



Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Filosofía

***Problemáticas y desafíos de los proyectos educativos populares
durante la pandemia.***

***Estudio de caso del “Comité Acción Solidaria”; colectivo de Educación
Popular de estudiantes UMCE.***

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESORA DE FILOSOFÍA

ESTUDIANTE: Susana Melisa González Guerrero

PROFESOR/A GUÍA: Luciano Allende

Patricio Azocar

SANTIAGO DE CHILE, 2023

2023, González, S.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi más profundo agradecimiento a todos quienes han contribuido de alguna forma a la realización de esta memoria.

En primer lugar, mi enorme gratitud hacia mi familia, cuyo inquebrantable apoyo ha sido el pilar fundamental en cada deriva de mi trayectoria académica.

A mis hermosos amigos y amigas, les agradezco de corazón por su compañía a lo largo de este arduo proceso. En especial a Pilar e Ignacio, por sostener su cariño y escucha incondicional.

Por último, quiero extender mi reconocimiento al profesor Luciano Allende y a Patricio Azócar, cuya orientación y acompañamiento en esta investigación han sido incansables. Agradezco profundamente su disposición para escuchar una y otra vez mis inquietudes, así como el aliento constante que me brindaron para cerrar este proceso.

Contenido

Resumen	6
Abstract	7
Introducción	8
1. Planteamiento del problema de investigación	10
1.1 Antecedentes.....	10
a) Educación, pandemia y coronavirus.....	10
b) Formación inicial docente UMCE	14
c) Comité Acción Solidaria	16
1.2 Problema de Investigación.....	20
1.3 Preguntas y Objetivos de Investigación.....	21
1.4 Metodología.....	22
a) Enfoque de la investigación	22
b) Diseño de la investigación.....	23
c) Procedimientos de recolección de datos	24
d) Análisis	26
2. Marco Teórico	28
2.1 La Educación Popular (EP)	28
a) Contexto e influencias de la Educación Popular en Latinoamérica	28
b) Breve reseña de la Educación Popular en Chile	34
c) Prácticas educativas de la EP freiriana	40
d) Pensamiento freiriano y Teoría del Currículo	44
3. Análisis, experiencia y reflexiones.....	49
3.1 Caracterización Comité Acción Solidaria	49
3.2 Educación Remota y Educación Popular	57
3.3 Conclusiones.....	63
4. Bibliografía.....	66
5. Referencias	70
6. Anexos.....	74

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar los desafíos que enfrenta la institución educativa en el contexto de la pandemia por COVID-19, específicamente en relación con la formación inicial docente en confrontación con un proyecto de Educación Popular, implementado por el colectivo de estudiantes Comité Acción Solidaria en la población Miraflores, Santiago. Se utiliza una metodología cualitativa y se enfoca en dos ejes problemáticos transversales: la educación en pandemia y la Educación Popular. Se recopila documentación secundaria y bibliografía sobre pedagogía crítica para identificar y caracterizar las prácticas de la Educación Popular. Los resultados de esta investigación permiten reflexionar sobre los desafíos de la educación durante la pandemia, especialmente en la flexibilidad curricular, académica y administrativa de la institución educativa, tanto formal como popular, en relación con su capacidad para enfrentar espacios de alta incertidumbre.

Palabras clave: Educación Popular, Educación Remota, Pandemia, Paulo Freire, Comité Acción Solidaria.

Abstract

The objective of this research is to analyze the challenges faced by the educational institution in the context of the COVID-19 pandemic, specifically in relation to initial teacher training in confrontation with a Popular Education project, implemented by the student group Comité Acción Solidaria in the Miraflores population, Santiago. A qualitative methodology is used and focuses on two transversal problematic axes: education in a pandemic and Popular Education. Secondary documentation and bibliography on critical pedagogy is collected to identify and characterize the practices of Popular Education. The results of this research allow us to reflect on the challenges of education during the pandemic, especially in the curricular, academic and administrative flexibility of the educational institution, both formal and popular, in relation to its ability to face spaces of high uncertainty.

Keywords: Popular Education, Remote Education, Pandemic, Paulo Freire, Comité Accción Solidaria.

Introducción

El presente proyecto de investigación tiene como punto de partida la experiencia e intervención del colectivo de educación no formal Comité Acción Solidaria (desde ahora Comité), integrada por estudiantes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), en la población Miraflores, ubicada en la comuna de Lo Prado, Santiago. Acción que se realizó entre los meses de julio y diciembre del año 2021, en el contexto de pandemia por COVID-19.

A principios del año 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que el coronavirus COVID-19 se había convertido en una pandemia a nivel global. La crisis sanitaria obligó a cada territorio a tomar medidas preventivas para detener la propagación de contagio. Se ejecutaron restricciones como: confinamiento, distanciamiento social, paralización de actividades, entre otras; que afectaron severamente las labores y cotidianidades de nuestras vidas. En Chile, el gobierno tomó la medida del cierre de todos los establecimientos educativos, por lo que el Ministerio de Educación (MINEDUC) instaló un modelo de instrucción a distancia para la continuidad del aprendizaje de estudiantes, que se basó –principalmente- en la accesibilidad digital. Esta situación no sólo aumentó la inequidad educativa entre aquellas comunidades pertenecientes a escuelas municipales y privadas, sino que también, afectó a los y las docentes que debieron ajustarse a la nueva modalidad de educación a distancia.

Este escenario de crisis que vivió la educación chilena, a raíz de la pandemia, permitió nuevos espacios interdisciplinarios de discusión, reflexión e intercambio de experiencias en torno a las prácticas educativas que se desarrollaron en este contexto. En dichos diálogos, del cómo crear otros encuentros educativos que resistan la precariedad de la educación virtual y, en función al contexto expuesto, es que estudiantes de la UMCE, de diferentes carreras pedagógicas, se reunieron para apoyar y levantar un proyecto educativo popular en la población Miraflores, con la finalidad –también- de validar este espacio para prácticas de formación inicial docente de la universidad.

La investigación tiene como objetivo indagar sobre los desafíos de la institución educativa en pandemia, en confrontación con este proyecto de educación popular, por medio de una metodología cualitativa con el Comité.

El estudio de caso permitió considerar dos ejes problemáticos a desarrollar: La educación en pandemia y la Educación Popular. Primeramente, se indagó sobre las principales problemáticas de la educación en pandemia, sobre la base de documentación secundaria contingente. En un segundo momento, se identificó y caracterizó las prácticas de la Educación Popular, respaldándose en bibliografía sobre estudios de teorías y educación crítica. Posteriormente, se realizó un análisis de los datos de campo recopilados en relación con los dos aspectos problemáticos enunciados.

1. Planteamiento del problema de investigación

1.1 Antecedentes

a) Educación, pandemia y coronavirus

La llegada del SARS-CoV-2 o coronavirus (COVID-19) a Chile en marzo del 2020 obligó al gobierno de turno a tomar medidas inéditas para ralentizar la propagación en el territorio nacional. Debido a la poca información existente en ese entonces sobre el comportamiento del virus, se optó por seguir las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y las acciones tomadas por otros países que ya se encontraban con circulación viral, las cuales apuntaban al distanciamiento social como la mejor herramienta no médica para evitar su transmisión. Por lo anterior, con el objetivo de salvaguardar la salud de la población, las autoridades optaron por aplicar una serie de medidas sanitarias que afectaron transversalmente la vida cotidiana en los territorios, tales como el uso obligatorio de mascarillas en lugares públicos y privados; las cuarentenas en sus diferentes gradualidades y limitar el libre tránsito de la población durante los años 2020 y 2021.

Para el caso de la educación, el día 16 de marzo del 2020, a sólo dos semanas de haber iniciado el año académico y de la detección del primer caso de COVID-19 en Chile, se instruyó suspender el funcionamiento de los establecimientos educacionales del país, medida que fue evaluada periódicamente en función de la situación epidemiológica a nivel nacional.

Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación de Chile (2020) publicó un documento que otorgaba las orientaciones de funcionamiento del sistema escolar durante el periodo de emergencia sanitaria, el cual buscaba “resguardar los aprendizajes y garantizar el funcionamiento para que se puedan entregar los beneficios y apoyos a todos los estudiantes” (MINEDUC).

Dentro de los puntos delineados, se determinó un “Plan de Aprendizaje Remoto”, sobre la base de la migración del sistema presencial a un sistema telemático, ejecutado a través de dispositivos electrónicos con acceso a internet, complementado por el uso de textos

escolares, diapositivas, guías, entre otros materiales pedagógicos. Este plan de acción implicó que se inyectaran recursos para habilitar la enseñanza a distancia y sostener diversos complementos a la gestión educativa, como plataformas educativas en línea, un canal de televisión que entregaba contenido 24/7, programas radiales, textos digitales, material pedagógico complementario y programas digitales (UNESCO, 2020).

Posteriormente, a mediados de mayo del 2020, el MINEDUC presentó el plan de “Priorización Curricular” (UCE, 2020), el cual fue elaborado por la Unidad de Currículum y Evaluación del organismo ministerial, que consideraba cuatro pilares fundamentales:

1. Determina objetivos imprescindibles para la continuidad de los estudios en cada nivel.
2. Entrega flexibilidad para que los establecimientos puedan implementar el currículum acorde a sus metodologías y organización interna.
3. Presenta una mirada de mediano plazo.
4. Mantiene el desarrollo integral del currículum vigente considerando a todas las asignaturas (MINEDUC, 2021).

Si bien, las directrices entregadas por las autoridades sirvieron para dar conducción al proceso educativo durante la pandemia, las problemáticas que se generaron fueron considerables y de diferente índole, ya que en un sistema educativo segmentado como el chileno -compuesto por establecimientos municipales, particulares subvencionados y privados-, la brecha educacional existente se vio fuertemente potenciada por las particularidades de las medidas antes expuestas.

La segmentación de la educación en Chile es un tema que ha sido objeto de varios estudios, los cuales coinciden en que el sistema educativo es el principal responsable de producir y reproducir la estratificación social en el país. En esta línea, los diferentes tipos de establecimientos escolares tienen una estrecha relación con el nivel socioeconómico de los estudiantes que asisten a ellos.

Como se ha señalado, "los estudiantes de nivel socioeconómico bajo y medio bajo tienden a concentrarse en establecimientos públicos, los de nivel socioeconómico medio en establecimientos subvencionados y los de nivel socioeconómico alto en establecimientos

particulares pagados" (González, 2017); situación que también tiene un impacto significativo en el acceso a los recursos educativos y en las oportunidades de aprendizaje.

Por consiguiente, mientras los establecimientos educacionales privados se adaptaron rápidamente a las nuevas dinámicas, implementando clases telemáticas sincrónicas donde – incluso- se exigía a los estudiantes el uso de su uniforme, algunos establecimientos públicos repartían guías pedagógicas impresas que se debían retirar de forma presencial una vez por semana, debido a que el acceso digital muchas veces no permitía la entrega correcta de los contenidos a través de internet (Bellei, 2020).

En tanto, la asimetría de los recursos de las distintas comunidades educativas, provocaron que los planes entregados desde el MINEDUC fueran, muchas veces, inequitativos entre el estudiantado. Según un informe de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) sobre la educación durante la pandemia, se indican los efectos perjudiciales que conlleva el cierre de las escuelas. Dentro de las principales consecuencias enunciadas por la entidad, destacan: la “pérdida de aprendizajes e interacción social con compañeros y profesores, pérdida de aprendizajes en la educación técnico-profesional, riesgo de deserción, mayor riesgo de abusos a niñas y jóvenes, e interrupción de provisión de servicios de bienestar” (Freshwater, 2020).

Así, dadas las condiciones sanitarias, no retornar a clases presenciales implicó un alto riesgo de incrementar las brechas de aprendizaje existentes entre los estudiantes de los distintos tipos de establecimientos educacionales.

En ese sentido, debido a la gran cantidad de problemáticas detectadas a comienzos de octubre del 2020, el MINEDUC generó un plan de retorno presencial a clases llamado “Abrir las Escuelas Paso a Paso”. Este buscaba salvaguardar el proceso educativo de quienes se vieron excluidos con las medidas antes señaladas. Dicho programa se basó en tres ejes fundamentales:

1. Seguro: Cumpliendo medidas sanitarias y protocolos definidos en conjunto con el Ministerio de Salud (MINSAL).
2. Voluntario: Los establecimientos podían evaluar si decidían abrir, sujeto a las condiciones sanitarias. Si un establecimiento decidía

abrir, los apoderados podían decidir si enviar o no a sus hijos a la escuela.

3. Gradual: El regreso de los estudiantes se realizó de manera gradual, propiciando el retorno de los 3eros y 4tos medios (Balance MINEDUC 2020, 2021).

Esto permitió que a final del 2020 y gran parte del 2021 se desarrollara un sistema híbrido de educación, donde algunos estudiantes asistían de forma presencial a los establecimientos y, otros, de forma telemática, desde sus casas. Según las autoridades, ello permitiría alcanzar de mejor forma los objetivos curriculares y subsanar algunas de las problemáticas que se agudizaron durante los cierres de establecimientos y cuarentenas.

Dicho esto, la educación remota cobró gran relevancia para la sociedad y reveló brechas significativas en cuanto a la disparidad de capacidades y recursos disponibles por parte de las comunidades educativas, tanto para impartir como para acceder a este tipo de formatos. Profesores y profesoras de distintas asignaturas, generaciones, con más o menos uso tecnológico, debieron incorporar forzosamente nuevas didácticas, más allá del uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), para incentivar y acompañar el proceso del estudiantado en un escenario como el antes expuesto.

Otra consecuencia, tuvo relación con el agobio laboral docente en contexto de pandemia. La educación remota tensionó los espacios de trabajo del profesor, tal como menciona el artículo “Teletrabajo y agobio laboral del profesorado en tiempos de COVID-19” (UCh, 2020). El fenómeno estuvo asociado al malestar del cuerpo docente, marcado por la intensificación del trabajo, el uso prolongado de los dispositivos virtuales, la disminución del tiempo de descanso y cruce de los ámbitos públicos y privados, junto con el desafío de adaptar los contenidos curriculares priorizados por el MINEDUC.

b) Formación inicial docente UMCE

Tal como se expuso en el acápite anterior, luego de la suspensión de las clases en todos los establecimientos educativos debido a la cuarentena, surgieron nuevos planes de contingencia para continuar con los procesos de formación en modalidad remota, tanto de las escuelas como de las instituciones superiores.

Respecto de aquellos estudiantes de pedagogía que cursaron prácticas profesionales en dicho periodo, como es el caso de esta investigadora, las medidas que levantó la Dirección de la UMCE en el “Comunicado sobre medidas de apoyo en el contexto de la pandemia covid-19”, fueron flexibilizar las prácticas profesionales, para cuidar el trayecto formativo y de titulación del cuerpo estudiantil. Existió la posibilidad, dado el contexto, de postergar la práctica voluntariamente o por decisión del Departamento, pero en caso de su realización, el comunicado señaló lo siguiente:

Práctica profesional en modalidad no presencial. Para los casos en que la Unidad Académica acredite que se reúnen las condiciones prioritarias para el logro de las competencias del perfil de egreso comprometidas en la Práctica Profesional, la institución autorizará, excepcionalmente, su realización en la modalidad online. Para ello, la Universidad brindará el soporte institucional desde los lineamientos técnicos, didácticos o tecnológicos, que las carreras establezcan para acompañar el proceso. El referido soporte institucional estará respaldado por la Unidad de Desarrollo de la Docencia, que articulará el apoyo con el Centro de formación Virtual y Ucampus. (2020)

Como se aprecia, las medidas coincidieron y respondieron al modelo de formación práctica de la universidad, sustentado desde un paradigma socio-crítico, por lo cual, la formación inicial docente y la práctica profesional sigue constituyendo un eje relevante y articulador de saberes, como describe el sitio web UMCE, favoreciendo “la construcción de una identidad profesional docente, que desarrolla procesos reflexivos y se vincula con el desarrollo de la investigación de la propia práctica” (Coordinación Institucional de Práctica, s/f). Esto deja en manifiesto una visión integral que responde al Modelo Educativo UMCE, centrado –principalmente- en la formación profesional como un asunto contextual y

procesual de integración a la vida universitaria y que trasciende a la figura de práctica profesional.

