



Que todo sea justo, literalmente, en todo sentido:

Sistematización de experiencia de un taller de Historia en Contexto de Encierro

Seminario de Título ‘Derechos Humanos e Inclusión’

Seminario para optar al título de Profesor de Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas con mención en Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Departamento de Estudios Pedagógicos

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad de Chile

Raúl Lizama Miranda

Profesora: Dra. Sandra Meza Fernández

Santiago, 2020

“Por tanto, la economía política no reconoce al obrero sin trabajo, al peón, en cuanto permanece fuera de esta relación del trabajo. El ladrón, el estafador, el mendigo y el hombre sin trabajo; el obrero que se muere de hambre, desgraciado y criminal: estas personas no existen para la economía política sino para otros ojos, para el médico, el juez, el enterrador, el alguacil, etcétera; son espectros fuera de la economía política”

Manuscritos Económico Filosóficos de 1844 – Karl Marx

Resumen

El presente trabajo consiste en una sistematización pedagógica del taller de Historia realizado en contexto de encierro en el centro CREAD-Pudahuel, dependiente de la institución SENAME (Servicio Nacional de Menores), al alero del taller de Pedagogía en Contexto de Encierro de la Universidad de Chile, en la ciudad de Santiago, el primer semestre del año 2019. El objetivo de esta sistematización es el de poder analizar las potencialidades y las limitantes de la didáctica y los contenidos empleados en relación con la intención pedagógica de este taller de Historia en contexto de encierro, con el propósito de que, las reflexiones que de aquí surjan contribuyan y se tensionen con las propias reflexiones de otras y otros educadores populares que se desenvuelven en contextos similares.

Palabras clave: Sistematización de experiencias, pedagogía en contexto de encierro, educación popular.

Introducción

“Presidente, los niños son como son y no por eso deben ser juzgados, tienen Derechos a saber y ser escuchados” (N.)¹

El presente trabajo consiste en una sistematización pedagógica del taller de Historia realizado en contexto de encierro en el centro CREAD-Pudahuel, dependiente de la institución SENAME (Servicio Nacional de Menores), al alero del taller de Pedagogía en Contexto de Encierro de la Universidad de Chile, en la ciudad de Santiago, el primer semestre del año 2019. El objetivo de esta sistematización es el de poder analizar las potencialidades y las limitantes de la didáctica y los contenidos empleados en relación con la intención pedagógica de este taller de Historia en contexto de encierro, con la intención de que, las reflexiones que de aquí surjan contribuyan y se tensionen con las propias reflexiones de otras y otros educadores populares que se desenvuelven en contextos similares. No está demás aclarar que no pretendo hacer de esta experiencia una suerte de receta o manual didáctico, mi objetivo no es realizar una “secuencia didáctica pormenorizada” (Gaete, 2015, p. 17) en son de una propuesta “parametralizadora” (Zemelman, 2005) sino que es una invitación a su estimación crítica, contextualizada y situada, reconociendo y exponiendo la intención detrás de esta experiencia pedagógica.

En una dimensión más personal, realizar este ejercicio de sistematización me permite poder repensar mi praxis pedagógica en el hoy, realizando una lectura de mi experiencia que implique una interpretación crítica de la misma con la intención de poder transformar mi praxis de cara al futuro. Esta sistematización de experiencias utilizará un enfoque metodológico cualitativo y sus fuentes serán las planificaciones, así como el material didáctico del taller y registros fotográficos, elementos que serán complementados con mi propia memoria de la experiencia.

El taller de Historia en el Centro de Reparación de Administración Directa (CREAD) ubicado en la popular comuna de Pudahuel, en la capital de Chile, nace desde el espacio del proyecto Pedagogías en Contexto de Encierro (de aquí en adelante PCE) del Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) de la Universidad de Chile. Dicho espacio funciona con la modalidad de taller (de aquí en adelante taller PCE) en el que se reúnen educadores y

¹ Mensaje escrito por ‘N.’ durante la sesión 15 del taller de Historia en CREAD, Véase Anexo n°5.

educadoras de diversas especialidades tales como arte, ciencias, lenguaje y comunicación, historia, inglés, y que desean realizar parte de su práctica profesional en contexto de encierro, sea esto en el ya mencionado CREAD o en algunos Centros de Internación Provisoria-Centros de Régimen Cerrado (CIP-CRC), ambos dependientes del Estado vía SENAME. El espacio de taller PCE es además multigrado, esto significa que se reúnen estudiantes de primer a tercer semestre de la Poslicenciatura, así como de carreras de pedagogía de pregrado, siendo acompañados por dos profesoras y académicas del DEP.

Para contextualizar un poco sobre cómo llegué a ser parte de esta experiencia pedagógica debo remontarme un par de años atrás. El año 2018 terminé mis estudios de Licenciatura en Historia en la Universidad de Chile y decidí continuar en la misma Universidad para realizar allí mis estudios de Pedagogía en el programa de Poslicenciatura del DEP. A comienzos del año académico 2019 me entero sobre la posibilidad de realizar mi práctica en contexto de encierro, me vi entusiasmado y luego de darle unas vueltas decidí unirme a aquel espacio, con la incertidumbre propia de una nueva experiencia, que por lo demás reconocía apriorísticamente como compleja, en tanto las noticias sobre la institución de SENAME durante los últimos años eran recurrentes y se sucedían los casos de sistemático abandono que desnudaban la violencia estructural ejercida por el Estado.

Creo que fue en la primera clase de taller PCE donde, en vista de la cantidad de educadores y educadoras que se habían sumado al proyecto se definió colectivamente no solo mantener los talleres que se habían realizado el año 2018 en CREAD, los cuales eran Comunicación y Letras, Ciencias y Matemáticas, sino que además había holgura para dar pie a un nuevo taller, el de Historia.

La novedad del taller al que me venía incorporando presentaba un desafío de entrada en tanto no teníamos referente alguno de un taller de Historia realizado en contexto de encierro, no existía, por ejemplo, memoria previa de una experiencia como la que íbamos a llevar adelante en el proyecto de Pedagogías en Contexto de Encierro. Tampoco teníamos conocimiento de alguna sistematización de experiencia pedagógica de taller de Historia para NNA (Niños, Niñas y Adolescentes) en contexto de encierro a nivel latinoamericano². Un

² De seguro puede haber un montón de ellas, pero puede que como muchas otras, no se pudieron sistematizar, reafirmando lo importante de realizar este ejercicio.

referente de estas características hubiera sido un notorio aporte en tanto la modalidad de educación formal, no formal e informal en contextos de encierro posee sus propias condiciones materiales y subjetivas que las y los educadores deben tomar en consideración, analizando debidamente para formular unos contenidos, una didáctica y una intención contextualizada con un horizonte emancipador.

La novedad de esta experiencia nos planteaba múltiples desafíos que implicaban ir reconociendo en el proceso las necesidades sociohistóricas de las y los educandos, construyendo en común, junto a los demás profesores del taller de Historia, la intención detrás de la acción pedagógica que íbamos a emprender, perfilando determinados contenidos culturales e hilos conductores que orientaran el taller, lo que a su vez determinaría los contenidos conceptuales propios de la disciplina histórica así como la didáctica empleada. Esto se fue afinando, construyendo y reconstruyendo a lo largo del taller, según lo observado y lo experimentado, dicho proceso es el que será sometido a análisis y que será reinterpretado.

La pregunta que orienta esta sistematización es ¿Cuáles fueron las potencialidades y las limitantes de la didáctica y los contenidos construidos en relación con la intención pedagógica del taller de Historia en contexto de encierro en CREAD, el primer semestre del 2019?

De los múltiples *ejes de sistematización*³ (Jara, 2015, pp. 168-170) que podrían orientar este trabajo me centraré específicamente en la didáctica y su relación con los contenidos existentes en el taller de Historia, dada su fundamental importancia en el proceso de construcción y la dificultad que implicó.

El objetivo general de este trabajo es por consiguiente el de analizar la didáctica y los contenidos construidos en relación con la intención pedagógica declarada en el taller de Historia en CREAD Pudahuel, el primer semestre del año 2019. Para esto en una primera instancia describiré el contexto institucional, las características del taller en términos generales y la experiencia pedagógica en cuestión. Realizado esto, se identificarán determinados hitos, sea sesiones, acciones, episodios, momentos coyunturales que delimiten o sean representativos de una etapa, esto con la intención de poder ordenar y clasificar la

³ El papel del eje de sistematización: concentrar el foco de atención en torno al aspecto o aspectos centrales que, como un hilo conductor, cruzan el trayecto de una experiencia. Un eje de sistematización es como una columna vertebral que nos comunica con toda la experiencia, pero desde una óptica específica.

información de forma cronológica, permitiendo así observarla de mejor manera, paso necesario para poder analizar e interpretar el proceso mismo. Luego se analizará la didáctica y su relación con los contenidos en cada etapa previamente identificada, realizando una interpretación crítica de la experiencia y las decisiones tomadas.

La metodología a utilizar en este trabajo será de tipo cualitativa, utilizando específicamente la “sistematización de experiencias”. Esta técnica surge como planteamiento durante la década de 1970 al fragor de diversas experiencias que iban desde lo educativo a la comunicación social y desde diversas disciplinas tales como la pedagogía o el trabajo social, teniendo en común su intención orientada a la transformación (Jara, 2015).

Sobre la definición acerca de qué es la sistematización de experiencias cabe mencionar que esta no es unívoca⁴, al contrario, posee múltiples propuestas teórico-metodológicas. El educador popular Oscar Jara identifica en su libro *La sistematización de experiencias* (Jara, 2015) los elementos comunes de las diversas definiciones. Estos puntos de confluencia reconocen a la sistematización de experiencias como:

- a. Un proceso de reflexión individual y colectivo⁵.
- b. En torno a una práctica realizada o vivida.
- c. Que realiza una reconstrucción ordenada de lo ocurrido en ella.
- d. Que provoca una mirada crítica sobre la experiencia.
- e. Que produce nuevos conocimientos.

Para Oscar Jara una sistematización de experiencias difiere de una sistematización de información en tanto la primera entiende a la experiencia como “procesos históricos y complejos en los que intervienen diferentes actores y que se llevan a cabo en un contexto económico, social y cultural determinado, y en situaciones organizativas o institucionales particulares” (Jara, 2015, p. 68). Para este autor una experiencia es un “proceso vivido, una

⁴ Así como tampoco existen definiciones unívocas respecto a la educación popular, poseen un carácter polisémico.

⁵ Creo que una sistematización de experiencias debiese ser, sin lugar a dudas, un ejercicio de reflexión que se realice en conjunto con las y los demás sujetos que participaron de la experiencia en cuestión. Sin embargo, dada la naturaleza que exige el presente trabajo sumado a las dificultades que impone el contexto, la reflexión será de tipo individual.

práctica social e histórica en la que se conjugan: acciones-situaciones-condiciones-reacciones-relaciones, etc., entre sujetos sociales que actúan, conocen, se relacionan, tienen percepciones, ideas, emociones, expectativas, deseos, conflictos, dudas, es decir, un conjunto de elementos que caracterizan su *subjetividad*” (Jara, 2020, p. 73). Sin embargo, es menester considerar que “esta acción se da siempre en *condiciones históricas objetivas* con las que están en permanente interrelación: la situación económica, política, social, de la familia, comunidad, ciudad, país y momento histórico mundial en que se vive. Es decir, un conjunto de factores *estructurales y coyunturales* en los que se llevan a cabo dichas experiencias” (Jara, 2020, p. 73).

La sistematización de experiencias será entendida entonces en este trabajo como “aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre 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” (Jara, 2015, p. 77). Además, la sistematización de experiencias “produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (Jara, 2015, p. 77).

Utilizaré en este trabajo la metodología en cinco tiempos (Jara, 2015, p. 135) propuesta por Oscar Jara en el ya mencionado libro, esta consiste en:

1. El punto de partida: la experiencia
 - Haber participado en la(s) experiencia(s).
 - Contar con registros de la(s) experiencia(s).

2. Formular un plan de sistematización
 - ¿Para qué queremos sistematizar? (Definir el objetivo).
 - ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar? (Delimitar el objeto).
 - ¿Qué aspectos centrales nos interesan más? (Precisar un eje de sistematización).
 - ¿Qué fuentes de información tenemos y cuáles necesitamos?
 - ¿Qué procedimiento concreto vamos a seguir y en qué tiempo?

3. La recuperación del proceso vivido
 - Reconstruir la historia de la experiencia.
 - Ordenar y clasificar la información.

4. Las reflexiones de fondo
 - Procesos de análisis, síntesis e interrelaciones.
 - Interpretación crítica.
 - Identificación de aprendizajes.

5. Los puntos de llegada
 - Formular conclusiones, recomendaciones y propuestas.
 - Estrategia para comunicar los aprendizajes y las proyecciones.

Capítulo 1 – Descripción de la experiencia

En la metodología de cinco tiempos planteada por Jara (2015), este capítulo en particular corresponde al “paso” número tres, referido a la recuperación del proceso vivido, entendiendo que el tiempo 1 es la experiencia misma y, llegado a este punto el diseño de sistematización está realizado, satisfaciendo el tiempo 2 (en el entendido que a medida que he ido escribiendo este trabajo he ido modificando los objetivos, el eje de la sistematización entre otras cosas, reconociendo la recursividad propia de la metodología cualitativa y de la sistematización de experiencias). A continuación, describiré de forma general el contexto institucional que sirvió de soporte al taller, para luego describir la experiencia pedagógica en un recorrido cronológico de la misma, atendiendo al eje de sistematización seleccionado, para así poder ordenar y clasificar la información, dando paso en el siguiente capítulo al ejercicio de análisis, interrelación e interpretación crítica.

