Ensayo

DESPATRIARCAR Y DESCOLONIZAR DESDE EL SUR DE CHILE: GÉNERO E INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

"Este libro fue sometido a evaluación de pares,
en su modalidad Referato Externo, año 2025".



GIFID
PROYECTO ANILLO ATE220025
DESPATRIARCAR Y DESCOLONIZAR
DESDE EL SUR DE CHILE:
GÉNERO E INVESTIGACIÓN EN LA
FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Este libro es parte del Proyecto Anillo de Investigación Asociativa "Despatriarcar y descolonizar desde el sur de Chile: género e investigación en la Formación Inicial Docente" (ATE 220025).

DESPATRIARCAR Y DESCOLONIZAR DESDE EL SUR DE CHILE:
GÉNERO E INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

© Rubí Carreño, editora, 2025
Todos los derechos reservados

I.S.B.N.: 978-956-396-398-4

© Editorial Cuarto Propio
Valenzuela Castillo 990, Providencia.
www.cuartopropio.com

Diseño y diagramación interior: Alejandro Álvarez

Impresión: CIPOD

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE
1era edición, 1000 ejemplares, diciembre 2025.

Queda prohibida la reproducción de este libro en Chile
y en el exterior sin autorización previa de la Editorial.

EDITORA RUBÍ CARREÑO

DESPATRIARCAR Y DESCOLONIZAR DESDE EL SUR DE CHILE: GÉNERO E INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



Ensayo

EDITORIAL
CUARTOPROPIO

Agradecimientos

Queremos agradecer a la Universidad Austral de Chile, a la Pontificia Universidad Católica de Chile y a la Universidad de Chile por hacer posibles todas las actividades y publicaciones del Proyecto de Investigación Asociativo Anillo 220025 "Despatriarcar y descolonizar desde el sur de Chile: Género e investigación en la formación inicial docente" del cual este libro forma parte. Asimismo, a la Universidad Católica Luis Amigo de Medellín; a Universidad de Milán; a la Universidad de Princeton; a la Universidad Autónoma de México; a la Universidad de Granada, por recibir a los y las investigadoras de nuestro equipo y así, poner en diálogo en diferentes contextos las propuestas de este proyecto.

Agradecemos también al equipo de profesionales involucrados en la gestión de ATE 220025; Catalina Calisto, Carolina Angulo y Rodrigo Vera, por su apoyo en la administración de recursos, prensa y organización de los archivos. También a las y los estudiantes de pregrado y posgrado que participaron en los talleres, coloquios, seminarios y escritura de textos vinculados a *Despatriarcar y descolonizar desde el Sur de Chile*. Finalmente, a las y los estudiantes de pedagogía, motor y alegría de nuestro trabajo.

ÍNDICE

Introducción. Despatriarcar y descolonizar desde el Sur de Chile: género e investigación en la formación inicial docente
Rubí Carreño Bolívar
Universidad Católica de Chile 11

Agenciamiento sociopolítico y co-construcción de conocimiento en contextos escolares interculturales
Elizabeth Martínez Palma
Universidad Austral de Chile 21

Participación familiar y comunitaria en la gestión curricular: una mirada al caso mapuche
Gerardo Muñoz Troncoso
Universidad Austral de Chile 57

"Los profesores son los divertidos
y las profes buu, las malas". Propuestas pedagógicas para reflexionar sobre el género e identidad docente en la formación inicial
Margarita Calderón López
Universidad de Chile 81

Palabra circular: miradas decoloniales y disidencia creativa en clubes de lectura del sur de Chile
Dámaso Rabanal Gatica
Universidad Austral de Chile 95

Narcoficciones para la educación: una propuesta metodológica
Ainhoa Vásquez Mejías
Universidad Austral de Chile 113

Introducción

"Despatriarcar y descolonizar desde el Sur de Chile: género e investigación en la formación inicial docente"

Rubí Carreño Bolívar[1]
Universidad Católica de Chile

El proyecto Anillo de Investigación Asociativa ATE220025 "Despatriarcar y Descolonizar desde el Sur de Chile: Género e Investigación en la Formación Inicial Docente" que dio origen a múltiples libros; coloquios; actividades con comunidades escolares de Santiago y de la Región de los Ríos; clubes de lectura; investigaciones en terreno tanto en Chile, como en España y Colombia; recuperación de memorias docentes de distintas generaciones; trabajos en archivos de escritoras y también a este libro; surge en el contexto de las demandas estudiantiles de Mayo feminista del 2018; las del estallido social del 2019 en torno a la segregación social existente en nuestro

1 Rubí Carreño es Profesora Titular de la Facultad de Letras de la Universidad Católica de Chile. Sus líneas de investigación son literatura y música; literatura chilena; subjetividad y escritura; y ecofeminismo. Algunos de sus libros son: *Leche amarga: violencia y erotismo en Bombal, Brunet, Donoso y Eltit* (2007); *Av. Independencia: literatura, música e ideas de Chile disidente* (2013); y *Escrituras canoeras: viajes y conferencias en torno a Diamela Eltit* (2023). En 2019 obtuvo la Cátedra Edith Kreeger de la Universidad de Northwestern, ha sido Visiting Fellow en la Universidad de Cambridge (2018) y en 2023 obtuvo la Library Research Grant de la Biblioteca Firestone de la Universidad de Princeton. Sus proyectos de investigación más relevantes a la fecha son el proyecto de Investigación Asociativa ANILLO/ANID: "Despatriarcar y descolonizar desde el Sur: género e investigación en la formación inicial docente" y el FONDECYT "Hacer Cantar la Maravilla: plantas medicinales en cantos y poemas de mujeres".

país y también, a las crisis pospandemia que influyeron en la desarticulación de distintas comunidades; también las académicas y las escolares.

¿Cómo democratizar la investigación en cuanto a quienes la practican, a sus temas y alcance? ¿Cómo responder a las demandas de trasfondo de los movimientos sociales que dicen relación con una educación gratuita, de calidad, no sexista y que desde ese lugar dé oportunidades de surgimiento y de riqueza a todos por igual? Hemos visto una escuela y una universidad con estudiantes endeudados por el CAE (Crédito con garantía estatal); a miles de estudiantes secundarios siendo parte de la precarización laboral de sus padres y abuelos, sin tener las garantías mínimas para la apenas sobrevivencia y a casi un país entero apostando por la salida más legítima: la educación. ¿Cómo no intentar, al menos, cruzar los caminos de la investigación con estas demandas tan legítimas?[2]

La idea original del proyecto –aun cuando después se ramificó en distintas líneas de investigación y de acción– fue contribuir con didácticas para la investigación en las carreras donde se estudia pedagogía, desde la educación preescolar a la universitaria. Mi principal hipótesis en el proyecto "Despatriarcar y descolonizar desde el Sur de Chile…" fue que la incorporación del enfoque interseccional de género como un punto de vista transversal en el proceso de investigación conducente a título o grado académico en las carreras de quienes serán futuras/os docentes en el área de las humanidades, contribuiría no solo a desmantelar las posibles violencias sistémicas

2 Para estudiar los vínculos entre el movimiento estudiantil del 2011 la música y literatura chilena del siglo XXI v. "Chile en Marcha" en *Av. Independencia: literatura, música e ideas de Chile Disidente* (Carreño, 2013).

de la escuela y academia, sino que posibilitaría mejores resultados, equidad y democratización de la investigación al incorporar las experiencias, saberes y conocimientos de quienes conforman las salas de clases del siglo XXI.

La intervención en el pregrado a través de una metodología para la investigación desde el género interseccional y descolonial obedeció a los siguientes criterios:

a) Investigar y realizar una tesina, tesis o trabajo de seminario es un requisito formal en la mayoría de las carreras humanísticas. De este modo, acudimos a lo que está disponible en el currículo sin sobrecargar laboralmente ni a profesores ni a estudiantes. Asimismo, usamos el interés común de terminar con éxito el proceso de graduación o titulación para incorporar nuevas habilidades y conocimientos.

b) Profundizar los modos en cómo se investiga desde las sensibilidades del siglo XXI en el pre-grado es un avance para lograr una sociedad más equitativa y respetuosa entre sus distintos miembros.

c) Alentar y apoyar a los y las estudiantes a investigar y publicar en su formación inicial docente puede resultar en un empoderamiento beneficioso para ellos/as y sus futuros/as estudiantes.

d) Contribuir a que las futuras profesoras y profesores investiguen, publiquen y presenten sus trabajos así como las becas de pregrado y de posgrado, es, sin duda, una forma de superar las brechas de género en investigación.

Asimismo, el proyecto Anillo ATE220025 propuso articular los saberes académicos con los de diferentes comunidades tales como colectivos de mujeres; disidencias sexuales; distintas generaciones de docentes y espacios interculturales. Buscamos recoger los conocimientos relevantes a la vida en el Planeta que, por lo general, permanecen replegados o minusvalorados por una academia que ha tendido a ser monacal, aristocratizante y blanca. Nuestra idea es que la pedagogía de la investigación deje atrás los aspectos dolorosos que marcan muchas infancias y juventudes y dé paso a una forma de aprender-enseñar que en lo posible produzca placer, bienestar, alegría.

Incorporar el enfoque interseccional y descolonial permite analizar los textos y la cultura con una profundidad capaz de desarmar estereotipos, hegemonías y la idea de que todos, todas, en la academia hablamos desde un lugar similar. Al atender las variables de género, clase y raza advertimos que, si bien las mujeres hemos experimentado discriminación, esta no es pareja cuando se suma el clasismo, el racismo o la homofobia como "techos de cristal" (Loden) no tan invisibles al momento de emprender una investigación o una carrera académica. Esto debería tomarse en cuenta no solo para las políticas públicas que se implementan en la escuela y en la universidad, sino que también, debiera considerarse en las didácticas, especialmente, aquellas que involucran la escritura, pues la violencia interiorizada que dice que no somos capaces o que lo que decimos no tiene interés es también objeto de una pedagogía centrada en las subjetividades y el bienestar.

Lo que Freud llamó "introyección del poder" es decir, la identificación con la hegemonía al punto de odiarse a uno mismo, a una misma, si no se obedece a la imagen

de ese otro amenazante, también opera en la escuela y en la universidad. El feminismo descolonial, la teoría literaria formalista, los estudios culturales, de género y del discurso contribuyen a identificar esas "voces ajenas" devaluativas (Voloshinov, 1923) y hacen posible que emerja una "voz propia", que desde el autoaprecio y la autovaloración, pueda decir sin temor, "yo soy", "yo pienso", "yo digo", "yo postulo y afirmo".

Una de las influencias del patriarcado y del colonialismo en la academia es el privilegiar una sola forma de saber que absorbe, se apropia o banaliza a las demás. Este modo tiende a la uniformidad que provoca el borrado de toda diferencia y disidencia, y que también genera obediencia en todas las prácticas. Esta homogeneidad se sostiene a través de un sistema de premios y castigos en la que algunos son incluidos y otros marcados, o expulsados (Foucault, 2002); además, en una idea de nación única a la que todos deben adaptarse, por ejemplo, eliminar las señas identitarias a través del corte de pelo; un uniforme y un himno patrio común que canta, por lo general, los triunfos guerreros de unos por sobre otros (Sarlo, 1998); finalmente, la invisibilización o, su contrario, la exotización, de cualquier aspecto que se perciba como diferente. El enfoque de género interseccional y descolonial afecta positivamente la vida de las personas en la medida en que incide en la legitimación de su voz y de su cuerpo, de su saber, y, por lo tanto, de su trabajo, de su economía y de su salud; mientras que el racismo, la homofobia y la misoginia no solo matan, también enferman.

Definimos operativamente lo colonial, como la lógica bélica que determina que un pueblo puede poseer los bienes económicos, culturales, afectivos, territoriales, espirituales

e incluso a los seres vivos, humanos y no humanos, de otro pueblo o territorio. Descolonizar, sería en primera instancia, pensar, sentir, trabajar, co-crear conocimiento desde lógicas no guerreras y no competitivas (Carreño, 2020). Por eso, toda metodología descolonial pasa necesariamente por el bienestar, el juego, la risa, la fiesta, la retribución y el respeto irrestricto por los demás y por la naturaleza de la que todos somos parte.

Igualmente, entendemos el patriarcado como la creencia con fuerza de ley de que un sexo tiene preeminencia, privilegios y superioridad sobre el otro (Carreño, 2020). Esta creencia afecta desde la autoestima hasta los salarios. En el caso de la docencia, los estereotipos de género inciden en el aún bajo porcentaje de investigadoras; en que se replica el modelo doméstico heterosexual patriarcal en el que los hombres se dedican a la investigación y las mujeres se dedican a "labores afectivas" (Hardt) como atender los problemas de los estudiantes, las comisiones docentes y de servicio y en la estructura organizativa de las facultades: decano y vicedecana, por ejemplo.

Despatriarcalizar y descolonizar la academia es favorecer la formación de una comunidad intelectual, afectiva, creativa, respetuosa y recíproca, capaz de reflexionar, escribir y modificar su entorno inmediato a través de un interés compartido, en este caso adquiriendo habilidades de investigación y de escritura. Es aceptar la premisa de que hombres y mujeres son iguales e implica, por tanto, renunciar a todo privilegio que pudiera estar basado en la biología, promoviendo la equidad en todos los frentes y una división del trabajo académico que no reitere la del patriarcado.

La institución principal del proyecto fue la Universidad Austral de Chile en su Campus de Isla Teja, aun cuando se realizaron muchísimas actividades en Santiago e interregionales. "La Austral" es una universidad que está en medio de ríos, bosques y muy cercana a lagunas con flores de loto. Se llega al campus por una alameda en la que saludan calmadas, pero con un trino agudo y poderoso, las bandurrias. Está ubicada en antiguos territorios mapuche, como todo el sur de Chile, estableciendo un desafío de "sutura de las aguas", en la expresión de la ensayista y poeta lafkenche, Daniela Catrileo. Es decir, cómo convertir esa herida en un cauce posible que dé vida y no la reste.

En el imaginario chileno, el campus está en un lugar donde la luna se baña en el río; es la "Perla del Sur", Valdihermosa, Ainilebu. Rica en belleza, pero sobre todo, en la fuerza que la naturaleza da a sus habitantes. Es desde esta ciudad magnífica en la que lo descolonial también es, necesariamente, ecofeminista y en la que toda práctica docente pasa por el gozo y el placer que da el entorno verde y feraz.

Este libro está compuesto por los ensayos, capítulos y artículos de destacados/as profesores/as investigadores/as y que corresponden a las diferentes líneas de investigación que se desarrollaron en el marco del proyecto. El primer capítulo, "Agenciamiento sociopolítico y co-construcción de conocimiento en contextos escolares interculturales", de la directora del proyecto, profesora Elizabeth Martínez, de la Universidad Austral de Chile, aborda cómo la investigación es y puede ser un proceso colaborativo que contribuye a una escuela pluralista, inclusiva y en la que se desarrolla el pensamiento crítico. El segundo capítulo, "Participación familiar y comunitaria en la gestión curricular: una mirada al caso mapuche", del investigador

principal, profesor Gerardo Muñoz (Universidad Austral), presenta una propuesta de participación familiar y comunitaria en la gestión del currículum escolar para escenarios educativos interculturales. El tercero, "'Los profesores son los divertidos y las profes buu, las malas': propuestas pedagógicas para reflexionar sobre el género e identidad docente en la formación inicial" de la investigadora principal del proyecto, profesora, Margarita Calderón (Universidad de Chile), conduce las propuestas del proyecto a reflexiones pedagógicas situadas en las que las y los estudiantes de pedagogía puedan comprender cómo su experiencia vital y orígenes sociales influyen en sus formas de enseñar e investigar. El quinto capítulo, "Palabra circular: miradas decoloniales y disidencia creativa en clubes de lectura del sur de Chile", escrito por el director alterno del proyecto, profesor Dámaso Rabanal de la Universidad Austral, aborda la importancia de los clubes de lectura como prácticas que favorecen la legitimación de conocimientos y saberes de diferentes comunidades y personas en los clubes de lectura "Leernos hoy: literatura chilena reciente" y "Confesiones sin máscara: club de lectura LGBTIQANB+".

Finalmente, el sexto capítulo, "Narcoficciones para la educación: una propuesta metodológica" escrito por la investigadora posdoctoral del proyecto, profesora, Ainhoa Vásquez Mejías (Universidad Austral), propone que las investigaciones con perspectiva de género son una forma de democratizar la investigación y establece una metodología que va desde las experiencias personales; la co-construcción de conocimientos, y finalmente, desestabilizar lo evidente desde la perspectiva de género.

Coda

Cuando tenía muchísimos años menos de los que tengo ahora visité "la Austral" en lo que fuera mi primer congreso como estudiante e investigadora. Desde entonces, mi corazón ha estado cruzado por esos ríos y arcos de árboles en el camino a Niebla o a Los Molinos, arriba de la infatigable 20 o del Expreso a la Costa que no siempre hace honor a su nombre.

Desde el año 2018 al 2022 realicé el proyecto FONDECYT "Hacer cantar la maravilla: Plantas medicinales en cantos y poemas de Chile-Wallmapu" con la profesora, Claudia Rodríguez como co-investigadora y con las tesistas Carla Llamunao y Estela Imigo. En esta experiencia entendí que el concepto de "investigación situada" también es posible de extender hacia el de "pedagogía situada".

Este proyecto es antecedente afectivo e intelectual de ese otro proyecto y fue recibido con generosidad y apertura por la profesora Elizabeth Martínez, quien lo ha liderado magníficamente en terreno, con sabiduría no solo de investigadora, sino de profesora, abriéndolo, además, a las amplias redes de educación pública a las que pertenece. Por su parte, el director alterno del proyecto, profesor Rabanal, desarrolló un plan de vinculación con el medio que nos permitió poder realizar coloquios con estudiantes de Santiago y del Sur, en diferentes contextos interdisciplinarios como por ejemplo, el Laboratorio Costero de Recursos Acuáticos de Calfuco, aparte de exitosos talleres de lectura cuyos principios recoge este libro. Asimismo, el profesor Gerardo Muñoz fue nuestra conexión más relevante con la educación intercultural y equipos de intelectuales mapuche dedicados hace muchas décadas a avanzar en caminos complejos en los que nos estamos recién iniciando. La profesora

Margarita Calderón, con enorme experiencia en proyectos nacionales vinculados a la educación, fue un nexo constante y lúcido con las y los estudiantes de Pedagogía Básica de la Universidad de Chile. Finalmente, la profesora Ainhoa Vásquez, de vasta trayectoria como escritora e investigadora en temas de género, logró vincular el proyecto con los intereses de los estudiantes más jóvenes y amplió las redes internacionales a través de un coloquio que organizó en la Universidad Nacional Autónoma de México. La mayor parte del equipo de investigación culminó el proyecto con un libro propio y la edición de libros con los tesistas de pregrado, posgrado y estudiantes de cursos.

Esperamos que estas páginas sean una compañía, algunas voces con las cuales debatir, es decir, estar o no de acuerdo. También que ofrezca algunos lineamientos metodológicos como cada capítulo sugiere, pero, sobre todo, que sea un aliciente para valorar tu propia subjetividad, todo lo que puedes entregar y recibir, enseñar y aprender, desde lo que eres, desde ese lugar privilegiado que la vida te dio.

Agenciamiento sociopolítico y co-construcción de conocimiento en contextos escolares interculturales

Elizabeth Martínez Palma[1]
Universidad Austral de Chile

Introducción

Este capítulo propone abrir espacios de discusión que interpelen los procesos de producción de conocimiento en la escuela rural chilena, desde las dimensiones del planear, hacer y evaluar los procesos, es decir la gestión institucional para la mejora continua. Para este propósito, analiza y presenta tres propuestas de investigación participativa con sentido crítico, materializadas en instancias, acciones y procedimientos que no se limitan a la recogida de datos o información, sino que sus diseños dan apertura a la co-construcción de saberes colectivos, de carácter reflexivo-dialógico, para el posicionamiento y desarrollo de las comunidades participantes a partir del aprendizaje

1 Educadora de Párvulos, Licenciada en Educación, Magíster en Desarrollo Humano y Doctora en Ciencias Humanas. Imparte asignaturas de gestión educativa y pedagogía social, aprendizaje en educación infantil, didácticas del lenguaje y convivencia e inclusión social. Su investigación se centra en los estudios de las infancias, el género y la mediación literaria desde una perspectiva crítico-discursiva. Es directora del proyecto Anillo "Despatriarcar y Descolonizar desde el sur de Chile: género e investigación en la Formación Inicial Docente" ANID. Actualmente, es la directora de la Coordinación de Género y Diversidad de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile, dirige la Red de Estudios Interdisciplinares en Infancia, participa de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, integra el grupo de investigación "Literatura y Escuela" y es presidenta del Comité Directivo del Servicio Local de Educación Pública de Valdivia.

colaborativo (Caride, Gradaílle et al, 2015; Ghiso, 2016; Ferrada 2017; Williamson, 2018). La primera propuesta presenta el diseño de un programa cuyo objetivo es el rescate de las memorias en una comunidad educativa, a través de la gestión curricular en el aula escolar y el desarrollo de cartografías territoriales. La segunda iniciativa integra el trabajo de co-construcción con una escuela rural para promover el rescate de su memoria, de manera oral y escrita, e incorpora la indagación del proceso de revitalización llevado a cabo para construir, dentro de su trayectoria educativa, un sello intercultural como mecanismo de agenciamiento sociopolítico. La tercera propuesta da a conocer un programa formativo de ciencias interdisciplinares con perspectiva de género articulado a un programa educativo intercultural titulado "Territorio e identidad", el cual se compone de dos ejes transversales: (1) Exploración del territorio con enfoque de género e interculturalidad y (2) Representación interseccional de género en la comuna. A su vez, este programa contempla ámbitos curriculares susceptibles de ser abordados interdisciplinariamente, a partir de una noción integral de aprendizaje que releva la experiencia situada y las diversas tramas de conocimientos previos de las y los estudiantes. Analizando estas tres propuestas, el capítulo espera evidenciar el proceso de investigación en el contexto educativo como un espacio colaborativo que se sustenta en la idea de una escuela pluralista e inclusiva, instalando un procedimiento con sentido crítico y participativo, sustentado en la articulación de relaciones de reciprocidad y agenciamiento social.

1.- La ruralidad en el contexto educativo: ¿avances, abandono u olvido?

La Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 ha puesto en discusión, a nivel planetario, materias que guardan relación con el desarrollo social, el diseño de políticas públicas y la delimitación de acciones que atiendan a las necesidades globales y locales desde un parámetro sostenible y sustentable (Cumbre de las Naciones Unidas, 2015). En materia de educación, entre los 17 objetivos propuestos en esta agenda se plantea "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos" (OD4), y se espera, entre sus metas, "eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad" (meta 5).

En el contexto de esta agenda, Chile se ha comprometido con reducir las desigualdades en educación, incluyendo las que afectan a las zonas rurales. Esto implica establecer metas específicas para mejorar las condiciones educativas de estas zonas, asegurando que niñas, niños y jóvenes tengan acceso a una educación de calidad con pertinencia territorial y cultural. Entre estas metas, Chile ha comprometido a aumentar la inversión en infraestructura escolar, dotar de recursos pedagógicos adecuados y pertinentes para las condiciones de aprendizaje de las escuelas multigrado, y potenciar la formación profesional especializada para los docentes que trabajan en estos espacios educativos.

La normativa chilena vigente adscribe a estas metas a través de una política pública que refiere a la Ley General de Educación, N°20.370, promulgada el año 2009 (LGE),

la cual establece los principios básicos para garantizar el acceso y la calidad educativa en todo el país, incluyendo las zonas rurales. Además, el Ministerio de Educación (Mineduc) ha desarrollado programas específicos para fortalecer la educación en contextos rurales, como el Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (2023), el cual pretende reducir las brechas y promover una educación inclusiva. De igual modo, la promulgación de la Ley N°20.845 de Inclusión Escolar (2015), que regula la admisión de las y los estudiantes a los establecimientos educativos eliminando los sistemas de selección y prohibiendo el lucro en establecimientos que reciben aporte del Estado, ha permitido asegurar que todas y todos las y los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad con las condiciones adecuadas para aprender. Estos aspectos son considerados igualmente en la Ley de Formación Ciudadana N°20.911 (2016), la Política Nacional de Convivencia Escolar (2024-2030), el Plan de Reactivación Educativa del Ministerio de Educación (2024), por nombrar algunos. Otras normativas regulan la infraestructura escolar, la formación docente y el uso de tecnologías en zonas rurales, con el fin de adaptarse a sus particularidades.

De acuerdo con los objetivos del Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Rural Gabriela Mistral (2023), los aspectos de mejora propuestos esperan fortalecer las capacidades de gestión pedagógica e institucional. Esto incluye la planificación de un Plan Nacional de Educación Rural con el propósito de garantizar que las y los estudiantes tengan las mismas oportunidades de los contextos educativos urbanos. Estos esfuerzos buscan reducir las brechas en acceso, calidad y resultados educativos, promoviendo una educación inclusiva y equitativa. La inversión en infraestructura y recursos, junto con la capacitación docente, son pasos fundamentales

para cumplir con los compromisos internacionales asumidos en el marco de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Sin embargo, estos avances aún son insuficientes, pues la evidencia científica destaca que, a pesar de los esfuerzos por mejorar la calidad educativa en zonas rurales, persisten brechas significativas en comparación con las áreas urbanas. En este caso, aún se mantiene la escasez de recursos y las condiciones actuales de infraestructura son insuficientes y precarias. Se observa, a la vez, falta de conectividad y dificultad para atraer y retener docentes calificados (Núñez et al, 2022). Además, se advierte que los resultados de aprendizaje, entre escuelas rurales y urbanas, dan cuenta de marcadas diferencias a nivel geográfico entre territorios, producto del desigual acceso a ingresos, riqueza, poder, reconocimientos social y educación.

