



MELANIE GROB GANA

Vínculos entre Educación Popular y Migración: Hacia nuevos procesos de territorialización educativa en la enseñanza de español para personas de Haití en Santiago

MELANIE GROB GANA

Vínculos entre Educación Popular y Migración: Hacia nuevos procesos de territorialización educativa en la enseñanza de español para personas de Haití en Santiago

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPR) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como exigência para obtenção do título de Mestre em Geografia, na área de concentração “Desenvolvimento Territorial”, na linha de pesquisa “Território, Educação, e Cultura”.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sílvia Aparecida de Sousa Fernandes

São Paulo

2019

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais – Biblioteca  
Graziela Helena Jackyman de Oliveira – CRB 8/8635

Grob Gana, Melanie.

G873 Vínculos entre educación popular y migración : hacia nuevos procesos de territorialización educativa en la enseñanza de Español para personas de Haití en Santiago / Melanie Grob Gana. – São Paulo, 2019.

111 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Silvia Aparecida de Sousa Fernandes.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPR), Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), São Paulo, 2019.

1. Geografia rural. 2. Desenvolvimento rural – Brasil. 3. Haitianos – Chile. 4. Imigrantes – Chile. 5. Educação popular – Chile. 6. Língua espanhola – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros. I. Título.

CDD 325.272940983

MELANIE GROB GANA

Vínculos entre Educación Popular y Migración: Hacia nuevos procesos de territorialización educativa en la enseñanza de español para personas de Haití en Santiago

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), do Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPRI) da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), como exigência para obtenção do título de Mestre em Geografia, na área de concentração "Desenvolvimento Territorial", na linha de pesquisa "Território, Educação, e Cultura".

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Aparecida de Sousa Fernandes

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Aparecida de Sousa Fernandes (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho")

---

Prof. Andoni Arenas Martija (Universidad Católica de Valparaíso, Chile)

---

Profa. Silvia Beatriz Adoue (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho")

São Paulo, 06 de diciembre, 2019.

A todas y todos quienes siembran resistencias,  
Que la solidaridad entre pueblos sea nuestra única bandera.

## AGRADECIMENTOS

*Gracias a la vida que me ha dado tanto  
Me ha dado la marcha de mis pies cansados  
Con ellos anduve ciudades y charcos  
Playas y desiertos montañas y llanos  
Y la casa tuya, tu calle y tu patio.  
Violeta Parra*

Agradezco a la Escuela Pública Comunitaria por permitirme ser parte de este proyecto que es semilla y fruto de tantos procesos personales y colectivos. Por sembrar en mí los valores de una sociedad comunitaria, feminista y popular. Agradezco a todas y todos quienes me han acompañado en pasos y pálpitos a caminar esta América Latina tan dolida y resistida.

A las mujeres del Movimiento de Mujeres por la vida de Colombia Anita, Yudi y Mari. A las compañeras y compañeros del Movimiento de Trabajadores y Trabajadoras Rurales Sin Tierra de Brasil (MST), quienes me han enseñado a sentir la mística de nuestros pueblos. A mis compañeras de luchas: Mayra del Salvador, Katy de Guatemala, Lisbeth de Perú, Ingrid de Noruega, Luz de Argentina, Moni y Nata de Colombia y a la compañerita Celeste, a quien imagino corriendo bajo un Guayabo en las tierras recuperadas del Cauca. A todas las compañeras de la EPC, especialmente a mis queridas Francisca, Morelia, Daniela, Génesis, Stefi, Cami, Pau y Rahien por sus apapachos infinitos.

A mis queridos compañeros de la EPC por su tiempo y cariño, especialmente a Cristian Olivares por acompañarme en la construcción de sueños colectivos y por estar en cada paso que doy, por nuestras conversaciones eternas que me ayudaron a orientar esta investigación.

A mis compañeros de Colombia: Cris por mostrarme el olor a tierra libre y enseñarme que el rendirse no es palabra de nuestra gente y Arlen por sus cantos campesinos y su pedagogía de la Tierra.

A mis compañeros y compañera de casa: Marcela, Diego y Sebastián quienes me muestran que la magia, a veces, simplemente es compartir un té y acompañarnos en nuestras conversaciones y silencios. Gracias por estar en estos momentos de revuelta popular que justo coincidió con el último y más difícil momento de mi tesis.

Agradezco a mi familia quienes me han apoyado y amado en cada una de mis decisiones, las incomprensibles y las inalcanzables. A Nicolás, Benjamín y Yusuf por existir.

A mis amistades del barrio de la Florida que me vio crecer. Constanza, Sebastián y Camila con Amaru. Les amo.

Agradezco a la mística que inunda, desborda y contiene los corazones de las y los Sin Techo, Sin Tierra, Sin Casa, Sin Escuelas, Sin Derechos, quienes con convicción y organización desalambramos las cercas que nos imponen los poderosos.

A las mujeres cantoras, que caminan poesía, cuecas, décimas y alegres rebeldías, gracias por colectivizar mi canto, que no existe si no es de todas. Por cada cueca que componemos en nombre de las mujeres que han sido víctimas de la violencia del Estado y del machismo.

A Melisa, Bejamín y Catalina Ringeling. A quienes llevo siempre en mi camino.

A mis compañeras de maestría a todas y a cada una a quienes les tengo un amor y un aprecio infinito. Gracias especialmente a Rosemarie, Daniela, Marcia y Jú.

A quien orienta esta investigación: Silvia Fernandes por estar conmigo no solo desde lo académico, sino desde lo humano, lo cariñoso y lo sabio. A Silvia Adoue por su disposición a acompañarme en este proceso y por su magia para transformar cada persona y espacio que habita.

A quienes ya no están pero seguirán estando. A todas y todos quienes habitan mi existir, les entrego mi sincero amor y más grande admiración.

Por último, agradezco al pueblo de Chile, diverso, migrante y valiente por su rebeldía y convicción en estos tiempos de revueltas, por poner el cuerpo, la mente y el corazón en una lucha colectiva que va en contra de este sistema mercantil que nos roba la vida, el agua y nuestra dignidad. Por traer al presente el canto eterno de Violeta, las palabras de Víctor y la semilla de Allende. Espero que más temprano que tarde volvamos a caminar por las grandes Alamedas como el pueblo libre que somos. ¡Hasta que la dignidad se haga costumbre!

## RESUMEN

La presente investigación busca vincular las temáticas de migración, territorio y educación popular con la finalidad de comprender algunas de las transformaciones socioterritoriales que se generan a partir del aumento de la migración haitiana en Santiago de Chile. Para ello, se analiza la praxis pedagógica desarrollada en el curso de español-creol para personas de Haití como parte de sus procesos de territorialización educativa. Este curso fue impartido durante los años 2017 y 2018 por la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin, organización político-pedagógica ubicada entre las comunas de Santiago y San Joaquín. Para el cumplimiento de tal objetivo, se describirá el proyecto político-pedagógico de la Escuela Pública Comunitaria en clave de territorialización, se caracterizarán las acciones y ámbitos del curso de español-creol, para hacer un análisis crítico del curso y proyectar caminos posibles para continuar el trabajo que realiza esta Escuela con las comunidades migrantes en clave de descolonización, interculturalidad crítica y educación popular. La metodología utilizada es la Investigación Acción-Participativa por permitir el desarrollo de una propuesta investigativa que asuma un compromiso ético-político y militante, además de poner en el centro a las propias comunidades y sus saberes. La importancia de esta investigación reside en la necesidad de socializar las experiencias educativas que se ubican al margen de la educación neoliberal chilena, así como también, dar cuenta de la problemática que viven las comunidades migrantes en Chile y específicamente la haitiana, las cuales vivencian múltiples dificultades y violencias, principalmente por la falta del manejo del idioma español y por las formas de racismo, colonialismos y xenofobia que existen por parte de la sociedad civil y del Estado. En este escenario, las respuestas que emergen desde las organizaciones sociales y comunitarias en clave de educación popular, interculturalidad crítica, antirracismo y solidaridad de clase y pueblos, son fundamentales para la existencia de espacios de resistencias y esperanzas ante las actuales crisis del capitalismo y del modelo neoliberal en Chile y en los diferentes territorios de América Latina.

**Palabras Claves:** Migración haitiana. Educación Pública Comunitaria. Educación Popular. Territorio. Interculturalidad Crítica.



## RESUMO

Esta pesquisa busca vincular os temas de migração, território e educação popular, a fim de entender algumas das transformações sócio-territoriais geradas pelo aumento da migração haitiana em Santiago, Chile. Para isso, é analisada a práxis pedagógica desenvolvida no curso de espanhol-crioulo para as pessoas do Haiti como parte de seus processos de territorialização educacional. Que foi ensinado durante os anos de 2017 e 2018 pela Escola Pública Comunitária do Barrio Franklin, uma organização político-pedagógica localizada no setor popular onde as comunas de Santiago e San Joaquín fazem fronteira. Para a consecução deste objetivo, o projeto político-pedagógico da Escola Pública Comunitária será descrito em termos de territorialização, caracterizando-se as ações e áreas do curso de espanhol-crioulo, para finalmente projetar possíveis caminhos para dar continuidade ao trabalho realizado pela Escola em conjunto com as comunidades migrantes em termos de descolonização, interculturalidade crítica e educação popular. A metodologia utilizada foi a Pesquisa Participativa-Ação, para permitir o desenvolvimento de uma proposta de pesquisa que assuma um compromisso ético-político e militante, além de colocar as próprias comunidades e seus conhecimentos no centro. A importância desta pesquisa reside na necessidade de socializar as experiências educacionais que estão fora da educação neoliberal chilena, bem como de explicar os problemas enfrentados pelas comunidades de migrantes no Chile e, especificamente, a comunidade migrante do Haiti, que vivem múltiplas dificuldades e violência, principalmente devido à falta de gestão da língua espanhola e às formas de racismo, colonialismo e xenofobia vivenciadas pela sociedade civil e pelo Estado. Nesse cenário, as respostas que emergem das organizações sociais e comunitárias em termos de educação popular, interculturalidade crítica, anti-racismo e solidariedade de classes e povos, são essenciais para a existência de espaços de resistência e esperança diante da atual crise do capitalismo e do modelo neoliberal em Chile e nos diferentes territórios de Nossa América.

**Palavras-chave:** migração haitiana. Educação pública comunitária. Educação Popular. Território. Interculturalidade crítica.

## **ABSTRACT**

This research seeks to link the themes of migration, territory and popular education in order to understand some of the socio-territorial transformations that are generated from the increase in Haitian migration in Santiago, Chile. For this, the pedagogical praxis developed in the Spanish-Creol course for people of Haiti as part of their educational territorialization processes is analyzed. Such course was taught during the years 2017 and 2018 by the Escuela Pública Comunitaria of the Franklin District, a political-pedagogical organization located in the popular sector where the communes of Santiago and San Joaquín intersect. For the fulfillment of this objective, the political-pedagogical project of the Escuela Pública Comunitaria will be described in terms of territorialization; the actions and areas of the Spanish-Creol course will be characterized; to finally project possible paths to continue the work carried out by the School with migrant communities in terms of decolonization, critical interculturality and popular education. The methodology used was Action-Participatory Research to allow the development of a research proposal that assumes an ethical-political and militant commitment, in addition to putting the communities themselves and their knowledge at the center. The importance of this research lies in the need to socialize the educational experiences that lie outside Chilean neoliberal education, as well as to account for the problems experienced by migrant communities in Chile and specifically Haitians, who live multiple difficulties and violence, mainly due to the lack of management of the Spanish language and the forms of racism and xenophobia experienced by civil society and the State. In this scenario, the responses that emerge from social and community organizations in terms of popular education, critical interculturality and solidarity of class and peoples are essential for the existence of spaces of resistance and hope in the face of the current crisis of capitalism and the neoliberal model in Chile and in the different territories of Our America.

**Keywords:** Haitian migration. Escuela Pública Comunitaria. Popular Education .Territory. Critical Interculturality.

## LISTA DE ILUSTRACIONES

Figura 1 -	División político-administrativa de Chile.....	19
Figura 2 -	Mapa de la Región Metropolitana de Chile.....	21
Figura 3 -	Barrio Franklin en el contexto del comercio del Persa Bío Bío.....	28
Figura 4 -	Migración afrolatina en el Barrio Franklin.....	30
Figura 5 -	Actividad Comunitaria en la EPC.....	41
Figura 6 -	Realización diagnóstico participativo.....	46
Figura 7 -	Ubicación de Escuela Pública Comunitaria.....	47
Figura 8 -	Jornadas de Construcción de Escuela Pública Comunitaria.....	49
Figura 9 -	Salida pedagógica Casa de Memorias Londres 38.....	54
Figura 10 -	Material para difusión del curso de español año 2017.....	55
Figura 11 -	Material para difusión del curso de español 2018.....	56
Figura 12 -	Material informativo para salida pedagógica.....	76
Figura 13 -	Salida Pedagógica Estadio nacional.....	78
Figura 14 -	Salida pedagógica velatón de Joane Florvil.....	83
Figura 15 -	Preparación salida pedagógica Escuela Cooperativa de Permacultura.....	86
Figura 16 -	Actividad cierre de año EPC 2017.....	87

## LISTA DE CUADROS

Cuadro 1 - Planificación Diagnóstico Participativo.....	44
Cuadro 2 - Planificación del mapeo colectivo.....	50
Cuadro 3 - Características generales del curso de español.....	62
Cuadro 4 - Material pedagógico juego de roles uno.....	72
Cuadro 5 - Material pedagógico juego para juego de roles dos.....	73

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EPC	Escuela Pública Comunitaria
MINEDUC	Ministerio de Educación Chile
INE	Instituto Nacional de Estadística
SENAME	Servicio Nacional de Menores
MPL	Movimiento de Pobladores/as en Lucha
MPVD	Movimiento de Pobladores/as Vivienda Digna
MST	Movimiento Trabajadores/as Sin Tierra Brasil
IGM	Instituto Geográfico Militar
BCN	Biblioteca del Congreso Nacional
DEM	Departamento Extranjería y Migraciones Chile
UAH	Universidad Alberto Hurtado de Chile
CNCA	Consejo Nacional de la Cultura y el Arte Chile

## SUMARIO

1	<b>INTRODUCCIÓN</b>	13
2	<b>HACIA LA COMPRENSIÓN SOCIOTERRITORIAL DEL BARRIO FRANKLIN Y LOS CAMBIOS A PARTIR DE LA MIGRACIÓN HAITIANA</b>	17
2.1	Sobre la conformación de la ciudad de Santiago, Comunas y Barrios que la conforman. El caso del Barrio Franklin	20
2.2	El concepto de Barrio y la configuración de una escala local	23
2.3	La migración haitiana y las transformaciones socioterritoriales en el Barrio Franklin. Contribuciones desde el análisis de paisaje	24
3	<b>LA ESCUELA PÚBLICA COMUNITARIA Y SU TERRITORIALIZACIÓN EN EL BARRIO FRANKLIN</b>	31
3.1	Pedagogías Orientadoras del proyecto de Educación Pública Comunitaria	34
3.2	La primera Escuela Pública Comunitaria en el Barrio Franklin. Una perspectiva desde la territorialización y la migración afrolatina	36
3.3	Las acciones político-pedagógicas de la Escuela Pública Comunitaria en relación con la territorialización de su proyecto	38
4	<b>EXPERIENCIA DEL CURSO DE ESPAÑOL PARA PERSONAS DE HAITÍ EN LA ESCUELA PÚBLICA COMUNITARIA DE BARRIO FRANKLIN. REFLEXIONES DESDE LA PRAXIS EDUCATIVA TERRITORIALIZADA</b>	57
4.1	Análisis del curso de español año 2017 y 2018	59
5	<b>CONSIDERACIONES FINALES: APRENDIZAJES, IMPACTO, CONTRIBUCIONES, DIFICULTADES, DESAFÍOS Y PROYECCIONES</b>	89
5.1	<b>ÚLTIMAS REFLEXIONES</b>	102
	<b>REFERENCIAS</b>	105
	<b>ANEXOS</b>	111

## 1 INTRODUCCIÓN

*Vivir en la Frontera significa que tú  
no eres ni hispana, india, negra, española  
ni gabacha, eres mestiza, mulata, híbrida  
atrapada en el fuego cruzado entre los bandos  
mientras llevas las cinco razas sobre tu espalda  
sin saber para qué lado volverte, de cuál correr.*  
Gloria Anzaldúa<sup>1</sup>

¿Han escuchado historias de vida de alguna persona que no tenga eventos migratorios personales o familiares?

Yo nunca he escuchado una historia así y la mía tampoco lo es. Mi abuela y abuelo paternos se conocieron en Punta Arenas, una de las zonas más al sur de este país que ya queda al sur del mundo. Desde ahí, comenzaron lentamente a migrar hasta llegar a Santiago, la capital de Chile. Por otra parte, mi abuela y abuelo maternos venían de lugares más cercanos de Santiago y se conocieron en esta ciudad, Santiago, donde estoy escribiendo este relato. Entre estos cruces de historias, mi mamá y mi papá se conocieron en el barrio donde vivían, eran vecinos y compartían espacios en común. Aquí aparece la importancia del barrio como la cuna de las relaciones sociales que se dan a una escala local y las cuales son primordiales para la reproducción de la vida, del amor y de las transformaciones personales y colectivas.

Actualmente, mi papá lleva casi una década viviendo en otro país de Latinoamérica, y como nieta e hija de migrantes me he detenido a observar las formas de vida de las personas que, principalmente por necesidad, han tenido que dejar sus lugares de origen para comenzar otras vidas, llevando consigo su fuerza de trabajo y la fuerte convicción de resistirse a la muerte.

Las historias migratorias nos acompañan en nuestras cotidianidades, algunas son muy visibles, como las migraciones forzadas en contextos de guerras o genocidios que realizan los poderosos a quienes menos tienen. Otras migraciones nos recuerdan los dolores de nuestros pueblos como los exilios que han ocurrido en los contextos de dictaduras como las que llegaron a fracturar las historias de América Latina para imponer sistemas de consumos y neoliberalismos. Hay también migraciones deseadas y sentidas,

---

<sup>1</sup> ANZALDÚA, Gloria. **Vivir en la frontera significa que tú.** In Borderlands. La Nueva Mestiza. Madrid: Capitán Swing Libros, S.L. 2016, p. 263.

algunas que duran tiempos específicos y otras que son sin retorno. A pesar de las diferentes formas en que se expresa la migración, en todas ellas se encuentran atravesadas categorías interesantes de analizar como el género, la raza, etnia, clase, edad, entre otras.

Decidí estudiar Trabajo Social en el año 2010 y, desde las herramientas que entrega esa profesión, pude acercarme más a las realidades migratorias y a comprender las causas de la mayoría de las migraciones forzadas más actuales: desigualdad, pobreza, exclusión, etc. En otras palabras: capitalismo financiero en épocas de extractivismo. En el año 2012, hice mi práctica en contextos interculturales en la ciudad de Santiago y pude conocer las formas de vida y de violencia que experimentaban las personas migrantes.

Para el año 2015, ya titulada y producto de mi participación en espacios políticos levantados por organizaciones populares, me invitaron a formar parte de la organización político-pedagógica Escuela Pública Comunitaria (EPC) en el Barrio Franklin. Así fue como comencé a relacionar mis conocimientos desde el Trabajo Social con el trabajo que se realiza desde las Pedagogías Críticas y la Educación Popular.

Entre el año 2015 y 2017 seguí formándome de diferentes formas: desde la educación formal hice una especialización en Psicología Social Crítica y procesos políticos, donde fui adquiriendo mayores herramientas académicas para reflexionar y analizar las realidades sociales que formaban parte de mi vida cotidiana, asumiendo así cada vez más un compromiso académico-militante en el trabajo social y popular. Por otra parte, en el año 2017, tuve la posibilidad de tomar un curso de formación de formadores en la Escuela Nacional Florestan Fernandes en representación de la Escuela Pública Comunitaria, logrando desde ahí acceder a la información sobre la Maestría en Desarrollo Territorial para América Latina y el Caribe de UNESP.

Entre los periodos que viajé, tanto a tomar el curso de formación política como a cursar las disciplinas de la maestría, comenzó en la Escuela Pública Comunitaria un curso de español para personas de Haití. Este curso se desarrolló en el contexto en que la migración haitiana empezaba a aumentar en Chile, en un primer momento, a causa del terremoto del año 2010 y que se ha ido incrementando a raíz de la actual crisis que vive Haití, producto de las altas desigualdades que se generan a causa de la corrupción y el robo de las elites nacionales e internacionales. Desde que comenzó el curso decidí participar como educadora durante el año 2017, ya que el tema de la migración era algo en lo que tenía experiencia y además de que era una de las tareas de la organización que se necesitaban realizar.