Contexto institucional

Sename

La experiencia a sistematizar ocurre teniendo como contexto SENAME, que es un organismo del Estado creado en 1979 bajo Dictadura Militar y que depende del Ministerio de Justicia a través del Decreto Ley 2465⁶ (Biblioteca del Congreso Nacional - BCN, Decreto Ley 2465). Acorde a este decreto su objetivo principal es “contribuir a proteger y promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes que han sido vulnerados en el ejercicio de los mismos y a la reinserción social de adolescentes que han infringido la ley penal” (BCN, Decreto Ley 2465).

De acuerdo con un informe realizado por la PDI el año 2017, la “red de oferta programática” de SENAME se “estructura según la realidad de los niños, niñas y adolescentes que deben atender. El organismo realiza una evaluación de la cual se crean categorizaciones que responden al nivel de vulneración a la que se ve expuesto el niño/a o joven, para atender el caso según su naturaleza y complejidad”⁷ (Policía de Investigaciones, p. 172). Dichas categorizaciones determinan el nivel de intervención que se realizará sobre

⁶ Para más información, véase Anexo n°1.

⁷ Para más información, véase Anexo n°2.

el Niño, niña o adolescente y su entorno, por ejemplo, para los casos catalogados por parte del organismo como de ‘mediana a alta complejidad’ existen diversos programas y modalidades, que para el año 2019 -año de la experiencia-, se encontraban, entre otros, los CREAD y los CIP-CRC⁸.

CREAD-Pudahuel

Este centro se encuentra ubicado cerca de la intersección de las Avenidas de San Pablo con La Estrella en la popular comuna de Pudahuel. Se encuentra próximo a un parque recientemente inaugurado y colinda con un edificio que otrora ocupaba un organismo del poder judicial, estando abandonado durante mucho tiempo y que incluso fue refugio para NNA que se fugaban del mismo CREAD. El interior de este recinto se divide en cuatro casas, donde se clasifica a los NNA según criterios tales como la edad, el sexo biológico, consumo de alcohol-drogas y faltas a la ley. La casa de los hombres más grandes, que tienen consumo problemático y/o que poseen faltas a la ley se llama Futuro, en su contraparte se encuentra Make-Make, que es la casa de los más pequeños. En el caso de las mujeres, las casas de las que tienen mayor edad, que tienen consumo problemático y/o que poseen faltas a la ley, se llama Acuarela. Mientras que la de niñas y adolescentes de menor edad se llama Génesis. Un quinto espacio es Unidad de Salud, donde se encuentran los casos más complejos en términos de salud mental y/o física quienes pueden residir allí de forma temporal o permanente. En el recinto CREAD Pudahuel se cuida de reducir al máximo el contacto entre los dos sexos biológicos, no solo porque habitan en diferentes casas sino porque tienen tiempos de patio y de almuerzo en horarios diferenciados.

Taller de Historia

El taller de Historia, al igual que los demás talleres realizados por el proyecto PCE en Cread Pudahuel, tenía la característica de ser un espacio mixto, convirtiéndose así en una de

⁸ Se hace necesaria dicha precisión teniendo en cuenta que para el momento en que se estoy escribiendo esto existe otra modalidad coloquialmente conocida como ‘casas’, que dentro de la información de la que dispongo, posee una considerable mejora en términos materiales. Para el año en que se lleva a cabo el taller los programas y modalidades para los ‘casos de media a alta complejidad’ con los que contaba SENAME eran: Programas Especializados de Protección, Centros Residenciales, Centros de Reparación Especializada de Administración Directa (CREAD), Programas de Fortalecimiento Familiar, Programas de Familia de Acogida Simple (FAS), Programas de Familia de Acogida Especializada (FAE) y Programas de Representación Jurídica (PRJ), entre otros.

las pocas instancias al interior del centro donde podían compartir NNA de distinto sexo al mismo tiempo y en el mismo espacio, presentando de por sí la posibilidad de encuentro para personas de distinto sexo biológico⁹. El taller poseía también la característica de contar con NNA de diversas edades, que poseían a su vez distintos niveles y experiencias de escolarización: poseían escolarización interrumpida o derechamente se encontraban desescolarizados desde hace ya varios años. Cabe mencionar que los espacios de taller estaban principalmente orientados a NNA que no se encontraban asistiendo al colegio o Liceo, sea porque ingresaron recientemente al centro y aún no se les encontraba matrícula en algún establecimiento educativo o sea porque dichos jóvenes tienen problemas de consumo tales que dificulta su escolarización. De hecho, el taller poseía solo un requisito excluyente - y que emanaba desde la institucionalidad del centro-: debían participar en él jóvenes desescolarizados. El propio horario del taller lo daba a entender, dado que este se realizaba temprano en la mañana los días de semana, una hora que de por sí hacía incompatible la participación de quienes asistían a la escuela. Para poder participar, los NNA debían de inscribirse en una lista que se entregaba en cada casa, luego esta lista era revisada por las terapeutas ocupacionales del centro quienes hacían la selección final en base a criterios construidos por ellas.

Dicho lo anterior, se evidencia que los diversos talleres levantados por el proyecto PCE en CREAD no se corresponden con la lógica escolar formal, sino que se encuentra dentro de lo que se conoce como experiencia no formal, es decir, “organizada fuera del marco escolar, responde a finalidades y métodos explícitos” (Preiswerk, 2008, p. 31) Esto implica que no necesariamente debe ceñirse a contenidos curriculares oficiales. Los talleres no se estructuran para suplantar a la escuela dado que, idealmente, todas y todos los NNA de CREAD debiesen asistir a establecimientos educacionales regulares. Es necesario mencionar que la realidad dista de eso, existen limitantes materiales al interior de la institución que lo

⁹ La falta de certezas respecto al proceso de cierre de los CREAD en todo el país anunciado en 2018 llevó a que para el primer semestre de 2019 diversas y Fundaciones y ONG's que trabajaban al interior de CREAD Pudahuel (que es donde estuve inserto como educador y del cual puedo hablar con propiedad) no hicieran las postulaciones correspondientes, dado que, según información oficial, los centros se supone que cerrarían a mediados del año 2018, plazo que se fue posponiendo indefinidamente. Esto significó que, durante los primeros meses del año académico 2019, los talleres realizados por el proyecto PCE fueron una de las pocas instancias que tenían las y los NNA como actividad a la que pudieran optar al interior del centro. Cabe mencionar que, a septiembre de 2020, diversos CREAD, incluido el ubicado en Pudahuel, mantiene su funcionamiento.

dificultan, manifiestas, por ejemplo, en falta de transporte y personal para hacerse cargo de lo que implica la escolarización de estos jóvenes y niños/as. También la existencia de consumo problemático de alcohol y/o drogas por parte de los NNA complejiza su salida a los recintos educacionales, de acuerdo con lo mencionado por las y los profesionales del centro. En el contexto descrito, los talleres están pensados para quienes por diversas circunstancias no estén asistiendo a la enseñanza básica o media y que, de forma voluntaria y previamente inscritos, deseen asistir a los talleres.

El taller de Historia contó con 16 sesiones, comenzando a inicios del mes de abril y finalizando el mes de Julio del año 2019, contó con una salida pedagógica y finalizó con la llamada ‘feria cultural’, instancia de cierre de los diversos talleres levantados por el proyecto PCE en CREAD y que confluyen conjuntamente en una actividad para todas y todos los NNA de CREAD. Las primeras sesiones se realizaron en una sala-biblioteca ubicada en el pabellón de la casa Acuarela, la que disponía de numeroso material de lectura con una mesa al medio. Con el pasar del tiempo el taller se comenzó a realizar en la llamada ‘sala de tutorías’ del pabellón Génesis, donde contábamos con algunos atlas y textos del estudiante del Ministerio de Educación. En este sector se encontraba también la sala de terapeutas ocupacionales y otras salas en las que los otros talleres se afincaron. El taller de Historia de CREAD quedó conformado entonces por ‘D’, egresada de Poslicenciatura vinculada al proyecto, también proveniente de Historia y quien haría las veces de mi tutora, ‘T’, estudiante de Pedagogía en Ciencias, y finalmente yo.

Descrito ya el contexto institucional que dio soporte al taller de Historia, así como las características generales del taller mismo, a continuación se describirá de forma cronológica la experiencia pedagógica en cuestión, donde se profundizará en determinados episodios que he seleccionado en tanto los reconozco como hitos debido a su importancia en la construcción de los cimientos del taller y/o dada su naturaleza problemática (con la guía que proporciona el eje de sistematización seleccionado) y que interpela mi quehacer docente con intención transformadora.

1ª Etapa: Identificación de necesidades sociohistóricas (o socioculturales)

La primera etapa la he delimitado entre la sesión número uno y la seis, contando con dos hitos clave que ocurren en la sesión tres y en la última, que serán descritos más adelante.

Esta etapa es básicamente de exploración y está marcada por múltiples preguntas e interrogantes que se entremezclan constantemente con la incertidumbre y, no en pocas ocasiones, con la frustración. Con esto no quiero decir que luego de esta etapa estos sentimientos desaparecieron, nunca lo hacen, pero sí puede que en mi caso disminuyeron un tanto comparado con la intensidad original. Como se ha mencionado, sin referentes pedagógicos previos relativos a un taller no formal de Historia en contexto de encierro, partimos con el equipo de taller con una hoja de planificación en blanco y ciertas ideas de cómo nos imaginábamos el espacio. Había que sentarse entonces a conversar para sentar cierta base de lo que sería la primera sesión, sus contenidos, su didáctica, su intención. Esto se hace comprendiendo que el taller será construido a través de un proceso, en su propia relación dialógica de teoría-práctica, solo que necesitábamos una base al menos que nos sirviera para la primera sesión, para luego, a través de preguntas, el diálogo y la mencionada detección de sus necesidades socio-históricas, pudiésemos construir el taller, sus contenidos, su didáctica y su intención, en base a diagnósticos y analizadores críticos¹⁰.

Las primeras dos sesiones corresponden más bien a una inmersión en el espacio del CREAD Pudahuel, que para mí y ‘T’ era totalmente nuevo, salvo por una breve visita realizada al centro unos días antes. Para ‘D’, este era ya un espacio conocido, dado que ella llevaba un semestre más que nosotros en el proyecto. Ese es el motivo por el que hacía también las veces de tutora mía y del ya mencionado ‘T’.

Coyuntura N°1 Sesión n°3 a) Rincón didáctico: De la fragmentación inicial a la ampliación de referentes con “J” y “A”

El primer hito o coyuntura identificado se encuentra en la sesión tres. Para este momento se había definido colectivamente -gracias también a las recomendaciones de nuestra profesora del proyecto PCE- el viaje como el contenido del taller, el que se mantendrá hasta el final de la experiencia pedagógica. El viaje constituye un elemento fundamental y básico del taller que lo acompañará durante toda su realización, este será el hilo desde donde se irían construyendo los diversos contenidos conceptuales, en diálogo y recogiendo los intereses de los NNA, dado que el taller no se plantea como una imposición de contenidos,

¹⁰ Los analizadores críticos constituyen una parte fundamental de la planificación utilizada por el proyecto PCE, es de hecho, gracias a los mismos que este ejercicio de sistematización se ha hecho posible.

sino que busca la participación de ‘les cabres’¹¹ en la construcción de los diversos contenidos conceptuales.

Tabla Contenidos e intención - Sesión 3

Contenido Cultural	Contenido conceptual	Intención
Viaje por el tiempo y el espacio Viaje en el espacio: Necesidad de movilidad, romper con lo estático del CREAD. Viaje en el tiempo: Hackear el no-tiempo del CREAD a través del viaje histórico	Historia antigua realmente universal descentrada de la historia eurocéntrica. Contexto histórico de diferentes manifestaciones culturales	Exponer distintas comprensiones del tiempo desde distintos espacios, para generar una invitación a pensar la historia no solo como una y situarnos en una realidad que se construye, no es permanente, sino de cambio

El contenido conceptual para esta sesión es aún difuso y muy general por dos motivos, el primero: aún nos encontrábamos en una fase exploratoria respecto a cuáles eran los intereses de las y los NNA que pudiésemos problematizar en taller, y, el segundo: cada educador intentaba posicionar los contenidos que consideraba debían trabajarse en el taller con cierta intransigencia. En consonancia, se plantean tres rincones didácticos, donde cada uno representaba una forma, una aproximación al viaje (nuestro contenido cultural), sobre cómo hacerlo o con qué enfoque. En cada rincón se encontraría un tutor que sería el encargado de guiar las actividades propuestas. La participación de ‘les cabres’ en estos rincones no se plantea como definitiva o estática, al contrario, nuestra idea era que cada joven pudiese circular libremente y de acuerdo con sus propios intereses a través de ellos.

