencia de diferentes versiones sobre la experiencia. De este modo, la lectura y revisión grupal de los registros permitió ganar visión de proceso y conjunto, de intersubjetividad sobre la experiencia; permitió construir ideas para reflexionar sobre la práctica, establecer conexiones entre diversos conocimientos y aportar a la toma fundamentada de decisiones en torno a la comprensión de las problemáticas que abordan las experiencias (Cifuentes, 2011). A su vez permitió descubrir elementos inéditos, no obvios o aparentes, considerar supuestos, preguntas, intuiciones, posicionamientos, encontrar regularidades, construir preguntas y respuestas sobre la acción.

El taller de Narrativas lo hicimos entre todas/os/es: mientras unas/os/es relatan, las/os/es otras/os/es escuchábamos, luego hablamos y nutrimos con nuevas miradas y perspectivas aquellos relatos, generando un proceso de dar y recibir. Aprendimos a confiar en nosotras/os/es mismas/os/es, en lo que podemos contribuir al grupo y a cada uno. También, aprendimos a confiar en que las/os/es

otras/os/es saben, que tienen algo por decir y compartir. De este modo, fuimos creando un relato colectivo, denso y extenso, donde la pedagogía y la poesía se hacen una, donde se da cuenta del proceso de creación, del involucramiento de las/os/es sujetas/os/es, donde observamos las transformaciones de las experiencias, que son también propias. A sí se avanza en superar el propio relato: al discutir en grupo las ideas y delimitar los problemas, disponer ante otras/os/es la información y las preguntas sobre la experiencia, y reconocer colectivamente los aprendizajes, saberes y conocimiento que se desprenden de la misma.

Relato Común: Narrativa Circotequera. A partir de la articulación de las diversas miradas que se desprendieron de las narrativas se dio paso a la construcción de una narrativa común; entendida como una totalidad significativa y coherente que otorga orden y sentido a las narraciones, y que a su vez proporciona una perspectiva general e histórica de la experiencia (Atehortúa y Londoño, 2011). Para ello, también fue necesario revisar las fuentes documentales, pues estas aportan elementos significativos a la reconstrucción, contextualización y problematización de la práctica. Esto implicó la selección y ordenamiento de fotografías e imágenes y su entrecruzamiento con las producciones narrativas.

Este extenso relato, como el resultado de la reconstrucción histórica de la experiencia, permitió “tener una visión general de la experiencia como proceso, como un trayecto realizado y vivido” (Jara, 2015, p.176). Por ello la reconstrucción histórica no se puede reducir a la simple descripción de un conjunto de vivencias, puesto que contiene la memoria de la experiencia narrada por sus protagonistas, remite a los recuerdos personales y colectivos que se poseen, así como a los aprendizajes, saberes y conocimientos que de la experiencia se desprenden.

Llegado a este punto, cabe señalar que la sistematización de experiencias y la investigación narrativa permiten la apertura de las/os/es sujetas/os/es y la constitución de un nosotros/as/es (Messina, 2011b). En efecto, a partir de la recopilación de testimonios personales y de registros audiovisuales sobre la experiencia, fue posible construir un relato extenso, que contiene diversas miradas y perspectivas, que habla de nuestra historia y experiencia compartida, de nuestra comunidad. De ese modo, la sistematización se convirtió en un tesoro compartido, que da cuenta del punto en el que estábamos y estamos, de las tensiones y rupturas, de los diferentes ritmos, así como de la amistad, los afectos y los sueños compartidos.

2.2 Generación de Nuevos Conocimientos: Análisis e Interpretación de la Experiencia

Uno de los mayores desafíos de la sistematización es ir más allá de la reconstrucción histórica de la experiencia, para alcanzar una lectura reflexiva, analítica e interpretativa que aporte a la producción de conocimientos teóricos y prácticos sobre la misma. En efecto, Torres (2011) afirma que son escasas las sistematizaciones que alcanzan un nivel de comprensión conceptual de la práctica analizada e interpretada y menos aun las que acceden a una reflexión crítica de cómo fue elaborada la experiencia.

Teniendo esto en consideración, este segundo tiempo de la sistematización, se comprende como uno de los más importantes y desafiantes de todo el proceso pues, a través de él se busca analizar e interpretar críticamente cada componente de la experiencia; preguntar por las causas de lo sucedido; identificar las tensiones y contradicciones centrales que marcan la experiencia; reconocer las particularidades y el conjunto, lo personal y lo colectivo; y comprender las interrelaciones e interdependencias de los distintos elementos que envuelven las experiencias (Jara, 2015).

Entonces, una vez concluida la reconstrucción narrativa de la trayectoria histórica de las experiencias, y en base a una lectura transversal de la misma, se dio paso a la reconstrucción analítica e interpretativa del conjunto de las experiencias, en torno a los ejes de sistematización antes mencionados. En esta fase se procuró “captar el sentido socialmente construido de la experiencia y producir una interpretación rigurosa desde los referentes conceptuales pertinentes a la investigación” (Torres, 2011, p.50).

En este segundo tiempo se generó una interpretación global de los procesos organizativos en torno a las problemáticas que emergieron y se definieron como más relevantes; se buscó explicar y comprender la experiencia, relacionar cada uno de los elementos de la práctica, para identificar las tensiones, interacciones, similitudes y contradicciones, y comprender el sentido y significado de los sucesos, situaciones y acciones relatadas (Torres, 2011). En otras palabras, se buscó generar una nueva lectura, explicativa y comprensiva, de las experiencias, que permitió evidenciar los factores y las lógicas que las configuraron, para dotarlas de nuevos sentidos y significados.

La sistematización al ser una propuesta investigativa alternativa no puede reducir su interpretación a la justificación de lo sucedido, por el contrario, se trata de comprender críticamente la lógica de la experiencia y generar aprendizajes significativos que contribuyan al cambio y al

desarrollo de propuestas alternativas e innovadoras. La sistematización es la “construcción de un conocimiento personal y colectivo en el que todos los involucrados se motivan y actúan conscientemente frente a los elementos que influyen en esa realidad social” (Atehortúa y Londoño, 2011, p.33).

2.3 Los puntos de llegada: Formulación de conclusiones

Lo importante de este último tiempo es que, además de formular conclusiones y compartir los saberes y conocimientos que emergieron de la experiencia, se confrontaron los objetivos de la sistematización, se respondieron las principales preguntas críticas, y se explicitó el aporte del proceso de sistematización al futuro de la experiencia y de sus participantes. Como menciona Jara (2015) este último tiempo consiste en hacer comunicables los aprendizajes donde se explica lo central de la experiencia sistematizada, se aprovechan todos los insumos obtenidos en el proceso de sistematización y se comparte lo aprendido con otras/os/es.

Hecho este itinerario, se concluye el apartado con una reflexión sobre la experiencia metodológica, desde el supuesto de que cada investigación, así haya sido orientada por una perspectiva, un enfoque o un método preexistentes, es inédita; por tanto, recrea los presupuestos, criterios y estrategias de las tradiciones metodológicas puestas en escena para producir algo nuevo y original (Torres, 2011).

Sistematización de Experiencias

I. Reconstrucción Histórica de la Experiencia: Narrativa Circotequera

*Yo creo que la memoria tiene fuerza de gravedad, siempre nos atrae.
Los que tienen memoria son capaces de vivir en el frágil tiempo presente,
los que no la tienen, no viven en ninguna parte.
(Patricio Guzman, Nostalgia de la Luz, 2010)*

A continuación, se comparten las acciones, prácticas y reflexiones que marcaron las experiencias de la organización popular intergeneracional Circoteca Santa Julia en el contexto de crisis sociosanitaria, durante los meses de marzo a diciembre del año 2020, en la Población Santa Julia, Macul (RM), específicamente en las instalaciones de la junta de vecinos n°3 de la misma población.

Esperamos que, a través de este relato, quienes nos lean puedan viajar a este maravilloso espacio, donde se propuso vivir la educación de otra manera; donde las niñeces y juventudes fueron protagonistas; donde la ternura, la amistad, la solidaridad y el cuidado, fueron constantes actos de lucha y resistencia. Las/os/es invitamos a sumergirse en la lectura de aquellas caóticas, complejas, intensas y divertidas experiencias que compartimos durante el primer año de pandemia; experiencias atravesadas por esa fuerza creadora que surge desde nosotras/os/es, niñas/os/es y jóvenes, y que impulsaron la serie de eventos y acontecimientos que dotan de vida este proyecto.

Antes de continuar, como autora de la presente investigación deseo aclarar que la mayor parte del tiempo hablare de “nosotras/os/es”. Si bien, asumí la responsabilidad de redactar personalmente estas líneas, con el objetivo de empezar a cubrir un vacío que al pasar de los años como organización popular no nos hemos dado el tiempo de llenar; jamás he sido creadora individual.



1. Brigada de Sanitización

El 7 de marzo dimos comienzo al Taller de Circo, que hasta entonces se realizaba los sábados durante la mañana en el gimnasio del colegio que está a un costado de la sede vecinal. Una vez finalizado el taller como equipo educativo nos quedamos, como de costumbre, un rato más para conversar sobre el taller. Ese día decidimos planificar las diversas actividades que realizaríamos durante el año 2020. Una semana después no podíamos creer que nos encontrábamos de pronto en medio de una crisis sanitaria a nivel mundial.



Habíamos alcanzado a hacer un taller cuando comenzó la pandemia, y yo recién me había ido a vivir sola. Me sentí angustiada porque no sabía de qué iba a vivir, pues parte de mi trabajo se desarrollaba en las calles de Santiago. En mi casa tres personas más trabajaban también de manera informal, lo cual afectó muchísimo la convivencia, pues nadie sabía bien que iba a pasar. En cuanto a la Circoteca, el taller se suspendió y se propuso hacer una sanitización del Covid-19. Fue super emocionante, pues fuimos a las casas y almacenes, a las plazas y calles. Nos pusimos trajes de astronautas y salimos a hacer la pega, el panorama parecía apocalíptico y los vecinos estaban super agradecidos por el apoyo (Extracto Narrativa, Alejandra Guerra, 2022).

Una de las primeras acciones que realizamos como Circoteca Santa Julia durante el contexto de crisis sociosanitaria, fue la brigada de sanitización durante el mes de abril. Esta tenía por objetivo desinfectar, dos veces por semana, sectores comunes del territorio como almacenes, plazas, el CESFAM Santa Julia, las juntas de vecinos y casas del sector. Con nuestros ahorros circotequeros compramos amonio cuaternario, pulverizadores, mascarillas y nuestros overoles azules. Los materiales los guardamos en la sede vecinal n°3, a la misma llegábamos en bicicleta, allí nos preparábamos y salíamos a recorrer los distintos sectores de la población.



Como solo participamos de la brigada de sanitización quienes podíamos -relativamente- salir de nuestras casas en plena cuarentena, decidimos realizar reuniones virtuales para compartir con el resto del equipo educativo la experiencia de la sanitización y, sobre todo, como se estaba viviendo la pandemia en el territorio. Durante esas reuniones se produjo uno de los más grandes conflictos que hasta el momento hemos experimentado como organización, respecto al sentido de nuestras acciones.

En un momento, comenzamos a realizar reuniones por zoom, y me di cuenta de que muchos de la organización estaban muy asustados y no entendían bien que es lo que estaba sucediendo, ni le encontraban sentido a la sanitización. Se sentían sobre exigidos por el hecho de que el trabajo territorial continuara, tanto a nivel online, así como presencial. Fueron dos reuniones conflictivas, en las que tres personas decidieron no continuar su trabajo en la organización. Igual, recuerdo que decidimos seguir sanitizando, y junto con ello repartimos panfletos informativos; hice un afiche hermoso e interactivo para informar a les niñes sobre lo que estaba pasando a nivel país y en el mundo en cuanto a la pandemia y llegada del Covid-19 (Extracto narrativa, Alejandra Guerra, 2022).



Como se mencionó anteriormente, el comienzo de la pandemia figuraba como un escenario bastante apocalíptico. La poca información que se tenía hasta entonces de los efectos del virus y su propagación, el desconocimiento en cuanto al tiempo de duración de la crisis y la cuarentena, sumado al estado de excepción en Chile que llenó las calles de militares y fuerzas policiales; causaron en cada una/o/e de nosotras/os/es un estado constante de incertidumbre, preocupación y estrés. No sabíamos que ocurriría con nuestras vidas, la de nuestros familiares y amigas/os/es, con la universidad, el trabajo, con las/os/es niñas/os/es de la población, con nuestro proyecto.

Pese a ello algunas/os/es de nosotras/os/es teníamos una única certeza: había que hacer algo por la comunidad, por las/os/es niñas/os/es y sus familias. Quizá fue la angustia de contemplar desde la distancia como, nuevamente, los grupos sociales más empobrecidos eran los más afectados por una crisis de esta dimensión, lo que nos movilizó: “surgió la necesidad de ver de qué manera podíamos aportar al espacio y poder concientizar de cierta forma sobre la importancia de la higiene para el combate contra el virus, además de que muchos vecinos sentían seguridad con la sanitización” (Extracto narrativa, Felipe Oliva, 2022).

Sin embargo, aquellas/os/es que no participaban de la brigada de sanitización se sentían sobre exigidas/os/es, algunas/os/es incluso consideraban que la brigada de sanitización era una acción asistencialista, nos preguntaban porque nosotras/os/es íbamos a sanitizar cuando las/os/es vecinas/os/es de la población eran quienes debían organizarse y velar por el cuidado y bienestar de su comunidad y territorio. Ese fue precisamente el punto de quiebre, para nosotras/os/es el trabajo de la Circoteca Santa Julia es comunitario y territorial, de lo contrario no tiene sentido. Ese compromiso nos moviliza e impulsa, constantemente, a realizar acciones que velan por el bienestar de las niñas/es y juventudes de la población, y que por lo demás, son integrantes importantes de la Circoteca, son nuestras/os/es compañeras/os/es.

Las discusiones que se dieron en torno a esto creo fueron un punto de quiebre en la organización, la pega de la Circoteca es territorial y como tal no puede desaparecer ante las contingencias del momento -eso también lo entiendo ahora de manera demasiado evidente-, el problema de no vivir en el territorio es justamente el de no estar habitando el espacio en los momentos más cotidianos. En el caso de la Pandemia la cuarentena implicaba ausentarnos de la Circoteca por un tiempo prolongado y además indefinido, por cuidado personal, por responsabilidad con nuestras familias, etc. A pesar de eso, yo por lo menos sentía que era un

deber de nosotres como educadores y también por amor a les cabres, por querer que estén bien, por querer cuidarlos también, estar ahí (Extracto Narrativa, Antonia Oliva, 2022).

En un momento tan complejo como lo fueron los primeros meses de pandemia, las estrategias utilizadas para abordar los conflictos quizás no fueron las más adecuadas, no nos supimos escuchar lo suficiente e incluso contener entre nosotras/os/es, comprender ambas perspectivas y llegar a un consenso. Fue un punto de quiebre puesto que, para quienes participábamos de la brigada de sanitización, continuar con el trabajo territorial era simplemente indispensable. Por ello decidimos seguir sanitizando, y de nueve educadores circotequeros quedamos tan solo seis de nosotras/os/es.

Como nuestro trabajo es comunitario, una vez declarada la cuarentena total en la Región Metropolitana, les vecines se organizaron a través de la junta de vecinos para llevar a cabo las jornadas de sanitización, se hicieron cargo de la brigada cuando nosotres ya no podíamos asistir. Estos materiales continuaron disponibles por un tiempo prolongado en la sede, y con ellos mantuvimos limpio el espacio de la Escuelita Libre procurando disminuir las posibilidades de contagio entre quienes participamos (Informe de Practica, Marcela Guzmán, 2020-2021).

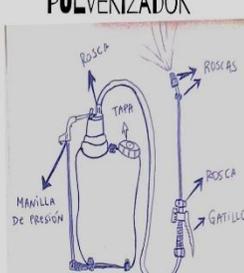
CÓMO SANITIZAR MATERIALES:

CON

PULVERIZADOR:

UNA GUÍA PRÁCTICA PA MATAR AL BICHO

PULVERIZADOR



OTROS



PREPARACIÓN:

- 1 PA' PREPARAR EL LÍQUIDO: 1 PARTE DE SANITIZANTE POR 20 PARTES DE AGUA
- 2 CON EL PULVERIZADOR SECO, APRETA BIEN LAS ROSCAS.
- 3 LLENA EL PULVERIZADOR CON LA MEZCLA
- 4 MÉTELE PRESIÓN CON LA MANILLA

ASÍ, QUEDA LISTO PA' MATAR AL BICHO.

RECOMENDAMOS LO SIGUIENTE:

- 1 ENFOCARSE EN LUGARES DONDE SE APOYAN LAS MANOS (MANILLAS, MESONES, PUERTAS, ETC)
- 2 PARA EL PISO: SOLO LUGARES CERRADOS, YA QUE EN ESTERIODOS ASES TAN ÚTIL.
- 3 ESPERA 8 A 10 MIN ANTES DE VOLVER A UN LUGAR SANITIZADO
- 4 EL EFECTO DEL LÍQUIDO DURA APROX. 8 HRS.
- 5 ORGANÍZATE EN TU PASAJE PA LIMPIAR CADA 2 DÍAS; ¡PA RISARLE LOS TAYNES!

AL BICHO!

2. Olla Común

Con el paso del tiempo los efectos de la pandemia se fueron intensificando, dando cuenta de lo que muchas/os/es ya sabíamos: las condiciones de desigualdad y precariedad que caracterizan la vida en Chile. De hecho, a tan solo unos días declarada la cuarentena total en la capital, las/os/es pobladoras/es de la comuna el Bosque salieron a manifestarse, desafiando las medidas sanitarias impuestas por el gobierno bajo la consigna del hambre y el abandono estatal. Ante tal situación la respuesta del gobierno fue la represión y la distribución de cajas de alimento, las cuales eran bastante precarias en relación con las necesidades alimenticias de las familias de los sectores populares.

Bajo este hostil contexto, donde el hambre, la falta de trabajo y la pobreza se extendían rápidamente por todo el país, muchas organizaciones populares y comunitarias levantaron ollas comunes, cooperativas de compra, acopio de alimentos para canastas básicas, redes de salud preventiva y de salud mental. Estas acciones solidarias buscaban dar respuestas concretas a las diversas problemáticas que enfrentaban los sectores populares producto de la crisis sociosanitaria.



De igual forma, un 25 de mayo se levantó la primera Olla Común en la población bajo el nombre de *Olla Solidaria Autogestionada Santa Julia*, la cual logró alimentar a más de 200 vecinas/os/es de la población, entregando almuerzo tres veces por semana y once dos veces por semana. En esta instancia participó Tomas, como representante de la Circoteca, la junta de vecinos n°3 y el Club Deportivo Santa Julia.

A continuación, se comparte un extracto de la narrativa de Tomas Marín (2022) para dar cuenta de la experiencia durante este periodo desde la perspectiva de uno de sus protagonistas.

Como organización creo que fue un momento difícil, ya que no existían tantas manos en el espacio, frente a esto se levantaron acciones presenciales y online. De manera online se realizaron campañas de fondos y alimentos, y a la vez también un par de talleres de medicina,

además se siguió participando de la cooperativa de compra Compartiendo Dignidad. De manera presencial participé yo y el Camilo, donde se levantó la olla comunitaria, donde se conoció a muchxs vecinxs, donde se vivió la pandemia de una manera mucho más fuerte ya que se apuntaba directamente a las necesidades y carencias de cada familia.

La organización de la olla partió de la mano de la junta de vecinxs (quienes aclararon que no iban a estar de forma presencial, pero entregarían las listas de vecinxs para poder repartir alimento) y del Cristian (Club Deportivo Santa Julia). La olla tenía un sistema de organización (cocina-organización-repartidorxs) de unas 10 personas diarias, funcionando 5 días a la semana en sus inicios.

TURNOS OLLA COMÚN Santa Julia 2020				
MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	SABADO	DOMINGO
ONCE	ALMUERZO	ONCE	ALMUERZO	ALMUERZO
13:00 PREPARACIÓN 5 Personas	9:30 Cocina 3 Personas	13:30 PREPARACIÓN 5 Personas	9:30 Cocina 3 Personas	9:30 COCINA 3 Personas
16:30 DESPACHOS	11:30 PREPARACIÓN Pedidos y espacios	16:30 DESPACHOS	11:30 PREPARACIÓN Pedidos y espacios	11:30 PREPARACIÓN Pedidos y espacios
	13:00 DESPACHOS		13:00 DESPACHOS	13:00 DESPACHOS
COORDINACIÓN DE TURNOS X INTERVO				

Después de problemas de dineros (desaparecieron un poco más de 100 lucas de la mano de Cristian) y de malas prácticas de organización (se tomaron decisiones entre una familia sin consultar a la asamblea de la olla y sin participar de los espacios de discusión); y posterior a un quiebre fuerte en la organización al llevarnos nuestras herramientas (se quedaron con cosas que nunca devolvieron, también quedaron en dejar ordenada las cuentas para así asegurarnos que no se habían robado las 100 lucas y nunca fue así), nos organizamos para levantar otra olla, pero esta vez junto al Club Deportivo Atlético Santa Julia. Esta duró poco



tiempo ya que desde el club deportivo no existían tantas ganas de mantener este espacio. Posteriormente, se realizaron un par de ollas comunes de la mano de la junta de vecinos en la casa de una vecina. Cabe recalcar que existían por lo menos 4 ollas en la población, de hecho, se apoyó a una pequeña olla que realizo la mamá del Benja. También se realizó una campaña de recolección de nylon plásticos para las personas que viven en la calle, a través de la cual se entregaron 6 nylon. Fue super fuerte entregarlos y ayudar a colocarlos sobre sus carpas o techos.

Es pertinente mencionar que, la Circoteca Santa Julia es un espacio autogestionado, lo que implica enfrentar el desafío constante de encontrar formas para financiar el proyecto y costear los materiales y recursos que se utilizan. Por consiguiente, durante los meses de mayo y junio, se levantaron diversas colectas, impulsadas por la Circoteca,



la junta de vecinos n°3 y el Club Deportivo Santa Julia, las cuales permitieron recaudar fondos e insumos para ollas comunes, canastas familiares (que se entregaron a las familias inscritas en la JJVV), insumos médicos e incluso, una pequeña parte de estos fondos se destinaron para el espacio de la Escuelita Libre.



De este periodo interesa destacar que, paralelo al trabajo realizado en la Olla Común, de manera virtual se realizaron talleres sobre medicina natural, impartidos por tres integrantes de la Circoteca (Ale, Mara y Marce), en los cuales participaron diez vecinas del sector de forma regular. Dichas actividades tenían por finalidad compartir diversos saberes y conocimientos sobre el cuidado de la salud y el fortalecimiento del sistema inmune a través de la herbolaria, dando a conocer propiedades específicas de aquellas plantas que crecen en nuestros territorios, sus posibles usos medicinales, las distintas preparaciones que se pueden realizar a partir de ellas y como/cuando pueden ser consumidas.

También se realizaron ocho jornadas de Terapia Bioenergética para las delegadas de manzana de la junta vecinal n°3, estas fueron impartidas por la mamá de Ale y una amiga de ella. Este tipo de terapia, a través de determinados movimientos y ejercicios corporales, permite a las personas reconocer y liberar emociones y tensiones que, por diversos factores, se encuentran acumuladas en partes específicas del cuerpo. Durante dichas jornadas las participantes aprendieron herramientas para enfrentar, por una parte, el estrés generado por la crisis sociosanitaria y también por otro tipo de situaciones que son propias de la vida cotidiana. Tal como señala Alejandra Guerra (2022) en su narrativa, “fue muy interesante el desarrollo de estos procesos, todes estábamos viviendo momentos difíciles, y se articularon ejes de trabajo muy importantes sobre todo para seguir estableciendo redes de apoyo fuera de lo institucional”.

3. *Escuelita Libre Circoteca Santa Julia*

Tal como ocurrió con todos los espacios educativos en Chile, durante los primeros meses de pandemia tuvimos que suspender nuestras actividades presenciales, específicamente nuestros talleres. En un comienzo intentamos realizar encuentros virtuales con las/os/es niñas/os/es y a través de nuestro Instagram (el cual varias/os/es siguen) propusimos diferentes actividades. Sin embargo, la convocatoria en dichas actividades fue escasa dando cuenta de las desigualdades con relación al acceso tecnológico y de conectividad que enfrentan una gran cantidad de niñas/os/es y jóvenes empobrecidos en Chile.

Durante la brigada de sanitización realizamos visitas domiciliarias para saber cómo estaban niñas/os/es y jóvenes que han participado o participan de la Circoteca Santa Julia. En esas instancias, además de compartir la alegría de vernos, tuvimos la oportunidad de conversar con ellas/os/es sobre diversos temas y sobre todo de la escuela. Muchas/os/es afirmaron estar aburridos, por la imposibilidad de salir a la calle a jugar y compartir con sus amigas/os/es; quienes tenían permitido pasar tiempo fuera de casa por ejemplo en las plazas, nos decían que extrañaban los talleres y a nosotras/os/es. A su vez, la mayoría nos comentó que no estaban aprendiendo en la escuela e incluso que ni siquiera podían conectarse a clases virtuales.