Durante el año 2018, y producto de las diferentes redes a nivel de organizaciones sociales, me fui a Colombia a apoyar el trabajo en una organización campesina de mujeres el “Movimiento de Mujeres por la Vida, de Cajibío, Cauca, Colombia”. Oportunidad que me acercó aún más a la realidad migratoria, pues me implicó ser mujer y migrante en otro país y enfrentarme a diferentes situaciones que me atrevo a decir que solo quienes migran han experimentado. Volví a Chile con la convicción crecida de que es necesario visibilizar con fuerza las situaciones de exclusión y violencia que viven las personas migrantes en Chile, principalmente las mujeres, personas negras, pobres o que vienen de países que desde el discurso hegemónico y racista chileno se consideran como “inferiores”.

Denunciar las prácticas de abusos hacia las comunidades migrantes, generar espacios educativos donde entre todas y todos, compartir información certera, derrumbar prejuicios, entre otras cosas, es parte de lo que personal y colectivamente se está trabajando desde la Escuela Pública Comunitaria, siendo esta investigación otra de las acciones para seguir avanzando en este camino, la cual busca entregar insumos para la reflexiones colectivas desde las voces de quienes participaron en el curso y desde una perspectiva interdisciplinaria donde se encuentran en diálogos conocimientos que surgen desde la Educación, el Trabajo Social y la Geografía Crítica. Para ello se proponen las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo la Escuela Pública Comunitaria territorializa su propuesta política pedagógica de educación popular para abordar el problema del lenguaje y racismo que viven las personas haitianas en el Barrio Franklin? ¿De qué manera el trabajo de la Escuela Pública Comunitaria contribuye a la construcción de una propuesta educativa que incorpore las necesidades y características de las comunidades migrantes?

En este sentido, el objetivo general de esta investigación es analizar el curso de español para personas de Haití que desarrolla la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin como parte de sus procesos de territorialización educativa. Para lograr esto, es que se plantean tres objetivos específicos: el primero busca describir el proyecto de la EPC y sus acciones realizadas en clave de territorialización. El segundo consiste en caracterizar las acciones y ámbitos del curso de español en relación a su planificación, metodología, ejecución y el relato de los educadores/as y educandos/as del curso y el último busca comprender las prácticas de territorialización desarrolladas en el curso de español y cómo estas se vinculan con el proyecto político pedagógico de la Escuela Pública Comunitaria, con la finalidad de visibilizar los aprendizajes y las contribuciones que realizó este curso de español a la EPC y desde ahí, generar sugerencias y proyecciones

para el trabajo con las comunidades migrantes, desde el trabajo de educación popular que realiza la Escuela. La fundamentación de esta investigación se orienta dentro de los lineamientos políticos-teóricos relacionados a la migración, territorio, feminismos, educación popular, interculturalidad y pedagogías críticas. Para ello, se utilizan los principales planteamientos de autores como: Milton Santos, Fals Borda y Paulo Freire y de autoras como: Maria Emilia Tijoux, Claudia Korol y Roseli Salette. La metodología de investigación responde al enfoque de Investigación-Acción-Participativa (IAP) dado a su pertinencia para desarrollar una propuesta investigativa que asuma un compromiso ético-político y militante, además de su relevancia a darles protagonismo a las y los “sujetos/as de estudio”, a las comunidades con quienes se trabaja. Para el logro de cada objetivo específico se utilizarán técnicas de investigación geográficas y de investigación cualitativa con modalidad participativa.

La estructura de esta investigación se encuentra dividida en cuatro apartados los cuales apuntan al cumplimiento del objetivo general. Estos capítulos abordan: en primer lugar la contextualización de la investigación principalmente en la descripción de la distribución político-administrativa de Chile, desde una perspectiva histórica en conjunto con las configuraciones socioespaciales a diferentes escalas como región, ciudad, comunas y barrios. En segundo lugar la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria en relación a su historia, principios, pedagogías orientadoras y las actividades que ha realizado en clave de territorialización; en tercer lugar el análisis del curso de español-creol<sup>2</sup> en tanto su historicidad, difusión, planificaciones, temáticas, estructura, metodología, técnicas y salidas pedagógicas. Por último, se encuentran las reflexiones finales de la investigación a partir de los aprendizajes del curso, impacto, contribuciones, dificultades y el planteamiento de caminos para proyectar el trabajo político pedagógico de la Escuela en relación a las comunidades migrantes.

El horizonte de esta investigación es contribuir al trabajo de la Escuela Pública Comunitaria, la cual busca incorporar dentro su proyecto educativo la perspectiva de educación intercultural crítica desde una vereda clasista y en clave de Educación Popular, comprendiendo que la lucha por la recuperación de los procesos educativos y de la vida

---

<sup>2</sup> Creol es el idioma que se habla en Haití, el cual proviene del francés el idioma de la colonización. La forma original de escribir este idioma es kreyòl, pero al traducirlo al español tiene diferentes formas las cuales puede ser: criollo haitiano, creolé y creol. En esta investigación se escribirá creol, ya que esa es la forma en que las y los estudiantes del curso de español utilizan y dicen que es la traducción más común.

digna se realiza desde conjunto de la clase popular, sin la existencia de fronteras, con internacionalismo y en solidaridad entre pueblos explotados y oprimidos.

## **2 HACIA LA COMPRENSIÓN SOCIOTERRITORIAL DEL BARRIO FRANKLIN Y LOS CAMBIOS A PARTIR DE LA MIGRACIÓN HAITIANA**

La planificación territorial y la división política-administrativa del territorio chileno se han conformado por parte del Estado y sus gobiernos en función de razones económicas y de las características físicas del territorio, las cuales han generado diversas modificaciones desde su independencia política en el año 1810. Además, hay otros elementos que han influido como las dinámicas territoriales: la seguridad nacional y las posibles articulaciones entre el campo y la ciudad para mejorar el desarrollo económico del país, así como también las políticas económicas globales, fundamentales para el Estado al momento de pensar la distribución política-administrativa. En este sentido, la lógica del Estado para su administración territorial se realiza con fines de eficiencia y orden. Dentro de este contexto, con el fin de conseguir una mayor eficacia en la administración estatal, se forman diversas unidades territoriales organizadas en función de los objetivos globales que persigue el Estado, procurando evitar los desequilibrios espaciales interiores. De esta manera, el ordenamiento territorial que promueve un Estado debe estar jerarquizado y estratificado para facilitar la gestión del gobierno (CAVIERES y CARCAMO, 2000).

Uno de los fenómenos que ha condicionado la distribución política-administrativa chilena es la centralización. Esto, ya que la configuración histórica del Estado se construye por medio de un proceso de colonización europea y resistencia indígena que lleva a asumir una lógica armamentística, de represión y de seguridad nacional por parte del Estado Chileno. Este proceso de colonización exigía por parte del Estado una organización centralizada, la cual se agudiza a finales del siglo XIX a partir del mandato autoritario y paternalista del comerciante y conservador Diego Portales, quien termina por consolidar el centralismo chileno partiendo de la lógica que solamente el autoritarismo llevaría al desarrollo económico en el país. En este sentido:

el Estado aplastó los particularismos territoriales e impuso un modelo de sociedad uniforme, que tuvo sus virtudes en la construcción del Estado-Nación, pero al costo de instaurar una cultura nacional más extranjerizante que autóctona y un modelo de relaciones sociales

extremadamente centralizado. De Arica a Magallanes el país parece ser uniforme, pero en verdad dista de serlo (BOISIER, 2000, pág. 2).

A partir de este legado histórico centralizado, han existido diferentes procesos sociales que buscaron, agudizar la centralización, así como otros que quisieron transformarla en pos de una forma administrativa más descentralizada y democrática, como lo fue, por ejemplo, el Gobierno de la Unidad Popular de Salvador Allende quien, a través de la “vía chilena al socialismo”<sup>3</sup> y en conjunto con los movimientos campesinos y populares, buscó transformar las lógicas de administración y las relaciones sociales de producción de Chile. Sin embargo, este proceso fue interrumpido por medio de un golpe cívico-militar que instaura una dictadura militar durante casi diecisiete años (1973-1989). En este contexto, en 1974 comienza el proceso de regionalización, el cual tuvo como objetivo una organización administrativa descentralizada en función de unidades territoriales definidas para terminar con el centralismo histórico, lo cual tampoco resolvió la problemática del centralismo.

Desde el inicio de la “transición a la democracia”, la centralización político-administrativa de Chile se mantiene, extendiéndose a todas las políticas públicas que se desarrollan en Chile. Por ejemplo, en el ámbito de la educación, la centralización se refleja en la existencia de un currículum nacional único, pese a las grandes diferencias territoriales, socioeconómicas, geográficas y culturales existentes a nivel nacional. (PICAZO, 2007). Estas diferencias son muy importantes considerando que Chile tiene características geográficas muy heterogéneas desde el desierto de Atacama hasta la Antártica, contando con territorios insulares como Isla de Pascua o la Isla de Chiloé. Cada uno de estos territorios con sus relaciones sociales de producción muy diferentes a la realidad de Santiago de Chile, desde donde se toman la mayoría de las decisiones hasta la actualidad.

En este contexto, la dictadura militar cimentó las bases para la conformación del actual modelo neoliberal chileno en el que profundiza un patrón de dominación basado en la pérdida de derechos sociales y en la mercantilización de la vida, profundizando la desigualdad estructural existente en el país y específicamente en la ciudad de Santiago, a partir de la temprana inserción dentro de las economías globales, transformando y

---

<sup>3</sup> La vía chilena al socialismo se entendería como un proceso socio-histórico mediante el cual se buscó iniciar la transición al socialismo mediante la institucionalidad vigente, con la finalidad de evitar un conflicto fratricida. Proceso que fue interrumpido por el golpe de Estado Cívico militar en el año 1973.

determinando profundamente las dinámicas socioterritoriales tanto en la ciudad de Santiago como en el país en general.

En el año 2017, Chile adquiere la división político-administrativa que tiene hasta la actualidad: dieciséis regiones, cada una con una capital y diferentes espacios que comparten características geográficas y económicas similares. Pudiendo observarse así regiones que generan mucha riqueza, principalmente, para beneficio las grandes corporaciones transnacionales, como son las regiones del norte del país, donde se extrae el cobre para exportación, o las del sur donde hay explotación forestal y despojo de las tierras para el pueblo mapuche por parte de empresas extranjeras generan riquezas a costa del empobrecimiento de la gente.

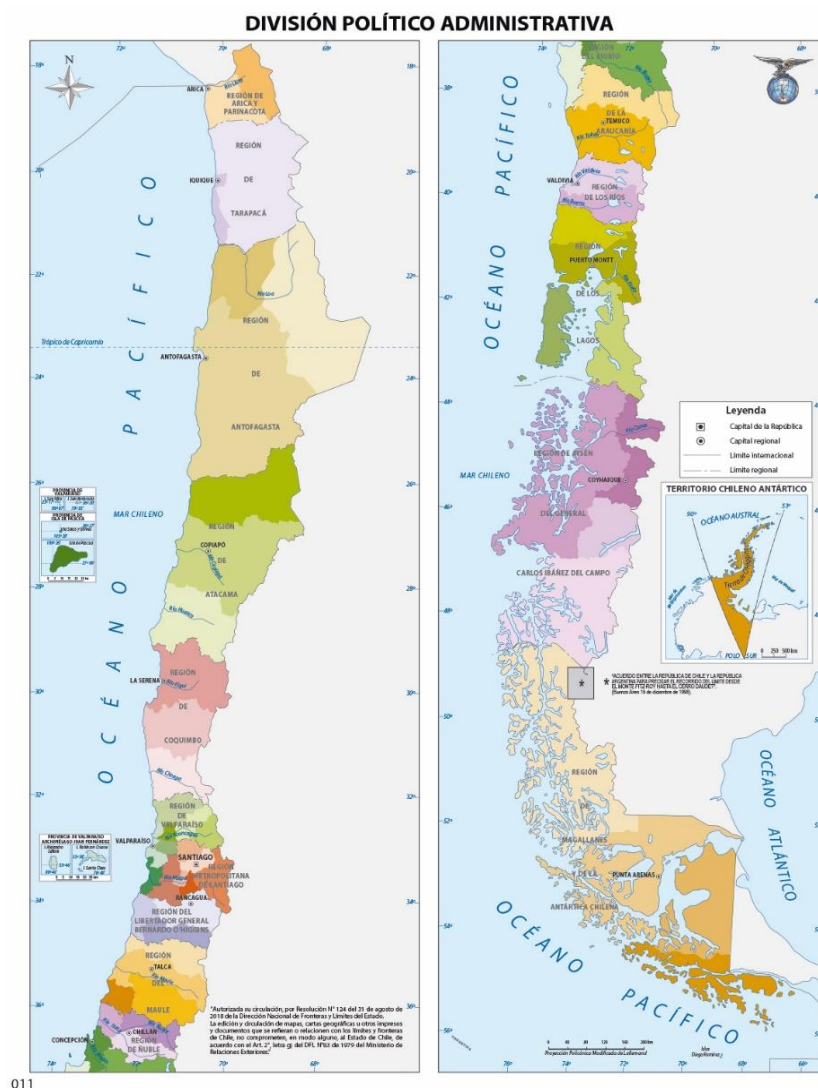


Figura 1. División político-administrativa de Chile<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Este mapa muestra la división que tiene Chile en cuanto a regiones, capitales y provincias. También muestra el territorio Antártico e insular. A partir de este mapa se puede apreciar la forma particular que tiene el país la cual es alargada y angosta. Fue creado por el Instituto

## 2.1 Sobre la conformación de la ciudad de Santiago, Comunas y Barrios que la conforman. El caso del Barrio Franklin

La ciudad de Santiago, capital de Chile, se encuentra dentro de la Región Metropolitana, la cual es la única región mediterránea y la más pequeña del país. En cuanto a datos de su ubicación, se encuentra entre los 32°55' y 34°19' de latitud sur, y entre los 69°47' y 71°43' longitud oeste. Limita al Noroeste con la V Región de Valparaíso; mientras que al Sur con la VI Región del Libertador General Bernardo O'Higgins. Hacia el Este se encuentra la cordillera de los Andes, límite natural con el país de Argentina. La superficie total de Santiago es de 15.403,20 km<sup>2</sup>, equivalentes al 2,0% del territorio nacional. Sin embargo, es donde se concentra la mayor cantidad de población, ya que según el Censo publicado en 2017, la población alcanzaba los 7.112.808 habitantes y una densidad de 461,77 habitantes por kilómetro cuadrado (INE, 2017).<sup>5</sup>

Como se mencionó anteriormente, en esta región se centraliza fuertemente la toma de decisiones, encontrándose la mayoría de los ministerios e instituciones estatales como la sede central del Poder Ejecutivo y la máxima instancia del Poder Judicial: la Corte Suprema. Además, aglomera una importante proporción de las empresas e industrias del país (Biblioteca del Congreso Nacional, 2019). Solo el Poder Legislativo, expresado en el Congreso Nacional, se encuentra en la V Región de Valparaíso, como un gesto a la descentralización.

Para comprender el funcionamiento de la ciudad de Santiago como la Capital de Chile, es necesario identificar algunas de las dinámicas regionales en las que se encuentra inserta esta ciudad, pues al igual que las grandes ciudades, producto de las relaciones globalizadas han cambiado sus formas y contenidos, se encuentra incluida en un contexto mayor que supera las “relaciones clásicas entre campo y ciudad” (SANTOS, 1996, p. 48).

---

Geográfico Militar (IGM) y forma parte del material pedagógico correspondiente al currículum nacional.

Disponible en: [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-26936\\_recurso\\_jpg.jpg](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-26936_recurso_jpg.jpg)

<sup>5</sup> INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (Chile). **Censo de Población y Viviendas 2017**. Disponible en:

<https://www.censo2017.cl/descargas/proyecciones/metodologia-estimaciones-y-proyecciones-de-poblacion-chile-1992-2050.pdf>

Accedido en: 15 abr. 2018.

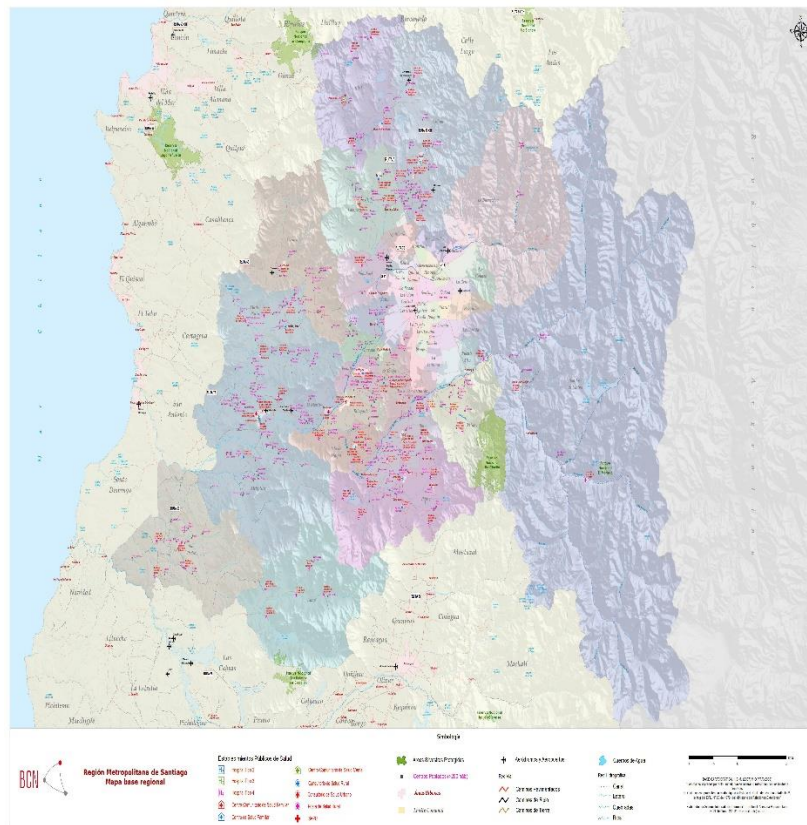


Figura 2: Mapa de la Región Metropolitana de Chile<sup>6</sup>

La ciudad de Santiago puede ser entendida como un territorio en el cual desde sus inicios han existido transformaciones y segregación socio-espacial. Esta ciudad se construyó a partir de una visión eurocéntrica de ciudad llamado “modo damero”<sup>7</sup>. Desde sus inicios, la división de la ciudad fue en clases sociales, existiendo en el centro los principales servicios y zonas residenciales de las clases acomodadas y hacia la periferia las clases populares con precarias condiciones de habitabilidad.

Actualmente, con el rápido crecimiento de la ciudad de Santiago, existen treinta y cinco comunas, las cuales funcionan como “micro-ciudades”, cada una con su centro y servicios, pero la calidad de éstos sigue siendo determinada por las condiciones económicas de sus habitantes. Por ello, muchas de las comunas cumplen una función de

<sup>6</sup> Base cartográfica por el Instituto Geográfico Militar. Disponible en <https://www.bcn.cl/siit/nuestropais/region13>. Accedido en: 10 abril 2018.

<sup>7</sup> El modelo damero bajo el cual se trazó la ciudad de Santiago es un modelo tradicional del urbanismo hispánico utilizado en América, que constó ciento veintiséis manzanas regulares de ciento treinta y ocho varas de longitud, separadas por calles de doce varas de ancho y en el centro de la ciudad se construyen las principales instituciones y una plaza de armas. Disponible en: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-634.html> accedido en: 10 abril 2018.

ser “comunas-dormitorios”, ya que las personas tienen que migrar todos los días desde las comunas periféricas hacia el centro de Santiago porque allí existe mayor oferta laboral.

También se sigue visualizando que la distribución de Santiago se ha realizado desde el centro hacia la periferia, siendo éstas últimas las que cuentan con peor calidad de vida, mayores índices de pobreza, peor accesibilidad y exclusión social. Por otra parte, en la periferia oriente de Santiago, se encuentran comunas habitadas por las personas con mayores ingresos socioeconómicos del país, esto muestra la segmentación interna que se genera en la ciudad de Santiago. (FUENTES, 2017, p. 95).

Es así como la forma organizativa de Santiago responde a la reproducción de las desigualdades sociales y a la división por clases sociales, la cual también se reproduce de las propias comunas, a lo cual se le denomina “segmentación social intercomunal”. Otras características de las transformaciones urbanas que experimentó la ciudad de Santiago tienen que ver con las trayectorias residenciales, el aumento significativo de la migración pobre interna y externa, procesos de reordenamiento territorial (reubicación de zonas comerciales, empleos, segregación residencial, etc.) y la nueva morfología generada por el sistema financiero en el sector de vivienda (FUENTES, 2017, p. 95).