Demás está decir que la incertidumbre es parte del quehacer pedagógico y lo que uno tiene planificado puede dar giros completamente inesperados debido a diversas situaciones, llevándonos a puertos insospechados. Pues eso fue lo que nos ocurrió. Uno de los rincones se había pensado utilizando computadores como recurso didáctico, específicamente la aplicación de Google Earth, a través de la cual se permitiría el viaje y el desplazamiento que buscábamos. Estos computadores se encontraban encendidos en la mesa de la sala al momento en que NNA hacen ingreso a ella, lo que llevó a que ellos y ellas se agruparan en

¹¹ De aquí en adelante utilizaré esta expresión para referirme a las y los niños, niñas y jóvenes que son parte del taller de Historia. Así les llamábamos en aquel entonces y es algo que se continuará haciendo en este trabajo como un mínimo gesto de reconocimiento para las diversas identidades de género.

torno a estos antes de que diésemos las instrucciones, comenzando a utilizarlos según criterios de jerarquía. Esto prontamente se tradujo en discusiones y disputas por quien ocupaba el computador y qué se hacía con él, lo que generó exclusiones entre algunos/as NNA que quedaron alejados de su uso, que era evidentemente el más llamativo en comparación con los demás recursos utilizados aquella clase.

No fui capaz en ese momento de reaccionar, sin saber qué hacer me quedé estupefacto, el miedo se apoderó de mí, y congelado veía cómo se dispersaban ‘les cabres’ y la atención de NNA se centró en la posibilidad de contar con un computador con conexión a internet, entendiendo que en el centro les quitan dispositivos electrónicos tales como celulares y computadores. La dispersión se transformó en atomización del trabajo entre los distintos rincones, que en la práctica quedaron supeditados a la espontaneidad. En este escenario cada tutor intentó, como pudo, atender a las particularidades y necesidades específicas manifiestas de cada uno y cada una. Con la intención de que las actividades fueran acordes a los contenidos y la intención de uno/una como educador. En mi caso particular mi trabajo fue junto a ‘J’, joven migrante afrocolombiano de 17 años y ‘A’, joven de unos 16 años, chilena.

El trabajo con ‘J’ y ‘A’ comienza en Google Earth, visitando virtualmente los lugares del mundo a los que les gustaría viajar a ambos. J, por ejemplo, visitó las pirámides de Giza en Egipto. Desde este lugar comenzamos a conversar respecto a los orígenes de estos monumentos, sobre las teorías que ‘J’ tenía acerca de la construcción estas, lo que se tensionaba con lo que yo conocía respecto al tema, sin invalidar su posición obviamente. A partir de ese interés genuino de ‘J’ por las construcciones de civilizaciones y pueblos ancestrales, le comenté acerca de otras pirámides de nuestro continente, y así fue, que viajamos a México, Guatemala y Perú. Con ‘A’ viajamos a Italia, al coliseo romano y conversamos acerca de la historia de los gladiadores y sobre la lucha de Espartaco y su ejército por, como dicen algunos, destruir Roma, el imperio que los hizo esclavos. Estos viajes se asocian también a la búsqueda online sobre tópicos que surgen a partir de la propia dinámica del viaje, por ejemplo, el tiempo de viaje de un lugar a otro, los diversos medios de transporte y el tiempo que demora viajar según qué tipo de transporte se utiliza, información ofrecida por Google Maps.

En medio de esto, ‘J’ colocó música, específicamente Hip Hop estadounidense y Reggae, esta acción nos llevó hacia el país de origen de las y los músicos, así como al contexto histórico cultural de la producción musical. Por ejemplo, el origen de los dreadlocks en los seguidores de la cultura rastafari, nos llevó hasta Etiopía, buscando aquel país en Maps, averiguar sobre su religión en Wikipedia, y sobre su reconocida lucha por la libertad frente a la amenaza de dominio de potencias extranjeras. Así mismo ocurre con una canción de Joey Bada\$\$¹², un rapero afroamericano, la cual acorde a lo que ‘J’ me dijo, hablaba acerca de la esclavitud. Nos dirigimos entonces al mapa y le comenté sobre el comercio triangular existente entre América, Europa y África durante los siglos XVI, XVII Y XVIII. Esto se replica con referentes sobre películas con temáticas históricas que comentaba ‘A’.

Etapa n°1 - Coyuntura n°2 - sesión n°6 – Derechos y Resistencia como conceptos estructurantes¹³

Para la sesión seis el trabajo con el mapamundi se convierte en un recurso didáctico de suma importancia. Las sesiones comienzan sentados y sentadas alrededor de este, que se encuentra dispuesto sobre la mesa con educadores y ‘les cabres’ alrededor. Luego de ello se hacen recordatorios de compromisos adquiridos en sesiones previas, tales como el trabajo en grupo, la importancia de ser escuchados y de compartir. Por medio de un proyector se mostraron diferentes imágenes (las que también se encontraban impresas en la mesa). Luego de ello se preguntó ¿Por qué cosas protesta la gente en el mundo? Rápidamente una joven dijo “por los derechos sexuales y los derechos de la mujer”. A partir de esa pregunta se gatilló entonces una conversación y un diálogo en el grupo acerca de ese tema. Conversaciones, por ejemplo, que denotaban una posición de ‘les cabres’ tanto positivas como algunas negativas respecto al feminismo, entremedio una joven menciona al aborto como uno de los motivos de protesta alrededor del mundo, otra chica lo reafirma hablando acerca del aborto en tres causales. Así se pasa a conversar sobre métodos anticonceptivos y las y los jóvenes comentan acerca de él con sus conocimientos, complementándose,

¹²La canción es “Land of the free” de Joey Bada\$\$ URL: <https://www.youtube.com/watch?v=TeQW-9Cg8qs>

¹³ Véase Anexo n°3 Tabla planificaciones.

rebatándose y dando su opinión al respecto muchas veces en base a su propia experiencia de vida con respecto al tema.

2da Etapa Sesión 7 a 11. Viaje, las protestas y los DDHH

Durante esta etapa, producto del impulso que implicó el diálogo acerca de los Derechos Humanos y las protestas en la sesión anterior (diálogo surgido desde los propios referentes de ‘les cabres’ a partir de una pregunta gatillante que hicimos), existen ya unos contenidos tanto culturales como conceptuales más definidos para esta sesión, que se mantendrán invariables hasta el final de la experiencia pedagógica. Como cambio puede mencionarse la reformulación de la intención pedagógica. Elementos clave: viaje, desplazamiento, resistencia, Derechos Humanos.

Sesión 7: ¿Qué son los DDHH? – En esta sesión se profundiza en el contenido conceptual relativo a los DDHH, para construir una base conceptual común se trabaja la pregunta ¿Qué son los Derechos Humanos? Se continúa con el viaje de las luchas por los derechos reproductivos alrededor del mundo, apoyándonos a través de imágenes y símbolos. Se comienzan a utilizar recortes impresos en vistas a su materialidad, su carácter tangible. La materialidad aportaba en ocasiones algo sobre lo que dirigir la energía o la angustia, observamos en sesiones anteriores cómo les cabres dirigían su atención a las imágenes de libros y enciclopedias.

Sesión 8: Cartografía de las resistencias. Derechos y No Derechos

En esta sesión a diferencia de las anteriores, el mapa deja de ser exclusivamente un elemento de apoyo en nuestros viajes. Ahora además de permitir a ‘les cabres’ reconocer en el mapamundi el lugar de nuestro viaje, este pasa a ser un elemento a intervenir. Se despliega una dinámica en la que, en un mapa dibujado en un pliego de papel, ‘les cabres’ van pegando recortes de imágenes gatillantes y simbología impresa de los lugares que hemos visitado en nuestro viaje por las resistencias.

Luego de aquello se coloca un papelógrafo en la muralla que posee dos columnas, una titulada ‘Derechos’ y la otra ‘No Derechos’, nosotros leíamos situaciones problematizadoras, gatillantes, que representaran el respeto de los Derechos Humanos o la vulneración de los mismos. Entonces, una vez que los leíamos, ‘les cabres’ debían deliberar

en qué columna iría y por qué, pegándolo en el lugar correspondiente junto con su imagen asociada (impresa previamente).

(Extraído de la planificación) Continuaremos con el viaje, invitando a ver nuevos lugares, utilizando imágenes impresas que dejaremos sobre el mapa para que podamos mirarnos entre todos. Nos quedaremos con la imagen que más llame la atención a cada uno, analizando desde la imagen: ¿qué vemos en la imagen? qué elementos/lugares/temas/problemáticas reconocemos, invitándoles a comentar por qué se eligió esa foto, ayudándonos a ubicar esa imagen en el mapa. Comenzaremos por un(a) voluntario y seguiremos en círculo el análisis de las imágenes, con la intención de crear una cartografía colectiva de las resistencias y los derechos en el mundo a partir de nuestros viajes.

A medida que la actividad vaya avanzando, se irán haciendo pausas en la discusión para relacionar los temas e inquietudes que surgen con los derechos humanos que abordan esta discusión, esto se hará mediante 2 papelógrafos de colores, uno titulado “derechos” y otro “no derechos”. Tendremos recortes con frases/derechos para discutir y ubicar según los Derechos Humanos, en estos papelógrafos. La idea se centra en lanzar cuñas, durante el proceso, para conocer y problematizar los derechos humanos.

Esto gatilló una conversación de los talleristas sobre cada situación presentada. En un determinado momento surge un debate en torno a la pena de muerte, lo que deviene en las penas y el castigo asociado al delito, acerca de la ética del mismo o de la falta de ella. Se conversa acerca de atender al contexto que empuja a quien comete el delito a hacerlo. Ej.: Un joven de la casa Futuro a favor de la pena de muerte para delincuentes, mientras un joven de Make-Make en contra de la misma, dado que a veces los adultos obligan a delinquir a los menores, como ocurrió en su propia experiencia de vida.

Sesión 9: El viaje de ‘N’ y ‘M’

Se resalta en esta sesión nuevamente la importancia de la materialidad, se utilizan como recurso didáctico billetes y monedas reales de diversos países: India, Egipto, Nicaragua, Venezuela, Guyana, etc. Por motivos extraordinarios esta sesión se vio muy reducida en número de asistentes, sin embargo, el apoyo de la materialidad lleva a ‘les cabres’ a viajar utilizando la corporalidad, fuera del espacio cerrado de la sala donde realizábamos las sesiones de Historia. Es tanto que Nasha y Miguel salen corriendo de la sala y nosotros detrás de ellos, cuando de pronto se suben a una mesa de ping pong en pleno patio,

imaginando que es una nave espacial. Luego, profes conectan con la dinámica que proponían NNA viaje con entrevistar a personajes ‘históricos’ de los países que se visitaban.

Sesión 10 – Sesión previa a la salida del MUI (Museo Interactivo de Las Condes)

Sesión 10.5- Salida al MUI

Etapa 3 - Sesión 11-16 – El viaje a través del juego

En su comienzo esta etapa está caracterizada por el intento de construir un proyecto con ‘les cabres’ a partir de los viajes que habíamos realizado tanto en las sesiones dentro de la sala de taller como en el viaje físico representado por la salida pedagógica al Museo Interactivo de Las Condes. Les cabres no mostraron interés en generar dicho proyecto, lo cual nos llevó luego a intentar darle un giro didáctico a las sesiones que las hicieran más dinámicas, dada una sensación de agotamiento y/o monotonía del viaje por las resistencias en las sesiones previas más próximas. Falta de dinamismo era lo que principalmente comentaban las y los participantes del taller al final de las sesiones, cuando les preguntábamos que les había parecido. Este giro didáctico se pensó bajo la dinámica juego, manifestada en las primeras sesiones de esta etapa bajo una metodología que hoy evaluo como sumamente negativa, pero que con el pasar de las sesiones deviene en un juego que viene a condensar lo que se venía haciendo hasta entonces.

Sesión 11 – La intención de realizar un proyecto fracasa en esta sesión Se pierde el diálogo y las sesiones no invitan tanto a la participación auténtica, ya que presentamos ciertas actividades, de forma un poco forzada, para que ellos y ellas realizaran un video, el que sería el proyecto a presentar. En la sesión anterior la realización de un video había motivado la participación y se había desplegado un viaje impulsado por algunos talleristas.

Sesión 12 – Reformulación de la metodología. Se intenta reformular la didáctica del viaje por las resistencias con la óptica de los Derechos con metodologías de juegos tipo trivia, materializándose esto en concurso con chicharra, campanas, etc. Se introduce en el taller la temática del juego, pero se reformulará luego dado que, como lo comentamos una vez entre educadores, fomenta la competencia, al ser de tipo individual. La dinámica realizada en esta sesión genera en lo concreto una brecha entre los que saben y los que no saben, haciendo divisiones y generando potenciales inhibiciones a la participación.

Sesión 13 – El Juego: El legado del mundo del fin del mundo (Anexo n° 4)

Para esta sesión se idean dos dinámicas. La primera dinámica es similar a la de la clase anterior, aunque se reformula el aspecto de la competencia, el que en la sesión anterior era de carácter individual y generaba conflictos entre los cabres, a una dinámica grupal.