Durante la olla realizada con en el Club Deportivo Santa Julia, se tenía contacto con varixs niñxs del taller a los cuales entregábamos comida, hablando con ellxs nos decían que no aprendían nada en el colegio online, que no servía para nada, que no podían participar de buena manera; por lo que se colocó una pequeña mesa afuera de la olla para poder acompañar dentro de lo posible el proceso educativo. Esto se realizó unas 3 veces antes de que se dejara de participar en esta olla y se levantara la Escuelita Libre en la sede (Extracto narrativa, Tomas Marín, 2022).



Para niñas/os/es y jóvenes de la población, continuar con el proceso educativo se había vuelto complejo y difícil. Frente a ello, como equipo educativo decidimos continuar con el trabajo que Tomas había comenzado en la Olla Común, acompañar el proceso educativo de niñas/os/es y jóvenes de manera presencial, pero esta vez en la sede vecinal. Entonces, fuimos a las casas de las/os/es niñas/os/es para hablar con sus familias y contarles sobre nuestra propuesta; con otras familias nos contactamos vía WhatsApp y llamadas telefónicas.



Posteriormente, teniendo claridad de la cantidad de participantes (aproximadamente 10), acordamos que las jornadas de acompañamiento educativo se realizarían de manera presencial, dos veces por semana, los miércoles y viernes de 16:00 a 18:00hrs. Además, se acordó que se realizaría de manera personalizada, con una duración de 30 a 40 minutos máximo por niña/o/e para resguardar nuestros cuerpos de la enfermedad por Covid-19. De este

modo, un viernes 26 de junio nos reencontramos nuevamente, niñas/os/es y jóvenes, tras el característico portón azul de la junta de vecinos, para dar comienzo a la Escuelita Libre Circoteca Santa Julia.



En un comienzo, el espacio destinado para la Escuelita Libre consistía en mesas y sillas distribuidas en un espacio abierto que hay dentro de la misma sede. Con el paso del tiempo la cantidad de participantes fue en aumento, incluso durante ese periodo se integraron nuevos niños a la Circoteca, cuando sus familias se enteraron de lo que estábamos haciendo. Como nuestras actividades incumplían las

normas sanitarias impuestas por el gobierno, además de que teníamos conciencia de lo que las fuerzas policiales y militares habían hecho en otros espacios de autogestión como ollas comunes, decidimos utilizar el salón de la sede para resguardar la integridad de niños y jóvenes, y la de nosotres. Fue así como comenzamos a trabajar en el salón y de pronto, la pizarra donde les niños escribían sus nombres para anotar su asistencia tenía por título *Escuelita Libre Circoteca Santa Julia*. Ya no recuerdo quien lo escribió y no sé si ello es tan relevante en este momento, lo que importa es que allí estaba escrito el nombre de aquello que estábamos creando (Informe de Práctica, Marcela Guzmán, 2020-2021).





En el salón teníamos dos mesones grandes donde niñas/os/es y jóvenes se podían sentar a trabajar. Sobre una mesa circular teníamos diferentes cajas, varias hechas por nosotras/os/es mismas/os/es, con diversos materiales a libre disposición (tijeras, pegamento, sacapuntas, diversos tipos de lápices y plumones, cartulinas de diversos tamaños y texturas). En el

costado izquierdo estaba ubicada la pizarra de asistencia, los pizarrones de tiza con preguntas (de los cuales hablaremos más adelante), una caja con juguetes de circo, hulas, muebles con libros y cajas con juegos. Sobre esa pared las/os/es niñas/os/es comenzaron a pegar sus obras de arte y también ahí colgamos la bandera de la Circoteca. En el costado derecho teníamos un par de mesones con cartulinas, todo tipo de lápices, blocks de dibujo y temperas; incluso durante un tiempo en esos mesones montamos una “gratifieria” con ropa donada por vecinas/os/es. Por último, hacia el fondo del salón estaban dispuestos los tatamis para jugar.



En la Escuelita Libre tenemos una caja con alcohol gel, mascarillas y sanitizadores pequeños que, con el tiempo, les niños han aprendido a usar. Ahora ellos desinfectan mesas y sillas, el globo terráqueo, los juguetes y hulas, hasta sus zapatos (...) Junto a los niños, el salón se ha llenado de color y a través de diversas jornadas de orden y limpieza, hemos dado forma al espacio: se distribuyeron las mesas para estudiar, se destinó un espacio para

el juego y la recreación, se ordenaron los materiales e incluso, los niños decidieron sobre que pared pegarían sus creaciones. Es común que los espacios e instituciones educativas formales estén estructuradas de antemano: la decoración, la distribución del espacio, la ubicación de los materiales y los muebles, prácticamente todo es decidido previamente por las personas adultas. Por el contrario, en la Escuelita Libre, son los niños junto a los educadores quienes



le han otorgado forma e identidad al espacio. Hemos tenido la oportunidad de pensar y crear el espacio educativo que queremos y deseamos habitar. Es una sensación de autonomía muy agradable, por lo mismo, el cuidado que tengo en mi casa, con mis cosas y las de otros, lo tengo en la Escuelita Libre, porque siento ese espacio tan mío como nuestro. Y como educadora me he preocupado de hacer partícipes a les niñes del cuidado y la dedicación que se necesita para mantener en funcionamiento un espacio tan maravilloso como este (Informe de Práctica, Marcela Guzmán, 2020-2021).

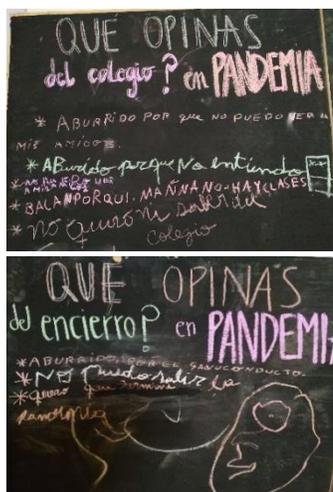


La Escuelita Libre abrió sus puertas semana tras semana, desde junio a diciembre. Allí compartimos un sinfín de experiencias y realizamos diversas actividades. Jugamos juegos de mesa e inventamos ciudades con legos, creamos laberintos y porta lápices, pintamos paisajes, aprendimos a hacer volantines y quienes llevaron sus tareas recibieron acompañamiento educativo. Ahora bien, las dos primeras actividades realizadas en ese espacio tenían por objetivo visibilizar los diversos sentires y opiniones de las/os/es niñas/os/es sobre la pandemia, la cuarentena y la educación a distancia.

Como equipo educativo tenemos conciencia de que habitamos una sociedad marcada por el adultocentrismo, donde las emociones, ideas, opiniones y experiencias de niñas/os/es y jóvenes, son invisibilizadas, menospreciadas y silenciadas por el mundo adulto. En este contexto la situación no fue diferente, la vivencia de la niñez y juventud quedo en segundo plano siendo el foco la vida adulta en tiempos de pandemia, incluso durante ese periodo el registro de sus experiencias es bastante escaso. Teniendo esto en consideración, interesa compartir dos actividades que, como ya se mencionó, tenían por objetivo visibilizar las experiencias de las/os/es niñas/os/es durante ese periodo.

En la entrada del salón dispusimos dos pizarrones de tiza con las preguntas *¿Qué opinas del colegio en pandemia?* *¿Qué opinas del encierro en pandemia?* Al llegar a la sede, luego de lavar sus manos, invitamos a les niñes a responder las preguntas. En la conversación cada una fue relatando su experiencia para luego decidir que escribir.





Sus respuestas fueron: “Aburrido porque no puedo ver a mis amigos”, “Aburrido porque no entiendo”, “No puedo ver a mis amigos”, “Bacán porque mañana no hay clases”, “No quiero ni saber del colegio”, “Aburrido por el salvoconducto”, “No puedo salir”, “Quiero que termine la pandemia”. Las pizarras con las respuestas de les niños se mantuvieron durante un largo tiempo en la sede, en diversas ocasiones las personas adultas que entraban al espacio se detenían a leer y comentar lo que les niños habían escrito (Informe de Práctica, Marcela Guzmán, 2020-2021).

La segunda actividad consistió en realizar una corta entrevista a las/os/es niñas/os/es, a partir de la pregunta *¿Qué opinan les niños de la escuela en pandemia?* Con su consentimiento y sus ganas de participar, la entrevista fue grabada y compartida a través de nuestro Instagram¹². Las respuestas de las/os/es niñas/os/es fueron bastante diversas, dando cuenta de la particularidad de sus vivencias durante ese periodo.

“En mi caso yo no quiero saber nada del colegio” respondió Ariel, quien no podía conectarse a clases virtuales porque compartía el celular con su hermana, ella estaba cursando un técnico por lo que sus clases eran prioridad. Por ello, desde la escuela a Ariel le entregaban periódicamente guías con el contenido curricular correspondiente al año. Sobre la cuarentena, a modo de queja, agrega: “No puedo salir pa ningún lao, estoy todo el día encerrao”.

“En clases online bien, porque he estado en mi casita protegida de este virus que quiero que ya se vaya pronto” respondió Rocío, una de las pocas niñas que contaba con un computador propio para asistir a clases virtuales.

“¡No sé por qué no he hecho tareas!” gritó Mariana, la mayor de cinco hermanas, quien no pudo conectarse a clases durante todo el año a falta de computador y de comunicación entre la escuela y sus abuelos, quienes figuran como sus apoderados. Sobre la cuarentena Mariana agrega: “Juego con mis primas, pero me aburro muy fácilmente, prefiero la calle”.

¹² Revisar en <https://www.instagram.com/p/CC2HSZBJxQf/>

“Yo encuentro que es muy fome por, porque uno ya no puede, ya no se entretiene con sus compañeros” respondió Sofía, quien participo de la Escuelita Libre desde un comienzo. A Sofía le facilitaron un computador de la escuela y con la autonomía que la caracteriza hizo todas las tareas. Sin embargo, señaló que *“En la casa son más difícil hacer las tareas uno solo”*.

“En el colegio hay amigos y en la casa ¿qué hay? Hay familia, todo el día ver a la familia” respondió Cristóbal, quien a su corta edad ha atravesado por circunstancias familiares difíciles, marcadas por la violencia intrafamiliar y la drogadicción. Por último, Francisca, quien durante meses manifestó su emoción ante la posibilidad de no asistir al colegio, en el video aparece cantando y bailando *“Mañana no hay clases, mañana no hay clases”*.

De igual forma, dentro de la Escuelita Libre buscamos facilitar espacios suficientes para la contención emocional y el acompañamiento educativo. Respecto a la primera, consideramos que fue fundamental sobre todo durante el primer periodo de la Escuelita Libre. Las/os/es niñas/os/es durante meses estuvieron enfrentando al igual que los adultos el estrés, la preocupación y la incertidumbre provocada por la pandemia; a ello se suman las problemáticas cotidianas que enfrentaron dentro sus casas, donde aumentó la violencia intrafamiliar e intergeneracional. Sin embargo, no estaban encontrando contención emocional en sus casas ni en la escuela, por ello fue fundamental propiciar espacios para conversar sobre lo que cada una/o/e estaba viviendo, sobre lo que ocurría dentro de sus casas y también fuera de ella: la pandemia, las muertes de familiares y vecinas/os/es por Covid-19, lo que implicaba adaptarse a las nuevas formas de vida, entre otras problemáticas.



Ahora bien, el acompañamiento educativo fue un gran desafío dado que muchas/os/es niñas/os/es y jóvenes no contaban con aparatos tecnológicos suficientes para conectarse a clases virtuales ni con espacios adecuados dentro de sus hogares para estudiar. De hecho, cuando comenzó la Escuelita Libre llegaron con una gran cantidad de guías de trabajo y tareas pendientes. Muchas de estas guías tenían adjuntado un enlace ¿Cómo podrían conectarse las/os/es niñas/os/es a ese enlace si no contaban con computadores propios? ¿Cómo las escuelas esperaban que las/os/es cuidadores principales, muchas/os/es de ellos/as/es analfabetos digitales, supieran como copiar un enlace en el buscador de Google para poder ver un video desde sus celulares?

Si bien algunas/os/es cuidadores principales cuentan con educación básica o media completa, simplemente no entendían las tareas ¿Entonces cómo podrían acompañar a sus hijas/os/es? También cabe destacar que varios cuidadores tienen un consumo problemático de alcohol y drogas, por lo que para esas familias la educación de sus hijas/os/es no es una prioridad ¿Cómo es posible que la escuela, que supone ser una institución educativa tan importante para la vida de niñas/os/es y jóvenes, no pudiera preocuparse realmente de su bienestar?



Les niños estaban angustiados con la cantidad de trabajo que tenían que entregar al colegio, y llegaban con montones de guías al taller, recuerdo mucho ver a algune de ellos de 4 años llegar con 5 guías para aprender a leer, y yo pensaba, como lo hacemos para guiar estos procesos de aprendizaje que se están llevando a cabo de manera online. Más encima los niños ni siquiera tenían internet para poder acceder a esta plataforma. Sumado a estas angustias, debían estar todo el día en la casa, tampoco tenían algún permiso especial para salir a distraerse. No veían a sus amigos, tampoco podían jugar libremente en las calles. El consultorio tenía una fila gigantesca, y se sabía de muertes y personas contagiadas constantemente.

En contraste, en el taller el ambiente era distendido, los niños y nosotris al fin podíamos salir un rato de nuestras casas, relacionarnos con otras personas, jugar y tener un espacio de estudio y aprendizaje. Nos permitía dejar de estar reclusos en la casa y tener un lugar donde sentirnos acogidos y queridos, y al mismo tiempo poder desenvolvernos en torno al arte y al circo. Poder jugar y divertirnos frente a la atmósfera de angustia e incertidumbre que se vivía en el territorio, era una forma de resistir a las distintas restricciones que ponía el gobierno. El hecho de que la Circoteca nunca dejara de funcionar, implicaba que los niños y nosotres tuviéramos la posibilidad de tener momentos en la semana de distracción, de contención y de cuidado (Extracto Narrativa, Alejandra Guerra, 2022).





Con el paso del tiempo, nos fuimos dando cuenta de que existía falta de conocimiento, por parte de niñas/os/es y jóvenes, respecto a determinados saberes, conocimientos y habilidades, teóricas como prácticas, que se aprenden en la escuela. Por ejemplo, Antonia no sabía contar, pero desde la escuela le estaban enseñando multiplicaciones y divisiones a través de guías ¿Se imaginan lo difícil que es aprender aquello sin saber contar, a través de una guía y sin ayuda de un otra/o/e? O Paula que a sus 10 años como muchas/os/es otras/os/es niñas/os/es de la población aún no sabe leer ni escribir, pese a que asiste a la escuela. Como educadoras/es, al leer las guías y tareas quedamos muchas veces desconcertadas/os/es, muchas estaban mal hechas, no se entendían las preguntas, faltaba explicación de los contenidos y, sobre todo, al ser guías estandarizadas no contemplaban lo que las/os/es niñas/os/es necesitaban aprender de manera particular, atendiendo a sus características personales. Frente a ese escenario, decidimos que el acompañamiento educativo debía trascender las guías y tareas: la Escuelita Libre Circoteca Santa Julia debía dar respuesta a las necesidades e intereses educativas propias de las niñas y juventudes, tal como aprender a leer y escribir, a sumar y a restar, entre otras.

Con la educación online surgieron una serie de problemáticas para los niños, el conocimiento tecnológico era bajo, además no todos contaban con un computador o un espacio en sus casas para poder concentrarse, sin contar los problemas personales; por lo que como Circoteca nos vimos ante la necesidad de acompañar el proceso curricular de los niños. En un inicio comenzamos a trabajar con las guías que entregaban los colegios, buscando hacer una nivelación y que no se atrasaran en su año escolar. Sin embargo, después nos dimos cuenta de que era necesario trabajar otro tipo de habilidades y conocimientos, creando así la Escuelita Libre donde potenciamos ambos aspectos. Para mí este espacio fue muy llenador al ver cómo los niños iban aprendiendo en un contexto tan difícil, donde lo más importante era generar un ambiente propicio para que todos puedan desarrollarse, de igual forma las familias nos agradecieron un montón (Extracto Narrativa, Felipe Oliva, 2022).



Ahora bien, en el marco de las clases online, en un comienzo el Ministerio de Educación afirmó que no era una solución dejar repitiendo a las/os/es estudiantes. Meses después se planteó la opción de repitencia cuando los establecimientos educacionales habían perdido todo tipo de contacto, dado que no todas/os/es podían pasar de curso automáticamente ¿Esta pérdida de contacto, era realmente tan solo responsabilidad de las familias y de las/os/es niñas/os/es?

La situación era crítica, recuerdo que realizamos un plan de seguimiento donde ciertas talleristas debían llamar a los profesores de los colegios, para poder estar al tanto de la situación escolar de cada niño y apoyarles así de una manera más directa. Había una gran inseguridad, pues si bien en mayo el gobierno había dicho que existía la posibilidad de que todos pasaran de curso ese año, en septiembre se desmintió esta información; se determinó que dependería de cada establecimiento. Recuerdo mucho este momento de tensión, quedaba ya poco tiempo para que terminara el año y les niños tenían la incertidumbre de si pasarían o no de curso (Extracto Narrativa, Alejandra Guerra, 2022).

Muchas/os/es niñas/os/es repitieron ese año. Algunas/os/es durante octubre y noviembre tuvieron la posibilidad de realizar una cantidad determinada de trabajos y guías para conseguir una nota que les permitiera pasar de curso. Sin embargo, quienes no contaban con dispositivos tecnológicos u acompañamiento en sus casas, o quienes simplemente no pudieron contactarse con sus profesoras/es, repitieron.

El bus, camino a nuestro paseo de fin de año, la mamá de Pedro le pregunta a Mariana si pasó de curso. Entre risitas ella respondió *“no, es que soy muy floja”*. Su respuesta me causo una rabia gigantesca contra quienes gobiernan nuestro mundo, los responsables de estas tragedias, quienes causan las infinitas injusticias



sociales. Ellos nuevamente se habían lavado las manos y Mariana había asumido toda la responsabilidad. Inmediatamente le respondí: *“¡Mariana no po! eso no es así, tu no repetiste porque eri floja. Nosotres estuvimos contigo todo el año, te vimos hacer el par de guías que te entregaron del colegio y conectarte a clases desde el celu. Esto es responsabilidad de tu*

colegio, que nunca se contactó con tus abuelos, de tu profe, que llamaste muchas veces y no fue capaz de responderte el celu. Esto no pasó por ti, por tus capacidades, esto no es tu responsabilidad". Al escucharme Mariana solo me miró y se sentó, mientras que la mamá de Pedro me respondió *"Es verda eso, muchos niños quedaron tiraos"* (Informe de Practica, Marcela Guzmán, 2020-2021).

Por otro lado, dentro de la Escuelita Libre constantemente propiciamos espacios para la actividad física, la recreación y el juego. Con el transcurso del tiempo, se volvió evidente la necesidad de las niñas y juventudes de hacer otras cosas además de estudiar, como jugar, dibujar, pintar, conversar, correr, moverse y divertirse. Cabe señalar, que la cuarentena causó repercusiones en la salud física y mental de niñas/os/es y jóvenes, dado que se vieron limitadas las posibilidades de movimiento, de juego y recreación. No se puede negar que el encuentro con otras/os/es, así como la actividad física y el juego, son imprescindibles para el desarrollo integral de cualquier ser humano; sin embargo, quienes gobernaban no consideraron necesario implementar medidas que contemplaran este tipo de necesidades. Por ello, como el tiempo y el espacio para la recreación se fue haciendo cada vez más necesario y fundamental para las/os/es niñas/os/es, dispusimos diversas materialidades en la Escuelita Libre que permitieron dar respuesta a estas necesidades.





Cuando niñas/os/es y jóvenes llegaban, exploraban los materiales y a partir de ello decidían qué hacer, con qué y a que jugar. De esta forma exploraron el globo terráqueo, aprendieron a jugar diferentes juegos de mesa, pintaron y dibujaron tanto como pudieron e hicieron construcciones con legos. También creamos laberintos, aprendimos a hacer volantines, jugamos a la pinta, a la escondida, saltamos la cuerda, hicimos acrobacias y preparamos distintas yincanas. Incluso un día la Escuelita Libre se transformó en un restaurante. El juego como motor movilizador para la educación es una característica

fundamental de la Escuelita Libre y por supuesto, de la Circoteca Santa Julia. Ello también es una diferencia crucial respecto a los espacios e instituciones educativas formales, donde el tiempo para la actividad física y el juego se ve bastante disminuido en comparación con el tiempo que las niñas y juventudes deben pasar dentro de las aulas aprendiendo los contenidos propios del currículo.



La escuela dice la Sofía es como una jaula. El Martín siempre dice que quiere poner una bomba en el colegio, que quiere escapar... pero en nuestro espacio no pasa eso, cada una viene porque quiere, a veces vienen 5 niñas, 20 niñas, 30 niñas. El juego es libre, es gozar, es imaginarte cosas. También es pelear a veces, discutir, cahuinear, pero es libre. La otra vez hicimos casas con tatamis. Paula no quería dejar entrar a todes a su casa y para mover a les más pequeños que estaban jugando al lado, fue super bruta y los saco. La Sofía entonces dijo que haría una casa para todes menos para ella. Hizo una casa gigante, dejo entrar a todo el mundo menos a la Paula. Al final hicimos una casa inclusiva, pero la Paula nunca quiso entrar, se quedó leyendo. Allí estaba yo en la mitad de la casita, con niñas de 12 años y también con pequeños de 5. Estar allí sentada simplemente era genial. Cuando el Tomas vino a decir que se había acabado el taller todos gritamos “NOOO” incluida yo. Y ahí me di cuenta de que a veces estas tan emocionada con tu fantasía, tan feliz, tan entretenida, que el hecho de que te digan que se acaba el juego es frustrante (Extracto de Narrativa, Alejandra Guerra, 2022).

Por último, la Escuelita Libre Circoteca Santa Julia se configuró como un espacio educativo donde niñas/os/es, jóvenes y educadoras/es compartieron e intercambiaron diversos saberes y conocimientos para la vida; donde las diversas ideas, opiniones, vivencias y experiencias dialogan como parte de un todo. En esa dirección, como educadoras/es constantemente buscamos construir otro tipo de relaciones intergeneracionales, que permitan transformar las jerarquías y las violencias adultistas que se reproducen tanto en las escuelas como en las casas y en otros espacios de la vida social. Para dar cuenta de aquello, a continuación, se comparten tres experiencias que se dieron dentro de la Escuelita Libre que nos hablan sobre la importancia del dialogo y el encuentro, de los saberes y conocimientos para la vida, y también sobre adultocentrismo.

En uno de los días de escuelita, de esos en que no éramos tantos de nosotres, estábamos en el salón hablando. Como muchas otras veces en los días de "ayuda tareas", que dejaron de llamarse así por lo mismo que quiero contar, no tomamos ningún cuaderno y nos volamos en las conversaciones profundas sobre la vida de nosotres y de les niñas. Empezamos así a hablar de nuestros sueños, de que querían les niñas hacer cuando grande, "*rapero*", "*profe*", "*yo quiero ser papá joven*" dijo el Carlitos, "*ahora pronto*", y así como si nada en cadena varios adolescentes empezaron a expresar sus ganas de ser mamá y papá, de tener muchos hijos, "*igual que mi mama*", "*igual que mi papa*". La conversación avanzaba entre ellos de forma que casi era imposible que nosotres interviniéramos, yo no sabía cómo decirles que es mejor no traer más niñas al mundo, que no más SENAME, que el aborto es mejor y otra serie de eslóganes que, en ese momento, parecían no tener ningún significado. Entonces Mariana indignada les pregunta porque quieren ser papás, si saben lo que implica, que ella ha criado a sus hermanas más chicas, que no es bacán ser mamá, que su mamá está embarazada de nuevo y que pa qué si no puede hacerse cargo de nosotras, que ella quiere ser otra cosa, que quiere viajar, que no sabe que quiere, pero que ser mamá joven, NO. Estaba enojada, enojada con que se tomaran a la ligera esa decisión, enojada con que los cabros hablaran así de ser papá, "*¿y ustedes se van a hacer cargo?*" (Extracto Narrativa, Antonia Oliva, 2022).