Esto último es una de las complejidades actuales que presenta la ciudad de Santiago, ya que, a partir de la privatización del uso de los suelos y de una desregulación que favorece al sector inmobiliario, se ha sufrido una acelerada especulación del valor del suelo y los proyectos inmobiliarios han invadido distintos lugares de Santiago, llevando a la reorganización social y la resistencia<sup>8</sup>.

La segregación espacial y la desigualdad estructural de la ciudad de Santiago junto con la mercantilización y privatización progresiva del país a partir de las políticas neoliberales han generado en la actualidad que el sistema público se encuentre debilitado y en crisis en todas sus políticas públicas: vivienda, salud, educación, justicia y trabajo. Esto genera que desde el Estado se desarrollen políticas públicas focalizadas y no

---

<sup>8</sup> Actualmente el mercado inmobiliario ha tomado protagonismo lo que ha generado un aumento en proyectos de vivienda que se rigen por la mercantilización de este derecho promoviendo el endeudamiento y no por el acceso a una vivienda digna. Ante esto, organizaciones sociales y Movimientos de Pobladores y Pobladoras llevan años e inclusive décadas organizándose para luchar por el derecho a la vivienda digna. Algunos de estos Movimientos son: UKAMAU, Movimiento Pobladores y Pobladoras Vivienda Digna (MPVD) y Movimiento de Pobladores y Pobladoras en Lucha (MPVD).



universales, y son las comunas más empobrecidas las que viven el impacto de un Estado que no cumple con garantizar los derechos mínimos a la población.

Por otra parte, se observa que para las personas y comunas con mayor ingreso socioeconómico (o al menos con mayor posibilidad de endeudamiento) existe un sistema privado amparado en la constitución creada en dictadura, que logra de manera más eficiente y eficaz dar respuesta las necesidades básicas de las personas. Esto demuestra que el acceso a bienes, servicios y derechos depende de la posibilidad de pago de las personas. Lo mismo sucede en términos educativos, la segregación socioeducativa genera que en las comunas más pobres se encuentren las escuelas con menos recursos y capacidad de responder ante la alta complejidad de los contextos excluidos, versus colegios privados con la mejor calidad para personas que pueden pagarlo.

Dentro de la ciudad de Santiago se encuentra la comuna de Santiago, la más antigua de la capital y la que experimenta constantes transformaciones socioespaciales e históricas. La comuna de Santiago es el lugar donde geográficamente se ubica la experiencia de esta investigación y en ella se encuentran múltiples barrios, divididos tanto por su funcionalidad, así como por clases sociales. Así, por ejemplo, existen barrios de carácter residencial, otros de tipo universitario, comercial, patrimonial, cultural, turístico, etc. Dentro de estos barrios se encuentra el Barrio Franklin, un territorio con características patrimoniales, comercial e histórico en el cual se desarrolla el proyecto de la Escuela Pública Comunitaria.

## **2.2 El concepto de Barrio y la configuración de una escala local**

De manera general, los barrios pueden ser concebidos como una unidad territorial mínima en la cual se generan las primeras y muchas veces principales relaciones sociales para las personas. Los barrios tienden a caracterizarse según sus historias o la función que cumplen dentro de las dinámicas socioterritoriales de las ciudades.

El concepto de barrio es complejo por ser polivalente, polisémico, confuso o parcialmente definido, además de generalmente ser presentado como un concepto omnicomprendido por la amplitud de su uso. Por ello, es común encontrar dentro de las definiciones de barrio un significado socioespacial, en cuanto espacio físico, construido, organizado y de carácter multidimensional. (GALLASTEGUI, 2018, p. 205-206). En esta perspectiva, tomando planteamientos desarrollado por Milton Santos, (1996) el autor comprende el espacio como inestable y cambiante, por lo tanto, histórico, construido,

percibido, sentido y vivido por los hombres y mujeres, reunidos en grupos sociales y como consecuencia en grupos culturales; por ello, termina por comprender al barrio como un ‘espacio contenido’ y eminentemente social.

En este sentido, la presente investigación considera relevante la escala geográfica en un nivel local como es el barrio, ya que aborda las relaciones sociales que se dan en la vida cotidiana dentro de un espacio concreto.

### **2.3 La migración haitiana y las transformaciones socioterritoriales en el Barrio Franklin. Contribuciones desde el análisis de paisaje**

El Barrio Franklin durante los últimos años ha venido experimentando transformaciones producto de los nuevos flujos migratorios que han llegado principalmente desde Haití. Este aumento se ha dado a escala local, nacional e internacional, producto de la actual crisis estructural que está viviendo Haití, donde el pueblo se ha levantado a exigir justicia ante los abusos que la elite económica y política ha generado y que se han agudizado últimamente a través del desfalco de Petrocaribe<sup>9</sup>.

Si bien la presencia de la comunidad haitiana es parte de los nuevos escenarios de la sociedad chilena, es posible afirmar que la migración en Chile por parte de diferentes países de América Latina y el Caribe han aumentado en los últimos años, llegando a representar el 2,3% de la población total en el año 2014, siendo países como Colombia, Venezuela, República Dominicana y Haití los que en la actualidad han crecido significativamente en términos de cifras (DEM, 2017).

Dentro de los grupos migrantes en Chile se observan situaciones diferenciadas en torno a cómo experimentan sus modos de vida. Esto depende de cómo la sociedad chilena acepta o no la nacionalidad del otro/a o en función de las dinámicas de aceptación/exclusión guiadas por la configuración identitaria racista, sexista y conservadora que nos ha ido definiendo, lo cual se observa en todas las dimensiones de

---

<sup>9</sup> La actual crisis que vive Haití tiene su raíz en los robos que la elite política y económica del país hizo a Petrocaribe, que es una red solidaria entre Haití y Venezuela con la cual se logró recaudar más de 4.2 mil millones de dólares. Esto comenzó a ser visibilizado el 24 de agosto del año 2018, donde se comienzan las movilizaciones sociales masivas para exigir los fondos de Petrocaribe y, posteriormente, exigir la renuncia del presidente haitiano Jovenel Moïse. En este contexto de crisis, la policía a reprimido y masacrado a quienes se manifiestan, ha existido desabastecimiento de comidas y otros productos, además de paralizaciones y resistencias por parte del pueblo haitiano, lo que tiene actualmente al país en un escenario similar a una guerra civil. Todo esto ha llevado a que aumente la emigración de las personas de Haití hacia otros países, principalmente República Dominicana, Estados Unidos, Brasil y Chile. más información plataforma Haitiana de Cabildeo para un desarrollo Alternativo: <http://www.papda.org>

la vida, siendo la laboral una de las más importantes a considerar al ser uno de los principales factores por lo que vienen personas extranjeras a vivir en Chile. Es así como “los migrantes que provienen de los países con menores niveles de ‘aceptación’ por parte de la población local, suelen tener mayores dificultades para la inserción laboral, ya que se da una ‘integración’ laboral en condiciones de desigualdad” (ROJAS, SILVA & GALVEZ, 2019, p.267).

En el caso de Haití, existe un incremento en el número de personas que han llegado a Chile. Las cifras muestran que entre el año 2016 y 2017 existió un aumento en la entrega de visas de permanencia definitiva de un 199%. Según datos del CENSO (2017) es posible afirmar que el número de personas haitianas en Chile es de 62.683 habitantes lo que corresponde al 8,4% en relación con el total de personas inmigrantes en Chile y que esta comunidad migrante forma parte del grupo con mayores situaciones de exclusión, lo que dificulta una incorporación favorable para una construcción digna de sus vidas. Si nos detenemos en datos, vemos que en el caso de condiciones de vivienda y habitabilidad, las personas que viven en barrios marginados, asentamientos informales o viviendas precarizadas en el caso de Haití es de un 74% mientras que en la población chilena es de un 9%, o cuando vemos las condiciones de habitabilidad, hacinamiento o viviendas en mal estado, en el caso de las personas haitianas es de una 43,3% mientras que el promedio de la población migrante en general es de un 28,9% (ROJAS, SILVA & GALVEZ, 2019, p.270).

En cuanto a la ubicación geográfica el 84,6% de las personas de Haití, se ubican en la Región Metropolitana, siendo junto con las y los inmigrantes venezolanos los que presentan la mayor concentración. Otros datos muestran que existen 191,9 hombres por cada 100 mujeres inmigrantes nacidas en Haití residentes en Chile, es decir, se observa que hay casi el doble de hombres que mujeres, siendo –según los estudios– el colectivo más “masculinizado” con respecto al resto de los estudiados. Su explicación podría deberse probablemente a lo reciente de su llegada al país, lo que sumado a la limitación del idioma y a características propias de la migración, los hombres son los primeros en migrar para conocer, adaptarse al nuevo país y posteriormente unificar al núcleo familiar, o simplemente seguir aportando a su hogar desde la distancia (INE, 2017).

A modo de síntesis, entre las características que presenta la migración haitiana se encuentra: la falta del manejo del español por parte de las personas que migran (hablan creol en la mayoría de los casos y/o francés en un porcentaje mejor), la falta de respuestas gubernamentales ante las necesidades básicas, el hacinamiento, la explotación y el abuso laboral, la discriminación, la existencia de redes de trata de personas y la falta de redes que puedan favorecer su incorporación a Chile. Lo descrito se complejiza al relacionarse con otros fenómenos ya existentes en nuestra sociedad tales como: la feminización de la pobreza, la división sexual del trabajo, el racismo, la agudización del neoliberalismo en múltiples dimensiones, y la falta de una política pública que favorezca los procesos de “integración” de la población migrante.

En relación con el racismo y las formas de discriminación hacia las comunidades migrantes, específicamente la de Haití, María Emilia Tijoux (2016) señala que en Chile ha habido dos fuertes oleadas migratorias afrodescendientes: la primera vinculada al esclavismo colonial (migración forzosa), y la segunda correspondiente al contexto de globalización neoliberal. Ambos momentos se han intentado invisibilizar a partir del discurso del blanqueamiento de la “raza chilena” lo que genera una discriminación sistemática a partir de la configuración racista *chilensis*. En la actualidad,

esta discriminación la experimentan principalmente migrantes de seis países latinoamericanos con fuerte raíz indígena y negra. Los inmigrantes vienen de Perú, Bolivia, Ecuador, Colombia, República Dominicana y Haití (...) mientras que los inmigrantes buscan trabajo, residencia y estabilidad (tranquilidad), hacen frente a un ethos chileno que los ve (ideas y afectos) y los trata (prácticas) con recelos, temor y/u odio (TIJOUX, 2016, p. 408).

De esta manera, se afirma que las personas provenientes de Haití forman parte de uno de los seis países que sufren mayor discriminación por el Estado y la sociedad chilena, así como también son uno de los grupos migratorios que cuentan con mayores problemas para vivir dignamente en Chile, siendo la diferencia de idioma una cuestión determinante para su “integración” en el país. Por esto, resulta clave poder relacionar conceptos tales como el de migración y el de educación popular, pues esta forma de educación cumple un rol fundamental en las relaciones sociales, y a través de esta se pueden realizar procesos que apunten a valorizar a las personas independientemente de su lugar de origen, color de piel, grupo de pertenencia, identidad sexual, etc.

Por lo expuesto, se puede señalar que el aumento de la migración haitiana al interior de las comunas y los barrios puede generar un impacto en cuanto a cambios en las dinámicas socioterritoriales y los paisajes. Un caso es el de Santiago, que es una de las comunas que recibe mayor población migrante dado la mayor accesibilidad que tiene a bienes, servicios y empleos relacionados al comercio (UAH, 2018). Estas transformaciones en el modo de vida cotidiano a partir de la migración se pueden observar, desde la multiescalaridad, es decir, desde un nivel nacional hasta un nivel local o barrial. Por esto que, para motivos de esta investigación, es importante considerar el elemento de la migración para comprender las actuales transformaciones socioterritoriales que existen en el Barrio Franklin.

El Barrio Franklin de Santiago de Chile desde un principio tuvo un carácter de habitabilidad y a la vez comercial. Allí fue donde se asentaron los primeros conjuntos de viviendas urbanas de la zona. Desde sus comienzos, su configuración tuvo un carácter popular y migrante pues albergaba a las personas que migraron desde otras regiones de Chile hacia la capital a inicios del siglo XX y funcionó como espacio comercial que generaba múltiples oficios convirtiéndose actualmente en uno de los mercados más importantes de Santiago (FUNDACIÓN PATRIMONIO SUSTENTABLE & CNCA, 2017).

Con el aumento de la migración haitiana en este barrio, es posible afirmar que se ha generado cambios en el paisaje, ya sea por la incorporación de nuevos productos, colores, sabores, lenguajes alimentación y música, pero principalmente en la llegada de nuevas corporalidades que se presentan como un nuevo paisaje. En definitiva, se plantea que la llegada de cuerpos negros ha modificado el paisaje corporal cotidiano del Barrio Franklin, dado a que la configuración hegemónica-histórica corporal en Chile es del mestizaje indígena-español.



Figura 3: Barrio Franklin en el contexto del comercio del Persa Bío Bío.<sup>10</sup>

Estas nuevas corporalidades negras se presentan de manera racializada en Chile, ya que a partir de la construcción identitaria nacionalista y colonizada, estos cuerpos se conciben como inferiores, siendo sinónimo de burlas, de humillaciones y de negación. El cuerpo se presenta entonces como un paisaje social construido “en el marco de un juego cambiante de relaciones de poder, esto es de género, de clase, de etnia...de poder en el sentido más amplio de la palabra” (NOGUÉ, 2007, p.13). Esta situación, genera desigualdades en términos de relaciones sociales y culturales entre los cuerpos chilenos y los cuerpos inmigrantes, siendo los primeros cuerpos deseados y los segundos excluidos (TIJOUX, 2016). Lo que permite comprender que las personas migrantes, principalmente afrolatinas no se encuentran en igualdad de condiciones ni de oportunidades en este país, sino que dentro de la dialéctica del poder, se encuentran en una posición de dependencia y sometimiento.

Es así como es posible concebir que el cuerpo se torna un paisaje, pues él también es producto de las relaciones sociales y en él se insertan relaciones de poder entre las personas chilenas versus las personas inmigrantes negras, lo que limita a estas últimas al tener que dedicarse, por ejemplo, a mercados ilegales y en condiciones precarizadas. En este sentido, se reafirma lo que señala Mançano, en cuanto

Las relaciones sociales son predominantemente productoras de espacios fragmentados, divididos, únicos, singulares, dicotomizados, fraccionados, y, por lo tanto, también conflictivos. La producción de fragmentos o fracciones de espacios es el resultado de Intencionalidades

<sup>10</sup> Foto del persa Bío Bío ubicado en el Barrio Franklin. Este mercado popular funciona los fines de semana y la foto refleja la presencia de nuevas corporalidades en el Barrio. Autora de la foto Ana Rojas, Educadora Popular en Escuela Pública Comunitaria, Barrio Franklin diciembre, 2017 sin publicar.

de las relaciones sociales, que determinan las lecturas y acciones propositivas que protejan la totalidad como parte, es decir, el espacio en su cualidad completiva es presentado solamente como una fracción o un fragmento (MANÇANO, 2005, p. 3).

Considerando esto, es a partir de las relaciones sociales de poder que se comienzan a generar dicotomías entre el “nosotros chileno” y el “otro inmigrante”, donde producto del racismo

El cuerpo inmigrante surge como la frontera que indica la diferencia entre lo nacional/no nacional, es decir entre lo bueno y lo malo que lo muestra como objeto contaminante, construcción negativa que termina ejerciendo diversas violencias expresadas en prácticas racistas físicas, verbales y simbólicas (TIJOUX, 2017, pág. 6).

Además de las nuevas corporalidades negras que han ido en aumento en el barrio, es posible mencionar otras características que incorpora la migración haitiana al barrio. La primera, es la situación de hacinamiento que se vive dentro de las casas a partir de las situaciones de pobreza y exclusión. La segunda, tiene relación con los nuevos mercados que se comienzan a desarrollar en el Barrio Franklin, siendo un espacio donde se mezcla el comercio establecido por parte de los comerciantes del barrio con el comercio ilegal o informal que se apropia de las calles para vender múltiples mercaderías a bajos costos. Estas situaciones provocan conflictualidades entre los/as comerciantes, pues se generan procesos de apropiación de espacios por parte de las personas inmigrantes, así como también se generan procesos de resistencias, por parte de las y los vendedores chilenos o de otras nacionalidades pero que llevan más tiempo en el barrio. En este sentido, el Barrio Franklin puede ser concebido como territorio, pues al estar mediado por relaciones de poder de carácter material e inmaterial que establecen límites, es un espacio de conflictualidades (MANÇANO, 2005).

A partir del comercio inmigrante, es que se comienzan a configurar otros paisajes pudiendo observar nuevos productos que responden a culturas de países latinoamericanos, los cuales se mezclan con los productos chilenos y con la mayoría de los productos que son importados de China, generando la creación de un paisaje multicultural. Tomando los conceptos de Mançano (2005), ello también se puede analizar como procesos de territorialización por parte de la población inmigrante que comienza a erradicarse en el Barrio Franklin.



Figura 4: Migración afrolatina en el Barrio Franklin.<sup>11</sup>

Un último elemento por considerar en las transformaciones socioterritoriales que genera la migración haitiana en el Barrio Franklin es la incorporación de un nuevo lenguaje en el barrio que es el creol. Ello incorpora música y conversaciones cotidianas y genera que una de las necesidades del barrio sea crear puentes lingüísticos entre el español y el creol. Es por esto que ante la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin decide comenzar el año 2017 un curso de español para personas de Haití, incorporando a su currículum educativo las necesidades territoriales.

---

<sup>11</sup> Foto del persa Bío Bío ubicado en el Barrio Franklin. Este mercado popular funciona los fines de semana y la foto refleja la presencia de nuevas corporalidades en el Barrio. Autora de la foto Ana Rojas, Educadora Popular en Escuela Pública Comunitaria, Barrio Franklin diciembre, 2017 sin publicar.



### **3 LA ESCUELA PÚBLICA COMUNITARIA Y SU TERRITORIALIZACIÓN EN EL BARRIO FRANKLIN**

En Chile se encuentra el proyecto de Educación Pública Comunitaria el cual es una propuesta que comienza en la ciudad de Santiago en el año 2011 al calor del movimiento estudiantil chileno<sup>12</sup>, a partir de un colectivo universitario llamado “Diatriba”<sup>13</sup> conformado por un grupo de docentes y estudiantes de pedagogía vinculadas/os a la Universidad Pedagógica de Chile. Uno de los objetivos estratégicos de este proyecto es la creación de una red de Escuelas Públicas Comunitarias a lo largo del país que respondan a las diferentes demandas del movimiento social en Chile.

Este proyecto –en construcción constante– busca proponer, a partir de aprendizajes históricos, una forma de comprensión, gestión y organización de la dimensión educativa del movimiento popular en Chile con la finalidad de contribuir desde la trinchera educativa a las luchas sociales que se gestan en los diferentes territorios, las cuales tienen múltiples caracteres: anti-extractivistas, feministas, salud digna, pensión digna, recuperación del agua y el cobre, entre otras. Si bien estas luchas son diversas, todas tienen un enemigo en común que es el sistema capitalista y patriarcal que precariza nuestras vidas, y utiliza la educación como un medio para la reproducción del sistema. En este sentido

La propuesta educativa [de la Educación Pública Comunitaria] reconoce la dimensión política y la potencialidad transformadora de la educación y apuesta a contribuir los procesos organización y lucha social desde este campo, para superar las desigualdades e injusticias provocadas por el capitalismo, tensionando aquellas prácticas pedagógicas que reproducen relaciones de explotación y opresión (FERNÁNDEZ, 2015, p.9).

El inicio de este proyecto se materializa en la construcción de la primera “Escuela Pública comunitaria”, la cual partió de manera itinerante en el año 2013 en el Barrio Yungay ubicado en Santiago Centro. Posteriormente, en el año 2014 y tras un intento de

---

<sup>12</sup> El Movimiento Estudiantil en Chile, es una experiencia que nace en el año 2001 la cual se posiciona fuertemente en defensa de la educación pública, gratuita y laica. Es decir, reivindica la educación como un derecho social. Este movimiento ha tenido diferentes momentos álgidos, los cuales se expresaron fuertemente el año 2001, 2006 y 2011.