El estudio de Díaz (2016) analiza las brechas en la calidad educativa en zonas rurales, evidenciando que las y los estudiantes en estas áreas enfrentan mayores dificultades en comparación con sus pares urbanos, principalmente debido a la falta de recursos y apoyo pedagógico adecuado. Esta investigación establece que es fundamental implementar políticas específicas que aborden las desigualdades para mejorar los resultados académicos en contextos rurales. Según, Núñez, González et al (2020), en su estudio sobre el cierre de las escuelas básicas rurales municipales en Chile entre el 2000 y el 2016, evidencia una tendencia que adscribe a múltiples dimensiones, la cual afecta directamente a la población infantil más pobre. En su trabajo, las autoras y los autores interpelan a la política pública por el debilitamiento que presentó durante un largo periodo la educación rural, lo cual incide negativamente en las co-

munidades rurales. Desde otra perspectiva, el estudio de Cortés y su equipo (2023) exploró el impacto de las tecnologías digitales en la educación rural pospandemia. Los autores evidencian que, si bien las tecnologías tienen potencial para reducir las brechas, su efectividad depende de la infraestructura y la formación docente. Es fundamental señalar que a la hora de incorporar tecnologías digitales en los contextos educativos rurales interculturales, particularmente de comunidades de pueblos originarios, se deben valorar las prácticas pedagógicas que respetan los saberes y elementos culturales de las comunidades donde está inserta la escuela, particularmente situándose en aspectos básicos del buen vivir, como lo son el diálogo colectivo presencial, la oralidad como vía de comunicación del conocimiento, la espiritualidad y la relación entre humanos y naturaleza en un espacio interconectado y común de existencia, entre otros múltiples aspectos relacionados con la cultura y el territorio local de cada comunidad.

Por otro lado, la investigación de Baeza (2024) abordó las historias de vida de docentes para conocer las particularidades de sus experiencias en el trabajo que desarrollan en escuelas Indígenas rurales ubicadas en el Desierto de Atacama, en el norte de Chile, donde se encuentra una de las mayores concentraciones del pueblo Atacameño. Su trabajo evidencia que las profesoras y los profesores, participantes del estudio, expresan una profunda motivación por contribuir al desarrollo de sus comunidades, sin embargo, enfrentan desafíos como la sobrecarga laboral, la falta de capacitación continua y el conocimiento para trabajar desde el saber de las comunidades. Baeza (2024), evidencia en su trabajo que los desafíos docentes en las escuelas rurales no se limitan a temas pedagógicos, sino que incluye demandan geográficas y sociales, las que podrían incluir tensiones con las comunidades locales.

De igual modo, señala que dentro de las principales dificultades para desarrollar la labor docente en contextos rurales se encuentran:

> […] tener conocimiento de todas las asignaturas; planificación y enseñanza adaptadas al contexto que respondan a las variadas características de sus estudiantes; agencia docente; necesidades de asesoría o acompañamiento que dote a los docentes de habilidades para el trabajo un contexto rural; recursos, por ejemplo, acceso a tecnologías, capacitación, y ayuda económica (becas); actitudes respecto de la enseñanza, por ejemplo, la disposición para implementar programas disponibles; y comunidades de aprendizaje que propicien el trabajo entre pares. En términos sociales se determinó que entre los desafíos que enfrentan los profesores se encuentran la falta de participación de los apoderados, falta de recursos pedagógicos e infraestructura, problemas psicosociales, entre otros. (Baeza, 2024: 659)

La autora manifiesta lo necesario y fundamental que se torna fortalecer la formación profesional docente y desarrollar competencias necesarias para implementar prácticas pedagógicas multiculturales y descolonizadoras construidas desde los saberes de las comunidades y desde el acervo cultural imbricado en el territorio donde se ubica la escuela rural. Entre estas y otras variadas investigaciones es posible distinguir la importancia de la participación comunitaria en la gestión escolar rural a través de la toma de decisiones, como un eje investigativo transversal. Esta participación genera ambientes escolares más inclusivos y motivadores, lo que favorece el aprendizaje y la permanencia de las y los estudiantes.

Los desafíos que cruza la educación rural a nivel nacional, y en Latinoamérica en general, resaltan la necesidad de

implementar políticas específicas que se operacionalicen en prácticas pedagógicas adaptadas a los contextos de ruralidad. Particularmente, en Chile, debido al sistema de subvención escolar, las escuelas rurales cuentan con menores porcentajes de recursos. A esto se suma la desarticulación curricular, en tanto que el sistema educativo se ha construido desde una perspectiva homogeneizadora, en modalidad mono grado y monocultural al alcance de los sectores urbanos, lo cual invisibiliza el acervo cultural del heterogéneo espacio rural multigrado caracterizado por sus diversos entornos sociales y agroecológicos, con particularidades lingüísticas debido a la presencia de población de pueblos originarios (Thomas, 2005; Williamson, 2010, 2018; Agencia de Calidad de la Educación, 2019; Fundación 99, 2020. Martínez, Uribe et al, 2025). Esta diversidad étnica en Chile incluye comunidades de origen aymara, cunza y atacameña en el norte; comunidades mapuche, pehuenche y huilliches en la zona centro-sur, y los últimos grupos selknam y kaweskar en el sur austral (Moreno, 2007; Williamson et al., 2012, Núñez et al, 2022).

La reciente investigación, evidencia que bajo la lógica de un pensamiento eurocéntrico/occidental se reconoce y valida una sola forma de conocimiento que universaliza los saberes y los modos de comprender la realidad (Arias et al., 2018). En la actualidad, el sistema escuela sigue desempeñando un rol hegemónico y homogeneizador a través de un currículum escolar que históricamente ha sido construido desde una base monocultural y eurocéntrica (Quilaqueo & Quintriqueo, 2008; Quintriqueo & Torres, 2012; Quilaqueo et al., 2014). Como resultado, los conocimientos, experiencias y sentimientos de las y los estudiantes, especialmente de los pueblos originarios, no son considerados variables relevantes a nivel educativo (Maders & Barcelos,

2020, Villarroel et al., 2022), produciéndose, así, discontinuidades entre la educación familiar y escolar; y una brecha epistemológica que incide negativamente en el aprendizaje de niñas y niños (Calderón et al., 2021; Arias-Ortega et al., 2023). En el caso del saber indígena, este se estructura desde una visión integral que combina lenguaje, arte, espiritualidad, mitos y razón, formando un conjunto organizado de categorías y explicaciones propias sobre la vida, el universo, el territorio y la experiencia (Villarroel et al., 2022), a diferencia de la visión dualista y universal que caracteriza a la óptica occidental instanciada en el currículum escolar.

A pesar de las prácticas que algunas escuelas rurales han desarrollado a partir de los programas impulsados por el Ministerio de Educación en sus modalidades multigrado, a través de la gestión de microcentros instalados para potenciar el acompañamiento pedagógico y el trabajo colaborativo entre docentes y directivos de estas escuelas, desde la visión curricular monocultural existe una estandarización de los saberes y del ejercicio pedagógico, la cual no considera los territorios y las experiencias identitarias (Quilaqueo & Quintriqueo, 2008; Quintriqueo & Torres, 2012). Esta estandarización reduce las posibilidades de insertar epistemologías ecosistémicas, especialmente de pueblos originarios. Como resultado, se ha perpetuado la falta de reconocimiento de los saberes locales y se ha limitado la realización de prácticas pedagógicas culturalmente apropiadas (Arias-Ortega et al., 2018; Quezada-Carrasco, 2022), presentándose un desajuste entre la educación familiar y escolar producto de la distancia epistémica producida en el ámbito educativo, lo que conlleva a una adaptación cultural de infancias y adolescencia minorizadas (Esteban-Guitart et al., 2016). Así, este currículum orienta las prácticas pedagógicas que favorecen textos, lenguajes y enfoques ajenos a sus formas de vida y experiencias,

promoviendo la aculturación y la pérdida progresiva de vínculos culturales (Quintriqueo & McGinity, 2018).

Desde otra óptica, no es menor mencionar que, en vías de materializar la calidad educativa, en Chile se establece la Ley N°20.529 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación como órgano encargado de calificar el desempeño de los establecimientos educacionales. Sin embargo, alrededor de un 30% de las instituciones educativas, la mayoría escuelas rurales, no son evaluadas bajo este sistema toda vez que no cumplen con los requisitos mínimos exigidos, al presentar un número reducido de estudiantes; por lo tanto, no existen parámetros para determinar los niveles de calidad educativos en tales instituciones.

Asimismo, los resultados del "Informe sobre diálogo participativo ciudadano para construir una Política Nacional de Educación Rural" (2024), nos entregan datos relevantes que dan cuenta de que las escuelas rurales representan aproximadamente el 30% del total de las instituciones educativas chilenas. Según las cifras publicadas por este informe, el 12%, del profesorado del país, correspondiente a 30.837 docentes, se desempañaba en establecimientos rurales para el año 2022; quienes recibieron en sus aulas a más de doscientos ochenta mil estudiantes. El proceso llevado a cabo el 2024, a través del diálogo participativo, reconoce el valor de la diversidad considerando el desarrollo de procesos educativos específicos, tanto formales como no formales, acordes a las características culturales de los territorios.

En este sentido, el proceso develó la necesidad de comprometer el diseño de una política que atienda a cuatro dimensiones específicas. Estas dimensiones comprenden,

en primer lugar, un enfoque territorial que amplíe la definición institucional de establecimiento rural, superando distinciones meramente demográficas para visibilizar y dar protagonismo a la riqueza de las características culturales, cuyo valor social ofrece condiciones únicas para el desarrollo educativo. Así, se espera que la escuela rural cuente con criterios e indicadores de calidad propios para garantizar la participación activa y vinculante del territorio (Programa de Educación Rural, MINEDUC, 2024). En segundo lugar, una dimensión de gestión institucional requiere de redes de apoyo para la gestión de un liderazgo que priorice el desarrollo local y comunitario de los contextos rurales, con énfasis en las trayectorias educativas. Una tercera dimensión evidencia la urgencia de una gestión pedagógica con pertinencia cultural, que incorpore una contextualización curricular intercultural y una innovación didáctica y evaluativa con énfasis en los saberes locales para el desarrollo de los aprendizajes, la cual responda a las características multigrado. En último lugar, se evidencia una dimensión de condiciones estructurales que releve la disponibilidad de bienes y servicios básicos, con financiamiento adecuado, condiciones laborales asociadas al contexto de desempeño y una arquitectura institucional que atienda a las necesidades del territorio. Estas dimensiones desafían las condiciones de operación del entramado que articula la educación pública, la formación de profesores, la construcción de saberes académicos y no académicos, los lineamientos ministeriales, el liderazgo de las entidades educativas, las autoridades locales y regionales, la participación de las comunidades ancestrales y la institucionalidad pública para propiciar modelos educativos multiculturales, democráticos y participativos, cuya agencia se localice en las voces de niñas, niños, adolescentes, familias, docentes y comunidades, como un espacio de posicionamiento social y político.

2.- Co-construcción de saberes colectivos y aprendizaje colaborativo

El proyecto ANILLO de Investigación Asociativa "Despatriarcar y descolonizar desde el sur de Chile: Género e Investigación en la FID (Formación Inicial Docentes)" ATE 220025, propone una didáctica de la investigación para la formación de futuros docentes, desde una perspectiva de género interseccional. En este contexto, el proyecto logra trazar y diseñar una propuesta que se adscribe a su objetivo central, llevando a cabo un proceso co-constructivo con estudiantes de las carreras de pedagogía participantes, disidencias sexuales, comunidades mapuche, autoridades ancestrales, instituciones educativas, docentes, autoridades locales, etc.; a través de herramientas dialógicas, reflexivas y críticas que permiten elaborar una metodología de investigación para la FID.

Con este propósito, la metodología considera el empoderamiento de las personas para el desarrollo de una agencia social y política que avanza desde sus cuerpos a los territorios. Así, la investigación se construye con las voces de las y los participantes perfilando relaciones de reciprocidad con sentido comunitario y responsabilidad social, cuya base operativa es la reflexión, la potenciación del espacio dialógico y la co-construcción y reconstrucción de formatos educativos para la instanciación de un agenciamiento sociopolítico con sello identitario, interdisciplinar e intercultural, particularmente desde la educación rural. De esta forma, los procesos investigativos decantan en una puesta en escena en donde las instancias, las acciones y los procedimientos no se limitan a la recogida de datos o información, sino que su diseño da apertura a los saberes colectivos para el posicionamiento y desarrollo de las comunidades participantes a partir del aprendizaje colaborativo.

La base epistemológica de este procedimiento investigativo (Carreño, 2023) se fundamenta en un enfoque de género descolonial, el cual posiciona la legitimación de las personas desde sus voces, cuerpos y saberes; y se sustenta en el feminismo interseccional, que interrelaciona género, clase y raza (Davis, 1981, 2004; Davis, 2008; Crenshaw 1989; Viveros, 2009, 2016), los enfoques de la pedagogía intercultural, la investigación participativa y el análisis crítico del discurso, como marcos teórico-metodológicos que se centran en la práctica social y consideran que la construcción del conocimiento es colaborativa, lo que implica la participación activa de las personas. Este proceso se ha operacionalizado a través de conversatorios, coloquios, talleres de lectura, talleres sobre investigación y docencia en la FID con perspectiva de género, clubes de lectura, seminarios de estudiantes de pedagogía, Nütram, trabajo colaborativo con comunidades educativas desde planes de acción para el rescate identitario y memorias institucionales educativas, seminarios con educadores tradicionales y autoridades ancestrales, participación en eventos espirituales mapuche, clases de pre y posgrado, etc.; y con la participación de diferentes actores nacionales e internacionales, académicos y no académicos. En este sentido, la difusión y la divulgación de una diversidad de saberes, construidos en torno al proyecto, se instalan como instancias que encarnan la democratización del conocimiento.

Sobre esta base estructural, este capítulo da a conocer propuestas metodológicas que sistematizan el trabajo colaborativo con comunidades escolares situadas en contextos rurales de la región de Los Ríos. Estas propuestas dialogan culturalmente con el territorio y con los actores protagónicos del aprendizaje colectivo a través del rescate identitario y la construcción de memorias institucionales educativas.

Estas memorias se entrecruzan con la implementación del currículum a partir de la práctica pedagógica de las y los docentes, y la mediación de aprendizajes de las y los estudiantes (aspecto que se desarrollará en el tercer apartado de este capítulo). Como estrategia metodológica articula los postulados de la investigación participativa co-constructiva y la didáctica crítica posicionada en perspectivas teóricas interculturales y sociopolíticas, y en modelos de conocimiento activo-situado y contextual-colaborativo (Medina y Salvador, 2009). Su propósito es abrir espacios de discusión que interpelen los procesos de producción de conocimiento en la escuela rural chilena, desde las dimensiones del planear, hacer y evaluar los procesos, es decir la gestión institucional para la mejora continua y el fortalecimiento de los aprendizajes desde el empoderamiento y el agenciamiento sociocultural de la comunidad.

Con respecto a la investigación participativa, es importante señalar que esta perspectiva escapa de los métodos de la investigación tradicional, ya que considera la participación de la comunidad como aspecto central del proceso investigativo asegurando, entonces, la democratización del conocimiento (Contreras, 2002). En este caso, el "problema de estudio" tiene su origen en la propia comunidad y, por tanto, es esta quien define, analiza y resuelve este problema. En este tipo de metodología, la participación se construye activamente durante la totalidad del proceso de investigación, considerándose al investigador como sujeto partícipe y aprendiz, comprometido con el proceso, el cual lo posiciona dentro de un espacio de militancia que sobrepasa el interés investigativo como fin último y único (Hall, 1988; Soliz y Maldonado, 2012).

La investigación participativa destaca como un método que permite generar en las personas, que forman parte

del proceso, un mayor grado de conciencia de sus propios recursos, fortaleciendo la confianza en sí mismos y en sus conocimientos. En este contexto, Hall (1988) reconoce que el fin último de este procedimiento investigativo es la transformación radical de la realidad social, considerando que los beneficiaros de la investigación serán siempre los propios miembros de la comunidad. Siguiendo los estudios de Muñoz y colaboradores (2022), quienes han desarrollado un extenso trabajo en el contexto de la descolonización de la escuela intercultural en territorio mapuche, es posible reconocer a la investigación participativa como una propuesta contrahegemónica sustentada en una práctica política y moral, que se operacionaliza en la participación y colaboración permanente de los actores sociales como espacio de construcción de conocimiento. Muñoz (2025), quien cita el trabajo de Sartorello (2014), establece que su aplicación en contextos educativos indígenas genera procesos individuales y colectivos que avanzan hacia la superación del arraigo colonial, desde un enfoque de interculturalidad crítica, a través de la construcción de propuestas educativas. De este modo, es posible advertir que este formato de investigación supera los procesos investigativos clásicos asociados a un extractivismo epistémico, el cual intenciona el racismo social y reconoce a las y los participantes como subalternos, pasivos y objetos de dominación científica.

En una línea similar, Soliz y Maldonado (2012) destacan que la investigación acción participativa favorece el trabajo comunitario y sustenta el pensamiento crítico, el empoderamiento y la construcción de soberanía, lo cual colabora con la transformación y reivindicación de grupos marginados. "En definitiva se busca conocer para comprender y comprender para transformar" (Soliz y Maldonado, 2012: 4). Los autores identifican, en este tipo de investiga-

ción, dos aspectos claves que superan la investigación tradicional. El primer aspecto alude a la distancia entre sujeto/objeto modificando la relación asimétrica entre sujeto (investigador/a), como aquella figura que posee el monopolio del conocimiento frente a una comunidad (objeto) que se asume como desinformada, por una relación horizontal y transversal de conocimiento y aprendizaje mutuo, recíproco y colaborativo. Como segundo aspecto, reconocen la separación investigación/acción la cual deconstruye el formato tradicional de investigar y publicar, como acciones de producción de conocimiento, por un modelo de transformación en donde las comunidades establezcan el "qué, cómo y para qué" se investiga.

De igual forma, en su trabajo, los investigadores presentan tres momentos en los cuales se entrelaza la investigación acción participativa y la educación popular, siendo el primero el desarrollo de un diagnóstico de una situación en cuestión, de necesidades o inquietudes que provengan de la comunidad, en diálogo con sus conocimientos, vivencias y experiencias; seguido de un segundo momento que recoge dichas vivencias y experiencias para decodificarlas y posicionarlas teóricamente por medio de la investigación documental con la intención de encontrar soluciones a los problemas o situaciones identificadas. "Empezamos a teorizar a partir de la práctica concreta y sentida. Teorizar es un ir y venir, entre nuestra práctica y nuestro pensamiento" (Soliz y Maldonado, 2012: 5). Por último, un tercer momento contempla la elaboración y diseño de una propuesta colectiva y colaborativa que emerge de la comunidad en conjunto con las y los investigadores para mejorar la situación inicial, a decir en la voz de los autores, "el conocimiento no es un fin, es un medio para impulsar la transformación" (Soliz y Maldonado, 2012: 5).

Contreras (2002), propone cuatro objetivos claves que orientan la estructura y sistematización de la investigación participativa, estableciendo como primer objetivo la necesidad de promover la producción colectiva del conocimiento para reivindicar el monopolio del saber y la información, posibilitando, que ambos aspectos se transformen en patrimonio de los grupos postergados. Como segundo y tercer objetivo plantea la promoción del análisis crítico colectivo que permita ordenar, utilizar y clasificar la información estableciendo su modo de uso, determinando las causas de los problemas identificados y revisando las vías de solución de manera conjunta entre investigadores y comunidad. Como cuarto objetivo plantea que este tipo de investigación debe "establecer relaciones entre los problemas individuales y colectivos, funcionales y estructurales, como parte de la búsqueda de soluciones colectivas a los problemas enfrentados" (Contreras, 2002: 11).

Desde una segunda dimensión, las metodologías propuestas en este trabajo incorporan la didáctica crítica, debido a que su sustento teórico se centra en perspectivas interculturales y sociopolíticas, y en modelos de conocimiento activo-situado y contextual-colaborativo (Medina y Salvador, 2009), los cuales dan apertura al diseño de un método de investigación acción participativa que conecta con la implementación del currículum a través de experiencias pedagógicas llevadas a cabo en el contexto del aula escolar para trabajar, desde los métodos de conversación y círculos dialógicos, las formas en que las y los participantes de las comunidades educativas exponen sus experiencias de conocimiento en un espacio intersubjetivo que dinamiza la producción de saberes colectivos entre estudiantes, docentes, directivos, padres y apoderados, etc. Estas perspectivas teóricas interculturales y sociopolíticas, y los modelos

de conocimiento activo-situado y contextual-colaborativo, destacan la importancia de la reflexión, la creatividad y la adaptación en el ejercicio de la práctica educativa, promoviendo una formación más inclusiva, transformadora y contextualizada. La investigación en educación puede desarrollarse a partir de la práctica pedagógica llevada a cabo en la escuela, imbricando estrategias de construcción de conocimiento desde la experiencia de la mediación de aprendizaje instanciados en el aula y la institución escolar.

En el ámbito educativo, la perspectiva cultural-intercultural plantea un proceso de enseñanza-aprendizaje complejo y abierto, que respete la diversidad cultural y lingüística, promoviendo la inclusión y la transformación de las comunidades. Este paradigma busca centrar tanto la gestión curricular como la gestión institucional, dentro del contexto educativo, en los procesos de colaboración, reconocimiento y validación que desestructuren los mecanismos de marginación, simbólicos y empíricos, que subyacen a las prácticas educativas hegemónicas y monoculturales. Asimismo, la perspectiva socio-política considera la enseñanza como una actividad social y crítica, cuya finalidad es la transformación de estructuras globalizadoras, y su bandera es la lucha contra la injusticia. Como perspectiva teórica educativa, se opone a la neutralidad política y a los valores conservadores, y se sustenta, epistemológicamente, en una visión emancipadora y de resistencia frente al poder hegemónico, destacando, de acuerdo con los postulados Freirianos, la importancia de la educación en contextos de exclusión, y, desde una perspectiva social que considera los aportes de Habermas, la necesidad de una racionalidad crítica y liberadora. Este enfoque busca un currículum comprometido con la solución de problemas sociales, promoviendo igualdad de oportunidades

y una escuela inclusiva que establezca, en la enseñanza y el aprendizaje, una herramienta de cambio social.

En conjunto con estas perspectivas, Medina y Salvador (2009), en su trabajo sobre la didáctica, proponen la operacionalización de las dimensiones teóricas que nutren esta disciplina, a través de modelos que armonizar el paradigma de la intervención didáctica, de los cuales, para este trabajo, se han considerado tres de ellos: activo-situado, contextual y colaborativo. Citando el trabajo de Huber (1998, 2000) los autores establecen que el modelo activo-situado considera a las y los estudiantes como protagonistas del aprendizaje, promoviendo su autonomía, responsabilidad y capacidad para la toma de decisiones. Su base teórica se centra en el principio de actividad, el cual reconoce a las y los estudiantes como sujetos que lideran el diseño, realización y valoración de sus aprendizajes, como elementos sustanciales para el desarrollo personal. El modelo contextual, cuya referencia está en el trabajo de Doyle (1986), considera el aula como un ecosistema interactivo, donde las relaciones entre los participantes y el entorno son fundamentales. Este modelo, se centra en un enfoque glocalizador, que respeta tanto el contexto local como los desafíos globales, promoviendo el desarrollo sustentable y sostenible desde el territorio. En este caso, el accionar docente se posiciona en los principios de una identidad cultural crítica para promover, fomentar y mediar procesos de aprendizaje centrados en un ecosistema cultural emancipador que transforma la comunidad educativa. En último lugar, el modelo colaborativo (los autores citan el trabajo de Medina, 1988) concibe la enseñanza como una práctica compartida entre docentes y estudiantes, basada en la co-reflexión y el trabajo en equipo. Promueve un liderazgo participativo, una cultura cooperativa y relaciones empáticas, donde todas y todos las y los

participantes son corresponsables de la acción educativa. Este modelo sitúa la colaboración como base para la mejora integral de la comunidad y la transformación educativa.

En resumen, este apartado propone la articulación teórico-metodológica de la investigación acción participativa y la didáctica crítica para un abordaje investigativo centrado en la comunidad, en el contexto cultural y en el territorio que habitan los actores protagónicos del proceso de construcción de conocimiento.

3.- Propuestas de investigación con sentido crítico y agenciamiento sociopolítico

Sobre la base de los principios de la investigación acción participativa y la didáctica crítica, este apartado da a conocer tres propuestas metodológicas que permiten canalizar los enfoques interculturales y sociopolíticos en la estructura y sistematización del método de investigación, incorporando aspectos de los modelos activo-situado, contextual y colaborativo, para diseñar una didáctica de la investigación con proyección en la formación inicial docente, sentido de responsabilidad social y en convergencia con los alcances teórico-metodológicos de las perspectivas de género interseccionales. Para este propósito, se generan alianzas de trabajo colaborativo entre el Proyecto ANILLO /ATE 220025 y el Departamento de Educación Municipal de la comuna de Los Lagos, para desarrollar experiencias con dos instituciones educativas rurales de la comuna; y alianzas de trabajo con una escuela rural intercultural de la provincia de valdivia. Este trabajo intersectorial tiene como finalidad el diseño y ejecución de procesos socioeducativos atingentes y pertinentes con el desarrollo local.

En primera instancia, se abordó una jornada de trabajo con cada institución educativa para reconocer necesidades, intereses o problemáticas que visualizaran los alcances del desarrollo investigativo docente dentro del contexto cultural y el territorio. En segunda instancia, se generó una propuesta de trabajo articulado y colaborativo en espacios de co-construcción con las escuelas interculturales participantes de la investigación. En esta línea, se planificó una ruta de acción de acuerdo con los siguientes ejes/variables transversales: Roles comunitarios según Territorio y Construcción de conocimiento/transmisión de conocimiento, los cuales fueron articulados de la siguiente manera:

Talleres de lectura para estudiantes de las escuelas participantes:

a. Organización del taller con la comunidad educativa (tipo de textos, temáticas a abordar).
b. Organización del taller con estudiantes de las carreras de Pedagogía en Lenguaje/ Comunicación y Educación Parvularia, a partir de los procesos formativos desarrollados en asignaturas dictadas por los investigadores responsables del Proyecto ANILLO.
c. Implementación de talleres en los contextos educativos.