Uno de los aspectos fundamentales del Modelo Educativo UMCE que fortalece la noción de una educación adaptada al contexto y que es esencial para garantizar la continuidad del proceso educativo durante la pandemia, se relaciona con el "Principio de Flexibilidad":

Considerando el carácter contextualizado de la educación, se requiere de un modelo flexible, que además promueva la diversidad curricular en los procesos formativos. Esto significa que las experiencias se deben adecuar a circunstancias sociales concebidas como singulares, complejas y diversas. Con ello, se busca dar cabida a una formación profesional en que el estudiante sea capaz de relacionar, contextualizar y globalizar sus aprendizajes, considerando la singularidad de los contextos. Desde el punto de vista de la formación se debe impulsar zonas de flexibilidad curricular que permitan a los futuros profesionales diseñar planes de formación de acuerdo a sus intereses. (UMCE, 2016)

En ese sentido, comprendiendo las medidas que propone el MINEDUC desde la flexibilidad y continuidad, y encausando la discusión al campo virtual de las prácticas profesionales pedagógicas, la universidad implementó diversas jornadas colectivas y transdisciplinarias de intercambio de experiencias, con el propósito de apoyar y complementar los procesos de formación inicial docente.

De esta forma, se acordó que el “trabajo colectivo, comunicación y flexibilidad son elementos comunes que algunas carreras han incorporado al desarrollo de sus prácticas iniciales e intermedias en modalidad online, reajustando estrategias didácticas o modificando actividades para el logro de los objetivos esenciales” (UMCE, 2020). Asimismo, se concluyó que “nuestro objetivo no debe ser usar tecnología per se, si no con el propósito de potenciar el proceso de enseñanza –aprendizaje” (Ibíd.).

Estos diálogos demostraron que el intercambio comunitario de nuevas formas de prácticas enriquece la educación a distancia, ya que se enfrentaba un escenario completamente desconocido. Al mismo tiempo, se llevaron a cabo diversas iniciativas, como

mesas de discusión, charlas y talleres interdisciplinarios, con el objetivo de dar continuidad a los distintos procesos de formación superior.

Es en ese contexto que, en el año 2020, un grupo de estudiantes UMCE se unió para llevar a cabo un proyecto educativo popular -Comité Acción Solidaria- en la población Miraflores de Lo Prado. En el transcurso del 2021, esta iniciativa se consolidó como un Proyecto de Vinculación con el Medio, con el código 2021-018, bajo el título de *Prácticas Interfacultades, Territoriales y Populares* (2021).

Esta propuesta permitió llevar a cabo la formación inicial docente de estudiantes de distintas áreas en un espacio alternativo al tradicional y opuesto a la modalidad remota propuesta por la universidad. En el siguiente segmento se profundizará en este punto.

c) Comité Acción Solidaria

En el marco descrito anteriormente es que organizaciones de la sociedad se articularon en torno a demandas sociales, económicas y de cuidado provocadas por las medidas restrictivas de la cuarentena. En esas fechas -y al alero de la universidad-, resurgieron iniciativas solidarias de cooperación como respuesta contrahegemónica a las brechas socioeconómicas que provocó la pandemia. La educación popular no fue la excepción.

Un grupo de estudiantes UMCE se organizó para levantar un proyecto de educación popular – Comité Acción Solidaria - en respuesta a la modalidad remota de formación inicial docente que acordó la universidad.

El Comité forma parte de La Red Estudiantil de Solidaridad Popular (RESP), que comenzó a trabajar a principios del año 2020, en plena crisis sanitaria. La plataforma está compuesta por estudiantes de distintas universidades de Santiago de Chile, organizados en colectivos que trabajan autónomamente según las necesidades locales de cada territorio a intervenir, desplegándose como red de solidaridad.

De acuerdo con su propia visión a mediano y corto plazo, la RESP tiene como propósito “articular a las organizaciones estudiantiles que buscan desarrollar un trabajo en conjunto a las poblaciones, estableciendo un vínculo de respeto y reciprocidad con los vecinos” (redestudiantilsp.org, s.f.). En el marco del trabajo de la RESP, se tiene como antecedente que el Comité se integró a la sede vecinal Corcolén de la población Miraflores, en Lo Prado, a mediados del año 2020.

Es importante resaltar que la comuna de Lo Prado surgió como resultado de la división de la comuna de Pudahuel en 1981, lo que llevó a la creación de tres nuevas comunas: Lo Prado, Cerro Navia y Pudahuel. En cuanto a la historia de esta zona, se caracterizaba por ser una zona rural y periférica, y con registro de grandes tomas y poblaciones emblemáticas (Reseña Histórica: Lo Prado Municipalidad). Actualmente, según un informe del Índice de Prioridad Social (IPS), estas comunas se encuentran en rangos con altos y medianamente altos IPS de Santiago (SEREMI, 2022). Esto implica que, en comparación con otras comunas de Santiago, el desarrollo social -en términos de ingresos, educación y salud- de esta zona tiene un indicador alto de prioridad, ubicando a Lo Prado en el ranking número 11, Cerro Navia en el tercer lugar y a Pudahuel en el puesto número 28.

A partir de esta visión general, podemos advertir que la comuna de Lo Prado enfrenta una situación social vulnerable, agravada por la crisis sanitaria del coronavirus, lo que impacta a su población. Conscientes de las condiciones de los barrios en esta área, el Comité logró levantar un espacio de acompañamiento de aprendizaje y solidaridad con las iniciativas vecinales de la población Miraflores.

Cabe señalar que el grupo participó de ollas comunes, ayuda tareas, asesoramiento para registro social de hogares y otros trámites virtuales propios del comienzo de la cuarentena, entablando un vínculo que, más tarde, logró fortalecerse de la mano de la organización y generación de jornadas concretas de apoyo educativo y/o talleres de reforzamiento escolar para niños, niñas y adolescentes (NNA) de dicha población.

Fue en esta línea cómo se gestó este nuevo proyecto educativo de corte comunitario y carácter autogestionado, el cual tuvo como objetivo atender las necesidades educativas de aquellos NNA que asistían virtualmente a clases en el contexto país anteriormente descrito. En una segunda línea de propósito, según lo manifestado por sus mismos miembros, el Comité buscaba validar dicho espacio como un centro de prácticas pedagógicas formales, por lo cual, existió antecedente de la habilitación de distintos talleres interdisciplinarios impartidos por dichos estudiantes de pedagogía.

A partir del año 2021, el espacio creado por el Comité se transformó en un Proyecto de Vinculación con el Medio aprobado por la UMCE, llamado *Prácticas Interfacultades, Territoriales y Populares*. Este plan de articulación de las prácticas se presentó como:

Este proyecto es una propuesta interfacultad para realizar las prácticas en un espacio educativo no tradicional, desde una modalidad presencial que sea complementaria a los objetivos, competencias y calendarización del programa oficial que se está llevando a cabo en cada departamento y en las prácticas en sus distintos niveles. (2021)

Estos fueron los principales objetivos del proyecto:

- Consolidar el proyecto como un espacio formal para la realización de prácticas como aprendizaje situado.
- Desarrollar experiencias de trabajo interdisciplinario en la resolución de desafíos educativos y pedagógicos concretos mediante la formulación de planes de trabajo específicos.
- Fortalecer la identificación temprana con el rol docente de estudiantes de pedagogía de diferentes carreras y años, en un contexto educativo popular y territorial.
- Fortalecer el enfoque de la bidireccionalidad en la construcción de conocimiento pedagógico mediante la interacción con el entorno. (Ibíd.)

El proyecto UMCE fue liderado por docentes de distintos departamentos de la universidad, con el fin de asegurar que la intervención reuniera las competencias necesarias para la validación del plan de formación inicial docente. Al completar este proceso, los estudiantes debieron presentar un informe final que cumpliera con los requisitos exigidos en

el nivel correspondiente (práctica inicial, intermedia y profesional) y, además, se contempló la visita de un profesor guía a la sede vecinal Corcolén. En definitiva, estudiantes de distintas carreras pedagógicas validaron su proceso de formación inicial docente al unirse a las iniciativas del Comité, como una respuesta alternativa a las prácticas virtuales que la universidad estaba implementando.

En relación con la participación, vale señalar que no se trabajó en la implementación de los talleres con NNA de la población, pero sí se colaboró como una parte activa del Comité, interactuando directamente con los actores del proyecto y realizando tareas de observación, registro, intervenciones y acompañamiento durante un periodo de cinco meses, específicamente, de julio a diciembre del año 2021. Estos aspectos del diseño metodológico centrado en la experiencia subjetiva serán profundizados y debidamente referenciados, en términos bibliográficos, más adelante.

Igualmente, en la presente sección resulta clave aproximarse a los bordes de la pregunta de investigación y sus objetivos, aseverando desde ya que este estudio de caso apunta a indagar en los desafíos que enfrenta la institución educativa en el contexto de pandemia, específicamente en relación con la formación inicial docente, en confrontación con dicho proyecto de educación popular del Comité.

Así, la pertinencia del presente estudio, a propósito de los desafíos que nos deja la pandemia en el campo de la educación, irá cobrando cada vez más relevancia como una experiencia que aporta a la discusión y reflexión sobre la formación inicial docente. Ello, en tanto se dé a conocer un marco teórico contingente y un conjunto de registros en torno a este fenómeno, que -desde una mirada sociocrítica- responderán tanto a la pregunta de investigación como a los objetivos que se delinearán a continuación.

1.2 Problema de Investigación

En consideración a los antecedentes expuestos, la problemática a estudiar emerge a partir de las repercusiones de las medidas sanitarias adoptadas por el sistema educativo en Chile. El paquete de acciones contempló la implementación de un programa de educación a distancia para dar continuidad al plan educativo, situación que profundizó las desigualdades educativas entre las instituciones privadas y públicas (Bellei, 2020), repercutiendo no sólo en la escolarización, sino también, en los procesos de formación inicial docente en el área de las prácticas pedagógicas.

En esa línea, las prácticas pedagógicas de la UMCE se supeditaron al plan de educación a distancia dispuesto por las autoridades, quedando cada departamento de la universidad pendiente de la factibilidad de realizar una práctica remota que alcanzase los principales objetivos de aprendizaje de esta formación.

Así, en respuesta a las dificultades de las prácticas docentes y desafiando la normativa impuesta, un grupo estudiantil de pedagogía de la UMCE generó un proyecto de educación popular, buscando acompañar el proceso educativo de los NNA de una población, y que -al mismo tiempo-, persiguió validar el espacio educativo para la realización “formal” de las prácticas profesionales docentes.

De esta forma, el problema de investigación se relacionó con la formación inicial docente de la UMCE, en contexto de pandemia, y el proyecto de educación popular del Comité, comprendiendo éste como catalizador de las experiencias prácticas en tensión con la formación tradicional de la institución universitaria. Por ello, indago en los desafíos de la educación remota, en confrontación con este proyecto popular, con el fin de generar reflexión y discusión sobre los procesos pedagógicos no formales sostenidos por el Comité.

La pertinencia de este estudio de caso responde a la necesidad de entablar nuevos diálogos en torno a la formación inicial docente de la UMCE y, además, dejar registro de la experiencia con el proyecto estudiantil del Comité.

1.3 Preguntas y Objetivos de Investigación

Preguntas de Investigación

Las preguntas que se generaron desde la participación con el Comité y que encaminaron esta investigación son: ¿Cuáles fueron las principales problemáticas de la educación en su modalidad remota?, ¿Cómo afecta la modalidad remota a la formación inicial docente?, ¿Qué desafíos enfrenta un proyecto de educación popular en pandemia?, ¿Cuáles son las prácticas y directrices de la Educación Popular?, ¿Qué alianza se puede sostener entre un proyecto popular, la educación tradicional y la formación inicial docente?

Objetivos de Investigación

Objetivo General

Indagar en los desafíos que enfrenta la institución educativa en el contexto de pandemia por COVID-19, específicamente en relación con la formación inicial docente, en confrontación con la experiencia del proyecto de Educación Popular: Comité Acción Solidaria.

Objetivos específicos

1. Identificar las prácticas educativas de la Educación Popular, con vistas a la formación inicial docente.
2. Caracterizar el colectivo Comité Acción Solidaria.
3. Describir las principales problemáticas de la educación, formal y popular, en contexto de pandemia provocadas por COVID-19
4. Analizar la flexibilidad curricular, académica y administrativa de la institución educativa, formal y popular, con vistas a su capacidad para enfrentar espacios de alta incertidumbre.

1.4 Metodología

a) Enfoque de la investigación

La presente investigación tiene como objetivo indagar en los desafíos que enfrenta la institución educativa en el contexto de pandemia por COVID-19, específicamente, en relación con la formación inicial docente, en confrontación con un proyecto de Educación Popular: el Comité de Acción Solidaria.

El enfoque adoptado es cualitativo, en línea con el estudio de caso, ya que se centra en la experiencia y los procesos subjetivos, así como en su significado y tiene en cuenta los diversos factores contextuales, culturales, sociales e históricos que influyen en el caso en cuestión. Además, este enfoque es altamente adaptable a la contingencia de la pandemia por COVID-19.

Por su parte, la investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista integral de los fenómenos y una flexibilidad inherente para comprenderlos (Hernandez Sampieri, 2014).

Los enfoques cualitativos son más apropiados para abordar estudios de caso debido a que estos suelen involucrar fenómenos únicos con características específicas, que requieren una exploración detallada y una comprensión profunda del contexto en el que se desarrollan.

El estudio de caso que se abordó en esta investigación corresponde a la experiencia del Comité Acción Solidaria durante el período comprendido entre julio y diciembre del año 2021, en la sede Corcolén de la población Miraflores, ubicada en Lo Prado, Santiago. Durante este período, se asistió presencialmente a las reuniones semanales del equipo, las cuales se realizaban todos los domingos.

b) Diseño de la investigación

El diseño de investigación que se utilizó para cumplir los objetivos propuestos en el estudio de caso es de tipo no experimental. Ello significa que no se realizaron intervenciones en el fenómeno estudiado.

Además, es transversal porque se recopilaron datos en un periodo determinado de tiempo. También tiene un alcance descriptivo, lo que implica conocer y describir las características del fenómeno a estudiar en cuestión.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La investigación cualitativa, al ser un enfoque que busca comprender y explicar los fenómenos sociales desde una perspectiva subjetiva, requiere de técnicas específicas para la recolección y análisis de datos. En este sentido, las técnicas utilizadas deben ser elegidas cuidadosamente para adaptarse a las características del grupo y contexto en el que se desarrolla el estudio.

La flexibilidad y adaptabilidad de las técnicas cualitativas permiten que se puedan ajustar según las particularidades de cada situación investigada, ya sea en términos del tiempo y lugar de la recolección de datos. Tanto las técnicas y los instrumentos utilizados no son preestablecidos, sino que se van adaptando y diseñando a medida que se avanza en la observación y descripción de las prácticas del Comité.

Por lo anterior, se trabajó con las siguientes técnicas:

- ***Observación participante:*** “(...) Implica tener en cuenta la existencia del observador, su subjetividad y reciprocidad en el acto de observar” (Hernandez Sampieri, 2014, pág. 586). Principal técnica empleada en este estudio, pues hay una involucración directa con el contexto y con el caso, colaborando activamente en las dinámicas internas del Comité, tanto en línea como en territorio.

- **Etnografía virtual:** Para mantener una comunicación efectiva, trabajar en material de apoyo, realizar reuniones y coordinar encuentros en el contexto de la pandemia, se extendió la participación con el Comité telemáticamente. Esta técnica considera el uso de recursos tecnológicos y digitales como WhatsApp, Instagram, Gmail, Google Drive, Zoom, entre otros, para la recopilación de datos. Estos recursos resultaron ser una herramienta infalible para mantener una comunicación constante y llevar a cabo todas las actividades necesarias en contexto de pandemia. “La tecnología facilita que estas relaciones puedan desplazarse o sostenerse a través de diferentes divisiones espaciales y temporales. Todas las formas de interacción son etnográficamente válidas, no sólo las que implican una relación cara a cara” (Hine, 2004).