<sup>13</sup> Diatriba en español significa expresión o discurso de tipo contestatario, y proviene de la palabra griega que significa debate. Este colectivo funcionó desde el año 2011 hasta el año 2016 aproximadamente, y se enfocó en aportar discusiones y reflexiones desde el área de la educación para y desde el movimiento popular.

recuperar en conjunto con otras organizaciones sociales una escuela abandonada, la EPC se traslada al Barrio Franklin a un espacio arrendado en el que funcionó hasta fines del 2016. Durante el año 2017 y hasta inicios del 2018, la EPC se traslada a la Junta Vecinal “Adelanto y Progreso” dentro del mismo barrio, ubicada en el límite sur de la comuna de Santiago y San Joaquín, donde funcionó con sus programas de nivelación de estudios. Durante el 2018, se comenzó a construir una sede en el lado posterior de la Junta Vecinal, siendo el espacio actual en el que se ubica esta experiencia política-pedagógica.

Además de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin y, en esta lógica realizar una red de Escuelas Públicas Comunitarias, en el año 2014 un colectivo auto gestionado de educadores y educadoras levantó la segunda Escuela Pública Comunitaria en la ciudad de Valparaíso, la cual trabajó alrededor de tres años pero que por diferentes razones dejó de funcionar. Cabe destacar que, en lo concreto, solamente existe la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin quien con otras organizaciones sociales ha ido construyendo este proyecto de Educación Pública Comunitaria, pero no se han generado las condiciones materiales para poder levantar y sostener otras experiencias de Escuelas Pública Comunitarias, principalmente porque este tipo de proyectos son levantados por trabajadores y trabajadoras de la educación de manera autogestionada y autofinanciada, buscando disputar los recursos estatales para sostenerse. La ampliación del proyecto de educación pública comunitaria es en la actualidad una declaración de intenciones más que una realidad, principalmente por la situación de precarización en términos económicos de quienes sostienen este proyecto en la actualidad, ya que cuenta con una participación de carácter voluntaria de sus participantes, lo cual se da a partir de un compromiso político pedagógico hacia el proyecto, pero que es complejo sostener en el tiempo por la cantidad de trabajo no remunerado que implica la mantención de esta propuesta pedagógica, realidad precarizada que también se busca transformar por medio de la disputa de recursos estatales. Igualmente en Chile existen muchas escuelas populares las cuales tienen diversas trayectorias políticas educativas desde escuelas libres, escuelas comunitarias, escuelas de artes y oficios, escuelas populares feministas, etc. Con estas escuelas, el proyecto de Educación Pública Comunitaria dialoga constantemente buscando siempre ser parte de este tejido de educación popular que se encuentra en Chile y en Nuestramérica.

Desde sus inicios, el proyecto de Educación Pública Comunitaria estudió, incorporó e intercambió experiencias educativas con otros movimientos y organizaciones sociales que venían trabajando esta temática, reconociendo el legado histórico de las luchas educativas, no solo en Chile, sino también en toda América Latina. Ante esto:

dicho proyecto [de Educación Pública Comunitaria] se inspira en los procesos político pedagógicos impulsados por movimientos sociales, tales como el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil, MST; los Bachilleratos Populares levantados en Fábricas y Empresas Recuperadas de Argentina; las escuelas de los Zapatistas en México o las escuelas multiculturales de las comunidades indígenas en Bolivia y Ecuador (Colectivo DIATRIBA, 2012, p. 112).

Entre los planteamientos centrales del proyecto, se observa la búsqueda por vincular la dimensión del trabajo con lo educativo, por lo que las Escuelas Públicas Comunitarias que se levanten en el marco del proyecto, tienen que desbordarse por la realidad social, y devolverle al trabajo su lugar de motor educativo. En este sentido:

Este tipo de escuelas [públicas comunitarias] debe apuntar a develar y romper con las relaciones de explotación capitalista, desarrollando en su seno relaciones cooperativas de producción entre los actores educacionales y levantando a la vez instancias de concientización. La Escuela Pública-Comunitaria debe apuntar a superar la división social del trabajo, entregando una formación omnilateral, que articule trabajo intelectual y manual, teoría y práctica, pensamiento y acción (COLECTIVO DIATRIBA, 2012, P. 114).

Entre las propuestas que plantea el proyecto de Educación Pública Comunitaria se encuentra la creación de una red de Escuelas Públicas Comunitarias a lo largo del país que aborden la dimensión educativa del movimiento histórico-popular, la construcción de un currículo emergente y territorializado, la articulación con otros sectores de la clase popular, entre otras.

El proyecto político-pedagógico de Educación Pública Comunitaria contiene como elementos organizativos una serie de principios orientadores, prácticas educativas, currículum educativo –en construcción constante–, pedagogías orientadoras y una orgánica propia que apunta a la autogestión comunitaria de los procesos educativos.

En cuanto a los principios orientadores de la EPC estos se encuentran anclados en una perspectiva crítica y son: el apoyo mutuo, la solidaridad, el compañerismo, el cooperativismo, la autogestión, el feminismo, la horizontalidad, la fraternidad, la alegre

rebeldía, la integralidad, la educación omnilateral (que rompa la dicotomía de teoría y práctica), lo sentipensante, el laicismo y el control comunitario. (FERNANDEZ, 2015, p 12).

En términos concretos, estas propuestas y principios se han materializado a través de programas de nivelación de estudios reconocidos por el Ministerio de Educación y que están destinados estudios para niños, niñas, jóvenes y personas adultas chilenas e hispanohablantes que necesitan finalizar sus estudios regulares. Además de este trabajo que se ha venido sosteniendo desde el año 2013, se incorporó el trabajo la realización del cursos de español para personas de Haití que se desarrolló durante los años 2017 y 2018. Es a través de estos programas educativos que la EPC busca desplegar una experiencia de educación popular que permita avanzar hacia la autogestión de los saberes y procesos comunitarios y populares.

### **3.1 Pedagogías Orientadoras del proyecto de Educación Pública Comunitaria**

Toda la propuesta de la Escuela Pública Comunitaria se encuentra orientada a partir de diferentes pedagogías que se enmarcan en el paradigma materialista, histórico y dialéctico de la educación. Estas pedagogías son complementarias a los principios de la Escuela y a la visión de sociedad que busca sembrar esta organización. Desde ahí, se observan diferentes documentos de formación interna de la organización que declaran:

Nos parece necesario incluir los saberes pedagógicos articulados desde numerosas experiencias educativas levantadas desde el movimiento popular latinoamericano. De esta manera, apostamos a rescatar un conjunto de saberes que han sido silenciados y marginados por los discursos oficiales, pero resignificándolos y contextualizándolos en nuestras propias realidades, problemáticas, intereses y necesidades. (EPC, 2017, p.85).

A partir de esta cita se observa la intención de poner en el centro diferentes saberes y pedagogías que surgen desde los movimientos sociales y son diferentes a la educación bancaria que se desarrolla en el contexto neoliberal chileno. También se observa la intención de resignificar los saberes y contextualizarlos en función de las necesidades, es decir, partir de las condiciones materiales que existen dentro de las comunidades educativas para, desde ahí, crear saberes y orientarse en función de pedagogías que permitan generar esta praxis educativa.

Entre las principales corrientes críticas pedagógicas en las que se sustenta este proyecto de Educación Pública Comunitaria se encuentran: pedagogía de la liberación, pedagogía crítica, pedagogía de la concienciación, pedagogía territorializada, pedagogía descolonizadora, pedagogía antiautoritaria, pedagogía desescolarizante y pedagogía feminista.

A partir de las pedagogías que entran en diálogo con el proyecto de la Escuela Pública Comunitaria, se va construyendo el qué y cómo de la educación popular para este proyecto político educativo, comprendiendo que la educación popular no es única o estática y que incluso, desde algunas visiones se debate la posibilidad de “educaciones populares”<sup>14</sup>.

La educación popular desde la Escuela Pública Comunitaria es comprendida como una praxis educativa, esto quiere decir la posibilidad de caminar en conjunto la palabra y la acción, la teoría y la práctica. Desde ahí se reconocen los principios de posibilidad para la educación popular, sintetizados principalmente por Paulo Freire (2006), entre los cuales es posible destacar: que la educación popular es un proceso que nace desde y para las y los oprimidos, pues es una educación para la liberación de las lógicas que oprimen y explotan. De esta manera, este tipo de educación tiene un explícito componente de clase, visibilizando así los saberes que tienen las propias comunidades, las cuales dentro de las lógicas de educación bancaria son anuladas e invisibilizadas. Uno de los objetivos principales que se busca desde la Escuela Pública Comunitaria al trabajar desde la educación popular, es la posibilidad de la transformación de la realidad, por medios de metodologías y técnicas de educación popular que de manera dialéctica intencionan la visibilización de problemáticas comunes, la problematización y la transformación de estas. (CABALUZ, OJEDA & OLIVARES, 2014, p.30).

Como Escuela Pública Comunitaria, un trabajo en clave de educación popular, implica reconocer el legado histórico de este tipo de educación y también su trayectoria en Chile, la cual experimenta una desarticulación de la educación popular en el periodo de dictadura cívico-militar, posteriormente busca ser cooptada institucionalmente por los

---

<sup>14</sup> Desde planteamientos como los de Luis Bonilla, la Educación Popular a lo largo de las décadas y producto de los diferentes espacios que la realizan, actualmente sería posible hablar de diferentes corrientes de la educación popular, algunas en clave de conciliación con los proyectos educativos más neoliberales, otras en cambio manteniendo su raíz de transformación social. Desde ahí se realiza la propuesta de hablar sobre “educaciones populares” en plural. En esta investigación y respetando el concepto que se utiliza la Escuela Pública Comunitaria, se habla de Educación popular, sin perder de vista que es una praxis y un concepto en disputa. Para más información es posible acceder a: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/220973>

gobiernos que comienzan la aún inacabada transición a la democracia, desarticulando así parte del tejido popular de la educación, además de que consolidaron el modelo neoliberal en el cual se mercantiliza la educación pública. Con esto, es posible comprender que actualmente las experiencias de educación popular en Chile emergen justamente entre las contradicciones del sistema educativo nacional surgiendo en múltiples casos de manera paralela, desde afuera, en tensión y/o en disputas de las lógicas institucionales.

Por último, desde la visión de la Escuela Pública Comunitaria, la territorialización y desde ahí, la vinculación tanto material como inmaterial con el territorio y los espacios en los que se despliegan las experiencias de educación popular son fundamentales para la transformación de la realidad, desde ahí el planteamiento de esta Escuela de que no basta solamente con una educación pública, sino que esta debe ser en clave comunitaria y popular.

### **3.2 La primera Escuela Pública Comunitaria en el Barrio Franklin. Una perspectiva desde la territorialización y la migración afrolatina.**

La experiencia de la Escuela Pública Comunitaria a partir de sus proyectos y programas busca territorializar el proceso educativo, esto implica considerar el territorio en sus múltiples dimensiones y no solo la física. En este sentido, Manzano (2005) al respecto señala que los procesos geográficos son los movimientos de espacios y territorios producidos a partir de las relaciones sociales que se materializan y reproducen en el espacio que van creando a partir de sus intencionalidades, produciendo espacios, lugares, territorios, regiones y paisajes.

Tal como se mencionó en el apartado anterior, uno de los horizontes pedagógicos que tiene la EPC es la pedagogía territorializada, esta es entendida desde las y los participantes de la organización como

aquella que se construye desde la comunidad educativa, al tener el control de su propio proceso educativo, considerando de esta manera su realidad, intereses y necesidades. Nos referimos, por tanto, a una pedagogía pertinente y anclada en el territorio, con los pies en la tierra y, por sobre todo, desde y para la comunidad educativa que la sostiene (COLECTIVO DIATRIBA, 2012. p.111).

Desde la geografía crítica, se puede comprender la territorialización como el resultado de la expansión del territorio, continuo o interrumpido, es decir, se comprende que parte de un proceso de territorialización se genera cuando existe una apropiación ya

sea de forma material o abstracta, el cual no acaba en las dimensiones físicas y materiales, sino que también incluye lo inmaterial o simbólico, y que se da en el uso, valorización y su propia conflictividad, por y entre distintos agentes (MANÇANO, 2005; COLECTIVO DE GEOGRAFÍA CRÍTICA GLADYS ARMIJO, 2014). En este sentido, la territorialidad sería “la manifestación de los movimientos de las relaciones sociales mantenedoras de los territorios que producen y reproducen acciones propias o apropiadas” (MANÇANO, 2005, p. 6), la cual puede ser local o dislocal, es decir, ocurrir a partir de un espacio presente en el territorio o desde un espacio que esté en el exterior de él.

Desde este planteamiento, es posible señalar que la territorialización, desde la perspectiva de los movimientos, tiene dos dimensiones fundamentales: por una parte, se plantea en “oposición” a lo impuesto desde los espacios de poder hegemónico, como forma de resistencia por parte de los grupos sociales que luchan contra las injusticias; y por otra parte, se plantea en términos de “afirmación”, donde los grupos sociales, al territorializar un espacio, van generando las posibilidades para ir construyendo sus propias identidades y espacialidades, prefigurando en el presente y en el territorio las relaciones sociales, los espacios y en definitiva, la otra sociedad que va emergiendo desde las fisuras del sistema hegemónico.

De esta manera, cabe señalar que la territorialización es un proceso que desde la EPC se busca generar, comprendiendo que no es un proceso estático, sino que está en movimiento, lo cual significa que está siempre en tensión o disputa y por ello, requiere ser constantemente ejercida. En este sentido,

Cuando hablamos de que la autogestión de nuestro proyecto se debe desarrollar desde el control comunitario, lo que hablamos en definitiva es de la territorialización de las comunidades educativas en el espacio escolar. Desde ahí, para ver los procesos de territorialización hay que hacer una distinción, porque una cosa es la territorialización que desarrollan los capitalistas y los grupos dominantes en la sociedad y otra cosa son los procesos de territorialización que desarrollan las organizaciones y comunidades organizadas y los sectores populares. Es distinta la territorialización que puede generar una inmobiliaria en un determinado espacio a lo que puede construir un movimiento de pobladoras y pobladores en un terreno como el que tenemos en la escuela. (Entrevista 2)

Según la visión de la Escuela Pública Comunitaria, y su posicionamiento desde la geografía crítica, los procesos de territorialización implican al menos tres cuestiones fundamentales: En primer lugar que un proceso de territorialización siempre se encuentra en disputa con otros procesos de territorialización, en segundo lugar, que quien tenga mayor control de ese proceso va a definir cuáles son las relaciones sociales que van a predominar en ese espacio y en tercer lugar, que los procesos de territorialización van construyendo una dimensión subjetiva en las comunidades que lo van viviendo, eso genera una identidad territorial, comunitaria y colectiva que trasciende los tiempos, por lo tanto contienen una dimensión histórica, además de materialista y dialéctica.

Dentro de los planteamientos de la Escuela Pública Comunitaria se habla de la categoría “territorialización educativa” la cual la entienden como:

Con esto nos referimos a que el proceso de territorialización genera procesos educativos que lleva a posicionarte en como tú ves y sientes el mundo. Desde ahí consideramos que es interesante aportar en cómo hacemos escuelas que generen procesos de territorialización educativa y en la EPC lo hemos ido desarrollando de distintas maneras. Primero, como trabajadores y trabajadoras de la educación que apostamos a construir espacialidad en un espacio y, por lo tanto, apropiándonos de él, el cual es el espacio escolar y nuestro espacio de trabajo. Ese es un proceso de territorialización educativa permanente. Y este proceso está íntimamente relacionado, en nuestro caso, con los procesos de territorialización comunitaria que tienen que ver con todas las acciones para recuperar y apropiarnos del terreno baldío para construir un barrio digno intercultural (Entrevista 2).

En síntesis, desde la Escuela Pública Comunitaria se manifiesta que el trabajo político-pedagógico que tienen puede leerse en clave de territorialización, ya que de manera transversal genera prácticas educativas que van aportando a los procesos de apropiación y contraposición con otros procesos de territorialización que se desarrollan tanto a nivel educativo como comunitario desde un enfoque neoliberal.

### **3.3 Las acciones político-pedagógicas de la Escuela Pública Comunitaria en relación con la territorialización de su proyecto.**

Las acciones que se han realizado en la experiencia educativa de la Escuela Pública Comunitaria, si bien tienen un carácter integral y desde la totalidad, también se encuentran organizadas en función de principios y lineamientos político-pedagógicos de la organización. Por esto que éstas pueden ser divididas por temáticas y a la vez por escala.



Por motivos de esta investigación, se expondrán las principales actividades desarrolladas por esta organización vinculadas a su dimensión territorial, comprendiendo que estas actividades se realizan siempre dentro del marco de los procesos educativos que ha desarrollado la EPC los cuales son tres: la nivelación de estudios para personas adultas, programas de reinserción escolar para niños, niñas y jóvenes y el curso de español para personas de Haití.

#### **a) Construcción del currículum territorializado y emergente:**

La construcción del currículo educativo, según los planteamientos de la Escuela, debe emerger de los intereses y necesidades de la propia comunidad educativa,

Se comprende el currículum como una práctica de construcción sociocultural, la cual se constituye en la experiencia del ser humano, organizándose en función de sus vivencias, prácticas que producen y experimentan las acciones pedagógicas. El currículum es el proceso en donde se seleccionan, organizan, transmiten y evalúan contenidos culturales para el proceso de enseñanza-aprendizaje, construyendo los procesos de elaborar, diseñar o producir planes y programas de estudio, para hacerlos operativos a nivel de la sala de clase. (EPC, 2017, p.61)

Considerando esto, como Escuela Pública Comunitaria manifiestan una abierta crítica al currículum oficial que impulsa e impone el Estado de Chile, siendo una de las principales luchas que impulsa esta organización a nivel pedagógico que tiene que ver con la intencionalidad de disputar el currículum nacional y homogéneo e incorporar un currículum territorializado y emergente. Esta propuesta de construcción curricular se viene abordando como organización desde sus inicios (año 2011) hasta la actualidad, por lo que se encuentra manifiesta en diferentes publicaciones, revistas y documentos internos de la organización.

creemos que como comunidad educativa somos quienes debemos asumir la tarea de construir el currículo escolar, es decir, definir el “qué” y “para qué” aprender/enseñar. Ello, porque nuestra propuesta tiene como punto de partida una crítica radical al currículum oficial impulsado e impuesto por el Estado de Chile (COLECTIVO DIATRIBA, 2012, P.108).

el proyecto de educación pública comunitaria al referirse a un currículo emergente y territorializado considera todas las relaciones existentes dentro del territorio de la Escuela, por lo tanto, si los procesos

sociodemográficos fluctúan, necesariamente el proyecto también lo hará (...) Actualmente a partir del aumento de la población haitiana en el Barrio Franklin, se observan transformaciones en el paisaje, y parte de los objetivos de la investigación que estás haciendo es conocer cuáles son las percepciones de las personas del barrio con el fin de poder incorporar estos procesos al currículo emergente y territorializado de la Escuela Pública Comunitaria. (Entrevista 2)

A partir de estas citas tomadas de fechas muy distantes, se observa que, con siete años de diferencia, la construcción curricular es una dimensión constante en el proyecto de la EPC y que este currículum ha abordado temáticas que dentro de la praxis de la EPC se consideran prioritarias como lo son: el feminismo, la perspectiva descolonizadora, el cooperativismo y el anticapitalismo. Esto porque la Escuela Pública Comunitaria declara reconocer un patrón de dominación que articula formas de opresión y explotación propias del capital, del racismo y de la violencia patriarcal. Dicho patrón, encarna múltiples opresiones: género, raza y clase, superpuestas unas sobre otras, donde predomina el privilegio/dominio masculino, blanco y burgués. A partir de esto, la EPC plantea que resulta relevante desaprender multidimensionalmente las estructuras de dominación impuestas por el Estado, el capital, el patriarcado y el colonialismo, declarando:

Como comunidades en resistencia, proponemos dejar de referenciamos en el dominante, abandonamos perseguir su riqueza, desear sus poderes y lugares que ocupan en el mundo. Es decir, se intenta superar la inferiorización que instaló culturalmente el colonialismo, el patriarcado y el capital. Curricularmente, se propone reconocer nuestras experiencias comunitarias de construcción de mundos nuevos (COLECTIVO DIATRIBA, 2011, P.48).

Para poder desarrollar su propuesta curricular, se trabaja a partir de temas generadores los que año a año se van definiendo en jornadas de evaluación donde participan educadoras y educadores del espacio. Algunos de los temas generadores a trabajar han sido: identidades negadas, conflictos socio-ambientales, transporte público en el Chile neoliberal, entre otros. Y estas temáticas se van complementando con los *temas emergentes*, es decir, con las distintas temáticas que van apareciendo durante el proceso educativo con los y las educandas, y en las relaciones sociales que se generan entre ellos y los educadores.