Luego, en una decisión pedagógica se decide detener aquella dinámica e invitarles a jugar el juego de mesa que teníamos preparado, lo que aceptan. El tablero de este juego es un mapamundi (plotter de un mapa impreso). La misión suya era la de viajar desde Chile hasta Etiopía a través de una ruta determinada. Todo esto en medio de un mundo post apocalíptico devastado por la guerra desatada por los conflictos económicos entre Estados Unidos y China (lo que conectaba con la pregunta que nos hizo una miembro del taller respecto a ¿Qué pasaría si hay una tercera guerra mundial?). La introducción que leímos fue la siguiente:

*“Imaginen que el día de mañana la sociedad se acaba tal y como la conocemos, no solo en Chile sino que en todo el mundo, se desata una **tercera guerra mundial** debido a la disputa entre Apple (Estados Unidos) y Huawei (China y Rusia). **La guerra por controlar los mercados mundiales de alta tecnología se desata, se activan viejas alianzas y disputas, llegando a ser la guerra con mayor uso de energía atómica y armamento químico.** El desastre humanitario alcanza inmensas dimensiones, el mundo entra a una cruda crisis económica que altera nuestra forma de vivir. **Comienza la nueva era postapocalíptica.** Las y los sobrevivientes a la tercera guerra mundial hemos quedado con la misión de reconstruir el mundo sin repetir la misma historia de violencia y guerra ¿qué nos pueden decir otras y otros sobrevivientes sobre la historia de sus países? ¿qué aprendizajes nos deja este caos? ¿cómo podemos construir un nuevo mundo?”. (Véase Anexo n°4)*

Luego de leer la introducción del juego, se proyectan imágenes del mundo previo a la Tercera Guerra Mundial que den cuenta de situaciones apelativas y que tiendan a ser gatillantes de la antigua sociedad, tales como los Derechos Universales fundamentales: salud, educación, vivienda, trabajo, manifestadas en situaciones como: Trabajo infantil, posesión de armas, aborto, adopción y matrimonio homoparental, política de un hijo, vida de lujos, apología al dinero, clases sociales, etc.

Por situaciones ajenas al taller, cuando se llega a esta dinámica del juego solo quedan tres jóvenes en la sala, muchos y muchas se fueron retirando por goteo. Leída ya la introducción del juego, dos jóvenes comentan que, en este viaje por la era postapocalíptica necesitan llevar cosas con ellos, lo que en la conversación se transforma finalmente en una

mochila, la que es representada por una hoja con un dibujo que la representa, en la cual se irán echando diversas cosas que las y los educandos consideren necesarias. Así se comienzan a agregar elementos a esta dinámica que en un momento nosotros no contemplamos, pero que las y los jóvenes del taller propusieron. Sobre el cómo realizar el viaje aparecen dos posturas, un joven de Make ('R') y una joven de Génesis ('M') deciden viajar en grupo, mientras que 'J.A.' decide hacerlo solo.

Las y los NNA enfocaron el juego a la lógica de viajar, qué cosas llevar, reglas de convivencia social, normas y organización del conjunto social. Respecto al viaje en sí, hay dos posturas, 'R' por un lado desea viajar en grupo, mientras que un joven de Futuro ('J.A.') desea viajar solo. En la conversación entre educadores y les cabres, se hace evidente que para un viaje tan largo este joven necesitaría ayuda, por lo que se imagina su viaje con dos personas más y un animal (Cuyi) que recogió en Perú como acompañante. Así continuó la dinámica, los recursos didácticos, las guías y el plotter, generaron visible entusiasmo y curiosidad en 'les cabres' por saber qué era, les invitó a acercarse y averiguar de qué se trataba.



Imagen n°1 – Tablero del juego, recursos didácticos, sumado material hecho junto a talleristas

Sesión 14 – Finalización de la dinámica del juego y “El mensaje que queremos legar”

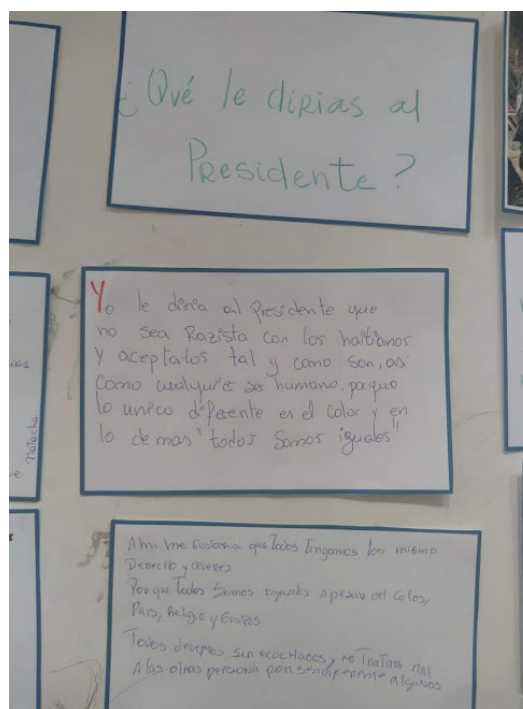
La dinámica del juego (Véase Anexo nº4) finalizaba en un cohete ubicado en Etiopía, este sería el medio de transporte que poseía la humanidad para viajar a un mundo nuevo, en vistas a que La Tierra había sido devastada. En este cohete (materializado en un plotter con la impresión de un cohete) debían ir todos los conocimientos y experiencias que ‘les cabres’ habían adquirido en el viaje (no solo durante el juego, sino que a través de todo el taller). Por cada país por el cual las y los viajeros visitaban en la dinámica del juego, una o un educando leía una ficha que presentaba una situación problematizadora que les educadores eligieron (e imprimieron) de las y los países que se visitaron durante todas las sesiones. Era tarea de las y los educandos estimar si era relevante o no como aprendizaje, tanto por su carácter positivo como negativo, según su subjetividad, si se incorporaba como conocimiento útil para la construcción del mundo nuevo.

Sesión 15 – Mensajes para el mundo nuevo (Véase Anexo nº5)

El cohete-plotter de la sesión pasada se transformó en un cohete físico¹⁴. En esta sesión las y los educandos escribirán unos mensajes que serán colocados en la cubierta de este cohete físico. Los mensajes serán pegados en dicho cohete y harán la función de registro testimonial de valiosas enseñanzas que las y los educandos quieren comunicar según su subjetividad y experiencias. Para ello se construyen tarjetas -con o sin imágenes gatillantes- que ‘les cabres’ sienten que refuerzan o apoyan el mensaje que quieren transmitir. Se les realizan también preguntas a les cabres para que plasmen su opinión.

¿Qué le dirías al Presidente?

“Yo le diría al Presidente que no sea racista con los haitianos y aceptarlos tal y como son, así como cualquier ser humano, porque lo único diferente es el color y en lo demás todos somos iguales”



¹⁴ Construido en su estructura por les educadores ya que no alcanzó a construirse colectivamente en horario de taller, pero complementado en su diseño exterior por las y los educandos del taller.

“A mí me gustaría que todos tengamos los mismos Derechos y deberes porque todos somos iguales a pesar del color, país, religión y gustos. Todos debemos ser escuchados, no tratados mal a las otras personas por ser diferentes algunos”

Imagen nº2

Tarjetas con mensajes para la humanidad

Sesión 16 – Convivencia

A modo de cierre de la experiencia pedagógica con una convivencia donde se reúnen las y los actuales talleristas de aquel momento junto con talleristas que por diversos motivos se fueron retirando del taller durante el semestre.

Capítulo II: Análisis e interpretación

Habiendo realizado la descripción pedagógica podemos ya comenzar con el análisis de esta experiencia en función del eje de sistematización seleccionado. Retomando, para recordar algunas características de la experiencia para tener en consideración antes de continuar: el taller contó con sujetos de diversos niveles y experiencias de escolarización. Al momento que participaban del taller todos se encontraban desescolarizados. Algunos y algunas lo estaban durante algunas semanas (por lo que su participación en el taller era de una o dos sesiones) y otros jóvenes llevaban años desescolarizados y participaron durante todas o la mayoría de las sesiones. Algunos y algunas tenían expectativas positivas asociadas a la escolaridad mientras que otros y otras no, rechazando esa posibilidad en vista de que: o sentían que dicho espacio nada podía ofrecerles, o sentían que simplemente ellos no encajaban allí. Esos fueron los relatos que fuimos recopilando para un trabajo realizado para el DEP el primer semestre, donde se evidenciaban en ocasiones traumas referentes a su experiencia de escolarización. Tanto así, que en ocasiones el sistema escolar no era capaz de mantener a aquellos jóvenes en la escuela o liceo, siendo expulsados de estos espacios. Así, en los talleres podíamos detectar, en algunos jóvenes, un rechazo por las dinámicas escolares, evidenciándose a veces un miedo a la sensación de frustración, de fracasar, lo que provocó que, en ocasiones, optaran por no intentar determinada actividad. También el taller contó,

como se mencionó, con jóvenes que poseían largas experiencias de escolarización, lo que llevaba a que, cuando preguntábamos sobre las cosas que les interesaría aprender en el taller de Historia, respondían sobre contenidos tales como Guerras Mundiales, Dictadura, Neoliberalismo. Esto implicó, en la práctica, intentar trabajar con contenidos conceptuales y con una didáctica que recogiera las necesidades sociohistóricas de los cabres en su conjunto, atendiendo a esta diversidad, recogiendo sus experiencias tanto compartidas como específicas para desde allí comenzar la problematización.

En consideración a lo anterior, la detección de las necesidades sociohistóricas de los talleristas se reconoce como una parte fundamental de la construcción del taller en su conjunto, desde los contenidos tanto culturales como conceptuales hasta la intención pedagógica, pasando por la didáctica respectiva en vistas a poder desarrollar una acción pedagógica contextualizada y que reconociese a las y los sujetos con quienes trabajaríamos. Evidentemente, lo que se considere como una necesidad sociohistórica dependerá del posicionamiento pedagógico (y, político) de los profesores. Por ejemplo, una necesidad ‘x’ detectada y/o enunciada en y/o por el sujeto educando, los educadores pueden pretender trabajarla desde una lógica tendiente a la adaptabilidad del sujeto en cuestión, intencionando su incorporación al sistema hegemónico, con sus respectivos valores de individualismo y competitividad. O en una clave que apunte a la emancipación y a la transformación social, en vista de un horizonte utópico (que hoy más que nunca es necesario retomar). Potenciando praxis antagónicas al sistema hegemónico tales como la solidaridad y el apoyo mutuo, encarnado en la práctica por los planteamientos de las pedagogías críticas y la educación popular.

Gracias a la indicación de Marcela Gaete, profesora del proyecto PCE, que lleva varios años de experiencia en contextos de encierro, el viaje se constituye como un contenido cultural de suma importancia para el taller de Historia. ¿Cómo se define un contenido cultural? Esta es una conceptualización que proviene de “re-centrar la igualdad en sí misma y no en su externalización”, apuntando a que el educador debe reconocer al otro como un legítimo otro poseedor de su propio marco de saberes (Gaete, 2015, p. 30). Realizado esto “el concepto de igualdad se saca, entonces, del plano de externalización material y se instala

en el plano político, desde el cual ni maestros ni estudiantes son ignorantes, sino poseedores de contenidos culturales” (Gaete, 2015, p. 30).

En la detección de las necesidades socio-históricas se reconoce entonces el viaje mencionado como un contenido cultural sobre el cual se problematizarán determinados contenidos conceptuales. ¿Por qué el viaje? Esta experiencia pedagógica se erige como un dispositivo de control, y como tal, guarda varias semejanzas con otras instituciones tales como prisiones y manicomios. ¿Cuáles son esas similitudes? Si nos atenemos exclusivamente a lo jurídico las y los NNA no se encuentran en ese espacio como imputados. Es decir, no están en aquel lugar como castigo producto un delito o crimen cometido, y que por ende, se les busque restringir su libertad. Al contrario, y tal como vimos más arriba, en los CREAD se busca proteger a NNA que han sido vulnerados en sus Derechos. (véase Anexo n° 1 y 2). Aunque esto es en la ficcionalidad jurídica, claro está (así como parte del artículo 1 de la Constitución que dice que todos los ciudadanos son iguales ante la ley). Dado que la realidad dentro de estos centros apunta expresamente a lo contrario, así lo indica el informe Emilfork de la PDI del año 2017 y así lo indica mi propia experiencia en CREAD Pudahuel.

La lógica de “prisionización” en CREAD se manifiesta, por ejemplo, en el control y manejo de los desplazamientos:

- a) Las y los jóvenes no pueden moverse libremente por el espacio cuando ellos y ellas estimen conveniente, esto solo es permitido cuando lo estima la autoridad pertinente, la mayor parte del día la pasan en las llamadas ‘casas’.
- b) La separación de sexo biológico: tanto en tiempos de patio como durante los almuerzos, no pueden encontrarse.
- c) La existencia de una rutina rígida: lo que va desde la hora en que se les despierta a niños, niñas y jóvenes, la hora de ducharse, desayunar, almorzar, disfrutar del aire libre, tomar once hasta finalmente dormir, todo está normado, la existencia de esta férrea rutina es algo que era reconocido por algunxs NNA como lo más difícil de sobrellevar.
- d) También hay una fuerte medicalización para algunas y algunos NNA. (lo cual guarda similitud con hospitales y manicomios).

Dentro de este contexto y con las lógicas de prisionización expuestas, se identifica como necesidad sociohistórica la de “romper con lo estático del CREAD” y esto se realizaría a través del viaje y del desplazamiento geográfico e histórico, “hackeando” así el **no-tiempo** del encierro. Lo estático, la rutina, era de hecho algo que las y los jóvenes de aquel lugar identificaban como una de las cosas más conflictivas y problemáticas.

Etapa 1

Etapa n°1 Potencialidad y limitante de los contenidos y la didáctica en relación con la intención en la Etapa 1

Hito sesión n°3

La sesión tres marca la pauta respecto a lo que debería apuntar el taller en su futuro respecto a su potencialidad como a su limitante, es por ello por lo que se selecciona como uno de los hitos relevantes a destacar.