En el año 2020, Mariana tenía 10 años, y en una jornada de la escuelita mirando un libro didáctico de diferentes sistemas del cuerpo, sistema respiratorio, muscular, etc., se quedó muy interesada mirando el sistema reproductor femenino y rápidamente me empezó a preguntar todas las dudas que tenía sobre el tema. Ella había visto muchas veces a su mamá embarazada y tenía muchas ganas de saber más sobre el sexo y el parto, ahí empezó lo que fue una clase de Educación Sexual Integral (ESI) entre ella y yo,



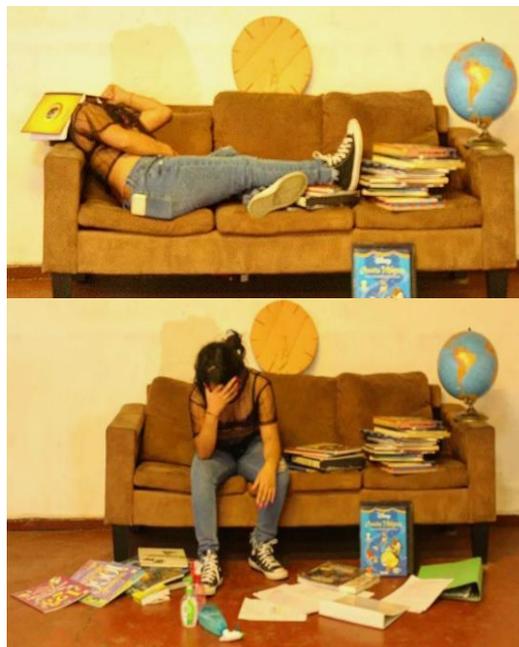
donde Mariana me hizo todas las preguntas habitadas y por haber sobre el sexo. Pensé después hablando con las chiquillas del circo sobre nuestras experiencias con la educación sexual del colegio y como esta, centrada en la biología y permeada por la culpa, jamás nos habló de algo más allá del embarazo y las enfermedades, jamás en mi vida escuché la palabra clítoris o consentimiento, siempre el sexo era el acto de penetración de un hombre a una mujer y siempre había posibilidad de embarazo, pero no de aborto. Vi en ese momento la oportunidad de que Mariana supiera que es un clítoris, que supiera que es el consentimiento y el placer femenino, que supiera que existen personas intersexuales, que supiera lo importante de, al empezar la vida sexual, siempre estar chequeándose. Conversamos sobre la importancia de comunicar y conocerse en torno a estos temas, le hable de diversidad sexual y de género, ella desde que me conoce sabe que soy bisexual así que era un tema que me había preguntado antes. Ella me pregunto por la masturbación femenina, porque al igual que cuando yo era chica a esa edad los compañeros hombres en el colegio empezaron ya a hablar de cómo se masturban, mientras las niñas guardan silencio y se crea toda una bruma de negación entorno a esto. Con dibujos y con el celular le mostré el útero, los ovarios, la vulva y su diferencia



con la vagina, le pude decir que todas las vulvas son distintas, pude hablar sobre protección y cuidado sin demonizar el sexo. Ella me pregunto sobre el sexo homosexual, me pregunto sobre cómo se les paraba a los hombres el pene, me pregunto por los pelos, sobre como ocurría el embarazo, me pregunto mi opinión entorno al aborto y cuanta duda se le venía a la cabeza. Quizás a esta altura del relato hay mucha gente escandalizada por esta

conversación, pero muchas de estas niñas pronto a sus 13-14 años, si es que no antes, empezaran su vida sexual. A la gente religiosa quiero recordarle que María pario a Jesús a los 15 años, y más aún contarles que después de esto Mariana me dijo que si no conversaba esto acá, si no nos preguntaba a nosotras, nadie le iba a hablar nunca de esto y ella jamás se iba a enterar de todas estas cosas. Ella sin saberlo describía en ese momento lo que me paso a mí y a muchas más, yo me vine a enterar de muchas de las cosas que conversamos ese día cuando tenía 16 o 17 años, crecí pensando que sentarme en un wáter era peligroso porque podía quedar embarazada, crecí sin saber de placer femenino o de diversidad sexual y de género, crecí sin saber reconocer abusos. Ese día hice la clase de ESI que me gustaría haber tenido a su edad (Extracto Narrativa, Mara Clerc, 2022).

A la escuelita les niños llegaban siempre a pedirnos ayuda con diversas tareas y guías que en ese momento estaban teniendo que hacer y mandar a los colegios. Uno de esos días Sofí, quien tenía 13 años, llego diciendo que le faltaba hacer una tarea para arte, que la premisa era que hablara sobre la pandemia y como había sido para ella. Sofí siempre ha sido muy creativa y como me vio ese día con la cámara y el trípode me pidió que le ayudara sacándole fotos, que ella ya las tenía pensadas. Sofí rápidamente creo un escenario con libros que teníamos en los muebles, los puso todos en un sillón que estaba al final del salón, junto al globo terráqueo, algunos elementos de limpieza que aludían a la sanitización, el dibujo del covid-19 que había hecho Francisca y un reloj que había construido. Lo que la foto representaba para Sofí, era el agobio del encierro y de que les mandaran tanta tarea para la casa en esos momentos. Yo la ayude dándole comentarios de cómo podían ubicarse las cosas en el espacio y de cómo se iban viendo las poses que ella hacía para las fotos, hicimos muchas fotos para que ella eligiera las que quisiera.



Quiso hacer otra foto para representar otro lado de la pandemia, que hablara sobre la resistencia y las protestas que seguían existiendo. Para ello me dijo que necesitaba una polera para poder encapucharse, buscamos una entre la ropa de la gratiferia y usando una de las coloridas banderas de la Circoteca como fondo, hicimos fotos de ella encapuchada. La gente suele pensar que a los niños y jóvenes se les adoctrinan en estas cosas, que son muy chicos para opinar de tal o cual tema, que como se encapucha una niña tan chica que no sabe nada de la vida, como si los niños no tuviesen jamás ideas y opiniones propias. La Sofí tiene sus propias ideas y sentimientos respecto a su experiencia durante la pandemia, tiene su propia rabia contra un sistema injusto, que podamos compartir a veces esa rabia y transformarla en expresiones de arte es dar un lugar a esas emociones, es decir: tus ideas, tus creaciones, tus sentimientos son reales y son válidos (Extracto Narrativa, Mara Clerc, 2022).

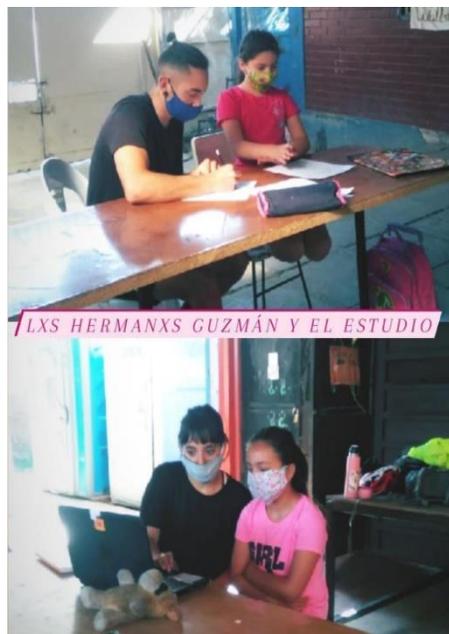


Para finalizar este recorrido interesa señalar que, escribir sobre la Escuelita Libre no fue un proceso sencillo, fueron seis a siete meses intensos donde se vivieron un sinnúmero de momentos y situaciones. Como equipo educativo describir lo que hacemos a veces nos resulta un desafío, y es que habitamos tanto el presente que las experiencias de la Circoteca se impregnan en quienes somos y ahí se quedan. A su vez, las dinámicas generadas dentro del espacio a veces están tan instauradas en la cotidianidad, tal como sucede al viajar mucho en bicicleta, de pronto solo te subes a ella y pedaleas, sin reconocer exactamente que partes de tu cuerpo se están moviendo. Este ejercicio narrativo nos ha permitido reconocer que aspectos de toda la experiencia recorrida dentro de la Escuelita Libre para nosotras/os/es fueron los más trascendentales. Así también, la mirada de quien viene recién llegando e integrándose al espacio, nos sirvió para recordar (entre el caos y el nunca parar) lo que estábamos haciendo en un contexto tan hostil y complejo como el de la pandemia.

Si bien me integre a la organización a principios de agosto, durante el primer semestre del año 2020, me tocó observar y escuchar los diferentes desafíos que se presentaban en la organización y el territorio producto de la pandemia. En un principio el miedo al virus era tanto que muchas personas (incluyéndome) tuvimos la posibilidad de quedarnos refugiados en casa a la espera de una posible solución a la gran crisis o que simplemente bajarán los

contagios, quedándonos ajenos a las problemáticas que florecieron producto de esta misma, en un gran porcentaje de la población. Con el paso del tiempo estas problemáticas fueron en aumento, mostrándose ya sea en las redes sociales, en la tele, en conversaciones con amigos, etc., y que principalmente era el desamparo que sufría la población, creando en mí un sentimiento de inquietud, de tener que hacer algo al respecto.

Y es aquí donde la Circoteca estaba haciendo una pega simplemente única. Ya que, a pesar de ese miedo infundado, les cabres nunca se quedaron de brazos cruzados y buscaron diferentes formas para ayudar y acompañar a les niñes y a les vecines de la Santa Julia que, como muchos, habían quedado rezagados de los “beneficios” que otorgaba la cuarentena. Sin posibilidad de seguir con los estudios, de seguir jugando y viendo a sus amigos, les niñes de la Santa Julia como muchos otros del país al no tener los medios para recibir educación virtual quedaron apartados de la educación formal. Mediante la creación de la Escuelita Libre, la Circoteca se hizo cargo del desamparo que sufrieron les niñes, otorgándoles un espacio en donde volvieron a aprender, a conocer, a moverse y a jugar después de meses sin haberlo hecho y que al parecer a nadie le había importado. Todo esto bajo un cuidado permanente que requiere el virus. Es aquí, cuando la Escuelita agarro un ritmo constante, donde me hice parte de la organización, producto de esa inquietud que tuve durante el año y la inspiración que me daban les cabres de la Circoteca, además de que también producto de la pandemia, habían perdido manos importantes en el proceso. Fueron cinco meses en lo personal intensos y llenos de experiencias enriquecedoras, que sirvieron como motivación para seguir participando y levantando este hermoso espacio, además de ser un punto de partida para la profesión que llevare en un futuro. Agradecido eternamente a las personas que son parte y a seguir aprendiendo infinitas cosas junto a ellas (Extracto Narrativa, Felipe Guzmán, 2022).



4. Talleres de Circo

Cuando la comuna de Macul salió de cuarentena, intercalamos las actividades de la Escuelita Libre con el Taller de Circo, porque niñas/os/es y jóvenes expresaron recurrentemente la necesidad, el interés y por sobre todo el deseo, de volver a retomar las actividades de uno de sus talleres favoritos. Después de intensos meses, un viernes 2 de octubre, volvimos a correr, gritar y saltar, a reír, discutir y jugar, en el gimnasio, donde solíamos reunirnos los sábados. Sacamos de la bodega todos los implementos que pasaron un buen tiempo guardados, como las colchonetas, el trampolín, el caballete, las telas y los juguetes de circo (clavas, argollas, hulas, cajas), y nos dispusimos a disfrutar del circo social y sus posibilidades.



Respecto a este periodo, interesa enfatizar en el conflicto de espacio que existe con la Municipalidad de Macul. Hace cinco años aproximadamente, la sede de la junta de vecinos n°3 fue trasladada a Aucopujo N°3556 (donde se ubica actualmente) para construir el CESFAM Santa Julia. Posteriormente, la sede vecinal enfrentó otra pérdida de espacio a causa de la construcción de un jardín infantil, que estuvo abandonado durante mucho tiempo. En ese contexto la municipalidad prometió un nuevo lugar a la junta de vecinos, y por ende a la Circoteca Santa Julia, para que pudieran desarrollar sus actividades de manera adecuada. Hasta el día de hoy esta promesa no se ha cumplido.

El espacio donde realizamos nuestras actividades es bastante precario, de hecho, sólo contamos con baños químicos, los cuales durante el año 2020 no fueron sanitizados tarea que le correspondía a la municipalidad. En ese contexto, como equipo educativo decidimos retomar las conversaciones con la municipalidad, específicamente con Gonzalo Montoya actual alcalde de Macul, para buscar solución a la problemática de espacio que afrontamos, enfatizando en lo importante que es el proyecto de la Circoteca Santa Julia para las niñas y juventudes de la población. Dos semanas después de esa conversación (a mediados de octubre) se llevaron los baños químicos y estuvimos meses esperando a que los repusieran. Sumado a ello, el viernes 16 de octubre, al llegar a la sede nos encontramos con la sorpresa de que la entrada al gimnasio había sido cerrada y que ya no podríamos utilizarlo más, pese a que la junta de vecinos había firmado un convenio con la municipalidad que aseguraba el uso de este espacio para diversas actividades. Lo más impactante de toda la situación, fue el descuido que se tuvo con nosotras/os/es como organización pues no nos dieron ningún aviso de que esto sucedería. “Recuerdo cómo les niñas, pegados a la reja que separa la sede del gimnasio, miraban desconcertados, tristes y enrabados como sacaban las telas del lugar que disfrutaban y que ya no podrían volver a usar más” (Informe de Practica, Marcela Guzmán, 2020-2021).

Producto de diversos acuerdos que no se han respetado ni cumplido por parte de la municipalidad de Macul, actualmente realizamos el taller de circo en la calle. Como se le quitaron todos los espacios a la junta de vecinos y por ende a la Circoteca Santa Julia, y sus talleres, junto a lxs niñas decidimos tomarnos la cuadra afuera de lo que queda de sede para realizar nuestros talleres y actividades, ellxs también escribieron carteles de manifestación ante esta situación (Extracto Narrativa, Tomas Marín, 2020).





Tal como señala la narrativa anterior, en un comienzo frente al estado de shock que enfrentamos como Circoteca por el cierre del gimnasio, decidimos escribir carteles para manifestar nuestro descontento y exigir un espacio para nuestros talleres. Andrés fue uno de las/os/es niñas/os/es que más participo de la creación de estos carteles, mientras pintaba repetía que tenía que ayudar a la Circoteca. Estos carteles los colgamos fuera del espacio que supuestamente la municipalidad entregaría a la junta de vecinos. Durante esa manifestación nos reunimos junto a DIDECO y la presidenta de la junta vecinal, pero desde la municipalidad no nos entregaron ninguna solución. “Después de nuestra jornada de protesta, cuando veníamos devuelta a la sede, Andrea frustrada me dice: *Tía nunca nos van a pescar, a ustedes los ven como adolescentes y a nosotros (niñes) ni nos ven*” (Informe de Practica, Marcela Guzmán, 2020-2021).

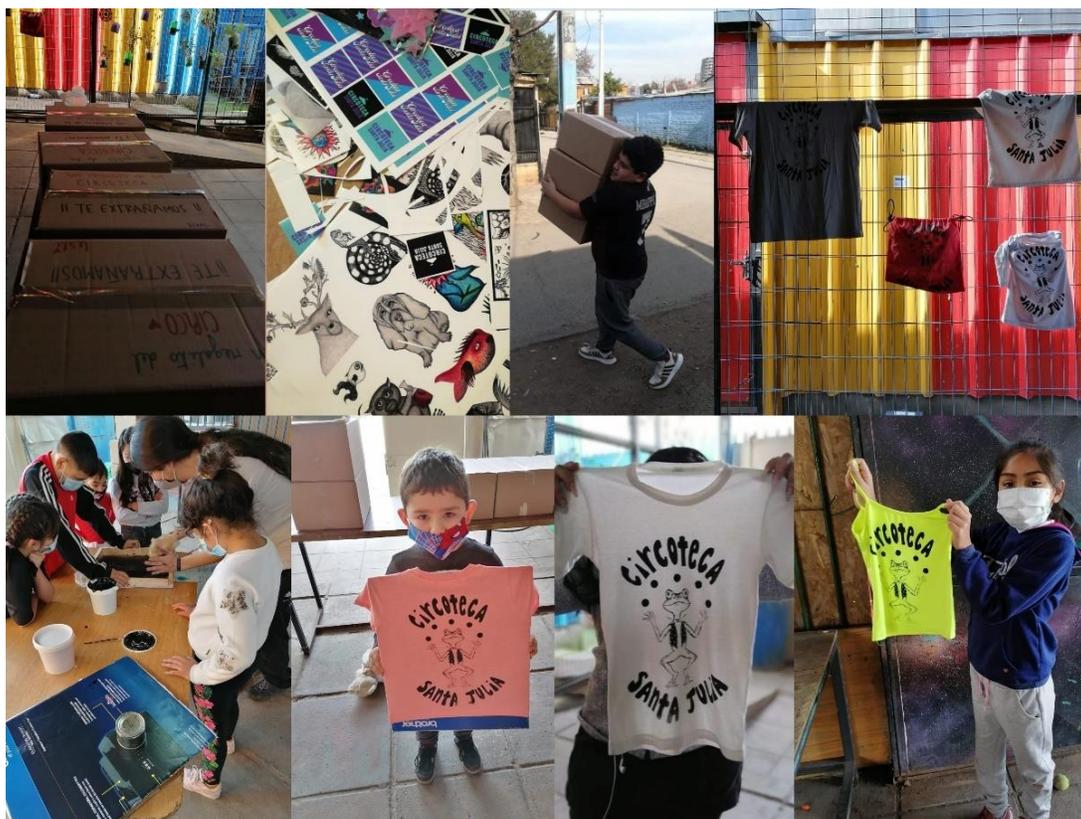
Cuando pudimos realizar actividades al aire libre, comenzamos con nuestro taller de circo, el taller con el que llevamos más tiempo trabajando. Las condiciones de ese momento no nos permitían tener un espacio para realizarlo, por lo que tuvimos que hacer circo en la calle, en este momento nos percatamos de la importancia de tener un espacio propio, entendiendo que se nos prometió uno por parte de la municipalidad, el cual nunca llegó. Además, se nos quitó el gimnasio, por lo que a partir de la idea de les niñes hicimos carteles y protestamos afuera de la sede que se nos prometió. Es así como evidenciamos que les niñes tienen un vínculo fuerte con la Circoteca y cuando este espacio se ve coartado repercute también en ellos (Extracto Narrativa, Felipe Oliva, 2022).



5. Encuentros Artísticos-Culturales

5.1. Día del niño

El viernes 7 de agosto celebramos el día del niño en la población. En colaboración con la junta vecinal, armamos 45 cajas con regalitos para niñas/os/es y jóvenes que, hasta entonces, habían participado de la Circoteca. Estas cajas contenían un poster de la Circoteca, stickers, dulces, el cuadernillo educativo “Salte de la Raya”¹³ junto a una caja de lápices, juegos de mesa y una pistola de agua (juguete indispensable para capear el calor del verano), además, en cada caja les escribimos un mensaje personalizado. Ese día, las/os/es niñas/os/es llegaron a la sede a buscar sus cajas junto a sus familias, con anticipación les avisamos que para ese día llevaran poleras, polerones e incluso mochilas para serigrafiar el logo de la Circoteca. También, fuimos a dejar las cajas a las casas de niñas/os/es que no podían ir por ellas.



¹³ Fanzine creado por Aniko, del Colectivo de Resistencia Infantil. Este material pedagógico trae diversas propuestas lúdicas en su interior para divertirse de diferentes formas (inventar cuentos, crucigramas, sopa de letras, dibujos para colorear, recetas, creación de cartas, entre otras), abordado de esta forma distintas temáticas como la identidad y las relaciones, la naturaleza y la alimentación, el arte y el juego.

La jornada de la tarde fue algo diferente, preparamos un espectáculo de circo que duraba 10 minutos aproximadamente, donde “representamos varias escenas de la vida en pandemia. Fueron cinco espectáculos en distintos lugares de la población para que la gente no tuviera que movilizarse por la calle. Fue muy entretenido presentar, las niñas y las familias estaban super emocionadas” (Extracto Narrativa, Alejandra Guerra, 2022). El espectáculo que creamos fue el siguiente:

Tomi, vestido de terno, representa al gobierno (con el tiempo les niñas lo nombraron “El piñera”). En la primera escena aparece gritando al público: *¡vecinas y vecinos ha llegado la caja del gobierno!* Pope, Anto y Marce al escuchar de inmediato hacen una fila, muy emocionadas, para recibir tan esperada ayuda. Entra Pope y ansiosa espera. Tomi saca de la caja 3 cucharones de palo para cocinar, Pope le pregunta “*¿Qué hago con esto?*” y comienza a malabarear. Tomi le grita *¡no!* mientras le acerca una olla, Pope continúa haciendo malabares y empieza a cacerolear. Tomi se enoja y le quita las cosas, pero Pope continúa malabareando, esta vez con clavos de circo. Tomi indignado, saca a Pope de la escena, gritando “*¡No, no, no! eso es terrorismo!*”.



Toca el turno de Anto, ella emocionada se sienta en una silla a esperar su caja. Tomi, le entrega un libro de ciencias, al recibirlo ella grita “*¡Nooooo! ¡pero que fome!*” (les niñas gritaban junto a ella). De pronto comienza a sonar la canción “Nunca un 7 me voy a sacar” de 31 minutos, Anto pone el libro en la silla y comienza a hacer paros de cabeza sobre él, y a mover sus pies al ritmo de la canción. Al darse cuenta de esto, Tomi llama al policía (segundo personaje de Pope) y sacan a Anto de escena colgada de un palo de escoba.





La música sigue sonando, aparece Marce haciendo hula-hula sin mascarilla. Tomi y Pope al darse cuenta, le gritan que eso no se puede hacer y le entregan una mascarilla. Comienza el juego con el hula, Marce

pasa entremedio de les niñes y Pope la persigue con un implemento de sanitización, gritando: *¡respete la distancia física!* Marce le toce a Pope en la cara, el suelta el amonio y Marce lo usa para dispararle a Tomi. Ante esto, el comienza a toser muy fuerte y hace su primer truco de magia: sacar un papel largo y blanco desde su boca, simulando el Covid-19.



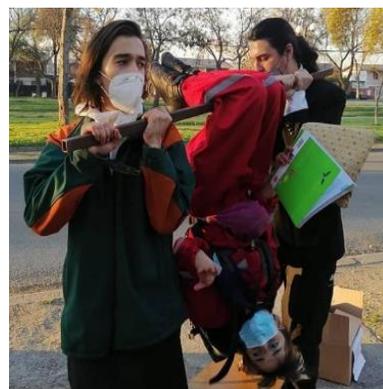
De pronto comienza a sonar una música apocalíptica y Anto grita “*¡Miren!*” apuntando el cielo (les niñes la siguen). Ale entra caminando al ritmo de la música, vestida de alíen, con su amado punto fijo (les niñes la miran muy atentos y asombrados). Comienza la batalla final “Alíen vs Gobierno”, alíen gana y todes celebramos. Salimos a escena, hacemos una reverencia y finaliza el espectáculo (Informe Práctica, Marcela Guzmán, 2020-2021).



Sobre esta experiencia interesa señalar que, a lo largo de la jornada, tuvimos la oportunidad de regalinear y compartir con niñas/os/es que hace mucho tiempo no habíamos visto. “El día del niño pude observar que, el cariño que existe entre niñes y ties es enorme, y que no sólo les ties brindan amor, sino que les niñes hacen notar ese cariño, esa alegría y constante agradecimiento por el simple hecho de estar” (Extracto Narrativa, Felipe Guzmán, 2022). Además, las/os/es vecinas/os/es, niñas/os/es y adultas/os/es, disfrutaron del espectáculo, “pudieron reír y asombrarse con nuestros innovadores números, además la obra estaba contextualizada en pandemia, específicamente en las cajas del gobierno, lo que generó mucha cercanía con la realidad de muchas familias, permitiéndoles reír un rato de la situación que era agobiante” (Extracto Narrativa, Felipe Oliva, 2022). A su vez, luego de cada presentación, fuimos invitando a niñas/os/es y jóvenes a participar de la Circoteca Santa Julia. En esa dirección, como organización, consideramos importante esta actividad porque nos

permitió dar a conocer aún más nuestro trabajo dentro de la población, al tiempo que “entregamos a las familias un espectáculo con contenido político y con humor para todas las edades” (Extracto de Narrativa, Tomas Marín, 2022).

Recuerdo el día del niño desde que nos juntamos en la sede hasta que nos fuimos, recuerdo mis pies cansados y mi corazón hinchado de felicidad. Tenía todo el tiempo esa extraña sensación de nervios y de sentirme una artista callejera, mirar la carita de les niños felices y de les vecines riéndose. Desde esa experiencia que nos pienso distinto, que nos sentí más amigos, más artistas, más educadores de la calle, del educar con la palabra, pero también con el cuerpo, con el transmitir desde ahí, desde lo creativo. Me acuerdo cuando se nos ocurrió la idea en el salón, recuerdo cuando pensamos que era una excelente idea salir colgando de un palo de escoba con el Pope y el Tom, los ensayos, la Ale siendo siempre un alíen. En la calle sentí que estábamos conociendo más de la pobla, que nos estábamos acercando de otra forma al territorio, desde lo que somos y de esos saberes que compartimos con les niños. Sentí vital el sacar de la sede a la calle parte de lo que es la Circoteca y esa capacidad de agrupar a les niños y a la gente (Extracto de Narrativa, Antonia Oliva, 2022).