Conversatorios/entrevistas con directivos, profesores, educadores tradicionales, familia y comunidad local

Trabajo que se lleva a cabo en un espacio de relevancia socio-cultual [ruka, centro cultural, otros], o, a partir de entrevistas y conversatorios en la Universidad.

Elaboración de material Educativo para la Escuela:

Memoria de la Escuela (Textos narrativos u otros). Trabajo articulado con estudiantes de pedagogía y estudiantes de diseño. La actividad propuesta consta de tres etapas, que permitirán la construcción de material educativo territorializado, siendo estas:

a. Sistematización de conocimientos mapuches del territorio (comunidades aledañas a las escuelas).
b. Construcción de relatos (textos literarios) sobre las narrativas sistematizadas.
c. Elaboración de material educativo (publicación de los relatos, asociado a actividades de aprendizaje), según las posibilidades y recursos del proyecto.

Esta estructura generó la sistematización de una propuesta coordinada con cada escuela de acuerdo con sus intereses u disponibilidades, según se aprecia a continuación.

Memorias de la comunidad educativa a través de la cartografía social: A partir de un convenio de colaboración, se inicia un proceso de trabajo colaborativo y de co-construcción con la Escuela Rural Folilco, a través del desarrollo de cartografías comunitarias desde las narrativas socioculturales, como una forma de reconstruir el conocimiento sobre la geografía local, los espacios ecológico-culturales, la historia y los procesos socioculturales experimentados en el territorio. En función de aquello, por medio de sesiones de trabajo periódicas realizadas durante un periodo de cuatro meses, se diseñó y programó una propuesta de trabajo relacionada con el diseño e implementación de un programa para el rescate interdisciplinar de memorias en la comunidad educativa a través de la gestión curricular en el aula escolar.

La implementación del programa cuenta con la participación de las investigadoras y los investigadores, estudiantes de 5to y 6to año básico, docentes, centro de padres y apoderados y directivos del establecimiento educacional. Siguiendo el trabajo de Soliz y Maldonado (2012), se utilizó como método la cartografía social a través de mapas comunitarios, el cual refiere a un proceso democrático de construcción de conocimiento a través de la comunicación de la experiencia de los lugares no nombrados. A diferencia de los mapas tradicionales elaborados por técnicos (expertos del área), los mapas comunitarios son creados por la comunidad en un proceso de planificación participativa poniendo en común el saber colectivo, y de esta forma, legitimarlo. Los autores plantean esta metodología para la visibilización de procesos de discriminación social, ambiental y relaciones de poder, como una manera de romper con aquellas ideas bajo las cuales se sustentan procesos de dominación. Estos autores proponen las siguientes etapas para el desarrollo de mapas socioambientales: proponer la importancia de la metodología en asamblea comunitaria; delimitar con la comunidad el territorio a mapear; definir los elementos de interés; establecer los objetivos del proceso de mapeo; construir la metodología; trabajo de campo y construcción de primeros borradores; construcción de representaciones gráficas; construcción de bases de datos paralelas; validación comunitaria y toma de decisiones.

Sobre la base de alguna de estas etapas, (adaptadas a la realidad escolar) el trabajo inicial permitió que los estudiantes compartan nociones de patrimonio, historia y territorio en la memoria cultural y los demás participantes analizaron, en conjunto, las variables que cruzan sus memorias e identidades en la cultura escolar. A nivel curricular y pedagógico, se trabajaron unidades de aprendizaje sobre el terri-

torio, entornos familiares, conocimientos sobre la historia local. El trabajo fue divulgado en la feria "Conociendo al Pueblo Mapuche" con participación de autoridades municipales, educativas y la comunidad de Folilco.

Sello Intercultural como mecanismos de agenciamiento político: Durante cinco meses se realizan sesiones de trabajo periódicas con la Escuela Rural Bonifacio, con la participación de integrantes del equipo directivo de la escuela, docentes, estudiantes y padres y apoderados, junto con el equipo del proyecto. La discusión y puesta en escena de las necesidades institucionales generó como resultado el diseño de una memoria visual de la institución educativa, cuyo procedimiento indagatorio contempló la búsqueda de relatos, gráficas, fotografías, historias, entre otras, que incluye a estudiantes, educadora tradicional, directivos, asistentes de la educación, madres, padres y apoderados y representantes/autoridades del pueblo mapuche. Metodológicamente, se integró a la investigación las gráficas de estudiantes, los espacios de conversación, las entrevistas, las mateadas y los Nütram para recoger apreciaciones, sugerencias y directrices para el desarrollo del mural que contendrá el rescate de la memoria, el cual fue titulado "Folilltun rakizuam ñy weupin zungun - El hablar de las historias de los abuelos" (los resultados se este trabajo serán publicados prontamente en un artículo de divulgación).

La finalidad del trabajo de co-construcción con la escuela fue promover el rescate de memoria oral y escrita de la historia de la Escuela Rural Bonifacio y la indagación de cómo se ha llevado a cabo el proceso de revitalización del sello intercultural que ha construido esta entidad en su trayectoria educativa como mecanismo de agenciamiento sociopolítico. Este proceso permitió evidenciar la articula-

ción de saberes educativos y saberes culturales de la comunidad mapuche mediante la resignificación de los espacios, la complementariedad de la educación familiar y escolar; y el reconocimiento del territorio. Se incluyo, además, procesos de mediación literaria, como estrategia de investigación participativa, para construir, con estudiantes de primer ciclo básico, saberes colectivos que permitan distinguir las voces de niñas, niños y niñes sobre las memorias gráficas de su escuela, y su reconocimiento identitario local y cultural, a partir de sus autorrepresentaciones, de las relaciones que construyen en sus espacios comunitarios, de su reconocimiento en el colectivo y de su participación en la escuela.

Territorio e Identidad: Ciencias interdisciplinares con perspectiva de género: La tercera propuesta delimita las estrategias de trabajo colaborativo que se concretaron con el Liceo Alberto Blest Gana, de la comuna de Los Lagos, Región de Los Ríos, las cuales evidencian los espacios de vinculación y trabajo colaborativo con la comunidad del establecimiento. Al respecto, se generó una alianza entre los investigadores del proyecto ANILLO y una académica de la Facultad de Ciencias de la Universidad Austral de Chile, además de los y las docentes del establecimiento y el equipo de la Unidad Técnico-Pedagógica del mismo. El trabajo decantó en un programa formativo de ciencias interdisciplinares con perspectiva de género articulado a un programa educativo intercultural titulado "Territorio e identidad", el cual se compone de dos ejes transversales: (1) Exploración del territorio con enfoque de género e interculturalidad y (2) Representación interseccional de género en la comuna. A su vez, este programa contempló ámbitos curriculares susceptibles de ser abordados interdisciplinariamente, a partir de una noción integral de aprendizaje que releva la experiencia situada y las diversas tramas de conocimientos

previos de las y los estudiantes. El plan de trabajo se organizó de la siguiente manera:

Eje global para abordar: ***Territorio e Identidad***

Ejes específicos	**Objetivo de Aprendizaje en el ámbito curricular**
Representación interseccional de género en la comuna (género - Interculturalidad)	(Determinar Objetivos de Aprendizaje asociados a las unidades a desarrollar en la implementación curricular-planificación de aula)/ Temas
Representaciones de género e interculturalidad Exploración del territorio: rescate del patrimonio (material e inmaterial) con enfoque de género e interculturalidad	– Escritura – Mujeres en el territorio (madres solteras, abuelas, trabajadoras) – Reconocimiento del territorio (espacio temporalidad: animitas, túnel, río, lago Riñihue, centros de tortura en periodo de dictadura) – Relatos comunitarios
Interculturalidad: Construcción de saberes en el territorio (escritura)	– Saberes ancestrales – Recopilación de saberes locales (leyendas locales) – Herbolaria (mapuche) - platas mágicas de la costa valdiviana – Étnico- botánica

Para el abordaje de los ejes se consideró la exploración del territorio con enfoque de género e interculturalidad y la construcción de saberes, en este caso, saberes occidentales y saberes ancestrales. De igual modo, se integró la representación interseccional de género en la comuna, considerando un estudio diseñado con las y los estudiantes desde la

implementación del currículum en las clases de lenguaje, filosofía y ciencias, considerando como conceptos de base la clase, la raza, la edad, las creencias/espiritualidad. Las modalidades de trabajo contemplaron sesiones presenciales, híbridas y autónomas entre el equipo del proyecto y la comunidad educativa, a partir de acciones metodológicas desarrolladas con las y los estudiantes y con las y los profesores. Los ejes de discusión que cruzaron la planeación del programa se centraron en la interculturalidad crítica, los estudios de género interseccionales y los procesos de descolonización del currículum en el contexto educativo rural.

Conclusiones

Este capítulo ha relevado la discusión sobre las formas de acercarse al conocimiento considerando la articulación entre investigación participativa y la didáctica crítica, en tanto propuesta descolonial y contrahegemónica que comprende el proceso investigativo como un acto político y moral, el cual entiende que la participación y la colaboración son la base del agenciamiento social para la construcción de saberes conjuntos centrados en los territorios y en sus elementos culturales, en este caso, en escuelas rurales interculturales.

En el caso de la Educación Rural en Chile, son muchos los desafíos que aún se vislumbran tanto en el quehacer político, como en el normativo y educativo para responder a las necesidades de los territorios donde se localiza la escuela rural, particularmente en aquellos sectores con predominancia de comunidades indígenas. En este contexto, la investigación con sentido participativo y crítico se puede constituir en un aporte concreto para el abordaje de las demandas que este modelo educativo presenta en el contexto actual.

En este sentido, es importante destacar el trabajo que develan algunos estudios, los cuales resaltan que, a pesar de las grandes necesidades manifiestas en la educación rural, se reconocen fortalezas y potencialidades que pueden servir de referentes para el trabajo educativo con proyección investigativa en estos contextos. En el trabajo de Calderón (2021) se identifica un compromiso con comunidades de pueblos originarios en contextos rurales el cual trasciende en una pedagogía con sentido de identidad y un compromiso por mantener vivas los conocimientos ancestrales, a través de la revitalización de los saberes y de la lengua, por medio de la implementación de la asignatura "Lengua y Cultura de los pueblos originarios ancestrales", lo cual puede ser un recurso valioso para enriquecer los procesos pedagógicos y los mecanismos de construcción de conocimiento desde los saberes educativos y los saberes ancestrales.

No es menor considerar los desafíos expuestos en la Ley 21.040, que crea el Nuevo Sistema de Educación Pública para Chile, los cuales relevan la necesidad de construir y consolidar un sistema local altamente profesionalizado que fortalezca las capacidades de la gestión institucional y la gestión curricular, centradas en la investigación y la reflexión pedagógica, de los establecimientos educativos, como una responsabilidad ciudadana que hoy interpela, por ejemplo, a la comunidad valdiviana. En este contexto, las demandas educativas del territorio ponen especial atención en la planeación de acciones potenciadoras de la participación de las comunidades educativas y del fortalecimiento de los liderazgos para asegurar la gestión de procesos sustentables y sostenidos en el tiempo. De igual modo, es imperioso focalizar la colaboración y el aprendizaje en red entre los diversos proyectos educativos, como base del mejoramiento sistémico, para fortalecer las capacidades

directivas, docentes y técnicas en el complejo entramado territorial que constituye la geografía social y cultural de la provincia de Valdivia. Con miras a este nuevo escenario socioeducativo, es urgente concretar un compromiso colectivo que articule una agenda interinstitucional e intersectorial desde la gobernanza local para responder a los requerimientos educacionales del territorio. En este escenario, la investigación participativa con sentido crítico y agencia sociopolítica tiene una responsabilidad protagónica, la cual puede y debe ser articulada desde los sistemas que organizan, colaboran y atienden al diseño educativo de la región y del país.

Es por tanto que, como proyecto ANILLO hemos apostado por una perspectiva metodológica que implica la transformación de la raíz colonial y patriarcal del método tradicional de investigación, construido sobre la base del extractivismo epistemológico y ontológico de las comunidades minorizadas y subalternas que enfrentan una triple discriminación cruzada por el género, la clase y la raza; quienes han formado parte de la tradición teórico- investigativa y disciplinar clásica, particularmente en Latinoamérica y específicamente en el sur de Chile. Una metodología de acción participativa requiere un accionar descolonial y despatriarcal que permita dar apertura a múltiples formas de participación de manera activa, transversal y continua, en todas las etapas que conforman el estudio que se lleva a cabo, legitimando los saberes de las comunidades en todas su dimensiones y validando a los participantes como actores centrales en la interpretación y la construcción de conocimiento para la generación de vínculos de reciprocidad continuos y compromisos éticos y políticos conscientes que sustenten la transformación social.

Obras citadas

Arias, Katerin, Segundo Quintriqueo, y Valdevenito Z., Vanessa. "Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile." *Educação e Pesquisa*, vol. 44, 2018. https://doi.org/10.1590/s1678-4634201711164545

Arias, Katerin, M. Del Pino, y Gerardo Muñoz. "La enseñanza de la lengua y cultura indígena en una escuela lafkenche de La Araucanía." *Revista Brasileira de Educação*, vol. 28, 2023. https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280079

Baeza, A. "La experiencia de vivir y enseñar en una escuela indígena rural en el Desierto de Atacama: percepciones de profesores y de la comunidad atacameña." *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, vol. 20, no. 4, 2024, 658-669. https://doi.org/10.1177/11771801241288239

Calderón, Margarita, Silvia Castillo, Diego Fuenzalida, Sofía Bravo, y F. Hasler. "Literacy school practices and oral community strategies in the classroom for teaching Mapuzugun." Linguistics and Education, vol. 63, 2021, 100924. https://doi.org/10.1016/j.linged.2021.100924

Caride, José Antonio, Rita Gradaílle, y María Belén Caballo. "De la pedagogía social como educación, a la educación social como pedagogía." Perfiles Educativos, vol. 37, no. 148, 2015, 4-11. http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a16.pdf

Carreño, R. "Descolonizar y despatriarcar desde el Sur de Chile: Investigación y género en la formación inicial docente" (Proyecto Anillo ATE 2005). 2023.

Contreras, Rodrigo. "La investigación acción participativa (IAP): Revisando sus metodologías y sus potencialidades." *Experiencias y Metodología de la Investigación Participativa,* editado por John Durston y Francisca Miranda, CEPAL, 2002, 5-14.

Cortés, Manuel, María José Muñoz, y Felipe Valenzuela Vidal. "Los procesos de enseñanza-aprendizaje en escuelas rurales chilenas ante el desafío que ha significado la virtualidad." *Impacto en el Saber y Sentir Docente. Volumen 6: Docencia Significativa y Nuevos Proyectos Académicos en Diferentes Ámbitos de la Educación Superior*, editado por Julio González, Universidad de Santiago de Chile, 2023, 23-50.

Crenshaw, Kimberlé. "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics." University of Chicago Legal Forum, 1989, 139.

Davis, Angela. *Mujeres, raza y clase*. Traducido por Ana Varela, Akal, 2004. (Trabajo original publicado en 1981).

Davis, Kathy. "Intersectionality as Buzzword: A Sociology of Science Perspective on What Makes a Feminist Theory Successful." *Feminist Theory,* vol. 9, no. 1, 2008, 67-85.

Díaz, Rolando. "Educación rural: un desafío para la formación docente y para el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños campesinos e indígenas en Chile." *Revista Investigaciones en Educación*, vol. 16, no. 2, 2016, 15-24.

Doyle, W. "Classroom Organization and Management." *Handbook of Research on Teaching, editado por Merlin Wittrock, McMillan*, 1986, 392-431.

Esteban-Guitart, Moisés, y Luis C. Moll. "Funds of Identity: A New Concept Based on the Funds of Knowledge Approach." *Culture & Psychology,* vol. 20, no. 1, 2014, 31-48. https://doi.org/10.1177/1354067x13515934

Ferrada, Donatila. "La investigación participativa dialógica." *Metodología Cualitativa en Educación*, editado por S. Redón Pantorra y J. Rasco Angulo, Miño y Dávila, 2017, 187-201.

Fundación 99. *Caracterización de la Educación Rural en Chile en contexto de pandemia por COVID-19. Santiago, Chile*, 2020.

Ghiso, A. M. "Profesionalización de pedagogos sociales en Latinoamérica: Otra lectura a los tránsitos entre la educación

popular y la pedagogía social." *El Ágora* USB, vol. 16, núm. 1, 2016, 63-82. https://doi.org/10.21500/16578031.2165.

Gobierno de Chile. *Informe Final: Análisis del proceso de participación para el diseño de la política nacional de educación rural*. 2024, https://participacion.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/137/2025/04/Informe-resultados-completo.pdf.

Gobierno de Chile. *Ley N° 20.845, Ley de Inclusión Escolar.* Ley Chile, Biblioteca del Congreso Nacional, 2015, https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1078172.

Gobierno de Chile. *Ley N° 20.911, Ley de Formación Ciudadana*. Ley Chile, Biblioteca del Congreso Nacional, 2016, https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088963.

Gobierno de Chile. *Ley Nº 20.370, Ley General de Educación*. Ley Chile, Biblioteca del Congreso Nacional, 2009, https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043.

Gobierno de Chile. *Ley Nº 20.529*, Ley Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Ley Chile, Biblioteca del Congreso Nacional, 2011, https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635.

Hall, B. "El conocimiento como mercancía y la investigación participativa." Inve*stigación participativa y praxis rural: nuevos conceptos en educación y desarrollo rural,* editado por F. Vío, G. Vera y T. De Wit, Mosca Azul Editores, 1988, 45-66.

Huber, G. L. "La Universidad del siglo XXI: La formación para la transformación social y la mejora del empleo." *V Congreso Interuniversitario de Organizaciones Educativas: Las Organizaciones ante los retos educativos del S. XXI*, Caja Madrid y Departamentos de Didáctica y Organización Escolar, 1998 y 2000, 89-98.

Maders, S., y V. Barcelos. "Indigenous School Education and Interculturality: A Possible and Necessary Dialogue." *Educa-*

tion Policy Analysis Archives, vol. 28, 2020, art. 167. https://doi.org/10.14507/epaa.28.4755.

Martínez, E., P. Uribe y M. Contreras, eds. *Infancias, Género y Ruralidad: (De)construcción de saberes pedagógicos para un agenciamiento sociopolítico desde el sur*. Editorial Cuarto Propio, 2025.

Medina, A. *Didáctica e interacción en el aula.* Cincel, 1988.

Medina, A., y F. Salvador, coords. *Didáctica general.* 2ª ed., Pearson Educación, 2009.

Ministerio de Educación de Chile. *Plan de Acción 2024-2030. Política Nacional de Convivencia Educativa* 2024-2030, 2024, https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2025/03/Politica-Nacional-de-Convivencia-Educativa-MINEDUC-2024-2030.pdf.

Ministerio de Educación de Chile. *Plan de Fortalecimiento de la Educación Rural Gabriela Mistral.* 2023, https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2023/02/251022-Fortalecimiento-de-la-educacion-rural-Gabriela-Mistral.pdf.

Ministerio de Educación de Chile. *Plan de Reactivación Educativa 2024.* Santiago, Chile, 2024, https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2024/04/Plan-de-Reactivacion-Educativa-2024-Ministerio-de-Educacion-de-Chile.pdf.

Moreno, C. "Las escuelas rurales en Chile: la municipalización y sus fortalezas y debilidades." *Revista Digital eRural: Educación, cultura y desarrollo rural*, vol. 4, núm. 8, 2007, 1-6.

Muñoz, G. *Descolonizar la escuela intercultural: aproximación crítica desde actores educativos en territorio mapuche*. Proyecto FONDECYT Regular 1252083, ANID, 2025.

Muñoz, G., S. Quintriqueo, H. Torres y A. Galaz. "Küpan y Tuwün como fondos de conocimiento para contextualizar la educación intercultural en territorio mapuche." *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS),* vol. 11, núm. 1, 2022, 13-30.

Núñez, C., B. González, S. Grech y P. Ascorra. "Contar para comprender: cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicancias para las comunidades." *Educação & Sociedade*, vol. 41, 2020. https://doi.org/10.1590/es.215922.

Núñez, C., B. González, M. Peña y P. Ascorra. "Análisis de facilitadores y barreras en educación rural en Chile: inclusión en un país segregado." *Athenea Digital,* vol. 22, núm. 2, 2022, e2654, 1-25. https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2654.

Organización de las Naciones Unidas. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. 2015.

Quezada-Carrasco, P. "Educación intercultural: una alternativa a la educación monocultural en contexto mapuche." *CUHSO*, vol. 32, núm. 2, 2022, 285-311. https://doi.org/10.7770/cuhso-v32n2-art2502.

Quilaqueo, D., y S. Quintriqueo. "Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile." *Cuadernos Interculturales*, vol. 6, núm. 10, 2008, 91-110.

Quilaqueo, D., S. Quintriqueo, H. Torres y G. Muñoz. "Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural." *Chungará (*Arica), vol. 46, núm. 2, 2014, 271-284. https://doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008.

Quintriqueo, S., y M. McGinity. "Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX Región de La Araucanía, Chile." *Estudios Pedagógicos*, vol. 35, núm. 2, 2009, 173-188. https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200010.

Quintriqueo, S., y H. Torres. "Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche." *Revista Electrónica de Investigación Educativa* (REDIE), vol. 14, núm. 1, 2012, 16-33.

Sartorello, S. "La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México." Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 19, núm. 60, 2014, 73-101.

Soliz, F., y A. Maldonado. *Guía de metodologías comunitarias participativas: Guía No. 5. Clínica Ambiental,* 2012.

Thomas, C., y R. Hernández. "El rol del profesor en la educación rural chilena." *Actas del 5° Congreso Chileno de Antropología,* Colegio de Antropólogos de Chile, San Felipe, 2005, https://www.aacademica.org/v.congreso.chileno.de.antropologia/67.

Villarroel, V., C. Sanhueza y S. Quintriqueo. "Ontología relacional mapuche, conocimiento susceptible de articular al conocimiento escolar." *Diálogos Sobre Educación*, núm. 25, 2022. https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1154.

Viveros Vigoya, M. "La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación." Debate Feminista, vol. 52, 2016, 1-17. https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005.

Viveros Vigoya, M. "La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual." *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, núm. 1, 2009, 63-81.

Williamson, G. *Una experiencia de educación rural en el territorio de Tranapuente, Carahue, Región de la Araucanía*. Editorial UFRO, 2018.

Williamson, G. "Todos en el mismo curso: Escuelas multigrado en la educación rural. Reflexiones desde algunas experiencias." *Revista Digital eRural,* núm. 7, 2010, 13-14.

Participación familiar y comunitaria en la gestión curricular: una mirada al caso mapuche[1]

Gerardo Muñoz Troncoso[2]
Universidad Austral de Chile

En el presente apartado se construye una propuesta de participación familiar y comunitaria en la gestión del currículum escolar para escenarios educativos con presencia de grupos minorizados involuntarios, como lo son el pueblo mapuche, fundamentada en un enfoque intercultural crítico y de descolonización (Muñoz, Quintriqueo y Essomba, 2019; Walsh, 2012a). Esta propuesta no desconoce los esfuerzos desarrollados por los gobiernos nacionales por mejorar la calidad de la educación ofrecida a los

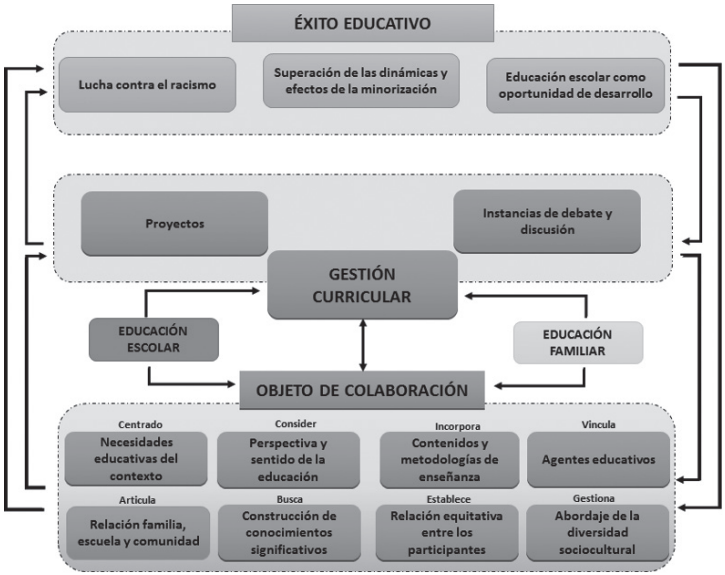
1 Agradecimientos a los Proyectos ANILLO ATE220025, FONDECYT 1252083 y FONDECYT 1221718, de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) Chile.

2 Académico del Instituto de Ciencias de la Educación y Director de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile (UACh). Es Dr. en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, Profesor de Educación Básica Intercultural y Magíster en Educación por la Universidad Católica de Temuco. Sus líneas de investigación son la educación y currículum intercultural, educación familiar mapuche y la descolonización de la educación escolar. Ha sido Investigador Responsable y Co-Investigadore de proyectos prioritarios de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (FONDECYT, ANILLO, FONDEF). Actualmente lidera el proyecto FONDECYT Regular 1252083 "Descolonizar la escuela intercultural: aproximación crítica desde actores educativos en territorio mapuche". Sus publicaciones abordan los procesos de escolarización implementados en territorio mapuche, el desarrollo y los desafíos de la educación intercultural en territorio indígena, los fondos de conocimiento mapuche y la descolonización de la escuela en territorio mapuche.
Correo electrónico: gerardo.munoz01@uach.cl
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7019-2701

grupos minorizados involuntarios (Ministerio de Educación, 2011;). No obstante, reconoce que, por el carácter formal-estatal de los mismos, presentan sesgos vinculados a una propuesta de educación intercultural funcional a los propósitos del Estado, por sobre las necesidades de los grupos a los que se dirigen (Quilaqueo, Quintriqueo y Peña, 2015).