Hay varios elementos que hicieron que esta sesión terminara en la atomización y la fragmentación. Entre ellos puede nombrarse una intención pedagógica aún vaga y difusa que se refleja sobre todo en los contenidos conceptuales existentes para ese entonces, los que son vagos aún. Estos contenidos reflejan más bien abstracciones en las cuales nosotros como educadores queríamos ahondar, pero que, en su tratamiento mismo, se hacía a través de abstracciones, no se conectaba con las experiencias de las y los jóvenes, no era un contenido significativo y que verdaderamente surgiera de las necesidades sociohistóricas de las y los jóvenes, por más que declarativamente pensábamos aquello.

En resumen, era el viaje por el viaje, no existió un planteamiento que buscara generar una reflexión crítica a partir de problematizaciones que hicieran sentido a ‘les cabres’ y que conectaran con su propia experiencia. En la intención se denota por ejemplo: “generar una invitación a pensar la historia no solo como una y situarnos en una realidad que se construye, no es permanente sino de cambio” Bueno, ¿Y para qué? ¿Y luego qué? ¿Y cómo?

Otra limitante refiere a que la existencia de los rincones planteados para la sesión 3 responden, auténticamente, a nuestra incapacidad como educadores de llegar a acuerdo respecto a qué debíamos trabajar en el taller como contenido conceptual. La falta de

comunicación y diálogo entre educadores para la planificación de la sesión repercutió en la falta de diálogo y comunicación en el propio taller y entre los talleristas.

Potencialidad: La potencialidad de esta sesión se manifiesta cuando el trabajo ya había devenido en atomización y surge en el trabajo junto a 'J' y 'A' el mapa como recurso didáctico fundamental. El mapa se convirtió en un soporte donde confluían J y A, donde confluían las diferentes experiencias de vida en tanto jóvenes de dos países latinoamericanos. Allí recorrieron lugares a los que habían viajado, hablaron sobre los motivos detrás de dicho viaje, conectando así la dinámica con sus experiencias de vida. La música que 'J' colocaba o las películas de las que hablaba 'A', como referente cultural de él y ella, se conectaron con procesos económicos, políticos, sociales y culturales de diversas épocas. De un país se saltaba a otro, de un género musical se pasaba a la esclavitud se conversaba sobre ella, se buscaban los países esclavistas, por ejemplo. Así se fueron ampliando referentes, pero siempre a partir de referentes culturales propios de los cabres, que les hicieran sentido por conexión con su propia experiencia y subjetividad. Relativo al viaje y su consideración didáctica, como aprendizaje de esta experiencia resalta que dicho viaje debe tener como clave comenzar en y desde un lugar común, en un punto común.

En esta etapa es importante destacar el proceso de detección de necesidades sociohistóricas. Cómo desde dicho ejercicio se fueron construyendo los contenidos que estructurarían el taller en lo sucesivo, primero con el viaje y luego con los Derechos y la Resistencia como conceptos estructurantes del taller. A este respecto y a decir de Freire (1969, p. 107):

“La dialogicidad de la educación empieza no al encontrarse el educador-educando con los educandos-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquel se pregunta en torno a qué va a dialogar con estos. Dicha inquietud en torno al contenido del diálogo es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación”

Este ejercicio nos condujo asertivamente al viaje, gracias al empujón de nuestra profesora M. Gaete, el cual fue un contenido fundamental en esta experiencia en contexto de encierro, verdadero hilo didáctico del proceso pedagógico. En las primeras sesiones no teníamos conceptos estructurantes que acompañaran al viaje, lo que implicaba el peligro de devenir, en la práctica, en contenidos despolitizados. A pesar de ello, el quehacer pedagógico desplegado incorporó la pregunta gatillante, problematizadora, lo que hizo posible que la construcción de los contenidos del taller fuera en un verdadero diálogo con las y los

educandos y sus propias necesidades sociohistóricas. Fue gracias a aquel diálogo en el que les cabres nos llamaron la atención sobre cuáles Derechos y vulneraciones les afectaban más, que en la sesión seis fueron los Derechos reproductivos y sexuales.

Hito sesión n°6

Potencialidad: Fue gracias a las preguntas que realizamos a les cabres que nos pudimos orientar respecto a lo que a ellos y a ellas les interesaba. Al preguntarles ¿Saben ustedes por qué protesta la gente en el mundo? se pudo generar un diálogo que surgía desde los propios conocimientos y experiencias vividas de les talleristas respecto a un tema, que, principalmente las mujeres del taller mencionaron. La pregunta gatilló un diálogo asociado a sus contextos y subjetividades. En esta sesión los recortes de realidad seleccionados fueron, desde mi consideración de hoy, erróneos. Seleccionamos protestas por la conservación del medio ambiente, por ejemplo, lo cual no generó interés inmediato por parte de ‘les cabres’. Quizás sí hizo sentido, pero más lo hicieron otro tipo de protestas, dada su conexión más directa y material respecto al tema, con el cual tienen experiencia. Si bien el calentamiento global y los desastres ecológicos son evidentemente un problema importantísimo en el mundo, tanto así que, hay quienes postulan que la existencia de un colapso generalizado es una posibilidad en el futuro cercano, hay que tener claro que estos jóvenes viven en el colapso hoy. ¿A qué me refiero? Son pobres, marginados y marginadas, excluidos y abandonados por la sociedad capitalista y neoliberal, en un país que, solo un par de meses más tarde explotaría por lo mismo, donde por propio testimonio pude ver jóvenes literalmente dispuestos a morir en pos de construir un mañana distinto y mejor, luchando con las armas que tenían a mano y que vieron a la muerte a los ojos, una muerte vestida de un verde musgo o de un camuflaje militar.

Volviendo, al dejar abierta la pregunta, tuvimos participación de les cabres, se propició el diálogo a partir de un tema generador que ellas posicionaron en la conversación: Derechos sexuales y reproductivos. Nos dejamos llevar por lo que ellos y ellas proponían y en consonancia los siguientes talleres se estructuraron en torno a los Derechos.

Se resalta entonces la importancia en esta dinámica del desplazamiento de la búsqueda de un viaje con sentido, en donde se problematice la realidad en base a las necesidades socio-históricas de las y los sujetos, que tenga sentido en tanto pueda conectar con experiencias de opresión y explotación compartidas. Esto último es fundamental, en un comienzo no pudimos conectar el viaje por las protestas ya que no eran significativas para ellos y ellas, no como las protestas por los Derechos reproductivos y sexuales, por ejemplo, o el viaje por diversas vulneraciones de diversos Derechos en el mundo, que las y los interpelaban directamente y podía conectarse con sus propias experiencias. Igual de importante es siempre potenciar la pregunta, comenzar allí, en una planificación que organice “situaciones de aprendizaje que gatillen la reflexión crítica del colectivo curso hacia una postura intersubjetiva [los Derechos Humanos y la Resistencia, de aquí en más, se convierten en “conceptos estructurantes” que actúan como] temas-bisagra entre el contenido cultural y el contenido disciplinar” (Gaete, 2015, pp. 44-45).

Etapa n°2 – Los Derechos como concepto estructurante

Potencial: Como potencial se despliega en lo concreto sesiones que poseen los Derechos y la Resistencia como estos conceptos estructurantes, que le dan un hilo al taller que en la etapa anterior no se visibilizaba nítidamente, llevando a la dispersión. En este período se sientan las bases definitivas de lo que será la intención pedagógica del taller, que, como horizonte, orienta el accionar pedagógico, como un lugar al cual apuntar.

Otro potencial es la utilización de aquí en más del mapa. Siendo una representación geográfica, territorial y conectada con la Historia, tensionándose con los diversos conceptos problematizadores en hechos de vulneraciones de Derecho o de Resistencia y lucha por los Derechos alrededor del mundo. El mapa muestra su potencial en tanto ayuda a construir lo común en un taller con una alta composición migrante, es la ventana que abre la posibilidad al desplazamiento. Sirve también en esta etapa como soporte, una suerte de bitácora gráfica de los viajes emprendidos en las sesiones, como materialidad que es testimonio del camino recorrido.

Limitante: El alcance de la concientización, reflexión y diálogo acerca de las desigualdades estructurales en la que se encuentran las y los talleristas. Respecto a este punto se entra en una contradicción no resuelta entre los educadores del taller respecto al proceso de lo que

Freire llama concientización. En la sesión número 8, por ejemplo, donde conversamos respecto a situaciones problematizadoras, se llega a un punto donde los jóvenes dan sus opiniones respecto al delito, al castigo y su pena asociada, así como del contexto que lleva a niños, niñas y jóvenes a cometer delitos. Al avanzar el diálogo se toca la labor policial, derivando en robo de más de 28 mil millones de pesos que había cometido la institución de Carabineros¹⁵ y las experiencias de opresión que han sufrido de mano de la policía. En medio de esta conversación, las posiciones entre educadores difieren, una parte se frena y es reticente en identificar e individualizar instituciones y agentes opresivos, tanto así que el tema se terminó desviando hacia otro lado. Sin entrar en detalles, una posición se tradujo, en lo concreto, a colocar un límite a dicha discusión que bien puede entenderse dentro de un proceso de concientización ¿El argumento? Creo que quienes arguyeron esa posición lo hicieron en tanto que, en el proceso de concientización, el paso de la conciencia transitivo-*ingenua* (concepto utilizado por Freire) a una conciencia clara, implica un sentimiento de abandono y desequilibrio. A este respecto Barreiro (1978) dice que:

“El organismo humano sólo se permite soportar un nivel de ansiedad y angustia que sea capaz de elaborar, es decir, de reducir a una posible expresión de equilibrio. Cuando una “toma de conciencia” es lo suficientemente desequilibradora como para colocar en riesgo de angustia no soportable al organismo, este impide la representación clara, o más bien, no permite que la experiencia y su explicación pase de la conciencia visceral (fuera de representaciones conscientemente ligadas al yo) hacia la conciencia clara” (p. 90).

Este punto es sumamente complejo, pero es a la vez nodal respecto a una intención pedagógica transformadora y una contradicción que enfrentó esta experiencia. A este respecto la Educación popular reconoce lo conflictiva que es la concientización en las y los sujetos oprimidos:

“La conciencia oprimida es como un esquema defensivo de representaciones que le impide al oprimido ver su existencia de frente; esa realidad de opresión sería demasiado amenazante para él. La inestabilidad y la inseguridad generan angustia y ansiedad para la conciencia” (Preiswerk, 2008, p. 51).

¹⁵ Véase url: <https://www.latercera.com/nacional/noticia/fraude-carabineros-llega-28-mil-millones/128295/> (visitado el 30/09/2020).

La preocupación es legítima, llevar adelante la praxis concientizadora con sujetos y sujetas que han sufrido profundas e indescritibles vulneraciones por todas las instituciones existentes en la sociedad, como era el caso de esta experiencia, podía implicar un nuevo proceso de vulneración por la inestabilidad, inseguridad, angustia y ansiedad que significaba esta acción.

Conuerdo que, dado que no era una situación previsible, la problematización espontánea de dicha opresión por parte de las y los educadores podía devenir en vulneración si no se llevaba la reflexión de manera adecuada, intencionada de forma responsable. A este respecto Barreiro (1978, p. 90) comenta que:

“La manera más efectiva de crear las condiciones de la concientización es propiciar situaciones del oprimido en las que, a cada descubrimiento de contradicciones de las relaciones sociales que lo envuelven, fuese posible hacer acciones concretas, colectivas, progresivamente más organizadas, de oposición a la estructura que establece tales relaciones. Una vez más la concientización acompaña la praxis”

Sin duda el desarrollar un quehacer concreto una vez que las y los oprimidos descubrieran las contradicciones de las relaciones sociales a las que se enfrentan, como dice Barreiro, es fundamental y de tremenda riqueza para una experiencia pedagógica en dichas claves.

Etapa 3 – El viaje a través del juego. El juego en la didáctica de la Historia

Limitante: El para qué en tensión: Al comienzo de esta etapa en la experiencia pedagógica hay una suerte de agotamiento. El para qué del viaje está claro y definido, ‘hackear’ el no-tiempo del CREAD, pero el para qué de las protestas y los Derechos creo que encuentra un límite.

Ante estas cuestiones que nunca resolvimos debidamente, realizamos un cambio metodológico, pensamos que esto haría más atractivo el taller y le daría el dinamismo que necesitaba (según nos decían constantemente los más pequeños del grupo era lo que le hacía falta). Sin embargo, analizándolo hoy, creo que fue una salida fácil y errada a la problemática del sentido y del para qué. Lo que se tuvo que haber hecho fue zanzar qué hacer luego de conceptualizar ciertos ejes, qué (o cómo hacer para saber qué) hacer luego de llevar adelante las reflexiones y diálogo en torno a los Derechos y la Resistencia emprendida por diversas

comunidades. Estimo que la búsqueda de esta metodología ‘más entretenida y dinámica’ tipo trivía de la sesión 12, viene como resultado de esta conflictuación de la labor de concientización, sobre la que nunca discutimos profunda y detenidamente como educadores y educadoras. Así en las lógicas de dicha sesión que fomentaban la competitividad, el individualismo, la diferenciación según conocimiento, se encontraba la lógica neoliberal presente en nuestros propios contenidos culturales como educadores/as. A Freire (1979, p. 112) menciona que: “No hay error metodológico que no sea ideológico, pues todo error metodológico implica un trasfondo ideológico”.

Respecto a cómo llevar adelante este proceso de concientización estimo que faltó dialogar respecto a sus implicancias, a cómo desarrollar aquel trabajo (con la total responsabilidad que implicaba evidentemente), sin caer en vulneraciones ni tampoco en infantilizaciones, para poder desarrollar acciones concretas de oposición a la estructura de opresión, obviamente, en la medida que lo permitía el contexto. He allí un elemento fundamental y que sin duda requiere tomarse en consideración.