**b) Actividades comunitarias de la Escuela Pública Comunitaria en clave de territorialización educativa.**

Desde los inicios del proyecto político-pedagógico de la EPC se han desarrollado diferentes actividades comunitarias que apuntan a fortalecer los procesos de territorialización a un nivel local.

Es importante mencionar que este tipo de actividades forman parte de la propuesta curricular de la Escuela Pública Comunitaria, y que se encuentra en diálogo constante y dialéctico con las otras creaciones y dimensiones que tiene la Escuela, tales como las planificaciones de los módulos de clases, las áreas del saber, los espacios de decisiones como las asambleas de educadores/as y comunitarias, etc. En este sentido, el carácter de estas actividades es diverso, realizándose muchas veces con otras organizaciones sociales barriales y apuntan principalmente a generar espacios de cultura, conmemoraciones y celebraciones.

En cuanto a la cultura se realizan, por ejemplo, lanzamientos de libros, conversatorios, semilleros de formación política, festivales de danza y teatro. En el caso de las conmemoraciones, se realizan espacios reflexivos para reivindicar fechas importantes o temáticas que responden a la coyuntura nacional, también se realizan espacios de agitación y propaganda en el barrio, mapeos colectivos, etc. Por último, en cuanto a las celebraciones estas se relacionan principalmente con la celebración del año nuevo desde la cosmovisión indígena y mapuche, la fiesta de la primavera y las celebraciones que se realizan al finalizar cada año pedagógico donde se entregan los diplomas de aprobación de estudios.

A modo de conclusión, al observar las actividades que ha realizado la Escuela Pública Comunitaria es posible mencionar que todas estas actividades tienen elementos en común al momento de analizarlas en clave de territorialización. Entre estos elementos se encuentran:

1. El uso de espacios como calles, plazas o espacios baldíos.
2. La existencia de uno o más objetivos de las actividades que responden a la propuesta curricular territorializada y emergente.
3. La existencia de preguntas que motorizan las actividades, es decir, la generación de una praxis pedagógica donde cada actividad entrega un insumo que nutre el proyecto

de la Escuela Pública Comunitaria y donde se busca realizar el proceso de reconocernos, problematizarnos y transformarnos desde lo comunitario y barrial.

4. El carácter abierto, comunitario y gratuito de las actividades.
5. El apoyo de otras organizaciones sociales barriales y populares con las que se desarrollan actividades en conjunto.



Figura 5: Actividad Comunitaria en la EPC.<sup>15</sup>

### c) Asambleas de Educadoras/es y Comunitarias.

Las asambleas son espacios donde se toman las decisiones de la Escuela Pública Comunitaria. Existen dos tipos de asambleas que se gestionan desde la EPC, la asamblea de educadoras/es y las asambleas comunitarias. La asamblea de educadores/as es el espacio donde se reúne las y los educadores/as a planificar el trabajo desarrollado por la EPC, distribuir los roles y funciones y proponer alternativas para desplegar el proyecto político- pedagógico. Las asambleas comunitarias se comprenden como un espacio pedagógico muy importante si se analiza desde la territorialización, pues es la instancia donde principalmente las y los estudiantes se apropian del proyecto educativo y ejercitan

<sup>15</sup> Celebración del we- tripantu (año nuevo mapuche). Sábado 22 de junio 2019. No publicada.

el control comunitario decidiendo qué quieren estudiar, cómo lo quieren estudiar y de qué manera se quiere autogestionar el proyecto. Las instancias de asamblea son fundamentales pues responden a

La importancia de que las comunidades educativas se (re)apropien de los espacios educativos, teniendo facultades reales para decidir colectiva y horizontalmente en ellos, dotándolos de significado y sentido, a objeto de construir una educación pertinente y coherente con sus requerimientos y necesidades (FERNÁNDEZ, 2015, p.11).

#### **d) Diagnóstico Participativo.**

Durante el segundo semestre del año 2017, mientras la EPC se encontraba desarrollando su propuesta política pedagógica en la sede de la Junta Vecinal y ya teniendo en consideración la necesidad de encontrar un espacio más estable, se organiza un diagnóstico participativo para tomar colectivamente la decisión de construir (o no) la Escuela Pública Comunitaria detrás de la sede vecinal y comenzar así, la recuperación comunitaria del terreno baldío en sus múltiples dimensiones.

Su planificación estuvo a cargo de las y los educadores de la EPC y fue pensado para diagnosticar la situación del terreno baldío en relación al Barrio Franklin, y generar propuestas comunitarias sobre el uso que se le quisiera dar a este terreno; comprendiendo desde un principio que la recuperación de este espacio significaría una disputa con las instituciones gubernamentales, y por lo tanto, los resultados de este diagnóstico constituirían un precedente para dar paso a la recuperación, disputa y defensa del territorial.

En cuanto a las organizaciones sociales y barriales que convocaron a esta actividad se encuentra:

- Radio Franklin.
- Agrupación de Tercera Edad “Alegría de Vivir”.
- Junta de vecinos y vecinas “Villa Manuel de Salas”.
- Junta de vecinos y vecinas “Adelanto y Progreso”.
- Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin-Matadero.

A continuación, se muestra la metodología aplicada para la realización del diagnóstico participativo, creada por las y los educadores de la Escuela Pública Comunitaria:

*Escuela Pública  
Comunitaria*

PRIMERA JORNADA DE DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO	Fecha: Sábado 19 de agosto, 2017 Hora: 16:00 – 19:00 HRS. Lugar: Espacio a recuperar comunitariamente	
Objetivo	Generar diagnóstico participativo para que como comunidad decidamos uso del terreno.	
MOMENTO DE LA JORNADA	OBJETIVOS	DESCRIPCIÓN
1. Disparador de la Memoria.	Contribuir al proceso de significación y valoración del terreno.	- A partir de un momento místico, se persigue generar las condiciones para el trabajo colectivo en torno al terreno.
2. Dinámica de Expectativas.	Develar expectativas por categorías, de la comunidad sobre el uso del terreno.	- Dinámica de participación colectiva, en donde en círculos concéntricos, cada persona explicita su expectativa con otro, avanzando hasta acumular por categoría estas ideas.
3. Conversando y proyectando en comunidad.	Identificar necesidades de la comunidad, proyectando el uso de éste.	- Dinámica inicial para dividir en grupos equitativos. - Cada grupo realiza una breve síntesis de lo que se hacía en el terreno, y lo que actualmente se hace. - Luego, cada grupo identifica las necesidades que se tienen como comunidad, las expectativas con el espacio, y lo que quisieran que se proyecte allí. - Finalmente, mediante planos en cartulina, cada grupo dispone en el espacio del terreno, lo que les gustaría que allí existiera y funcionara.
4. Plenaria final.	Sintetizar	- En plenaria, un/a representante de cada
	apreciaciones del proceso comunitario	grupo comentará los acuerdos que se obtuvieron en su grupo respecto a las expectativas, necesidades y proyección del terreno.

SEGUNDA JORNADA DE DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO	Fecha: Sábado 26 de agosto, 2017 Hora: 16:00 – 19:00 HRS. Lugar: Espacio a recuperar comunitariamente	
Objetivo	Presentación de resultados y generar compromisos de la comunidad para una efectiva recuperación del terreno.	
MOMENTO DE LA JORNADA	OBJETIVO	DESCRIPCIÓN
1. Disparador de Memoria.	Ayudar en el proceso de significación y valoración del terreno.	- Presentación de video de entrevistas a vecinos/as sobre sus memorias en el terreno.
2. Presentación de resultados.	Informarnos como comunidad sobre resultados obtenidos desde todas las instancias participativas (encuestas y jornadas).	- Se presentará la información obtenida a partir de: las encuestas, expectativas enunciadas en la primera jornada, mapas/planos dibujados en la primera sesión. - Firmar carta de acuerdo entre todas las organizaciones sociales que trabajan activamente en el terreno para sintetizar principales acuerdos sobre el uso del espacio.
3. Taller: ¿Cómo seguir construyendo?	Relevar la importancia de la participación activa y compromiso de toda la comunidad.	- Dinámica grupal. ¿Qué actividades debemos desarrollar de aquí a fin de año? ¿En qué actividades me responsabilizo como vecinx y/o organización? ¿Qué requerimientos o demandas levantaremos hacia las autoridades locales?
4. Planificación comunitaria de actividades en el espacio.	Planificar actividades comunitarias para ocupar el terreno y generar plan de trabajo para que ellas se lleven a cabo.	- En grupos, deberán seleccionar 4 actividades para desarrollar en el terreno antes de fin de año. - Mediante la metodología del "Chasqui" seleccionamos sólo 2. - Las propuestas será estudiada en plenaria, para elaborar un plan de trabajo para que estas actividades se lleven a cabo.
5. Cierre festivo.	Compartir y celebrar como comunidad la	- Comida para compartir.

Cuadro N°1: Planificación Diagnóstico Participativo<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> El diagnóstico participativo se dividió en dos jornadas las cuales estuvieron a cargo de la EPC. Este material no se encuentra publicado, forma parte de los documentos internos de la organización.

El diagnóstico participativo contó con la presencia de personas adultas que fueron a dar su opinión y a crear una propuesta conjunta para este terreno. También se observa desde las fotografías que asistieron personas de diferentes nacionalidades, lo que permitió nutrir las discusiones a partir de las historias de vida de cada una de las personas que asistieron. Dentro de la ejecución de esta actividad, también participaron estudiantes del curso de español.

Al partir de la planificación del diagnóstico, se observa que las temáticas que se trabajaron en estas jornadas fueron: memoria social del Barrio Franklin y las necesidades y expectativas que se tienen para este terreno. Entre los principales resultados que salieron en función de estos temas fue:

- Hace más de 20 años atrás este terreno se ocupaba comunitariamente, existían canchas de fútbol y era un lugar de encuentro.
- Este espacio era utilizado como micro basural, tiene poca iluminación y algunas personas lo usan para fines personales como estacionar autos, guardar cosas, etc.
- Que es necesario recuperar este terreno y que nuevamente existan canchas para que las y los niños jueguen.
- También es necesario construir una Escuela Pública Comunitaria en Modalidad Regular para garantizar el derecho a una educación digna en el barrio y que las educadoras y educadores puedan vivir de su trabajo de manera cooperativista y autogestionada, mediante el financiamiento de recursos estatales.
- Es importante que exista un enfoque intercultural en la recuperación del terreno dado que en el barrio hay personas de muchos países, siendo mayoritariamente de Haití, Colombia, Perú y Chile.





Figura 6: Realización diagnóstico participativo.<sup>17</sup>

#### e) **Recuperación del Terreno para la construcción de la Escuela Pública Comunitaria.**

Desde el año 2013 hasta el 2016, la forma de contar con un espacio físico para desarrollar el proceso político-pedagógico se hacía arrendando una casona, lo cual significaba gastar un recurso mensual muy caro para la Escuela. Por ello, en 2017 quienes formaban parte de la Escuela tomaron la decisión de trasladarse dentro del mismo Barrio Franklin a la sede de la Junta de Vecinos y Vecinas “Adelanto y Progreso” que es un espacio para toda la comunidad.

En este espacio, la EPC realizó sus clases durante el 2017 donde se hizo el proceso de nivelación de estudios, el primer ciclo del curso de español para personas no hispanohablantes y las actividades comunitarias. Sin embargo, este espacio físicamente era muy pequeño y significaba cotidianamente tener que depender de otras actividades, horarios y usos que se le daba a esta Escuela lo que generó un desgaste organizativo y la necesidad de buscar un lugar más amplio y estable para poder desarrollar el proyecto. Es así como el 2018 la Escuela Pública Comunitaria toma la decisión de construir una sede en un terreno baldío que se encuentra detrás de la Junta Vecinal y que está ubicado en un límite comunal entre la comuna de San Joaquín y de Santiago Centro. Esta construcción se realiza a partir de unos recursos que la Escuela había juntado desde sus inicios a partir de actividades de autofinanciamiento.

<sup>17</sup> Foto de la realización de la primera jornada del diagnóstico participativo, la cual fue realizada en el terreno baldío en el cual se encuentra la EPC. Foto no publicada.

El terreno en el cual se ubica actualmente la Escuela Pública Comunitaria es un terreno baldío el cual forma parte de diferentes dueños, entre ellos Ferrocarriles del Estado quien lo ha entregado en comodato para las comunas de Santiago y de San Joaquín. Este terreno lleva más de 30 años sin tener un uso, sino que, dentro del plan regulador regional, se supone que debe ser utilizado para ser una carretera, pero este proyecto no se ha concretado, generando que este espacio sea un factor de riesgo para el Barrio dado que genera un espacio inhóspito, peligroso.

Un espacio tan grande como este que no se encuentra ocupado y por las noches es oscuro se convierte en un lugar riesgoso para la comunidad, en el cual la gente tiene miedo de caminar sola o sino, se convierten en pequeños micro basurales. Desde ahí la recuperación del terreno también significa recuperar la vida comunitaria. (Entrevista 2)

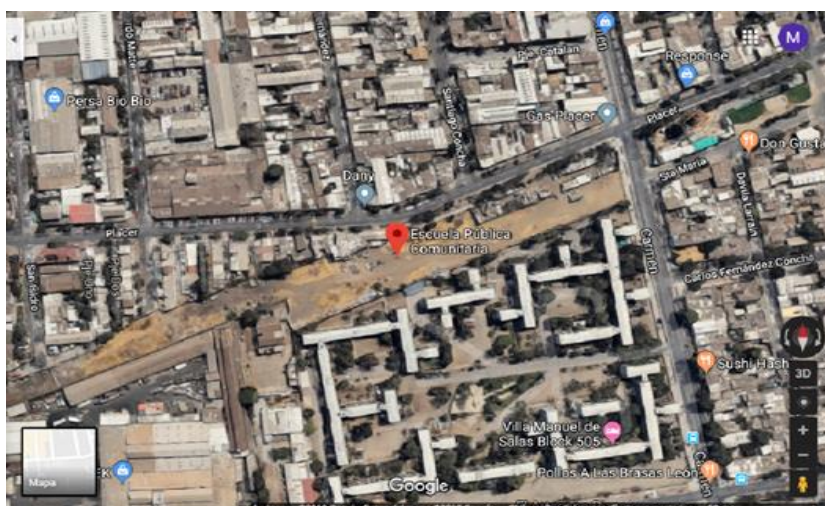


Figura 7: Ubicación de Escuela Pública Comunitaria.<sup>18</sup>

Como se observa en esta imagen, el terreno sin construcción es bastante grande y, para poder tomar la decisión de qué construir en ese espacio, se levantó a fines del año 2017 un diagnóstico participativo en el que participaron vecinos y vecinas, organizaciones sociales barriales, las juntas vecinales más cercanas, tanto de las comunas de San Joaquín como de Santiago Centro, así como también diferentes autoridades municipales, para reflexionar en torno a la necesidad de recuperar este espacio de manera comunitaria.

<sup>18</sup> Foto satelital sobre la ubicación de la Escuela Pública Comunitaria. Disponible en: <https://www.google.cl/maps/place/Escuela+P%C3%BAblica+Comunitaria/@-33.4752566,-70.638757,562m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x9662c58b45b7bf4b:0x3e35ee0067f93010!8m2!3d-33.4752566!4d-70.6365683>

Accedido: 08 de feb. 2019.

Todo esto dio pie a la recuperación comunitaria del terreno, lo cual comenzó con un proceso de autoconstrucción de la sede que actualmente tiene la Escuela, donde participaron las/os educadoras/es, nuestras/os compañeras/os estudiantes, sus familias, vecinas/os y diversas organizaciones. Este ha sido un proceso largo de trabajo, aprendizajes, frustraciones y alegrías, no sólo porque es la primera vez que la EPC cuenta con una sede propia, sino también porque todo el proceso de construcción fue hecho de manera autogestionada. La Escuela Pública Comunitaria ante este proceso reciente de construcción manifiesta:

porque en cada clavo, en cada tabla, en cada remache, en cada ventana y en cada puerta, hay un pedacito de cada una/o de las/os integrantes de la comunidad educativa que ofrecieron parte de su tiempo y esfuerzo para construir nuestra propia educación con nuestras propias manos, esperanzas y rebeldías (Entrevista 3).

Según la opinión de educadores y educadoras de la Escuela, este proceso de autoconstrucción y recuperación de un espacio baldío para construir la sede de la Escuela Pública Comunitaria es la práctica de territorialización más importante que ha desplegado la Escuela, ya que implica poder avanzar en términos materiales en la disputa de un espacio con una propuesta clara, comunitaria, generando una apropiación concreta de un espacio que no tenía un uso para el Barrio. Junto con la construcción de la sede, la construcción de la huerta comunitaria de la Escuela también aporta a este proceso de apropiación, siendo un territorio donde la gente a través de lo educativo y del trabajo de la tierra está apropiándose no solo de su proceso escolar, sino también de la producción de su comida y a una escala barrial, de acciones que apuntan hacia la praxis de una soberanía alimentaria. De esta manera, la ocupación como un acto de recuperación, resistencia, permanencia y producción implica necesariamente una acción territorializadora fundamental en los procesos de lucha de las organizaciones y movimientos sociales.

De este modo, en la resistencia contra el proceso de exclusión, los trabajadores crean una forma política –la ocupación de tierras– con el fin de resocializarse, luchando por las tierras y en contra de la proletarianización. En este sentido, la lucha por las tierras es una constante lucha contra el capital. Es la lucha contra la expropiación y contra la explotación. La ocupación es una forma de materialización del conflicto de clase. (MANÇANO, 2008, p. 336).



Figura 8: Jornadas de Construcción de Escuela Pública Comunitaria<sup>19</sup>

#### **f) Mapeo Colectivo y habitabilidad del Barrio Franklin.**

El mapeo colectivo fue realizado durante el primer semestre del año 2019 dentro del programa de nivelación de estudios para personas jóvenes y adultas de la Escuela Pública Comunitaria y tuvo como objetivo poder indagar en la concepción de habitabilidad del Barrio Franklin que tienen tanto las y los estudiantes como las y los educadores. Ante esto:

Con el mapeo visibilizamos qué espacio es el Barrio Franklin, y se vio que era un espacio muy importante, ya que nuestros estudiantes son mayores y viven hace muchos años en el barrio. Vimos que había un ideal de barrio comunitario como era antiguamente que ya no existe. Entonces dentro de las espacialidades que identificaron las y los estudiantes nos encontramos principalmente con que es un espacio comercial, donde hay muchas botillerías y bares, pero pocas escuelas y se han perdido los espacios comunitarios (...) También es un barrio residencial (casas), donde viven personas chilenas y de otros países y gran parte de ellos viven en condiciones de allegados (Entrevista 2).

<sup>19</sup> La Escuela se construyó a partir de diferentes jornadas convocadas por la EPC a diferentes vecinos, vecinas, estudiantes y organizaciones sociales que colaboraron con la construcción.

En el cuadro N°2 se muestra la planificación que se hizo para la realización del mapeo colectivo:

<b>Clase N°</b>	2.
<b>Fecha</b>	23.05.2019.
<b>Tema</b>	“La habitabilidad del Barrio Franklin”.
<b>Objetivo de Aprendizaje</b>	Reconocer la habitabilidad del Barrio Franklin y de viviendas sociales en Chile.
<b>Situación problemática</b>	“Las condiciones materiales en las que estamos viviendo”.
<b>Pregunta clave</b>	“¿Cómo y por qué vivimos así?”.
<b>Creación Final (Evaluación)</b>	Mapeo colectivo y registro audiovisual de sketch que visibilice nuestra habitabilidad.
<b>Tipo de Evaluación</b>	Grupal y formativa.
<b>Contenidos disciplinares</b>	<b>Lenguaje y comunicación:</b> Comprensión lectora, identificación de discurso implícito y explícito en canciones. Expresión corporal y comunicación oral. <b>Geografía:</b> Cartografía, Mapeo Colectivo y espacio local.
<b>Saberes Populares</b>	Conocimiento geográfico e histórico del Barrio Franklin. Las formas cotidianas de resolver las problemáticas de nuestra habitabilidad.