- **Entrevistas abiertas o en profundidad:** Taylor (1987) las definió de la siguiente manera: “Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista” (pág. 101). De esta forma, cuando las problemáticas del Comité comenzaron a emerger se trazó una pauta de interrogantes que se tuvo presente en las distintas instancias de diálogo.

- **Análisis de documentación secundaria:** La búsqueda de documentación secundaria ha sido imprescindible para contextualizar y proporcionar una visión más amplia del fenómeno. Además, contribuye a realizar una triangulación de datos, es decir, comparar y contrastar información de diferentes fuentes.

Los instrumentos de investigación utilizados para la recolección de datos son: **Pauta de entrevistas abiertas, Pauta de observación y Diario de campo** (ver anexo).

c) **Procedimientos de recolección de datos**

En junio de 2021, durante el seminario de título "Filosofía y Educación" del Departamento de Filosofía UMCE, el docente a cargo informó sobre el Comité Acción Solidaria como un espacio disponible para la generación de una investigación educativa, el

cual fue enterado por medio de una profesora responsable de la formación inicial docente de los estudiantes de dicho espacio. Se decide participar como investigadora en el proyecto, pues llamaba la atención que se implementaran prácticas profesionales docentes bajo la forma de una educación popular y en territorio, en contraste con la predominancia de la educación virtual consecuencia de la pandemia.

Posterior a la coordinación y realización de una reunión virtual con una integrante y practicante del proyecto educativo del Comité, se concluye la integración a las actividades internas del grupo estudiantil -previa la aprobación total- en calidad de participante e investigadora. Se acordó que todos los domingos, a partir de julio, de 10 a 18 horas se asistirá a las reuniones presenciales en la sede vecinal Corcolén en Miraflores, Lo Prado, junto al Comité.

Desde la primera visita, se inició el registro detallado de todas las actividades, reflexiones y programación en el diario de campo. Además, se informó sobre la integración a las redes sociales privadas del grupo para mantener una comunicación fluida. A medida que se participaba activamente en las diversas tareas del Comité, comenzaron a surgir los principales ejes de observación y problematización. Por lo tanto, se decidió utilizar una combinación de instrumentos de recolección de datos no invasivos que no interrumpieran el desarrollo del proyecto educativo, como la observación participante. Esto permitió obtener información de manera adecuada y respetuosa con el contexto en el que se desarrollaba el proyecto.

Las temáticas exploradas junto al Comité se enfocaron en la formación inicial docente y la práctica profesional, así como en los discursos manifestados por el grupo y sus formas de organización y acción. Estos temas surgen de las reuniones semanales, en donde cada domingo se seguía la siguiente programación: en primer lugar, se hacía un recuento de las actividades realizadas y se coordinaban las nuevas tareas. También, se distribuían las responsabilidades de las tareas domésticas de la sede y se revisaban tanto los temas contingentes como aquellos propuestos por el grupo. Además, de manera ocasional, se programaba una jornada dedicada a la politización, elaboración de lienzos u otras actividades.

Conjuntamente del registro presencial, se acompañó la recolección por medio de una etnografía virtual, que permitió vincular las interacciones digitales al entendimiento del grupo. Esta técnica es relevante al contexto de pandemia, ya que las interacciones virtuales aumentaron considerablemente con las restricciones sociales y la educación virtual, por lo que se coordinaron diferentes instancias telemáticas para trabajar colaborativamente con el Comité.

Por su parte, las entrevistas abiertas desempeñaron un papel fundamental al proporcionar una guía para profundizar en los aspectos problemáticos que surgieron y se discutieron durante los diálogos con el Comité. Estos diálogos permitieron ahondar en las prácticas educativas en un contexto popular y de pandemia, y también revelaron problemáticas, desafíos y reflexiones relacionados con la formación inicial docente.

Por último, la revisión minuciosa de la documentación secundaria sobre Educación Popular en general, así como sobre la educación remota durante la pandemia del coronavirus, brindó un marco contextual para el estudio de caso, que permite acercarse de forma más precisa a éste.

d) Análisis

Finalmente, sobre la base de toda la información trabajada se realizó un análisis hermenéutico, técnica de análisis de datos que se utiliza en la investigación cualitativa, el cual se enfocó en interpretar el conjunto de discursos y prácticas que se presentaron en el desarrollo y experiencia con el Comité.

El análisis hermenéutico se define como aquel que:

(...) toma como eje fundamental el proceso de interpretación. Dicha interpretación (...) toma como fuentes de datos los datos textuales, lo que no implica sólo quedarse con el texto y en él; sino que es una interpretación que requiere de la voluntad del sujeto que conoce para trascender las "fronteras" del texto a interpretar. En este sentido, se

debe entender el proceso de análisis hermenéutico en permanente apertura, producto de la actividad re-interpretativa de la que es fruto. (Cárcamo, 2005)

El modelo se caracteriza por su enfoque en la interpretación de los datos recopilados y en la comprensión profunda del fenómeno en cuestión, todo ello centrado en el contexto en que se produce. Además, se trata de un proceso iterativo que involucra la retroalimentación continua, lo que permite ajustar y refinar la comprensión del fenómeno a medida que se avanzan en las etapas del análisis (Ibíd.)

De esta forma, para lograr una mayor coherencia en la investigación, se organizó la información recolectada por diversas técnicas -anteriormente señaladas- en función de los objetivos específicos previamente establecidos y de las categorías que surgían durante la indagación. Inicialmente, se dividió la información en "lo que dicen" y "lo que hacen", categorías que fueron posteriormente afinadas y ajustadas de manera progresiva para obtener una mayor precisión en la comprensión de los datos recopilados.

Después de crear las categorías, se procedió al análisis mediante la elaboración de tablas comparativas que permiten contrastar los temas a problematizar, en este caso: la Educación Popular y la Educación Remota. Estas tablas se ajustan a los objetivos específicos (OE) 1y 3 para lograr una mayor coherencia en la investigación. Por ejemplo:

Tabla 2. OE 3: Describir las principales problemáticas de la educación, formal y popular, en contexto de pandemia provocadas por COVID-19

Principales problemáticas de la Educación Remota y la Educación Popular

Problemáticas	Educación remota y Priorización curricular	Educación Popular y Comité Acción Solidaria
Comunidad educativa	•Interrupción de provisión de servicios de bienestar. •Disminuye el grado de conexión del establecimiento con sus estudiantes y familias.	•Disminuye el grado de conexión con el establecimiento y los profesores. •Pérdida de contacto con pobladores por “nueva normalidad”.

2. Marco Teórico

2.1 La Educación Popular (EP)

Este segmento busca acercarse a los objetivos específicos anteriormente descritos, principalmente al OE1 donde se identifican las prácticas educativas de la EP, teniendo en consideración a su principal exponente latinoamericano, Paulo Freire, y las derivas sociales e históricas que han permeado este movimiento en el territorio. Inicialmente, se hará una aproximación a los paradigmas que componen la EP en Latinoamérica, para luego conocer su despliegue en Chile y revisar las principales propuestas pedagógicas de Freire, en función de situar y caracterizar el proyecto educativo del Comité Acción Solidaria.

a) Contexto e influencias de la Educación Popular en Latinoamérica

En primer lugar, tras haber consultado diversas fuentes bibliográficas, es importante resaltar que el alcance de las prácticas educativas populares en Latinoamérica va más allá del marco propuesto por esta investigación, que se centra en un acercamiento a la EP en diálogo con las propuestas del profesor Paulo Freire. Por lo tanto, en este segmento nos enfocaremos principalmente en el contexto histórico y social de mediados del siglo XX en América Latina.

Según Oscar Jara (2020), sociólogo y educador popular peruano y costarricense, una forma de iniciar el abordaje de la EP en Latinoamérica es observando que comienza a ser reconocida y nombrada:

(...) luego de la independencia, como un componente de la constitución de las nacientes repúblicas, que buscan la creación de modelos educativos acordes con la nueva realidad republicana, en confrontación con los paradigmas coloniales de educación y que, a la vez, reflejaban la búsqueda de una pedagogía producida desde los desafíos y circunstancias de nuestra región. (pág. 68)

De esta forma, la consolidación de la EP latinoamericana data hace 200 años atrás aproximadamente y demanda una transformación educativa, debido a los procesos de cambio social y político -en particular- con la construcción democrática de la región. Periodo que sirve de antesala para comprender los cimientos de un proyecto popular que comienza a expandirse con mayor fuerza a mediados del siglo XX, con el impacto del proceso revolucionario cubano y los inicios de una *pedagogía liberadora* propuesta por el profesor Paulo Freire en los años 60.

El sociólogo peruano (2020) señala que la Revolución Cubana (1959) fue fundamental para el fortalecimiento de la EP, pues demostró que:

“(...) era posible romper el esquema de dominación colonial que se había impuesto a nuestros países desde la conquista española (...) y de que era posible pensar desde la realidad específica de América Latina, un proyecto distinto de sociedad basado en la búsqueda de justicia social y de autodeterminación” (pág. 79).

Esta trascendental etapa impulsa y extiende la influencia de un proyecto socialista en toda Latinoamérica, generando profundos efectos políticos e ideológicos no solo en los partidos de izquierda, sino también a nivel cultural. Entre las demandas más destacadas se encuentra la ampliación del acceso a la educación para toda la población, garantizando una educación de carácter universal y gratuita bajo la responsabilidad del Estado. Un ejemplo notorio es la Campaña Nacional de Alfabetización en Cuba, que logra erradicar el analfabetismo del territorio.

Así, la expansión del ideario socialista en el cono sur se destacó, entre otros aspectos, por la promoción de la escolarización pública tanto para jóvenes como para adultos, lo que incluía la implementación de programas de alfabetización en todo el territorio latino. Cabe mencionar que esta iniciativa fue impulsada por los Estados Unidos a través de la Alianza para el Progreso (1961), un programa de ayuda económica y social destinado a la región con el objetivo de evitar posibles réplicas de la Revolución Cubana en otros países.

Por su parte, Paulo Freire, involucrado en la educación para adultos en Brasil, comienza a dar forma a una nueva metodología de alfabetización que se ajusta a las necesidades y experiencias de cada comunidad, consiguiendo mayor compromiso y logro en los grupos de trabajo. El profesor brasileño, quien se identificaba con las ideas socialistas y cristianas, concebía el proceso educativo como una poderosa herramienta para fomentar la igualdad y la justicia social. Según su perspectiva, la educación podía permitir una participación activa y crítica en la sociedad, siempre y cuando estuviera arraigada y nutrida por las experiencias de los involucrados.

Es a partir de allí, de la mano de los movimientos y luchas sociales de los años 60 en todo Latinoamérica, y por los crecientes trabajos de base y el pensamiento freiriano, que la EP pasa a ser asociada con un trabajo político y liberador junto a los sectores populares, como una práctica y una concepción pedagógica emancipadora, que combate la exclusión y la marginación de la población más empobrecida. Por esta razón, se refiere a este método como *pedagogía liberadora*.

En el texto "Disciplinar indómitos y acallar inútiles" (2018), se aborda la EP como una praxis educativa que se caracteriza, en primer lugar, por el ejercicio de reflexión pedagógica y de transformación, siempre guiado por un sentido de emancipación.

“(…) se habla de paradigmas emancipadores, simultáneamente estamos haciendo mención a una dimensión gnoseológica - interpretaciones de la realidad-, a una dimensión política y ética - posicionamiento frente a dicha realidad- y a una dimensión práctica: dicha concepción orienta las acciones individuales y colectivas” (pág. 31).

En este sentido, se establece que la EP no sólo responde a un movimiento de escolarización, sino que a una corriente de pensamiento que se sustenta en la praxis y que puede manifestarse en diversas expresiones sociales, plurales y multiformes. Por ejemplo, las prácticas populares comparten cierta base organizativa y de resistencia. Por un lado, de carácter positivo, pues prefigura nuevas formas de concientización social y, por otro, un discurso de negación, ya que denuncia la injusticia social de la clase desfavorecida (Areyuna,

Cabaluz, & Zurita, 2018). Por ello, la EP posee gran sentido de corte comunitario, en tanto practica la horizontalidad y se sitúa desde un accionar dialógico.

Se entenderá, a grandes rasgos, la EP freiriana como la praxis de un pensamiento reflexivo y crítico frente a las condiciones de inequidad social, las cuales conciben el proceso educativo como un acto participativo, transformador e inacabable; un acto de concientización. El proceso de construcción de aprendizaje que incita la EP es un acto realizado por y con los sectores populares, que responde a las necesidades de un lugar con una perspectiva política de cambio social. En definitiva, una herramienta fundamental para la constitución de sujetos protagonistas de la transformación cultural, cuyo fin es la consolidación de un bloque popular (Pérez, 2008).

Las articulaciones de este movimiento popular pasan por las tensiones políticas, culturales y sociales que experimentaba el territorio latinoamericano en los años 60 y 70, que luchaba por transformar el continente desde sus estructuras profundas, por medio de estrategias de confrontación radical con la política capitalista (Osorio, 2022). Se trató de proyectos populares y locales que abrieron el espacio para el debate sobre la transición al socialismo. Algunas de estas instancias fueron:

Los movimientos culturales de base vinculados a la teología de la liberación (“la iglesia popular”) en Brasil; los reformismos comunitarios en Chile y Perú; la emergencia de los movimientos campesinos; los frentes de liberación nacional en América Central; el peronismo de izquierda en Argentina. (pág. 61)

Justamente, la filosofía de Freire se nutre, además, de la Teología de la Liberación, tomando como referencia las perspectivas de las comunidades eclesiales de base en Latinoamérica que comenzaron a surgir a principios de los años 70. En este contexto, parte de la Iglesia enfocó su atención en la necesidad de abordar las problemáticas sociales y económicas que afectaban a la población más vulnerable (Espinosa Arce, 2016). A grandes rasgos, “Freire reconoce en la Iglesia profética los influjos de estas experiencias comunitarias de carácter popular que, conscientes de su lugar en la historia del continente, buscan las formas de lograr la humanización y la liberación” (pág. 160).

El diálogo entre Paulo Freire y la Teología de la Liberación enriquece y expande las propuestas pedagógicas del reconocido profesor. Esta interacción da lugar a la inclusión de conceptos fundamentales como la esperanza, fe, utopía y amor, entre otros, los cuales comienzan a impregnar sus últimos trabajos, como en "Pedagogía de la Esperanza" (2018).

Por otro lado, en el ámbito del pensamiento pedagógico, la propuesta freiriana de una educación liberadora comienza a tomar forma posterior a los años 60 y no culmina en sus programas de alfabetización, sino que Freire es un catalizador de la cultura política y social del periodo y un crítico de la educación moderna.

Además, existe un cruce entre las reflexiones del profesor Freire y los principios sociológicos que surgen en la Escuela de Frankfurt (1965-1970) en Alemania, denominada Teoría Crítica, una forma de reflexión sobre una síntesis del marxismo, la fenomenología y el psicoanálisis, que se enfoca en analizar y cuestionar las estructuras de poder y las relaciones de dominación en la sociedad, con la finalidad de maximizar la libertad humana en resistencia a las lógicas dominantes del capital.

(...) Frankfurt sostenía que además de sus propósitos descriptivo-comprensivos, la Ciencia debía tener también intereses emancipatorios y, por lo tanto expresiones normativas. Esta idea se convierte rápidamente en la motivación central de la Teoría Crítica de la Educación: la educación debe estar al servicio de la emancipación del ser humano, tanto frente a todo tipo de dominación social innecesaria, como de aherrojamientos de su libertad. (Castro Silva, 2008, pág. 135)

El discurso crítico que sustenta esta corriente educativa se compromete con la promoción de cambios en la sociedad, abogando por principios que orienten una transformación social significativa. En esta línea:

La concepción crítica de la educación propone que el quehacer educativo tenga por objetivo concretar una “obra de emancipación”. Lo cual significa que la pedagogía no es únicamente un método de comprensión, sino que se debe asumir como un método

hermenéutico crítico cuya finalidad es interpretar el proceso pedagógico de manera reflexiva, centrado en las condiciones sociales en que se desarrolla la educación. (Cánovas Marmo, 2015, pág. 179)

La cita antepuesta deja en manifiesto el carácter dialógico, reflexivo y socio-contextual del tipo de educación que se levanta en Latinoamérica, como una Pedagogía Crítica. En este sentido, la EP freiriana puede entenderse como una recepción y puesta en práctica de la Teoría Crítica, suponiendo que ésta no es sólo un espacio de reflexión, sino que comparten un enfoque crítico y participativo. Una y otra se complementan y enriquecen mutuamente, ya que la Teoría Crítica proporciona un marco conceptual y filosófico para comprender las estructuras de poder y las relaciones de dominación en la sociedad, mientras que la EP utiliza ese marco para la práctica educativa y promueve un sentido colaborativo para su transformación.