Para finalizar el relato sobre esta experiencia, se compartirá una anécdota que ocurrió en la Escuelita Libre, una semana después del evento del día del niño.

Ariel estaba sentado en el mesón, había llegado tarde y tenía como 4 guías por hacer. Me senté a su lado para ver que estaba haciendo y si necesitaba ayuda con sus tareas. En eso empezamos a conversar. Muy serio me dice “*Tía, fui el otro día a buscar la caja que nos tenían allá del colegio*”, yo muy intrigada, pensando en las cajas que les habíamos entregado el fin de semana, le contesté “*¿Y? ¿qué tenía la caja?*”, inmediatamente Ariel exclama “*¡PURAS DESGRACIAS!*”. La caja que le entregaron a Ariel desde el colegio estaba repleta de guías que tenía pendientes y que pronto debía entregar (Informe de Practica, Marcela Guzmán, 2020-2021).

5.2. Jornada de conmemoración 11 de septiembre

Para el 11 de septiembre realizamos un acto conmemorativo en la plaza Semillita, por las personas desaparecidas, muertas y torturadas durante la Dictadura Militar. Especialmente ese día conmemoramos a Víctor Rodríguez Celis, joven de 15 años poblador de Santa Julia, quien fue asesinado en dictadura, durante una manifestación en la misma población. Esta jornada fue organizada por la Circoteca, la junta de vecinos n°3 y la Asamblea Santa Julia, donde las niñas y juventudes “fueron lxs grandes partícipes de las actividades, ya que fueron quienes más participaron realizando carteles con consignas, prendiendo las velas, etc.” (Extracto Narrativa, Tomas Marín, 2022).

Lo que a continuación se relata es la experiencia de ese día, donde como educadoras/es, compañeras/os/es de las/os/es niñas/os/es, consideramos importante compartir y recordar junto a ellas/os/es la historia de nuestro país, porque la memoria siempre se comparte. A su vez, esta experiencia es un claro ejemplo de como “la infancia no se queda ajena frente a ninguna situación y que la sociedad mal acostumbrada trata de invisibilizarla” (Extracto Narrativa, Felipe Guzmán, 2022).

Ese viernes luego de jugar un rato, invitamos a les niñas a sentarse en el mesón que esta fuera del salón, cada una con un jugo y galletas, y por supuesto, la Julia entremedio. Comenzamos a conversar sobre el 11 de septiembre, Tomas les preguntó “¿Saben que día es hoy?”, viernes respondieron a coro. Felipe les pregunta “¿viernes cuánto?”, “¿11 de septiembre!” gritó Cristóbal. “Y, ¿qué pasa hoy?” volvió a preguntar Tomas, “se corta la luz, protesta, balazos” señalaron casi simultáneamente. Comenzamos a conversar sobre la dictadura, sobre lo que ocurrió en Chile hace 47 años. Les preguntamos si conocían a Allende, respondieron que no.

“¿Y conocen a Pinochet?” respondieron que sí. Hablamos sobre el bombardeo de La Moneda, Tomas les preguntó si conocían ese lugar, nuevamente respondieron que no, asique les contamos sobre él. Entremedio llego Paula, y al contarle lo que estábamos haciendo me dijo “Ah, mi mamá ya me contó que Pinochet era malo”. Continuamos conversando sobre como durante la dictadura muchas personas fueron desaparecidas, muertas y torturadas por



pensar diferente, por creer que la vida puede ser distinta, más digna y justa. También, les compartimos la historia de Víctor, joven de 15 años asesinado durante la dictadura en la población. “*Un balazo atravesó su pecho mientras protestaba*” dijo Tomas, todes quedamos en silencio. Luego les pregunté si acaso ellos podían salir a protestar, “*No, no quiero que me pase lo que a ese niño*” respondió Juan. Por el contrario, Mariana afirmó “*¡Si! Nosotros también tenemos derechos po*”, a lo que Cristobal agregó “*¡Si po! si toa tu familia va y sale protestar, uno también puede*”. Por su parte Andrés, de 5 años, nos compartió la historia de cuando junto a su papá, mientras protestaban y corrían de una lacrimógena, él se cayó. De pronto la Julia de un salto se subió a la mesa y les niñas se preocuparon de ello. Aceptamos la señal para el cierre que nos dio la cachorra y comentamos a les niñas la actividad que se realizaría en la plaza Semillita, a la cual asistiríamos junto a quienes nos quisieran acompañar. Ese día, al contarle a algunas mamás y abuelas sobre la actividad me transparentaron su preocupación, una me preguntó si nosotres éramos “*de esos que tiran piedras*”, otra me dijo “*cuídala con tu vida marce ¿ya? tu sabí que es peligroso*”. A las 17.15 dimos por finalizado el taller y se quedaron con nosotres quienes quisieron y podían ir. Preparamos el carro con los materiales que utilizaríamos para hacer los lienzos, las velas, la comida y una de las banderas de la Circoteca, que Antonia puso en el carro. Cuando llegamos a la plaza se sumaron otras niñas, sacamos los materiales y Pope les dice “*Ya denle, ¿qué quieren escribir?*” Mariana y Ariel comparten sus consignas: “*Justicia por lxs muertxs*” y “*No más abusos del gobierno*”. Les demás se suman a esas ideas y comienzan a pintar (Informe de Práctica, Marcela Guzmán, 2020-2021).

Fuimos una de las primeras organizaciones en llegar a la plaza Semillita. Colgamos nuestra bandera y las/os/es niñas/os/es se ubicaron en el piso para escribir y pintar sus consignas, otro grupo corrió directo a los juegos. En eso comenzaron a llegar integrantes de la junta de vecinos y de la asamblea, todas/os adultas/os. De pronto Cristian, integrante de la asamblea, instaló el parlante a un costado de las/os/es niñas/os/es que estaban pintando, comenzaron a sonar canciones del estallido social y otros temas.





Cuando volví a donde se estaba pintando el lienzo, Mariana enojada me dice “¡Oye no podemos hablar na, el caballero ese tiene la música entera fuerte!”. Entre ese bullicio mire a les niñes y me percate de que a gritos intentaban pedirse las pinturas y los pinceles. Se me acerca el Feli y me dice “fuimos a bajar la música, pero el Cristian vuelve a subirla, le dije que estaba fuerte, que moviéramos el parlante, que les niñes estaban ahí pintando y no

escucha”. La paradoja de toda la situación era que las/os adultas/os participantes (a excepción de nosotres), estaban ahí parados o sentados, conversando, fumándose un cigarro y escuchando la música de fondo. Mientras que les niñes eran quienes realmente estaban haciendo algo por la actividad: estaban preparando los lienzos de la velatón. Aun así, ningún adulto parecía reconocer aquello” (Informe de Practica, Marcela Guzmán, 2020-2021).

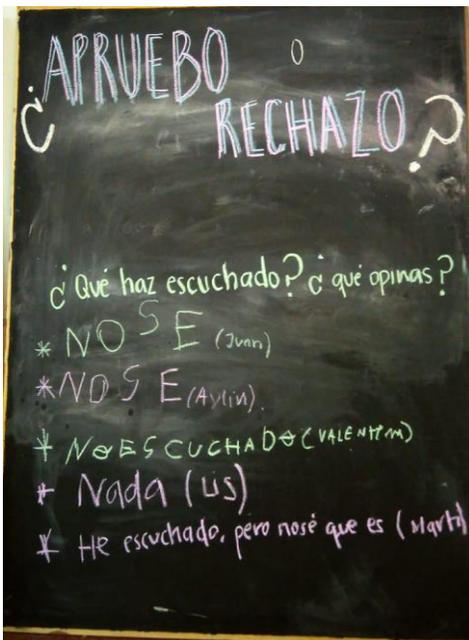


Una vez terminados los lienzos, les niñes escogieron el lugar donde colocarlos y comenzaron a prender las velas alrededor de ellos de manera muy cuidadosa. Al ver esto, el resto de los participantes se acercó para dar comienzo a la velatón que, por cierto, las/os/es niñas/os/es ya habían comenzado. Algunas/os/es integrantes de las organizaciones compartieron reflexiones sobre ese período tan oscuro de nuestra historia, también compartieron relatos de aquellas/os/es pobladoras/es que lucharon contra la dictadura militar. Ese día la jornada finalizó con una tocata.



Cuando llegué a mi casa, revisando Instagram me topé con una publicación de la Asamblea Santa Julia. Habían subido fotos de los lienzos que habían hecho les niñes y de la velatón, en la descripción de la foto escribieron sobre lo que habían hecho ese día, sin reconocer el trabajo realizado por les niñes de la Circoteca. Me dio una rabia gigantesca y de inmediato le escribí a Miriam para que editara la descripción de la foto y le otorgara a les niñes el reconocimiento que merecen. Durante la jornada ningún integrante de la asamblea siquiera se acercó a saludar y a conversar un rato con les niñes, no compartieron con ellos, incluso ni siquiera pudieron notar como interrumpieron su trabajo con el parlante. De igual forma, sin ninguna pizca de vergüenza, se habían otorgado la autoría de los lienzos y el protagonismo de la actividad a través de las redes sociales. El adultocentrismo cala profundo, la experiencia que afrontamos ese día es un claro ejemplo de cómo los adultos niegan e invisibilizan, una y otra vez, la participación política de las niñeces y juventudes” (Informe de Practica, Marcela Guzmán, 2020-2021).

5.3 Juego de Proyecciones: Jornada previa al plebiscito del 25 de octubre



El 10 de octubre la Coordinadora de Organizaciones Sociales Santa Julia organizó una actividad previa al plebiscito del 25 de octubre en la plaza Semillita. Nuestras principales inquietudes con respecto a la jornada se relacionaban con las formas de participación de niñas/os/es y jóvenes, dado que es común que, en estas instancias, la actividad se desarrolle en torno a una asamblea donde muchas veces las opiniones de las niñeces y juventudes quedan fuera. Además, consideramos necesario acercar el proceso constituyente a las/os/es niñas/os/es, porque las discusiones que se estaban dando en torno al mismo, estaban centradas en quienes toman las decisiones, los adultos. Sin embargo, de manera

ineludible, estos procesos políticos y sociales les afectan. En esa dirección, propusimos realizar el Juego de Proyecciones, el cual tenía por objetivo “incluir a les niñes en la toma de decisiones políticas sobre su mismo territorio” (Extracto Narrativa, Felipe Oliva, 2022).

El Juego de Proyecciones consistió en la creación de un tablero a escala humana compuesto por hulas y argollas, donde las/os/es participantes tiraban un dado gigante para avanzar por el tablero. En ciertos puntos colocamos pliegos de papel Kraft y alrededor de ellos colocamos diversos lápices, revistas, tijeras y pegamentos. Cada papelógrafo representaba un determinado lugar, la junta de vecinos, la municipalidad, la escuela, las plazas, el consultorio, el SENAME y la comisaria. A medida que se avanza por el juego, se invita a reflexionar en torno a la pregunta *¿Qué es lo que queremos o lo que nos gustaría para la población?* De este modo, las/os/es participantes pudieron expresar y plasmar sus opiniones, ideas y deseos respecto a aquellos lugares significativos dentro del territorio.

Me emociono cada vez que pienso, como entre risas y conversas, en el intento constante de responder la pregunta “*¿Qué vamos a hacer?*”, logramos crear este juego que nos permitió habitar una experiencia educativa y política tan entretenida, y que por lo demás implicó cumplir uno de nuestros sueños: crear un tablero humano (Informe de Practica, Marcela Guzmán, 2020-2021).



Al llegar a la plaza Semillita preparamos el espacio para jugar, las/os/es niñas/os/es que estaban en el lugar de inmediato comenzaron a explorar los materiales y a preguntar que estábamos haciendo. Cuando todo estaba listo, las/os/es invitamos a hacer una fila al inicio del tablero, les explicamos en qué consistía el juego y dimos comienzo a la actividad. Con emoción tomaban el dado gigante y lo lanzaban por el aire o el suelo, contaban la cantidad de puntos que en el aparecían y

saltando entre hulas y argollas fueron rellenando los papelógrafos con dibujos, recortes y relatos; mientras tanto nosotras/os/es fuimos acompañando el juego de las/os/es niñas/os/es.

Interesa mencionar algunas de las propuestas realizadas por las/os/es niñas/os/es. Por ejemplo, sobre el CESFAM señalaron: “queremos que cuiden a los pacientes”, “que pongan más camillas”, “más respeto”, “que atiendan más rápido”. Sus palabras dejan en evidencia las deficiencias del sistema de salud público, las cuales quedaron expuestas, de forma trágica, durante la pandemia; así como también expresan la necesidad de que esta situación mejore. Sobre la junta vecinal n°3, se destaca la urgencia de “tener baños” y por supuesto el interés por “invitar a niñas y niños a participar”. A su vez, en este papelógrafo, dos niñas/os/es dibujaron un castillo de tres pisos de altura que representa la JJVV. El tercer piso estaba destinado especialmente para niñas/os/es, el segundo piso destinado a la vejez y el primero era para todas/os/es. Sobre las plazas, niñas/os/es recalcaron la necesidad de sea un espacio más seguro, para poder jugar libremente en ellas, dado que actualmente las plazas de la población están marcadas por el consumo de alcohol y drogas.



El Juego de Proyecciones fue una actividad que me encantó. Allí se planteó la posibilidad de que les niñas pudieran expresar su opinión sobre distintos lugares del territorio, y el cómo los transformarían. Teníamos un dado gigante que llamaba mucho la atención. Les niñas estaban super contentos de participar, corrían, saltaban y dibujaban/escribían lo que se les ocurría en el instante. Me daba risa que, mientras les adultes hacían una asamblea muy aburrida, a la que nadie llegó, se desarrollaba el juego, con una gran convocatoria, lleno de niñas felices participando (Extracto Narrativa, Alejandra Guerra, 2022).

Cabe señalar que el juego se diseñó para que personas de todas las edades pudieran participar. De hecho, invitamos a las/os/es adultas/os/es presentes a ser parte de la actividad, pero solo uno se motivó.

El adulto que intento jugar se quedó todo el rato en la fila esperando su turno. Aburrido de la espera se acercó a Anto y le dijo *“oye, es que no puedo jugar, los niños no me pasan el dado”*, entre risitas ella nos cuenta que le respondió *“pero pídele a les niñas el dado”*. No es que les niñas no quisieran prestarle el dado, o que no quisieran que el participara, simplemente la fila ya no era clara, porque estaban tan emocionados y concentrados en el juego y sobre todo emocionades con el dado, que llegaban a buscarlo cada vez querían continuar su recorrido por el tablero. El adulto solo tenía que interactuar con les niñas y agenciar su juego, tal y como lo hacen les niñas (Informe de Practica, Marcela Guzmán, 2020-2021).

Interesa señalar que, en el marco de la actividad, el Juego de Proyecciones no pretendía ser un espacio “para niñas/os/es” mientras los adultos se reunían en torno a la asamblea. Sin embargo, a las personas adultas muchas veces les cuesta entender que las niñeces no están separadas del mundo, y que, por el contrario, quieren jugar un papel activo en él y cambiarlo. También, muchas veces les cuesta entender que pueden interactuar con las/os/es niñas/os/es, y que no tienen que esperar a que esas personas cumplan una determinada edad para conversar con ellas/os/es. En esa dirección, interesa mencionar que, durante el Taller de Narrativas, Mara nos comentó que durante la evaluación de la actividad las organizaciones que participaron hicieron mucho énfasis en la falta de convocatoria. Ella les aclaró que no estaban considerando a los 20 niñas/os/es que habían participado, que también son vecinas/os/es de la población.

6. Talleres de Muralismo

Esta es la última experiencia que interesa relatar de este intenso, pero también maravilloso periodo. Durante los meses de septiembre y octubre, realizamos jornadas de muralismo, pintamos un total de tres murales dentro de la población, de diversas temáticas y longitudes, siendo el más grande de 15 metros de largo. Durante las jornadas “les niños tuvieron la oportunidad de expresar a través del arte, sus gustos, molestias e inquietudes, plasmar su presencia o simplemente compartir un mensaje; además de experimentar con la pintura y los colores, las brochas y pinceles” (Extracto de Narrativa, Felipe Guzman, 2022).

La temática del primer mural que realizamos surgió a partir de la conversación constante que sostenemos con las/os/es niñas/os/es sobre las problemáticas que envuelven a SENAME, que por lo demás, es un tema muy presente en la realidad de las niñas y juventudes populares. De hecho, durante la revuelta social de octubre, las/os/es niñas/os/es de la Circoteca pintaron un lienzo con la consigna “*SENAME colapso antes que el metro*”, la cual fue compartida y difundida por redes sociales. De igual manera, el miércoles 30 de septiembre, nos reunimos junto a las/os/es niñas/os/es y conversamos sobre esta problemática, “les propusimos hacer un grafiti con alguna consigna que ellos quisieran respecto a este tema, eligieron escribir NO MAS SENAME” (Extracto Narrativa, Felipe Oliva, 2022). Mientras pintábamos el mural, varios de las/os/es niñas/os/es compartieron experiencias relacionadas a esta institución.



Recuerdo a Tamara decir “*A mí me da miedo en ese lugar, ahí violan a las niñas*”. Paula nos contó como estuvo a punto de ingresar a SENAME, al ser separada de su mamá los años que estuvo presa, “*ahí mi abuelito me salvó*” repetía agradecida. Les niños relataban distintas experiencias y situaciones ese día, sobre ellos mismos y también de otros niños conocidos que estuvieron en dicho lugar, también nos expresaron el miedo que tienen ante la posibilidad de estar en SENAME (Informe de Práctica, Marcela Guzmán, 2020-2021).

El 21 de octubre, a un año de la revuelta social, se realizó la segunda jornada de muralismo. “El siguiente grafiti también lo decidieron ellos, y se dibujó a Bart y Lisa Simpson con la frase “*No nos rendiremos, somxs más que lxs pacxs CTM*”, haciendo alusión a las protestas que se dieron durante el estallido social” (Extracto Narrativa, Felipe Oliva, 2022).

Mientras pintábamos el mural, Matías nos comentó “*Tíos yo antes admiraba a los pacos*”, hizo una pausa y agrega “*Pero de verda po, yo quería ser uno*”. Le respondí “*¿Ya y que paso?*”. Nos respondió haciendo un recorrido por su vida e historia: “*han reventao mi casa caleta de veces buscando a mi tío. Al principio me daba miedo, pero ya cuando es la sexta vez, queris puro matarlos*”. Seguimos conversando sobre su experiencia y sobre tantas otras, en eso volvimos a hablar de la revuelta social, estábamos en ello cuando Matías nos dice que quería escribir en el mural: “*No nos rendiremos, somxs más que lxs pacxs CTM*” (Informe de Práctica, Marcela Guzmán, 2020-2021).



El 28 de octubre realizamos la última jornada de muralismo, ese día entre el caos que había afuera de la cocina de la sede vecinal, mientras algunas/os/es ordenaban el carro con los materiales y otras/os/es terminaban de mezclar colores y se preparaban para salir, varios niñas/os/es estaban reunidos en círculo decidiendo qué consigna escribir en el mural. Entre el griterío y las risas, las/os/es niñas/os/es acordaron escribir “*CIRCOTECA EN LA CASA, LXS NIÑXS SE ORGANIZAN*”.

Lxs niñxs realizaron propuestas para definir qué hacer en este muro, quedaron en poner dos frases “Circoteca en la casa” y “Lxs niñxs se organizan”, además de colocar frases como “Wallmapu Libre”, “No nos rendiremos”, “NO MAS SENAME”. Para esta jornada llevamos un telón y un parlante, lxs niñxs junto a La Deyabu¹⁴, empezaron a freestyliar. Se creó una jornada bastante entretenida de carácter artístico (arte gráfico y musical) y que nació más o menos improvisada. Quiero recalcar el aporte que fueron la Isa y la Tami en esa actividad, quienes son dos cabras nacidas en Santa Julia y que en los talleres piñones ya habían realizado talleres con algunos cabrxs entonces existía una cercanía distinta, incluso creo que otorgaron a la Circoteca un sentido más poderoso de pertenencia en el espacio (Extracto Narrativa, Tomas Marín, 2022).



Este mural junto a su precioso mensaje son el más tierno reflejo de todo aquello que hemos vivido y compartido durante estos meses. Es el producto final, la suma de todas las partes, el retrato de nuestra experiencia, de nuestras luchas y resistencias, de nuestra amistad y afecto, de nuestro sueño compartido. La Circoteca en la casa, lxs niñxs se organizan.



¹⁴ Revisar en <https://www.youtube.com/channel/UC8How8raXq94Xvwcb35YvoQ/featured>

II. Generación de Nuevos Conocimientos: Análisis e Interpretación de la Experiencia

*¡Oh! si no tuviera corazón, si no tuviera ojos para ver lo que vi,
¡oh! si no tuviera corazón, no sufriría tanto. No sufriría tanto.
¡Oh! si no tuviera ojos vería con el alma,
si no tuviera oídos escucharía con el cuerpo,
si no tuviera territorio no lucharía por lo que es mío,
pero es esta nuestra historia de convivir con enemigos.
(Sara Hebe, Ho!, 2017)*

Tal como fue expuesto en el Marco Metodológico, uno de los mayores desafíos de la sistematización es ir más allá de la reconstrucción histórica de la experiencia, para alcanzar una lectura reflexiva, analítica e interpretativa sobre la misma, que aporte a la producción de conocimientos teóricos y prácticos. Teniendo esto en consideración, en este segundo tiempo de la sistematización, se buscó analizar e interpretar críticamente la experiencia; preguntar por las causas de lo sucedido; identificar las tensiones y contradicciones; reconocer las particularidades y el conjunto, lo personal y lo colectivo; y comprender las interrelaciones e interdependencias de los distintos elementos que envuelven las experiencias (Jara, 2015).

Entonces, una vez concluida la reconstrucción histórica de la experiencia, y en base a una lectura colectiva y transversal de la misma, se dio paso a la reconstrucción analítica e interpretativa del conjunto de las experiencias, en torno a los ejes de sistematización antes mencionados: *¿Qué aprendizajes se desprenden de las experiencias compartidas durante la crisis sociosanitaria? ¿Cómo se habitan las relaciones intergeneracionales dentro de la Circoteca Santa Julia?* También, se consideraron las reflexiones generadas sobre la experiencia durante el Taller de Narrativas, donde de manera colectiva, se identificaron los aspectos significativos de las experiencias, se descubrieron elementos inéditos, se consideraron supuestos, preguntas y posicionamientos sobre las acciones compartidas.

Cabe mencionar, que la sistematización al ser una propuesta investigativa alternativa no puede reducir su interpretación a la justificación de lo sucedido, por el contrario, se trata de comprender críticamente la lógica de la experiencia para generar aprendizajes significativos que contribuyan al cambio tanto personal como colectivo, e impulsen el desarrollo de propuestas educativas y políticas transformadoras.

El contexto pandémico es un elemento fundamental para comprender los diversos aspectos que se relevaron de las experiencias. En esa dirección, consideramos importante reflexionar sobre las consecuencias sociales y psicoemocionales que produjo la crisis sociosanitaria, pues a partir de ellas, las acciones realizadas por la Circoteca Santa Julia durante ese periodo, encuentran sentido.

Tal como señala Sousa Santos (2020) la expansión global del Covid-19 agudizó de manera dramática la crisis constante a la que ha sido sometida toda la experiencia humana; no solo por la creciente circulación del virus, sino por el incremento de la pobreza y la desigualdad, la indigencia, el desempleo, y en términos generales, de la precarización de las condiciones de vida de diversos grupos sociales.

En efecto, gran parte de la población mundial, producto de la privatización de bienes comunes como la salud y la educación, el agua potable, la electricidad, los servicios de telecomunicaciones, entre otros; no contaba con las condiciones suficientes, y en muchos casos mínimas, para proteger y cuidar sus cuerpos de la enfermedad por Covid-19. Ya sea porque viven en espacios reducidos, hacinados o contaminados, porque debían trabajar en condiciones de riesgo para alimentar a sus familias, porque están detenidas en cárceles o en campos de internamiento, porque no tienen acceso a agua potable para lavar sus manos, para beber o cocinar.

Bajo este hostil contexto, donde la pandemia figuraba como una amenaza existencial para los grupos sociales empobrecidos, como Circoteca Santa Julia, nos vimos ante la necesidad de generar acciones solidarias para contribuir de manera comunitaria al sostenimiento de la vida y enfrentar en conjunto las principales dificultades producidas por la emergencia sociosanitaria.

Al comienzo, no circulaba información suficiente sobre el Covid-19, sus efectos y propagación. Por el contrario, la (des)información difundida por diversos medios de comunicación durante ese periodo generó en gran parte de la población la creencia de que el virus se transmitía por la ropa, los zapatos, los objetos, e incluso en un momento se llegó a pensar que se transmitía a través del pelaje de las mascotas. Por ello, la brigada de sanitización fue la primera acción territorial y comunitaria gestada durante la pandemia.