Con esto no quiero decir que durante el taller no se problematizó respecto a los Derechos y sus vulneraciones, sobre la Resistencia y las Protestas, se hizo, se realizó en la práctica una suerte de ‘desplazamiento’, donde las reflexiones giraron en torno a grupos sociales alrededor del mundo que enfrentan opresiones similares a de las y los educandos, con las que pudieran identificarse. Desde allí les cabría dialogar, conversar al respecto con los diversos gatillantes preparados por las y los educadores (preguntas, imágenes, relatos, etc), pudiendo conectar con sus experiencias a través de este ‘desplazamiento’.

Potencialidad del juego ‘El legado del mundo del fin del mundo’: En el camino pueden tomarse decisiones que sean diversas respecto a cómo realizar el viaje, expresado, por ejemplo, en los momentos iniciales del juego, donde las y los talleristas debían escoger si viajasen juntos o separados (junto a la debida problematización sobre dicha elección). En la conversación acerca de qué cosas llevarían en su mochila y por qué. Un punto fundamental, que es aprendizaje de la sesión nº3 de esta experiencia, es respecto a dónde comienzan el viaje, así como el lugar donde este termina, es un lugar común, que los reúne otra vez. En el juego se expresa en que se comienza en Chile, desde el presente, y donde finaliza, en esta nave espacial ubicada en Etiopía. En dicho lugar caben todos, todas, cada

uno y cada una ellas. Es en dicha nave donde se reúnen sus experiencias del viaje, que han adquirido en los lugares que han visitado y los conocimientos y enseñanzas que guardan de cada uno de estos territorios, que se tensionan, complementan o entran quizás en conflicto con sus propios conocimientos previos, con su *filosofía*, al decir de Gramsci.

El punto de llegada del viaje, la nave, solo marca el comienzo de otro viaje, hacia lo que no está escrito, sino que por escribirse ¿Por quiénes? por ellos y ellas, con lo que han seleccionado del viejo mundo y que estiman necesario para construir el nuevo, dejando lo demás atrás, en el basurero de la Historia, deliberando y conversando, decidiendo en el conjunto con reglas y normas de convivencia para su nueva sociedad, que han definido en su comunidad de viajeros y viajeras, con autonomía y libertad. Este ejercicio despliega notoriamente la posibilidad de construir una ética desde la intersubjetividad.

Este tremendo potencial emancipador en esta didáctica del viaje bien puede reflejarse en lo propuesto por Alfonso Torres (2015, p. 182) Ideas y orientaciones pedagógicas de seis puntos que posibilitan la potenciación del pensar crítico y la formación de sujetos críticos:

- Lectura problematizadora de la realidad y de las lecturas que construimos de ella
- Desarrollo de capacidades intelectuales, valóricas, emocionales y sociales críticas para comprender y transformar las realidades, prácticas y relaciones sociales que nos impiden el vivir y pensar bien.
- Rescate y potenciación de la esperanza y el sentido utópico.
- La formación de valores colaborativos y sentido de comunidad: toma conjunta de decisiones, construcción colectiva del conocimiento, resolución de problemas, además sentidos y criterios profundos como interacción dialógica, valoración y respeto por la diferencia y la construcción de valores, significados y visiones de futuro compartidas.
- Articulación y coherencia entre pensar y hacer: retomando a Freire, desde la educación popular se procura que exista una unión inquebrantable entre acción y reflexión, entre prácticas e ideas de transformación.

-La formación de pensares, valores, voluntades y sentires críticos apunta a la formación de sujetos autónomos, solidarios y transformadores.

Conclusiones

El taller de Historia en CREAD fue una experiencia pedagógica que como todas tuvo aciertos y desaciertos, potencialidades y limitantes que espero haber identificado y problematizado en su justa medida en este ejercicio sistematizador. Vuelvo a mencionar algo que comenté en un inicio, idealmente esta labor debía ser emprendida por el colectivo de quienes construyeron este taller, lo que le hubiera aportado una profunda riqueza al ejercicio reflexivo.

Al revisitar y reinterpretar de forma crítica esta experiencia, puedo afirmar con certeza que la potencialidad pedagógica desplegada en este taller de Historia en contexto de encierro fue posible en gran medida gracias al diálogo auténtico entre educadores y educandos, así como entre los educadores mismos. En el comienzo del taller, sobre todo, las discusiones giraban - más allá de los recursos discursivos utilizados- en “qué me gustaría tratar en el taller”, un posicionamiento que parte del egoísmo y que denota imposición sobre los contenidos. Las consecuencias de ello fue un taller con lógicas fragmentadoras, disgregadoras y disolventes, siendo la sesión tres icónica al respecto. Buscando combatir lógicas neoliberales, sin querer las reforzábamos en la práctica.

La detección de las necesidades sociohistóricas de las y los educandos por parte de las y los educadores fue fundamental para la construcción del taller en su conjunto. Es en torno a estas necesidades sobre las que se construyeron los contenidos tanto culturales como conceptuales del taller, así como la intención pedagógica y la didáctica empleada. Todo este proceso no es más que el concepto de ‘dialogicidad’ freiriana, que comienza en el momento cuando dejamos de preguntarnos individualmente “qué es lo que quiero ver en el taller” y comenzamos a preguntarnos en conjunto, los tres educadores, respecto a qué vamos a dialogar con las y los educandos. En virtud del verdadero diálogo los Derechos y la resistencia se hicieron contenidos conceptuales que estructuraron todo el taller, junto con el viaje, que permitieron la construcción de una intención pedagógica. Así se pudo realmente comenzar desde los referentes y desde los intereses de ‘les cabres’ para articular desde allí

un taller con sentido y significativo. Llegado este momento el taller deviene en praxis, nuestras reflexiones se tensionan con la práctica.

Una limitante del taller refiere a que en un determinado momento las reflexiones sobre la práctica pedagógica dejaron de centrarse en los contenidos y la intención, los que como puede verse en la tabla de planificación quedaron estáticos. La reflexión pasa a centrarse exclusivamente en aspectos metodológicos buscando mayor dinamismo, que, en lo concreto, intentaron subsanar un límite que nos terminamos poniendo en la práctica, respecto al alcance de la concientización. Esto, frenó por momentos el desenvolvimiento pleno del taller en un profundo sentido dialógico, incluso, a mi pesar, contrariando en algunas ocasiones la propia intención del taller respecto a la formación de sujetos de Derecho y como sujetos históricos.

El momento cúlmine donde logra articularse los contenidos, la didáctica y la intención pedagógica transformadora estimo que fue con el juego, en lo lúdico. La dinámica del ‘legado del mundo del fin del mundo’ gatilló el despliegue del sentido utópico de las y los educandos, una explosión imaginativa de nuevos mundos posibles que se plasmó en los materiales del viaje, en las discusiones acerca de las normas sobre las cuales debían organizarse ellos y ellas, desde quien cocinaría hasta quien lavaría los platos, todo debía decidirse ¿El resultado? Hombres y mujeres se turnarían para llevar a cabo dicha tarea, así como recoger la leña o cuidar a los más niños y niñas, hasta decidir colectivamente qué conocimientos, aprendizajes y experiencias de sus experiencias debían ser legadas para el mundo nuevo. Si bien este ejercicio está dentro de las lógicas del juego, cabe resaltar que se potencia el pensar crítico y la formación de sujetos críticos. Como materialidad queda los mensajes ‘les cabres’ escribieron y que querían legarle a sus compañeros y compañeras del taller, al CREAD, al mundo, los cuales se encuentran unas páginas más adelante, en el Anexo número 4, y que, una de sus frases, constituye parte del título de este trabajo, así como de sus epígrafes.

La dialogicidad hizo posible desarrollar una potencialidad del taller, la cual fue la didáctica del la Historia a través del viaje, de suma importancia teniendo en consideración el contexto de esta experiencia, utilizando el mapa como soporte de lo común desde las primeras sesiones, dejando atrás la fragmentación inicial. El mapa se articuló con los conceptos de Derechos y Resistencias y se convirtió en una bitácora de las resistencias, en una cartografía de las protestas, de los viajes y también de las reflexiones de las y los talleristas. El mapa

pasó entonces a ser intervenido, a ser un lenguaje capaz de ser leído por todas y todos, sin necesariamente tener que saber leer y escribir para poder interpretarlo gracias a la utilización de imágenes y simbología.

En síntesis, la potencialidad de este taller en CREAD puede verse bien reflejada en la didáctica de Historia -que con el viaje como contenido cultural e hilo didáctico y los Derechos y la Resistencia como concepto estructurante- se materializó en la ‘cartografía de las protestas’, la ‘bitácora de los Derechos’ y las dinámicas del juego ‘El legado del mundo del fin del mundo’ que se constituyeron como efectivas instancias para la potenciación del pensar crítico y la formación de sujetos críticos, acorde a la intención pedagógica del taller. Llegar a dicho punto solo fue posible gracias al diálogo auténtico entre educandos-educadores y entre los educadores mismos, ocurrido en diversos momentos del taller, que permitió la construcción de los contenidos, la didáctica y la intención pedagógica. En cuanto a las limitantes del taller debo referirme a la inexistencia, en ocasiones, de un diálogo auténtico sobre todo en las primeras sesiones, producto de lógicas neoliberales que se hicieron dominante y que no son otra cosa que nuestros propios contenidos culturales como educadores, de los cuales es menester reflexionar y autoanalizar nuestra práctica. La inexistencia del diálogo auténtico se manifestó en un taller fragmentado y fragmentante, una didáctica que en la práctica poseía lógicas hegemónicas, contrarias a la intención del taller. Otra limitante refiere al congelamiento de la reflexión continua y profunda sobre el taller, sobre nuestra intención pedagógica y su relación con la práctica concreta, que se expresó por ejemplo en la limitante del proceso de concientización de la sesión 8. Respecto a este último punto de gran utilidad hubiera servido una sesión planificada donde, como educadores, pudiéramos reflexionar sobre aquello durante la propia experiencia pedagógica, para conversar en conjunto respecto a las potencialidades y las limitantes del taller en aquel momento.

Referencias

- Barreiro, J. (1978). Educación popular y proceso de concientización, Siglo XXI, México
- Biblioteca del Congreso Nacional, Decreto Ley 2465. Recuperado de: <http://bcn.cl/2kqi2>
- Freire, P. (1969). Pedagogía del oprimido, Siglo XXI, México.
- _____ (1979), Cartas a Guinea-Bissau: Apuntes de una pedagogía en proceso, Siglo XXI, México.
- Gaete, M. (2015). *Experiencias didácticas para la enseñanza de la filosofía en el aula*. Santiago de Chile: Univeristaria.
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos – 1ed. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, 2015, Colombia.
- _____ (2020). La educación popular latinoamericana. Historia, claves éticas, políticas y pedagógicas, Quimantú, Santiago
- Mejía, M. (1988). “Educación Popular: temas y problemas”, *Tarea*, Lima.
- Policía de Investigaciones (2017). Informe Emilfork, Santiago.
- Preiswerk, M. (2008). Raíces y plataformas de la educación popular. En M. Alejandro, M. Romero, & J. Vidal, *¿Qué es la educación popular?* (págs. 31-52). La Habana: Caminos.
- Torres, A. (2015), ¿Dónde está lo crítico en la educación Popular? En A. Guelman, F. Cabaluz, M. Salazar, *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe, corrientes emancipadoras para la educación pública del Siglo XXI* (pp. 173-189), CLACSO.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.

Anexos

Anexo n°1 - Ley Orgánica del Servicio Nacional

Es deber de dicho organismo según el Artículo N°1 de la Ley Orgánica del Servicio Nacional de Menores “diseñar y mantener una oferta de programa especializados destinados a la atención de dichos niños, niñas y adolescentes, así como estimular, orientar y supervisar técnica y financieramente la labor que desarrollen las instituciones públicas o privadas que tengan la calidad de colaboradores acreditados”. Según el Artículo N° 2 la acción de SENAME está orientada a niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos, cuya causa principal sea:

- a) La falta de una familia u otra persona legalmente responsable que se haga cargo de su cuidado personal.
- b) Acciones u omisiones de los padres o de las personas que tengan su cuidado personal
- c) La inhabilidad transitoria o permanente de estas personas para velar por los derechos de aquellos sin ayuda del Estado y la propia conducta de los niños, cuando ésta ponga en peligro su vida o integridad física o psíquica.
- d) A los adolescentes imputados de haber cometido una infracción, incluyéndose en estos a aquellos sujetos a una medida privativa o no privativa de libertad decretada por el tribunal competente a una pena como consecuencia de haberla cometido.
- e) A todos los niños, niñas o adolescentes, en relación con la prevención de situaciones de vulneración de sus derechos y promoción de los mismos.

Anexo n°2

“La red de oferta programática del Sename y su Departamento de Protección de Derechos, se estructura de acuerdo a la realidad en que viven los sujetos de atención. Esta ha sido diseñada para enfrentar situaciones de vulneración de derechos, conforme a la naturaleza y complejidad de la situación que afecta a las víctimas; de tal forma que categoriza este nivel de vulneración en:

Casos de leve a mediana complejidad

En estos casos, la oferta de programas se destina a la protección y prevención focalizada a nivel comunal, acogiendo a niños, niñas y adolescentes en situaciones de vulneración de derechos y riesgo considerados de mediana complejidad. La cobertura de necesidades en este tipo de vulneración se realiza fundamentalmente a través de los Programas de Intervención Breve (PIB) y los Programas de Prevención Focalizada (PPF), ambos

focalizados en identificar factores de vulnerabilidad y fortalezas en las esferas personales, familiares y socio comunitarias presentes en niños/as y adolescentes en condiciones de mediana complejidad.