Bajo la lógica anterior, el rol de quien interviene un grupo, escolar, por ejemplo, coincide en la conducción “de los educandos a situarse, activamente, en el contexto sociopolítico, como agentes de una praxis transformadora del discurso de reproducción de las estructuras de poder desde el currículo” (Cánovas Marmo, 2015). Esto no quiere decir que el educador asuma un rol paternalista con los estudiantes. Más bien, apunta a un trabajo de mediación crítica que permita develar las directrices comunes a seguir; cuestión que puede acomodarse a cualquier otro grupo y en cualquier otro contexto.

Asimismo, es importante mencionar que los lineamientos tanto de la escuela sociológica como de la Teoría Crítica tienen repercusión en los aportes teóricos de Freire. En su experiencia con los programas de alfabetización, Freire buscó en las Ciencias Sociales los elementos que permitieran comprender una realidad objetiva con el fin de transformarla, para la creación de un nuevo plan de alfabetización.

En consecuencia, permitió pensar la educación como: “un acto complejo en el cual intervienen aspectos como el político, el conocimiento y la creación” (Ibíd.). Además, el compromiso ético del educador pasa por aportar soluciones para responder a las demandas

de injusticia social, creando espacios que hacen factible maniobrar modificaciones y que permite derribar el determinismo de la educación.

Incluso para los estudios de Teoría Crítica la educación no sería imparcial, sino que está a disposición de las estructuras de poder y relaciones de dominación en la sociedad. Por lo que, la educación puede ser utilizada como una herramienta para mantener y reforzar las estructuras de poder existentes o puede ser utilizada para cuestionar y transformar esas estructuras.

Por ello, las pedagogías críticas -como la EP freiriana- motivan:

“(…) pensar el acto de educar como un encuentro entre sujetos que posibilita formas plurales de pensar y de vivir. Se promueve a cuestionar lo dado, desnaturalizando las prácticas que intentan neutralizar y normalizar las voces de aquellos y aquellas que denuncian y evidencian las diversidades, que rompen con la lógica homogeneizadora” (Inés Cappellacci, 2018).

Cabe señalar que la Teoría Crítica ha tenido una repercusión en el pensamiento latinoamericano en tanto se ha utilizado como una herramienta para comprender y cuestionar las relaciones de dominio de la región; y pensar y crear alternativas que resistan. Consecuencia de esto es el surgimiento de una Pedagogía Crítica -como la freiriana- que tiene como principales directrices: educar es conocer críticamente la realidad, es formar agentes del cambio, es diálogo y compromiso por el cambio social.

b) Breve reseña de la Educación Popular en Chile

En el punto anterior se menciona que la EP surge como una expresión cultural de la política y las organizaciones de base, que se adhiere a los paradigmas de izquierda en los años 60 en América Latina y Chile. Estas prácticas estuvieron influenciadas –principalmente- por la Revolución Cubana y la expansión del Socialismo en la región, los movimientos

cristianos de izquierda (Teología de la Liberación) y el desarrollo de un pensamiento pedagógico crítico como respuesta a la educación hegemónica.

Dicho marco constituyente de la EP tiene un impacto concreto en el desarrollo histórico de Chile, especialmente en la segunda mitad del siglo XX. En esta sección, se presentarán los principales episodios de la EP en el país, con el fin de mostrar su despliegue histórico y su repercusión en el ámbito político-educativo. Por lo demás, se destaca el trabajo del profesor Paulo Freire en Chile y los distintos efectos que posee su pensamiento para el desarrollo teórico y metodológico en la educación.

La bibliografía consultada (Areyuna et al, 2018; Osorio, 2015; Jara, 2020), coincide que hay al menos tres momentos clave para entender la EP en Chile. El primer episodio se refiere a su fase inaugural (1964-1973); el segundo, a su desarrollo durante la dictadura cívico-militar (1973-1989); y el tercer momento político corresponde al proceso de transición a la democracia (1990-1994).

Además, se ha agregado un cuarto momento que corresponde a la EP en un contexto neoliberal, para la comprensión y cruce con el proyecto popular levantado por los estudiantes de la UMCE: Comité de Acción Solidaria.

Fase inaugural de la EP en Chile (1964- 1973)

En los años 60, la EP en Chile comenzó a consolidarse de la mano de las luchas contra las lógicas devastadoras del capitalismo tardío. Estas disputas se potenciaron gracias al auge de las organizaciones populares, de trabajadores, campesinos y estudiantes, y a la expansión de paradigmas de una nueva izquierda de raíces revolucionarias.

Paulo Freire, durante su exilio en Chile entre 1964 y 1969, colaboró con el gobierno demócrata cristiano en la promoción de la EP en todo el país, incluyendo la implementación

de diversas campañas de alfabetización (Muñoz C., 2019) dirigidas a campesinos, jóvenes y adultos, mediante el uso de su método psicosocial previamente practicado en Brasil.

En este contexto, la Reforma Agraria fue un proceso político y social de gran impacto. Esta iniciativa no sólo buscaba la redistribución de la tierra, sino también, la modernización del sector agrícola en el país; proceso que contemplaba un frente educativo vinculado a campañas masivas de alfabetización. Freire impartió talleres y conferencias sobre la alfabetización popular y el papel de la educación en la transformación social.

Asimismo, capacitó a educadores voluntarios para liderar estos procesos. Estos eventos permitieron la formación de un movimiento de educadores populares que amplió horizontes en la nueva izquierda. Es importante destacar que, durante el gobierno de la Unidad Popular, Paulo Freire continuó cooperando en las campañas de alfabetización: en la elaboración de material pedagógico y en la capacitación de alfabetizadores.

En el artículo “Paulo Freire: Un educador humanista cristiano en Chile” (Pinto Contreras, 2004), el autor destaca cuatro ejes principales por los cuales la influencia de Freire se ha manifestado en el sistema educativo chileno. Estos ejes incluyen: su impacto en la educación de adultos, su divulgación bibliográfica y experimental en el perfeccionamiento docente y la formación inicial de profesores, la implementación de una pedagogía humanizadora en algunos establecimientos religiosos y el creciente desarrollo de la EP.

Despliegue de la EP en dictadura cívico-militar (1973- 1989)

Durante el periodo en que las dictaduras militares amenazaban a gran parte del Cono Sur, el trabajo popular que había cobrado fuerza con la Unidad Popular en Chile se vio directamente afectado. En ese contexto, la EP se convirtió en un medio fundamental para la promoción y defensa de los derechos humanos. Las diferentes organizaciones populares, ubicadas en las comunidades marginadas, funcionaron como espacios democráticos y

participativos, a diferencia de la situación del país, donde se vivieron momentos de represión y deshumanización.

Tanto Areyuna (2018) como Osorio (2015), destacan tres elementos esenciales para la mantención de la EP durante la dictadura en Chile. En primer lugar, la influencia de la Teología de la Liberación impulsó a la Iglesia Católica a colaborar activamente con las poblaciones. En segundo lugar, la proliferación de Organizaciones No Gubernamentales (ONG) permitió la continuidad del trabajo de base que coordinaban distintos sectores con la población popular. Un tercer elemento fundamental fue el papel de los educadores populares, quienes se caracterizaron por ser jóvenes profesionales del área social y humanista.

Estos educadores no tradicionales trabajaron en distintos proyectos junto a las ONG de la época, lo cual permitió extender apoyos transfronterizos y coordinar instancias de taller en donde se abordaron distintos ejes problemáticos, por ejemplo, el espacio político de la mujer (Areyuna, Cabaluz, & Zurita, 2018).

EP en la transición democrática (1990- 1994)

En la transición a la democracia, suscrita a un fuerte discurso modernizante y neoliberal, las organizaciones de base, incluyendo la Iglesia Católica y las ONG, comenzaron a desintegrarse, lo que desarticuló las redes de EP en el país y en Latinoamérica. Por otro lado, el gobierno de Concertación de Partidos por la Democracia convocó a los profesores populares a integrarse en distintos departamentos gubernamentales, lo que habría generado una gran ruptura dentro del movimiento popular.

Es relevante destacar que en 1992 se llevó a cabo un encuentro de EP en Chile con la participación de Paulo Freire, organizado por el Consejo de Educación de Adultos de América Latina-CEAAL-. En este evento, además de reconocer el valioso trabajo e influencia de Freire en la región, se discutió sobre el proceso de transición a la democracia y la reinstalación de una educación basada en la esperanza y la autonomía, con el objetivo de

regresar a un estado de derecho más justo y solidario. No obstante, el autor (Pinto Contreras, 2004) del siguiente extracto señala lo siguiente:

Ese evento terminó mostrando que a pesar de que desde el discurso muchos educadores populares chilenos adherían al pensamiento radical freiriano, en su condición de funcionarios políticos que se incorporaban al gobierno de transición ya comenzaban a mostrar una práctica de convivencia acomodaticia con la administración del modelo neoliberal vigente. (pág. 253)

Esta dicotomía refleja los desafíos y contradicciones a los que se enfrentaba la EP en el contexto chileno de la transición a la democracia. Como resultado, el surgimiento de diversos proyectos populares se convirtió en un espacio de resistencia contra las lógicas dominantes y en una poderosa herramienta para preservar la memoria histórica. Como se señala a continuación:

(...) los colectivos de estudiantes, profesores/as y educadores/as populares articulados en los noventa (...) tuvieron una doble misión: de entroncar la memoria histórica que había silenciado la dictadura, y a su vez, resignificar esa memoria con discursos y nuevas prácticas, en un periodo de apatía, derrota y silencio. (Areyuna, Cabaluz, & Zurita, 2018, pág. 73)

EP en contexto neoliberal

Los artículos consultados (Areyuna et al, 2018; Osorio, 2015; Jara, 2020), indican que a finales de los años 90 surgen diversas organizaciones populares que compartían un discurso de oposición al sistema educativo y a sus prácticas autoritarias, competitivas y excluyentes. No obstante, se aclara que no existe una relación directa entre estas organizaciones de EP y los movimientos de estudiantes que protestaban por reformas en la política y administración educativa.

En contraste, el trabajo de estas organizaciones de EP se centró en labores solidarias en territorio, adoptando una postura crítica y resistente, y distanciándose de las demandas

estudiantiles al sistema educativo. Estos proyectos populares aspiraban a una organización autogestionaria que rechazaba la dependencia institucional y, a pesar de operar en condiciones precarias, aseguraban una autonomía política, al igual que los inicios de la EP en Latinoamérica.

En este sentido, emergen diversas iniciativas populares lideradas por estudiantes principalmente, con distintos matices políticos, que buscan establecer espacios alternativos de educación. Tal es el caso de los preuniversitarios populares, promovidos por estudiantes universitarios, quienes ofrecen talleres de preparación para la prueba de selección universitaria de manera gratuita y para “apoyar a cientos de jóvenes que buscan una posibilidad de acceso a la educación superior y que no pueden costear un preuniversitario particular de alto valor mensual.” (Preuniversitarios Populares, s.f.)

Los preuniversitarios populares, las escuelas libertarias y populares para adultos y niños, la universidad popular (como la Universidad Abierta de Recoleta) son distintas iniciativas alternativas que se manifiestan como expresiones de una educación crítica, considerada un proyecto dialéctico y problematizador, como se mencionó anteriormente. En este sentido, diversas corrientes han permeado la praxis de esta educación, incluyendo los estudios decoloniales, el feminismo, el pensamiento indigenista, entre otros. Estas corrientes enriquecen y amplían el enfoque pedagógico de la EP, abordando las múltiples dimensiones de la opresión y la exclusión en la sociedad contemporánea.

En el contexto de la crisis sanitaria por el coronavirus y las medidas adoptadas para garantizar la continuidad de los estudios de manera virtual, es evidente que la brecha educativa se agudizó. En este escenario, surge la inquietud acerca del papel que puede desempeñar la EP, considerando que las normativas de distanciamiento y cuarentena han limitado uno de sus pilares fundamentales: la posibilidad de realizar trabajo en terreno. Es precisamente en este contexto que el proyecto educativo del Comité Acción Solidaria adquiere relevancia, pues en un entorno en el que los encuentros físicos han sido restringidos y las interacciones se dirigen principalmente a las plataformas virtuales, los miembros del

Comité han encontrado una oportunidad para acompañar directamente a los NNA de una población vulnerable.

En el siguiente apartado, se examinará algunas ideas fundamentales acerca de la EP freiriana, lo que nos permitirá reflexionar de manera más profunda sobre las prácticas educativas implementadas por el Comité.

c) Prácticas educativas de la EP freiriana

En el texto "El grito manso" (2006), Paulo Freire reflexiona sobre la práctica educativa y el compromiso por la vida y el mundo. La siguiente cita por trabajar destaca el tramado de una situación educativa, la cual -como una educación problematizadora- está inmersa en un espacio-tiempo específico, que implica no solo la transmisión de conocimientos -como la educación bancaria-, sino también la construcción conjunta de valores, proyectos y utopías. Además, Freire señala que la práctica educativa es esencialmente ética, lo que resalta la importancia de la responsabilidad social en la educación. Tal como señala el pedagogo:

(...) no hay práctica educativa sin sujetos, sin sujeto educador y sin sujeto educando; no hay práctica educativa fuera de ese espacio-tiempo que es el espacio-tiempo pedagógico; no hay práctica educativa fuera de la experiencia de conocer que técnicamente llamamos experiencia gnoseológica, que es la experiencia del proceso de producción del conocimiento en sí; no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay entonces, práctica educativa sin ética. (pág. 45)

Este fragmento nos aproxima al significado y complejidad de la práctica educativa freiriana. Esta práctica va más allá de una serie de acciones aisladas; en realidad, constituye un conjunto de acciones intencionadas y articuladas que buscan transformar el proceso de

enseñanza. Uno de sus principales objetivos es superar la dicotomía tradicional entre educador y estudiante. Sin embargo, esto no implica igualar a ambos actores, sino reconocer que ambos desempeñan roles fundamentales en la producción e intercambio de conocimiento, fomentando así una relación dialógica entre ellos.

Freire, en “Pedagogía del Oprimido” (2005), enfatiza la importancia del diálogo como un encuentro significativo entre individuos, hombres y mujeres, mediados por su contexto histórico y social, es decir, por su condición de sujetos históricos. En este sentido, el papel de los educadores críticos involucra una interrogante existencial de uno mismo y del otro, en otras palabras, la práctica educativa implica una indagación sobre la realidad en la que se está inmerso, así como a reflexionar sobre el propio proceso de ser y estar en el mundo. Por esto, el diálogo auténtico en la pedagogía crítica no se basa en la transmisión de conocimiento, sino de entablar una relación problemática y consciente con las condiciones objetivas del mundo para su transformación.

Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convenirse tampoco o en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes. (pág. 72)

El diálogo, como piedra angular de la educación problematizadora, se contrapone a lo que Freire identifica como la "cultura del silencio". En esta cultura, los grupos marginados se ven privados de su capacidad para expresarse y participar debido a la desigualdad y opresión social que enfrentan. Esta forma de concepción antidialógica, y comparable a la educación bancaria, restringe la participación activa de ciertos grupos en los procesos educativos y sociales, manteniéndolos en una posición de opresión.

Entonces, una vez superado el modelo tradicional de una educación bancaria, donde existe una separación entre educadores y estudiantes, y se ha adoptado la relación de educadores y educandos propia de una pedagogía problematizadora, Freire menciona ciertos

elementos primordiales para llevar a cabo una situación educativa crítica. Categorías que se presentaran a continuación.

- **Educador o educadora y educandos:** Como ya se ha mencionado, la relación entre ambos se sostiene por un dialogo auténtico, mediatizado por las condiciones históricas y sociales.