Pese a que varias/os/es sabíamos que la sanitización no era realmente una acción efectiva para combatir el virus y su propagación, en ese contexto, desinfectar con amonio cuaternario las plazas, los almacenes, los portones de las casas, figuraba como una medida de cuidado necesaria.

Las/os/es vecinas/os/es sentían tranquilidad con nuestra presencia en el territorio y nos agradecían constantemente, e incluso algunas/os/es niñas/os/es tenían permitido abrazarnos porque traíamos puesto overoles azules. Recordarnos a nosotras/os/es en esos momentos nos causa mucha gracia. Con la información que contamos actualmente sobre la enfermedad por Covid-19 hemos reafirmado que esta acción no fue efectiva y por lo mismo no la repetiríamos. De hecho, durante el primer semestre del año 2021, cuando volvimos a estar en cuarentena, con confianza y tranquilidad decidimos dar continuidad a las actividades de la Escuelita Libre. Teníamos la certeza de que no nos contagiábamos porque nuestros protocolos de cuidado fueron efectivos. Es más, durante ese periodo nos adjudicamos el fondo INJUV Participa 2021 y con ello dimos continuidad al Taller de Circo y Deportes de manera presencial. Desde esta óptica afirmamos que:

La sanitización implicó más que nada una decisión política y amorosa con el espacio, en plena pandemia mundial, entre el caos de afuera y de cada uno, parecía ser que lo que hacer o no era vital. Hoy entiendo que la sanitización como medida sanitaria propiamente tal no tenía una efectividad quizás tan real ante el contexto de pandemia, sin embargo, en ese momento era vital estar en el territorio (Extracto Narrativa, Antonia Oliva, 2022).

Es importante destacar que, en el momento en que todo el mundo se aislaba para “demostrar solidaridad”, nosotras/os/es decidimos salir del encierro brutalmente impuesto para estar presentes en el territorio. Decidimos resistir a ese individualismo inherente que se profundizaba con las medidas de cuarentena total, donde imperó la lógica de “sálvese quien pueda”. Por ello la brigada de sanitización es tan relevante, porque nos permitió estar presentes en la población, conocer las dificultades que enfrentaban las/os/es vecinas/os/es producto de la pandemia y pensar de qué manera podíamos aportar. Además, nos permitió transitar otras calles, conocer las casas de todas/os/es las/os/es niñas/os/es y jóvenes, y por supuesto, dar a conocer también nuestro trabajo en lugares de la población donde no habíamos llegado antes.

A modo personal creo que la brigada de sanitización fue una actividad relevante, no solo por la importancia de la sanitización en el contexto inicial de pandemia (donde aún existía un miedo gigante al virus), sino porque le sirvió a la organización para visibilizarse con muchxs vecinxs que no nos conocían, sirvió para reforzar el lazo con la junta, con las familias y creo que como organización también fue un punto clave para determinar los rumbos a donde apunta nuestro trabajo (Extracto Narrativa, Tomas Marín, 2022).

Sobre el conflicto que se dio dentro de la organización durante ese periodo, interesa señalar que nos ayudó a esclarecer de mejor manera el compromiso que sostenemos con la comunidad y el territorio desde nuestra propuesta política-educativa y, además, las formas y el sentido de la participación que existe dentro de la organización.

Cuando discutimos sobre el sentido de la brigada de sanitización, había personas que no podían participar presencialmente y otras que no querían, esas decisiones se respetaron. El conflicto se generó cuando las personas que no quisieron asistir al territorio, no se preocuparon de agenciar su participación dentro de la organización. Había diferentes trabajos por realizar de manera remota, como por ejemplo la ejecución del Fondo Valentín Letelier, los talleres de medicina natural, las reuniones con otras organizaciones de la población, etc. Aun así, no manifestaron interés por sostener, desde la distancia, el trabajo de nuestra organización. Habían cosas por hacer y desde donde aportar. Quizá si hubiéramos seguido al ritmo de ellas/os/es, al igual que otras organizaciones populares y sociales durante ese periodo, la Circoteca Santa Julia hubiera paralizado su trabajo.

Sumado a ello, algunas/os/es expresaron indiferencia ante las dificultades que enfrentaban las/os/es niñas/os/es y sus familias producto de la pandemia. De hecho, si nosotras/os/es no convocábamos a las reuniones para compartir la experiencia de la sanitización y sobre todo cómo se estaba viviendo la pandemia dentro del territorio, quienes no participaban de la brigada no preguntaban por las/os/es niñas/os/es y jóvenes. No manifestaron preocupación por los vínculos de amistad que dentro del espacio habían construido.

Por todo ello, en retrospectiva afirmamos que, este conflicto iba más allá de la brigada de sanitización y su sentido, puesto que implicó decidir si se continuaba o no participando de la Circoteca Santa Julia. Reflexionando durante el Taller de Narrativas sobre esta situación, nos dimos cuenta de que había personas que solo estaban interesadas en participar de los talleres, lo cual no es algo negativo, pero en un momento tan crítico y difícil como el que estábamos viviendo, era necesario hacer algo más por la comunidad con la cual nos vinculamos, compartimos y trabajamos. Ante la emergencia sanitaria era crucial preguntarnos ¿Qué vamos a hacer ante esta situación?, posicionarnos políticamente y levantar acciones concretas para combatir los efectos de la pandemia. Disfrutar y gozar de las actividades circotequeras no se puede oponer al compromiso y la responsabilidad con el trabajo que realizamos dentro del territorio; con las niñas y juventudes, que son parte de la organización; con sostener y mantener activo nuestro proyecto.

La Circoteca Santa Julia es parte del territorio y de la comunidad, por lo mismo no nos podíamos quedar ajenos ante las problemáticas que enfrentaban las niñas y sus familias, era crucial buscar formas de resistir en colectivo ¿Cómo íbamos a desaparecer del territorio y contemplar desde la distancia el sufrimiento de quienes consideramos son nuestras/os/es amigas/os/es? Por las/os/es amigas/os/es damos la vida y nos disponemos a transformar aquello que añade sufrimiento. La empatía ante las problemáticas que enfrentan las/os/es otras/os/es se contrapone al individualismo y la violencia, motivando la búsqueda conjunta de soluciones concretas y reales para el bienestar común. Tal como señala Mejía (2014) la lucha por transformar las condiciones de desigualdad e injusticia es de quienes sufren estas situaciones, y también de quienes consideran que aquélla es una condición que debe ser enfrentada y transformada no sólo por quienes sufren directamente esas violencias, sino por la sociedad en su conjunto.

En definitiva, hoy afirmamos que el trabajo de la Circoteca Santa Julia requiere la capacidad de involucrarse, desde el amor, los afectos y el compromiso con las niñas y juventudes, con la comunidad y el territorio. Es un espacio para personas que desean trabajar desde la propia necesidad de hacer algo por las/os/es otras/os/es, y por sí mismas/os/es, por querer que la vida cambie.

Es doloroso ver constantemente tanta crudeza y violencia, pero la empatía que genera el ser capaces de comprender el sufrimiento de las/os/es otras/os/es, nos moviliza. A fin de cuentas, nos moviliza una esperanza, un sentido de existencia, un latido que nos susurra que juntas/os/es podemos crear las condiciones necesarias para volver la vida un poco más amena.

En ese sentido, nuestro trabajo está permeado por una perspectiva política y comunitaria que surge a partir de nuestra manera particular de entender la realidad y, a pesar de saber que no podremos cambiarla ni transformarla por completo, tenemos la certeza de que lo que se haga es importante, porque siempre hay algo por aportar. Quedarse de brazos cruzados, esperando a que la vida cambie, nunca será una opción. Nuestro quehacer es continuo y constante, incluso frente a este tipo de tragedias. Eso también es parte de nuestra resistencia. Siempre hay alternativas posibles, sobre todo cuando se trata del bien común.

Lo que está en juego aquí, es realmente repensar al humano como un sitio de interdependencia. ¿Vivimos o no en un mundo donde nos ayudamos unos a otros? ¿Nos ayudamos unos a otros o no, con necesidades básicas? ¿Y están las necesidades básicas para ser decididas como una cuestión social, y no solo mi asunto personal o individual o tu asunto

personal o individual? Entonces, me refiero a que hay un desafío al individualismo en el momento en el que pides ayuda con una tasa de café. Y ojalá las personas lo tomen y digan “sí, yo también vivo en este mundo, en donde entiendo nos necesitamos el uno al otro a fin de atender nuestras necesidades básicas”. Quiero organizar un mundo social y político sobre la base de ese reconocimiento (Judith Butler¹⁵).

Por otra parte, durante la brigada de sanitización, pudimos observar de cerca las diferentes experiencias de las niñas y juventudes en pandemia. Algunas/os/es tenían permitido salir a la calle o a la plaza, se encontraban con otras/os/es y estaban sin mascarilla; mientras que otras/os/es estaban completamente encerrados. En ese contexto, donde la sanitización era nuestra posibilidad de encuentro, comenzamos a ir a sus casas y la dinámica de las visitas domiciliarias quedó instaurada: ahora, antes de comenzar los talleres, pese a que las/os/es niñas/os/es y jóvenes saben que días y a qué hora nos reunimos, salimos a buscarlas/os/es.

Es pertinente mencionar que, durante ese periodo intentamos mantener contacto con ellas/os/es a través de videollamadas grupales, pero estas no tenían una gran convocatoria. Si seguíamos así, íbamos a perder contacto, situación que en definitiva no podía ocurrir. De inmediato comprendimos que la virtualidad no encontraba cabida en la población, porque la brecha digital es abismal.

A propósito, la situación educativa de las niñas y juventudes era crítica. Conversando en el Taller de Narrativas nos dimos cuenta de que para nosotras/os/es el mes de junio fue un momento crucial: tomamos la decisión de hacer algo por las/os/es niñas/os/es y su educación.

Creo que fue un momento de la pandemia donde volvimos a funcionar de gran manera como organización, donde creo que también por nuestras discusiones logramos empaparnos de la necesidad de hacer algo. También comprendimos la importancia de levantar un espacio distinto, de tener nuestro propio espacio educativo, porque vimos de una manera más real y directa la violencia educativa que existe, y la falta de interés que tienen los colegios por las niñas (Extracto de Narrativa, Tomas MARIN, 2022).

¹⁵ Revisar en: <https://www.youtube.com/watch?v=H2JvXmkFp0>

En Chile, las desigualdades en el acceso a la educación se vinculan directamente con las condiciones socioeconómicas de las/os/es estudiantes y con la inequidad territorial. De acuerdo con Quiroz (2020) esta última incide no sólo en materia de infraestructura y disponibilidad de horas docentes, sino que también en aspectos tales como la seguridad ciudadana y vial para poder acceder a los centros educativos. No es lo mismo caminar hacia un colegio en un entorno seguro, con veredas en buen estado, con árboles y áreas verdes que, por un sector sin saneamiento básico, con basura, inseguridad y otras problemáticas que afectan objetivamente el acceso a la educación.

Las descripciones anteriores tienen otro elemento adicional, la herencia de pobreza y desigualdad, en la que las generaciones de familiares que les precedieron no pudieron salir del círculo de la pobreza y la marginalidad, precisamente por la ausencia o ineficiencia de políticas sociales focalizadas en la educación como mecanismo de superación social (Quiroz, 2020, p.2).

De este último punto surge otra desigualdad, el apoyo que las/os/es cuidadores principales pueden brindar a niñas/os/es y jóvenes, donde en muchos casos quedan absolutamente ausentes de la educación formal por no tener la formación y los recursos materiales para poder acompañar el proceso educativo de niñas/os/es y jóvenes. En esas circunstancias, las niñeces y juventudes empobrecidas quedan en una posición de desventaja frente a otras/os/es estudiantes que si cuentan con familiares que las/os/es pueden apoyar y acompañar.

Todos estos elementos se vieron drásticamente agudizados con la pandemia por Covid-19. En la RM no sólo hubo grandes diferencias en los recursos disponibles de cada comuna para enfrentar la emergencia sanitaria, sino que además hubo diferencias en la gestión de oportunidades en torno al acceso y la efectividad de la educación a distancia. La desigualdad económica traducida en la desigualdad de acceso tecnológico y de conectividad fue la que emergió en primera instancia. La falta de conexión a internet, de dispositivos tecnológicos (celular, computadora, Tablet), de espacios dentro del hogar y otras limitantes las enfrentaron una gran cantidad de familias que viven en contextos de pobreza y vulnerabilidad social.

Durante la Escuelita Libre vivimos de cerca el incremento de dichas desigualdades y vulneraciones. Por ejemplo, a algunas/os/es niñas/os/es les entregaron computadores, pero muchas/os/es no contaban con internet en sus casas para conectarse a clases a través de las plataformas virtuales; otras/os/es no sabían utilizar dichos dispositivos y sus cuidadores principales son

analfabetos digitales; algunas/os/es viven en contextos de hacinamiento y/o bajo situaciones de violencia intrafamiliar ¿Cómo podrían participar adecuadamente de las clases virtuales, conectar sus cámaras, si atrás de ellos sus familiares se están acuchillando? Es más, durante ese periodo discutimos con algunos de sus profesores cuando intentamos explicarles que las/os/es niñas/os/es no podían resolver las guías. Así fue el caso puntual de Antonia, que no sabía contar, sumar ni restar, por lo que aprender a multiplicar estaba siendo una situación difícil por no decir imposible. La respuesta que nos entregó su profesora fue que no podía hacer mucho más porque esas son las exigencias del currículo para una niña de su edad.

Sin duda alguna afirmamos que, la crisis sociosanitaria implicó una nueva desventaja para la educación de niñas/os/es y jóvenes empobrecidos. Las políticas implementadas por el Estado no fueron de aplicación universal, por el contrario, terminaron por excluir del proceso educativo a las niñas/os/es y juventudes que viven en contexto de pobreza y vulnerabilidad social. Francamente, con la implementación de la educación a distancia se vulneró el derecho a la educación y existe muy poca conciencia de la implicancia de aquello.

Muy por el contrario, nuestro espacio educativo funcionó de manera presencial en plena pandemia mundial. Pese a que el encierro era obligatorio y que ninguna/o/e de nosotras/os/es vive realmente en el territorio, nos arriesgamos a salir. El cariño, los afectos y la amistad que sostenemos con las/os/es niñas/os/es y jóvenes, bastó para decir acompañar su proceso educativo y construir, en conjunto, una escuela para todas/os/es.

La Escuelita Libre es un claro ejemplo del inédito-viable del que habla Freire: la importancia de generar y articular experiencias históricas que nos recuerdan que siempre existen alternativas posibles. A su vez, esta experiencia da cuenta de nuestra capacidad, como equipo educativo, de replantearnos nuestro quehacer. Las dificultades no nos paralizan, por el contrario, entendemos que el cambio y las crisis son parte de la vida, ello nos impulsa a preguntar una y otra vez ¿Qué hacemos ahora? No todas las personas están dispuestas a continuar, a seguir buscando alternativas, a resistir ante la adversidad. Quizá nosotras/os/es somos capaces de enfrentar la frustración que genera esta realidad tan hostil, porque descubrimos nuestro poder para imprimir nuevas realidades en el mundo.

En ese sentido, el apartado sobre la Escuelita Libre da cuenta de lo que hemos creado como Circoteca Santa Julia: un pequeño mundo lleno de emociones, de juego y adrenalina, de sinceridad y también de todo lo otro que conlleva la vida, los conflictos, la angustia, el tedio, el estrés de estar

viviendo en un sistema que te aparta constantemente. Muchas/os/es niñas/os/es y jóvenes de la población fueron olvidados por la institucionalidad, las/os/es dejaron a la deriva amarrados a una escuela online, encerrados en sus casas de manera forzada bajo situaciones de violencia intrafamiliar e intergeneracional. Frente a las vulneraciones a las que se vieron expuestos, invitarlas/os/es a participar de un espacio donde es posible hablar, reír, jugar, sociabilizar, moverse, se vuelve una experiencia liberadora.

En la Escuelita Libre nos juntamos con las niñas y juventudes, para armar un espacio común, un espacio de encuentro. Algunos días llegaban cinco niñas/os/es, otros días éramos más de veinte. Algunas/os/es nos esperaban afuera del portón de la junta de vecinos, porque sabían que nos encontrarían ahí. Otras/os/es suspendían lo que estaban haciendo para ser parte del encuentro. En ocasiones, las/os/es niñas/os/es estaban a unos metros, con sus historias y ocupaciones, y tan solo nos saludábamos desde la distancia.

Tal como describen Duschatzky y Sztulwark (2018) estar ahí implica crear el territorio y el espacio para el encuentro, este lo creamos juntas/os/es, permaneciendo. Y cuando nos vamos se disuelve, porque la presencia marca el encuentro.

Presencia cuyos ribetes desbordan la sola visibilidad de cuerpos en un espacio. Presencia como inquietud, presencia como vulnerabilidad afectada, presencia como la pregunta que no cesa, presencia como complicidad. Presencia del alma, del deseo, de la escucha, del errar errante. Presencia, es decir, un modo de tomarse en serio estar ahí. La presencia crea (...) a lo mejor quede una huella mutando en los pibes (Duschatzky y Sztulwark, 2018, p. 4).

Lo que para muchas instituciones educativas formales se considera como interferencia para nosotros es parte de la materialidad del encuentro. La dispersión, el desorden, el caos, la falta de una estructura definida, puede ser una posibilidad para generar acercamientos, preguntas y juegos. Por ello, las experiencias educativas que dentro de nuestro espacio se comparten no están determinadas o estipuladas de antemano. A veces solo basta con juntar en la mochila todos los juegos, comprar fruta entre todas/os/es y estar ahí, compartiendo. Otras veces proyectamos actividades en nuestras cabezas, pero las/os/es niñas/os/es, el azar, el clima u otra eventualidad, terminan por cambiar las propuestas y todo bien con eso. “No hay diseño de rutinas, sino entrenamiento para la improvisación. Armamos lo que dé, lo que se pueda, propuestas singulares, originadas una a una, experiencias sin modelo que requieren de una esforzada creatividad e imaginación” (Duschatzky y Sztulwark, 2018, p. 5).

Como equipo educativo, estamos preparados, atentos y dispuestos al encuentro. Una disponibilidad que se desarrolla y entrena cada día. Tenemos la capacidad de entrever lo que puede pasar, para encontrar posibilidades y aperturas para el dialogo y la reflexión, para buscar, explorar y preguntar. Todo acontece en el mientras tanto, y eso nos permite decidir que funcionara y que no, que podemos hacer y que no es tan conveniente. Si sacamos las telas, si jugamos juegos de mesa o nos reunimos en circulo a conversar de alguna problemática que acontece. Esta amplitud que se da en el espacio nos permite, por ejemplo, abordar temáticas que en otros espacios educativos no se consideran importantes, o son saberes y conocimientos que conscientemente se buscan negar, invisibilizar y silenciar. A su vez, la materialidad con la cual trabajamos está a libre disposición de las/os/es niñas/os/es, los invita a explorar, a jugar y aprender en libertad.

Las niñeces y juventudes expresan de todas las formas posibles el tipo de educación que les gustaría tener, que necesitan y que les interesa aprender, como desearían fuera la escuela. El problema está en que los adultos y sus instituciones no escuchan lo suficiente.

El otro día, al preguntar a les niñes como estaban, varies respondieron -gritaron- *¡Mal!*, Tomas les preguntó por qué, inmediatamente comenzaron a hablar sobre la escuela. *Porque tener que ir cinco días al colegio y tener solo dos días pa hacer otras cosas me parece una injusticia ¡Si! ¡Una injusticia!*, exclamo Francisca. Por otro lado, Ana nos contó que una de sus compañeras ese mismo día se había cortado con hojas de afeitar en un baño del colegio y había sido hospitalizada por intento de suicidio. Conversamos sobre aquello. De pronto Daniel molesto, interrumpe y exclama: *¿Porque no hablan de estar felices? ¡Yo estoy feliz! A mí me gusta ir al colegio porque hago amigos.* Rocío indignada con la acotación de Daniel, le responde: *¡Como te puede gustar el colegio, es lo peor! ¡Es como una cárcel!* Reconocí que estaba por darse una discusión acalorada. De inmediato me agache para recordarles que existen diversas experiencias y que te guste el colegio es tan valido como que no te guste. Mariana abrazada a Sofía, comentó: *Yo como que no estaba bien, pero ahora, ahora me siento bien.* Por último, Anais nos contó que se tuvo que comprometer con la directora a portarse mejor en clases, todes nos reímos. Las respuestas de les niñes, repletas de historias y experiencias, nos recuerdan cuan urgente es transformar la escuela para convertirla en un lugar ameno para las nuevas generaciones¹⁶.

¹⁶ “Sobre el retorno a clases”, narrativa escrita por Marcela Guzmán durante abril del año 2022.

Dicho lo anterior, interesa reconocer y destacar el trabajo que, como organización popular intergeneracional, hacemos en torno al adultocentrismo: establecemos relaciones nuevas y diferentes, que buscan constantemente romper con las jerarquías y estructuras preestablecidas que nos impiden ser amigas/os/es de las/os/es niñas/os/es.

Tal como señala Shabel (s.f.) las formas de la proximidad entre generaciones tienen impuestos guiones estrictos, que reducen las posibilidades de ser con las/os/es otras/os/es y nos empujan hacia la repetición de un sistema que nos quiere aislados. Cuando se trata de relaciones intergeneracionales, hay algunas clasificaciones que se ponen en juego de modo jerárquico, para instalar aquella distancia abismal entre niñez y adultez tan propia de nuestra sociedad adultocéntrica.

En esa dirección, el adulto se ha posicionado como modelo de referencia, de perfección y plenitud humana, capaz de tomar todas las decisiones políticas y públicas, que se opone a las edades anteriores concebidas siempre desde la falta, porque aún no están lo suficientemente desarrolladas. “La adultez, ese tiempo aproximado que hoy se estira entre los veintís y los sesentís, es el momento de mayor productividad en los términos del capital y por ello el mundo se ordena según su forma y criterio” (Shabel, s.f., p.2).

El adultocentrismo junto al capitalismo, como fieles creyentes del progreso, nos han querido convencer de que existe algo llamado desarrollo y que eso nos lleva de menos a más en todas las dimensiones de nuestra existencia individual y social. Sin embargo, que el tiempo y los años pasen, que la experiencia se acumule, no significa que la vida siempre va hacia adelante. Ni mucho menos que tenemos que actuar de cierta forma en un momento y de otra después, o que nos veamos obligadas/os/es a hacer determinadas cosas a cierta edad. Los comienzos y las transformaciones no siguen una línea recta. “Romper esas crono-expectativas es importante para repensar las relaciones entre los grupos de edad y para combatir la permanente frustración a la que nos obliga tanto mandato” (Shabel, s.f., p.3).

Compartimos el mundo con otras generaciones, que no son las pasadas ni las futuras, sino nuestras contemporáneas, todas vivimos lo mismo desde la particular perspectiva que nos dan los años. Y en ese sentido, si el poder opera obstaculizando el intercambio entre aquellas/os/es que oprime, reunirnos, escucharnos y acompañarnos es una forma de resistencia, que además suele salir bien.

Nos acercamos a las niñeces y juventudes tejiendo alianzas donde nadie se lo esperaba, abandonando los moldes vinculares. “Estoy hablando de hacernos amigxs con quienes nos dijeron que no valdría la pena, erosionando los bordes de lo posible, en un contrabando de vínculos capaz de ensanchar nuestra proximidad con la alegría” (Shabel, s.f., p. 4).

La amistad contiene prácticas de cuidado que se escapan de la lógica del compromiso y el favor, que desconocen el imperativo de la deuda en el dar(nos) y apelan a un compartir por el disfrute mismo de hacerlo. La amistad, como una relación sin sujeción ni obediencia, como un encuentro con otras/os/es que nos compone y transforma de modos inesperados, nos permite encontrar formas alternativas de organizar los afectos entre generaciones, nos convoca a un amor político y una política de la alianza que nos permite romper con las distancias impuestas y conversar con aquellas/os/es que suelen ser silenciados e invisibilizados.

Traigo la amistad como un llamado a amasar lo común que genera comunidad y hace florecer subversiones del lazo desde donde resistirle a la violencia y al abuso al que este sistema nos quiere acostumbrar. Lo que quiero decir, en definitiva, es que la amistad entre generaciones es parte de una sublevación afectiva en marcha, y que nos hace de refugio y de trinchera de contrataque (Shabel, s.f., p.4).

En la Circoteca Santa Julia, se habitan otro tipo de relaciones intergeneracionales, donde la asimetría impuesta entre generaciones se difumina, se pierde, desaparece. Como en otros ámbitos de la vida cotidiana, como equipo educativo nos vemos frente a la necesidad de establecer límites y fronteras con las/os/es niñas/os/es, por ejemplo, al recordarles la importancia de ordenar y cuidar el espacio, los materiales, los vínculos. A veces nos toca intervenir cuando hay conflictos, cuando entre ellas/os/es se están tratando pésimo. Pero todo ello lo hacemos desde la amistad, la ternura y el afecto, entendidas como una necesaria relación educativa.