Casos de mediana a alta complejidad

Se concentran en niños, niñas, adolescentes y familias con problemas altamente complicados o con necesidades especiales: deserción escolar prolongada, consumo problemático de drogas, víctimas de las peores formas de trabajo infantil, explotación sexual comercial, conductas trasgresoras tipificadas como delito, familias ausentes o con conductas irresponsablemente negligentes, vínculos familiares donde predomina la violencia, niños/as viviendo en caletas (situación de calle) o en sectores caracterizados por la presencia de grupos con comportamiento delictivo (quienes impactan fuertemente en la convivencia de la comunidad), con requerimiento de separación de su núcleo familiar de origen, etc. Para los sujetos que presentan estos niveles de complejidad, la oferta de protección considera programas y modalidades tales como: Programas Especializados de Protección; Centros Residenciales; Centros de Reparación Especializada de Administración Directa (CREAD); Programas de Fortalecimiento Familiar; Programas de Familia de Acogida Simple (FAS) y Programas de Familia de Acogida Especializada (FAE); Programas de Representación Jurídica (PRJ), entre otros. (Fuente: <http://www.sename.cl/web/oferta-de-proteccion/>).

Distribución nacional de SENAME: Los CREAD junto con Centros de Internación Provisoria-Centros de Régimen Cerrado (CIP-CRC) son las únicas modalidades que dependen directamente de SENAME (ergo, del Estado), y constituían el 12% de la ‘oferta programática’ de SENAME, estando el resto de dicha oferta a cargo de fundaciones u ONG’s de carácter privado. Existen para el primer semestre de 2019 11 CREAD en todo el país y su distribución es la siguiente: Región de Arica y Parinacota: 1; Región de Valparaíso: 1; Región Metropolitana: 3; Región del Maule: 1; Región del Biobío: 3; y de La Araucanía: 2. Lo anterior, y en concordancia con lo planteado por el Informe Emilfork realizado por la PDI, denota un claro “déficit de cobertura a nivel nacional referente a centros administrados por el organismo estatal, ya que esta modalidad en particular se encuentra presente en solo 6 regiones del país” .

Fuente: Informe Emilfork, PDI, p. 172.

Anexo n°3- Contenidos e intención pedagógica sesión n°1-16

¿Será necesario colocar los contenidos e intención de cada sesión? O solamente de las sesiones sobre las cuales profundizaré en las experiencias

Sesión	Contenido cultural	Contenido Conceptual	Intención
1	<p>Sentido del cambio histórico: nada es permanente ni eterno, todo es cambio.</p> <p>Dimensión Tiempo: diferentes comprensiones sobre el tiempo. Mostrar su diversidad y no una única comprensión.</p>	<p>Dimensiones Tiempo - Espacio</p> <p>Tiempo - Espacio: dinámica que constituye escenario de lo común y lo diferente. Genera realidad.</p>	<p>Exponer distintas comprensiones del tiempo desde distintos espacios, para generar una invitación a pensar la historia no solo como una y situarnos en una realidad que se construye, no es permanente sino de cambio.</p>
2	<p>Próxima clase: Tener reloj grande (categoría de pensamiento). Estar en un espacio cerrado, en un no-lugar, en un tiempo que es paréntesis es una suerte de tortura.</p> <p>Que se sientan recorriendo ciudades y regiones del mundo.</p> <p>Necesidad de movilidad, romper con lo estático, un viaje que si bien no será físico pero que sea a través de material audiovisual, cartográfico, atlas, etc</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido histórico: cultura, paisajes, prácticas -costumbres, religión, idioma, curiosidades históricas, etc. - Sentido del tiempo: horas, días, semanas de viaje, medios de viaje (barco, avión, etc). - Sentido del espacio: kilómetros, océanos, distancias. <p>Contenidos: distintos países y lugares... puedo ir a lugares pasados también, como por ej: Roma, La torre eiffel, ir al mar, etc.</p>	<p>Exponer distintas comprensiones del tiempo desde distintos espacios, para generar una invitación a pensar la historia no solo como una y situarnos en una realidad que se construye, no es permanente sino de cambio</p>
3	<p>Viaje por el tiempo y el espacio</p> <p>Viaje en el espacio: Necesidad de movilidad, romper con lo estático del CREAD.</p> <p>Viaje en el tiempo: Hackear el no-tiempo del CREAD a través del viaje histórico</p>	<p>Historia antigua realmente universal descentrada de la historia eurocéntrica.</p> <p>Contexto histórico de diferentes manifestaciones culturales</p>	<p>Exponer distintas comprensiones del tiempo desde distintos espacios, para generar una invitación a pensar la historia no solo como una y situarnos en una realidad que se construye, no es permanente sino de cambio</p>
4	<p>Necesidad de movilidad, romper con lo estático, un viaje que si bien no será de forma física, se realizará a través de material audiovisual, cartográfico, atlas, etc.</p> <p><u>Viaje por el tiempo y el espacio</u></p> <p>Viaje en el espacio: Necesidad de movilidad, de romper con lo estático del CREAD. Aprender a desplazarse socio-espacialmente.</p> <p>Viaje en el tiempo: Hackear el no-tiempo del CREAD a través del viaje histórico</p>	<p>Desplazamiento socio-espacial: Aprender elementos que potencien el desplazamiento en diferentes lugares y territorios (ciudades, países y continentes), teniendo en consideración diferentes contextos socio-espaciales (idioma, tipo de cambio, etc) y lo que el viaje implica (cambios en husos horarios, tiempos de viaje, medios de transporte).</p> <p>Geografía y rutas de viaje: Mapa mundi, ubicación geográfica.</p> <p>Huso horario</p> <p>Moneda y conversiones</p> <p>Latitud, longitud. Meridianos y paralelos.</p>	<p><i>Idem</i></p>
5	<p><i>Idem</i></p>	<p>Desplazamiento socio-espacial: Aprender elementos que potencien el desplazamiento en diferentes lugares y territorios (ciudades, países y continentes), teniendo en consideración diferentes contextos socio-espaciales (idioma, tipo de cambio, etc) y lo que el viaje implica (cambios en husos horarios, tiempos de viaje, medios de transporte).</p> <p>Orden de los sistemas políticos europeos: Planteamiento de una hipotética situación (tercera guerra mundial) con el fin de intencionar la indagación sobre las configuraciones y antecedentes sobre la primera guerra mundial.</p> <p>Sistema económico mundial y problemáticas sociales: Relación imperios europeos vs colonias. La repartición del mundo y expansión territorial.</p> <p>Mapa mundi, ubicación geográfica.</p> <p>Opinión pública.</p> <p>Guerras Mundiales.</p> <p>Geopolítica.</p>	<p><i>Idem</i></p>
6	<p>Necesidad de movilidad, romper con lo estático, un viaje que si bien no será de forma física, se realizará a través de material audiovisual, cartográfico, atlas, etc. (Incorporado en sesión 3)</p>	<p>Desplazamiento socio-espacial: Aprender elementos que potencien el desplazamiento en diferentes lugares y territorios (ciudades, países y continentes), teniendo en consideración diferentes contextos socio-espaciales (idioma, tipo de cambio, etc) y lo que el viaje implica (cambios en husos horarios, tiempos de viaje, medios de transporte).</p>	<p>Exponer distintos elementos indispensables y necesarios para que los jóvenes aprendan cómo desplazarse al viajar en distintos espacios geográficos y a partir de ello, intencionar la indagación de lugares que les gustaría visitar, para generar una invitación a pensar los distintos territorios y espacios geográficos como</p>

	<p>Viaje por el tiempo y el espacio</p> <p>Viaje en el espacio: Necesidad de movilidad, de romper con lo estático del CREAD. Aprender a desplazarse socio-espacialmente.</p> <p>Viaje en el tiempo: Hackear el no-tiempo del CREAD a través del viaje histórico. (Incorporado en sesión 3 y reformulado en sesión 4)</p> <p>Viaje por las resistencias en el mundo actual - presente: Historicidad como posibilidad de construir un proyecto colectivo, y como la historia ha sido negada a “les Otros”, a partir de negar esa historicidad con la Historia y se les niega como sujetos en toda su complejidad.</p> <p>- Resistencia: organización, autonomía, autogestión, el encuentro humano, apropiación corporal (“hacerse cargo del cuerpo”).</p> <p>- Declaración de Barbados sobre la autodeterminación de pueblos indígenas: http://www.servindi.org/pdf/Dec_Barbados_2.pdf</p> <p>- Carta de jefe Seattle al Presidente de los EE.UU: http://herzog.economia.unam.mx/profesores/blopez/valoracion-swamish.pdf</p> <p>(Viaje por las resistencias: sesión 6)</p>	<p>Resistencias en el mundo actual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soberanía popular y autodeterminación de los pueblos. - Coyunturas: manifestaciones ciudadanas/sociales y protestas. - Proceso: organización y encuentro humano para resistir lo hegemónico y construir lo nuevo, desde las necesidades comunes/colectivas. <p>Orden de los sistemas políticos dominantes - hegemónicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sujetas/os: establecer caras, nombres, cargos, roles. - Estructuras: Sistemas políticos, económicos, culturales, sociales, etc. - Imperialismo: la repartición del mundo y expansión territorial. <p>Mapa mundi, ubicación geográfica. Opinión pública Guerras Mundiales Geopolítica</p>	<p>diversos y contruidos, en elementos que van desde la hora que es, hasta el dinero que allí se maneja. Esto tendría como intención el hackear el tiempo del no-tiempo y el espacio estático y carente de movilidad del CREAD.</p> <p>Junto con lo anterior: Se pretende generar una invitación a recorrer a través del viaje distintas comunidades en resistencia en la actualidad a través del mundo. Relevando el acto de resistencia de estos pueblos no desde la victimización y la invalidez, sino que se busca rescatar en los recortes de realidad elementos tales como la soberanía popular y la autodeterminación de los pueblos.</p> <p>Esto se revisará desde coyunturas específicas (protestas y sus manifestaciones culturales: Afiches, carteles, canciones, graffitis, fotografías) y procesos (ej.: Resistencia Kurda y el desarrollo de un modo de vivir distinto al capitalista) Con esto se busca generar una invitación a pensarnos como sujetos portadores de una historicidad y de un tremendo potencial histórico (que ha sido negado sistemáticamente por el poder hegemónico) que se construye y hace carne a través de la organización social, el reconocerse en el otre, el apoyo mutuo, la solidaridad, la autogestión, la autodeterminación.</p>
7	<p><i>Idem</i></p>	<p>Desplazamiento socio-espacial: Aprender elementos que potencien el desplazamiento en diferentes lugares y territorios (ciudades, países y continentes), teniendo en consideración diferentes contextos socio-espaciales (idioma, tipo de cambio, etc) y lo que el viaje implica (cambios en husos horarios, tiempos de viaje, medios de transporte).</p> <p>Viaje por las resistencias en el mundo actual - presente: Historicidad como posibilidad de construir un proyecto colectivo, y como la historia ha sido negada a “les Otros”, a partir de negar esa historicidad con la Historia y se les niega como sujetos en toda su complejidad.</p> <p>- Resistencia: organización, autonomía, autogestión, el encuentro humano, apropiación corporal (“hacerse cargo del cuerpo”).</p> <p>- Declaración de Barbados sobre la autodeterminación de pueblos indígenas: http://www.servindi.org/pdf/Dec_Barbados_2.pdf - Carta de jefe Seattle al Presidente de los EE.UU: http://herzog.economia.unam.mx/profesores/blopez/valoracion-swamish.pdf</p> <p>Resistencias en el mundo actual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Soberanía popular y autodeterminación de los pueblos. - Coyunturas: manifestaciones ciudadanas/sociales y protestas. - Proceso: organización y encuentro humano para resistir lo hegemónico y construir lo nuevo, desde las necesidades comunes/colectivas. <p>Orden de los sistemas políticos dominantes - hegemónicos:</p>	<p><i>Idem</i></p>

		- Sujetas/os: establecer caras, nombres, cargos, roles. - Estructuras: Sistemas políticos, económicos, culturales, sociales, etc. - Imperialismo: la repartición del mundo y expansión territorial. Mapa mundi, ubicación geográfica. Opinión pública. Guerras Mundiales.	
8-16	Idem	Idem	Idem

Anexo nº4 - El legado del mundo del fin del mundo¹⁶

El legado del mundo del fin del mundo: Juego de supervivencia que es intencionado para la selección y discusión de recortes de realidad (imágenes) de forma colectiva por el taller. A través del viaje y el como sí reflexionar sobre las sociedades y culturas que hemos ido estudiando y conociendo para ver que de eso queremos compartir. Cada país presentará un recorte de realidad específico, expuesta en una guía que presente información concisa dispuesta como expositiva, apoyado esto con materialidad (ejemplo: Billetes, monedas, etc)

-Organizar nuestra sociedad del mundo nuevo:

Ejercicio deliberativo y de discusión, en el ejercer ciudadanía desde el como si, entendiendo que son sujetos y sujetas de Derecho y portadores y portadoras de historicidad.