- **Espacio pedagógico:** Freire señala que hay una “relación indudable entre las condiciones materiales y nuestras condiciones mentales, espirituales, éticas, etc.” (pág. 36)

- **Tiempo pedagógico:** Se dice que pocas son las reflexiones en torno al tiempo consumado por la educación, teniendo en consideración que la escuela es el segundo espacio donde más pasamos tiempo en nuestras vidas, por ello, como docentes “la pregunta que debemos hacernos es: al servicio de quiénes, de qué ideales producimos, conjuntamente con los alumnos, el saber dentro del tiempo-espacio de la escuela.” (pág. 37)

- **Contenidos curriculares:** Se definen como los objetos del conocimiento o cognoscible y Freire los señala como: “elementos programáticos de la escuela, que como profesor tengo la obligación de enseñar y que los alumnos tienen la obligación de conocer.” (pág. 39). En este punto, se hace una referencia -que me parece importante de señalar- a quienes están en contra la academia, pues para Freire negar la academia es también negar al pueblo la posibilidad de reinventarla. Por esto, hay que cambiar la academia, ponerla al servicio de los intereses del pueblo.

- **Ejercicio de la curiosidad:** Es fundamental que el educador cuente con las herramientas necesarias para fomentar y preservar la curiosidad del educando, ya que, según Freire, "todo tiempo educativo es tiempo de pregunta y de respuesta" (pág. 40). El autor destaca que la curiosidad es una condición natural del ser humano, pero ha sido aplacada por lo que él denomina "la cultura del silencio" – condiciones de opresión.

- **Proceso de enseñanza-aprendizaje:** Freire señala, “quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender.” (pág. 42). Esta categoría también tiene relación con el proceso dialógico del educador-educando que supera la lógica de depositante y depositario del conocimiento – propio de la educación bancaria. Este proceso de implicancia mutua requiere una alta percepción de los movimientos, de las miradas, del cuerpo.

- **Direccionalidad de la educación:** Dice relación con elementos que están por fuera del espacio educativo, es decir, valores, anhelos, utopías, objetivos, etc. Es viabilizar la enseñanza y es fundamental para que la educación tenga un sentido y una finalidad concreta.

- **Politicidad de la educación:** Este elemento está en directa relación con la direccionalidad de la educación, pues para Freire “la politicidad es inherente a la práctica educativa.” (pág. 44). Esto significa que los educadores deben ser conscientes de sus motivaciones, así como de sus inclinaciones políticas y aspiraciones. Es por esto que mencionamos anteriormente que el papel del educador conlleva una profunda indagación sobre uno mismo y sobre el otro.

- **Estética y Ética:** Freire menciona, “la práctica educativa es bella como es bella la formación de la cultura, la formación de un individuo libre. Y al mismo tiempo esa estética es ética, pues trata de la moral. Difícilmente una cosa bella sea inmoral.” (pág. 44). En este sentido, la ética en la educación se refiere al deber ser y establece los principios morales de convivencia y respeto que rigen nuestra presencia en el mundo.

La pedagogía y filosofía de Paulo Freire en relación con la construcción de la práctica educativa es amplia, y en este apartado se han presentado solo algunos elementos que nos permitirán acercarnos a un enfoque crítico y transformador, que es relevante tanto para la EP como para la educación tradicional. Los aspectos mencionados, como la politicidad, el diálogo, la ética y la experiencia gnoseológica, entre otros, desempeñan un papel fundamental para comprender cómo se construye el conocimiento significativo y cómo se desarrolla una auténtica situación educativa.

De esta forma, se han expuesto los elementos constitutivos para la práctica educativa propuestos por Freire, lo que servirá como guía para identificar y reflexionar sobre las prácticas educativas propuestas por el Comité Acción Solidaria. A su vez, se realizará un análisis comparativo con las prácticas de la educación formal, especialmente en el contexto de educación remota durante la pandemia.

A continuación, examinaremos parte del estudio sobre la Teoría del Currículo de Tadeu da Silva (1999) en relación con la pedagogía freiriana. Como hemos observado, el enfoque freiriano implica una búsqueda profunda de quiénes somos y quiénes nos convertimos, cuestión esencial para la experiencia pedagógica. En este punto, se entrelaza con las teorías críticas del currículo, ya que se cuestiona la escuela moderna y el programa curricular educativo, con la siguiente interrogante: “¿Por qué ese conocimiento y no otro? ¿Qué intereses hacen que ese conocimiento y no otro esté en el currículo?” (pág. 6) Por lo tanto, se destaca la importancia de reflexionar sobre los motivos y las intenciones detrás de lo que se enseña – y lo que no- en el ámbito educativo.

d) Pensamiento freiriano y Teoría del Currículo

La propuesta de Freire de que la educación debe ser un proceso de liberación, en lugar de un asunto opresivo, ha sido fundamental en la formación de docentes y en la concepción crítica y de políticas educativas en diversos países de la región. Freire desafió la educación tradicional al proponer una pedagogía crítica con el objetivo de promover la transformación social. Para él, la educación se basa en el diálogo entre educandos y educador, donde ambos se involucran activamente en la construcción del conocimiento a partir de la realidad y las experiencias cotidianas.

Esta visión de la educación, centrada en la reflexión-acción, se ha expandido en Latinoamérica por medio de diversas propuestas de EP, convirtiéndose en un trabajo de base que busca solidarizar con las experiencias educativas de las comunidades marginadas.

Entonces, ¿Qué relación puede guardar el pensamiento freiriano con la teoría del currículo? Según Tadeu da Silva (1999) existe un vínculo a resaltar:

Se puede decir que su esfuerzo de teorización consiste, al menos en parte, en responder a la cuestión curricular fundamental de ¿qué enseñar? En su preocupación por la cuestión epistemológica fundamental (“¿qué significa conocer?”), Freire desarrolló una obra que tiene implicaciones importantes para la teoría del currículo. (pág. 29)

En este extracto, se señala que la obra de Freire está relacionada con una teoría crítica del currículo, ya que su reflexión sobre la experiencia educativa incluye una reflexión sobre lo que se debe enseñar. Cuestión primaria para el cuestionamiento en las teorías de currículo, ya que: “la pregunta ‘¿qué?’ nunca está separada de otra importante pregunta: ‘¿cómo deben ser las personas?’, o mejor, ‘qué es lo que ellos y ellas deberán ser?’. Al final, un currículo busca precisamente modificar a las personas que van a ‘seguir’ ese currículo”. (pág. 5)

Para Tadeu, el currículo educativo va más allá de la programación de conocimientos, ya que, según él, el currículo está “(...) vitalmente involucrado con aquello que somos, con aquello en lo que nos volvemos: en nuestra identidad, en nuestra subjetividad.” (pág. 6). Por lo tanto, cualquier propuesta curricular que contenga ciertos conocimientos y metodologías presupone la existencia de un sujeto como destinatario. Siguiendo la lectura de Tadeu, la selección de un conocimiento por encima de otro se convierte en una cuestión de poder, ya que esto influye directamente en el sujeto que seguirá ese programa. De esta forma, las teorías críticas del currículo dan cuenta de esta intencionalidad y se adentran en la interrelación entre el saber, la identidad y el poder.

En este sentido, Paulo Freire (2005) realiza una crítica profunda a la educación moderna y se centra en lo que él denomina como "educación bancaria".

No es de extrañar, pues, que en esta visión “bancaria” de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la

conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo. (2005, pág. 53)

De esta forma, podemos abordar la pregunta esencial que subyace al currículo: “¿Cómo deben ser las personas?” (Silva, pág. 5) Freire nos advierte que, bajo la lógica de la educación bancaria, se espera que sean seres dóciles, pasivos y oprimidos, lo que él denomina como "cultura del silencio". Esta forma de educación -vertical y autoritaria- sirve principalmente para mantener y perpetuar las estructuras de dominación y la opresión en la sociedad.

Como se ha señalado, para Freire, la educación bancaria percibe al estudiante como un recipiente vacío que debe ser llenado con conocimiento por parte del educador. Esta educación no permite que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico, ni les permite involucrarse activamente en el proceso y construcción de conocimientos. Por lo tanto, este modelo perpetúa la opresión, ya que no promueve la emancipación del educando ni lo prepara para ser un agente activo en la transformación social.

En respuesta a la educación bancaria, Freire propone una educación problematizadora, que es una metodología de enseñanza que tiene como objetivo principal el desarrollo del pensamiento crítico en los educandos. La educación problematizadora se basa en un enfoque dialógico en el que el educando y educador participan activamente en la experiencia educativa, superando la designación tradicional de profesor y estudiante.

En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente. (2005, pág. 61)

En este tipo de educación, el estudiante no es simplemente un receptor pasivo, sino que se motiva a hacer preguntas, a cuestionar la realidad y a buscar soluciones creativas a los problemas. El educador juega un papel importante en el fomento de este tipo de pensamiento crítico, ya que son mediadores del aprendizaje y no facilitadores del conocimiento. Entonces,

a diferencia de la educación bancaria -y lo que se puede inferir sobre su concepción de sujeto- podemos advertir que la educación problematizadora crea las posibilidades para la emancipación del sujeto con vistas a la transformación del mundo desde sus bases.

Un elemento interesante que señalar es el contenido programático que diferencia a cada tipo de educación. En la perspectiva de Freire, la educación bancaria se caracteriza por presentar: “Contenidos que solo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido.” (Freire, 2005, pág. 51) Es una narración de contenidos estáticos que el educador imparte a los educandos, quienes se ven instruidos a memorizarlos. Esta forma de educación, siguiendo la metáfora, actúa como un depósito de información desconectada de la realidad, alienando a los estudiantes de su contexto y reduciendo al mínimo su criticidad.

Por otro lado, en la educación problematizadora, “(...) es la propia experiencia de los educandos la que se vuelve fuente primaria de búsqueda de los ‘temas significativos’ o ‘temas generadores’ que van a construir el ‘contenido programático del currículo (...)’”. (Silva, 1999, pág. 31) Aquí, los temas generadores emergen del diálogo auténtico entre educadores y educandos, en su intersubjetividad. En este enfoque, el contenido del currículo se construye en conjunto, de manera significativa y relevante, partiendo de las experiencias y realidades concretas de los educandos y, a la vez, de la capacidad de los educadores de organizar, de investigar y problematizar las condiciones objetivas del grupo. Sobre el trabajo del educador, recalca Freire:

“(...) no para llevar un mensaje ‘salvador’, en forma de contenido que ha de ser depositado, sino para conocer, dialogando con ellas, no solo la objetividad en que se encuentran, sino la conciencia que de esta objetividad estén teniendo, vale decir, los varios niveles de percepción que tengan de sí mismos y del mundo en el que y con el que están.” (Freire, 2005, pág. 78)

La distinción freiriana entre la educación bancaria y la educación problematizadora, nos aproxima a la discusión de la teoría crítica del currículo, la cual nos permite cuestionar y reflexionar sobre la educación actual. A través de esta perspectiva, podemos indagar en una

serie de preguntas que se abren sobre el currículo y su impacto en la experiencia educativa, como, ¿qué conocimientos se incluyen en el currículo y cuáles se excluyen?, ¿cómo se seleccionan los contenidos?, ¿qué ideologías y valores están implícitos en el currículo?, ¿cómo afecta el currículo a las identidades y perspectivas de los estudiantes?, entre otras interrogantes.

Es importante señalar que la EP no está directamente ligada a un currículo establecido debido a su carácter auténtico. Sin embargo, sí sigue las directrices de la pedagogía crítica, y Paulo Freire, a través de sus extensos estudios y experiencias pedagógicas, proporciona metodologías y elementos que orientan la práctica educativa, como se exploró en el apartado anterior.

Finalmente, en Latinoamérica, la sólida influencia y amplia difusión del pensamiento freiriano y de la pedagogía crítica han abierto el camino para debatir y cuestionar el currículo educativo tanto para NNA como para adultos. Aunque es cierto que la adopción de una educación problematizadora no ha generado cambios directos en las políticas educativas chilenas, se evidencia que el trabajo pedagógico y filosófico de Freire ha dejado huella en algunos modelos educativos superiores. Es importante señalar que la educación de adultos, en particular los procesos de alfabetización llevados a cabo en la región, es un área donde la propuesta de Freire de la metodología psicosocial ha sido reconocida y aplicada con efectividad.

Además, es relevante mencionar que la formación de educadores populares bajo la influencia de Freire ha tenido un impacto significativo en las discusiones, no solo en el contexto de experiencias fuera de la escuela, sino también en relación con las reformas educativas. Por ello, la presencia y el reconocimiento de las ideas freirianas han dejado un importante legado en el ámbito educativo latinoamericano.

3. Análisis, experiencia y reflexiones

3.1 Caracterización Comité Acción Solidaria

A principios del año 2020, durante la crisis sanitaria, se inició el trabajo de la Red Estudiantil de Solidaridad Popular (RESP), la cual incluye al Comité Acción Solidaria. Esta plataforma la componen estudiantes de diversas universidades de Santiago de Chile, organizados en colectivos que trabajan de manera autónoma en función de las necesidades específicas de cada territorio donde intervienen, formando redes de solidaridad en conjunto a los pobladores.

El Comité está conformado mayoritariamente por estudiantes de pedagogía de la UMCE y se unió a la sede vecinal Corcolén en la comuna de Lo Prado, brindando apoyo en las necesidades educativas de los NNA y participando en diversas actividades de la comunidad, como: ollas comunes, asistencia en trámites virtuales y ayuda tareas. En el transcurso del año 2021, se estableció como un espacio alternativo para que estudiantes de diferentes áreas y niveles de la UMCE realizaran su formación inicial docente.

En esta investigación, se ha optado por una caracterización de grupo que se basa en el periodo de participación en el proyecto educativo, que abarcó desde julio hasta diciembre del año 2021. Cabe señalar que, debido a la fluctuación de integrantes del Comité, esta caracterización se enfoca en los miembros que participaron durante dicho periodo. Por lo demás, la información propuesta se sustenta en la observación participativa, entrevistas abiertas, anotaciones de campo y materiales varios (boletines, página web e informes).

El Comité se compone de aproximadamente doce jóvenes de entre 18 y 24 años, todos ellos estudiantes de pedagogía de la UMCE, exceptuando un integrante de la Universidad de Chile. Los miembros pertenecen a diversas carreras pedagógicas, como Educación Diferencial, Básica, Matemática, Castellano, Historia y Geografía, y Educación Física. Mayormente, los participantes se encuentran en los primeros años de sus respectivas carreras y debido a las circunstancias derivadas de la pandemia, han cursado sus asignaturas de manera virtual, es decir, no han convivido en el espacio universitario.

Acerca de las relaciones interpersonales dentro del Comité, se observa un ambiente de confianza y respeto mutuo, así como una actitud de apoyo y solidaridad en momentos de dificultad. Se respetan las opiniones y aportes de cada uno de los miembros del grupo, lo que contribuye a un trabajo colaborativo y participativo. Igualmente, algunos miembros del Comité son compañeros de carrera, lo que fortalece el vínculo y la colaboración entre ellos.

El grupo se caracteriza por tener una gran motivación y compromiso social, mostrando afinidad por los valores e ideas asociados a la izquierda política y al pensamiento crítico, aunque no se han identificado públicamente con ninguna organización partidista en particular. Además, consideran que el trabajo educativo en la comunidad es un acto político y, por ello, se anticipa un Proyecto Educativo Revolucionario (PER) que refleje un “posicionamiento político-pedagógico que exprese una mirada popular de la sociedad a la que se aspira y el rol de la educación en ella desde una concepción revolucionaria del cambio social” (2021).

Este proyecto (PER) tiene como objetivo “fortalecer este trabajo y darle cohesión a las ideas y formas que sustentan nuestro accionar” (Ibíd.) En resumen, el grupo se propuso sistematizar sus prácticas educativas y alinearlas mediante un consenso político. Para lograrlo, llevaron a cabo diversas jornadas de politización en las que se abordaron fenómenos históricos y educativos de Latinoamérica. Estas jornadas eran planificadas por los propios integrantes del Comité, generalmente se planteaba una problemática para luego reflexionar sobre ella.