Durante el año 2020, profundizamos los vínculos (los afianzamos) con las/os/es niñas/os/es, porque también cambio el sentido en que nos planteamos nuestro trabajo y nuestras responsabilidades. A medida que fuimos entendiendo la urgencia de estar presentes en su cotidiano, las/os/es niñas/os/es fueron valorando dicha presencia, porque ellas/os/es establecen relaciones desde el presente, desde el cotidiano. Si nos ven ahí, haciendo cosas en nuestro espacio de encuentro, para ellas/os/es estamos y eso es suficiente, esto lo aprendimos junto a ellas/os/es.

Al estar presentes en sus vidas, los vínculos y las confianzas se fortalecen, aumenta la posibilidad y el interés por decirnos como están, que les ocurre, nos cuentan sus cosas, nos piden ayuda. Nos vamos haciendo más amigas/os/es.

En septiembre del 2020, no recuerdo porqué situación, la Mariana nos llevó regalos a mí y a la Marce. Tengo las selfis que nos sacamos ese día y siempre que las miro me recuerdan como descubrí que la amistad con les niñas existía. Ese día con la Mariana conversamos sobre la amistad, y terminamos preguntándonos si nosotras éramos o no amigas, y aunque mil veces me lo he cuestionado, aunque desde la doctrina de la pedagogía existan miles de opiniones, acuerdos y convenciones éticas al respecto, recuerdo que lo primero que sentí fue que sí, que si éramos amigas. ¿Qué es ser amigas? Empezamos a conversar: una amiga es quien te escucha, a quien quieres contarle tus cosas, con quien quieres ir al baño, ir al negocio a comprarte un dulce, preguntarle como te queda la ropa que elegiste, contarle que te da miedo en la noche, contarle que no quieres ser como tu mamá cuando grande, contarle tus sueños. Con la Mariana, mientras nos colgamos de la tela, solemos tener conversas muy largas y de amigas, de esas que se ponen profundas a ratos y a otros sacan risas. Miro cada cierto tiempo las fotos de la Marce y la Mariana abrazadas, y solo pienso en lo lindo que es tener amigas, de distintas edades, de distintas historias, de distintos caminos (Extracto Narrativa, Antonia Oliva, 2022).

Buscar y propiciar este tipo de vínculos es lo que contiene la singularidad de nuestras prácticas. Esos vínculos genuinos que se construyen entre quienes integramos la Circoteca Santa Julia, son señal de que algo pasó y atravesó nuestros cuerpos, nuestros sentires y percepciones, volviéndose recordable. Recordamos el disfrute, las risas, la tristeza y también los conflictos. Reconocer ese cúmulo de momentos y encuentros, que resultan extraordinarios tanto para las/os/es niñas/os/es como para nosotras/os/es, es hacer de ellos un vínculo de amistad, que conjuga retazos de un juego compartido, de una conversación, de algo que presenciamos juntas/os/es y nos causó gracia.

En el encuentro se arma una afinidad, una conversación, una nueva forma de relación social. La confianza que genera un vínculo sin el soporte del reconocimiento de un rol nos habla de una nueva forma de intercambio, de otras formas de acercarse y afectarse. En los encuentros hay intercambios de múltiples voces, que nos permiten construir la confianza suficiente para generar otro

tipo de alianzas posibles, insólitas. Esto permite que nos revelemos mutuamente: reconocemos las voces, los tonos, las risas, nuestras formas de expresar el disgusto y la alegría.

Lo que se arma o desarma, lo que se compone o disuelve, es efecto de los avatares de un encuentro. Para las/os/es niñas/os/es el vínculo no es consecuencia del respeto al adulto, sino producto de la capacidad de ser afectados por una presencia. Las/os/es otras/os/es no son portadores de una función, ni herederos de un mandato, las/os/es otras/os/es son lo que su presencia puede generar: afectos como fuerzas capaces de afectar los modos de existencia (Duschatzky y Sztulwark, 2018).

A modo de cierre de este apartado, es importante reconocer que la Circoteca Santa Julia es un acontecimiento constante de transformación personal y colectiva. Tener la oportunidad de contemplar, reflexionar y problematizar nuestro propio trabajo, así como nuestras experiencias, es una oportunidad invaluable, es algo realmente importante. Y, sin duda alguna, transformó en cierto modo nuestra organización: nos permitió comprender la importancia y por sobre todo el sentido de aquello que nos permitimos compartir con las niñas y juventudes de la población, y de lo que hemos construido como Circoteca Santa Julia.

Seguramente hay mucho más por decir de cada una de las historias narradas y mucho más para reflexionar sobre las experiencias compartidas. Queda entonces seguir buscando las huellas de la memoria en nuestros presentes y seguir creando el inédito viable que nos propuso Freire, donde la educación, la ternura y la dignidad son siempre una posibilidad para el cambio y la transformación social (Morales y Shabel, 2021).

III. Puntos de Llegada: Formulación de Conclusiones

*En esto solo estamos caminando, no sé dónde voy, tú vas conmigo.
Si solo seguimos siendo animales, no sé cómo soy, tú vas conmigo.
Y si volamos lejos juntos, tú y yo, a las estrellas.
Y si nos acostamos mirando el sol, confiando en quien soy, tú vas conmigo.
(Rubio, Seres invisibles, 2019)*

Hemos llegado al último tiempo de la sistematización de experiencias, el cual nos lleva, nuevamente, al punto de partida, pero ahora enriquecidas/os/es con la reconstrucción histórica y el análisis e interpretación crítica de la experiencia (Jara, 2015).

Este último tiempo consistió en formular las conclusiones de la presente investigación, para compartir y comunicar los saberes, conocimientos y aprendizajes que emergieron de la experiencia sistematizada. A través de este último apartado, se busca dar un cierre al proceso de investigación, en el cual se profundiza y expone el significado e impacto de los resultados de la sistematización de experiencias, en función de la pregunta de investigación y de los objetivos propuestos. Incluyendo los hallazgos más importantes del proceso, los aportes y los elementos que se abren y proyectan con la investigación.

Antes de continuar interesa recalcar que, este último tiempo de la propuesta metodológica no es el punto final. Es más bien, como señala Jara (2015) un punto seguido, porque esta historia no termina.

Llegados aquí, hemos arribado -en una espiral ascendente- a un nuevo punto de partida para enriquecer la práctica y la teoría. Este inagotable y apasionante proceso deberá habernos dado nuevas visiones, sensibilidades y capacidades para continuar -de mejor manera- apostando a la transformación de nuestra realidad (p.186).

A propósito, es importante reiterar que la crisis sociosanitaria que atravesó al mundo entero el año 2020, trajo consigo experiencias trágicas y desoladoras, marcadas por el incremento de la pobreza y la desigualdad, la indigencia, el desempleo, y en términos generales, de la precarización de las condiciones de vida de los grupos sociales más vulnerados por la lógica dominante. Pero también, trajo consigo acciones solidarias y amorosas de diversos colectivos y organizaciones ligadas a movimientos sociales y populares que, desde el corazón y con responsabilidad, luchan para transformar la realidad.

En este contexto, donde el horror parece estar instalado, estar atentas/os/es a la realidad y contribuir a un mundo mejor resulta imprescindible y diferenciador. En esa dirección, la sistematización de experiencias permite ver no sólo la oscuridad reinante, sino la luz, es decir, las innumerables acciones de diversos movimientos sociales y organizaciones populares que están en el Buen Vivir y que comparten la idea (y la práctica) de que otro mundo es posible. Por ello, sistematizar las experiencias educativas y comunitarias gestadas el año 2020, por la organización popular intergeneracional Circoteca Santa Julia, durante el periodo de crisis sociosanitaria, fue el objetivo general de esta investigación.

De manera particular, este proceso investigativo nos permitió, por una parte, ordenar y reconstruir la memoria colectiva de aquellas experiencias que, precisamente por su fuerza transformadora, merecen ser reconocidas en su justo valor.

Pese a que muchas veces nos hemos encontrado frente a la necesidad de reconocer y valorar nuestras propias acciones y prácticas, para poder compartirlas con las/os/es nuevos integrantes de la organización o con otros espacios; como organización popular, no habíamos tenido la oportunidad de guiar nuestro propio proceso investigativo. Tenga o no, la presente tesis una finalidad académica, esta nos brindó la oportunidad de ser sistematizadores de nuestra propia experiencia.

Escribir sobre lo que atravesamos como organización el año 2020, fue una acción narrativa y autobiográfica apasionante, desafiante e innovadora. Nos permitió trascender la reacción inmediata ante lo vivido, sacar a la luz los acontecimientos, hechos y situaciones de las experiencias que se consideramos significativas y relevantes de ese periodo; para organizar, reconstruir y dotar de sentido lo vivido.

De este modo, logramos construir un relato extenso, que a partir de la diversidad de voces, miradas y perspectivas que lo integran, da cuenta de nuestra capacidad para involucrarnos, de generar espacios de encuentro y construir comunidad; de los lazos de amistad que construimos juntos a las niñas y juventudes de la población, que permiten transformar los vínculos intergeneracionales y desandar las prácticas adultocéntricas; de nuestra capacidad organizativa, para generar y levantar acciones comunitarias y solidarias, sobre todo ante situaciones de emergencia; de nuestras luchas y resistencias para habitar la educación de otra manera. Sin ir más lejos, esta sistematización de experiencias se convirtió para nosotras/os/es en un tesoro compartido, que da cuenta del punto en el

que estábamos y estamos, de las tensiones y rupturas, de los diferentes ritmos, así como de la amistad, los afectos y los sueños compartidos.

En esa dirección, interesa destacar el gran aporte que la investigación narrativa entrega a la sistematización de experiencias. En la vida de todo ser humano, las narrativas poseen un papel fundamental como constructoras de saberes y significados e incluso de identidad. Recocer su importancia, nos permitió valorar nuestra capacidad de autoría, para escribir y decir algo propio, y disponerlo a ser compartido con otras personas, organizaciones y espacios.

Por otro lado, la sistematización de experiencias nos permitió describir y valorar aquellos aprendizajes, saberes y conocimientos que se desprendieron de las experiencias realizadas durante el año 2020, donde constantemente buscamos generar alternativas para afrontar los conflictos centrales de la crisis socio sanitaria.

En primer lugar, aprendimos que la lectura de la realidad, propia de las educaciones populares, toma un rol fundamental para determinar las acciones que se proponen realizar. Tener conciencia de cómo es el mundo que habitamos, como este se organiza y estructura, que mandatos rigen o no nuestras vidas, que paradigmas y perspectivas son dominantes y cuales son excluidas, nos permiten comprender en profundidad los conflictos que nos atraviesan como humanidad. En ese sentido, tener la claridad de que vivimos bajo un estado de crisis constante, y que este es producido por las grandes corporaciones internacionales y sus Estados aliados para legitimar el proyecto neoliberal; nos permitió comprender de inmediato que iban a ver diferencias tanto en términos de prevención y cuidado, como de expansión y mitigación de la pandemia. El virus se propago a nivel mundial, pero afectó las diversas territorialidades de manera particular: según el nivel socioeconómico, el género, la edad, la etnia, entre otras.

Dicho lo anterior, los efectos trágicos producidos por la pandemia, inevitablemente, estuvieron presentes en la población Santa Julia, dada las condiciones de vida precaria bajo las que viven las familias que conforman dicha comunidad. Gracias a la sistematización de experiencias, pudimos constatar el vínculo y el compromiso que sostenemos con la comunidad y el territorio desde nuestra propuesta político-educativa. Tenemos claro con quienes y para quienes realizamos nuestro trabajo y frente a las dificultades que vivieron las/os/es niñas/os/es, jóvenes y vecinas/os/es de la población, nos dispusimos a la búsqueda conjunta de soluciones reales y concretas para afrontar la pandemia. Esperar a que el Estado propusiera soluciones, implicaba el riesgo de morir de hambre.

En segundo lugar, al contemplar de cerca como en un momento tan hostil y trágico como lo fue la pandemia, el Estado y sus instituciones en vez de resguardar el bienestar de las/os/es niñas/os/es, terminó por vulnerar sus derechos; se volvió evidente la necesidad de contar con un espacio educativo propio dentro de la población.

Interesa mencionar que, antes de realizar la sistematización de experiencias teníamos conciencia de que habíamos logrado levantar una escuelita libre presencial en plena pandemia mundial, para acompañar el proceso educativo de niñas/os/es y jóvenes. Pero fue a través de este ejercicio investigativo que descubrimos el sentido educativo y político de dicha experiencia: reconocimos nuestras prácticas, le otorgamos valor a la materialidad con la cual trabajamos, a las metodologías que utilizamos, a los vínculos y experiencias que dentro de ese espacio se comparten.

También reconocimos la importancia de generar espacios de encuentro presenciales con las niñas y juventudes, y observar desde una perspectiva crítica aquellas propuestas distópicas que proponen a la tecnología como una panacea que da todas las respuestas educativas. En el presente, con el retorno a clases salieron a la luz todas aquellas problemáticas que se vieron agudizadas con la pandemia, específicamente, se volvió evidente la poca efectividad de la educación a distancia y lo perjudicial que fue el encierro para las nuevas generaciones. En esa dirección, como equipo educativo hemos podido constatar, a través de las redes sociales y en conversaciones con otras/os/es profesionales de la educación y de las ciencias sociales, el impacto que causó el aumento de la violencia en niñas/os/es y jóvenes durante la pandemia ¿Realmente no lo vieron venir? Vivimos en Chile, las desigualdades económicas y sociales son abismales, basta con tener conciencia del nivel de pobreza y vulnerabilidad social a la que se ven expuestos las/os/es niñas/os/es y jóvenes de los sectores populares, para entender de inmediato que la implementación de la educación virtual, como única alternativa posible para dar continuidad al proceso educativo, solo produjo más injusticia, exclusión, vulneración y, por ende, el aumento de la violencia.

Afirmamos esto reconociendo que nuestro espacio educativo, no tiene todas las respuestas ni soluciones a los conflictos y problemáticas que envuelven la cotidianidad de las niñas y juventudes de la población. Por ello es necesario que el Estado, se haga responsable de las desigualdades que promueve el sistema educativo y que respete el derecho a la educación.

La sistematización de experiencias también nos permitió analizar y reflexionar sobre las formas de organización y participación que se construyen en la Circoteca Santa Julia, y poder proyectarlas como prácticas político-educativas liberadoras y transformadoras.

Sobre nuestros modos de organización interesa mencionar que, se considera a la comunidad y al territorio como un eje fundamental para la realización de diversas acciones, así como para otorgar sentido a las experiencias y practicas compartidas. Nos organizamos con la comunidad: con las niñeces y juventudes, con la junta vecinal, con las/os/es vecinas/os/es, con otras organizaciones sociales de la misma población. Esto contribuye a la permanencia y pertinencia de nuestro proyecto en el territorio, lo cual fue muy evidente durante el año 2020.

A propósito, se desea reconocer que el trabajo con las organizaciones sociales del mismo territorio, en reiteradas ocasiones se ha tornado difícil. Consideramos que esto se debe a que la Circoteca Santa Julia es una organización intergeneracional, es decir, su orgánica esta compuesta por personas de diversas edades, niñas/os/es en su mayoría. Por el contrario, el resto de las organizaciones están conformadas únicamente por adultas/os que por lo demás, reproducen diversos tipos de violencias adultistas y patriarcales. Para nosotras/os/es la lucha contra la reproducción de las violencias atraviesa todos los ámbitos de la vida personal, social y política, no guardamos silencio frente a estas situaciones y por lo mismo, solemos entrar en conflicto. Consideramos necesario, para mejorar nuestras relaciones con otras organizaciones y, sobre todo, con organizaciones sociales de adultas/os/es, introducir previamente nuestro proyecto, dar a conocer que implica para nosotras/os/es ser una organización intergeneracional, ser una organización de niñas/os/es. Y, a su vez, recordar(nos) que el concepto de adultocentrismo no lo manejan todas las personas y que, por lo mismo, es necesario tomarse el tiempo de explicar que es, como afecta a las niñeces y juventudes y también como afecta a las personas adultas, para ampliar dichos conocimientos con el fin de promover prácticas que permitan transformar las formas adultocentricas de relacionarse.

Respecto a nuestra organización también interesa destacar nuestra apertura al cambio, es decir, la capacidad de adaptar nuestras acciones y prácticas, nuestro proyecto, ante la diversidad de circunstancias, en pos de las necesidades e intereses de la comunidad con la cual trabajamos. Esto es uno de los grandes aprendizajes que nos dejó la crisis sociosanitaria, la importancia de buscar alternativas sobre todo si se trata del bien común. Ahora bien, los cambios también traen consigo momentos no tan agradables como, por ejemplo, aceptar y entender la partida de quienes

consideramos nuestras/os/es compañeras/os/es de andanzas circotequeras. Por ello es importante dar espacio y tiempo a las reestructuraciones, recibir los cambios con amabilidad y también con paciencia, respetando cada uno de los procesos.

Sobre las formas de participación que se generan dentro de la Circoteca Santa Julia, interesa relevar la amistad, la ternura y el amor, como vínculos educativos transformadores. En definitiva, la participación protagónica y coprotagónica tanto de las niñas y juventudes, como de todas/os/es los integrantes de la organización, se ve favorecida producto de los vínculos de amistad que se establecen entre niñas/os/es y adultas/os/es. Los cuales permiten resignificar las relaciones intergeneracionales, desandar el adultocentrismo y acortar la distancia entre grupos de edades para habitar el mundo como generaciones contemporáneas, no futuras ni pasadas. Respecto a ello, cabe destacar que las experiencias relacionadas al protagonismo y co-protagonismo de las niñas, no se planifican de antemano, como un medio para cumplir un fin determinado: promover la participación. Es decir, el co-protagonismo se vive y se comparte cotidianamente, surge de los vínculos de amistad que se establecen en el espacio porque a dichos vínculos los moviliza el interés genuino por compartir el mundo con las/os/es otras/os/es. Entonces, el interés por saber que piensan, que sienten, que opinan, que necesitan y como están quienes consideramos nuestras/os/es amigas/os/es y compañeras/os/es, crean los caminos para que la participación en el mundo sea desde el co-protagonismo.

Llegado a este punto, es preciso valorar a la sistematización de experiencias como una práctica investigativa transformadora, dado que ha permitido y permite, reconocer lo que surge desde las diversas organización populares y movimientos sociales del Sur, como portadores de otros saberes, conocimientos, cosmovisiones, formas de asumir y entender la historia; que se enfrentan a las formas dominantes de producción y circulación de saberes y conocimientos, precisamente por la intensidad de las realidades que se viven en y desde el Sur.

En esa dirección, la sistematización se convirtió en condición de posibilidad para comprender las particularidades de nuestras experiencias y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. De este modo, la sistematización reivindica las experiencias como una fuente de aprendizaje incomparable, dado que permite encontrar en la realidad de los procesos vividos, no solo desafíos concretos para la acción transformadora, sino principalmente orientaciones que harán posible alcanzar las transformaciones sociales que añoramos.

De esta forma, producir conocimientos que potencien las propias prácticas con un sentido transformador, fue posible en la medida en que fuimos comprendiendo mejor el entramado de relaciones que explican nuestro quehacer, al identificar los factores que dificultaron y facilitaron ciertas prácticas, así como las principales fuerzas en tensión. De este modo, obtuvimos nuevas pistas de cómo y dónde enfatizar para producir cambios, superar resistencias, generar sinergias, enfrentar otras propuestas y tendencias, potenciar nuestras capacidades y responsabilidades como personas protagonistas de la historia que queremos construir (Jara, 2018).

Por ello, es importante agradecer la oportunidad de escribir esta tesis y de tener a nuestro alcance una práctica investigativa que gracias a su carácter participativo nos permitió sistematizar de manera colectiva nuestra experiencia y por sobre todo empoderarnos del sentido de nuestro trabajo, para seguir construyendo(nos).

A modo de cierre interesa compartir el desafío que se nos presenta hoy como organización popular, al plantearnos la necesidad y el deseo de seguir sistematizando nuestras experiencias, de seguir construyendo relatos disruptivos y narraciones de esperanza, para continuar aprendiendo de nuestro trabajo, valorar los aprendizajes, saberes y conocimientos que se desprenden de nuestras experiencias y compartirlas con otras/os/es. Esto toma aún más relevancia en este presente donde, debido a los diversos conflictos de espacio que afrontamos hace varios años y que con la pandemia solo se acrecentaron, como organización, decidimos arredrar una casa dentro de la población, a una cuadra de la sede vecinal (específicamente en Manuel Sánchez n°3703). Allí estamos construyendo nuestra propia escuela, un espacio donde trabajar la huerta, experimentar el circo, pintar murales, aprender sobre educación sexual integral, jugar juegos de mesa y hacer deporte, estudiar y hacer amigas/os/es. Un espacio propio, para continuar compartiendo maravillosas aventuras y diversas actividades junto a las niñas y juventudes de la población Santa Julia.

Llegar aquí tras veinticinco vueltas de la espiral que dibujo esta historia, y celebrar, y compartir la vida; invitada especial es la memoria. Aquel ayer, pretérito imperfecto, por imperfecto dejó pasar la brisa, fresca ideal para aprender sonriendo pues sonreír es no ahogarse en la risa. Punto y seguido, que esta historia no termina; cada llegada es un punto de partida (Efrén Orozco, en Jara, 2015, p. 187).

Palabras Finales

Me imagine a mí misma en este momento infinidad de veces: saldrían de mi corazón palabras que condensarían, de alguna forma, lo vivido durante esta trayectoria. Camino recorrido frente al cual me detengo a observar cada recuerdo, como una invitación a afirmar lo aprendido.

La experiencia que a veces cala profundo y sorprende, que abraza, que duele, que transforma. La experiencia que se disfraza de cotidiano. La experiencia que se comparte con las/os/es otras/os/es. Las experiencias donde se construyen los caminos para romper, una y otra vez, las cadenas de esos mandatos que nos oprimen. Todas ellas son fuente de saber, de conocimiento y de profundo aprendizaje.

Esas múltiples experiencias han nutrido mi oficio. Ese hacer educativo popular y comunitario, que reconoce que en cada practica organizativa y social, se comparten experiencias que nos transforman y que resisten, con los pies bien puestos en la tierra, a esas formas dominantes de -ser humano, que nos ahogan. Con esas experiencias hoy doy fin y comienzo. Con ellas convoco el cierre para abrirme a lo nuevo.

Recuerdos de amigas, compañeras de oficio, sin las cuales no hubiera podido vislumbrar el fin del camino. Ir al cerro junto a les niñes en la Escuelita Rural de Pirque. La risa, el juego y la alegría que resistía cada grito de la educadora de párvulos en la Escuela Sol de Illimani. Los almuerzos en el Museo de la Educación rodeada de la energía de Gabriela Mistral. Los saberes compartidos por Anita en el espacio de co-crianza. Los sueños y anhelos de los encuentros en PECOM. La divertida intensidad de las escuelas de verano en FACSO. La profunda tristeza en SENAME, herida eternamente sangrante, por el abandono, la violencia y el encierro. Y mi amada Circoteca Santa Julia, espacio educativo soñado, profundamente transformador, en el cual termine por reconocirme:

Educadora me nombro.

Educar es mi oficio.