<p><b>Recursos didácticos para cada momento:</b></p> <p>Parlantes, computador, vestimenta de cueca chora, décimas sobre la Escuela Pública Comunitaria y canción “Que viva el Barrio Franklin” con su letra impresa.</p> <p>Mapas del Barrio Franklin ploteados, simbología y plumones.</p>	<p><b>Desarrollo de la clase:</b></p> <p><b>1. Mística (20 minutos):</b> Antes del inicio de la mística, comienza con entregar la letra de la canción a las/os compas estudiantes. Posteriormente, la mística comienza con las décimas de la Escuela Pública Comunitaria escritas por el “Abuelo” y, a partir de ello, se pone la canción “Que viva el Barrio Franklin” de Los Republicanos de la Cueca (<a href="https://www.youtube.com/watch?v=oqeUztl6D0g">https://www.youtube.com/watch?v=oqeUztl6D0g</a>), donde se sacan a bailar a compas estudiantes. Para finalizar este momento, se reflexiona en torno a lo que dice la canción hacia la habitabilidad: ¿Qué imagen nos genera la canción sobre el Barrio Franklin? ¿Es un tiempo antiguo o pasado? ¿Qué acciones cotidianas describe? ¿Se relaciona con nuestra vida cotidiana en el barrio? Estas respuestas serán escritas en la pizarra para contrastarlas con los resultados de la siguiente actividad. <b>[Todas/es].</b></p> <p><b>2. Mapeo Colectivo del Barrio Franklin (60 minutos): “Visibilizando nuestra habitabilidad”.</b> Recordamos nuestras formas de vivir que sistematizamos en la clase anterior. Posteriormente, explicamos las características de un mapa y qué es un mapeo colectivo. Se muestran 3 mapas iguales del barrio con simbología a 3 grupos de estudiantes. Lo primero que se les pide es que mapeen sus casas. Lo segundo es que mapeen por áreas: calles importantes (conectividad), salud, áreas de dispersión (bares, etc.), economía neoliberal (supermercados), economía popular (coleros, negocios, etc.), carabineros y seguridad ciudadana, focos de peligro (drogas, robos, etc.), áreas verdes, deporte y educación. Finalmente, les pasamos las guías de trabajo, mientras miramos los mapas y nos preguntamos (un/a educador/a va tomando apuntes de las respuestas en la pizarra para que las/os compas estudiantes lo anoten): ¿Qué observamos</p>
---	--

	<p>de nuestro barrio?, ¿Qué es lo que hoy tenemos del barrio y nos gustaría potenciar?, ¿Qué es lo que tenemos que mejorar del barrio?, ¿Cómo la conquista o derrota del Barrio Digno puede contribuir a potenciar lo que nos gusta y a mejorar lo que falta? (Hasta aquí, con las preguntas en la guía de trabajo).</p> <p><u>Preguntas para guiar la discusión:</u> ¿Qué elementos predominan más: los positivos o los negativos?, ¿Hay espacios de vida comunitaria en el barrio?, ¿Cuáles son los espacios que compartimos?, ¿Qué cosas faltan en el barrio?, ¿Qué rol cumple el terreno en el barrio?, ¿Qué podría llegar a ser?, ¿Eso que nos falta, podría estar en el terreno?, ¿Cómo llegar a ello?, ¿Es posible?, ¿Qué pasaría si no logramos conquistar el Barrio Digno en el terreno?</p> <p><b>3. Bonus Track:</b> Al cerrar la clase, les pediremos a las/os compas estudiantes que la próxima semana traigan fotos suyas en y del barrio que tengan, pero que principalmente muestren cosas que les gustaba del barrio. Quienes no tengan, la idea es que busquen fotos o saquen otras de paisajes que les gusten.</p>
--	---

Cuadro N°2: Planificación clase Mapeo Colectivo.

Entre los principales resultados que aparecen del diagnóstico participativo se menciona cuál es el rol de la escuela dentro del Barrio y cómo la ven las y los estudiantes. En este sentido, mencionan que la escuela cumple un rol de ser un espacio comunitario para el barrio, ya que no solo es utilizada para hacer clases, sino también para celebrar festividades, realizar reuniones sociales, talleres comunitarios existe la huerta comunitaria, etc.

Entonces la Escuela es un espacio que resuelve una cuestión concreta que es la educación en el barrio y garantizar el derecho a la educación digna, pero también es un espacio comunitario para crear nuevos lazos sociales que apunta a rescatar ese barrio antiguo que está en la memoria de las vecinas y vecinos. (Entrevista 5)

Otras conclusiones del mapeo muestran que dentro del Barrio Franklin no existen espacios culturales como bibliotecas, espacios seguros para las niñas y los niños o consultorios, sino que hay una preponderancia de otros espacios donde existe alcohol como botillerías y bares, y alta presencia de delincuencia, drogadicción y narcotráfico, siendo estos unos de las principales problemáticas socioterritoriales del barrio. También aparecieron otros conflictos barriales como el problema de la vivienda ocasionado por el hacinamiento y el alto costo de los arrendamientos, o el descontento producto de la presencia de migrantes; pero al mismo tiempo, también se observaron expresiones de solidaridad y apoyo mutuo entre vecinos/as independientemente de la nacionalidad.

A propósito de toda esta realidad socioterritorial, se visualiza la recuperación del terreno como un espacio de espacio de esperanza donde está la oportunidad de resolver las problemáticas de manera comunitaria como es la vivienda social, el deporte, los espacios comunitarios, de salud y también el derecho a la educación. No es solo resolver eso, sino desde una perspectiva intercultural justamente porque el fenómeno de la migración ha afectado la dinámica socioterritorial del territorio. Por ello, al proyecto en su conjunto lo hemos denominado el “Barrio Digno Intercultural”.

#### **g) Salidas Pedagógicas.**

Las salidas pedagógicas son otra de las prácticas de territorialización que se utilizan dentro de la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria. En cuanto a la definición de una salida pedagógica, es posible que sea comprendida como una práctica pedagógica que se realiza fuera del aula, en la cual se ponen en ejercicio habilidades como la observación y la participación, además de visibilizar y poner en discusión las relaciones de poder existentes (LOPEZ y DE CACIA, 2018).

A su vez, las salidas pedagógicas, también conocidas como salidas de campo, son entendidas como una estrategia didáctica desde lo educación geográfica que permiten estudiar los paisajes y los territorios, generando una praxis en la que tanto la acción como la reflexión ante una temática se ponen en discusión, lo que puede permitir la generación de aprendizajes significativos entre todas las actrices y actores que participan (SOUSA, GARCÍA & SOUTO, 2016).

Estas prácticas se desarrollan en diferentes momentos del proceso político-pedagógico de la Escuela Pública Comunitaria y cada una de ellas responde a un contenido específico que tiene que ver con los temas generadores que se trabajan en cada



módulo de aulas. Por motivos de esta investigación, más adelante serán analizadas las salidas pedagógicas que se realizaron en el contexto del curso de español; sin embargo, es importante destacar que estas salidas han sido una práctica pedagógica habitual dentro de la EPC, la cual ha generado saberes y aprendizajes importantes, además de posicionar tanto a las y los educadores como al estudiantado en un lugar protagónico de intercambio de saberes y creación de aprendizajes en conjunto.

A saída de campo seguiu o roteiro e cronograma definidos no plano de aula e no plano de aula de campo, mas sendo flexível para eventuais contratempos que poderiam ocorrer durante a atividade. Ainda, como se trata na maioria das vezes do espaço vivido pelos estudantes (entorno da escola), o espaço de discussão deve ser intercalado entre professor e aluno, possibilitando assim, um processo constante de ensino-aprendizagem entre todos os envolvidos na atividade. Desta forma é importante destacar que cabe ao professor o processo de mediador, mas não o único protagonista da ação. (LOPES y DE CACIA, 2018, p. 249).



Figura 9: Salida pedagógica Casa de Memorias Londres 38<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> La salida a Londres 38 se hizo durante realización del programa de reinserción escolar para niños, niñas y jóvenes en el contexto de la conmemoración del golpe de Estado cívico- Militar del 11 de sep. De 1973. Foto no publicada.

## **h) Movimiento Emancipación: Los primeros pasos para ser Movimiento Social.**

Gracias a las experiencias de intercambios y formación política constante que ha desarrollado la EPC dentro de su praxis política-pedagógica, desde el año 2017 se han venido generando avances en torno a la necesidad de converger con otras organizaciones sociales en un movimiento social que permita fortalecer una Educación Pública Comunitaria y Popular en Chile. Para ello, se busca converger con la finalidad de poder incidir en otros ámbitos de disputas a un nivel nacional, principalmente ante el análisis de coyuntura que muestra una ofensiva de carácter fascista en toda la región Latinoamérica. Es por esto, que desde la Escuela Pública Comunitaria se piensa que es indispensable avanzar en diálogos organizativos para disminuir la fragmentación histórica del movimiento popular chileno, agudizada postdictadura cívico-militar (1973-1989).

En cuanto a las razones para plantear la necesidad de constituirse como Movimiento Social, desde la Escuela Pública Comunitaria se plantean razones tales como: la necesidad de reconocer que existe múltiples experiencias de educación popular, autogestionarias y críticas en Chile, pero que cotidianamente trabajan de manera aislada o solamente se articulan ante una coyuntura específica, ante lo cual es necesario aunar las fuerzas en un gran movimiento que lucha por la recuperación y la defensa de la Educación Pública Comunitaria y Popular. De la misma manera plantean que es necesario generar nuevas acciones en relación a demandas históricas del profesorado en Chile, así como compartir agenda política-educativa con otras organizaciones que se encuentren defendiendo tanto la educación pública como popular. Después de ocho años de experiencia, la Escuela Pública Comunitaria se encuentra en un proceso de conversaciones y encuentros con otras organizaciones sociales, así como reflexiones internas que contribuyan a la conformación de un movimiento que aúne las diversas fuerzas populares y críticas en relación con la Educación Pública Comunitaria y Popular.

#### **4 EXPERIENCIA DEL CURSO DE ESPAÑOL PARA PERSONAS DE HAITÍ EN LA ESCUELA PÚBLICA COMUNITARIA DEL BARRIO FRANKLIN. REFLEXIONES DESDE LA PRAXIS EDUCATIVA TERRITORIALIZADA**

El curso de español nace a inicios del año 2017 por una necesidad concreta de vecinos y vecinas haitianas del Barrio Franklin que era aprender el idioma español y no contar con un espacio pedagógico dentro del mismo barrio para poder hacerlo.

De esta manera, a partir de los principios del currículum territorializado y emergente de la Escuela, se incorpora la temática de la enseñanza del español-creol, sobre todo comprendiendo que la escuela es un espacio educativo que esté al servicio de la construcción de herramientas que entreguen y construyan saberes concretos, para que las personas de Haití puedan desarrollarse de manera digna en el país. Esto se da en un contexto donde una de las mayores dificultades que tienen es el lenguaje, pero también donde viven cotidianamente experiencias de violencias a partir del racismo y la xenofobia (TIJOUX, 2016).

En un inicio, el curso de español comenzó gracias al apoyo de una profesora externa a la EPC que es una mujer chilena, hermana de uno de los educadores populares de la Escuela, que actualmente vive en Francia y que vino unos meses de visita a Chile. Esta profesora, que conocía desde sus inicios el proyecto de la EPC, ofreció enseñar español a las personas de Haití, ya que la mayoría no solamente habla creol, sino que también francés. Este escenario permitió crear “puentes lingüísticos” entre el francés, el creol y el español, lo que fue fundamental para la sostenibilidad del curso.

En cuanto a la fundamentación del curso, este responde a las necesidades del territorio y a los objetivos que tiene la Escuela Pública Comunitaria. En este sentido

El trabajo de la EPC a largo plazo es la rearticulación del movimiento popular chileno, y nuestra trinchera de lucha es desde la Educación (...) y una de las necesidades coyunturales es la que surge desde los compañeros haitianos que vienen llegando sin la herramienta del español, lo que le causa precariedad laboral y dificultad en la vida. Una de las necesidades concretas de los compañeros migrantes y es el trabajo y el idioma, y la necesidad más inmediata en donde podíamos aportar era desde el idioma (Entrevista 4).

En conjunto con lo señalado, este curso nace desde la convicción de que la educación debe entregar herramientas para la transformación de la realidad en pos del empoderamiento de las personas, grupos y comunidades, por lo que se plantea que hacer un curso de enseñanza de idioma para personas extranjeras contribuye en dignificar la vida de esas personas. En este sentido:

Aprender el idioma del país en donde estás viviendo es un derecho básico. Por tanto, uno de los objetivos de la EPC es la recuperación de los derechos básicos negados por parte del Estado Neoliberal, el cual no cumple con los sustentos para los derechos básicos que hemos conquistado como Pueblo Organizado (Entrevistado 4).

La realización de este curso no sólo se fundamentó en la importancia del idioma para, por ejemplo, encontrar trabajo, sino que, además, enseñar el idioma español fue una apuesta para aumentar las herramientas de sobrevivencia en todos los niveles de las personas haitianas.

[el curso] nace como una necesidad, ya que responde a la necesidad de que la comunidad haitiana pueda desenvolverse y defenderse acá en Chile del racismo y la discriminación desde múltiples factores, más allá del idioma. Entonces creo que entre más palabras logren manejar, entre más logren defenderse con el lenguaje, es mejor para ellas y ellos en términos legales, al momento de si le hacen un control de identidad. Además, hay miles de cosas en que el lenguaje se manifiesta como una herramienta de resistencia también (Entrevista 4).

Al comenzar a desarrollar este curso como una necesidad del territorio, fue posible generar un diagnóstico entre los/as educadores/as, el cual arrojó la importancia de abordar esta temática de manera integral y en red con otras organizaciones que trabajan la migración desde distintas perspectivas. En este sentido la Escuela Pública Comunitaria, para comenzar a trabajar este tema, incorporó como una de las pedagogías orientadoras la de educación intercultural crítica, comprendiendo que, junto con las perspectivas descolonizadoras en educación, entregan herramientas teórico-conceptuales y experienciales que ayudaron a planificar y sustentar este curso de español.

La realización de este curso nos lleva como Escuela a analizar el fenómeno de la migración afrolatina desde lo educativo y proponer una construcción en pos de dignificar los procesos migratorios. Desde ahí la educación intercultural crítica que derechamente no la habíamos trabajado antes, hoy nos aporta herramientas para la construcción de perspectivas pedagógicas que dialogan con los territorios desde posturas antirracistas, descolonizadoras y comunitarias. Igualmente, debemos seguir autoformándonos en esta línea, tenemos la conciencia que nos falta mucho por construir todavía. (Entrevista 10)

#### 4.1 Análisis del curso de español año 2017 y 2018

La Escuela Pública Comunitaria desde que comienza a poner en práctica su trabajo educativo de educación popular, ha incorporado y trabajado con estudiantes provenientes de otros países, principalmente de Perú y Colombia, sin embargo, según el relato de educadores y educadoras esto no había significado que la Escuela se cuestionara su forma de hacer pedagogía. Actualmente, con la migración haitiana, ha resultado necesario este cuestionamiento, puesto que la complejidad en el trabajo es mayor dadas las diferencias lingüísticas y culturales, además de la necesidad de comprender las prácticas pedagógicas y saberes que tienen las personas de Haití, con la finalidad de hacer una propuesta educativa que permita generar un diálogo de saberes desde un enfoque intercultural. En este sentido, lo que busca esta propuesta pedagógica es ser

[un] curso donde se socializa el idioma e intercambian herramientas, sin ninguna intención de hegemonizar ni la cultura ni el idioma del territorio que acoge a estas familias. Las clases de español se entienden como un apoyo lingüístico e idiomático que respeta y disfruta de las diferencias culturales y de idiomas que pueden participar en el aula (EPC, 2017, p. 47)

A continuación, se busca analizar el curso de español en relación con diferentes momentos y/o espacios que generó. Para ello, en un primer momento se muestra el cuadro expositivo-comparativo N°3 de los años 2017 y 2018, el cual se realizó a partir del material pedagógico creado por las y los educadores que incluye planificaciones y guías pedagógicas en cada sesión. También se incorporó la información que apareció en las entrevistas a educadores y educadoras del curso, entrevista a una estudiante, entrevista grupal de evaluación del curso y algunas jornadas de socialización de la experiencia del curso de español.

<b>Acciones</b>	<b>Año 2017</b>	<b>Año 2018</b>
<b>Difusión</b>	Barrial: Ferias e infografía en la sede de la junta vecinal. Redes sociales.	Barrial: Ferias e infografía en la Escuela. Redes sociales.
<b>Planificación de las clases</b>	Los primeros meses las realiza la profesora que comienza haciendo el curso y que hablaba francés. Una vez que la profesora vuelve a Francia, educadoras/es de la Escuela comienzan haciendo planificaciones semanales.	Educadoras/es del curso utilizan las planificaciones del año 2017 y a principio de año realizan un cuadro de planificaciones anuales.
<b>Temáticas abordadas en clases</b>	a) Vida cotidiana: ¿Cómo presentarse en español? ¿Cómo buscar direcciones? b) Historias de vida. c) Trabajo. d) Salud. e) Alimentación. f) Conociendo nuestros territorios (Chile y Haití). g) Memoria social: 11 de septiembre. h) Justicia social: Caso Joan Florvil. i) Educación. j) Evaluación diagnóstica (psicosocial). k) Evaluación cierre de año.	Bienvenida. Vocabulario. Dichos populares. Celebraciones populares. Vivienda digna. Salud. Trabajo. Educación. Música popular. Coyuntura: Crisis en Haití.

<b>Estructura de las clases</b>	Apertura. Desarrollo. Cierre: síntesis de lo aprendido. Compartir cena. Ordenar espacio de manera colectiva.	Apertura. Desarrollo. Cierre: síntesis de lo aprendido. Compartir cena. Ordenar espacio de manera colectiva.
<b>Salidas pedagógicas</b>	11 de septiembre: Estadio nacional. 30 de septiembre: Velatón Joane Florvil.	Escuela Cooperativa de Permacultura.
<b>Técnicas pedagógicas</b>	Actuación. Dramatizaciones. Salidas pedagógicas.	Dramatizaciones. Salidas pedagógicas Juego de roles.
<b>Cantidad de educadoras y educadores</b>	1 hombre y 3 mujeres.	3 hombres y 2 mujeres.
<b>Cantidad de educandas y educandos</b>	50 aproximadamente. No se tiene cantidad de hombres y mujeres, pero según relato de educadores/as eran más hombres.	20 aproximadamente. No se tiene cantidad de hombres y mujeres, pero según relato de educadores/as eran más hombres.
<b>Cantidad de clases por año</b>	32 clases.	24 clases.
<b>Horario de clases</b>	Lunes de 19:00- 21:00 hrs.	Lunes 19:00- 21:00 hrs.

<b>Características de las y los estudiantes</b>	La mayoría asiste a clases con otras personas de su familia o con quienes conviven. No asisten niños ni niñas.	La mayoría asiste a clases con otras personas de su familia o con quienes conviven. No asisten niños ni niñas. Alrededor de 5 estudiantes se mantienen del año anterior.
<b>Cantidad de estudiantes que termina el proceso del curso</b>	18.	8.

Cuadro N°3: Características generales del curso de español<sup>21</sup>

Considerando el cuadro comparativo es que se puede caracterizar el curso de español-creol en dos dimensiones. La primera es la caracterización del estudiantado, mientras que la segunda es la caracterización de la experiencia del curso en cuanto a los puntos expuestos en la tabla.

Tanto el año 2017 como el año 2018 las clases se realizaban una vez por semana con una duración de 2 horas. De 19:00 a 21:00. El año 2017 las clases se hicieron en la sede de la Junta Vecinal, mientras que el 2018, una vez ocupado el terreno y construida la Escuela, comienzan las clases a desarrollarse en nuestra sede.

En el caso de la caracterización del estudiantado, se afirma que ambos años todas las personas que participaron fueron adultas y que asistieron más hombres que mujeres en el curso, siendo el año 2017 un promedio de 50 personas y el año 2018 un promedio de 20. En cuanto a la edad, el promedio de quienes asistieron fue entre los 25 y 35 años. Esto se puede relacionar con lo mencionado en apartados anteriores donde estadísticamente la población migrante haitiana que vive en Chile es mayormente masculina.

<sup>21</sup> Este cuadro es elaboración propia de la investigadora y fue creado a partir del material pedagógico y entrevistas a educadores/as y estudiantes. No publicado. Realizado día 15 de julio 2019.



Dentro de las dinámicas del curso observadas por las y los educadores, se destaca que en el grupo de estudiantes los hombres mostraron mayor confianza para expresarse durante las clases que las mujeres. Entre otras cosas, esto lo relacionaron con que, en general, los hombres haitianos cuentan con un trabajo remunerado relacionado al espacio público, por ejemplo, como obreros en la construcción o en empresas de distribución de productos. Por otra parte, la mayoría de las mujeres haitianas que participaron del curso realizaban trabajos domésticos con o sin remuneración, es decir, relacionados al ámbito de lo privado. Esto decantaba en que las mujeres tenían menos manejo del idioma español que los hombres.