Hilo narrativo de la actividad, que se realizará en la sala con luz reducida, una música de intriga de fondo y una linterna, para constituir un clima de aula que evoque a imaginar el contexto postapocalíptico:

*“Imaginen que el día de mañana la sociedad se acaba tal y como la conocemos, no sólo en Chile sino que en todo el mundo, se desata una **tercera guerra mundial** debido a la disputa entre Apple (Estados unidos) y Huawei (China y Rusia). **La guerra por controlar los mercados mundiales de alta tecnología se desata, se activan viejas alianzas y disputas, llegando a ser la guerra con mayor uso de energía atómica y armamento químico.** El desastre humanitario alcanza inmensas dimensiones, el mundo entra a una cruda crisis económica que altera nuestra forma de vivir. **Comienza la nueva era postapocalíptica.** Las y los sobrevivientes a la tercera guerra mundial hemos quedado con la misión de reconstruir el mundo sin repetir la misma historia de violencia y guerra ¿qué nos pueden decir otras y otros sobrevivientes sobre la historia de sus países? ¿qué aprendizajes nos deja este caos? ¿cómo podemos construir un nuevo mundo?”.*

¹⁶ Está escrito al pie de la letra de cómo se escribió en la planificación de dicha sesión, es el relato que se siguió en ese momento del taller.

A lxs jóvenes se les presentará un gran desafío: Volver a África, el lugar que data con las huellas más antiguas de presencia humana. **Volveremos al punto de inicio del desarrollo de la humanidad, en la búsqueda de pistas que nos ayuden a entender porqué llegamos a la guerra y cómo no volver a ella.**

Para esto tendremos una **'bitácora de mente sabia'** donde registraremos las enseñanzas que se nos presentan en la búsqueda por una nueva humanidad.

Tendremos además una **mochila de viaje (bitácora)** donde tendremos notas del viaje y elementos para cubrir nuestras necesidades durante el viaje.

Durante el juego:

Lanzaremos cuñas que nos vinculen a responder conjuntamente las siguientes preguntas, las cuales serán retomadas al final para generar una opinión colectiva tras nuestro viaje.

- **Organización de nuestra sociedad:** ¿Qué tipo de sociedad seremos? ¿Cómo nos organizaremos? ¿quienes tomarán las decisiones? ¿Cuál será nuestro propósito como sociedad?

Para intencionar el debate y la deliberación se proyectarán imágenes del mundo previo a la Tercera Guerra Mundial que den cuenta de situaciones apelativas y que tiendan a ser gatillantes de la antigua sociedad. Tales como los Derechos Universales fundamentales: salud, educación, vivienda trabajo manifestadas en situaciones como: Trabajo infantil, posesión de armas, el aborto, adopción y matrimonio homoparental, políticas de un hijo, la vida de lujos, la apología al dinero, las clases sociales, etc.

Respecto a lo que se presenta en la imagen, se les preguntará a lxs chicxs:

Lo que se proyecta: ¿Que sería esto en nuestra sociedad: Un Derecho o No-Derecho? ¿Estaría permitido o prohibido? ¿Por qué?

2º Momento del juego: Juego de mesa:

2.1) Formación de grupos:

- a) En el caso de que lxs talleristas hayan decidido participar en su conjunto en este juego como referente para confeccionar ellxs un juego para la feria cultural, si lxs cabres así lo desean, podrán viajar en un gran grupo o en **dos grupos** que serán dos sociedades distintas, con dos organizaciones distintas pero deben llegar al mismo cohete en Etiopía.

2.2) Juego de Mesa

Tablero: Mapamundi político (Plotter). En el mapa habrá simbología relacionada al juego, por ejemplo, zonas afectadas por el desastre bélico que azotó a la humanidad en la tercera guerra mundial. Así también habrá simbología de transportes y de climas a través de fotos impresas que denoten la geografía física del lugar.

Orden del tablero: Habrá un camino preestablecido que pase linealmente por los países que hemos visitado (pueden ser otros que ellos quieren, pensando en la feria cultural).

Hora del juego: Países: Perú, Ecuador, Colombia, China, India, Pakistán, Afganistán, Turquía, Irán, Grecia (Los Balcanes), Egipto, Arabia Saudita, Etiopía.

¿Cómo avanzaremos? Se avanzará a través del camino que permite y que señala el mapa de la actividad, dado que habrán ciertas zonas inhabilitadas por el desastre y la catástrofe. Se avanzará país por país, orientando en este viaje a los talleristas con las bases del juego.

Al final de la actividad se harán preguntas en vistas del cohete al cual llegaremos de forma colectiva y pensando en la sociedad que seremos y construiremos durante el viaje. Al llegar a Etiopía y al cohete, los cabres decidirán colectivamente que quieren relevar de su viaje y el conocimiento que de él han adquirido:

Relato:

Hemos llegado por fin a Etiopía, nuestro destino final de la búsqueda por la humanidad. En nuestro camino hemos podido conocer distintas culturas, sus sueños, creencias, vivencias.

¿Qué hemos encontrado? Se dará espacio para la reflexión respecto a qué mundo hemos encontrado, con sus sueños, esperanzas pero también dolores y pesares. ¿Con qué aprendizajes y sueños nos quedamos? ¿Qué dejamos atrás para comenzar un nuevo mundo diferente?

Los sobrevivientes en su viaje han al fin logrado recolectar el reciclaje suficiente de distintos materiales, metales y energía en Etiopía para poder buscar un nuevo rumbo. ¿Qué llevaremos nosotros? ¿Nos encontraremos con otros seres extraterrestres? ¿Qué les mostraremos a aquellos seres? ¿Qué aprendizajes podremos regalar y compartir de nuestra ruta por este mundo apocalíptico que dejamos atrás?

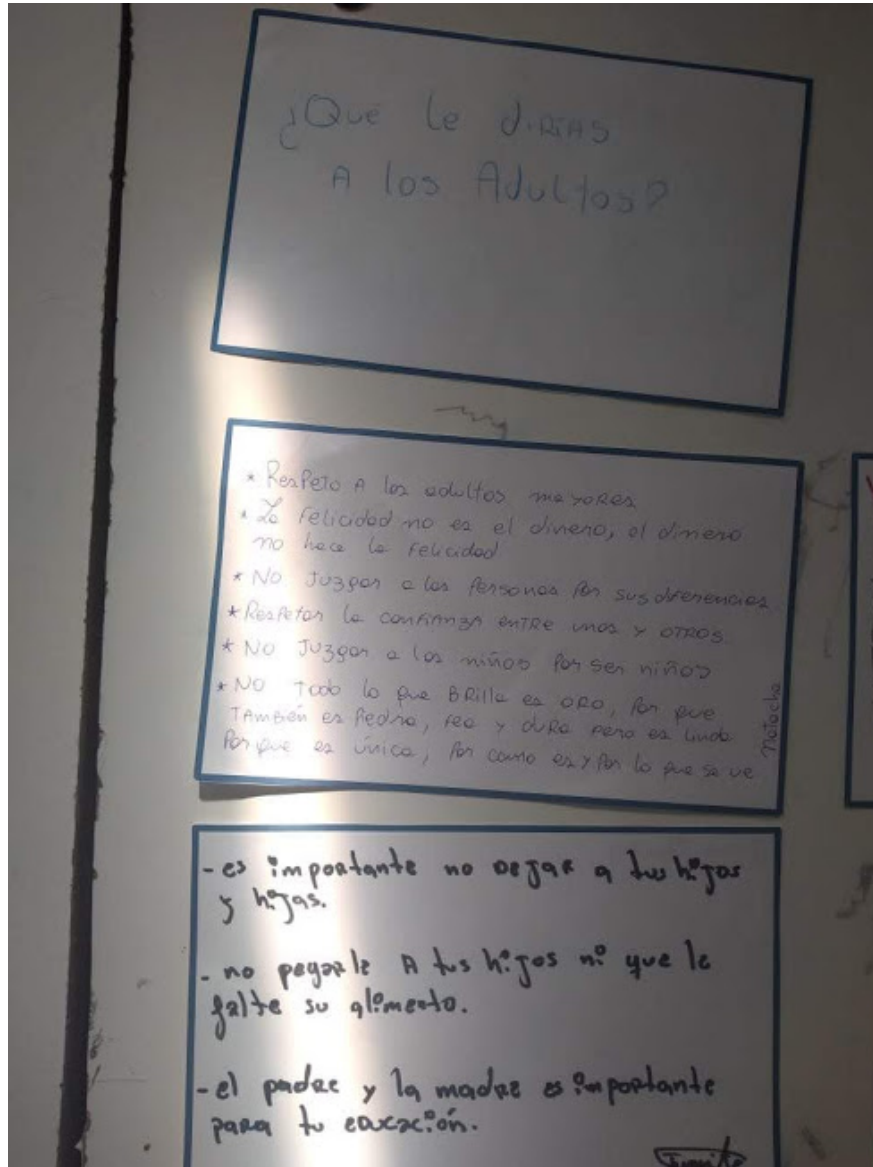
Se invitará a los jóvenes que completen colectivamente y seleccionen recortes de realidad impresos, frases, escritos, reflexiones, sueños, etc. para llevarnos con nosotros en el cohete. Estos se pegarán al interior de un cohete impreso en un plotter que estará colocado en la mesa.

¿Que pasa a quién no cumpla las reglas de nuestra sociedad? ¿por qué no cumplen las reglas? ¿Qué podemos hacer como sociedad al respecto?

Invitar a los cabres a construir un cohete gigante de grandes dimensiones y/o donde se pueda generar un Museo Interactivo del Cohete que sea intervenible por los cabres en la feria cultural. Otra opción podría ser realizar una cápsula del tiempo que pueda ser enterrada en el CREAD y completada por todos en la feria cultural.

Reflexiones de cierre... Al final de la actividad se realizarán las siguientes preguntas ¿Qué les pareció la dinámica del viaje? ¿Qué les gustó? ¿Qué cambiarían? ¿Si hiciéramos juegos históricos para la feria cultural de qué nos gustaría que fueran? ¿Cuáles serían sus reglas?

Anexo nº 5 – Mensajes para legar al mundo nuevo

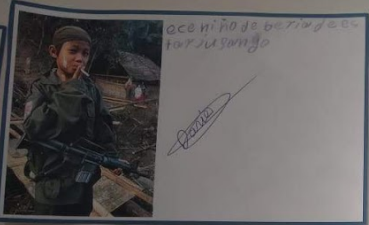


Los deudos son escuchados y no tratan mal
A las otras personas por ser diferentes a algunos



Presidente, los niños
son como son y no
por eso deben ser
pregados. Tienen
derechos a saber
y ser escuchados
NATACUA

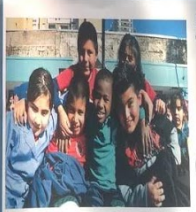
- Lo bueno te hace y te trata cosas muy importantes.
- La justicia es importante para el mundo
- Como me gustaria que el mundo no sea de tanta pelea.
- La felicidad es muy importante para todas las personas y el mundo. *Junio*



escenariodeotivudeo
tarusango
Primo

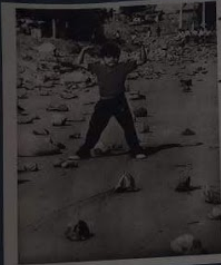
Cuidemos el mundo por nos
Antoxicamos nosotros mismos y
nuestro mundo es lo mas lindo
que tenemos "nosotros"


Para un mundo
mejor entemos la
discriminación y trabajemos
en el respeto a los
demás
BRACUA




Alegria
Compartimos
Primo

en el mundo
demás
valores

 -La fuerza es lo más importante.
-La fuerza te hace ver cosas buenas y malas.


 **Igualdad**
Unimos todos podemos llegar muy lejos, nada más de racismo a las personas de otros países.

 **APESAR DEL ESFUERZO**
UNO LO PUEDE LOGRAR Y LO PUEDE HACER Y CRECER DE APOCO COMO UNA PLANTA
VALORES

Que todo sea justo Literalmente en todo Sentido
Comentario para los Adultos.

A pesar de las diferentes creencias, uno puede respetarlas.

tienen saber escuchados

 **todos y todo, tenemos derecho a celebrar a nuestras cosas y nuestras fortalezas. a persona bien en grupo sin discriminación.**

A pesar de las diferentes creencias, uno puede respetarlas.
Buenos valores, buenas derechos, ser escuchados, libertad & Respeto
VALORES

cosas
el mundo
lo no
para
EN

¿Qué le dirías al
Presidente?

Yo le diría al presidente que
no sea racista con los haitianos
y aceptarlos tal y como son, así
como cualquier ser humano, porque
lo único diferente es el color y en
lo demás todos somos iguales.

A mí me gustaría que todos tengamos los mismos
derechos y deberes.
Porque todos somos iguales a pesar del color,
Pais, religio y costumbres.

Todos deberíamos ser escuchados y no tratar mal
a las otras personas por ser diferentes a algunos.

A modo de epílogo

No puedo dejar de pasar esta oportunidad para, a pocos días del aniversario de la revuelta iniciada en Octubre del 2019, levantar las consignas de libertad para todxs los presxs políticxs, Justicia y castigo a los responsables de las muertes y las torturas.

“A la memoria de Joshua Osorio, el ‘Neco’, Romario Veloz, Cristián ‘conejo’ Valdebenito, Abel Acuña, Mauricio Fredes. A lxs mutiladxs Fabiola Campillay, Gustavo Gatica, Geraldine”



Rumbo a Plaza Dignidad un niño levanta un puño durante la revuelta de octubre con la consigna NO+SENAME, Chile, 2019