Referencias

- Aguirre, N. (2020). La educación en tiempos de pandemia. *La Piragua*, 47, 98-103.
<https://www.ceaal.org/v3/bibliotecaCEAAL/revistalampiragua/revistaLaPiragua47.pdf>
- Arias-Loyola, M. (2020). Solidaridad, cooperación y esperanza para ganar la partida mundial de “Pandemia”. En J. Arce-Riffo y M. Arias-Loyola (Eds.), *Impactos del COVID-19 en Chile* (p.102-110). Academia Ciudadana.
https://www.researchgate.net/publication/345959028_Impactos_del_COVID-19_en_Chile
- Álvarez, C. (2016). Lo juvenil y el género: Pistas para su abordaje. En C. Duarte y C. Álvarez (Eds.), *Juventudes en Chile: Miradas de jóvenes que investigan* (pp. 17-47). Facultad de Ciencias Sociales [FACSO] Universidad de Chile.
<https://libros.uchile.cl/files/presses/1/monographs/857/submission/proof/18/>
- Azmitia, O. (2020). Repensando la educación desde la pandemia y desde la educación popular. *La Piragua*, 47, 46-53.
<https://www.ceaal.org/v3/bibliotecaCEAAL/revistalampiragua/revistaLaPiragua47.pdf>
- Batthyány, K., Sánchez, A. (2020). Pandemia, crisis y desigualdad en América Latina y El Caribe: Hacia la reconfiguración de nuestras sociedades. *La Piragua*, 47, 38-45.
<https://www.ceaal.org/v3/bibliotecaCEAAL/revistalampiragua/revistaLaPiragua47.pdf>
- Bellei, C., Muñoz, G. (8 de abril de 2020). La casa no es una escuela: propuestas de política educativa en tiempos de pandemia. *CIPER*. <https://www.ciperchile.cl/2020/04/08/la-casa-no-es-una-escuela-propuestas-de-politica-educativa-en-tiempos-de-pandemia/>
- Biglia, B. (2014) Avances, dilemas y retos de las epistemologías feministas en la investigación social. En I. Azkue, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion y J. Carballo (Eds.), *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. (pp. 21-44).
https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/269/Otras_formas_de_reconocer.pdf?1488539836
- Blanco, M. (2011) Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *ScieLo*, 24(67). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007
- Cifuentes, R. (2011). La escritura: clave en procesos de sistematización de experiencias. *Revista Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*. (28), 41-46.
https://www.crefal.org/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=135

- Corcione, V. y Merino, R. (2018). *Un cuento donde todes cuentan*. Texto Interno.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *SciELO*, 20(36).
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362012000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Duarte, C. (2015). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona].
- Duarte, C. (2016) Genealogía del adultocentrismo: La constitución de un Patriarcado Adultocéntrico. En C. Duarte y C. Álvarez (Eds.), *Juventudes en Chile: Miradas de jóvenes que investigan* (pp. 17-47). Facultad de Ciencias Sociales [FACSO] Universidad de Chile.
<https://libros.uchile.cl/files/presses/1/monographs/857/submission/proof/18/>
- Duschatzky, S., Sztulwark, D. (2018). *Pedagogía Mutante: Territorio, Encuentro y Tiempo Desquiciado*. Tinta Limón y Barrilete Cósmico.
- Expósito, D., González, J. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *SciELO*, 19(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212017000200003#:~:text=En%20la%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias,va%20a%20interrogar%20la%20experiencia
- Fondo de las Naciones Unidas para los Niños (2015). Convención sobre los Derechos del Niño.
https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionSobrelosDerechosdelNiño_0.pdf
- Fauré, D., González, L. (2015). Prólogo. En O. Jara (Ed), *La Sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles* (p.7-20). Quimantú.
- Gandarias, I., García, N. (2014). Producciones narrativas: una propuesta metodológica para la investigación feminista. En I. Azkue, M. Luxán, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion y J. Carballo (Eds.), *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. (pp. 97-110).
https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/uploads/pdfs/269/Otras_formas_de_reconocer.pdf?1488539836
- Ghiso, A. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Revista Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*. (28), 3-8.
https://www.crefal.org/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=135

- Goldar, M. (2020). Construyendo horizontes posibles desde las pedagogías críticas y educaciones populares desde el sur. Reflexiones para tiempos de pandemia, aislamiento, crisis educativa y desigualdades. *La Piragua*, 47, 70-77.
<https://www.ceaal.org/v3/bibliotecaCEAAL/revistalampiragua/revistaLaPiragua47.pdf>
- Hayes, I., Seoane, J. (2020). Pasado y presente de Nuestra América bajo el coronashock. Neoliberalismo y sujetos subalternos. En Murillo, S. y Seoane, J (Eds.), *La potencia de la vida frente a la producción de muerte: el proyecto neoliberal y las resistencias* (p.90-126). Batalla de Ideas. <http://catalogoiigg.sociales.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=b001f9b02327b4564c932924fce06baa>
- Huanacuni, F. (2010). *Buen Vivir/Vivir bien Filosofía, Políticas, Estrategias y Experiencias Regionales Andinas*. Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas [CAOI].
https://www.escrib.net.org/sites/default/files/Libro%20Buen%20Vivir%20y%20Vivir%20Bien_0.pdf
- Jara, O. (2015). *La Sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Editorial Quimantú.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jara, O. (2020). Un momento histórico inédito que desafía a la reinención de los procesos de educación popular. *La Piragua*, 47, 7-9.
<https://www.ceaal.org/v3/bibliotecaCEAAL/revistalampiragua/revistaLaPiragua47.pdf>
- Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento: Ensayos de filosofía y educación*. Del Estante Editorial.
- Korol, C. (2019). Las pibas y los pibes del pueblo, revolucionando las revoluciones. En Magistris, G. y Morales, S. (Eds.), *Niñez en Movimiento: del adultocentrismo a la emancipación* (pp. 13-17). Chirimbote, El Colectivo y Ternura Rebelde.
- Liebel, M. (2017). Infancias latinoamericanas: Civilización racista y limpieza social. *Sociedad e Infancias*, 1, 19-38. <https://doi.org/10.5209/SOCI.55646>
- Liebel, M. (2018). Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial. En Magistris, G. y Morales, S. (Eds.), *Niñez en Movimiento: del adultocentrismo a la emancipación* (pp. 153-180). Chirimbote, El Colectivo y Ternura Rebelde.

- Liebel, M. (2019). *Infancias Dignas, o como descolonizarse*. El Colectivo.
https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2020/05/Infancias-dignas_texto-completo.pdf
- Magistris, G., Morales, S. (2018). *Niñez en Movimiento: del adultocentrismo a la emancipación*. Chirimbote, El Colectivo y Ternura Rebelde.
- Malero, N. (2012). El Paradigma Crítico y los aportes de la Investigación Acción Participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las Ciencias Sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355. https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf
- Morales, S. y Retali, E. (2018). Niñez, lucha de clases y educación popular. En Magistris, G. y Morales, S. (Eds.), *Niñez en Movimiento: del adultocentrismo a la emancipación* (pp. 115-150). Chirimbote, El Colectivo y Ternura Rebelde.
- Morales, S. y Shabel, P. (2021). Pedagogías otras: Tres experiencias de participación, trabajo productivo y organización de las infancias populares. En Magistris, G y Morales, S (Eds), *Educación hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas* (pp. 243-264). Chirimbote, Ternura Rebelde.
- Marín, F. (2020). Prefacio. En J. Arce-Riffo y M. Arias-Loyola (Eds.), *Impactos del COVID-19 en Chile* (p.5-6). Academia Ciudadana.
https://www.researchgate.net/publication/345959028_Impactos_del_COVID-19_en_Chile
- Martínez, P., Mena, G., Mahmud, A., Marque, P., Buckeeand, C., Santillana, M. (2021). Socioeconomic status determines COVID-19 incidence and related mortality in Santiago, Chile. *Science*, 372(N°6547). <https://www.science.org/doi/10.1126/science.abg5298>
- Mejía, R. (2011). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur (Cartografías de la educación popular)*. Ministerio de Educación Alternativa y Especial del Estado Plurinacional de Bolivia.
https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgea/EDUCACIONES_PEDAGOGICAS_Bolivia.pdf
- Mejía, R. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(62), 1-31. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898079.pdf>
- Mejía, R. (2020). Educaciones Populares, Cambio de Época, Capitalismo Cognitivo y Pandemia. Problematizaciones y Reconfiguraciones. *La Piragua*, 47, 18-29.
<https://www.ceaal.org/v3/bibliotecaCEAAL/revistalapiragua/revistaLaPiragua47.pdf>

- Messina, G. (2011a). Investigación y experiencia. *Praxis & Saber. Revista de Investigación Pedagógica*, 2(4), 61- 75. <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477248388004.pdf>
- Messina, G., Osorio, J. (2016). Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: La fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas. *Revista Científica e-Curriculum*, 14(2), 602-624. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=1310>
- Monje-Hernández, Y., Vargas, M. (21 de abril 2020). La ansiedad del retorno: sobre la pandemia y la educación en Chile. *Diario Uach [Universidad Austral de Chile]*. <https://diario.uach.cl/la-ansiedad-del-retorno-sobre-la-pandemia-y-la-educacion-en-chile/>
- Murillo, S. (2020). La potencia de la vida frente a la producción de muerte. En Murillo, S. y Seoane, J. (Eds.), *La potencia de la vida frente a la producción de muerte: el proyecto neoliberal y las resistencias* (p.14-48). Batalla de Ideas. <http://catalogoiigg.sociales.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=b001f9b02327b4564c932924fce06baa>
- Murillo, S., Seoane, J. (2020). *La potencia de la vida frente a la producción de muerte: el proyecto neoliberal y las resistencias*. Batalla de Ideas. <http://catalogoiigg.sociales.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=b001f9b02327b4564c932924fce06b>
- Oficina Protección Derechos de Infancia y Adolescencia. (2019). Diagnostico Comunal de Niños, niñas y Adolescentes Macul 2018-2022. <http://www.munimacul.cl/nuevositio/assets/ok-consolidado-diagnostico-comunal-2018-2020.pdf>
- Peralta, H. (2017). *Como hacer para saber hacer*. Quimantú.
- Pino, S. (2020). Búsqueda de caminos de resistencias. Aportes desde la educación popular en tiempos de pandemia. *La Piragua*, 47, 78-83. <https://www.ceaal.org/v3/bibliotecaCEAAL/revistalapiragua/revistaLaPiragua47.pdf>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. En A. Quijano (Ed), *Cuestiones y Horizontes: De la Dependencia Histórico-Estructural a la Colonialidad/Descolonialidad del Poder* (pp. 777-832). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140424014720/Cuestionesyhorizontes.pdf>
- Quintero, P. (2010). Notas sobre la teoría de la colonialidad del poder y la estructuración de la sociedad en América Latina. *Papeles De Trabajo - Centro De Estudios Interdisciplinarios En Etnolingüística y Antropología Sociocultural*, (19), 1–15. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i19.122>

- Quiroz, C. (2020). Pandemia Covid-19 e Inequidad Territorial: El Agravamiento de las Desigualdades Educativas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 9(3). https://www.researchgate.net/profile/Cristian-Quiroz-Reyes/publication/355424642_Pandemia_Covid-19_e_Inequidad_Territorial_El_Agravamiento_de_las_Desigualdades_Educativas_en_Chile/links/616f9512c891c4663aaa1d28/Pandemia-Covid-19-e-Inequidad-Territorial-El-Agravamiento-de-las-Desigualdades-Educativas-en-Chile.pdf
- Seoane, J. (2020). Elecciones en Bolivia y Chile. Vientos populares de cambio en Nuestra América. *La Piragua*, 47, 12-17. <https://www.ceaal.org/v3/bibliotecaCEAAL/revistalapiragua/revistaLaPiragua47.pdf>
- Shabel, P. (s.f). *Conjurar lo Intergeneracional. Abordajes no Desarrollistas del Tiempo*.
- Sousa Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO.
- Sousa Santos, B. (2020). *La cruel Pedagogía del Virus*. CLACSO. <https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/>
- Torres, A. (2011). La interpretación en la sistematización de experiencias. *Revista Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*. (28), 47-54. https://www.crefal.org/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=135
- Ynoub, R., Samaja, M. (2021). Aportes para una reflexión crítica (epistémico-política) del llamado “giro decolonial” y la “Epistemología del Sur”. *Revista de Psicología (UNLP)*. 128, 1-30. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe128>

Anexos

I. Narrativas

Sobre pandemia y escuelita

(Alejandra Guerra, enero 2022)

Habíamos alcanzado a hacer un taller cuando comenzó la pandemia, y yo recién me había ido a vivir sola. Me sentí angustiada porque no sabía de qué iba a vivir, pues parte de mi trabajo se desarrollaba en las calles de Santiago. En mi casa tres personas más trabajaban también de manera informal, lo cual afectó muchísimo la convivencia, pues nadie sabía bien que iba a pasar. En cuanto a la Circoteca, el taller se suspendió y se propuso hacer una sanitización del Covid-19. Fue super emocionante, pues fuimos a las casas y almacenes, a las plazas y a calles. Nos pusimos trajes de astronautas y salimos a hacer la pega, el panorama parecía apocalíptico y les vecines estaban super agradecidos por el apoyo.

En un momento, comenzamos a realizar reuniones por zoom, y me di cuenta de que muchos de la organización estaban muy asustados y no entendían bien que es lo que estaba sucediendo, ni le encontraban sentido a la sanitización. Se sentían sobre exigidos por el hecho de que el trabajo territorial continuara, tanto a nivel online, así como presencial. Fueron dos reuniones conflictivas, en las que tres personas decidieron no continuar su trabajo en la organización. Igual, recuerdo que decidimos seguir sanitizando, y junto con ello repartimos panfletos informativos; hice un afiche hermoso e interactivo para informar a los niños sobre lo que estaba pasando a nivel país y en el mundo en cuanto a la pandemia y llegada del covid-19. Además, organizamos talleres online de bioenergética, taller sobre medicina natural y sistema inmunológico, y levantamos un contacto psicológico para las personas que estuvieran muy angustiadas. Fue muy interesante el desarrollo de estos procesos, todos estábamos viviendo momentos difíciles, y se articularon ejes de trabajo muy importantes sobre todo para seguir estableciendo redes de apoyo fuera de lo institucional.

Sin embargo, en un momento pusieron cuarentena total. Tuvimos una reunión y decidimos suspender la brigada de sanitización. En ese momento, me daba un poco de miedo pensar en las posibilidades de contagio, ya que cada dos semanas iba a ver a mi familia, y no sabía bien si iba a poder verles, siendo uno de mis escapes de contención y cuidado en la pandemia. Diez días después de la suspensión de las jornadas de sanitización, el covid había llegado a mi casa, y quedamos en cuarentena durante cuatro semanas por dos contactos estrechos. Mientras estaba en cuarentena, Tomás decidió

comenzar a ir a las ollas comunes que se desarrollaban en la Santa Julia, y realizamos una colecta para apoyar estas iniciativas.

Al tiempo que se fue el covid de mi casa, se decidió reiniciar el taller. Me daba miedo transportarme de Independencia a Macul por la cantidad de milicos que había en las calles, cruzar Vicuña Mackenna era mortal. Pero ir al taller significaba compartir, tomarse un momento para respirar, estudiar y también crear. Les niños estaban angustiados con la cantidad de trabajo que tenían que entregar al colegio, y llegaban con montones de guías al taller, recuerdo mucho ver a alguno de ellos de 4 años llegar con 5 guías para aprender a leer, y yo pensaba, como lo hacemos para guiar estos procesos de aprendizaje que se están llevando a cabo de manera online. Más encima los niños ni siquiera tenían internet para poder acceder a esta plataforma. Sumado a estas angustias, debían estar todo el día en la casa, tampoco tenían algún permiso especial para salir a distraerse. No veían a sus amigos, tampoco podían jugar libremente en las calles. El consultorio tenía una fila gigantesca, y se sabía de muertes y personas contagiadas constantemente. En contraste, en el taller, el ambiente era distendido, los niños y nosotros al fin podíamos salir un rato de nuestras casas, relacionarnos con otras personas, jugar y tener un espacio de estudio y aprendizaje. Nos permitía dejar de estar reclusos en la casa y tener un lugar donde sentirnos acogidos y queridos, y al mismo tiempo poder desenvolvernos en torno al arte y al circo. Poder jugar y divertirnos frente a la atmósfera de angustia e incertidumbre que se vivía en el territorio, era una forma de resistir a las distintas restricciones que ponía el gobierno. El hecho de que la Circoteca nunca dejara de funcionar, implicaba que los niños y nosotros tuviéramos la posibilidad de tener momentos en la semana de distracción, de contención, y de cuidado.

La situación era crítica, recuerdo que realizamos un plan de seguimiento donde ciertos talleristas debían llamar a los profesores de los colegios, para poder estar al tanto de la situación escolar de cada niño y apoyarles así de una manera más directa. Había una gran inseguridad, pues si bien en mayo el gobierno había dicho que todos pasarían de curso ese año, en septiembre se desmintió esta información; se determinó que dependería de cada establecimiento. Recuerdo mucho este momento de tensión. Quedaba ya poco tiempo para que terminara el año, y los niños tenían la incertidumbre de si pasarían o no de curso.

En agosto hicimos una performance para el día del niño. Representamos varias escenas de la vida en pandemia. Fueron cinco espectáculos en distintos lugares de la población; para que la gente no tuviera que movilizarse por la calle. Fue muy entretenido presentar, los niños y las familias estaban super

emocionadas. Totes estábamos con mascarilla, y, aun así, se formó un ambiente de juego y de recreación. Totes estaban super agradecidas. En octubre hicimos una jornada de protesta, y por supuesto, dentro del colectivo que se formó, la mayoría eran niños de la población Santa Julia. Hicimos carteles y salimos a hacer un pasacalle por la población en favor del Wallmapu y en contra de la persecución y matanzas de la Araucanía. En noviembre se realizó el Juego de Proyecciones, que fue una actividad que me encantó. Allí se planteó la posibilidad de que los niños pudieran expresar su opinión sobre distintos lugares del territorio, y el cómo los transformarían. Teníamos un dado gigante que llamaba mucho la atención. Los niños estaban super contentos de participar, corrían, saltaban y dibujaban/escribían lo que se les ocurría en el instante. Me daba risa que, mientras los adultos hacían una asamblea muy aburrida, a la que nadie llegó, se desarrollaba el juego del tablero humano, con una gran convocatoria, lleno de niños felices participando.

La experiencia de la Escuelita libre fue muy significativa. En mi caso, estaba viviendo momentos complicados, porque el estado de mi casa era precario en invierno, se vivía estrés y angustia por la situación de la pandemia y estaba la imposibilidad de trabajar. También ese año estaba rindiendo el Fondo Valentín Letelier, y nadie me tomaba en cuenta de la universidad, porque “estábamos en pandemia”. El taller seguía funcionando, y las personas se sorprendían al saber que la Circoteca no había dejado de funcionar. El compartir en estas instancias significó no solo jugar, moverse y compartir, sino también generar redes de apoyo y de confianza donde todos pudiéramos expresar lo que estábamos viviendo en ese momento, donde los niños estaban siendo olvidados por la institucionalidad, que los dejó a la deriva, amarrados a una escuela online.

De cuando actúo como niño

(Alejandra Guerra, enero 2022)

De cuando actúo como niño, y me pongo a mí misma en esa posición, me meto en un mundo hermoso, lleno de colores, de juego, de simpleza, de escapar de correr de perseguir, de gritar y de emocionarme por cualquier cosa, me relajo y dejo de pensar en lo que es correcto y lo que no es correcto. A veces solo me siento a contemplar en un lugar de la sala enorme en la que jugamos, y soy parte del juego aun cuando no me mueva. La escuela dice la Sofía es como una jaula. El alán siempre dice que quiere poner una bomba en el colegio que quiere escapar... pero en nuestro espacio no pasa eso, cada uno viene porque quiere, a veces vienen 5 niños, 20 niños, 30 niños. El juego es libre, es gozar, es imaginarte cosas. También es peleara veces, discutir, cahuinear, pero es libre. La otra vez hicimos

casas con tatamis. La Paula no quería dejar entrar a todes a sus casas, y de echo para mover a les más pequeños que estaban jugando al lado, fue super bruta y los saco. La Sofía entonces dijo que haría una casa para todes menos para ella. Hizo una casa gigante, dejo entrar a todo el mundo menos a la Paula. Al final hicimos una casa inclusiva, pero la Paula nunca quiso entrar, se quedó leyendo. Allí estaba yo en la mitad de la casita, con niñas y niños de 12 años y también con pequeños de 5. Estar allí sentada simplemente era genial. Cuando el Tomas, tallerista, vino a decir que se había acabado el juego, todos gritamos NOOO incluida yo. Y ahí me di cuenta de que a veces estas tan emocionada con tu fantasía, tan feliz, tan entretenida, que el hecho que te echen o te digan que se acaba el juego es frustrante.

Narrativa Circoteca 2020

(Felipe Guzmán, enero 2022)

En primera instancia si bien me integre a la organización a principios de agosto, durante todo el año 2020 me toco observar y escuchar los diferentes desafíos que se presentaban en la organización y el territorio producto de la pandemia que recién comenzaba. En un principio el miedo infundado por el virus era tanto que muchas personas (incluyéndome) tuvimos la posibilidad de quedarnos refugiados en casa a la espera de una posible solución a la gran crisis o que simplemente bajaran los contagios quedándonos ajenos a las problemáticas que iban a florecer producto de esta misma en un gran porcentaje de la población. Al pasar de las semanas estas problemáticas cada vez aumentaban, mostrándose ya sea en las redes sociales, en la tele, en conversaciones con amigos, etc. Y que principalmente era el desamparo que sufría la población, creando en mi un sentimiento de inquietud, de tener que hacer algo al respecto. Y es aquí en donde la Circoteca estaba haciendo una pega simplemente única. Ya que, a pesar de ese miedo infundado, les cabres nunca se quedaron de brazos cruzados y buscaron diferentes formas para ayudar y acompañar a les niñes y a los vecinos de la santa julia que, como muchos, habían quedado rezagados de los “beneficios” que otorgaba la cuarentena. Sin posibilidad de seguir con los estudios, de seguir jugando y viendo a sus amigos, les niñes de la Santa Julia como muchos otros del país al no tener los medios para recibir educación virtual quedaron apartados de la educación formal. Mediante la creación de una Escuelita Libre la Circoteca se hizo cargo del desamparo que sufrieron les niñes dando la posibilidad de otorgar un espacio en donde les niñes volvieran a aprender, a conocer, a moverse y a jugar después de meses sin haberlo hecho y que al parecer a nadie le había importado. Todo esto bajo un cuidado permanente que requiere el virus. Es aquí, cuando la escuelita agarro un ritmo constante en donde me hice parte de la organización,

producto de esa inquietud que tuve durante el año y la inspiración que me daban les cabres de la Circoteca, además de que también producto de la pandemia, habían perdido manos importantes en el proceso.

El día del niño pude observar que el cariño que existe entre niños y tías es enorme y que, no solo las tías brindan amor, sino que los niños hacen notar ese cariño, esa alegría y constante agradecimiento por el simple hecho de estar. Comencé también a ir a los talleres de escuela. En un principio pensaba que me iba a costar integrarme al espacio, agarrar el ritmo y la confianza que existía, pero esto rápidamente fue disminuyendo ya que los niños y las tías me recibieron de la mejor forma posible y esto fue una de las cosas que más me marco. Cada vez que iba quedaba una parte de mí llena, el hecho de ir y compartir con los niños, que me contaran historias, risas, el jugar con ellos era una experiencia incomparable, por lo que también siempre tuve una parada en donde iba a ir aprender mucho más de lo que iba a enseñar. Y fue así como poco a poco me fui integrando al espacio, participando de jornadas diferentes como talleres de circo, juegos y deportes, jornadas especiales como lo fue el 11 de septiembre en donde aprendí que la infancia no se queda ajena frente a ninguna situación y que la sociedad mal acostumbrada trata de invisibilizarla. También se realizaron jornadas de muralismo en donde los niños tuvieron la oportunidad de expresar mediante el arte sus gustos, molestias, inquietudes, dejar su presencia o simplemente dejar un mensaje, acompañado de experimentar con la pintura, colores, brochas y pinceles y en una de las ocasiones acompañado de música, rap e improvisación. Fueron 5 meses en lo personal, intensos y llenos de experiencias enriquecedoras que sirvieron como motivación para seguir participando y levantando este hermoso espacio, además de ser un punto de partida para la profesión que llevaré en un futuro. Agradecido eternamente a las personas que son parte y a seguir aprendiendo infinitas cosas junto a ellas.

Experiencias Circoteca Santa Julia 2020

(Tomas Marín, enero 2022)

1. Brigada de Sanitización

La brigada de sanitización fue la primera acción presencial concreta dentro del territorio (ya que antes se intentó levantar encuentros, desafíos, talleres y otras actividades más vía online), a modo personal creo que fue una actividad relevante no solo por la importancia de la sanitización en el contexto inicial de pandemia (donde aún existía el miedo gigante al virus) sino porque le sirvió a la organización para visibilizarse con muchxs vecinxs que no nos conocían, sirvió para reforzar el lazo con la junta, con

las familias y creo que como organización también fue un punto clave de los rumbos a donde apunta la organización (yo lo veo con el empezar a paquearse de verdad por las cosas que creemos y cuestionarnos nuestros quehaceres cotidianos y vínculos). Además de participaron varixs vecinxs algunos que habían participado con nosotrxs como algunxs que nunca lo habían hecho (Marisol, Bonobo, Maggie, entre otras/os), también recalcar que un presidente de una junta de vecinxs de la Pintana también participo de las sanitizaciones para poder aprender según sus palabras de nuestra forma de organización y sanitización. Si bien muchxs vecinxs nos confundían con la muni creo que también nos faltó reafirmar que somos una organización autogestionada y de carácter popular (o el término que sea) para poder sacarle más provecho a las situaciones con la muni.