Según relatos de educadoras y educadores, se notaba que había una base del español diferente entre los hombres y mujeres. Los hombres entendían mejor y, a la vez, eso hacía que participaran más en clases. Esto lo asociaban con que trabajaban todo el día con personas chilenas, pues hasta el humor lo hacían en chileno. Igualmente había mujeres que entendían bien el español y coincidía con que sus trabajos eran en espacios públicos, como vendedoras, por ejemplo. Pero en muchos casos las mujeres participaban menos. Desde quienes realizaron el curso no se profundizó en la razón de esto, pero se infiere que los tipos de trabajo y la división sexual de estos influyen en las relaciones sociales y el aprendizaje del idioma (Entrevista 10).

Siguiendo esta línea de análisis, las y los educadores también dieron cuenta de que dentro de la realización del curso que los hombres tenían más autonomía que las mujeres, lo cual se demostraba en cosas muy simples como, por ejemplo, en que los hombres asistían al curso de manera individual o sin sus parejas, mientras que, en el caso de las mujeres, muy pocas veces se les veía llegar solas al curso o sin su pareja:

Durante el desarrollo del curso, se veían diferencias entre hombres y mujeres, y como educadores y educadoras nos costó comprender estas dinámicas y, bueno, tampoco profundizamos mucho en qué era lo que realmente pasaba, pero sí había muchas actitudes que a nuestro entender son machistas. Veíamos que los hombres hablaban más y venían solos a clases, mientras que había mujeres que dejaban de venir al curso si no venía su pareja y no entendíamos muy bien por qué. Igualmente, sabemos que el machismo es transversal e independiente a cualquier país, pero las formas de cómo se expresa tienen características culturales propias, y eso nos costó entenderlo, yo creo que es algo que hasta hoy como educadoras y educadores no tenemos resuelto. (Entrevista 10)

A partir de estas citas, es que aparece necesario incorporar la categoría de análisis desde el género y el feminismo para observar de mejor manera la situación que acá se expone. En primer lugar, se enuncia que dentro de las relaciones sociales que se dan entre las y los educandos, además de que el hombre se muestra con mayor apropiación del espacio público, también se observaron actitudes de dependencia desde las mujeres hacia los hombres.

Todo lo anterior repercute en que hayan sido las mujeres del curso las que contaban con menor manejo de español y, por lo tanto, es posible establecer relación entre categorías como trabajo y el lenguaje, comprendiendo que las personas migrantes haitianas que tienen la oportunidad de trabajar en el espacio público acceden de manera más rápida a aprender el idioma español.

Desde la variable de género, se visualiza un predominio masculino del espacio público, lo que lleva a que sean los hombres haitianos que participan del curso, los con mayor presencia en el espacio público y por lo tanto con mejor manejo del idioma español. Esto lleva a que sean las mujeres las que se vean más expuestas a situaciones de vulneración y/o exclusión, puesto que, al no manejar el idioma, cuentan con menos herramientas para integrarse a la sociedad chilena.

Dentro de la relación trabajo-lenguaje-género, también se sostiene que el tipo de trabajo es no da igual principalmente en la diferencia entre público y privado. El tipo de empleos relacionados a lo privado también tienen un carácter más individual, por lo que las mujeres, aunque trabajaban, el tipo de trabajo las llevaba a tener menores espacios o momentos de socialización y, por lo tanto, menor nivel del manejo del español.

Otra de las características que presentó el grupo de estudiantes es que asistían de manera grupal al curso, ya que la mayoría eran familiares o personas con quienes convivían. Esta situación hizo que, por una parte, las clases contaban con un ánimo de solidaridad, apoyo mutuo, sentido del humor y colaboración; pero, por otra parte, era complejo, por ejemplo, si había alguna celebración familiar, faltaban muchas personas a clases y eso dificultaba el proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, las y los educadores consideraron como un elemento positivo que entre el estudiantado fueran familiares o tuvieran otros espacios para compartir más allá del curso.

Se notaba que entre ellos y ellas el curso era un espacio más donde se encontraban o compartían, pero no era el único. Los y las estudiantes eran amigos, familias, vecinos y vecinas, por lo que en general el curso se adaptó a sus tiempos. Algunas veces la sala estaba llena, pero otras veces tenían alguna actividad familiar y venían muy pocos. Nunca teníamos tanta certeza de cómo iba a ser cada clase, pero si algo es claro es que esta fue una propuesta político-pedagógica que, por más que tuviera una planificación, siempre estaba sujeta a lo que los y las estudiantes iban manifestando y eso para mí fue algo muy valioso como educadora (Entrevista 10).

Por otra parte, al analizar la experiencia del curso como propuesta político-pedagógica es posible considerar los siguientes puntos: difusión, planificaciones, temáticas abordadas, estructura del curso, metodologías, salidas pedagógicas y actividades comunitarias de cierre de año.

#### 1. Difusión:

Tanto en el año 2017 como 2018 el curso se difundió a partir de tres maneras distintas: por redes sociales, propaganda escrita en carteles y en el barrio, específicamente, en salidas a la feria y mercados populares del Barrio.



Figura 10: Material para difusión del curso de español año 2017<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> Este material fue diseñado durante el año 2017 y difundido por redes sociales, así como también fue pegado en el Barrio Franklin para hacer difusión del curso.



Figura 11: Material para difusión del curso de español 2018<sup>23</sup>.

Otra forma fue poniendo un cartel afuera del lugar donde se desarrolló el curso. Y una última forma fue asistiendo a las ferias del barrio los días sábado a entregar información sobre el curso de español, así como también información sobre la Escuela. También se generó otra forma de difusión que no fue hecha por la Escuela y que fue la que atrajo mayor convocatoria: esta fue a través del boca a boca realizado por las mismas personas haitianas para compartir la información del curso.

Al observar las fotos que se utilizaron para hacer la difusión del curso es posible ver que la utilizada el año 2017 fue sacada desde internet, mientras que el año 2018 la foto es del grupo del curso que participó durante el año 2017, lo que da cuenta también de la construcción de un proceso vincular, puesto que en la foto aparecen educadores, educadoras y estudiantes. Según las percepciones de los y las educadoras el proceso de difusión fue clave para la realización del curso, ante esto:

La difusión es algo que hicimos ambos años, porque, además, es algo que siempre hacemos como escuela cuando realizamos un evento, actividad o para entregar información. En sí, el proceso de difusión fue bueno porque llegó alta convocatoria y, cuando le preguntamos a las y los estudiantes cómo se enteraron del curso, la mayoría dijo que fue por los carteles que pegamos afuera de la escuela, en la feria o, si no, por el boca a boca entre ellos mismos, sobre todo en la iglesia evangélica donde van la mayoría de nuestros estudiantes. Ahí comprendimos también que la iglesia es una institución muy importante en sus procesos de integración (Entrevista 5).

<sup>23</sup> Este material fue diseñado durante el año 2017 y difundido por redes sociales, así como también fue pegado en el Barrio Franklin para hacer difusión del curso.

A partir de la cita anterior, se observa que la difusión no es algo nuevo dentro de las acciones que en general realiza la Escuela Pública Comunitaria, así como también se da cuenta de que la forma de difusión que dio mejor resultado fue a través del trabajo que se hizo dentro del territorio y en el boca a boca que los mismos y las mismas estudiantes realizaron.

Yo me enteré del curso porque hablé con mi primo y me cuenta que hay una escuela cerca del Barrio Franklin y vinimos para estudiar. También tenía un tío que fue un día y no fue nunca más y se quedó trabajando, pero él me dijo que, si yo podía ir, era mejor para aprender español (Entrevista 6).

## 2. Planificaciones de las clases:

En términos de planificaciones existió una diferencia entre ambos años, donde se consideró que el 2018 mejoraron considerablemente, ya que se tuvo la experiencia del año 2017 como base para planificar. Esto permitió que para el año 2018 existió un documento de planificación semestral del curso, algo que el año anterior no hubo:

El año 2017 no hubo planificaciones, así como tal, sino que fue todo un poco más improvisado. Esto también fue porque el curso parte como iniciativa de una profesora externa, entonces la primera parte del curso ella preparaba las clases, recién en la segunda parte comenzamos los educadores de la EPC a crear material pedagógico, pero sin tanta planificación, sino que principalmente a partir de la definición de temas generadores, esa fue nuestra ruta a seguir (Entrevista 10).

Al analizar el material pedagógico creado por las y los educadores del curso de español, se da cuenta de que las planificaciones de este curso se realizan en la misma línea que las planificaciones creadas para los otros programas educativos de la Escuela, esto quiere decir que se hacen a partir de los temas generadores que se trabajan en la EPC.

## 3. Temáticas de las clases:

En cuanto a las temáticas abordadas es posible ver que en ambos años son similares, esto principalmente porque responden a los temas generadores que se trabajan más allá del curso de español, sino también a nivel Escuela y eso tiene que ver con los

derechos negados. Desde ahí las temáticas fueron relevantes para abordar la cotidianidad y las necesidades concretas de cada uno de los y las estudiantes.

Trabajamos temáticas transversales y también las que ellos mismos iban proponiendo. Nuestra idea principal era entregar información clara y concreta con la que ellos y ellas pudieran manejarse mejor en Chile. Hablamos de vivienda, de lo caro que es vivir en Chile, hablamos de salud también y ahí aparecían reflexiones super interesantes como ¿hasta dónde es pública la salud en Chile si uno no puede atenderse de manera gratuita? Entonces se generaron instancias de reflexión súper enriquecedoras (Entrevista 1).

Igualmente se observa que, durante el año 2018, a diferencia del año 2017, las temáticas tenían una intención mayor de crear un intercambio intercultural y no solamente de informar cómo es Chile, sino también de conocer y aprender más de la cultura de Haití. Esto se infiere en la existencia de temáticas durante el año 2018 tales como: dichos populares, celebraciones populares o música popular, las cuales abordaban la cotidianidad de ambos países. Aquí entonces hay una diferencia con respecto al año 2017, que se enfocó más en enseñar cómo funcionan las cosas en Chile o en resolver cuestiones muy básicas, como ir a una entrevista de trabajo o a algún centro médico. Esto también muestra el avance en el proceso principalmente que se obtuvo con los estudiantes que participaron ambos años (alrededor de 5), donde al llevar mayor tiempo en Chile y manejar de mejor forma el idioma español, pudieron compartir reflexiones y enseñar parte de cómo eran sus vidas en Haití:

Ya el año 2018 había más confianza, no solo en los y las estudiantes, sino también en nosotros/as como educadores, porque manejábamos un poco más el creol y ellos ya hablaban mejor el español, entonces se daban dinámicas super interesantes, donde aprendimos mucho de cómo vivían en Haití. Desde ahí el proceso de enseñanza-aprendizaje se dio para ambos lados, algo que es muy propio de la educación popular donde los saberes se comparten y construyen en colectivo (Entrevista 1).

Uno de los temas que incorpora este curso y que no se había trabajado antes como Escuela es la temática del lenguaje y el idioma, ya que la enseñanza de un idioma implicó reflexionar sobre el propio idioma español que se habla en Chile y, asimismo, sobre el creol y el francés como idiomas que se hablan en Haití y que tienen diferenciaciones de clase. De esta manera, la reflexión sobre el idioma y los lenguajes fueron una temática

constante en el curso, además, porque parte del objetivo del curso de español es que las personas puedan aprenderlo sin dejar de hablar su idioma:

Como Escuela buscamos enseñar español porque es una necesidad básica. Sin embargo, el creol es algo que sentimos debe permanecer en la cotidianidad de las y los compas estudiantes, porque no se trata de decir una cosa y después decir exactamente lo mismo en otro idioma, porque hay muchas cosas que no tienen traducciones exactas, entonces, si se deja de hablar un idioma, se deja incluso de entender o sentir el mundo de la misma manera. Es como lo que pasa con el mapuzungun, no es un idioma y ya, es una forma de ver, de sentir y de estar en el mundo para el pueblo ancestral mapuche. Por lo mismo la conservación del creol en los niños, las niñas y todas las personas de Haití es parte de la resistencia cultural, y eso en ningún caso como Escuela lo queremos minimizar o invisibilizar (Entrevista 5).

Por otra parte, dentro de las reflexiones del idioma español también se visibilizó que, en Chile, al igual que en todos los lugares, existen palabras y acentos que sólo son propios de este lugar. Nuestro idioma español está mezclado con muchas palabras de nuestros pueblos indígenas donde nuestro lenguaje se encuentra habitado por palabras del mapudungun, aymaras, quechuas, etc., además de diferentes palabras que han nacido aquí mismo. En este sentido, también se llegó a la conclusión de que lo que se enseña en este curso es un “español chileno”, y esa claridad también era importante que la tuvieran las y los estudiantes de Haití, porque si van para otros países de habla hispana, puede que existan muchas cosas que se digan de otra manera o se acentúen diferentes.

Por último, en relación con las temáticas, es posible observar que en ambos años se abordaron temas de coyuntura nacional e internacional, como lo fue el 11 de septiembre fecha histórica en la memoria chilena o la crisis actual que se vive en Haití.

#### 4. Estructura de las clases:

En cuanto a la estructura de las clases, se observa que se replica la misma ambos años y consistió en: apertura, desarrollo, cierre y el orden del espacio de manera colectiva. Además de esta estructura, la forma de realizar la clase desde la educación popular implicó generar un clima de mayor comodidad, instancias de reflexión y cercanía en las clases lo que coincidió con que la forma de hacer las clases no respondió a las lógicas que la educación bancaria tiene, por ejemplo, en el ordenamiento espacial que y en la reproducción de las relaciones de poder entre educadores/as y educandos/as.

Nuestras clases son en círculo con una oncecita,<sup>24</sup> y esa forma de hacer educación también es nueva para nuestros estudiantes, entonces a veces las mismas clases se nos desbordaban un poco, ya que comenzaban a hablar en creol entre ellos y como educadores y educadoras no les entendíamos. En mi caso, yo hablo un poquito creol, Fabián habla un poco francés, pero no es mucho. Entonces se generaron instancias donde las y los estudiantes conversaban entre ellos y nosotros los dejábamos, pues es importante que se comuniquen en su idioma (...) y esas instancias también son súper enriquecedoras (Entrevista 1).

Con esta cita, es posible ver que el curso tuvo también la intencionalidad de que el curso fue un curso de aprendizaje de idiomas donde el estudiantado pudo apropiarse de este espacio, y parte de ese proceso de apropiación fue, por ejemplo, en los momentos en que las y los estudiantes decidían hablar creol entre ellos, sintiéndose con la confianza de que para las y los educadores eso no significara un problema, sino que al contrario, fue parte de lo que buscó el curso más allá de la enseñanza del idioma español

Lo que hacemos también en el curso es preguntarnos cómo estuvo nuestro día, cómo venimos, cómo nos sentimos y no solo partir la clase con el contenido teórico sino con nuestras cotidianidades. A veces [los estudiantes] nos cuentan cosas, hablamos del trabajo, de su día, etc. Muchos viven en el barrio entonces es más fácil compartir experiencias, porque son las mismas calles que compartimos (Entrevista 1).

A partir de la estructura de las clases es que se puede inferir que existe una estructura en términos formales, pero en la praxis se incorporaron también los sentires y necesidades tanto del estudiantado como de las y los educadores, lo que implicó que la estructura fuera flexible y construida de manera comunitaria, y esta apuesta también fue percibida desde la visión de estudiantes del curso de español:

[En las clases] teníamos una mesa redonda, como una familia, tenía de todas las cosas, pizarra, plumones y todo eso. Era un espacio cómodo. Yo creo que si un espacio es pequeño o grande eso no es lo que más importa, lo más importante es lo que está pasando en ese espacio y ese espacio era como una familia (Entrevista 6).

---

<sup>24</sup> La palabra oncecita es un diminutivo de once, la comúnmente en Chile es la última comida antes de dormir. Esta suele constar de un té con un pan acompañado de algo.



Por último, la estructura de las clases presentada se relaciona directamente con la metodología, técnicas y recursos pedagógicos utilizados en el curso de español.

#### 5. Metodología de las clases:

En cuanto a la metodología del curso esta respondió a la metodología dialéctica de la educación popular, la cual, busca crear una praxis educativa que no genere una dicotomía entre lo teórico y lo experiencial, sino que permita asumir el espiral práctica-teoría-práctica en tres momentos que son: reconocer-nos, problematizar-nos y transformar-nos. (CABALUZ, OJEDA & OLIVARES, 2014, p.30). Por reconocer-nos se entiende como la recuperación de la experiencia de vida de las personas, grupos y comunidades a través de sus saberes, sentires, necesidades problemáticas, etc. Para este proceso de reconocimiento es fundamental la comprensión del territorio y la territorialización de los procesos comunitarios y pedagógicos. La posibilidad de reconocer-nos se acompaña de la capacidad de problematizar-nos, la cual implica poder teorizar los procesos y prácticas con la finalidad de profundizar en su comprensión. Finalmente, el proceso de transformar-nos implica el volver a nuestras prácticas para transformarlas en pos de mejorar nuestra existencia de manera concreta tanto personal como colectivamente.

Esta metodología que nos permite, en clave dialéctica, comprender y transformar el mundo, puede desarrollarse a través de *técnicas* de educación popular, las cuales son herramientas diversas y concretas que motorizan el diálogo, la reflexión colectiva, el análisis, etc. (CABALUZ, OJEDA & OLIVARES, 2014, p.33). En este sentido, el curso de español utilizó diferentes técnicas las cuales permitieron facilitar los procesos de apropiación del curso por todos y todas quienes participaron.

#### 6. Técnicas de las clases:

Entre las técnicas utilizadas en el curso es posible mencionar el *juego de roles*. Esta técnica fue muy utilizada durante ambos años, ya que permitía situar en un contexto determinado tanto a las y los educandos como las y los educadores, con la finalidad de poder practicar cómo enfrentar diversas situaciones relacionadas a las temáticas del curso. Para realizar el juego de roles, durante las clases, se creaban diálogos y personajes, donde tanto el estudiantado como las y los educadores participaban. En el cuadro N°3 presentado

a continuación, se muestran ejemplos de estos juegos de roles extraídos del material pedagógico creado por las educadoras y educadores del curso:

Situación 1: Ir a comprar a un almacén.

- Hola vecina, ¿Qué va a llevar?
- Hola vecino, un tarro de café por favor.
- Tome, aquí tengo, son 3 lucas.
- Gracias, pero no me alcanza, ¿le puedo dar luca ahora y las otras dos lucas en la semana?
- Sí vecina, no hay problema.
  
- Hola, ¿Qué va a llevar?
- Hola, un tarro de café, por favor.
- Tome, aquí tengo, son 5 lucas.
- Gracias, pero no me alcanza, ¿le puedo dar dos lucas ahora y las otras tres lucas en la semana?
- No, no puedo, yo no fio.

Clase 14 de julio año 2018 temática: Prácticas en la vida cotidiana.

Cuadro N°4: Material pedagógico juego para juego de roles uno.

Para hacer estos juegos de roles, también se utilizó material didáctico de otras instituciones como por ejemplo del “Cuadernillo creol haitiano-español con información práctica sobre Chile”<sup>25</sup>. Lo interesante de este material, es que los diálogos para crear los juegos de roles se encuentran en creol y en español. Esto permitió que las personas de Haití practicasen su español, a la vez que las y los educadores chilenos practicasen el creol, creando una situación donde todas y todos intentaban aprender algo nuevo.

Una de las cosas que más me gustaba del curso era cuando teníamos que actuar, porque no solo las y los estudiantes practicaban español, sino que nosotros como educadores y educadoras intentábamos hablar en creol, lo que era muy difícil para mí y me daba mucha vergüenza, pero eso también nos permitía entender y empatizar con las y los estudiantes a quienes también les daba vergüenza, pero que, a diferencia de nosotros y nosotras, no era opcional el tener que practicar, sino que era una necesidad concreta. Al menos como educadores y educadoras, no nos pasa eso con el creol: lo aprendemos desde el compromiso, la solidaridad y la curiosidad lingüística, pero no como una forma de sobrevivencia. En este sentido, hay una diferencia fundamental. Igualmente, el intentar aprender creol hacía que las y los estudiantes, entre risas y burlas bien intencionadas, nos enseñaran un poco de su idioma (...). Todo esto creaba un clima de confianza y comodidad donde entre todos y todas nos apoyábamos (Entrevista 10).