Durante el periodo de participación con el proyecto, se llevaron a cabo varios talleres de politización. Uno de ellos abordó las estructuras de dominación, tomando en cuenta las propuestas de M. Foucault y M. Weber. Otro taller se centró en la conciencia material e ideológica en relación con las luchas parciales y la lucha general, abordándolo desde una perspectiva marxista. También se dedicó tiempo a discutir sobre el estallido social de octubre del 2019. Además, estaba programado realizar un taller sobre levantamientos populares

latinoamericanos, pero no se pudo asistir, aunque se tenía conocimiento de que una de las presentaciones sería sobre El Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

Bajo este contexto, se pueden identificar algunos conceptos que se mencionan con frecuencia en las dinámicas del Comité, tales como: "*pueblo*", "*compañero/a*", "*solidaridad popular*", "*emancipación*", "*educación*", "*clase trabajadora*", "*dignidad*", "*justicia social*", "*lucha*" y "*cambio social*", entre otros. Estas nociones se reflejan en el diálogo de la mayoría de los integrantes del grupo y están vinculadas a un discurso en particular de una perspectiva política de izquierda, además, evocan una historicidad de los movimientos populares en la región, especialmente durante la década de los 60.

La relación que se establece con el universo temático del Comité refleja un vínculo con el contexto de mediados del siglo XX en Latinoamérica, cuando la expansión del socialismo estaba en auge. Esta coherencia de conceptos se evidencia al comparar las "palabras generadoras" investigadas y utilizadas en Chile en el año 1966 para los programas de alfabetización, que incluían términos como: "Casa, Palo, Camino, Vecino, Zapato, **Escuela**, Ambulancia, Sindicato, **Compañero**, Radio, Harina, Chiquillo, Yugo, **Trabajo**, Guitarra, Fábrica, **Pueblo**" (Pinto Contreras, 2004, pág. 249).

Si bien las expresiones no coinciden en su totalidad con el universo temático del Comité, ya que emergen de condiciones históricas diferentes, se percibe una inclinación discursiva que el Comité parece rescatar de la memoria histórica de los movimientos populares. Al mismo tiempo, las jornadas de politización vienen a reforzar y consolidar teóricamente el discurso colectivo para sostener el proyecto educativo de éstos.

Por otro lado, la propuesta del Comité se destaca por su enfoque en la solidaridad popular y la justicia social, evidenciando una preocupación constante por las necesidades de los sectores más vulnerables de la sociedad y trabajando activamente para abordar las carencias educativas que se han agudizado en el contexto de la pandemia.

Nos posicionamos desde una perspectiva solidaria y crítica, es decir, que ayudamos en las iniciativas emanadas desde el Pueblo, a

la vez que nos reconocemos como parte de este. Y crítica, porque no estamos de acuerdo con el modo de vida que nos ofrece el capitalismo. (La pizarra rebelde. Boletín n°1, 2021)

A esto, se suma su interés en aplicar los conocimientos adquiridos en su formación académica en un contexto real y de impacto social, siendo el rol docente uno de sus principales motores de acción: “Como profesorado cumplimos un rol fundamental en la sociedad, educando a las nuevas generaciones respecto a los valores, conocimientos y comprensión de la realidad que nos circunda” (Ibíd.)

En este sentido, el Comité busca validar los procesos de formación inicial docente que se están llevando a cabo con la población como alternativa al proceso virtual impartido por la universidad. Para ello, el colectivo genera las instancias necesarias con los pobladores y el cuerpo académico -responsable de las prácticas docentes- para acondicionar y articular los procesos pedagógicos de algunos de sus integrantes. Esta propuesta surge de la necesidad de mejorar la práctica docente del grupo y, por ende, contribuir con los procesos educativos de la población.

La educación a distancia no se puede comparar con las clases presenciales, ya que los aprendizajes prácticos, técnicos y teóricos, además de los contextos educativos en donde se propicia el aprendizaje, con factores como la socialización y la afectividad se hacen cada vez más ausentes, siendo estos aspectos los pilares para una enseñanza significativa. (La Pizarra Rebelde n°2, 2021)

La motivación del Comité se sostiene en el deseo de solidarizar con las poblaciones más empobrecidas que se encuentran en una situación aún más vulnerable durante la pandemia. Los impulsa, también, la convicción que el trabajo y formación docente es un aporte para la emancipación del pueblo, pues crea experiencias y aprendizajes significativos, lo que se distanciaría de la educación remota. Finalmente, sostienen que el fin último de este proyecto es: “(...) la transformación social, la cual se alcanzará con la construcción de un poder popular mediante la lucha y el combate directo, así como también con la organización y el trabajo sostenido de los sectores populares” (Ibíd.).

Como se ha expuesto previamente, gran parte del discurso sostenido por el Comité está estrechamente ligado a las prácticas educativas de la EP freiriana y de la pedagogía crítica. A continuación, se expondrán algunos casos relevantes relacionadas con la implementación concreta del proyecto en el territorio, que nos permitirá reflexionar y problematizar sobre este caso, en función a los objetivos de investigación propuestos.

- Situación 1: *Libro de clases y libreta de comunicación*: Con el propósito de llevar un registro de los talleres interdisciplinarios que se realizaban junto a los NNA de la población, se propuso un libro de clases. Un soporte para el registro de la asistencia de los participantes, los objetivos de las clases y las observaciones relevantes. Asimismo, se buscaba establecer un sistema de comunicación y evaluación eficiente entre los distintos talleres. Además, se planteó un tipo de libreta de comunicación para los apoderados con el fin de mantener contacto sobre el progreso y desempeño de los NNA en los talleres.

- Situación 2: *Plan de expansión*: Ante el declive de la participación de los NNA de la población en los talleres, se implementó un plan de expansión para revitalizar el proyecto. El objetivo era establecer relaciones con otras sedes vecinales del sector con el propósito de presentar el proyecto y atraer a nuevos estudiantes, incluso se consideró la posibilidad de cambiar de sede. Para llevar a cabo este plan, se creó un equipo específico encargado de dialogar con otros espacios y vecinos, buscando nuevas oportunidades de colaboración y extensión del proyecto. Además, se implementó un seguimiento cercano a los estudiantes para mantener su interés y compromiso con el Comité, acciones como realizar llamadas a los apoderados o incluso visitar los domicilios de los NNA.

- Situación 3: *Participación y Deserción*: Como ya mencionamos, la participación de los NNA en el proyecto venía disminuyendo, mientras que los estudiantes del Comité eran numerosos, no solo disminuyó la participación en los talleres, sino también en las distintas actividades abiertas a la población levantadas por el Comité como completadas, jornadas recreativas, entre otros. Sin embargo, se observó que incluso entre los integrantes la asistencia no siempre era constante y surgían algunas discusiones sobre la distribución de tareas, ya que solo unos pocos asumían una mayor carga de trabajo. Por otro lado, se

identificaron diversas razones que llevaron a la deserción de algunos integrantes del Comité. Algunos dejaron de participar debido a diferencias políticas, mientras que otros se vieron limitados por la falta de tiempo debido a las demandas académicas de la universidad, otros optaron por alejarse temporalmente del proyecto por motivos de salud mental, por último, algunos decidieron pausar su participación para reevaluar su compromiso.

- Situación 4: *Formación inicial docente*: Una vez que se validó el espacio para la realización de la formación inicial docente UMCE, se tomó la decisión de sistematizar la experiencia educativa en la población para compartir el conocimiento con nuevos practicantes, como parte del Proyecto Educativo Revolucionario (PER). Por un lado, se enfatizó en el compromiso real de los nuevos practicantes con el proyecto, ya que surgieron algunas dificultades. Existió el caso de atrasos e inasistencias a los talleres en los que se esperaba una participación activa. Por otro lado, se encontró que la cantidad de nuevos practicantes superaba significativamente a los NNA involucrados en los talleres, para esto se buscaron otras formas de participación en las diversas actividades relacionadas con el proyecto.

- Situación 5: *Agitación, Boletín y Politización*: El Comité adoptó una perspectiva de pedagogía crítica y popular, entendiendo la acción pedagógica como un acto político. De esta manera, se buscó generar espacios de manifestación y expresión de sus convicciones y planteamientos. El Comité se unió a las demandas universitarias del periodo y participó como organización en marchas y conmemoraciones populares. Además, se crearon distintos medios de divulgación para compartir ideas, reflexiones y propuestas que buscaban generar conciencia y problematizar, especialmente en el ámbito educativo, como el boletín “La Pizarra Rebelde” y plataformas virtuales (hoy cerradas). Por otra parte, las jornadas de politización interna proporcionaron una fuente teórica sobre las prácticas y discursos que el Comité estaba utilizando.

- Situación 6: *Rojo o Negro*: Dentro de las conversaciones sostenidas con los integrantes del Comité, surge la inquietud de determinar quién fuese más "rojo" o "negro", es decir, comunista o anarquista, respectivamente. Aunque en la organización interna esto parecía no tener importancia, e incluso existía una resistencia por demarcarse con alguna

tendencia política o partidista, por fuera de la organización, los estudiantes del proyecto podían militar libremente - ninguno reconoció pertenecer a algún movimiento. Pero, las diferencias políticas en relación con el discurso y acción del Comité se convirtieron en motivo para que algunos desertaran del proyecto. Y, posteriormente, las supuestas militancias secretas de algunos participantes quebraron la confianza del grupo, llevando a la desertión de algunos y finalmente, al fin del proyecto.

Las situaciones presentadas de la experiencia de trabajo con el Comité son solo una parte de todo el proyecto, ya que se basan en la información disponible o en lo que se presenció directamente. Por esta razón, no se expondrá en detalle cómo se llevaban a cabo los talleres interdisciplinarios en la población. En la interacción con los integrantes del Comité, lo que se destacaba primeramente en sus prácticas educativas era una tensión entre lo que habían aprendido en sus carreras, con ello la validación de la formación inicial docente, y la ejecución concreta de un proyecto alternativo que requería una formulación reflexiva y adaptada a las necesidades específicas del territorio. Este conflicto se manifestó en distintas instancias en donde, con el propósito de mantener el trabajo con los NNA, se implementaban recursos escolares de control, a pesar de sostener un discurso colectivo en contra de la educación tradicional. Como, por ejemplo, algunos practicantes usaban delantal en la implementación de los talleres y eran llamados “tía” o “tío”, también el uso de un libro de clases y libreta de comunicación.

Es importante destacar que el proyecto se inició en plena pandemia y cuarentena, y aunque para la fecha en que se participó había menos restricciones de movilización, las clases remotas aún persistían. Sin embargo, la efectividad del proyecto se vio afectada por el hecho de que los vecinos del sector comenzaron a realizar actividades fuera de la población, lo que redujo su compromiso y persistencia en los talleres de la sede. Este declive participativo fue tema de discusión entre los miembros del Comité, pero las posibles soluciones se centraron en buscar a otros NNA en lugar de indagar en las razones por las cuales algunos ya no estaban participando, tomando en cuenta las nuevas condiciones –“nueva normalidad”- de las medidas sanitarias de propagación del virus.

En síntesis, el proyecto y la experiencia concreta del Comité se caracterizan como una experiencia híbrida, que combina elementos de educación formal e informal, en un contexto sumamente complejo. Durante el desarrollo del proyecto, surgieron diversas problemáticas que el Comité enfrentó utilizando las herramientas y conocimientos que tenían de su misma experiencia como estudiantes y futuros docentes. Por ello, fue un desafío significativo, ya que se levantaron talleres y actividades educativas en un contexto mundial totalmente nuevo, marcado por la pandemia del coronavirus. Además, el Comité se involucró con un sector de la población afectado por las repercusiones socioeconómicas de la pandemia, solidarizando con los procesos educativos de los NNA del sector. En esta línea, podemos entender el proyecto del Comité como una experiencia de educación popular y crítica.

Y, en relación con la organización interna del Comité, más allá de los talleres pedagógicos, el discurso sostenido que mostraba una aparente complicidad con una izquierda más tradicional se vio afectado rápidamente cuando se descubrieron supuestas militancias secretas. Esto generó dudas dentro del colectivo sobre la autenticidad y coherencia del proyecto y puso en entredicho la verdadera intención y enfoque del grupo, haciendo que surgieran interrogantes sobre la existencia de una posible agenda política oculta que pudiera influir en la dirección del proyecto. Esta cuestión fue lo que llevó al término del proyecto y nos invita a cuestionar y reflexionar sobre la articulación del Comité, quizás de manera reaccionaria.

Ante lo expuesto, se realizó una revisión de parte de los datos recopilados durante la experiencia con el Comité, que incluyó la práctica educativa, las narraciones y las problemáticas identificadas. A continuación, se presenta la traducción de esta experiencia - junto con la indagación sobre la educación crítica y la pedagogía freiriana – en una tabla comparativa que nos permite contrastar las características educativas formales del contexto de la pandemia y, en consecuencia, el proyecto desarrollado por el Comité.

3.2 Educación Remota y Educación Popular

El propósito de esta sección es realizar una comparación entre la Educación Remota y la Educación Popular, centrándonos en la experiencia situada de la Priorización Curricular 2020 y el Comité Acción Solidaria, respectivamente. En primer lugar, se describirán las características principales de cada tipo de educación (Tabla 1), seguido por la exposición de sus principales problemáticas (Tabla 2) en contexto de pandemia provocado por COVID-19. Las categorías seleccionadas para la comparación se basan en las prácticas educativas mencionadas por Paulo Freire y en elementos surgidos en el proceso de investigación. Asimismo, se busca profundizar en el análisis de ambas formas de educación para comprender sus diferencias y similitudes en cuanto a su impacto y efectividad en dicho contexto, en particular con la formación inicial docente.

Tabla 1. OE 1: Identificar las prácticas educativas de la Educación Popular, con vistas a la formación inicial docente.

Principales características de la Educación Remota y la Educación Popular

Características /Modelo de Educación	Educación Remota - Priorización Curricular	Educación Popular - Comité Acción Solidaria
Enfoque Curricular o Educativo	•Aprendizaje por competencias. •Herramienta de gestión curricular.	•Aprendizaje significativo y situado •Elementos de Educación Popular.
Implementación	• Principio de educación inclusiva que garantice la seguridad, flexibilidad, y equidad en el proceso educativo (Evaluación diagnóstica, priorización de aprendizajes, colaboración de distintos actores) •Objetivos de Aprendizaje (OA) priorizados en cada asignatura y nivel según las Bases Curriculares. •Construcción de OA priorizados: Nivel 1, aprendizajes imprescindibles y Nivel 2, aprendizajes integradores y significativos. •Componentes transversales: actitudes disciplinares, los objetivos de aprendizaje transversales (OAT) y las habilidades.	•Educación híbrida; Priorización curricular y Educación Popular. •Evaluación diagnóstica del territorio. •Acciones concretas: Ayuda tareas, ollas comunes, casa a casa, talleres interdisciplinarios, actividades comunitarias varias, publicación boletín “La pizarra rebelde”, divulgación en página web y RRSS, jornadas de politización.