2. Ollas Comunes

Como organización creo que fue un momento difícil, ya que no existían tanto las manos en el espacio, frente a esto se levantaron acciones presenciales y online. Como organización creo que es importante analizar nuestro quehacer en estas fechas y nuestras formas de participación. De manera online se realizaron campañas de fondos, alimentos, y a la vez también un par de talleres de medicina, además se siguió participando del comprando juntxs. De manera presencial participé yo y el Camilo, donde se levantó la olla comunitaria, donde se conoció a muchxs vecinxs, donde se vivió la pandemia de una manera mucho más fuerte ya que se apuntaba directamente a las necesidades y carencias de cada familia. La organización de la olla partió de la mano de la junta de vecinxs (que manifestaron que no iban a estar presencial, pero entregaban las listas de vecinxs para poder repartir alimento) y del Cristian (CDSC Santa Julia). La olla tenía un sistema de organización de (Cocina-Organización-Reparditorxs) unxs 10 personas diarias funcionando 5 días a la semana en sus inicios. Después de problemas de dineros (desaparecieron un poco más de 100 lucas de la mano de Cristian) y de malas prácticas de organización (toma la decisión entre una familia sin consultar a la asamblea de la olla y sin participar de los espacios de discusión) posterior a un quiebre fuerte en la organización al llevarnos nuestras herramientas (excepto un carro de feria, un sanitizador, alcohol gel y más. Que nunca devolvieron, también quedaron en dejar ordenada las cuentas para así asegurarnos de que no se habían robado las 100 lucas y nunca fue así) para poder seguir levantado otra olla, pero esta vez junto al club deportivo atlético santa Julia. El cual duro poco tiempo ya que desde el club deportivo no existía tanta las ganas de mantener ese espacio. Posterior a eso se realizaron un par de ollas comunes de la mano de la junta de vecinos en la casa de una vecina. Cabe recalcar que existían por lo menos 4 ollas en la población, y también se apoyó a una pequeña olla que realizo la mama del Benja. También se realizó

una campaña de nylon plásticos para las personas en situación de calle en lo cual se entregaron 6 nylon y fue super fuerte la entrega y el ayudar a colocarlos sobre sus carpas o techos.

Durante la olla realizada por en el CDSC Santa Julia, se tenía contacto con varixs niñxs del taller a los cuales les entregábamos comidas, uno fue el caso de que hablando nos decían que no aprendían nada en el colegio online, que no servía para nada, que no podían participar de buena manera por lo que se colocó una pequeña mesa afuera de la olla para poder acompañar dentro de lo posible el proceso educativo, esto se realizó unas 3 veces antes de que se dejara de participar en esta olla y se levantara la Escuelita Libre en la sede.

3. Escuelita Libre Circoteca Santa Julia

Creo que fue un momento de la pandemia donde volvimos a funcionar de gran manera como organización, ya que empezamos a llegar de manera presencial, donde creo que también por nuestras discusiones logramos empaparnos de una necesidad de hacer algo y donde creo que sentimos la **IMPORTANCIA** de nuestro espacio educativo, donde también vimos de una manera más real la violencia educativa que existe y la falta de interés de los colegios por lxs niñxs, por lo que creo que esos fueron factores claves para nuestra necesidad de levantar espacios distintos.

También quiero destacar la importancia que le dieron les niñes a ese espacio donde querían que continuara, aunque volviera el colegio, donde después de muchos meses sin poder compartir con otros niñes volvían a convivir (de manera limitada y progresivamente con más niñes) y jugar. La familia también agradeció el espacio y nuestro interés por acompañar el proceso educativo de los cabros. Creo que les niñes encontraron un espacio distinto de educación (y lo entendieron como tal) donde existía mayor interés por la realización de “tareas” y lograron un espacio para poder expresar sus emociones y sensaciones las cuales no podían realizar dentro de su casa.

4. Taller de Circo

Producto de diversos acuerdos que no se han respetado ni cumplido por parte de la municipalidad de Macul, actualmente realizamos el taller de Circo en la calle. Como la municipalidad le quito todos los espacios tanto a la junta de vecinos y por ende a la Circoteca Santa Julia y sus talleres, junto a las/os niñas/os decidimos tomarnos la cuadra afuera de lo que queda de sede, para realizar nuestros talleres y actividades, y ellas/os/es han escrito carteles de manifestación ante esta situación.

Lo que más me llama de este momento es el punto donde la muni no se hace cargo de sus promesas, donde nos quedamos un día de taller con el gimnasio cerrado y con la noticia de que no podíamos utilizarlo más. Junto con eso teníamos un problema con los baños ya que en toda la pandemia la municipalidad no se había hecho cargo de que sanitizaran los baños, por lo que estaban TOXICOS y lxs niñxs se manifestaron por que nos quitaron el gim y los baños tóxicos (después nos quitaron baños). Lo cual también sirvió para hacer presión desde la junta de vecinos a la muni por el tema de baños y donde los padres y madres también empezaron a ver las prácticas de la muni.

5. Encuentros artístico-culturales

Para el 11 de septiembre se realizó la velatón en la plaza semillita donde lxs niñxs fueron lxs grandes participes de las actividades, ya que fueron quienes más participaron (realizaron carteles con consignas, prendieron velas, etc.), también se conversó con lxs niñxs sobre algunxs niñs de la población que fueron asesinados por la dictadura. Se realizó una jornada por el plebiscito del apruebo en conjunto a varias organizaciones de santa julia, donde se realizó un juego de mesa a escala humana, donde lxs participantes tenían que crear e imaginar como serian sus espacios óptimos para la escuela, el cesfam, la junta de vecinxs, el sename, los pacos, etc) -no pude participar jeje-. El día de lxs niñs realizamos cajas de regalos con varias cositas, entre juguetes, posters, stikers, comida, etc. Además, hicimos serigrafía a quienes traían poleras para estampar y además realizamos un espectáculo en $\frac{3}{4}$ puntos distintos de la población para evitar que muchxs niñxs se juntaran. El espectáculo tenía que ver con las medidas del gobierno para el COVID y el apoyo económico nulo que realizaban. Creo que fue importante la realización de estos actos ya que volvimos a aparecer en el territorio (para niñxs y familias que no nos conocían y que posteriormente participarían en los talleres) también fue importante, que entregamos un espectáculo con un contenido político con humor para todas las edades. Fuimos bien recibidos en todos los espacios que realizamos el espectáculo.

6. Talleres de Muralismo

Las jornadas de muralismo creo que es una actividad que no siempre motiva a les niñes pero en ese contexto sirvió mucho, ya que tenían una gran necesidad de expresar y de participar de actividades colectivas, se realizaron 3 muros en 6 jornadas distintas, un muro que sabíamos que íbamos a escribir “NO MAS SENAME”, otro que realizamos con unos pocos chicos del taller producto de que estábamos en pandemia y otro gran muro en donde lxs niñs realizaron propuestas para definir que hacer en este muro, quedaron en poner dos frases “Circoteca en la casa” y “Lxs niñxs se organizan”,

además de colocar frases como Wallmapu Libre, No nos rendiremos, NO MAS SENAME. Esta última se realizó en una jornada donde llevamos un telón y un parlante, lxs niñxs (además de La Deyabu) empezaron a freestyliar y se creó una jornada bien entretenida con un carácter artístico (arte gráfico y musical) que nació más o menos improvisada. También recalcando el aporte que fueron la Isa y la Tami en esa actividad ya que son dos cabras nacidas en Santa Julia y que en los talleres piñones ya habían realizado talleres con algunos cabrxs entonces existía una cercanía distinta, incluso creo que otorgando a la Circoteca un sentido más poderoso de pertenencia en el espacio (además de enfocarse en pintar un muro creo que también es potente ese mensaje). Siempre es caos cuando se pinta con tanta gente, sobre todos cuando no existe una gran organización ni orden para pintar. Pero creo que en esas 3 jornadas funciono de más o menos de buena forma.

Narrativas experiencia Circoteca 2022

(Felipe Oliva, enero 2022)

1. brigadas de sanitización:

A raíz de la pandemia surgió la necesidad de ver de qué manera podíamos aportar al espacio y poder concientizar de cierta forma sobre la importancia de la higiene para el combate contra el virus, además de que muchos vecinos y vecinas sentían seguridad con la sanitización. Para nosotros fue muy provechoso poder recorrer distintos sectores de la población con los cuales no teníamos contacto, lo cual nos permitió generar mayor relación con vecinos y vecinas, también pudimos dar a conocer a la Circoteca y el trabajo que hacemos.

2. Ollas Comunes:

Si bien yo no participe de la olla común, a raíz de la pandemia estas fueron las iniciativas populares con la cuales se buscó generar el apoyo mutuo, y en conjunto con JJVV, club deportivo y algunos participantes de la Circoteca se levantó la olla común santa julia, en donde se pensó en torno a la necesidad alimenticia, sin embargo, después el club deportivo buscó proyectarse políticamente en el territorio, donde la Circoteca no participó más.

3. Escuelita libre:

Con la educación online surgieron una serie de problemáticas para l@s niñ@s, el conocimiento tecnológico era bajo, además no todos los niñ@s contaban con un computador o un espacio donde pudieran concentrarse, sin contar los problemas personales, por lo que como Circoteca nos vimos en la necesidad de acompañar el proceso curricular de los niñ@s, es así como en un inicio la escuela libre comenzó a trabajar con las guías que entregaban los colegios, buscando hacer una nivelación y que no se atrasen en su año escolar, sin embargo después nos dimos cuenta que era necesario trabajar habilidades esenciales de distinto tipo, es así como a través del juego colectivo se busca potenciar distintas áreas y que puedan expresarse, generando así la escuela libre en donde trabajamos ambos aspectos, para mí este espacio fue muy llenador al ver como l@s niñ@s iban aprendiendo en un contexto tan difícil, donde lo más importante es generar un ambiente propicio para que todos puedan desarrollarse, de igual forma las familias nos agradecieron un montón.

4. Taller de circo:

Cuando pudimos volver a realizar actividades al aire libre, comenzamos con nuestro taller de circo, el taller con el que llevamos más tiempo trabajando. Las condiciones de ese momento no nos permitía tener un espacio para realizarlo, por lo que tuvimos que hacer circo en la calle, en este momento nos percatamos de la importancia de tener un espacio, entendiendo que se nos prometió uno por parte de la municipalidad, el cual nunca llegó además se nos quitó el gimnasio, por lo que a partir de la idea de l@s niñ@s se realizaron una serie de protestas en relación al tema, hicimos carteles, marchas y protestas afuera de la sede que se nos prometió, es así como nos percatamos que los niñ@s tienen cierto arraigo con el espacio de la Circoteca y cuando este espacio se ve coartado, repercute también en ell@s.

5. Encuentros artísticos culturales:

El 11 de septiembre realizamos un acto de conmemoración en la plaza semillita en todo nos reunimos con l@s vecin@s para realizar carteles, se prendieron velas y se compartieron relatos de pobladores, finalmente se cierra con una tocata. Para el 17 de octubre se realizó una actividad en conjunto con otras organizaciones del sector, como Circoteca realizamos un juego en relación con el proceso constituyente, con la finalidad de incluir a l@s niñ@s en la toma de decisiones políticas de su mismo espacio, aparte había distintos stands con distintas actividades.

Para el día del niño repartimos alrededor de 45 cajas con sorpresas y dulces, además se les pidió que llevaran una polera para estampar con el logo de la Circoteca realizamos un show ambulante en distintos sectores de la población, luego de esto realizamos 5 shows ambulantes en distintos puntos de la población, esto nos permitió llegar a alrededor 150 personas o más, ya que en cada sector reunimos a todas las familias con niñ@s que estuviesen, lo más importante es que la gente lo disfruto bastante pudieron reír y asombrarse con nuestro innovadores números, además la obra estaba contextualizada en pandemia y específicamente en las cajas del gobierno, lo que generó mucha cercanía para las familias, permitiéndoles reír un rato de la situación que era agobiante.

6. Encuentros de muralismo:

La idea surgió a raíz de la problemática con SENAME, ya que es un tema muy presente en la realidad de l@s niñ@s, por lo que les propusimos hacer un grafiti que dijera lo que ellos quisieran respecto a este tema, donde se eligió escribir NO MAS SENAME, por lo que fuimos a buscar a l@s niñ@s y en grupo fuimos al muro, ahí se mezclaron los colores y se trazó la base luego tod@s pintaron inventando sus colores y combinándolos, dividiendo las partes oscuras de las claras, a partir del grafiti se potenció el trabajo en equipo, ya que el producto final es la suma de todas las partes, por lo que se necesita establecer acuerdos de lo que se hará, luego seguimos pintando en otros sectores, el siguiente grafiti también lo decidieron ell@s, y se dibujó a Bart y Lisa Simpson con la frase no nos rendiremos, haciendo alusión a las protestas del 18O, finalmente realizamos un mural de Circoteca, para este mural realizamos un boceto en un papel kraft, en este cada niñ@ pudo dibujar lo que quiso y eso luego se plasmó en el muro, para mí fue muy llenador poder pintar con l@s niñ@s y que puedan compartir la misma forma de expresión que ocupó yo.

Narrativas Circoteca Santa Julia 2020

(Antonia Oliva, enero 2022)

He ido construyendo las narrativas desde un ejercicio de memoria, porque el 2020 me queda muy lejos. He escrito de casualidad casi puro momentos pequeños, y casi puras conversaciones, como si las palabras se me hubieran quedado grabadas en la cabeza, pero hubieran estado escondidas en algún lugar. He pensado porque no he escrito sobre otras cosas de ese año y creo que es porque lo vivido con mi cuerpo me lo llevo siempre, como experiencias impregnadas en quien soy, las conversaciones en cambio se me habían olvidado, quizás porque era demasiada nuestra necesidad en ese momento de hablar de expresar y de escuchar y de contenerlos también como si ese momento se hubiera perdido

luego en el tiempo entre el caos la pandemia que nunca paro y las miles de otras cosas que hacen que se nos olviden estos pequeños momentos, que cuento aquí:

Sanitización

Para mí la sanitización implicó más que nada una decisión política y amorosa con el espacio, en plena pandemia mundial, entre el caos de afuera y de cada uno, parecía ser que lo que hacer o no como espacio era vital en nuestro quehacer personal. Mirando hacia atrás entiendo que la sanitización en sí como medidas sanitarias propiamente tal no tenía una efectividad quizás tan real ante el contexto de pandemia, sin embargo, en ese momento era vital ESTAR AHÍ, obviamente ahora no volveríamos a sanitizar. Las discusiones que se dieron en torno a esto creo fueron un punto de quiebre en la organización, la pega de la Circoteca es territorial y como tal no puede desaparecer ante las contingencias del momento -eso también lo entiendo ahora de manera demasiado evidente- el problema de no vivir en el territorio es justamente el de no estar habitando el espacio en los momentos más cotidianos, en el caso de la Pandemia la cuarentena implicaba ausentarnos de la Circoteca por un tiempo prolongado y además indefinido, por cuidado personal, por responsabilidad con nuestras familias, etc. A pesar de eso, yo por lo menos sentía que era un deber de nosotros como educadores y también por amor a les cabres, por querer que estén bien, por querer cuidarlos también, estar ahí. Pienso que la sanitización fue clave porque comprender nuestra pega política y educativa desde esta perspectiva de responsabilidad con el espacio es un sello con el que carga la Circoteca.

Día del niñi

Recuerdo el día del niñi desde que nos juntamos en la sede hasta que nos fuimos, recuerdo mis pies cansados, y mi corazón hinchado de felicidad. Tenía todo el tiempo esa extraña sensación de nervios y de sentirme una artista callejera, mirar la carita de les niñes feliz y de les vecines riéndose. Desde esa experiencia que nos miró distinto, que me sentí más amigos, más artistas, más educadores de la calle, del educar con la palabra, pero también con el cuerpa, con el transmitir desde ahí, desde lo creativo. Me acuerdo cuando se nos ocurrió la idea en el salón, recuerdo cuando pensamos que era una excelente idea salir colgando de un palo de escoba con el Pope y el Tom, los ensayos, la Ale siendo siempre un alien. En la calle sentí que estábamos conociendo más de la pobla, que nos estábamos acercando de otra forma al territorio, desde lo que somos y de esos saberes que compartimos con les niñes, sentí vital el sacar de la sede a la calle, parte de lo que es la Circoteca y esa capacidad de agrupar a les niñes (y la gente).

Escuelita

En uno de los días de escuelita, de esos en que no éramos tantos de nosotres, estábamos en el salón hablando. Como muchas otras veces en los días de "ayuda tareas", que dejaron de llamarse así por lo mismo que quiero contar, no tomamos ningún cuaderno y nos volamos en las conversaciones profundas sobre la vida de nosotres y de les niñes, empezamos así a hablar de nuestro sueños, de que querían lxs niñxs hacer cuando grande, "rapero", "profe", "yo quiero ser papá joven" dijo el Carlitos, "ahora pronto" y así como si nada en cadena varios de lxs adolescentes empezaron a contar sus ganas de ser mamá, de ser papá, de tener muchoooooos hijos, "igual que mi mama", "igual que mi papa", la conversación avanzaba entre ellos de forma que casi era imposible que nosotres interviniéramos, yo no sabía cómo decirles que es mejor no trae más niñes al mundo, que no más SENAME, que el aborto es mejor y otra serie de eslóganes que en ese momento parecían no tener ningún significado. Entonces la Mariana indignada, les pregunta porque quieren ser papás, si saben lo que implica, que ella ha criado a sus hermanos más chicos, que no es bacán ser mamá, que su mamá está embarazada de nuevo y que pa qué si no puede hacerse cargo de nosotros que ella quiere ser otra cosa, que quiere viajar, que no sabe que quiere, pero que ser mamá joven, NO. Estaba enojada, enojada con que se tomaran a la ligera esa decisión, enojada con que los cabros hablaran así de ser papá, "¿y ustedes se van a hacer cargo?".

De como descubrí la amistad con les niñes

En septiembre del 2020, creo que para el cumpleaños de la Mariana, o no recuerdo porqué situación, la Mariana nos llevó regalos con la Marce, engañositos, que ni recuerdo bien, pero algo así como un dulce y unos aritos a cada una, tengo las selfies que nos sacamos ese día, y siempre las miro porque me recuerdan como descubrí que la amistad con les niñes existía, tuvimos una conversación con la Mariana sobre la amistad, porque no me acuerdo como terminamos hablando de si nosotras éramos o no amigas, y aunque mil veces me lo he cuestionado, aunque desde la doctrina de la pedagogía existan miles de opiniones, acuerdos y convenciones éticas al respecto, recuerdo que lo primero que sentí es que si, que si éramos amigas. ¿Qué es ser amigas? Empezamos a conversar, una amiga es quien te escucha, a quien quieres contarle tus cosas, con quien quieres ir al baño, ir al negocio a comprarte un dulce, preguntarle como te queda la ropa que elegiste, contarle que te da miedo en la noche, contarle que no quieres ser como tu mamá cuando grande, contarle tus sueños y tus no tantos, tuvimos una conversa larga y de amigas po, de esas que se ponen profundas a ratos, a otras sacan risas, nos

distrajimos por el grito de los más chicos, o porque mientras tanto nos colgábamos en la tela a ponernos de cabeza. Miro cada cierto tiempo esas fotos de la Marce y la Mariana abrazadas y solo pienso en lo lindo que es tener amigas, de distintas edades, de distintas historias, de distintos caminos, que pena no haberme dado cuenta a tiempo lo importante que era poder honrar esa amistad y darle la importancia que en mi corazón sigue significando.

Narrativa Circoteca: Experiencias de Escuelita

(Mara Clerc, enero 2022)

Mariana para que se hagan una idea de ella es lo que se nombra muchas veces en tono de broma como: vieja chica, si la conocieran y a su biografía no la asociarían jamás con esa idea que existe de los 10 años, esto es algo que pasa mucho en la población, la infancia como esta idea idealizada de vivir en un mundo feliz sin complicaciones es algo irreal, muchas veces las experiencias de vida que tienen les confiere muchas responsabilidades y al mismo tiempo no se les escucha sus emociones y opiniones profundas y complejas, desde que conozco a Mariana, cuando ella tenía 8 años recuerdo el cómo agradecía que en el espacio de la circoteca se pudiera hablar y ser escuchada; como hermana mayor, criada por sus abuelos y responsable de tantas cosas para su corta edad Mariana es una niña despierta y curiosa, que tiene opiniones propias y reflexiones profundas en torno al amor, la niñez, la escuela y la amistad. En el año 2020 Mariana tenía 10 años, y en una jornada de la escuelita mirando un libro didáctico de diferentes sistemas de órganos del cuerpo, sistema respiratorio, muscular, etc se quedó muy interesada mirando el sistema reproductor femenino y me empezó rápidamente a preguntar todas las dudas que tenía sobre el tema, ella había visto muchas veces a su mamá embarazada y tenía muchas ganas de saber más sobre el sexo y el parto, ahí empezó lo que fue una clase de educación sexual integral entre ella y yo, donde Mariana me hizo todas las preguntas habidas y por haber sobre el sexo. Pensé después hablando con las chiquillas del circo sobre nuestras experiencias con la educación sexual del colegio, como está centrada en la biología y permeada de la culpa jamás nos habló de algo más allá del embarazo y las enfermedades, jamás en mi vida escuché la palabra clítoris o consentimiento, siempre el sexo era el acto de penetración de un hombre a una mujer y siempre había posibilidad de embarazo, pero no de aborto. Vi en ese momento la oportunidad de que Mariana supiera que es un clítoris, que supiera que es el consentimiento y el placer femenino, que supiera que existen personas intersexuales, que sepa lo importante de al empezar la vida sexual siempre estar chequeándose, conversamos de la importancia de comunicar y conocerse en torno a estos temas, le hable de diversidad sexual y de género, ella desde que me conoce sabe que soy bisexual

así que era un tema que me había preguntado antes, ella misma me pregunto por la masturbación femenina, porque al igual que cuando yo era chica a esa edad los compañeros hombres del colegio empezaron ya a hablar de cómo se masturban, mientras las niñas guardan un silencio y se crea toda una bruma de negación entorno a esto. Con dibujos y con el celular le mostré lo que es el útero, los ovarios, la vulva y su diferencia con la vagina, le pude decirle que todas las vulvas son distintas y hablar sobre protección y cuidado, sin demonizar el sexo. Ella me pregunto sobre el sexo homosexual, me pregunto sobre cómo era que se les paraba a los hombres el pene, me pregunto por los pelos, sobre como ocurría el embarazo, me pregunto mi opinión entorno al aborto y cuanta duda se le venía a la cabeza. Quizás a esta altura del relato hay mucha gente escandalizada por esta conversación, pero muchas de estas niñas pronto a sus 13-14 años, si es que no antes, empezaran su vida sexual, para la gente religiosa recordarle que María pario a Jesús a los 15 años y más aún contarles que después de esto Mariana nos dijo, que, si no conversaba esto acá, si no nos preguntaba a nosotras nadie le iba a hablar nunca de esto y ella jamás se iba a enterar de todas estas cosas. Ella sin saberlo describía en ese momento lo que me paso a mí y a muchas más, yo me vine a enterar de muchas de esas cosas que conversamos ese día cuando tenía 16, 17 años, crecí pensando que sentarme en un wáter era peligroso porque podía quedar embarazada, crecí sin saber de placer femenino o de diversidad sexual y de género, crecí sin saber reconocer abusos. Ese día hice la clase de educación sexual integral que me gustaría haber tenido a su edad.

En la escuelita les niñas llegaban siempre a pedirnos ayuda con diversas tareas, guías, que en ese momento estaban teniendo que hacer y mandar a los colegios para que les pusieran alguna que otra nota. Uno de esos días Sofí, quien tenía 13 años en ese momento, llego diciendo que le faltaba hacer una tarea para arte, que la premisa era que hablara sobre el tiempo de Pandemia y como había sido para ella. Sofí siempre ha sido muy creativa e imaginativa y como me vio ese día con la cámara y el trípode, me pidió que le ayudara sacándole fotos, que ella ya las tenía pensadas. Sofí rápidamente creo un escenario con los libros que teníamos en los muebles, los puso todos en un sillón que estaba al final de la sala, junto a un globo terráqueo, algunos elementos de limpieza que aludían a la sanitización, el dibujo del covid-19 que había hecho Francisca y un reloj que había construido. La idea que la imagen representa para Sofí es el agobio del encierro y de que les mandaran tanta tarea para la casa en esos momentos. Yo la ayude dándole comentarios de cómo podían ubicarse las cosas en el espacio y de cómo se iban viendo las poses que ella hacía para las fotos, hicimos muchas con tal de que ella eligiera la que quisiera. La otra foto que quiso hacer para representar otro lado de la Pandemia fue una que hablara de la resistencia y de las protestas que seguían existiendo, para esto

me dijo que necesitaba una polera para poder encapucharse, por lo que buscamos entre la ropa perdida una, y usando una de las coloridas banderas de la circoteca como fondo hicimos fotos de ella encapuchada. La gente suele pensar que a los niños y jóvenes se les adoctrinan en estas cosas, que son muy chicos para opinar de tal o cual tema, que como se encapucha una niña tan chica que no sabe nada de la vida, como si los niños no tuviesen jamás ideas y opiniones propias. La Sofí tiene sus propias ideas y sentimientos con respecto a su experiencia con la pandemia, tiene su propia rabia contra un sistema injusto, que podamos compartir a veces esa rabia y transformarla en expresiones de arte es dar un lugar a esas emociones, es decir tus ideas, tus creaciones, tus sentimientos son reales y son válidos.