La construcción de estos ejes de acción teóricos, es sobre la base de los elementos considerados positivos y aquellos identificados como ideales por los participantes del estudio. Esto, para responder tanto a las necesidades propias del sistema educativo, como a las que emanan de la reflexión de los grupos minorizados involuntarios sobre la educación de sus hijos en relación al escenario educativo y contexto de vida actual. Los ejes propuestos son: 1) Participación para la definición del objeto de colaboración; 2) Familia y comunidad en la gestión del currículum escolar; y 3) Éxito educativo como finalidad de la participación familiar y comunitaria. La articulación de estos ejes se expresa en el siguiente esquema.

Esquema Nº 1: Relación de los ejes de acción



Fuente: Elaboración propia

En el esquema, la definición de un objeto de colaboración se configura como la base sobre la que se desarrolla la participación comunitaria, siendo el espacio de discusión y definición del proyecto común entre la educación familiar y la escolar. Por su parte, la gestión del currículum escolar se sustenta en un enfoque intercultural que permite tanto la definición del objeto de colaboración, como su incorporación efectiva en el medio escolar. Finalmente, en la parte superior del esquema se posiciona al éxito educativo como una finalidad de la articulación de la educación escolar y familiar, para superar el logro de la escolarización y posicionar los procesos de aprendizaje como un elemento social y cultural ampliado. Esto permitirá al sujeto responder tanto

a su propio marco cultural y epistemológico, como al de la sociedad mayorizada.

1 Participación para la definición del objeto de colaboración

En los contextos educativos con presencia de diversidad sociocultural asociada a grupos minorizados involuntarios, el modelo educativo escolar y el familiar coexisten, aunque son significativamente distantes respecto de sus contenidos y finalidades. Considerando que la omisión de estas diferencias y la búsqueda de la homogenización de la población, ha generado quiebres cognitivos y una baja calidad en los procesos de escolarización, se hace necesario establecer vínculos con las familias y comunidad para superar esta situación (Álvarez-Santullano y Forno, 2008; Essomba, 2007 y 2008; Muñoz, 2021; Quintriqueo *et al.*, 2015). Sin embargo, producto de la distancia existente entre las familias y la comunidad con la escuela (Ogbu *et al.*, 1998), la participación de estas en el medio escolar debe realizarse en función de intereses educativos compartidos. Así, se evidencia la necesidad de establecer un objeto de colaboración, que es comprendido como categorías de conocimientos consensuados entre el medio escolar y el familiar-comunitario, contenidos deseables de ser enseñados a los estudiantes (Muñoz, 2016; Quintriqueo *et al.*, 2012). Son contenidos educativos que sustentan la acción colaborativa entre la familia, escuela y comunidad, lo que cimienta el compromiso por el logro efectivo de los aprendizajes, al ser considerado un proyecto educativo común (Escarbajal, 2010).

El establecimiento de un objeto de colaboración, debe considerar ocho ideas clave, que sustentan la propuesta de participación familiar y comunitaria en la gestión del currículum

escolar, en contexto de diversidad sociocultural, desde una perspectiva intercultural. Es así como se busca romper con las dinámicas de minorización involuntaria ejercidas por la educación escolar y de esta manera generar procesos educativos centrados en el desarrollo del potencial intelectual de todos los estudiantes, independientemente del origen sociocultural y económico de estos (Abajo *et al.*, 2011; Muñoz, 2021).

Primero, debe estar *centrado en las necesidades educativas del contexto* para responder al escenario educativo en que se desarrolla el proceso de escolarización, reconociendo las particularidades de su población. Estas necesidades no deben estar referidas de manera exclusiva a los intereses de la educación escolar, sino que deben incorporar las finalidades educativas de las familias y la comunidad. Esto tiene sentido en un proyecto educativo que se propone superar la educación monocultural implantada en los contextos de diversidad sociocultural, para asumir un enfoque educativo intercultural, en que la educación escolar responda a los contextos reales de vida de los estudiantes. Aquí, debe asumirse que la interculturalidad no se refiere a un contenido lineal o transversal en el currículum, sino que constituye un marco teórico y metodológico para comprender el hecho educativo, para establecer cambios en las estructuras escolares y en la mentalidad de los miembros de la sociedad (Essomba, 2008). Por consiguiente, la consideración de las necesidades educativas de cada marco cultural y educativo representado en el medio escolar, favorece la apertura curricular y el cambio en la concepción de la educación en la sociedad actual.

Segundo, *considera la perspectiva y el sentido de la educación en los grupos en contacto*. Esta es una de las barreras más complejas que limita la participación familiar y comunitaria

en el medio escolar, ya que, la educación escolar es monocultural y al centrarse en el conocimiento científico occidental, prescinde de cualquier otro tipo de conocimientos (Morin, 2010). Con relación a los grupos minorizados involuntarios, esto es de alta relevancia, ya que poseen sistemas de saberes y métodos educativos propios, que no necesariamente responden a la estructura del saber científico occidental, teniendo diferencias centradas en su epistemología de base. Entonces, la comprensión de la educación en estos grupos, permitiría articular los métodos y contenidos educativos, los que, si bien históricamente han coexistido, son percibidos como antagonistas en su estructura y finalidades.

Tercero, considera la *incorporación de contenidos y metodologías de enseñanza* de la educación familiar en el medio escolar, lo que permitiría el cambio en la percepción de la educación escolar como un proceso ajeno a los grupos minorizados involuntarios. Además, permitirá la construcción de conocimientos considerando el patrimonio cultural propio. Asimismo, busca favorecer procesos de reivindicación social de los grupos oprimidos, mediante la reapropiación del patrimonio cultural propio desde una educación intercultural, para superar los procesos de enajenación vividos por los grupos étnicos (Gasché, 2005; Quintriqueo, 2010; Walsh, 2010 y 2012a; Quilaqueo *et al.*, 2014). Es así como una educación con pertinencia cultural y social permitirá a los estudiantes formarse para desenvolverse tanto en la sociedad mayorizada como en su propia familia y comunidad. Con lo anterior se gesta un proyecto educativo intercultural, que sustenta la construcción de aprendizajes diversos y que son representativos del escenario educativo particular en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje (Escarbajal, 2010; Leiva, 2012; Quilaqueo *et al.*, 2015).

Cuarto, *vincula agentes educativos de las distintas culturas en contacto*, con el fin de impulsar la incorporación efectiva de los contenidos y métodos de enseñanza de los grupos minorizados involuntarios al medio escolar, en el marco de su propia epistemología. Aquí, se incorporan personas de la familia y comunidad en el trabajo educativo escolar, con el propósito de que participen activamente en la enseñanza de los conocimientos propios. Esto supone reconocer la existencia de agentes educativos propios de los sistemas educativos no escolares, que en el caso de la educación familiar se refiere a los padres, madres y otros miembros adultos del grupo comunitario. Si bien estos no son profesionales ni expertos en educación, desde el punto de vista tradicional occidental, sí lo son en el marco de su propia cultural, al ser portadores del patrimonio cultural y la memoria histórica (Muñoz, 2021).

En contextos de diversidad sociocultural, la participación de actores educativos de la familia y comunidad en el medio escolar, debe superar la creencia de que la escuela no es un espacio en el que puedan generar aportes significativos. Esto se debe a un efecto de la educación monocultural y la minorización involuntaria, en la que, por medio de la negación de sus sistemas de saberes, se ha creado una baja autoestima académica y bajo rendimiento académico en los estudiantes (Ogbu *et al.*, 1998; Abajo *et al.*, 2011; SIMCE [Sistema de Medición de la Calidad de la Educación], 2012; López, 2011; Williamson, 2012).

Quinto, *articula la relación familia-escuela-comunidad* como una dimensión central para la colaboración en el desarrollo de un proyecto educativo. Aquí se considera relevante el establecimiento de un diálogo constante, que permita mediar las distintas situaciones ocurridas en

el medio escolar, para el establecimiento de las condiciones necesarias para el éxito educativo. Esta relación debe fundamentarse en la complementariedad, colaboración, suplencia y contradicción, donde, si bien no siempre se logrará un acuerdo en las resoluciones de problemas educativos, permite la claridad en las acciones a seguir y acercarse al ideal en torno a los intereses sobre la educación de los estudiantes (Trilla, 2009).

Sexto, una *relación equitativa entre los distintos participantes del proceso educativo*, para la consecución de un proyecto social colectivo. Esto desde una interculturalidad crítica significa la ruptura de las estructuras de poder, que relegan a un estatus inferior a las minorías involuntarias (Walsh, 2012b). Es un proceso reflexivo, donde los profesores deben ser conscientes de las dinámicas de dominación ejercidas por la sociedad mayorizada, como del valor al saber de los miembros de los grupos minorizados involuntarios. En esta perspectiva, las intervenciones educativas de los miembros de la familia y comunidad en el medio escolar, suponen el cambio en la concepción de agente educativo en la estructura clásica de las escuelas, perdiendo el profesor la exclusividad de dicho rol.

Séptimo, *busca la construcción de conocimientos significativos en los estudiantes*, por tanto se articula con los planes estatales sobre la educación escolar de los estudiantes pertenecientes a grupos minorizados involuntarios (Ministerio de Educación, 2011; Williamson, 2012). La incorporación de contenidos educativos propios, como base para la construcción de conocimientos y competencias de la educación escolar, impulsando procesos de enseñanza contextualizados, sustentados en las experiencias y aprendizajes previos (Bermudes *et al.*, 2015). Con lo anterior, se evita desarro-

llar acciones educativas con exclusiva referencia al conocimiento científico occidental o que reflejen el centralismo del Estado, lo que funcionaría como una barrera para el aprendizaje. Por el contrario, al partir el proceso de enseñanza de conocimientos propios de los estudiantes, genera una mayor vinculación cognitiva y afectiva respecto de los contenidos educativos.

Entonces, al buscar la construcción de aprendizajes significativos, la realización de procesos de enseñanza contextualizados busca el desarrollo del potencial intelectual de todos los estudiantes, superando las barreras que la minorización involuntaria ha instalado en el proceso educativo escolar (Muñoz, 2021). Esto permitirá abordar de manera efectiva los problemas de escolarización que se constatan en los estudiantes procedentes de grupos minorizados involuntarios, lo que debiera conllevar un mejor proceso de integración a la sociedad nacional, con una identidad sociocultural fortalecida.

Octavo y a modo de síntesis, la definición de objetos de colaboración *permite gestionar el abordaje de la diversidad sociocultural en el medio escolar*. Aquí, el abordaje de la diversidad sociocultural en educación desde un enfoque educativo intercultural crítico, permite generar un conjunto de acciones para el desarrollo de una escolarización pertinente. Dichas acciones parten por el reconocimiento de las necesidades educativas presentes en el escenario educativo y de los distintos modelos educativos coexistentes, con el fin de establecer un proceso escolar que responde a la sociedad en su conjunto. Incorporando la diversidad de perspectivas y el sentido de la educación, de los contenidos y finalidades educativas en la acción colaborativa entre la

familia y los agentes del medio educativo escolar (Muñoz, Arias-Ortega, Del Pino y Vega, 2024).

2. Familia y comunidad en la gestión del currículum escolar

La participación familiar y comunitaria en la gestión del currículum escolar, desde una perspectiva intercultural, es central para resguardar tanto la definición de objetos de colaboración pertinentes al marco cultural y social, como también la consideración de su epistemología propia. Sin embargo, la estructura de los sistemas educativos nacionales coarta la posibilidad de que la familia y comunidad se implique explícitamente en el proceso de diseño, desarrollo y evaluación curricular, quedando excluidos del nivel macro de este proceso (Rivas *et al*., 2014; Muñoz, 2016). No obstante, en los niveles meso y micro se generan aperturas para la participación de miembros de la familia y la comunidad, propiciándose el desarrollo de acciones concretas para la interculturalización del currículum escolar (Muñoz, Quintriqueo y Essomba, 2019). Su realización es posible por medio de la aplicación de dos acciones que articulen su desarrollo en el medio escolar, las que se detallan a continuación.

Primero, el *establecimiento de un proyecto educativo colaborativo* es la base para el desarrollo de la educación intercultural, tomando como acción central la participación familiar y comunitaria. El proyecto es el documento oficial en el que se explicita un contenido como objeto de colaboración, las instancias y grados en que cada participante intervendrá en el medio educativo escolar. Independiente de que un proyecto sea emanado de una política pública o de organizaciones no estatales, los proyectos

permiten establecer el camino a recorrer para conseguir el logro efectivo de las metas establecidas como objeto de colaboración. En la perspectiva de Essomba (2007 y 2008), 'el proyecto' debe sustentarse en la superación del etnocentrismo, excluyendo todo sesgo, prejuicio y estereotipo sobre el otro minorizado o mayorizado, para abordar interculturalmente la diversidad sociocultural del escenario educativo.

En el establecimiento escolar, los proyectos no solo deben considerar a las familias que componen su matrícula, sino que también a las entidades y organismos que componen el escenario educativo del barrio o comunidad, para la reestructuración de las dinámicas escolares (Essomba, 2007). En contextos de minorización involuntaria, tiene el sentido de 'entregar voz' a quienes históricamente han sido marginados de los espacios de gestión de la educación escolar, con el fin de contextualizarla. Con esto, se busca generar un proceso integrador y colectivo, donde la educación intercultural supera la escolarización monocultural al ser una construcción social y comunitaria, cuyo desarrollo se centra en la colaboración entre lo escolar y lo comunitario (Leiva, 2012).

Segundo, *establece instancias de discusión y debate* abierto respecto de los intereses en la educación, sus propósitos y prácticas, con la participación activa de los miembros de la familia, escuela y comunidad. La posibilidad de discutir los temas de base de la educación, es un aspecto valorado por las familias y la comunidad, al ser considerada la instancia en que pueden ejercer su derecho a proponer sus necesidades y expectativas respecto la educación de sus hijos (Muñoz et al., 2025). Estas instancias de discusión permiten establecer los lineamientos para la

incorporación de conocimientos propios de los grupos minorizados involuntarios en la gestión del currículum escolar, como base del desarrollo de la educación intercultural.

Las instancias de discusión y debate entre la familia, escuela y comunidad, permiten relevar la distancia y las discontinuidades entre la educación familiar y escolar para establecer los nexos necesarios para que el proceso de educación escolar sea significativo para los estudiantes, sobre la base del mutuo entendimiento, colaboración y complementariedad de los sistemas educativos que inciden en la formación de los estudiantes (Esteban-Guitart, 2013). Esto busca establecer como base la igualdad en la interacción de las personas de distintas culturas en el medio escolar, evitando la imposición de un grupo sobre otro, en el reconocimiento del otro como un legítimo otro en convivencia (González *et al.*, 2014; Berudez *et al.*, 2015; Quintriqueo *et al.*, 2015).

El eje propuesto, centra su interés en la gestión de la diversidad sociocultural en el medio escolar (Essomba, 2008; 2012). Esto demanda un cambio en la concepción de la gestión del currículum escolar por parte de los profesores, quienes, por su formación monocultural, de manera consciente o inconsciente generan prácticas que denotan un racismo latente (Moreno, 2010; Quintriqueo, 2010). Además, favorece el abordaje de una educación escolar centrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje y no en la reproducción de las dinámicas de dominación ejercidas sobre los grupos minorizados involuntarios (Ogbu, 1992; Abajo *et al.*, 2011; Whaley *et al.*, 2011).

Finalmente, esto permite abordar los conflictos interculturales que suponen los escenarios educativos con

presencia de diversidad sociocultural. Para Leiva (2012), esta es una posibilidad para abordar conflictos explícitos e implícitos como el racismo y la discriminación, los que se establecen en distintas dimensiones en el medio escolar, familiar y comunitario. La distancia entre los sistemas de valores, conductas y creencias de los distintos grupos en contacto incide en el surgimiento de conflictos, sustentado en el hecho de no compartir una base cultural común entre las personas (Santos, 2014; Sartorello, 2016). El establecimiento de nexos entre las culturas, favorece una base común para la interacción entre los sujetos. La construcción de dicha 'base común' para la interacción no implica la supremacía de una cultura o sistema de valores por sobre los demás, por el contrario, es el reconocimiento de la diferencia como riqueza y complementariedad. De esta forma, la existencia de nexos que funcionen como puentes entre las culturas, favorece la construcción de competencias y aprendizajes en el medio escolar de manera más significativa. Así, se avanza en el desarrollo del potencial intelectual de los estudiantes, superando los efectos de la minorización involuntaria.

3. Éxito educativo como finalidad de la participación familiar y comunitaria

En la propuesta de participación familiar y comunitaria en el diseño, desarrollo y evaluación curricular, el éxito educativo es configurado como la finalidad principal. Hablar de éxito educativo, por sobre la concepción de éxito escolar, supone comprender la educación como un elemento más amplio que el desarrollo académico-escolar de los estudiantes (Ayala, Molina y Prieto, 2012). El éxito educativo refiere a la integralidad de la formación de las personas en el marco de una sociedad y cultura, donde

'lo escolar' es un área importante, pero no exclusiva, por cuanto implica considerar el entorno sociocultural donde se desarrolla el proceso. Entonces, el éxito educativo es una intencionalidad política, que busca mejorar la calidad de todos los procesos implicados en la educación escolar. Asimismo, Melgar (2015), señala que el éxito educativo es posible, en la medida que considera la participación activa de las familias en el medio escolar, con el fin de asegurar un desarrollo contextualizado del proceso educativo. Esto, en los escenarios educativos marcados por la presencia de grupos minorizados involuntarios, conlleva la necesidad de la lucha por la reestructuración de los procesos educativos y, de esa forma lograr la igualdad de condiciones en el acceso a la educación de calidad (Ayala *et al.*, 2012; Radcliffe *et al.*, 2014).

En ese contexto, la participación de las familias y la comunidad en el diseño, desarrollo y evaluación del currículum escolar es fundamental para generar las condiciones necesarias para el establecimiento de la 'igualdad de condiciones' en la educación escolar de grupos minorizados involuntarios. Esto se relaciona con el establecimiento de tres ejes centrales de acción, los que se detallan a continuación.

Primero, *superar las dinámicas y efectos de minorización involuntaria* es quizás el eje de acción más complejo de realizar, pero a la vez el más relevante, porque incidiría positivamente en la calidad de la educación de los estudiantes a nivel social, cognitivo, sicológico y emocional. Esto porque en el proceso de minorización involuntaria se niega la esencia del 'otro diferente' para someterle y hacerle formar pate de la sociedad nacional, pero desde la marginalidad social, dejando de lados sus propios saberes, métodos y conocimientos educativos (Muñoz *et al.*, 2019; Muñoz *et al.*, 2025).

Esto ha conllevado que los miembros de los grupos minorizados involuntarios construyan su identidad en oposición a la sociedad nacional y, por lo tanto, a 'lo escolar', donde se construyen las concepciones culturales de la escuela como un elemento externo a la familia y la comunidad y con baja valoración en cuanto el éxito educativo de los estudiantes (Ogbu, 1992; Abajo *et al.*, 2011; Luke *et al.*, 2011). Esta dinámica de relación familia-escuela-comunidad permitiría a su vez, superar progresivamente el fracaso escolar de esta población, mejorando la concepción de que el éxito escolar constituye beneficios para el desarrollo social de las personas en su propio contexto de vida (Muñoz, 2016).

La superación de las dinámicas de minorización involuntaria, busca el cambio en la mentalidad de las personas procedentes de estos grupos y, por consiguiente, el desarrollo efectivo de la educación escolar de estos. Lo anterior, sustentado en la deconstrucción de la imagen del individuo minorizado, asumiendo estos un rol significativo en la sociedad, sin el sesgo que la discriminación, los prejuicios y estereotipos han producido en su inclusión en la sociedad nacional.

Segundo, superar las dinámicas y efectos de minorización involuntaria de las minorías étnicas, sustentado en *la lucha contra el racismo*, el que está presente tanto en la sociedad como sus instituciones. Históricamente la sociedad occidental ha empleado el racismo como una forma de validación de su sistema cultural por sobre los demás, lo que se ha sustentado en un racismo científico. Así, se ha justificado la dominación, esclavitud e incluso los genocidios cometidos en los procesos de conquista y colonización, sustentado en los postulados de la selección natural (Sánchez-Artega *et al.,* 2013).

El racismo ejercido por la sociedad dominante, favorece la construcción de barreras en los grupos dominados, donde se construye la identidad sociocultural en base a esas experiencias de discriminación y segregación, comprendiendo que las estructuras sociales están diseñadas para desfavorecerles (Muñoz, 2016). Es aquí donde la acción educativa de los establecimientos escolares debe apuntar más allá de las aulas, para impactar en la sociedad en su conjunto. En este sentido se debiera desarrollar el análisis de la vida de los sujetos en relación al grupo de pertenencia, barrio, ciudad y escalar hacia la esfera global de la sociedad, para sostener el desarrollo cívico y las transformaciones necesarias, para lograr la sana convivencia con el otro diferente (Essomba, 2008, 2012a y b).

Uno de los principales efectos que se busca con la lucha contra el racismo en el medio escolar, es la eliminación de las barreras simbólicas que históricamente la educación escolar ha establecido respecto de los grupos minorizados involuntarios. Así, la construcción de un espacio educativo plural y que reconozca el valor de la diversidad sociocultural, permitirá el pleno acceso a la educción y al desarrollo intelectual de la totalidad de los estudiantes.

Tercero, posicionar la *educación escolar como una oportunidad de desarrollo* personal y colectivo para todas las personas, independientemente de su origen social, cultural y/o económico. Como se ha expresado en apartados anteriores, para las personas procedentes de grupos minorizados involuntarios, la escolarización no reporta movilidad social ascendente, lo que ha incidido negativamente en el valor que tiene la educación escolar al interior de estos grupos (Ogbu, 1992; Ogbu *et al.*, 1998; Abajo *et al.*, 2011; Luque *et al.*, 2011).

Posicionar a la educación escolar como una oportunidad para el desarrollo efectivo de los grupos minorizados involuntarios, conlleva un cambio en la mentalidad de los sujetos minorizados. Esto es posible en la medida de que se demuestre tácitamente que el desarrollo de la educación escolar conlleva el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y el acceso al mercado laboral en igualdad de condiciones. Así, se favorece un discurso, desde la familia y comunidad, que busca fomentar, en las nuevas generaciones, no solo la permanencia en el medio escolar, sino que el desarrollo efectivo del proceso educativo y la construcción de aprendizajes (Muñoz, 2016). Este es un hecho vertebrador de las políticas de inclusión social implementadas tanto en España como Chile, las que tienen a su base el éxito escolar de los sujetos pertenecientes a grupos minorizados involuntarios, como motor de movilidad social ascendente (Williamson, 2012; López, 2011).

Cuando la familia y comunidad procedentes de grupos minorizados involuntarios logran constatar en la educación escolar una oportunidad concreta para superar el empobrecimiento económico y las dinámicas de minorización cambia radicalmente su vínculo con esta. Ejemplo de esto es que la meta de escolarización de sus hijos no se posiciona en el cumplimiento de la educación obligatoria, sino que, al considerar esta como 'insuficiente' para el logro de la movilidad social, se fija como objetivo el desarrollo de niveles de estudios postobligatorios. Entonces, la democratización de la educación tiene como sentido cimentar las bases para el establecimiento de interacciones equitativas en el medio escolar, donde se supere las dinámicas de minorización involuntaria de los grupos dominados. Con este fin, la colaboración entre los distintos grupos culturales representados en el medio escolar, impulsando la participación

plena y efectiva de la familia y comunidad en la gestión del currículum escolar (Escarbajal, 2010).

Conclusiones

Según los resultados de la investigación, concluimos que los ejes de acción propuestos permitirán progresivamente un proceso de descolonización de los grupos minorizados involuntarios, para el desarrollo autónomo y efectivo de estos. Donde, por medio de la articulación de los intereses sobre la educación de grupos minorizados y mayorizados en contacto, se busca avanzar hacia la construcción de una nueva relación social, desde una educación escolar intercultural que tiene como finalidad la construcción de un proyecto social, político y educacional inclusivo de grupos socioculturalmente diferenciados. En este proyecto, se transforma el carácter monocultural y hegemónico de la educación escolar que reproduce la dominación social e intelectual de las minorías étnicas, relevando los saberes propios de estos grupos.

Los ejes propuestos para la participación familiar y comunitaria en la gestión del currículum escolar, busca el desarrollo íntegro de los sujetos. Para esto considera la definición de contenidos educativos, métodos y finalidades educativas como objetivos de colaboración que permitan articular el saber familiar y escolar en el marco de un pluralismo epistemológico, que relativice el saber escolar, como base para la incorporación de saberes y conocimientos educativos propios de grupos minorizados a la educación escolar, desde un enfoque educativo intercultural. Este desafío implica incorporar a la familia y comunidad en el diseño, desarrollo y evaluación del currículum escolar, tanto en su nivel meso como micro, con el fin de otorgar pertinencia al proceso de incorporación de los conocimientos propios de

las minorías étnicas. En este contexto, se busca que la incorporación de los conocimientos de los grupos minorizados involuntarios en el medio escolar, sean en el macro de su propia epistemología, manteniendo así, su pertinencia cultural. Finalmente, posiciona al éxito educativo de todos los estudiantes como la finalidad de la participación familiar y comunitaria, donde se supere el mero éxito escolar, desde una construcción significativa de los aprendizajes, para que los sujetos puedan desarrollarse adecuadamente tanto en el medio familiar y comunitario, como en la sociedad global. Posicionando la educación escolar como motor de movilidad social ascendente, independiente del origen social, cultural y/o económico de los sujetos.

Obras citadas

Abajo, J. & Carrasco, S. (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. *Recerca*, 11, 71-92.

Álvarez-Santullano, P. & Forno, A. (2008). Inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: Un problema más que metodológico. *Alpha*, 26, 9-28.

Ayala, C., Molina, V. & Prieto, R. (2012). Los compromisos singulares entre administración y centros para el éxito escolar. *Revista de Educación*, Nº extraordinario, 195-219.

Bermudes, G., Battistón, L., García, M. & De Longhi, A. (2015). Sociocultural Variables That Impact High School Students' Perceptions of Native Fauna: a Study on the Species Component of the Biodiversity Concept. *Research in Science Education*, v.2, n. 1, 203-235, 2017.

Escarbajal, A. (2010) Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo. Madrid, Narcea.

Essomba, M. (2007). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona, Graó.

Essomba, M. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona, Graó.