Estrategias de Enseñanza/Aprendizaje	•Métodos: Inclusivo, desarrollo integral •Técnicas: Educación virtual sincrónica o asincrónica. Expositivo, trabajo independiente y/o elaboración conjunta. Trabajo colaborativo con la familia y la comunidad educativa. Ej.: Plan de acompañamiento. •Recursos de Aprendizaje: Planificaciones y material clase a clase en base al texto de escolar para el estudiante y el docente. Material audiovisual, guías, libros, plataformas educativas, RRSS.	•Métodos: Articulación entre educación formal y no formal. Inclusivo, situado, significativo, crítico. •Técnicas: Trabajo colaborativo e interdisciplinar, Codocencia (Moderador, equipo de contención y observadores), actividades vecinales. •Recursos de Aprendizaje: Juegos, diálogo, actividades dinámicas.
Flexibilidad Curricular	•Criterios flexibles en Evaluación, Plan de Estudio y Asistencia. •Garantizar Promoción.	•Dinámico. •No hay evaluación.
Contenido	•Correspondiente a OA priorizados básicos imprescindibles por asignatura. •Nivel 1 y 2 del Curriculum: Imprescindible/Integrador/significativo.	•Articulación de OA priorizados y las necesidades específicas de los estudiantes de la población. •Adecuación de OA priorizados para validación de formación inicial docente.
Asignaturas	•Todas las asignaturas correspondientes a cada nivel del Curriculum Vigente. •Asignaturas relevantes: Orientación y Tecnología.	•Asignaturas interdisciplinarias en trabajo colaborativo. •Taller expresarte: impartido por estudiantes de Educación Parvularia. •Lectoescritura: impartido por estudiantes de Pedagogía en Lenguaje, Básica, otros. •Ciencia en acción: impartido por estudiantes de Pedagogía en Ciencias y Educación física.
Comunidad educativa	•Rol protagónico de establecimientos para construir un plan adecuado a sus posibilidades y diferencias.	• “Practica Inter facultades, territoriales y populares” a cargo de distintos docentes UMCE. •Interdisciplinar, intergeneracional. •Vínculo con familias y vecinos.
Ambientes de aprendizaje	•Inclusivo y flexible. •Educación virtual: desde el hogar.	•Espacio inclusivo, flexible, seguro. •Presencial: Sede vecinal Corcolén.
Estrategias de comunicación	•Comunicación telemática constante con estudiantes y apoderados. Ej.: Grupos de WhatsApp.	•Comunicación activa con familias y vecinos del territorio. •Colaboración con actividades vecinales.
Rol docente	•Formador, transformador.	•Mediador, guía.
Cuerpo estudiantil	•Desarrollo Integral	•Enfocado en las necesidades y experiencias previas.
Periodo	•Concreto y acotado por emergencia sanitaria.	•Contingente y reactivo.

Como se aprecia, en la Tabla 1 se presentan las principales características de la Educación Remota y de la Educación Popular según la propuesta de Priorización Curricular 2020 y el proyecto educativo del Comité Acción Solidaria, respectivamente. La comparación entre ambos modelos educativos se divide en categorías que permiten tener una mejor perspectiva de cada implementación educativa. Específicamente, esta tabla aborda el OE1 de identificar las prácticas educativas de la Educación Popular y complementa el OE2 de caracterizar el proyecto del Comité Acción Solidaria.

La primera categoría de comparación se refiere al **enfoque curricular o educativo**, que es determinante para los siguientes puntos ya que de allí se subordinan los demás ejes. En este sentido, la Priorización Curricular 2020 es una herramienta de gestión curricular contingente a la pandemia, que se enfoca en el aprendizaje por competencias. Según, Educar Chile, el modelo de formación por competencias se basa en que los estudiantes puedan aplicar el conocimiento adquirido de manera efectiva y resolutive en la realidad. Además, se reconoce al estudiante como el centro del aprendizaje, responsable de evolucionar en sus conocimientos y adquirir habilidades necesarias para aplicarlos, como la capacidad de atención, la relación de ideas y el pensamiento reflexivo (educarchile.cl).

El enfoque del aprendizaje por competencias sitúa al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje, buscando que no solo adquiera conocimientos teóricos, sino que también pueda aplicarlos en situaciones reales y resolver problemas de manera efectiva. Se orienta en el desarrollo de habilidades y destrezas que les permitan a los estudiantes desempeñarse con éxito en el mundo laboral y en la sociedad en general, como ciudadanos íntegros.

Por otro lado, el proyecto educativo del Comité, en correlación con la EP, busca generar aprendizajes significativos, los cuales se entienden como la capacidad de vincular la nueva información con un concepto relevante y preexistente en la estructura cognitiva. Además, promueve el aprendizaje situado, una metodología docente que se basa en situaciones concretas y cotidianas para resolver problemas específicos (El aprendizaje situado: un enfoque social y orientado al contexto, 2022). En este sentido, aprender se

convierte en una experiencia social enriquecedora que se apoya en el intercambio de experiencias, recursos y prácticas sociales.

Bajo esta perspectiva, el enfoque educativo del aprendizaje por competencias y el aprendizaje significativo y situado representan dos corrientes pedagógicas que buscan, cada una a su manera, establecer una forma de relación con el mundo, como se discutió en el apartado d) Pensamiento freiriano y Teoría del Currículo.

Por un lado, el currículo tradicional se centra en el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para desenvolverse eficazmente en un mundo globalizado en constante desarrollo, en lo que identifican como la sociedad del conocimiento (Educarchile). Sin embargo, en el contexto de la pandemia, la administración educativa se vio forzada a priorizar ciertos contenidos curriculares, como se evidencia en la Tabla 1, basándose en un plan productivo que recae en la comunidad escolar para su implementación. En palabras de la Unidad de Curriculum y Evaluación (UCE):

La Priorización Curricular se convertirá en una respuesta al aumento de la brecha y la desigualdad y, a su vez, a la creciente diversidad educativa que se ha generado durante la pandemia si va acompañada de un plan adecuado a la realidad de cada escuela; el rol que tiene la escuela y los docentes en este escenario es fundamental, será necesario diseñar y ajustar, de acuerdo con las nuevas necesidades, el plan de estudio y los modos de enseñanza. El desafío, avanzar con todos los estudiantes y desde su particularidad para que desarrollen los aprendizajes esenciales que acrediten su promoción para el año escolar 2020. (2020, pág. 5)

No obstante, esta situación conlleva una serie de repercusiones no solo en los conocimientos transmitidos a los estudiantes, sino también en la carga de responsabilidad que recae sobre los docentes. La transición a la educación en línea debido a la pandemia ha obligado a los educadores a enfrentar nuevos desafíos y adaptarse rápidamente a las exigencias de la priorización y del entorno virtual en su labor educativa. Esta cuestión también repercute de manera significativa en aquellos que cursan la formación inicial docente, quienes se han visto inmersos en un contexto inesperado y desafiante.

Las prácticas, que usualmente se desarrollan en un ambiente presencial, se debió adaptar a una modalidad remota, esto significó un cambio en las dinámicas de las clases y una reevaluación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas. Tanto docentes como practicantes debieron aprender a utilizar herramientas tecnológicas para la enseñanza, familiarizarse con plataformas educativas y encontrar nuevas formas creativas de mantener la interacción y el compromiso con los estudiantes.

Si bien existieron instancias de prácticas virtuales que intentaron replicar la dinámica del aula mediante clases sincrónicas, también hubo otros casos en los que la accesibilidad de los estudiantes no fue suficiente para sostener una transición de lo presencial a lo virtual. En estas situaciones, se optó por una comunicación asincrónica, que implicaba el envío de material didáctico sin una interacción directa con los estudiantes. Estas situaciones educativas son posibles debido al eje principal de la Priorización Curricular, que abarcó la flexibilidad del plan de estudio y de la evaluación.

Por otro lado, la UMCE sostiene un modelo educativo desde un paradigma sociocrítico. Este enfoque “releva la experiencia práctica en la formación inicial docente y constituye un eje articulador de saberes que orienta procesos progresivos de análisis, reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas para el aprendizaje de niños y niñas, jóvenes y adultos.” (UMCE) Este modelo tiene como objetivo fomentar la construcción de una identidad profesional docente reflexiva y crítica.

Durante la pandemia, la UMCE, en consonancia con las indicaciones del MINEDUC, adoptó la modalidad virtual para las clases y la realización de las prácticas docentes. A su vez, apoyó el proyecto de vinculación con el medio y la iniciativa del Comité para validar la formación inicial docente que se estaba cursando en terreno. Sin embargo, esta iniciativa también expresó preocupación por las condiciones en las que se estaban llevando a cabo las diferentes prácticas pedagógicas en el texto “Reflexiones sobre prácticas en el peda”;

Así se ha configurado nuestra educación, basándose en el conformismo de aprender en la medida de lo posible, agotando nuestra vista, en espacios que no permiten concentrarnos, sin

implementos básicos para una conexión y lo peor es que pareciera que a nadie le importa que nosotrxs, futurxs profesores, nos eduquemos de manera tan precaria, precariedad que no estamos dispuestxs a replicar (...)¿es digna nuestra formación en estas condiciones?, ¿se cumple el proceso de enseñanza en nosotrxs y en lxs estudiantes? la respuesta claramente es no.” (La pizarra rebelde. Boletín nº1, 2021)

De esta forma, y como ya hemos revisado exhaustivamente, se levantó y diseño el proyecto popular del Comité, que, como advertimos en la Tabla 1, proporciona distintos elementos de la educación crítica y se cruzan con otras herramientas propias de la enseñanza tradicional, lo cual permite sostener y validar los procesos de formación inicial docente. Y, de cierta forma, el grupo de estudiantes del Comité se acerca más al perfil educativo que promueve la universidad.

A modo de conclusión, se presenta a continuación la Tabla 2, en la cual se detallan las principales problemáticas identificadas en la educación formal y popular, enfocándose en los casos particulares de la Priorización Curricular y el Comité Acción Solidaria. El propósito de esta tabla es proporcionar una síntesis concreta de los resultados obtenidos durante la investigación realizada.

Tabla 2. OE3: Describir las principales problemáticas de la educación, formal y popular, en contexto de pandemia provocadas por COVID-19.

Principales problemáticas de la Educación Remota y la Educación Popular

Problemáticas/Modelo de Educación	Educación Remota - Priorización Curricular	Educación Popular - Comité Acción Solidaria
Estrategias de Enseñanza/Aprendizaje	•Brecha digital: Dificultad al acceso – o nulo acceso- a educación remota en poblaciones vulnerables. •Aumento de brecha de aprendizaje. •Desigualdad socioeconómica: Crisis agudizó las condiciones de precarización escolar. •Adaptación a nuevas tecnologías: Transición acelerada, afecta a docentes y estudiantes.	•Autogestión, pocos recursos para implementación de actividades. •Diario de campo a libro de clases.
Programas de estudio	•Pérdida de aprendizajes en relación con el Currículum Vigente. •Saturación de tareas.	•Depende de las necesidades de los NNA del caso.

Flexibilidad curricular	•Inasistencia: Riesgo de deserción escolar.	•Poco compromiso en nuevos practicantes.
Comunidad educativa	•Interrupción de provisión de servicios de bienestar. •Disminuye el grado de conexión del establecimiento con sus estudiantes y familias.	•Disminuye el grado de conexión con el establecimiento y los profesores. •Pérdida de contacto con pobladores por vuelta a la “normalidad”
Condiciones de desempeño docente	•Saturación laboral	• No es constante la participación. •Numerosa convocatoria de estudiantes UMCE. • La mayoría no posee experiencia previa con proyectos educativos no formales.
Estudiante	• Falta de interacción social. • Deserción	•No es constante la participación. •Poca convocatoria.
Consecuencias derivadas de la cuarentena.	• Riesgo salud mental y física. • Aumento en el ratio de violencia contra los niños y niñas en casa.	•Disminución de participación de integrantes del Comité en otras actividades con la población (voluntariado).
Formación inicial docente	•La práctica docente se posterga o se realiza excepcionalmente de forma virtual. •El método de la práctica depende de las particularidades del establecimiento: Clases virtuales sincrónicas o asincrónicas.	•Poca convocatoria de NNA para la realización de algunos talleres. •Suspensión de taller por nula asistencia.

3.3 Conclusiones

La pandemia ha tenido un gran impacto en la educación, tanto en el ámbito escolar como universitario. El cierre de las escuelas y universidades y la transición a la educación remota ha creado numerosos desafíos para los estudiantes y docentes. La desigualdad para acceder a los recursos tecnológicos, la falta de interacción social, el aumento de las cargas de trabajo y las dificultades de salud mental son algunos de los principales desafíos a los que se han enfrentado los estudiantes y docentes durante la pandemia. Por lo demás, la educación remota a reagravado la brecha educacional entre las distintas comunidades educativas, privadas, subvencionadas y municipales.

La formación inicial docente ha sido particularmente afectada por la pandemia, especialmente en la realización de prácticas pedagógicas significativas. La incertidumbre que generó la transición a la educación remota dificultó la ejecución de las prácticas de manera presencial, lo que llevó a su implementación virtual. También, su ejecución resultó ser

inequitativa para aquellos que optaron por realizarla, debido a que la efectividad del proceso dependió de las condiciones materiales y de accesibilidad de la comunidad escolar designada.

El levantamiento del Comité y la creación de una red de estudiantes que trabajaron en territorios solidarizándose con las poblaciones más vulnerables, resultó ser una estrategia importante para mitigar el impacto de la crisis educativa en pandemia. Además, esta iniciativa contribuyó a la formación inicial docente de los miembros desde una perspectiva significativa, enfrentando un levantamiento pedagógico altamente complejo. Esta experiencia no se limitó únicamente a la coordinación y realización de talleres vecinales, sino que también implicó la voluntad de organizar y mantener un proyecto reflexivo en torno al papel del estudiantado y del cuerpo docente.

Las prácticas educativas críticas y populares que influyen en el pensamiento colectivo del Comité, permitieron cuestionar las indicaciones y directrices de la educación remota, buscando un espacio para abordar directamente las necesidades educativas de la población. Esta propuesta resulta especialmente relevante en tiempos de incertidumbre y crisis social, ya que permitió una respuesta solidaria hacia las comunidades afectadas. Asimismo, se evidencia cómo una propuesta crítica influye -de cierto modo- positivamente en el pensamiento colectivo, cuestión que se pudo apreciar en la alta convocatoria que tuvo el proyecto. Al desafiar las estructuras tradicionales y proponer una solución creativa y alternativa, el Comité se convierte en un agente de cambio en su entorno, entregando otra perspectiva a la comunidad estudiantil para enfrentar los desafíos de la formación inicial docente de una forma colaborativa e inclusiva.

Por otro lado, durante el análisis del proyecto del Comité, se identificaron distintas problemáticas que se debieron enfrentar. En primer lugar, el desafío de llevar a cabo las actividades en un contexto adverso marcado por la pandemia. Por otro lado, se hizo evidente la necesidad de mejorar las formas resolutivas y organizacionales dentro del grupo. Pues, se observó una discrepancia entre el discurso ideológico sostenido por el Comité y las acciones concretas que se llevaban a cabo. En muchas ocasiones, estas acciones no se alineaban con los principios defendidos en el discurso. Además, se detectó una inversión considerable de

tiempo en la creación de documentos escritos que respaldaran sus pensamientos, en lugar de enfocarse en un diálogo efectivo con los vecinos y NNA, y en la adaptación a la nueva normalidad en la que transitaba la población.

Esta situación plantea la necesidad de una revisión de las estrategias y prioridades del Comité, con el objetivo de lograr una mayor coherencia entre su enfoque ideológico y las acciones implementadas, así como una mayor eficiencia en la interacción con la comunidad y la adaptación a los nuevos desafíos.

De esta forma, en consideración a la indagación expuesta, la alianza que se puede sostener entre la educación formal y la EP en relación con la formación inicial docente, es de vital importancia para la construcción de un enfoque educativo integral y crítico. Esta colaboración estratégica permite fusionar elementos de la educación tradicional con las perspectivas dialógicas y dialécticas que ofrece la EP, resultando una formación docente contextualizada y capaz de catalizar los desafíos de la educación actual.

Un punto de convergencia, que trasciende tanto las condiciones de la Educación Remota como la experiencia del proyecto del Comité es el impacto en la salud mental en dicho contexto pandémico. Factor común porque la situación de pandemia generó un entorno caracterizado por la incertidumbre, el aislamiento social, los cambios drásticos en la rutina y la adaptación a nuevas formas de trabajo y estudio. Ambos actores enfrentan desafíos emocionales similares debido a la necesidad de ajustarse a las circunstancias excepcionales.

Finalmente, las interrogantes que surgen a raíz de esta indagación son las siguientes: ¿De qué manera podría la formación inicial docente incorporar elementos de la Educación Popular? ¿De qué forma se podría sostener -en el tiempo- un proyecto de enfoque popular con la universidad? ¿Las prácticas educativas populares se limitan exclusivamente a un entorno presencial? Estas inquietudes invitan a continuar explorando diferentes enfoques de una educación crítica y popular, desde la formación universitaria y la integración de prácticas pedagógicas en contextos emergentes, para enriquecer la preparación de los futuros docentes y promover un diálogo constante entre la academia y las dinámicas de la sociedad.