Essomba, M. (2010). Teacher education for diversity in Spain: Moving from theory to practice. In OECD (Ed.), *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge*, 219-236. Paris, OECD.

Essomba, M. (2012a). *Inmigración e interculturalidad en la ciudad. Principios, ámbitos y condiciones para una acción comunitaria intercultural en perspectiva europea*. Barcelona, Graó.

Essomba, M. (2012b). Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión. *Cultura y Educación*, 24(2), 137-148.

Esteban-Guitart, M. (2013). Fortaleciendo el entendimiento mutuo. Procedimientos y fundamentos de la adaptación realizada del programa educativo "fondos de conocimiento". En Esteban-Guitart, M. Y Vila, I. *Experiencias en educación inclusiva: vinculación familia, escuela y comunidad.* Horsori, Barcelona.

Gasché, J. (2005). Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27 (1), 177-200.

González, M., Sierra, F. & Benítez, L. (2014). Discurso informativo y migración. Análisis de las rutinas productivas de televisión y la diversidad sociocultural en Andalucía. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 20 (2), 735-751.

Leiva, J. (2012). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. Málaga, Aljibe.

López, M. (2011). La inserción educativa de la comunidad gitana: ¿realidad o espejismo? En Laparra, M. (Coord.) *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*,

73-114. España, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.

Luque, M. Y Lalueza, J. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones. *Revista de Educación*, 362, 402-428.

Melgar, P. (2015). Grupos interactivos en educación infantil: Primer paso para el éxito educativo. *Intangible Capital*, 11(3), 316-332.

Ministerio de Educación (2011). *Resultados Nacionales Simce. Informe de resultados nacionales de educación básica. Unidad de currículum y evaluación*. Santiago de Chile, Mineduc.

Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en educación secundaria: Algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*. 14 (2), 242-255.

Morin, E. (2010). *Mi camino. La vida y obra del padre del pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.

Muñoz, G. (2016). *Participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar en contextos de diversidad sociocultural.* Tesis presentada para optar al grado de Doctor en Educación. España, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Muñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos* (47(1), 391-407. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391

Muñoz, G., Arias-Ortega, K., & Del Pino Sepúlveda, M. (2025). Mapuche educational content in intercultural school education: a decolonial approach. *Culture and Education*, *37*(1), 329-352. https://doi.org/10.1177/11356405251323080

Muñoz, G., Arias-Ortega, K., Del Pino, M. y Vega, J. (2024). Familia y comunidad mapuche en la escuela intercultural: aportes para superar las discontinuidades educativas. Estu-

dios Pedagógicos, v. 50(2). https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000200281

Muñoz, G., Quintriqueo, S. y Essomba, M. (2019). "Participación familiar y comunitaria en la educación intercultural en contexto mapuche". *Revista Espacios* 40(19): 21.

Muñoz, G., y Quintriqueo, S. (2019). "Escolarización socio-histórica en contexto mapuche: implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural". *Educação e Sociedade* DOI: 10.1590/ES0101-73302019190756.

Ogbu, J. (1992). Understanding Cultural Diversity and Learning. *Educational Resaercher* 21(8), 5-14+24.

Ogbu, J. & Simons, H. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.

Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. Y Peña, F. (2015). *Interculturalidad en contexto de diversidad sociocultural* (183-198). Editorial Universidad Católica de Temuco.

Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. & Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará, Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 271-284.

Quintriqueo, S. (2010). Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche. Santiago de Chile, Lom.

Quintriqueo, S. & Muñoz, G. (2012) Conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar. En Actas del 1º Congreso Nacional de Ciencias Sociales y Educación. Ediciones Universidad de Chile.

Quintriqueo, S., Torres, H., Gutiérrez, M. & Sáez, D. (2011). Articulación entre el conocimiento cultural mapuche y el conocimiento escolar en ciencias. *Educación y Educadores*, 14(3), 475-492.

Radcliffe R. & Webb, A. (2014). Mapuche youth between exclusion and the future: protest, civic society and participation in Chile. *Children's Geographies*, DOI:10.1080/14733285.2014.964667

Rivas, S. & Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios Sobre Educación*, 27, 153-168.

Sánchez-Artega, J. Sepúlveda, C. & El-Hani, C. (2013). Racismo científico, procesos de alteración y enseñanza de ciencias. *Enseñanza de las ciencias y diversidad cultural*, 6 (12), 55-67.

Santos, J. (2014). Conflicto y violencia (inter)cultural: la victimización del otro. *Izquierdas*, Nº 19, 158-171.

Sartorello, S. (2016). Convivencia y conflicto intercultural. Jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21 (70), 719-757.

Trilla, J. (2009). Las respuestas del marco escolar frente a las nuevas necesidades de la familia y el educando. En Abril, T. *et al., Escuela y territorio. Experiencias desde los centros y desde la comunidad*. Editorial Laboratorio Educativo-Graó. Barcelona.

Walsh, C. (2012a). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba,* 15 (1-2), 61-74.

Walsh, C. (2012b). "Other" Knowledges, "Other" Critiques: Reflections on the Politics and Practices of Philosophy and Decoloniality in the "Other" America. *TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(3), 11-27.

Whaley, A. & Noel, L. (2011). Sociocultural theories, academic achievement, and African American adolescents in a mul-

ticultural context: a review of the cultural incompatibility perspective. *Social Psychology of Education*, 14, 149-168.
Williamson, G. (2012) Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. *Perfiles Educativos*. XXXIV (138), 126-147.

“Los profesores son los divertidos y las profes buu, las malas”[1] Propuestas pedagógicas para reflexionar sobre el género e identidad docente en la formación inicial

Margarita Calderón López[2]
Universidad de Chile

La profesión docente, especialmente la de los niveles iniciales y de educación básica, se considera históricamente un ámbito feminizado, lo que ha configurado un campo de tensiones entre las construcciones sociales de género, la división sexual del trabajo y el reconocimiento profesional. Diversos estudios muestran que el género no solo influye en la elección de la docencia como carrera, sino también en las condiciones laborales, la distribución jerárquica y las expectativas sociales vinculadas a las mujeres y los hombres en esta profesión (Connell; Acker; Elacqua et al.). La feminización del profesorado no se traduce en igualdad de oportunidades

1 Entrevista a profesora realizada en el marco del Proyecto Anillo de Investigación Asociativa ATE220025 “Despatriarcar y descolonizar desde el sur de Chile: género e investigación en la Formación Inicial Docente”.

2 La Dra. Margarita Calderón López es Doctora en Lingüística por la Universidad de Lancaster y Magíster en Literatura por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente se desempeña como profesora asociada en el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades e investigadora asociada en el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile. Su trayectoria combina docencia en formación de profesores, investigación en literacidad, educación intercultural, tecnologías para la enseñanza y políticas educativas. Ha publicado numerosos artículos en revistas indexadas WOS y SCOPUS y ha liderado y participado en proyectos FONDEF, FONDECYT y programas internacionales, con énfasis en literacidad, educación intercultural y formación docente.

en los espacios de liderazgo o toma de decisiones dentro del sistema educativo (Riehl; Sikes). Aunque las mujeres constituyen la mayoría del profesorado en Chile, los cargos directivos siguen siendo ocupados mayoritariamente por hombres (MINEDUC). Esta desigualdad reproduce una estructura patriarcal dentro de las instituciones educativas. En contextos latinoamericanos también hay evidencia de la gobernanza educativa, donde se observa una "horizontalidad" femenina y una "verticalidad" masculina en la estructura del poder escolar (Tiramonti; Matus y Jara).

Uno de los ejes centrales en la discusión sobre género y docencia es la naturalización del rol docente como una extensión de las tareas de cuidado y crianza tradicionalmente asignadas a las mujeres. La profesión –y muchas veces también la vocación– es culturalmente asociada a características como la delicadeza, la ternura y la atención a la infancia, lo que la vincula simbólicamente con funciones maternas y con la figura idealizada de la madre (González; Palma & Sepúlveda; Pinto Wong et al.). Esta construcción refuerza estereotipos de género que exaltan la entrega, la abnegación y una visión afectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero que al mismo tiempo contribuyen a la desprofesionalización del trabajo docente, especialmente en los niveles iniciales y de educación básica, donde estas expectativas son más marcadas (Skelton; Weiner).

Por otro lado, la construcción identitaria de las y los docentes también se ve atravesada por el género. Las profesoras enfrentan presiones para ajustarse a modelos de docencia "cuidadosa" o "maternal", mientras que los docentes hombres deben demostrar autoridad o disciplina para validar su rol en un espacio altamente feminizado (Paechter; Francis & Skelton). Estas construcciones no solo limitan las formas de

ejercer la docencia, sino que también impactan en las relaciones pedagógicas y en las trayectorias profesionales.

La investigación en docencia e identidad docente con enfoque de género posibilita poner en el centro un proyecto formativo y educacional que incluya la equidad de género como un derecho y que permita desarmar –o al menos cuestionar– la reproducción de discursos pedagógicos género-regulativos, entendiendo estos como aquellos que favorecen el orden y control social (Bernstein), y que se expresan en prácticas pedagógicas con sesgos y estereotipos de género (Azúa, et al.; Hormazábal & Hormazábal; Hyun & Tyler).

¿Por qué incluir la perspectiva de género en la formación inicial docente?

La inclusión de la perspectiva de género en la formación inicial docente (FID) es fundamental ya que en las universidades se reproduce muchas veces una mirada androcéntrica o neutral respecto al género, lo que invisibiliza las desigualdades de poder que operan tanto en las relaciones escolares como en los currículos (Azua et. al.; Ulloa). Esta omisión impide que las y los futuros docentes desarrollen herramientas críticas para identificar y transformar prácticas discriminatorias en el aula, perpetuando esquemas pedagógicos que refuerzan estereotipos de género.

La perspectiva de género no se limita a hablar de mujeres, sino que implica desnaturalizar los roles socialmente asignados a hombres y mujeres y cuestionar las estructuras culturales, políticas y simbólicas que producen y legitiman la discriminación y la exclusión (Lamas). Incorporarla en la FID permite reconocer que el género es una construcción histórica que organiza la vida social y que atraviesa tanto las

relaciones pedagógicas como las trayectorias profesionales de las y los docentes.

En el contexto chileno, diversos estudios advierten la falta de una implementación sistemática de esta perspectiva en las carreras de pedagogía. La evidencia indica una gran disparidad entre instituciones y la ausencia de políticas claras que aseguren su transversalización en las mallas curriculares y en las prácticas profesionales (Soto & Rojas). Por su parte, Muñoz y González señalan que muchos formadores de docentes en Chile no tienen preparación específica en género, lo que limita la posibilidad de integrar esta dimensión de forma crítica y sistemática en los espacios de formación. Esta ausencia, influye en la dimensión formativa y la construcción de una identidad profesional más consciente de la diversidad estudiantil y de los contextos socioculturales en los que se ejerce la docencia (Bravo & Aravena). En este sentido, la inclusión de la perspectiva de género en la FID puede promover una comprensión crítica de las prácticas escolares, subjetividades y dispositivos de poder que configuran las experiencias escolares de niñas, niños y jóvenes, contribuyendo a una educación más justa e inclusiva. Es urgente que las políticas públicas en educación integren lineamientos sobre igualdad de género en la formación docente, no solo como contenido, sino como parte de un como compromiso ético y político con los derechos humanos y la justicia social (CIEG).

Incorporar una perspectiva de género en la formación inicial docente es clave en un contexto donde la violencia simbólica, la desigualdad de género y las discriminaciones por orientación sexual siguen presentes en los espacios escolares, afectando directamente el bienestar y la trayectoria educativa del estudiantado.

Propuestas metodológicas: *Indagación desde la reflexión docente*

El proyecto Anillo ATE220025 propone avanzar hacia un modelo de *investigación para la formación inicial docente* que articule los saberes académicos con los saberes situados: aquellos que emergen de las vivencias de mujeres, personas disidentes sexuales, pueblos originarios, comunidades campesinas y de quienes provienen de diversas matrices culturales. Esta perspectiva busca incluir la subjetividad como componente legítimo del proceso de producción de conocimiento, superando la fragmentación entre teoría y experiencia, y apostando por una pedagogía de carácter descolonial, despatriarcal e interseccional.

En este contexto, la propuesta metodológica que se presenta a continuación surge como una forma de operacionalizar esta mirada en la formación docente. A través de instancias de reflexión pedagógica situada, se busca que las y los estudiantes de pedagogía puedan comprender cómo sus historias personales, experiencias vitales y orígenes sociales configuran sus formas de enseñar e investigar. En específico, a continuación se presentan dos propuestas, una colectiva y una individual para que las y los docentes en formación reflexionen sobre su identidad docente a partir de una perspectiva descolonial, despatriarcal e interseccional.

Propuesta I

Pregunta orientadora:

¿Cómo las y los estudiantes de pedagogía vinculan su historia y experiencias personales en la construcción del conocimiento durante su formación y ejercicio profesional?

Objetivo general:

Reflexionar, desde una perspectiva descolonial, despatriarcal e interseccional, las formas en que la historia y experiencias personales se ven implicadas en la construcción del conocimiento pedagógico y en el ejercicio de la profesión docente.

Objetivos específicos:

a. Analizar la influencia de las variables de género, pueblo de origen y clase social en la construcción del conocimiento docente.
b. Reconocer las tensiones y potencias que emergen al vincular la experiencia personal con la práctica profesional.
c. Promover un espacio de reflexión colectiva y dialógica que permita resignificar el rol del docente como sujeto investigador.

Metodología:

La propuesta se estructura en tres momentos de trabajo:

Momento 1: Imaginarios e identidad docente

Este primer momento invita a las y los estudiantes a reflexionar sobre la construcción del *sujeto-profesora/or* a partir de los imaginarios sociales, las expectativas institucionales y su propia identidad. Las preguntas orientadoras incluyen:

- ¿Cómo es la profesora o el profesor ideal?
- ¿Qué aspectos del imaginario docente resuenan con mi propia identidad?
- ¿Qué elementos nuevos incorporo en ese rol?
- ¿Cómo influye el género en esta construcción?

Recursos sugeridos:

- Dibujo colectivo de un/a profesor/a

Instrucción: Divídanse en grupos pequeños. En una hoja grande o pizarra, realicen en conjunto un dibujo de una profesora o profesor, considerando aspectos físicos, actitudes, expresiones, objetos que porta, formas de vestir, entre otros.

- Construcción de memes de profesores

Instrucción: En duplas o grupos, creen uno o más memes relacionados con la experiencia de ser profesor/a. Pueden usar plantillas conocidas o crear una imagen desde cero. El meme debe reflejar alguna situación, expectativa, contradicción o desafío del trabajo docente, especialmente en relación con género, autoridad o emociones.

- Juego "Yo nunca, nunca" enfocado en experiencias docentes

Instrucción: Formen un círculo. Cada participante irá diciendo una frase que comience con "Yo nunca, nunca…", referida a una experiencia relacionada con el ámbito docente. Por ejemplo:

– "Yo nunca, nunca he sentido que me tratan distinto por ser mujer/hombre".
– "Yo nunca, nunca he temido perder la autoridad en el aula".
– "Yo nunca, nunca he repetido algo que juré no hacer como profe".

Momento 2: Investigación, subjetividad y profesión docente

Este espacio busca que los/as estudiantes analicen cómo su historia personal influye en su modo de aprender, enseñar e investigar. Se propone reflexionar en torno a:

- Las tensiones y contradicciones entre experiencia, formación e institucionalidad.
- El lugar de la cultura y el territorio en el aprendizaje escolar.
- El vínculo entre investigación y práctica docente.

Recurso sugerido:

Análisis de una escena de *El Reemplazante* como disparador para discutir cultura, poder y subjetividad en la escuela. Por ejemplo: *El reemplazante* – T1 E1 (Minuto 30 a 34).

Luego de ver el fragmento, las y los estudiantes pueden reflexionar a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de profesor es el reemplazante?
- ¿Cómo establece la relación con el curso?
- ¿Cuáles son las características de la comunidad educativa a la que llega el protagonista?
- ¿Hay aspectos que harías de forma diferente si tuvieras que abordar un curso como el de la serie?
- ¿Crees que si el reemplazante fuera una mujer habría sido distinta la situación? ¿Qué aspectos de la situación y relación con los estudiantes cambiarían si cambiamos el género del protagonista?

Momento 3: Plenaria y cierre colectivo

Se propicia una reflexión final que permita socializar aprendizajes individuales y colectivos. Algunas preguntas guía:

- ¿Cómo inciden mis saberes y trayectorias personales en la construcción de mi identidad docente?
- ¿Qué lugar ocupa mi subjetividad en mi forma de enseñar?

Propuesta II

Taller de reflexión docente: ¿Quién soy y quién quiero ser como profesor/a?

Esta actividad tiene por objetivo favorecer la reflexión de las y los docentes en formación sobre su identidad profesional, reconociendo las cualidades personales, trayectorias biográficas y desafíos institucionales que inciden en su práctica pedagógica y en la construcción del rol docente.

Actividad individual

Completa las siguientes actividades a partir de las experiencias docentes que has vivido:

¿Qué cualidades tengo para ser profesor/a?

- Realiza un dibujo que te represente como profesora o profesor. Considera los aspectos físicos, actitudes, expresiones, objetos que porta, formas de vestir, entre otros.
- ¿De qué forma mi historia personal se vincula con mi formación/ejercicio profesional? ¿Cómo ha incidido mi experiencia e historia familiar en quien soy y quién quiero ser como profesor/a?
- ¿Cómo se podría lidiar con los aspectos de la institucionalidad que orientan y restringen las prácticas pedagógicas pertinentes y significativas?

Se sugiere dar un tiempo para que cada estudiante presente sus dibujos con el fin de que puedan conocer las representaciones de sus compañeros.

Síntesis de sentido

Las propuestas metodológicas del capítulo están diseñadas como acciones pedagógicas que permiten a las y los docentes en formación explorar críticamente su identidad profesional desde una perspectiva situada, lo cual activa de forma intencionada los ejes de:

1. Co-construcción

Las actividades propuestas –como los dibujos colectivos, los memes, las plenarias o el análisis de escenas, e incluso a partir de compartir su construcción individual– no se basan en la transmisión unidireccional de contenidos, sino que implican una producción conjunta de sentidos y saberes entre pares. En lugar de imponer una mirada sobre el género o la docencia, se busca que los/as estudiantes construyan colectivamente comprensiones situadas a partir de sus experiencias. Estas propuestas requieren interacción continua entre las y los participantes, como se observa en el dibujo colectivo o los juegos grupales, que no pueden realizarse de forma individual. Esta estructura fomenta el aprendizaje en comunidad, rompe con el aislamiento del rol docente y promueve un sentido de responsabilidad compartida por los procesos pedagógicos.

2. Reciprocidad

La reciprocidad se manifiesta cuando cada participante aporta y a la vez recibe: las historias personales, los saberes previos y las emociones se comparten en un marco horizontal de intercambio, en el que no hay jerarquías de saber.

Así, se desestabiliza la figura del docente como experto único y se valora el conocimiento de cada participante como legítimo.

3. Reflexión dialógica

La reflexión no se plantea como un ejercicio meramente introspectivo, sino como una práctica dialógica, en la que el pensamiento propio se elabora en relación con las ideas de otros. Las preguntas abiertas, el análisis colectivo de escenas y las instancias de discusión permiten que las comprensiones evolucionen a través del diálogo y el conflicto de ideas.

4. Identidad-linaje

Al proponer actividades que vinculan explícitamente la historia personal con el ejercicio profesional, estas experiencias activan una conciencia sobre los linajes culturales, familiares y territoriales que configuran el ser docente. Esto no solo permite reconocer cómo el género, la clase o el origen inciden en la práctica pedagógica, sino también resignificar el lugar desde el cual se enseña e investiga.

En síntesis, este capítulo busca promover la reflexión con perspectiva de género desde la construcción de la identidad docente, con el propósito de proponer estrategias pedagógicas que permitan a las y los futuros docentes cuestionar y profundizar cómo el género incide en su formación profesional. A partir de talleres pedagógicos, se busca indagar en las tensiones entre los aprendizajes institucionales y las trayectorias personales y culturales de las docentes. La apropiación de la perspectiva de género no puede limitarse a contenidos curriculares, sino que debe implicar una revisión crítica de las prácticas pedagógicas, reconociendo la subjetividad y los linajes identitarios como fuentes legítimas de conocimiento. En este sentido, el ca-

pítulo propone una investigación situada desde la práctica docente, sustentada en principios de co-construcción, reciprocidad, trabajo colaborativo y reflexión dialógica. Estas experiencias formativas, que articulan teoría y experiencia, permiten repensar el rol docente desde un enfoque descolonial, despatriarcal e interseccional.

Obras citadas

Acker, S. "Gender and teachers' work". *Review of Research in Education*, 21, 1995, 99-162.

Azúa, M., Mansilla, M., Ulloa, J., Pino, M. *Diagnóstico de la formación inicial docente en sexualidades, género y afectividad en universidades chilenas*. Fundación Ideas para la Infancia, 2019.

Bravo, D.,Aravena, M. "Incorporación del enfoque de género en la formación inicial docente: avances, tensiones y proyecciones". *Revista Electrónica Educare*, vol. 24, no. 1, 2020, 1-22.

Butler, Judith. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós, 2014.

Centro Interdisciplinario de Estudios de Género [CIEG]. *Informe de Género en Educación: Aportes para una educación no sexista*. Universidad de Chile, 2019.

Connell, R. W. *Teachers' work*. Allen, Unwin, 1985.

El reemplazante. Temporada 1, episodio 1, dirigido por Nicolás Acuña, actuaciones de Iván Álvarez de Araya, Blanca Lewin, y Gastón Salgado, Parox, 2012. Disponible en TVN Play o YouTube. Consulta: min. 30-34. Disponible en YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=f1JY-njqkZw

Elacqua, G., González, S., Paredes, C., & Santos, H. *La feminización del magisterio en América Latina: causas y consecuencias*. BID, 2016.

Francis, B., & Skelton, C. *Investigating gender: Contemporary perspectives in education*. Open University Press, 2001.

González Castro, C. Identidad Docente en Chile. *Voces de La Educación*, vol. 1, no. 2, 2016, 38-45.

Hormazábal, R. y Hormazábal M. "Derribando paradigmas patriarcales en la educación. Experiencia en jardines infantiles de Temuco". *Educación no sexista, hacia una real transformación*. Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, 2016, 83-91.

Hyun, e., & Tyler, J.M. "Examination of early childhood practitioners' general perception of gender differences in young children". *Journal of Early Childhood Teacher Education*, vol. 21, no. 3, 2000, 337-354, https://doi.org/10.1080/0163638000210305.

Lamas, M. "Diferencias de sexo, género y diferencia sexual". *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, editado por En M. Lamas. PUEG/UNAM, 2000, 165-190.

Ministerio de Educación, Centro de Estudios. *De docentes a líderes: análisis de las trayectorias de directores y directoras en Chile según género*. Documento de trabajo 34. 2024.

Matus, C., & Jara, C. "¿Y quién educa al educador? Aproximaciones a la construcción identitaria de los formadores de docentes en Chile". *Revista Educação e Pesquisa*, vol. 37, no. 3, 2011, 527-542.

Muñoz, G., & González, L. "Educación de género y formación inicial docente: un desafío pendiente". *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 78, no. 2, 2018, 75-94.

Paechter, C. *Changing school subjects: Power, gender and*. Open University Press, 2000.

Palma, E. M., & Sepúlveda, P. U. "Profesionalización docente en Educación Parvularia: Análisis de mecanismos discursivos que construyen representaciones de feminidad v/s masculinidad en el perfil de educadoras/es de párvulos". *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, vol. 23, no. 1, 2023, 93-114.

Riehl, C. J. "The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration". *Review of Educational Research*, vol. 70, no. 1, 2000, 55-81.

Sikes, P. *The politics of teaching: Teachers and parents*. Routledge, 1991.

Skelton, C. "The ´feminisation of schooling´ or ´re-masculinising´ primary education?". *International Studies in Sociology of Education*, vol. 12, no.1, 2002, 77-96.

Soto, L., & Rojas, A. "Perspectiva de género en la formación docente: diagnóstico de carreras de pedagogía en Chile". *Revista Calidad en la Educación*, no. 55, 2021, 245-270.

Tiramonti, G. *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Manantial, 2004.

Ulloa, V. *Estudio sobre la relevancia de la educación en sexualidad, afectividad y género en la educación parvularia*. Tesis Magíster en Estudios de Género y Cultura Mención Ciencias Sociales. Universidad de Chile, 2019.

Weiner, G. *Feminisms in education: An introduction*. Open University Press, 1994.

Palabra circular: miradas decoloniales y disidencia creativa en clubes de lectura del sur de Chile

Dámaso Rabanal Gatica[1]
Universidad Austral de Chile

Dedicado a Bruno Serrano Ilabaca

Escribimos este ensayo mientras nos reunimos en la Casa de la Memoria de Valdivia a despedir a Bruno Serrano Ilabaca, escritor y líder cultural nacional, quien, a partir de una extensa trayectoria, trabajó incansablemente para sostener, con acción cultural y política, la dignidad de los pueblos y el respeto a los Derechos Humanos. Desde una literatura comprometida y múltiples cruces artísticos, Bruno Serrano conformó una generosidad creativa con la cual acompañó nuevas y nuevos creadores, fortaleció la comunidad creativa, así como también impulsó la importancia de las culturas y las artes como clave política y de desarrollo dialógico entre creadores. Consignamos que esta huella y

1 Licenciado en Educación, Profesor de Lenguaje y Comunicación y Magíster en Didáctica de la Lengua Materna por la Universidad del Bío-Bío, Magíster en Letras c/m Literatura y Doctor en Literatura por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente, es académico del Instituto de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile. Sus intereses críticos transitan entre la literatura y cultura chilena e hispanoamericana actual desde la mirada de los Derechos Humanos, estudios de género y disidencias sexuales, así como también la didáctica desde el eje literatura y educación. Ha contribuido en diversos proyectos de investigación nacionales e internacionales, generado diferentes productos académicos y forjado tramas de vinculación con el medio en clave disciplinar e inter/transdisciplinar.
Correo electrónico: damaso.rabanal@uach.cl
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2484-0867

enseñanza de Bruno se vincula directamente con los aprendizajes co-construidos en las iniciativas de clubes de lectura que destacamos en este texto, pues, con su biografía profesional y personal ha impulsado la palabra circular.

En este ensayo convivirán muchas capas y voces que construyen la experiencia de dos clubes de lectura que se han desarrollado durante los años 2023 y 2024 en la ciudad de Valdivia, Región de Los Ríos, Chile. Ambas iniciativas, lideradas por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile y el Proyecto Anillo ATE220025 "Despatriarcar y descolonizar desde el sur de Chile: género e investigación en la Formación Inicial Docente"[2], han sido concretadas con la colaboración de múltiples actores y la fundamental alianza con la librería Río de Letras.

Reconociendo este importante hito de acción colaborativa y de co-construcción, hemos considerado significativo socializar la experiencia a partir de este texto y así posicionar la gestión y práctica de los clubes de lectura como espacios dialógicos y de aprendizaje, susceptibles de ser observados con miradas decoloniales y altamente creativas, desde la relacionalidad y la experiencia común, favoreciendo legitimación de lxs participantes y posicionándolos como sujetxs de conocimiento que se empoderan y contribuyen con su voz y saberes a la espesura fruitiva de la práctica comunitaria de la lectura. De este modo, reconocemos estos espacios como un escenario propicio donde disputar sentidos, forjar diálogos, problematizar énfasis y promover la creatividad, posicionando esta experiencia como una oportunidad emancipatoria en la circulación de la palabra.

2 Sitio web: https://despatriarcarydescolonizar.cl

Trenzar y leer

Valdivia, fundada en 1552, es la ciudad capital de la Región de Los Ríos, ubicada aproximadamente a 850 km al sur de Santiago de Chile. Además de ser considerada uno de los lugares más bellos del país, es destacable que esta región es un territorio lector importante, con significancia nacional y un polo creativo de alta relevancia para el ecosistema del libro en Chile y en regiones.[3]

En este contexto territorial encontramos a la Universidad Austral de Chile (UACh), institución de educación superior con más de setenta años de existencia, quien, dentro de sus macrounidades iniciales, tiene a la Facultad de Filosofía y Humanidades, encargada de la Formación Inicial Docente, Antropología y Periodismo en la institución. Con una amplia tradición en la vinculación con el medio y la extensión universitaria, la UACh ha sido un polo de saber y creación artística que cultiva la literatura, la música, el audiovisual, las artes escénicas y visuales, en una articulación significativa que impacta los procesos de formación profesional, los estudios de pre y posgrado, así como también la investigación inter/transdisciplinaria.

Con esta intención declarada por generar lazos que contribuyan a la expansión institucional y nuevas iniciativas o alianzas que favorezcan el desarrollo institucional integral, desde hace algunos años contamos con la colaboración de la librería "Río de Letras", institución que cumple diez años de participación en la escena de lectura y circuito del libro regional. Con el avance del tiempo, esta librería, liderada por Beatriz Zamorano y su equipo, se ha conformado en un

3 Para profundizar el panorama lector de la Región de Los Ríos les invitamos a conocer el Plan Regional de la Lectura 2021-2026 en el siguiente enlace: https://comunidadcreativalosrios.cultura.gob.cl/plan-de-la-lectura-los-rios/

espacio dúctil, que ha fomentado aproximaciones múltiples a la lectura por medio de la mediación de cuentacuentos, lanzamientos de libro, mesas de conversación y debate y una amplitud de otras experiencias.

En este contexto regional y valdiviano, donde reconocemos y proyectamos la lectura como protagonista, hemos construido las sinergias necesarias para que, con diálogo de propuestas, la Facultad de Filosofía y Humanidades y Río de Letras establezcan un convenio de reciprocidad que, entre distintos ejes, permitan el desarrollo de nuevas iniciativas como Clubes de Lectura para la comunidad local y universitaria, ampliando aún más las propuestas programáticas de la librería y las acciones de Vinculación con el Medio de la Facultad.

Es fundamental, para poner en valor las trayectorias y experiencias de la librería y la Facultad frente a la aventura y desafío de los clubes de lectura, el reconocimiento de aprendizajes previos que han contribuido en esta propuesta. Para el año 2023, la librería congregó experiencias que permiten identificar y caracterizar la amplitud de intereses de su público/audiencia, determinar sus capacidades profesionales para las múltiples acciones que realiza; mientras que la Facultad, desde la Coordinación de Vinculación con el Medio, destaca el liderazgo y los conocimientos de frontera en el ámbito de la literatura, reconoce fortalezas en el trabajo con distintas comunidades a partir del aprendizaje continuo, pone en valor el conocimiento metodológico para trabajar con distintos colectivos y comunidades, así como también establecer el mediador académico que liderará los clubes, así como las y los invitados a sesiones específicas, ya sea por aproximación biográfica o temática a las lecturas. Con respecto a esto último, consideramos que,

tanto el mediador académico como las y los invitados se han aproximado a experiencias formales e informales asociadas a la lectura, destacando, por ejemplo, el vínculo con Sebastián Santander Lazo, Bibliotecario Documentalista, reconocido mediador de lectura nacional, autor del libro *Juntxs: un modelo para armar clubes de lectura* (2025), así como líder y pionero de uno de los espacios de Club de Lectura LGBTIQANB+ con más trayectoria en el país, y que, hoy en día, continua realizándose al alero de Bibliotank[4], una iniciativa asociada al fomento de la lectura con impacto nacional e internacional. Este contexto permite evidenciar que existen las capacidades para dar viabilidad a los clubes de lectura.

Junto a ello, y afiliándonos declaradamente a los procesos de codiseño y colaboración, en las reuniones iniciales pretendimos definir la estructura base con que plantearemos los clubes de lectura donde ambas partes contribuyeran con nociones e ideas. Sin embargo, también aventuramos a que las y los participantes pudiesen contribuir en medio del desarrollo de los clubes con nuevas ideas y propuestas que emergieran en la experiencia de socialización de los libros y el encuentro en torno a la literatura. En este sentido, por ejemplo, podemos destacar que se diversificó la propuesta de lecturas en términos de que no se trabajó exclusivamente con textos literarios, si no también ensayísticos; así como también se amplificaron algunas nociones de lo que se conoce teórico-críticamente como reciente (Areco 8; Carreño 13-14; Rabanal 137, Daza 190) para dar paso a autoras/es previos que permitían ampliar y complejizar las conversaciones y abordajes de los temas. Esto último ha sido especialmente significativo pues contribuye

4 Sitio web: https://bibliotank.cl

a que las y los participantes se atrevan a compartir y hacer interconexiones con sus propias biografías lectoras.

Otro desafío muy vinculado a lo local significó determinar que los clubes se realizaran martes y miércoles, principalmente, argumentando que en el escenario local de la lectura los días lunes son poco atractivos, mientras que jueves y viernes existe una permanente y amplia oferta programática de otras actividades, lo que podría disminuir potencialmente el interés y la asistencia a las sesiones. En un orden similar, se estableció que la segunda y tercera semana del mes son ideales, pues existe una concentración de actividades en los inicios y finales de cada mes. Asimismo, fue convenido que el horario más adecuado para convocar los clubes es a las 19:00 h, pues corresponde al fin de la jornada laboral y también de la mayoría de las actividades académicas de la Universidad. Esta última decisión requirió de una especial voluntad de la librería, pues este horario excede el período laboral, lo que conllevó una adecuación y organización interna especial para los días de los clubes donde se terminaba aproximadamente a las 20:30 h. Este último horario también es importante pues luego de las 21:00 h la locomoción colectiva de la ciudad y hacia sectores cercanos de Valdivia deja de funcionar, lo que limitaría la participación.

Como hemos mencionado, librería y Facultad se han vinculado oficialmente a partir de un convenio de reciprocidad. Esta figura también habilita a que los espacios no institucionales universitarios puedan ser considerados como lugares de práctica no formal o reconocerles como complementos importantes para la formación profesional. De este modo, los clubes de lectura fueron consignados como parte de los procesos formativos y evaluativos de la

asignatura "Literatura Chilena Reciente y Derechos Humanos", curso optativo de Profundización de la Escuela de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación, dictada durante el primer semestre de cada año. En el marco de esta asignatura las y los estudiantes deben participar del club de lectura y asumir grupalmente el liderazgo de una de las sesiones programadas, planteando acciones de mediación que favorezcan la perspectiva dialógica de las sesiones. Considerando que este curso se ubica en el último año de su proceso de Formación Inicial Docente, es una experiencia especialmente significativa pues pueden poner en valor los aprendizajes desarrollados en cursos previos como "Teoría Literaria", "Literatura contemporánea", "Práctica de Educación no Formal", así como las diferentes asignaturas asociadas a Didácticas y Prácticas que conforman el eje de Formación Situada de la carrera. Por supuesto, en todo momento se estimula a que ellas y ellos lideren la sesión con un sello personal que las y los identifique como mediadores/profesores.

Lecturas y aventuras

A partir de este trabajo conjunto también se dialogaron los énfasis de los clubes de lectura y los textos que conformarían la programación anual. Se determinó que uno de ellos abordaría la literatura chilena reciente, mientras que el otro la literatura disidente sexual, llevando por nombre "Leer(nos) hoy: literatura chilena reciente" y "Confesiones sin máscara: club de lectura LGBTIQA+".

Con respecto al Club "Leer(nos) hoy", es posible mencionar que su énfasis se centra en la necesidad de avanzar hacia el descubrimiento de obras literarias nacionales actuales, que permitan torcer y amplificar la regularidad del

canon literario que, en el caso nacional, se aborda más extendidamente hasta fines de los años noventa y principios de los dos mil. Es por ello que se propusieron lecturas de publicación actual, permitiendo forjar lazos interpretativos con lecturas de períodos anteriores.

Año 2023	**Año 2024**
El sur (2014) – Daniel Villalobos	
Piñén (2018) – Daniela Catrileo	*El sur* (2014) – Daniel Villalobos
Panaderos (2018) – Nicolás Meneses	*Chilco* (2023) – Daniela Catrileo
El amarillo sol de tus cabellos largos (2019) – Carla Zúñiga	*La eterna juventud* (2022) – Lola Larra
Formas de volver a casa (2014) – Alejandro Zambra	*Hombres que llegan a un pueblo* (2022) – Hernán Rivera Letelier
La dimensión desconocida (2017) – Nona Fernández	*Falla humana* (2023) – Diamela Eltit
Sumar (2018) – Diamela Eltit	*La resaca de la memoria* (2023) – Verónica Estay
Mientras dormías, cantabas (2021) – Nayadeth Pino	*Sinfonías malefóbicas* (2022) – Paulo Lehmann
Limpia (2022) – Alia Trabucco	*Ricardo Nixon School* (2016) – Cristian Geisse

Es importante mencionar que las lecturas del año 2023 fueron leídas con una óptica que permitía observar las obras en el marco de la conmemoración de los cincuenta años del Golpe de Estado de 1973. Esta invitación fue especialmente importante pues hubo una amplia agenda

local, universitaria y regional que operó como expansor de la experiencia de lectura de las y los participantes.

Ahora bien, con respecto a las y los autores, en su mayoría no habían sido leídos o solamente habían tenido una aproximación muy menor previamente, incluso el encuentro con la obra de la premio nacional Diamela Eltit comenzó en este club y motivó lecturas posteriores. También destacamos que la literatura chilena actual sigue siendo poco observada y también observamos, por ejemplo, que Hernán Rivera Letelier era más ampliamente conocido por *La reina Isabel cantaba rancheras* (1994), pero de su obra más reciente no tenían mayor información. En futuras reflexiones puede ser interesante estimar algunas posibilidades de esto, sin embargo, es posible imaginar que el ingreso de los autores a las sugerencias de lectura ministeriales y los planes de lectura de los establecimientos educacionales influye mucho en esta toma de decisión.

En referencia a "Confesiones sin máscara: club de lectura LGBTIQA+", evidentemente su nombre es una asociación y reconocimiento de la novela *Confesiones de una máscara* (1949) de Yukio Mishima, y es también una clave para imaginar un club de lectura que, a diferencia del otro, opta por una propuesta de lecturas más universal. Además, para el desarrollo de este club se invitó a participar a un académico del Instituto de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Austral de Chile, quien contribuyó con la mirada historiográfica para pensar las disidencias sexuales, así como también con una propuesta de textos más global, incluso canónica, y de distintas épocas. Además, este académico medió algunas de las sesiones y asistió como participante a otras.

2023	2024
Cuerpos para odiar (2024) – Claudia Rodríguez	*Cuerpos para odiar* (2024) – Claudia Rodríguez
Las malas (2020) – Camila Sosa Villada	*Tesis sobre una domesticación* (2023) – Camila Sosa Villada
Lo que te pertenece (2018) – Garth Greenwell	*La virgen de los sicarios* (1994) – Fernando Vallejo
Háblame de amores (2012) – Pedro Lemebel	*Loco afán. Crónicas de sidario* (1996) – Pedro Lemebel
Compórtense como señoritas (2021) – Karen Luy de Aliaga	*Orlando* (2018) – Virginia Woolf
Papelucho gay en dictadura (2019) – Juan Pablo Sutherland	*Tengo miedo torero* (2001) – Pedro Lemebel
Fruta verde (2006) – Enrique Cerna	*Gente como yo* (2023) – José Ignacio Valenzuela
Loca fuerte (2022) – Oscar Contardo	*Coyhaiqueer* (2018) – Ivonne Coñuecar

Nos parece importante resaltar que la producción literaria latinoamericana ha primado en las lecturas propuestas. Así, la poesía travesti de la escritora Claudia Rodríguez ha sido la lectura inaugural en ambos períodos, pues corresponde a un ejercicio político de destacar la producción literaria y artística de la autora, quien actualmente amplifica su voz en el diálogo conosureño con Camila Sosa Villada y otras artistas/activistas travesti/trans, construyendo una fraternización (Rabanal 253) que traspasa las fronteras políticas de los países. De esta manera, la escritura y las artes de Claudia dialogan con las experiencias y el impacto de

la voz creativa y política de Pedro Lemebel en la escena internacional de reconocimiento. Destacamos a Pedro, pues corresponde a la figura indiscutidamente conocida por las y los participantes de "Confesiones sin máscara", conociendo varios de sus libros y, sobre todo, deseando volver a leerlo para ahora comentarlo en distintas sesiones del club; figura que, además, es auscultada por Oscar Contardo en *Loca fuerte*, motivando el deseo de las y los participantes a leer más de Pedro Lemebel el año siguiente (2024).

El desarrollo de las distintas sesiones de los clubes de lectura, y las múltiples experiencias y dinámicas de cada espacio, legitiman la importancia de que las voces –participantes y gestores/mediadores– requieren una agencia permanente para construir cada momento en una instancia significativa.

Observamos, entonces, que los clubes de lectura propuestos apelan a un diseño de co-construcción que no sostiene la habitual perspectiva hegemónica con que se pretende construir conocimiento, sino que se gira horizontalmente para compartir saberes en comunidad, conformando una acción colectiva y que entendemos como decolonial en términos de deshegemonizar y distribuir la sensibilidad del proceso. De esta manera, si bien existen roles que pueden establecerse para liderar la propuesta, estos sujetos son conscientes de que las sesiones de los clubes de lectura apelan al reconocimiento del otro en tanto sujeto o sujeta que comparte generosamente su saber para conformar una trama de sentidos colectiva.

Con respecto a esta heterogeneidad, nos parece pertinente y adecuado reconocer los distintos saberes culturales y biográficos que se socializan a partir de la experiencia dialógica del club; por ejemplo, frente a los libros que abordan

o tematizan lo mapuche, algunas de las participantes con ascendencia indígena contribuyeron ampliamente a la conversación compartiendo saberes ancestrales. Situaciones similares acontecieron en el Club "Confesiones sin máscara", pues un número importante de participantes del club son disidentes sexuales y dispusieron sus experiencias de vida como claves interpretativas para las lecturas programadas, así como también para compartir otras lecturas pertenecientes a su camino lector.

Reconociendo la trama de participantes y los caminos propuestos y rediseñados entre las sesiones de los clubes, creemos necesario comentar algunas de las estrategias de mediación que se propusieron, con la finalidad de hacer más integral la experiencia dialógica de los clubes.

Un lugar destacado tuvieron las iniciativas diseñadas por las y los estudiantes que tomaron el curso optativo "Literatura Chilena Reciente y Derechos Humanos", quienes apelaron a múltiples estrategias para aproximar y motivar la socialización de las experiencias de lectura. Así, por ejemplo, en la lectura de *Panaderos* (2018) de Nicolás Meneses, posicionando los sentidos como prioridad, se nos invitó a probar diferentes tipos de pan, imaginando quién los hizo y que reveláramos en nuestra memoria imágenes de la infancia asociadas al pan, una acción que dialoga directamente con el relato que propone el libro; también se nos invitó a imaginar las memorias sensoriales/auditivas al leer *Piñén* (2018) de Daniela Catrileo, un libro donde la ciudad y el barrio proponen panoramas acústicos y de sensaciones que se activan en las memorias de las y los lectores. En una situación similar, el libro *El sur* (2014) de Daniel Villalobos es una oportunidad para activar la imaginación y pensar en los distintos orígenes que podemos tener, es por esto que se

nos invitó a compartir imágenes de infancia que consideráramos clave para nuestras trayectorias vitales.

Junto a las actividades anteriores, también diseñamos mapas de conceptos gigantes con los cuales construir nubes semánticas que permitieran sintetizar aspectos significativos de las lecturas realizadas y compartidas, descubriendo convergencias y divergencias con respecto a las recepciones de los libros y, por lo tanto, ampliar la trama de significaciones que nos permiten actualizar los textos que comentamos. Se desarrollaron también acrósticos, que en su diseño de palabras en conexión permitieron establecer ejes de lectura comunes entre las y los participantes.

Finalmente, nos parece importante mencionar que, si bien no hubo un presupuesto suficiente para tener presencialmente a alguno de las y los escritores que comentamos, apelamos a los autores locales para diseñar otra experiencia de los clubes. En el momento de reunirnos a comentar *Sinfonías malefóbicas* (2022), contamos con la participación de Paulo Lehmann, quien preparó especialmente una acción de mediación de uno de los cuentos que compone el libro. Utilizando efectos especiales, se llenó de bruma el espacio de la librería, se bajaron las luces mientras se iluminaba una calavera, construyendo un ambiente de terror que intensificó la experiencia de lectura. Luego de la narración oral, Paulo se quedó acompañando y participó de la conversación donde se comentó el libro, los énfasis de los cuentos, las voces y la dinámica con la que el autor construyó el espacio del terror, formando uno donde autor y lectores contaron su encuentro con el texto y la narración oral.

Circular la palabra

Ambos clubes de lectura nos permiten analizar las distintas conformaciones de las experiencias de lectura en el vínculo individual-colectivo. Junto a ello, es posible valorar profundamente el impacto territorial de la librería Río de Letras y de la Facultad de Filosofía y Humanidades, quienes pusieron a disposición sus diferentes redes para promover la difusión, la urgencia por hacer de la palabra un espacio público y de socialización, así como también la emergencia por contar con actividades que promuevan el diálogo, la escucha activa y una relacionalidad cordial que estimule la conversación y se suspendan los convencionalismos hegemónicos de unos sobre otros. Es en este contexto de legitimación de voces donde la palabra puede circular libre y creativa, para llenar de sentidos aquellos espacios que el diálogo consigo mismo mantiene como insuficientes y que pueden ser abiertos hacia la generosa colectividad.

Detener la vorágine del día para encontrarse con las lecturas corresponde, a su vez, a un acto político donde las y los sujetos suspenden los mandatos de la productividad laboral cotidiana, para entregarse a la conversación, un reencuentro que mes a mes opera o es considerado como un pequeño y significativo regalo autodeterminado, que tiene como consecuencia reunirte con otras y otros que, al igual que tú, han optado por desmontar las gramáticas de lo cotidiano para ser con el otro a través de la lectura. Acción que toma especial valor al reconocer y significar la librería como un lugar donde el goce –en este caso lector– vive y se comparte entre anaqueles de libros que te invitan a ser leídos. La magia de utilizar ese espacio permite que se invite a las reflexiones a otros textos que observan las conversaciones y que levantan sus portadas cada vez que son invocados y, de esta manera, se vuelve una y otra vez a

Pedro Lemebel, Camila Sosa Villada, Juan Pablo Sutherland, y muchos otros. Al leer un libro es ineludiblemente leer muchos otros o cantarlos en canciones, o asociarlos al audiovisual o imaginarlos pintados sobre un muro e intervenidos por muchas otras manos que dibujan insistentes sobre el diseño original, como si cada lector o lectora hiciera su propia nueva versión para compartir. Circular la palabra es, entonces, una voz en movimiento que se encuentra con otras para transformar.

Disponerse a esta práctica dialógica es avanzar hacia una práctica contrahegemónica que desestabiliza los convencionalismos de los roles de cada sujeto. En este sentido, el diálogo habilita una práctica de legitimación y reconocimiento que conforman un puente de perspectivas con las enseñanzas que nos han entregado los estudios de género, feministas y disidentes sexuales. Legitimar va más allá del respeto y la tolerancia –que son estados iniciales e intermedios–, pues vuelve porosas las burbujas personales para aventurarse en la esencia de los vínculos, siendo la literatura y las prácticas de lectura individual-colectivas las convocadas a habilitar la posibilidad de zonas de contacto con mayor consideración del otro. En esa porosidad, y junto a los lenguajes que convocan las lecturas de los libros, se construye un paso para que las biografías activen sus trayectorias para que la subjetividad y sus singularidades también participen de la aventura significativa de reconocer al otro. Incluso más, legitimar es consignar la existencia y el valor de ella dentro las escenas de lo cotidiano, ser y aparecer en sus amplias diversidades –individuales y colectivas– son también un ejercicio anticolonial y contrapedagógico de las gramáticas de la crueldad del mundo (Segato 18), pues en el espacio del club de lectura todo se puebla de felicidad, la

"felicidad cocoroca" del existir, diría Lemebel. Circular la palabra es, entonces, procurar la legitimación.

Y en esta escena de compartida reflexión, donde la polifonía es dispuesta en un pentagrama de legitimaciones, lo que hermosamente se co-construye en este espacio de lectura son otras vías de conocimiento. La escena del club de lectura disloca las convenciones con que habitualmente se piensa, imagina y/o proyectan las ideas asociadas al conocimiento. Es más, se promueve pensar y repensar desde otros lugares que pongan en valor trayectorias, pues el saber se renueva en cada respiro del sujeto. Así, a partir de la co-construcción, las ideas originales saltan en tierra fértil para engendrarse nuevas y fuertes porque en el diálogo de las y los participantes se intersecan y amplifican por legitimación todas aquellas particularidades que nos constituyen subjetivamente. De este modo, los clubes son espacios de fuertes raíces en su presentación y programación, pero que son susceptibles de abonarse con el ímpetu de las intervenciones y propuestas que cada participante realiza. Circular la palabra es, entonces, una oportunidad para co-construirnos.

Expandir para no concluir

Tras dos años de Clubes de Lectura, más de treinta libros programados y un exponencial número de referencias compartidas en cada proceso reflexivo de las sesiones que contribuyeron con aportar al conocimiento de distintas áreas del saber, podemos consignar que toda experiencia de lectura tiene la potencialidad de estallar para conformarse en una nueva aventura de saber.

Queremos agradecer y destacar a la librería Río de Letras por asumir los distintos desafíos que planteamos permanentemente y, sobre todo, poner en valor el compromiso por co-diseñar con seriedad y generosidad, con mirada decolonial y afecto, pues existe una importancia especial en tomar posición para constituirse en un espacio heterogéneo con el cual contribuir recíprocamente a la docencia, la investigación y la vinculación con el medio.

El impacto de los clubes ha aportado a reforzar la trama socioemocional de sus involucrados y se ha posicionado como una escuela para iniciativas similares, promoviendo nuevos clubes en Collipulli, Temuco y Valdivia. Esto erige de manera especial lo que significa esta experiencia de lectura individual/colectiva para las y los participantes, pues se construyen matices y ejes renovados donde el espíritu e idea original se resignifican para otros colectivos que se reúnen a poner en circulación la palabra, sin perder de vista la importancia de sostener la disidencia creativa que se construye comunitariamente a través del intercambio polifónico de la reflexión y la palabra pública.

Obras citadas

Areco, Macarena. *Cartografía de la novela chilena reciente: realismos, experimentalismos, hibridaciones y subgéneros*. Santiago: Ceibo, 2015.

Carreño, Rubí. *Memorias del nuevo siglo: jóvenes, trabajadores y artistas en la novela chilena reciente*. Santiago: Cuarto Propio, 2019.

Daza, Paulina. "'Buscamos una voz que nos reciba'. Narrativa chilena reciente: lecturas cómplices". *Arbor, [S.l.]*, vol. 190, no. 769, 2014, 162.

Rabanal, Dámaso. “Oportunidades didácticas y educativas de la narrativa chilena reciente: la necesidad de dialogar y problematizar la cultura en la sala de clases”. *Literatura y educación, construyendo identidades*, editado por P. Valenzuela. Temuco: Ediciones Universidad Autónoma de Chile. 2021, 131-148.

_____. “Disidencia y exigencia: voces travestis en la producción cultural de Claudia Rodríguez. Una lectura biopoética”. *Lenguajes de la memoria y los Derechos Humanos III: asedios al archivo, la literatura, los territorios, las pedagogías y la creación* / María Cristina Ares... [et al.]; editado por Mirian Pino, Vanesa Garbero, María Manuela Corral. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba / Unquillo: Narvaja Editor, 2020, 251-260.

Santander, Sebastián. *Juntxs: un modelo para armar clubes de lectura*. Santiago: Diversa Cartonera - Bibliotank, 2025.

Segato, Rita. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo, 2018.