4. Bibliografía

- Aprendo por Proyecto*. (s.f.). Obtenido de ayudamineduc.cl:
<https://www.ayudamineduc.cl/ficha/aprendo-por-proyecto>
- Areyuna, B., Cabaluz, F., & Zurita, F. (2018). Corrientes emancipadoras de la Educación Chilena. En A. Guelman, M. Salazar, & F. Cabaluz, *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe* (págs. 65-94). Buenos Aires: CLACSO.
- Bellei, C. (2020). La fragilidad de la escuela pandémica. *CIPERCHILE*.
- Cánovas Marmo, C. (2015). La perspectiva crítica en la educación: su vigencia en el contexto neoliberal. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 3(1). Obtenido de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/362>
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio 23: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales.*, 204-216. Obtenido de <https://www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.html>
- Castro Silva, E. (2008). Presentación del libro de Rolando Pinto: “El Currículum Crítico: una Pedagogía Transformativa para la Educación Latinoamericana”. *REXE: “Revista de Estudios y Experiencias en Educación”*.(14), 135.
- Comité de Acción Solidaria. (2021). *La pizarra rebelde. Boletín n°1*. Santiago.
- Educarchile. (s.f.). *Un recorrido por las habilidades para el siglo XXI*. Obtenido de [educarchile.cl: https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/un-recorrido-por-las-habilidades-para-el-siglo-xxi](https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/un-recorrido-por-las-habilidades-para-el-siglo-xxi)
- educarchile.cl. (s.f.). *Docente EMTP y modelo de formación por competencias*. Obtenido de [educarchile.cl: https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/docente-empt-y-modelo-de-formacion-por-competencias](https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/docente-empt-y-modelo-de-formacion-por-competencias)
- Espinosa Arce, J. (2016). La recepción de algunos elementos de la teología de la liberación en la pedagogía de Paulo Freire. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 152-162. Obtenido de https://revistas.ucm.edu.co/index.php/revista/issue/view/numero_28_2016
- Evaluación, U. d. (2020). *Fundamentación de las bases curriculares de educación para personas jóvenes y adultas*. MINEDUC.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Ediciones.

- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: siglo xxi.
- Freire, P. (2018). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freshwater, D. (2020). La educación durante la COVID-19 y más allá: comentario sobre el informe de políticas del Secretario General. *Cronica ONU*.
- González, R. (2017). Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada. en mineduc, *El primer gran debate de la reforma educacional: ley de inclusión escolar* (págs. 48-91). Santiago, Chile. Obtenido de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Cap%C3%ADtulo_-Segregaci%C3%B3n-Educativa-en-el-Sistema-Chileno-desde-una-perspectiva-comparada.pdf
- Hernandez Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC. Obtenido de <https://seminariosocioantropologia.files.wordpress.com/2014/03/hine-christine-etnografia-virtual-uoc.pdf>
- INE. (2017). Obtenido de www.arcgis.com.
- Inés Cappellacci, A. G. (2018). Disciplinar indómitos y acallar inútiles. En A. Guelman, F. Cabaluz, & M. Salazar, *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe* (págs. 27-42). Buenos Aires: CLACSO.
- Jara, O. (2020). *La Educación Popular Latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Buenos Aires: El Colectivo.
- MINEDUC. (15 de marzo de 2020). *Orientaciones MINEDUC Covid-19*. Obtenido de <https://www.mineduc.cl/orientaciones-mineduc-covid-19/>
- MINEDUC. (2021). *Balance MINEDUC 2020*. Chile.
- Muñoz C., N. (2019). *El método de alfabetización de Paulo Freire*. Obtenido de UC: <https://historia.uc.cl/images/publicaciones/scollier-pdf/SC2019/nmunoz.pdf>
- Osorio, J. (2015). Memorias y desafíos de la educación popular en Chile. *Decisio*, 35-38.
- Osorio, J. (2022). Paulo Freire y los movimientos sociales de América Latina: emergencias, resonancias y proyectos. *Educational Reflective Practices*.
- Pérez, E. (2008). La promesa de la pedagogía del oprimido. En M. I. Martha Alejandro, *¿Qué es la educación popular?* (págs. 17-30). La Habana: Caminos.

- Pinto Contreras, R. (2004). Paulo Freire: Un educador humanista cristiano en Chile. *Pensamiento Educativo*, 34, 234-258.
- Polavieja, I. D. (2015). Los inicios de la teología de la liberación en su contexto latinoamericano. *Naveg@mérica. Revista electrónica editada por la Asociación Española de Americanistas*.
- Preuniversitarios Populares*. (s.f.). Obtenido de Preuniversitarios de Chile: <https://preus.cl/preuniversitarios-populares/redestudiantilsp.org>. (s.f.).
- Reseña Histórica: Lo Prado Municipalidad*. (s.f.). Obtenido de [loprado.cl](https://loprado.cl/comuna/resena-historica/): <https://loprado.cl/comuna/resena-historica/>
- S.J. Taylor, R. B. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- SEREMI. (2022). *Índice de Prioridad Social de comunas 2022*. Santiago.
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de Identidad*. Belo Horizonte: Auténtica Ed.
- Solidaria, C. d. (2021). La Pizarra Rebelde n°2.
- Solidaria, C. d. (2021). Proyecto Educativo Revolucionario.
- UCE. (2020). Priorización curricular COVID-19.
- UCE. (2020). *Fundamentos Priorización Curricular*. Santiago.
- UCh. (6 de Julio de 2020). *Brecha digital y educación online: la pandemia no es igual para todos*. Obtenido de uchile.cl: <https://uchile.cl/u164931>
- UMCE. (2016). *Modelo Educativo UMCE*. Obtenido de https://www.umce.cl/joomlatools-files/docman-files/universidad/vicerrectoria/modelo_educativo_2016.pdf
- UMCE. (13 de mayo de 2020). *Comparten experiencias de prácticas de futuros docentes UMCE*. Obtenido de [Umce.cl](https://www.umce.cl): <https://www.umce.cl/index.php/noticias-universidad/item/3111-umce-practicas-virtuales>
- UMCE. (19 de Agosto de 2020). Comunicado sobre medidas de apoyo en el contexto de la pandemia. Santiago.
- UMCE. (s/f). *Coordinación Institucional de Práctica*. Obtenido de [Umce.cl](https://www.umce.cl): <https://www.umce.cl/index.php/coordinacion-general-de-practica>
- UNESCO. (2020). *¿Cómo enfrenta Chile la emergencia educativa ante la COVID-19? La UNESCO entrevista a Raúl Figueroa, ministro de Educación*. Obtenido de

Unesco.org: <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/articles/ministro-educacion-Chile-covid-19>

universia.es. (2019). *¿Qué es el aprendizaje por competencias?* Obtenido de universia.es: <https://www.universia.net/es/actualidad/orientacion-academica/que-aprendizaje-competencias-1163670.html>

universia.es. (2022). *¿Qué es el Aprendizaje Significativo?* Obtenido de universia.es: <https://www.universia.net/cl/actualidad/orientacion-academica/que-aprendizaje-significativo-1130648.html>

universidadviu.com. (2022). *El aprendizaje situado: un enfoque social y orientado al contexto*. Obtenido de universidadviu.com: <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/el-aprendizaje-situado-un-enfoque-social-y-orientado-al-contexto>

Vinculación con el Medio. (2021). *Practicas Interfacultades, territoriales y populares*.

5. Referencias

- Aprendo por Proyecto*. (s.f.). Obtenido de ayudamineduc.cl:
<https://www.ayudamineduc.cl/ficha/aprendo-por-proyecto>
- Areyuna, B., Cabaluz, F., & Zurita, F. (2018). Corrientes emancipadoras de la Educación Chilena. En A. Guelman, M. Salazar, & F. Cabaluz, *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe* (págs. 65-94). Buenos Aires: CLACSO.
- Bellei, C. (2020). La fragilidad de la escuela pandémica. *CIPERCHILE*.
- Cánovas Marmo, C. (2015). La perspectiva crítica en la educación: su vigencia en el contexto neoliberal. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 3(1). Obtenido de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/362>
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio 23: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales.*, 204-216. Obtenido de <https://www.moebio.uchile.cl/23/carcamo.html>
- Castro Silva, E. (2008). Presentación del libro de Rolando Pinto: “El Currículum Crítico: una Pedagogía Transformativa para la Educación Latinoamericana”. *REXE: “Revista de Estudios y Experiencias en Educación”*.(14), 135.
- Comité de Acción Solidaria. (2021). *La pizarra rebelde. Boletín n°1*. Santiago.
- Educarchile. (s.f.). *Un recorrido por las habilidades para el siglo XXI*. Obtenido de [educarchile.cl: https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/un-recorrido-por-las-habilidades-para-el-siglo-xxi](https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/un-recorrido-por-las-habilidades-para-el-siglo-xxi)
- educarchile.cl. (s.f.). *Docente EMTP y modelo de formación por competencias*. Obtenido de [educarchile.cl: https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/docente-empt-y-modelo-de-formacion-por-competencias](https://www.educarchile.cl/recursos-para-el-aula/docente-empt-y-modelo-de-formacion-por-competencias)
- Espinosa Arce, J. (2016). La recepción de algunos elementos de la teología de la liberación en la pedagogía de Paulo Freire. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 152-162. Obtenido de https://revistas.ucm.edu.co/index.php/revista/issue/view/numero_28_2016
- Evaluación, U. d. (2020). *Fundamentación de las bases curriculares de educación para personas jóvenes y adultas*. MINEDUC.

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Ediciones.
- Freire, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: siglo xxi.
- Freire, P. (2018). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freshwater, D. (2020). La educación durante la COVID-19 y más allá: comentario sobre el informe de políticas del Secretario General. *Cronica ONU*.
- González, R. (2017). Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada. en mineduc, *el primer gran debate de la reforma educacional: ley de inclusión escolar* (págs. 48-91). Santiago, Chile. Obtenido de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Cap%C3%ADtulo_-Segregaci%C3%B3n-Educativa-en-el-Sistema-Chileno-desde-una-perspectiva-comparada.pdf
- Hernandez Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.
- Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC. Obtenido de <https://seminariosocioantropologia.files.wordpress.com/2014/03/hine-christine-etnografia-virtual-uoc.pdf>
- INE. (2017). Obtenido de www.arcgis.com.
- Inés Cappellacci, A. G. (2018). Disciplinar indómitos y acallar inútiles. En A. Guelman, F. Cabaluz, & M. Salazar, *Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y el Caribe* (págs. 27-42). Buenos Aires: CLACSO.
- Jara, O. (2020). *La Educación Popular Latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Buenos Aires: El Colectivo.
- MINEDUC. (15 de marzo de 2020). *Orientaciones MINEDUC Covid-19*. Obtenido de <https://www.mineduc.cl/orientaciones-mineduc-covid-19/>
- MINEDUC. (2021). *Balance MINEDUC 2020*. Chile.
- Muñoz C., N. (2019). *El método de alfabetización de Paulo Freire*. Obtenido de UC: <https://historia.uc.cl/images/publicaciones/scollier-pdf/SC2019/nmunoz.pdf>
- Osorio, J. (2015). Memorias y desafíos de la educación popular en Chile. *Decisio*, 35-38.
- Osorio, J. (2022). Paulo Freire y los movimientos sociales de América Latina: emergencias, resonancias y proyectos. *Educational Reflective Practices*.

- Pérez, E. (2008). La promesa de la pedagogía del oprimido. En M. I. Martha Alejandro, *¿Qué es la educación popular?* (págs. 17-30). La Habana: Caminos.
- Pinto Contreras, R. (2004). Paulo Freire: Un educador humanista cristiano en Chile. *Pensamiento Educativo*, 34, 234-258.
- Polavieja, I. D. (2015). Los inicios de la teología de la liberación en su contexto latinoamericano. *Naveg@mérica. Revista electrónica editada por la Asociación Española de Americanistas*.
- Preuniversitarios Populares*. (s.f.). Obtenido de Preuniversitarios de Chile: <https://preus.cl/preuniversitarios-populares/redestudiantilsp.org>. (s.f.).
- Reseña Historica: Lo Prado Municipalidad*. (s.f.). Obtenido de loprado.cl: <https://loprado.cl/comuna/resena-historica/>
- S.J. Taylor, R. B. (1987). *Introducción a los métodos cualialitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidos.
- SEREMI. (2022). *Índice de Prioridad Social de comunas 2022*. Santiago.
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de Identidad*. Belo Horizonte: Autentica Ed.
- Solidaria, C. d. (2021). La Pizarra Rebelde n°2.
- Solidaria, C. d. (2021). Proyecto Educativo Revolucionario.
- UCE. (2020). Priorización curricular COVID-19.
- UCE. (2020). *Fundamentos Priorización Curricular* . Santiago.
- UCh. (6 de Julio de 2020). *Brecha digital y educación online: la pandemia no es igual para todos*. Obtenido de uchile.cl: <https://uchile.cl/u164931>
- UMCE. (2016). *Modelo Educativo UMCE*. Obtenido de https://www.umce.cl/joomlatools-files/docman-files/universidad/vicerrectoria/modelo_educativo_2016.pdf
- UMCE. (13 de mayo de 2020). *Comparten experiencias de prácticas de futuros docentes UMCE* . Obtenido de Umce.cl: <https://www.umce.cl/index.php/noticias-universidad/item/3111-umce-practicas-virtuales>
- UMCE. (19 de Agosto de 2020). Comunicado sobre medidas de apoyo en el contexto de la pandemia. Santiago.
- UMCE. (s/f). *Coordinación Institucional de Práctica*. Obtenido de Umce.cl: <https://www.umce.cl/index.php/coordinacion-general-de-practica>

- UNESCO. (2020). *¿Cómo enfrenta Chile la emergencia educativa ante la COVID-19? La UNESCO entrevista a Raúl Figueroa, ministro de Educación*. Obtenido de Unesco.org: <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/articles/ministro-educacion-Chile-covid-19>
- universia.es. (2019). *¿Qué es el aprendizaje por competencias?* Obtenido de universia.es: <https://www.universia.net/es/actualidad/orientacion-academica/que-aprendizaje-competencias-1163670.html>
- universia.es. (2022). *¿Qué es el Aprendizaje Significativo?* Obtenido de universia.es: <https://www.universia.net/cl/actualidad/orientacion-academica/que-aprendizaje-significativo-1130648.html>
- universidadviu.com. (2022). *El aprendizaje situado: un enfoque social y orientado al contexto*. Obtenido de universidadviu.com: <https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/el-aprendizaje-situado-un-enfoque-social-y-orientado-al-contexto>
- Vinculación con el Medio. (2021). *Practicas Interfacultades, territoriales y populares*.

6. Anexos

6.1 Pauta de observación y entrevistas

Información general:

Fecha y hora de la observación.

Lugar donde se realiza la actividad observada.

Nº de participantes:

Descripción de la actividad:

¿Qué actividad se están realizando?

¿Quiénes están involucrados en la actividad?

¿Cuál es el objetivo de la actividad?

Descripción de las prácticas educativas:

¿Qué tipo de prácticas educativas se están utilizando?

¿Cómo están siendo implementadas las prácticas educativas?

Problemáticas y desafíos de la educación en contexto de pandemia:

¿Qué problemas o desafíos ha enfrentado el Comité Acción Solidaria en el contexto de la pandemia?

¿Cómo han abordado estos problemas o desafíos?

¿Qué estrategias han implementado para adaptarse a la situación actual?

Flexibilidad curricular, académica y administrativa de la institución educativa:

¿Cómo se han adaptado las políticas y procedimientos institucionales en respuesta a la pandemia?

¿Qué medidas se han tomado para garantizar la continuidad del aprendizaje de los estudiantes?

¿Qué impacto ha tenido la flexibilidad curricular, académica y administrativa en la implementación de las prácticas educativas?

*Es importante tener en cuenta que esta pauta de observación fue adaptada y modificada según las necesidades específicas de los momentos y el contexto en el que se llevó a cabo la investigación.

6.2 Esquema del diario de campo

- 1- Fecha y hora de la observación.
- 2-Lugar donde se llevó a cabo la observación
- 3-Descripción del contexto y la situación observada
- 4-Descripción de las acciones, comportamientos y actitudes de los participantes
- 5-Reflexiones sobre las observaciones realizadas
- 6-Preguntas, dudas y comentarios que surgieron durante la observación
- 7-Notas adicionales relevantes para la investigación