Narcoficciones para la educación: una propuesta metodológica

Ainhoa Vásquez Mejías[1]
Universidad Austral de Chile

Introducción

La participación del artista mexicano Peso Pluma en el Festival de Viña 2024 incendió un debate que tenuemente ya se estaba instalando en la agenda pública. El sociólogo Alberto Mayol escribió para el diario *Biobio* una columna de opinión titulada "Peso Pluma en Viña: A veces hay que escuchar la voz del narco" en la que acusaba al cantante de ser parte del narcotráfico al promover un estilo de vida lujoso y contar en clave de hazaña las vivencias de líderes de cárteles mexicanos. La prensa, la gente en la calle, la academia, de inmediato hicieron eco de esta crítica, dando pie a una polémica con detractores y defensores de este tipo de música. Entre muchas otras preguntas, se formuló la inquietud respecto a cuál es el rol que el arte debe asumir frente a estos temas sociales complejos y qué posición deben tener los artistas cuando nos enfrentamos a un problema tan grave como el crimen organizado.

1 Ainhoa Vásquez Mejías es docente, investigadora y escritora. Ha impartido clases en Chile y México. Su trabajo académico se centra en la narcocultura y la violencia de género desde una perspectiva de estudios culturales, con más de cuarenta artículos y capítulos publicados en revistas y libros especializados. Es autora de los libros *Narcocultura. Masculinidad precaria, violencia y espectáculo* (Paidós, 2024); *No mirar: Tres razones para defender las narcoseries* (Universidad Autónoma de Chihuahua / Universidad Autónoma de Sinaloa, 2020) y *Feminicidio en Chile: Una realidad ficcionada* (Cuarto Propio, 2015); editora del libro *Docencia inquieta. Prácticas, saberes y didácticas para construir comunidad* (Cuarto Propio, 2025).

La discusión no dejó indiferentes ni a mexicanos ni a chilenos. La escritora Dahlia de la Cerda respondió en su columna en *El País* que Peso Pluma no promueve el narcotráfico, sino que es un producto de una época marcada por la violencia, la guerra contra el narco y el fracaso del Estado en proveer seguridad. En Chile generó una controversia en el ámbito político y –aunque finalmente esta invitación no pudo ser concretada por razones personales del cantante– tendría una repercusión mucho mayor a nivel nacional. Pocos días después se propuso la primera moción para modificar la ley sobre fomento de la música chilena para prohibir la participación de artistas o grupos promotores de la narcocultura en espectáculos masivos. Este Proyecto de Ley, impulsado por la diputada Joanna Pérez, limitaba también la participación y difusión de músicos del género urbano chileno, específicamente de Pablo Chill-e, King Savage, Jere Klein y Cris MJ, a quienes nombra en el documento. Esta iniciativa fue retomada por la diputada Francesca Muñoz y también por el diputado Gaspar Rivas. Todas estas propuestas, no obstante, fueron rechazadas.

El principal problema de estos proyectos de ley es la poca claridad conceptual en torno a lo que se quiere limitar, censurar o penar. La idea de estos diputados fracasa desde el inicio en identificar cuál es el problema en torno al narcotráfico y cuál es el enemigo que se busca atacar. Por narcocultura entienden aquellos elementos simbólicos que son parte del narcotráfico y que se crean, difunden, consumen, tanto por quienes pertenecen al crimen organizado como por quienes los reciben. Es por ello que en esta definición tan vaga incluyen manifestaciones artísticas como la música, la literatura, el cine y la moda. En este sentido, es

lógico que un proyecto de este tipo no tuviera asidero para concretarse.

La narcocultura, diferente de lo que consideran los diputados chilenos, no es un concepto tan amplio, aunque sí es dinámico en sus manifestaciones. La narcocultura es la forma de expresión que surge desde el seno del narcotráfico y se transmite y reproduce entre ellos mismos, es decir, es el modo de vida, las maneras de expresarse, de comunicarse, de relacionarse entre quienes habitan el mundo criminal (Mondaca Cota). Incluye elementos como la religiosidad, el lenguaje, los ritos iniciáticos que deben cumplir quienes buscan pertenecer, los ritos mortuorios, la vestimenta o estilo, entre otros múltiples elementos de su cultura (Ganter). Estos cambian según el cártel, banda o grupo delictivo que la forme e instaure. En México, el canibalismo es un rito iniciático que en Chile no es común, así como los narcomausoleos son un tipo de conmemoración fúnebre nacional que no se da entre pandillas mexicanas, colombianas o de otras latitudes. Mientras en Chile los narcos le rezan a la Virgen de Monserrat, en México son devotos de la Santa Muerte o de Jesús Malverde. Aquí reside lo cambiante y diverso de estas expresiones culturales (Vásquez Mejías).

La literatura, el cine, la música, las series o el arte sobre el narcotráfico cabe en otra clasificación distinta a la de narcocultura: las narcoficciones. Estas son productos artísticos que toman como inspiración este tema, pero que, con sustento en lo real, realizan artificios estéticos. Como indica Jesús Martin Barbero "en la recreación de la realidad todo es artificio" (68), por lo tanto, estos productos siempre son ficción. En este marco tenemos la narcoliteratura, que puede ser más o menos mimética según la apuesta creativa del autor; el narcocine en sus vertientes

comerciales, pero también de clase B; las series de televisión que, aunque basadas en hechos reales, no dejan de construir una ilusión; la música que también fabrica una historia imaginaria en torno a personajes, hechos, situaciones o experiencias vinculadas al mundo del narco. Así, lo que los diputados chilenos buscaban en sus proyectos de ley, no era limitar o censurar la narcocultura –lo que sería una empresa titánica porque tendríamos que pensar cuál narcocultura, de cuál grupo o espacio, queremos afrontar– sino rechazar y condenar las narcoficciones.

Esta confusión no es exclusiva de los políticos chilenos. En México se generó una gran polémica que comprendió iniciativas de prohibición cuando las narcoseries se pusieron de moda. En 2016 la diputada Lía Limón y el senador Zoé Robledo impulsaron la campaña mediática "No a las narcoseries", ya que, a su juicio, este tipo de producciones realizaba una apología al delito al mostrar la vida de los narcotraficantes y, por ello, eran un modelo aspiracional para jóvenes. También en su proyecto agregaban la idea de limitar la narcocultura, al equiparar este concepto con el de narcoficción. Si bien, esta iniciativa no tuvo resultado, los narcocorridos sí han logrado ser objeto de censura.

En México, diez de los treinta y dos estados ha prohibido la transmisión de narcocorridos; lugares en que el narcotráfico ha cobrado más fuerza y ha actuado con mayor violencia. Esta limitación incluye actos públicos y difusión a través de la radio y las consecuencias de contravenir la norma va desde las multas hasta la prisión. Sin embargo, nada indica que esta medida haya sido exitosa, porque el narcotráfico sigue cada vez con mayores consecuencias. Como documentan Burgos, Simonett y Moreno, la censura no funciona como medida preventiva, no disminuye la

producción ni el trasiego, así como tampoco ayuda a que desciendan los índices de violencia ni de inseguridad en la población. Muchas veces es lo contrario, la limitación provoca ganas de romper las reglas.

Esta incapacidad para afrontar el problema a través de las restricciones ha llevado a que la presidenta de México, Claudia Sheinbaum proponga otro tipo de alternativas que se espera puedan traer nuevos resultados. Dentro de estas propuestas está la de la creación de un tipo de corridos con mensajes más positivos y la formación de concursos para lograrlo (Cano). Asimismo, ha indicado que su programa de gobierno se centra más en la educación que en la prohibición (Aguilar). Una idea similar promulga Teresa Nicolás Gavilán, experta en comunicación en España, quien argumenta que es necesario generar acciones tripartitas entre padres, escuela y gobierno en el fomento de la educación de los medios, sobre todo, en escuelas primarias (Valentín). En lugar de prohibir, acompañar. Conseguir que padres y escuelas dediquen un tiempo a ver y reflexionar con las niñeces sobre lo que están consumiendo en la televisión (Zazueta, Sepúlveda y Millán; Wilches).

Así, en esta historia de restricciones, censuras y prohibiciones la música, las series, pero igualmente el cine, la literatura y las artes plásticas han sido objeto de querella. Se les acusa de fomentar que jóvenes quieran convertirse en narcotraficantes o alinearse en las filas del crimen organizado; de hacer apología del delito al transmitir un imaginario de éxito a través de la violencia y la ilegalidad. En gran parte de estos casos son los políticos los principales impulsores de proyectos de ley que buscan sus limitaciones o, de plano, su desaparición; sin embargo, en el último período ha habido un vuelco en esta lógica punitivista para pensar

creativamente nuevas estrategias que incorporen estas producciones, pero desde el lado de la crítica y la educación.

Docentes hispanoamericanos se han dado a la tarea de preguntarse qué podemos hacer para usar estas producciones a nuestro favor, no para fomentar el ingreso de la juventud al narco, sino para generar una reflexión mediante las mismas ficciones que consumen. En el siguiente apartado mostraré algunas de estas propuestas innovadoras para utilizar narcocine, narcoliteratura, narcomúsica y narcoseries en un contexto de aula de clases. Estas ideas han sido formuladas y puestas en práctica, principalmente, por profesoras y profesores jóvenes que escribieron sus tesis sobre ello. Como corolario propongo mi propia estrategia metodológica para abordar estos productos sobre narcotráfico en los salones escolares, con la convicción de que la censura nunca es una alternativa si queremos generar cambios reales.

Mejor la educación que la prohibición

"Es mejor la educación que la prohibición", le dijo la presidenta mexicana, Claudia Sheinbaum, a una reportera de *Billboard* que la abordó para preguntarle acerca de la alternativa de censurar los narcocorridos a nivel nacional (Ballardo). La Presidenta, aunque ha manifestado su disgusto por este tipo de productos culturales, asegura que las prohibiciones no acaban con su popularidad. Ella, como otras y otros docentes han sido capaces de vislumbrar que tenemos en nuestras manos una herramienta poderosa para generar reflexión crítica, conversaciones profundas, un debate con altura de miras. También una posibilidad para analizar nuestras propias condiciones vitales, históricas, sociales, que las narcoficciones están retratando, un espejo de lo que ocurre a nuestro alrededor.

En esta misma línea, rescato las palabras del académico Jaime Wilches, quien alerta acerca de la movilidad y dinamismo de la narcocultura para insertarse en las sociedades y transformarlas. Es por lo que, tal como él propone, para responder al narcotráfico necesitamos de estrategias diferentes y no continuar en el camino de la denuncia y el moralismo. Es necesario incluir estos contenidos en el aula para conversar con las niñeces y adolescentes sobre lo que están viviendo, utilizar sus propios intereses para generar esta reflexión: "Es urgente salirse un poco de la guía educativa y arriesgarse a ir más allá de clases que siguen el conducto regular de la transmisión de conocimientos, muchas veces abstractos y asumidos como un recetario para superar unos créditos académicos" (229). Una de esas alternativas es emplear las narcoficciones para formar una teleaudiencia y lectores críticos, tanto de lo que consumen como de la realidad que habitan. Esto es lo que docentes, académicos e investigadores están proponiendo.

a) El narcocine en la escuela

El cine sobre narcotráfico es, hasta ahora, la expresión artística con menos manifestantes llamando a su prohibición. No podemos negar, sin embargo, que ciertos audiovisuales han suscitado polémica, como fue el caso de *El infierno* de Luis Estrada, la que fue limitada para mayores de dieciocho años por la crítica que realiza a la guerra contra el narco, la violencia que muestra y la caricatura satírica que da sobre políticos, narcotraficantes y las condiciones de precariedad en México. *Heli* de Amat Escalante también fue objeto de denuncia por el nivel de agresiones que exhibe; un retrato realista de las experiencias de niños que ingresan en el narco. Los casos de censura, no obstante, son menos frecuentes que el de otro tipo de producciones culturales narco, más populares por su mayor alcance internacional.

En cuanto a modos de utilizar el narcocine en el ámbito escolar rescato dos iniciativas que parten de la base de que una película es una buena herramienta de enseñanza por el atractivo que representa para el estudiantado. Al sentir que están en el cine, cambia la disposición que tienen a recibir los contenidos y luego a conversar en torno a ellos. Ver cine les parece entretenido, porque los ubica en un terreno diferente de la tradicional sala de clases, lo que propicia una apertura a temas complejos. Es por esto que el narcotráfico es un asunto particularmente propicio para abordarse desde este tipo de dispositivo didáctico. Las propuestas que retomo en este apartado se han realizado en Colombia –probablemente el país que, por su historia, más ha intentado incluir narcoficciones como material educativo[2]– y abarcan diversas áreas de conocimiento.

Wilson Acosta en su artículo "¡Películas de narcos en las aulas!" ubica el cine de narco en el ámbito de la enseñanza de la historia. La intención de este ejercicio es que el estudiantado aprenda no solo de la historia reciente de Colombia, sino que sea capaz de reflexionar sobre el presente. En este sentido, Acosta trabaja con jóvenes de catorce a dieciséis años en contextos vulnerables, donde el problema del crimen organizado irrumpe a menudo en su cotidianidad. Las películas elegidas para generar el material didáctico son, entre otras, *Sumas y restas* (2004), *El rey* (2004), *Rodrigo D. No futuro* (1999), y *Rosario Tijeras* (2005). Estas producciones permiten debatir acerca de los procesos políticos, sociales y económicos que han caracterizado a Colombia; la vulneración de derechos que ha habido en estos procesos; la formación y desarrollo del conflicto ar-

2 Esto puede deberse a que en los planes de estudio y los proyectos pedagógicos de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia se incluye como contenido obligatorio el tema del narcotráfico, tanto en la educación básica como en la media.

mado; las consecuencias de este, como la crisis ambiental; así como otros problemas derivados.

La elección cinematográfica implica reflexionar sobre el conflicto armado desmontando las visiones maniqueas. El hecho de formar en el pensamiento crítico pasa por desestructurar miradas dualistas entre buenos y malos, en pos de entender ideologías y circunstancias en profundidad. Este es el desafío más complejo, ya que propicia que, más allá de la lectura binaria se consideren las múltiples vivencias de los personajes. Ello permitiría establecer vínculos entre lo que observan en las películas con la vida de sus estudiantes, sus problemas, realidades, temores y anhelos. Así, este dispositivo didáctico se asume como un conocimiento situado que interactúa con fuentes disciplinares académicas para complejizar las miradas sobre el narcotráfico.

En cuanto a la propuesta metodológica en sí, Acosta recomienda seguir los siguientes pasos: 1) reconocer los elementos descriptivos del problema presente en la película (personajes, tiempo, espacio, hechos relevantes); 2) generar conocimiento analítico al conversar sobre las consecuencias del narcotráfico en la sociedad y 3) propiciar conocimiento reflexivo en la medida en que las y los jóvenes vinculan lo que han visto en las películas con su propia realidad. Esta iniciativa contribuye a formular preguntas y a cuestionar las condiciones sociales de quienes observan estos productos. Es una forma de crear pensamiento crítico sin caer en prejuicios, que los invita a mirarse a sí mismos y sus propias circunstancias vitales. Mientras aprenden sobre historia reciente obtienen una mirada consciente sobre los problemas sociales que han aquejado y aquejan a Colombia, a la vez que los lleva a pensar en su existencia.

Daniela Salón y Brayan Gambasica, en su tesis: "Educar la mirada: las representaciones sobre el narcotráfico (re) producidas en las películas *Pájaros de Verano* (2018) y *El Infierno* (2010). Un acercamiento al fenómeno desde la escuela, en el marco del capitalismo gore", incluyen una didáctica para trabajar con adolescentes entre los 14 y 17 años en un colegio colombiano en contexto de vulnerabilidad económica. Utilizan, en este caso, las materias de filosofía y economía para generar su propuesta basada en el visionado de ambos filmes: *Pájaros de Verano* de Colombia y *El Infierno* de México.

Similar a la propuesta de Acosta, en las primeras sesiones el estudiantado debe dar cuenta de los elementos del narcotráfico que son capaces de rastrear en las películas. Posteriormente, deben crear un material original que incluya personajes y problemas vinculados, es decir, identificar las relaciones que los personajes tienen con distintos elementos de la narcocultura. Para finalizar, deben generar reflexiones en torno a la manera en que esto afecta también su propio contexto. El objetivo de estas sesiones es contribuir al desarrollo de ciudadanos críticos, capaces de cuestionar los distintos discursos que circulan sobre un fenómeno tan complejo como el narcotráfico. Asimismo, poder entender y abordar conceptos como narcocultura, narcoestado, narcoestética, construcción de masculinidad y feminidad, con la finalidad de relacionarlos con su cotidianidad.

Trabajar con materiales diversos como prensa, cine y otras producciones culturales que se intersectan (narcoseries, música) contribuye a que las y los estudiantes entiendan su propia vida, a la vez que los convierte en sujetos críticos de los productos que consumen. Gracias a la conducción docente es posible generar reflexiones éticas sobre

estas representaciones, sin naturalizar ni banalizar lo que en ellas se retrata. Las y los espectadores se convierten en agentes que cuestionan y se posicionan, "[p]or esto, educar la mirada en la escuela se vuelve fundamental, porque construye una ciudadanía activa que logra enunciarse y agenciarse políticamente frente a un mundo que ha avanzado en la democratización de la producción audiovisual en masa" (Salón y Gambasica 182). La invitación de ambas propuestas es a no temer a esta producción audiovisual en masa, sino a utilizar el lenguaje fílmico de una manera crítica y desde el acompañamiento escolar.

b) Integrar la narcoliteratura al currículum de segundo medio en clases de Lengua y Literatura

La literatura sobre narcotráfico causó polémica desde sus inicios, sobre todo en Colombia y México. En Colombia, el académico Héctor Abad Faciolince criticó estos productos por considerarlos de muy baja calidad estética y auguró que no serían más que una moda pasajera. En México, Rafael Lemus, en las páginas de la revista *Letras Libres*, retomó la idea de la precariedad artística y, además, acusó a los escritores del norte de querer sacar réditos económicos al escribir sobre un asunto tan sensible como el narcotráfico. El escritor Eduardo Antonio Parra le respondió en el siguiente número de la revista que ese era el contexto en el que vivían, por lo que resultaba imposible soslayar el tema. Al debate se sumaron diversas voces académicas y artísticas, lectores fascinados por estas prosas coloquiales y lectores indignados por su violencia explícita. Nada que otra narcoficción no haya provocado.

La posibilidad de utilizar narcoliteratura en las escuelas ha sido desarrollada por Beatriz Hernández y Rocío Navarro. En su trabajo de grado propusieron integrar la literatura

chilena sobre narcotráfico al currículum de segundo medio de Lengua y Literatura y probaron su modelo en el Liceo Vicente Palacios de la comuna de Tomé, en Chile. Para llevar a cabo esta iniciativa recurrieron a la novela *Matadero Franklin: la leyenda del Cabro* (2018) del escritor chileno Simón Soto, con el fin de poner al alcance del estudiantado una historia y un personaje nacional, cercano a sus propios contextos. Algunos de los objetivos que se cumplen, gracias a la utilización de este tipo de textos en el aula, es lograr mayor motivación hacia la lectura. Leer y comentar en clases una novela como esta permite un análisis con base en sus propias experiencias, a la vez que suscita interés genuino no solo por los tópicos que trata sino también por el tipo de lenguaje que utiliza: discurso coloquial con empleo de un vocabulario común y cercano a su propia manera de expresarse.

La secuencia didáctica se implementó en seis horas pedagógicas. Se comenzó por realizar una clase expositiva acerca de las características de la narcoliteratura como género literario y la tarea de encontrar estos rasgos en la novela *Matadero Franklin*, así como en otros productos culturales como la serie *El reemplazante*. Junto con identificar características de la narcoliteratura y problemas sociales que fueran abordados por estas ficciones, tuvieron que establecer una relación con su propio contexto y responder a qué temáticas sociales fueron de su interés personal. Finalmente, construyeron una columna de opinión, en la que pudieron exponer una visión crítica sobre los problemas sociales abordados por esta narconovela, tales como la violencia de género, el machismo, el consumo de drogas, la prostitución, el narcotráfico, entre otros.

Aunque existen pocos ejemplos escritos respecto a esta práctica docente de incluir narcoliteratura en los conte-

nidos curriculares, la propuesta de Hernández y Navarro podría sentar un precedente. Las conclusiones de este trabajo indican que el estudiantado se siente motivado ante narrativas que se acercan a sus propios contextos vitales, con ello, se logra un aprendizaje significativo. A la par, se facilita la reflexión crítica por la identificación que generan con la trama, las situaciones, contextos o personajes que aparecen en estas ficciones.

c) La música como herramienta pedagógica: de los narcocorridos a lo urbano

En el terreno de la educación musical es que se han dado mayores propuestas de trabajo pedagógico, ya que tanto los narcocorridos en México, como la música urbana en Hispanoamérica se ha convertido en fuente de preocupación para padres y escuela por sus contenidos, muchas veces altos en violencia y sexualización. Es la música uno de los principales medios de expresión, autorrepresentación y autoafirmación entre los jóvenes, por lo que resulta especialmente interesante centrarse en ellos. Educadores de diversas nacionales han contribuido a generar propuestas pedagógicas que se enfocan en propiciar reflexiones críticas a través de los mensajes que transmiten estas composiciones.

Este es el caso de los narcocorridos que, según explican los maestros de la escuela primaria Efrén Rebolledo, ubicada en León, han sido utilizados para reflexionar con el estudiantado acerca de las condiciones sociales del país. Así, cuando alguien escucha o canta este tipo de música existe un docente que invita a tomar conciencia respecto a los componentes que se encuentran en esas letras. "Más allá de tratar directamente de analizar las canciones o lo que están escuchando, lo que tratamos es ofrecerles oportunidades para que ellos reflexionen y que vayan construyendo su criterio hacia una

paz duradera y transformadora" (Molina), indica la maestra Berenice Navarrete. Para estos docentes la solución no es prohibir sino analizar y, con ello, educar en la escucha activa.

El caso de esta escuela en León no es la única. Se reconoce internacionalmente la necesidad de incorporar en las aulas una educación musical acorde a los gustos de alumnas y alumnos. Con iniciativas de este tipo se pretende conformar una relación más horizontal entre docentes y estudiantes, pues se reconoce en ellos su capacidad de elección, a la vez que se validan sus intereses. En ese sentido la música regional o urbana –narcocorridos en México; trap y reguetón en Hispanoamérica– ha sido identificada con el mayor número de escuchas entre jóvenes (Marín-Liébana y Botella Nicolás). Un dato no menor es que en Chile es la población entre diez y diecisiete años la mayor consumidora de la música urbana, ya que se identifica con lo que en ella se relata, a la vez que adquiere un sentido de pertenencia a un colectivo etario, mediante lo que se escucha (González Álamo). Es debido a ello y al auge internacional de este género, que es posible encontrar mayor número de propuestas pedagógicas enfocadas en el análisis y composición de canciones.

En el área de lenguaje en Chile, por ejemplo, Rivera Mella y Valenzuela Tapia han propuesto utilizar la música urbana como instrumento académico en la clase de Lengua y Literatura. A través de un taller didáctico, orientado al estudiantado de primero a cuarto medio, se pretende crear un entorno educativo que contribuya a fomentar un análisis crítico, literario y lingüístico a partir de la música que escuchan. A través del análisis de las letras escogidas por las y los docentes a cargo del taller se busca abarcar y desarrollar diversas aptitudes, como aprender acerca de

figuras literarias y retóricas utilizadas por estos artistas. Al presentar tópicos importantes para la vida y el desarrollo de adolescentes como es la simbología de la calle, la visión del amor, la autosuperación y los roles de género, se quiere generar una reflexión crítica respecto a su propio entorno y relaciones interpersonales. Esta propuesta contempla, además, realizar entrevistas a los cultores de este género y un cruce con la materia de historia en la contextualización social de este fenómeno musical.

En España, la propuesta educativa de Lage-Gómez se aloja principalmente en la materia de música, sin embargo, junto con propiciar una reflexión activa en torno a las letras de trap y reguetón, se fomenta la creación de un disco y la promoción del mismo. En este sentido, los aprendizajes responden a distintas áreas y, por ello, al desarrollo de diversas capacidades. El alumnado es capaz de generar una consciencia crítica en torno a las letras que escuchan habitualmente e identificar problemáticas respecto a estereotipos de género y violencia; potencia su pensamiento artístico mediante la composición musical y diseño del disco; integra disciplinas como la música, la literatura, la historia y la educación plástica en un proceso que va desde la reflexión hasta la difusión del material creado.

Uno de los géneros más trabajados desde la reflexión crítica en el ámbito educativo ha sido el reguetón. En estos casos no solamente se utilizan para generar una conversación en torno a la violencia social, como es el caso de los productos culturales vinculados al tema del narcotráfico, sino en específico a la violencia de género de la que se le acusa. El reguetón, al igual que los narcocorridos en México y las propuestas legislativas en Chile respecto a la música urbana, no ha estado exento de censura, como ocurrió en Puerto Rico durante el

periodo en que la comisión de educación lo prohibió, tanto en lo musical como en lo estético (Gámez Carbonero). No obstante, en la misma lógica de educar en lugar de prohibir, Bravo-Fuentes no desconoce que el alumnado de educación primaria (niñas y niños de seis a doce años), están expuestos a estas tendencias musicales y, por ello, deben ser materia de análisis en la sala de clases.

En el entendido de que es posible realizar una reflexión crítica, Bravo-Fuentes trabajó con doscientos catorce participantes en edades de diez y once años, que corresponden a quinto año de primaria en cuatro centros públicos de Andalucía. En este marco, les hizo escuchar y comentar canciones de artistas reconocidos como Karol G y Bad Bunny con el fin de generar conciencia sobre los tópicos presentes en sus composiciones. La conversación abarcó temas como la sexualización, el consumo de alcohol y el discernimiento entre lenguaje apropiado o inapropiado en estas letras. Así, el repertorio musical fue utilizado por la investigadora como una herramienta didáctica para abordar con el estudiantado, actitudes y valores que podrían desprenderse del análisis de estas canciones que escuchan a diario.

En la misma línea, Gámez Carbonero se avocó a analizar el impacto del reguetón en el estudiantado de secundaria en España y proponer una metodología de trabajo en un contexto educativo formal. En el reconocimiento del impacto que la música urbana tiene en adolescentes, y el interés que suscita, el objetivo de esta investigación fue utilizarlo en la adquisición de habilidades vinculadas a la reflexión y juicio crítico. Consecuente con ello, este análisis permitió abordar y promover valores como el respeto, la igualdad y la inclusión. Como en los casos anteriores, se realizó un debate participativo con el estudiantado, res-

pecto a ciertos tópicos presentes en las letras de canciones de reguetón para abordar temas complejos de la realidad actual, como son el sexo y la desigualdad de género. La conclusión remite a que esta "incorporación en las instituciones académicas puede presentar una gran oportunidad para examinar y comprender sus aspectos positivos y negativos, generando potencialmente un pensamiento crítico y un debate informado" (Gámez Carbonero 34).

d) ¿Cómo rescatar algo positivo de las narcoseries?

Las narcoseries, junto con la música, han sido el producto cultural más cuestionado. A pesar de las acusaciones que sobre este pesan –realizar una apología al narco, destruir la mente de adolescentes, propiciar que jóvenes quieran ingresar en el crimen organizado–, siguen siendo una de las narrativas más populares. Hoy podemos afirmar que cada país tiene una propia que revela los problemas, cuestionamientos e inquietudes nacionales. En Chile tuvimos *Prófugos*; en España algunas como *Vivir sin permiso*, *Fariña*, *Clanes*; incluso Corea sorprendió con la serie *Narcosantos*. Estos audiovisuales que comenzaron en Colombia y México (con éxitos como *El patrón del mal* y *El señor de los cielos*, respectivamente) pronto se extendieron por el mundo entero y siguen dominando las pantallas hasta ahora.

A pesar de ser considerados dañinos para la juventud existen trabajos en que se les considera material pedagógico útil para generar reflexiones críticas. Es el caso de la tesis "Sensibilización en jóvenes sobre la influencia de las narco telenovelas en Pereira", escrito por Michelle Cotrino. La investigadora asume una postura prejuiciosa respecto a estas narcoficciones, pues las considera una validación de los estereotipos de género y asegura que promulgan al narco como una forma de ascenso social y económica. No obstante, a lo

largo del trabajo realizado en la fundación "Malabareando calles" –que contribuye a la inserción de jóvenes en situación de calle– pone en relevancia la posibilidad de utilizar estos audiovisuales para generar conversaciones profundas con sus espectadores.

El impulsor principal de este método es el director de la fundación, Jimmy Abello, quien los incentiva a ver este tipo de series por cuanto los acerca sus propios contextos y realidades. A través de la conversación que se posibilita mediante el visionado, los jóvenes evitan malinterpretación de los mensajes, a la par que contribuye a que recapaciten sobre el tipo de actividades que realizan los personajes y las consecuencias de sus crímenes. Para Abello todo depende del acompañamiento que se le dé a niños y jóvenes, pues todo puede ser una excusa para aprender. "Le andamos echando la culpa a las series (narcotelenovelas) y a la música (reggaeton) pero realmente este tipo de narrativas nos ayudan a aprender de la realidad y a analizarla como se debe" (81). Que jóvenes puedan comparar estas narrativas con su propia vida propicia el aprendizaje significativo y se transforma en una posibilidad de que ellos mismos busquen y propongan nuevas perspectivas de desarrollo.

Como material en la escuela, Miguel Sánchez propone incluir narcoseries como *Narcos* en la enseñanza de la historia, tal como Acosta en cuanto al cine sobre narcotráfico. Este puede ser una herramienta adecuado por cuanto en sí este tipo de series presenta un interés pedagógico al mostrar a un público amplio lo que ha ocurrido en Latinoamérica. Esta explicación es pormenorizada, tanto del contexto histórico, social y político en que ocurren, como en las motivaciones para estas acciones y las repercusiones en la vida social. De esta forma, a través de diversas estrategias narrativas se

construye una versión del pasado sobre el narcotráfico que interpelaría al espectador de una forma pedagógica. Sin embargo, esta representación es parcial e incompleta en cuanto a la realidad, pues está mediada por sentidos políticos e ideológicos, lo que, en una conversación y reflexión profunda sobre lo que se ve, puede convertirse en una herramienta para confrontar con otras versiones. Sánchez propone, por tanto, que el espectador se convierta en un agente activo que no solo acepte lo que ve, sino que lo interpele y lo relacione con su propia imagen del pasado y del presente.

Adrián Hueso, por su parte, propone incluir el visionado de narcoseries en el terreno de la Educación Artística. Similar a la iniciativa de Sánchez considera que estos relatos están construyendo su propia versión de la historia nacional, por ello es importante cuestionarla desde los espectadores. Para ello trabaja con *El patrón del mal*, serie sobre la vida de Pablo Escobar y que los estudiantes de undécimo grado del colegio Justo Víctor Charry asumen haber visto con interés. Frente a esto, en lugar de estigmatizar a estudiantes que declaran su interés por estos productos, se postula incluirlas en la escuela, como una posibilidad de establecer un espacio dialógico entre lo que se construye culturalmente desde la ficción, con el quehacer pedagógico. Las narcoseries se convierten así en "potencias creativas y críticas en el aula de clase" (13).

La metodología para lograr el cometido es múltiple. Además del visionado implica formular encuestas a sus compañeros sobre experiencias similares a las retratadas; construir relatos autobiográficos acerca de su cercanía con acontecimientos de violencia; buscar y compartir fotografías familiares situadas en la década de los ochenta y noventa; conversar con el grupo acerca de esas vivencias familiares

en este contexto histórico complejo; recabar información visual (recortes de diario o revistas, extractos televisivos) sobre noticias de la época; realizar una cartografía de acontecimientos; y crear y producir su propio audiovisual sobre este periodo, interviniendo capítulos de la serie *El patrón del mal*. Estos ejercicios tienen como propósito vincular lo personal con lo nacional, pero también entender que todo relato es una ficción, pues incluso cuando comparten sus fotografías o cuenta su historia cada quien elige qué contar, de qué forma hacerlo y qué omitir. Ello permite reflexionar críticamente acerca de lo que vemos y entender que todo relato está atravesado por subjetividades. Las narcoseries, "aunque tomen la realidad como excusa para contar una historia, no dejan de ser producto de la ficción" (104).

En todos estos casos se valora un aprendizaje significativo en la medida en que se incorpora intereses, experiencias, modos de vida y hábitos de consumo del estudiantado. Las narcoficciones se convierten en una herramienta pedagógica que incentiva un pensamiento conjunto entre estudiantes y que promueve el diálogo. A la vez, propicia el desarrollo de sujetos pensantes y activos que cuestionan tanto la realidad como a los medios. La invitación que realizan estos trabajos es a utilizar estos materiales en el salón de clases como motor de interés para jóvenes y desde sus posibilidades críticas. Mi propuesta sigue esta misma línea e incorpora tópicos generales que se desprenden de estas narcoficciones, pero que no necesariamente se relacionan con la narcocultura. Propongo así abordarlas desde su potencial analítico para reflexionar con el estudiantado acerca de sus problemas, frustraciones, anhelos y sueños, a la vez que establecer una visión crítica sobre el mundo que habitan.

Propuesta metodológica

Objetivo general: Que el estudiantado reflexione críticamente acerca de temáticas, problemas y experiencias propias de la cultura juvenil (familia, vínculos afectivos, territorio, autocuidado, narcocultura, violencia) que son abordados por las narcoficciones.

Metodología

Se consideran sesiones en que se aborden temas fundamentales en la construcción identitaria juvenil, a través de la lectura, escucha o visualización de narcoficciones seleccionadas por el cuerpo docente. La reflexión crítica se trabajará a partir de diez tópicos:

1. Amor en las relaciones de pareja. Algunas ficciones sobre narcotráfico abordan relaciones de pareja en las que predominan temas como la independencia, el consentimiento en las relaciones sexuales y la necesidad de establecer compromisos sanos. Por el contrario, en otras se desprenden problemáticas como la posesión, la venganza y la mantención de estereotipos de género. Se sugiere que el estudiantado describa cómo actúan personajes masculinos y femeninos cuando se enamoran y cuando la relación concluye. ¿De qué manera se presenta la relación sexual? ¿Quién toma la iniciativa? ¿Cómo se exhibe la relación de pareja?

2. Autocuidado. Temas como la depresión, el suicidio en niñeces y jóvenes, y la necesidad de buscar ayuda a través de terapias sicológicas es un tópico recurrente en estas ficciones. Se sugiere preguntas

del tipo, ¿qué le causa tristeza al personaje?, ¿cómo actúa ante la frustración?, ¿cómo se representa la terapia sicológica?, ¿qué otras alternativas tienen los personajes ante la tristeza, miedo o frustración?

3. Drogas. Vinculado con el tópico anterior, las narcoficciones contribuyen a reflexionar acerca de las adicciones entre jóvenes. En algunas, los sujetos asumen utilizarlas como medio de evasión o placer, mientras en otras se advierte acerca de sus peligros. Ambos polos deben ser abordados críticamente. Sugerencias de actividades: describir el comportamiento de algún personaje que consuma drogas. Describir su apariencia física y la forma en que se relaciona con otros personajes. ¿Qué ocurre con la gente alrededor cuando un personaje consume drogas?, ¿cómo afecta el consumo a los personajes?, ¿cuál es el discurso que presenta la narcoficción respecto al consumo?

4. Arraigo territorial. El amor que se presenta en estas ficciones no se da solamente en cuanto a la pareja, sino también al territorio en el que se nació y creció. La población se representa desde el cariño al barrio, a quienes habitan en ese espacio físico y el deseo de bienestar material para quienes permanecen en él. Sugerencias de actividades: describir el comportamiento de los personajes en relación con sus pares (familia, amigos, vecinos). ¿En qué momento los personajes hablan del barrio, de la ciudad o del país?, ¿lo hacen con orgullo o de manera despectiva?, ¿los personajes incentivan acciones para mejorar sus condiciones de vida?

5. Crítica a las desigualdades. Un tema importante de estos productos es la exhibición de las inequidades económicas y sociales. Hay una crítica a la sectorización y marginalización en ciertos territorios, la falta de oportunidades y la corrupción. Como contrapunto se presenta la necesidad de contrarrestar estas falencias a través de la cultura y la educación. Sugerencia de actividades: describir el espacio en que los personajes se desenvuelven y describir la apariencia física de los personajes según su estilo de vida y territorio (vestimenta, modo de hablar, actitudes). ¿Cómo se presenta la niñez?, ¿hay en el discurso una reflexión sobre las diversas oportunidades materiales, educativas y laborales para los personajes?, ¿se aborda el racismo y el estigma contra la comunidad LGBTIQA+?, ¿cuál es su participación en estos productos?, ¿de qué manera se relacionan con otros personajes?

6. Aspiración material. Este tópico que ha sido asociado a la narcocultura puede reflexionarse desde su lado negativo y positivo. El deseo capitalista es a veces individual, mientras en otras narcoficciones es colectivo, en el entendido de que se debe compartir lo que se ha logrado. Sugerencia de actividades: describir los elementos que indican poder adquisitivo en los personajes, ¿hay marcas de lujo que puedas reconocer?, ¿cómo son los personajes que tienen mayor estatus económico?, ¿hay indicios acerca de cómo llegaron a tener dinero?, ¿de qué forma utilizan el dinero los personajes?, ¿existe un símil entre felicidad y dinero?

7. Reflexión sobre los estereotipos sociales. Los productos culturales sobre narcotráfico cuestionan los estereotipos de clase. Ya no es solamente el sujeto marginal quien se involucra en el crimen, sino también personas de clase alta. Sugerencia de actividades: identificar diferencias y similitudes entre personajes de clase alta, media y baja. ¿Hay asociaciones entre el modo de vestir y hablar con el lugar que habitan? ¿Las actitudes cambian según el espacio de pertenencia?

8. Reflexión sobre estereotipos de género. Algunos temas presentes dicen relación con la agencia y autoestima en las mujeres, el placer sexual femenino, entre otros asuntos que contribuyen a desmontar los estereotipos y roles de género tradicionales. ¿Cómo se visten los personajes femeninos en contraposición a los masculinos?, ¿hay personajes femeninos que realicen actividades consideradas tradicionalmente para hombres o viceversa?, ¿cuánta relevancia adquieren los personajes femeninos en comparación a los masculinos?, ¿cuántas veces hablan los personajes femeninos?, ¿de qué forma describen los personajes masculinos a los femeninos?

9. Violencia. Este tópico debe ser abordado desde su complejidad, ¿por qué los personajes se presentan desde la agresividad?, ¿contra quiénes se ejerce violencia y por qué?, ¿cuál es el sentido del descontento y el enfrentamiento?, ¿cuáles son las consecuencias de ejercer esa violencia? Esta reflexión debe traer respuestas creativas para que el estudiantado comprenda que siempre hay otras alternativas frente a la

violencia y la necesidad de generar una cultura de la paz.

10. Valores éticos. Las narcoficciones presentan una crítica constante respecto a las actuaciones poco éticas. Es decir, se explicita que quienes se vinculan al mundo del crimen acaban mucho peor de lo que empezaron, pues el destino es la pérdida de la autonomía, la privación de la libertad o la muerte. Sugerencia de actividades: identificar valores éticos en los personajes. ¿Hay personajes buenos y malos?, ¿cómo actúan aquellos personajes que podemos situar en el polo del bien?, ¿cómo actúan los que situamos en el polo del mal?, ¿hay cambios en sus actitudes a lo largo del relato?, ¿qué elementos positivos podemos rescatar de estas narcoficciones?

Abordar estos temas permitirá a estudiantes comprender que los productos culturales sobre narcotráfico también pueden proponer modelos éticos y positivos en cuanto al ser hombres y mujeres. Entre los tópicos que se deben conversar se encuentra el consentimiento, la responsabilidad afectiva, la crítica a estigmas sociales o estereotipos y roles de género tradicionales. Se sugiere indagar cuál es el concepto de éxito y poder que predomina, así como cuáles pueden ser las alternativas a la violencia o a la falta de oportunidades. Las temáticas promoverán una reflexión en torno a la manera en que se construyen o no las actuales identidades juveniles.

El material podrá ser adaptado al tópico que se quiera abordar, por lo que se recomienda alternar entre literatura, música, series y películas. Las reflexiones que surjan en estas sesiones deberán ser plasmadas en algún producto

cultural de creación. Se considera que puedan ser capaces de escribir la letra de una canción, grabar un cortometraje ficcional o documental, crear un cuento, entre otras posibilidades de expresión artística.

Conclusiones

Las narcoficciones son consideradas peligrosas por el daño que pueden hacer a niñeces y juventudes. Se asume que transmiten valores negativos como el ascenso social y económico a través del crimen, que realizan una apología al narcotráfico y a las adicciones y que exhiben una realidad deformada en que es posible vivir con todas las comodidades sin tener que trabajar. Ello ha llevado a que políticos latinoamericanos busquen modos legales de limitarlas o censurarlas con el fin de que la población no se vea expuesta a este tipo de mensajes. El último tiempo, sin embargo, ha habido un vuelco en la lógica punitivista que apunta a la educación antes que a la prohibición. En ese sentido, docentes hispanoamericanos están proponiendo alternativas para su uso en aula de clases con la intención de realizar una recepción acompañada y crítica que fomente el aprendizaje en torno a la cultura mediática.

Las propuestas revisadas son múltiples y abarcan diversas materias del conocimiento de manera disciplinar e interdisciplinar. Algunas narcoficciones serán mayormente útiles para las clases de historia si lo que queremos es crear una memoria colectiva respecto a acontecimientos sensibles para la población y, a la vez, concientizar sobre las posibilidades del presente. Otras pueden contribuir en clases de lengua y literatura, para lograr objetivos como aumentar el vocabulario o identificar metáforas, como es el caso de docentes que utilizan la literatura o la música urbana;

así como a generar un aprendizaje significativo basado en sus propias experiencias e intereses. En algunos casos, estos saberes pueden complementarse con otras materias tales como la filosofía, economía, educación artística, ciencias políticas, entre otras. El potencial de estos materiales utilizados como herramientas pedagógicas puede ser infinitos.

En tiempos de narcocultura y en que la seguridad es una preocupación prioritaria en todos los ámbitos de la sociedad se hace necesario encontrar mecanismos de prevención y no solo de reacción. Sabemos que la guerra contra el narco ha sido un fracaso en cada país que se ha implementado, con consecuencias nefastas en términos de derechos humanos y vidas arrebatadas. Es por ello imprescindible encontrar nuevas alternativas que contribuyan a generar consciencia crítica y reflexión informada sobre lo que está ocurriendo. Empezar con niñeces y jóvenes es prioritario, por cuanto la educación es un medio concreto para evitar entregar más soldados a las filas del narco y el crimen organizado. No podemos desconocer cifras tan alarmantes como las arrojadas por el Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana de la Universidad de Chile que indican que el 70% de jóvenes que cometieron delitos graves habían desertado de la escuela (Guerra). Si la escuela sigue siendo un espacio de desconexión con la realidad, un encierro para adquirir conocimientos que no serán aplicados a la vida, difícilmente podamos revertir esos números.

Por ello la propuesta se enfoca en generar espacios dialógicos con el estudiantado, en incorporar en el currículum temas y materiales que sean de su interés, que les apasionen, que les entretengan. Las narcoficciones pueden serlo por cuanto son productos que apelan a sus contextos al utilizar un lenguaje coloquial, presentar principalmen-

te personajes en edad similar y ser productos culturales de gusto masivo. En ese sentido, la propuesta que presento es una invitación a sacar provecho de ellos para utilizarlos en la práctica pedagógica. Es una invitación también para que cada docente elija la canción, el libro, el extracto de serie o película más acorde para su aula de clases y que pueda modificar o agregar preguntas y actividades en torno a ellas, según las necesidades de sus estudiantes. Como toda iniciativa es un punto de partida susceptible de ser mejorado en cada clase, con cada grupo, pero parte de la premisa de que los problemas sociales se hablan, no se esconden; que tenemos estudiantes críticos, pensantes, capaces de cambiar sus decisiones de vida si tienen la orientación adecuada; y de la esperanza de que como docentes podemos ser ese motor de cambio sin recurrir a las prohibiciones.

Obras citadas

Abad Faciolince, Héctor. "Estética y narcotráfico". *Revista de Estudios Hispánicos*, vol. 42, no. 3, 2008, 513-518.

Aguilar, Israel. "Claudia Sheinbaum aclara que narcocorridos no están prohibidos". *Infobae*, 13 abril 2025, https://www.infobae.com/mexico/2025/04/13/claudia-sheinbaum-aclara-que-narcocorridos-no-estan-prohibidos-tras-triful-ca-en-concierto-de-luis-r-conriquez/

Ballardo, Ian. "'Mejor la educación que la prohibición': Sheinbaum aclara postura sobre narcocorridos a Billboard". *Publimetro*, 16 de abril 2025, https://www.publimetro.com.mx/noticias/2025/04/16/mejor-la-educacion-que-la-prohibicion-sheinbaum-aclara-postura-sobre-narcocorridos-a-billboard/

Bravo-Fuentes, Paloma. "El reggaetón y la educación en valores en el área de música en primaria". *EDUCA Interna-*

tional Journal, vol. 4, no. 2, 2024, 288-310, https://doi.org/10.55040/educa.v4i2.100

Burgos, César, Helena Simonett y David Moreno. "La censura al narcocorrido en México: Análisis etnográfico de la controversia". Juan José Olvera Gudiño (coord.). *Economías de las músicas norteñas*. Casa Chata, 2021, 47-68.

Cano, Natalia. "México canta". *Billboard*, 10 de abril 2025, https://www.billboard.com/espanol/cultura-entretenimiento/mexico-canta-todo-lo-que-debes-saber-concurso-del-gobierno-1235943227/

Cotrino, Michelle. "Sensibilización en jóvenes sobre la influencia de las narco telenovelas en Pereira". Tesis Licenciatura en Comunicación Social y Periodismo. Universidad La Sabana, 2020.

De la Cerda, Dhalia. "En defensa de Peso Pluma: escuchemos a las juventudes que le cantan al narco". *El País*, 22 de enero 2024, https://elpais.com/mexico/2024-01-23/en-defensa-de-peso-pluma-escuchemos-a-las-juventudes-que-le-cantan-al-narco.html

Gámez Carbonero, Lorena. *Reggaetón en el aula desde una perspectiva crítica: valores y socialización en la educación actual*. Tesis Máster en Profesorado de enseñanza en secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas. Universidad de Jaén, 2023,
https://crea.ujaen.es/server/api/core/bitstreams/4a469d74-ae88-4956-8a09-9591b49d5d75/content

Ganter, Rodrigo. "Narcocultura y signos de transfronterización en Santiago de Chile". *Mitologías Hoy*, vol. 14, 2016, 287-302.

González Álamo, Vicente. *El impacto de la percepción de contenido violento en el éxito comercial en la industria musical: Una aplicación en el género urbano en Chile*. Tesis Magister en Marketing. Universidad de Chile, 2023, https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/195514

Guerra, Oscar. "Jóvenes en Chile: Entre la crisis y la esperanza". *El Desconcierto*, 16 de junio 2024, https://eldesconcierto.cl/2024/06/16/jovenes-en-chile-entre-la-crisis-y-la-esperanza

Hérnandez, Beatriz y Rocío Navarro. *Desarrollo del pensamiento crítico y obtención del aprendizaje significativo mediante la integración de la narcoliteratura al currículum de segundo medio de Lengua y literatura del Liceo Vicente Palacios de la comuna de Tomé*. Tesis de Licenciatura en Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2024.

Hueso, Adrián. *Cultura narcotelevisiva y reflexión audiovisual*. Tesis Licenciatura en Artes, Universidad Pedagógica Nacional, 2015.

Lage-Gómez, Carlos. "Aproximación transdisciplinar a la Música Popular Urbana en Enseñanza Secundaria". *Estudios Pedagógicos*, vol. XLVI, no. 2, 2020, 159-176, DOI:10.4067/S0718-07052020000200159

Lemus, Rafael. "Balas de salva. Notas sobre el narco y la narrativa mexicana". *Letras Libres*, no. 81, 2005, https://www.letraslibres.com/mexico/balas-salva

Marín-Liébana, Pablo y Ana María Botella Nicolás. "Las preferencias musicales de los estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria. Una oportunidad para implementar un enfoque de tipo sociocrítico". *Revista Internacional de Educación musical*, no. 8, 2020, 15-24, DOI:10.1177/2307484120956512.

Mayol, Alberto. "Peso Pluma en Viña: A veces hay que escuchar la voz del narco". *Biobio*, 8 de enero 2024, https://www.biobiochile.cl/noticias/opinion/columnas-bbcl/2024/01/08/peso-pluma-en-vina-a-veces-hay-que-escuchar-la-voz-del-narco.shtml

Martin Barbero, Jesús. *Los ejercicios del ver: Hegemonia audiovisual y ficción televisiva*. Gedisa Editoria, 1999.

Molina, Sared. "Narcocorridos, un desafío más en las aulas de León". *En línea*, 22 mayo 2023, https://noticierosenlinea.com/narcocorridos-un-desafio-mas-en-las-aulas/

Mondaca Cota, Anajilda. "Narrativa de la narcocultura: Estética y consumo". *Ciencia desde el Occidente*, vol. 1, no 2, 2014, 29-38.

Parra, Eduardo Antonio. "Norte, narcotráfico y literatura". *Letras Libres*, no. 82, 2005, https:// www.letraslibres.com/mexico/norte-narcotrafico-y-literatura

Pérez, Joanna. "Modifica la ley N°19.928, sobre fomento de la música chilena, para prohibir la participación de artistas o grupos que promuevan la narcocultura y actividades delictuales, en conciertos y espectáculos masivos". *Cámara de Diputadas y Diputados*, 17 de enero 2024,

https://www.camara.cl/verDOC.aspx?prmID=76749&prmTipo=FICHAPARLAMENTARIA&prmFICHATIPO=DIP&prmLOCAL=0

Rivera Mella, Matías y María José Valenzuela Tapia. *La música urbana como un instrumento académico en la clase de Lengua y Literatura*. Tesis Licenciatura en educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2023, https://bibliotecadigital.academia.cl/server/api/core/bitstreams/bef668ee-8191-4ada-ac98-d721c53f40ca/content

Salón, Daniela y Brayan Gambasica. *Educar la mirada: las representaciones sobre el narcotráfico (re)producidas en las películas Pájaros de Verano (2018) y El Infierno (2010). Un acercamiento al fenómeno desde la escuela, en el marco del capitalismo gore*. Tesis de licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2020, http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12159/educar_la_mirada_las_representaciones_sobre_el_narcotrafico_reproducidas_en_las_pel%C3%ADculas_pajaros_de_verano_y_el_infierno_un_acercamiento_al_fenomeno_desde_la_escuela.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Sánchez Soto, Miguel. "Estrategias pedagógicas en la representación de un pasado: el caso de la serie *Narcos México* (2018)". *Qvadrata*, vol. 4, no. 7, 2022, 151-175, DOI: https://doi.org/10.54167/qvadrata.v4i7.1000

Valentín, Lucía. "'El juego del calamar' y las narcoseries: por qué enganchan a los jóvenes". *RFI*, 4 noviembre 2021, https://www.rfi.fr/es/cultura/20211104-el-juego-del-calamar-y-las-narcoseries-por-qu%C3%A9-enganchan-a-los-j%C3%B3venes

Vásquez Mejías, Ainhoa. *Narcocultura. Masculinidad precaria, violencia y espectáculo*. Paidós, 2024.

Wilches, Jaime. "¿Y educar para qué? Representaciones mediáticas de narcocultura en los modelos del progreso económico y prestigio social". *Desafíos*, vol. 26, no. 1, 2014, 199-234. https://www.redalyc.org/pdf/3596/359633175007.pdf

Zazueta, Héctor; César Sepúlveda y Nora Millán. "Influencia de narco-series y narco-corridos en las aspiraciones educativas de estudiantes de Sinaloa, México". María del Pilar Mora Cantellano; Serena Serrano Oswald y Enrique Mota Flores (coords.) *Reconfigurando territorios a partir de la cultura, el empoderamiento de las mujeres y nuevos turismos*. UNAM-AMECIDER, 2022, 169-186.