<sup>25</sup> Este cuadernillo fue preparado por el Centro Universitario Ignaciano (CUI) de la Universidad Alberto Hurtado en colaboración con la Pastoral Haitiana de la Parroquia Santa Cruz, en Santiago 2016. Se encuentra disponible en: <http://www.sjmchile.org/wp-content/uploads/2017/01/annpalepanyol-1.pdf>

KONVÈSASYON # 2	CONVERSACIÓN 2
KREYOL	ESPAÑOL
LILIA: Mwen Pa gen kob epi mwen poko gen kanè Chilyen	LILIA: No tengo plata y todavía no tengo carnet Chileno
PIERRE: Non. Ou dwe ale gen lopital kap resevwa san kanè	PEDRO: No. Debería ir. El consultorio / hospital / centro médico atiende sin carnet
LILIA: Mwen fenk ak viv Chili mwen pa konnen anpil kote	LILIA: Estoy viviendo recién en Chile, no sé andar sola
PIERRE: Mwen vle ede pou ale lopital ?	PEDRO: ¿Quieres que te ayude y te acompañe al hospital?
LILIA: Mwen ta byen kontan, paske doulè a pa kite m dómi	LILIA: Sería un gusto para mí, porque el dolor no me deja dormir
PIERRE : Demen maten bonè map vin chèche w pou m mennan w lopital	PEDRO: Mañana por la mañana vengo a buscarte para que vayamos al hospital
LILIA : A Kilè pou m tann ou?, E kisa pou m Pote?	LILIA: ¿A qué hora lo espero? y ¿qué tengo que llevar?
PIERRE: Map vini a 6 zè e sonje pran paspò w	PEDRO: Vengo a las 6 horas y acuérdate de tu pasaporte
LILIA: Mesì anpil e m ap tann	LILIA: Muchas gracias, te esperaré

Cuadro N°5: Material pedagógico juego para juego de roles dos.

Otras de las técnicas utilizadas fueron: dinámicas para crear confianza, dinámicas de presentación, historias de vida, vocabularios a través de sopas de letras, entre otras. Todas iban acompañadas de recursos pedagógicos que permitían desarrollar estas actividades.

Una de las cosas en que más nos preocupábamos era de las técnicas y actividades que queríamos realizar. La idea era que cada clase tuviera técnicas diferentes y en eso ocupábamos mucho tiempo de preparación, pero a la vez, siento que era lo que hacía que las y los estudiantes fueran a clases, porque estaba el factor “sorpresa” donde ellas y ellos no sabían cómo iban a aprender ese día. Cada clase era algo nuevo, al mismo tiempo, como educadoras y educadores era una apuesta, porque clase a clase no sabíamos cómo iba a resultar (risas). (Entrevista 10)

Dentro de la metodología y las técnicas utilizadas en el curso de español, se incorporaron estrategias didácticas muy relevantes para la realización del curso las cuales fueron las salidas pedagógicas.

## 7. Salidas Pedagógicas:

Las salidas pedagógicas, tal como se expuso en el capítulo anterior, son estrategias didácticas que forman parte de las prácticas de territorialización de la Escuela

Pública Comunitaria y que también estuvieron presentes en la realización del curso de creol-español. Estas son consideradas desde el proyecto EPC como una prácticas que favorecen los procesos de territorialización, ya que por medio de éstas es que se pueden realizar transformaciones de carácter socio y psicoterritorial, los cuales, siguiendo los planteamientos de Montoya y Toro (2018), implican la creación de procesos de reconstrucción identitaria a partir de la visibilización y conciencia del entorno, la recuperación del sentido de comunidad y de pertenencia, la construcción de una conciencia colectiva: a partir del reconocer lo que se tiene poniendo en valor el entorno físico y social, estableciendo vínculos y formas organizativas basadas en la reciprocidad y por último, la posibilidad de generar procesos de apropiación territorial con el fin de recuperar espacios y del sentido de lo público.

En total se realizaron tres salidas pedagógicas: dos de ellas el año 2017 y una de ellas el año 2018. Las del 2017 tuvieron una vinculación a los temas generadores de memoria y justicia social, mientras que la del 2018 se relacionó al ámbito del trabajo y de las relaciones cooperativistas de producción. A continuación, se describirán las salidas pedagógicas como prácticas de territorialización generadas durante el curso de español. La relevancia que tienen estas salidas se relaciona con la posibilidad que entregan de poder generar aprendizajes significativos, ya que, para la EPC, más importante que el contenido específico que deba abordarse para una clase, es la generación de una experiencia significativa la que va a permitir crear aprendizajes significativos. Para lograrlo, estos aprendizajes deben tener un sentido y una vinculación con la cotidianidad de las y los estudiantes.

a- Salida pedagógica al Estadio Nacional el 11 de septiembre del 2017.

*Los derechos humanos los violan en tantas partes, en América Latina  
domingos lunes y martes nos imponen militares para sobusgar los pueblos  
dictadores asesinos, gorilas y generales.  
Víctor Jara<sup>26</sup>.*

El 11 de septiembre es una fecha histórica muy importante para el pueblo de Chile y su memoria social, pues fue el día donde se realizó el golpe de Estado cívico-militar al gobierno democrático de Salvador Allende en el año 1973. La Escuela Pública

---

<sup>26</sup> Extracto de la canción “Samba del Che” del cantautor Víctor Jara. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=gALdDksnxm8>

Comunitaria todos los años se asiste al Estadio Nacional para conmemorar esta fecha, y se escoge ese lugar porque este fue utilizado, en la época de dictadura, como un centro de detención y tortura.

Para el lunes 11 de septiembre de 2017, en el contexto descrito anteriormente, se realizó una invitación abierta para el curso de español a participar de la actividad de conmemoración a los miles personas que vivieron situaciones de torturas, desapariciones y muertes al interior de Estadio Nacional durante el periodo de dictadura cívico militar (1973 y 1989). Como respuesta a esta invitación las y los estudiantes manifestaron interés en participar y conocer más de la historia de Chile al que están formando parte. Para poder contextualizar y preparar esta salida pedagógica, la clase anterior (04 de septiembre) consistió en conversar sobre qué sucedió el día 11 de septiembre de 1973 en Chile y cómo ese suceso marca un precedente histórico en la memoria social, creando una herida en el tejido social y popular de nuestra historia como pueblo.

A partir de este tema, se abrió un espacio para que las y los estudiantes de Haití contaran sobre su historia y memoria social, compartiendo así sus historias de represión y también, algo muy presente en el pueblo haitiano, los procesos de resistencia y de sublevación ante la esclavitud y colonización que han vivido, además de la actual crisis de Haití donde la represión hacia el pueblo es muy fuerte y cotidiana.

En cuanto al material pedagógico que se creó para esa clase, fue un texto construido por las y los educadores de la Escuela que buscó explicar de manera simple el contexto del 11 de septiembre, comprendiendo que todo el material pedagógico que se creó buscó ser entendible y directo dada las diferencias lingüísticas. Luego de la construcción de ese texto, las/os educadores hicieron una propuesta de traducción al creol, la cual fue perfeccionada por las y los estudiantes durante la clase. El traducir al creol un texto sobre el 11 de septiembre, fue algo que por primera vez se hace como Escuela, ya que nunca había existido esa necesidad, pues es un tema que año a año se aborda, pero solo entre personas que hablaban español hasta ese momento, lo que también implica un cambio en el paisaje del material educativo, lo que se muestra en las siguiente figuras:

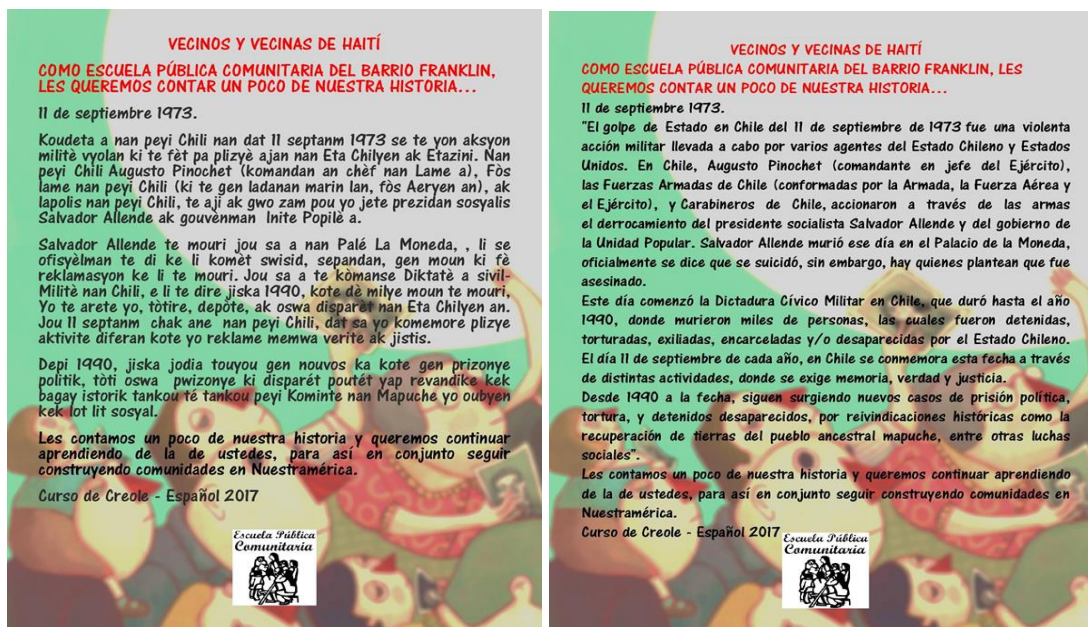


Figura 12: Material informativo para salida pedagógica.<sup>27</sup>

El día que se realizó la salida pedagógica al Estadio Nacional, como Escuela se tuvo que abordar una serie de situaciones que, en otros contextos, solamente de personas chilenas, no hubiera sido necesario abordar, por ejemplo, cómo usar el transporte público o la comprensión de las distancias existentes entre la Escuela hasta el Estadio Nacional. Desde ahí se trabajó entonces la percepción del territorio, a partir del reconocer en qué lugar se encuentra el bus para el estadio y las orientaciones básicas para llegar a lugares. En este contexto, el estudiantado mostró mucho entusiasmo de poder participar y conocer el estadio y la conmemoración; sin embargo, al ser una actividad y un lugar nuevo, en un país diferente al de origen, se observó también nerviosismo por parte de los participantes ante la incertidumbre de la actividad:

La ida al Estadio Nacional con el curso de español fue algo nuevo para todas y todos. Había una sensación de incertidumbre en general, pero también de mucho respeto y valoración por compartirles como Escuela ese momento. Ir al Estadio con las y los compañeros de Haití fue algo muy emocionante: cuando entramos con el lienzo que decía “Memoria, Verdad y Justicia”, todas las personas que estaban en ese lugar del Estadio empezaron a aplaudir y a gritarle a las personas de Haití “bienvenidos a Chile”, “que viva la patria grande”, “entre pueblos no hay fronteras”. Siento que para todos y todas fue un momento muy significativo y único en nuestras historias de vida (Entrevista 5).

<sup>27</sup> Material creado por las y los educadores en conjunto con las y los estudiantes del curso de español el año 2017. Este material además de ser entregado en el curso de español, fue compartido por redes sociales y también socializado a otros cursos de español que se estaban realizando en otras comunas.

Entre los principales aprendizajes que se destacan por parte de los y las educadoras del curso se encuentra la importancia del vínculo entre educadores, educadoras y estudiantes. Esto permitió que propuestas como la salida pedagógica al Estadio Nacional fuera una posibilidad realizable para el estudiantado, ya que la cercanía entre estudiantes y educadores/as en la construcción cotidiana fue creando espacios de confianza, ya que para las personas migrantes el acceder a ir a sitios desconocidos en fechas tan complejas –y significativas– como un 11 de septiembre, significó también una situación de riesgo, donde algunas/os estudiantes temían, por ejemplo, si es que pasaba algo y la policía violentaba la actividad ¿Qué pasaría con ellos/as, si la mayoría no contaba con residencias definitivas o con visas regularizadas? Ante esto se les explicó que el Estadio Nacional está habilitado para esta actividad como un espacio seguro y comunitario y que año a año se ha desarrollado de manera respetuosa y protegida.

Un segundo aprendizaje fundamental al desarrollar esta actividad fue el fortalecimiento del sentido comunitario y el cuidado colectivo. Como sentido comunitario, la Escuela entiende el sentimiento de pertenencia a un grupo y la construcción de un trabajo en conjunto desde la colectividad, lo cual se relaciona directamente con la noción del cuidado colectivo. Esto resultó fundamental en términos de la confianza y la responsabilidad que implicó el proponer una actividad como el sentido que tenía esta. Por esto que, para resguardar este espacio, se abordó ciertas temáticas como: el transporte público, distancias, formas de ida y vuelta, horarios, objetivos, formas de cuidados y llegó a ciertos acuerdos que fueron conversados en la sesión anterior a la salida pedagógica.

Como fue un acuerdo colectivo el ir como Escuela Pública Comunitaria a este espacio de memoria, se realizó la invitación al resto de la comunidad de la educativa, donde se incorporaron algunas/os educadores que no participaban directamente del curso, sino que en el programa de nivelación de estudios para personas adultas.

Estando en el Estadio nacional, la salida pedagógica constó en conversar sobre la memoria de ese espacio y se dio la reflexión de cómo un mismo espacio geográfico tiene diferentes significaciones en función del sentido que se le atribuye. Desde ahí entonces, se apuntó a problematizar lo importante que es visibilizar cuáles son las relaciones de poder y las historias que atraviesan los espacios en los que nos desarrollamos cotidianamente y, por lo tanto, la importancia de mantener viva la memoria histórica de nuestros pueblos. Cabe destacar que ese día participó de la actividad una compañera



mexicana que forma parte de experiencias de radios populares, quien también contó su experiencia y cómo las organizaciones sociales en México buscan abrir espacios para mantener la memoria colectiva, al igual que acá. Finalmente, se visibilizó la desaparición de las y los 43 estudiantes desaparecidos de Ayotzinapa.



Figura 13: Salida Pedagógica Estadio Nacional.<sup>28</sup>

Como se observa en la foto, los carteles estuvieron escritos en creol y español a partir de una frase común que representa nuestras historias sociales, como lo es la frase “¿dónde están?” frase que acordamos colectivamente como representativa de las experiencias en Haití, México, Argentina y Chile.

También esta salida pedagógica implicó comprender sobre el territorio inmaterial en torno al 11 de septiembre en ese sitio de memoria. En ella se identificó que parte de ese territorio era la forma de organización social que tenía el Estadio Nacional ese día: los espacios de encuentros, de velatones, la presencia de diferentes organizaciones sociales y populares, agrupaciones de familiares de detenidos y detenidas desaparecidas, gritos y consignas, cantos, así como las muestras fotográficas que daban cuenta de cómo ese lugar se entretenía, cultura y deporte, se tornó en uno de los lugares más violentos para nuestra historia.

La profunda significación que tiene el Estadio Nacional como un espacio de memoria se observa además en las caras, los discursos, los colores de la ropa y las actitudes de la gente, donde se expresa un sentir de herida y dolor colectivo, así como

<sup>28</sup> Fotografía realizada por la psicóloga Francisca Basáez, educadora del curso de español. Año 2017. Esta foto muestra a una educadora del curso de español y a una estudiante sosteniendo carteles con la frase: ¿Dónde están? Y menciona a diferentes personas de Nuestramérica desaparecidas como Santiago Maldonado de Argentina, José Huenante de Chile y las y los 43 estudiantes de México. La Frase también es traducida al creol por las y los estudiantes y se escribe “¿Kote Non Ye?”.



también hay muestras de empatía, solidaridad y acciones de resistencia a que la memoria popular quede olvidada.

Al cierre de la actividad, se preguntó “¿Cómo se sintieron?”, y los comentarios del estudiantado fueron de agradecimiento por la oportunidad de conocer esa parte de nuestra historia y también de que para ellos y ellas hubiera sido muy difícil llegar al Estadio Nacional un día como ese si no fuera a través del curso:

Sin duda fue una de las experiencias más importantes del curso de español durante el año 2017, creo que el aprendizaje y el sentir eran mutuos. Ahí también nos dimos cuenta de que cuando se habla de justicia social, de memoria popular y de la lucha de nuestros pueblos, existe un idioma universal y una complicidad que no tiene fronteras, que se expresa en gestos, miradas, silencios, entre medio de velas que recuerdan nuestros dolores que son colectivos. Son en esos escenarios donde todo esto tiene sentido, donde la educación popular se torna una herramienta concreta de transformación (Entrevista 10).

b- Salida pedagógica: Velatón de Joane Florvil. 01 de octubre 2017.

*Nadie va a querer  
Levantarse todos los días  
Con las cicatrices del mundo en la frente  
Te mataron Joane Florvil  
Todos los días  
En todas partes  
Cuando te mataron en África  
Dijeron que era por costumbre  
Cuando te mataron en Estados Unidos  
Dijeron que era por autodefensa  
Cuando te mataron en Chile  
Dijeron que es por ser una mala madre  
Jean Jacques Pierre<sup>29</sup>*

El día 01 de octubre del año 2017, Chile despertó con una triste noticia que conmovió a todo el país producto del nivel de violencia que significó. Una joven haitiana de 28 años murió en medio de confusos episodios. Ella había sido arrestada hace más de un mes, ya que supuestamente había abandonado a su hijo en un contexto en que le habían efectuado un robo. La joven no manejaba el idioma español y tras hacer una denuncia en contra de ella, el Estado de Chile le quita a su hijo de 8 meses para ingresarlo al Servicio Nacional de Menores (SENAME). Ella fue arrestada y dentro de la cárcel, a partir de diferentes lesiones que sufrió, fue trasladada a la posta central donde estuvo casi un mes internada y tras una falla orgánica falleció.

Existieron muchas hipótesis sobre lo que sucedió con Joane. La versión “oficial” habló de autolesiones al interior de la cárcel producto de la angustiosa situación, mientras que otras denuncias, principalmente de organizaciones sociales, hablaban de que las lesiones que Joane presentaba eran a raíz de la desmedida violencia policial que vivió en la cárcel por ser mujer, migrante, pobre y negra en este Chile racista. Pese a todas las versiones existió una claridad: el Estado de Chile ejerció violencia en múltiples dimensiones hacia esta mujer tras arrestarla sin pruebas. A Joane se le negó un trato justo, no contó con un traductor de creol-español para lograr entender lo que le estaba ocurriendo. En este caso, la falta del manejo del español y las políticas racistas del Estado de Chile fueron claves en su fatal desenlace. Esta no es la primera vez que una situación

---

<sup>29</sup> Extracto de poema: ¿por qué nadie es Joane Florvil? Autor: Jean Jacques Pierre. Disponible en <https://pousta.com/poema-joane-florvil/> Accedido en: 15 de julio 2019.

similar haya ocurrido en nuestro país, sino que forma parte de las diferentes formas de violencia que viven cotidianamente las personas haitianas, principalmente las mujeres.

Al igual que otros casos, este hecho evidencia que se trata de una inmigración vulnerable, racializada por el color de su piel, de mujeres a las cuales no se les están garantizando sus derechos y de una barrera idiomática como un gran obstáculo para acceder a esos servicios. Es un hecho patente y doloroso que la incomunicación deja la puerta abierta para que se cometa toda clase de abusos. Y el Estado una vez más es reactivo<sup>30</sup>.

A raíz de todo lo acontecido es que desde organizaciones feministas y de mujeres migrantes principalmente, se convocó a una velatón<sup>31</sup> por Joan Florvil. Esta actividad que se convirtió en una salida pedagógica que no contó con una planificación como la que tuvo la salida del Estadio Nacional, ya que no estaba planificado tal episodio de violencia institucional.

Las velatones –en sí– pueden comprenderse como un espacio de reivindicación, memoria y resistencia que buscan visibilizar lo inaceptable que es la naturalización de las muertes de mujeres y personas por las violencias racistas, machistas e institucionales. En el caso de Joane, es posible habar de múltiples violencias que se atravesaron con las trayectorias migratorias, tales como la violencia simbólica e institucional, al negarle a Joane la posibilidad de un juicio justo y entendible en su idioma, la posibilidad de un traductor, el derecho a la información, la posibilidad de permanecer junto a su hijo y de comprender las diferenciaciones culturales en la crianza, además de la violencia psicológica y física.

Lo que se hizo el día de la velatón fue adelantar una clase y comenzar la sesión con la noticia de Joane Florvil para abrir la reflexión sobre la temática. Fue un momento muy sensible el de la clase, ya que permitió hablar sobre las diferentes experiencias de violencia que cotidianamente viven las personas haitianas en Chile, las cuales se relacionan a los comentarios y agresiones que reciben por ser personas negras, y a las formas de trabajo que pueden acceder, donde incluso entran en redes de trabajo ilegal y sufren formas de explotación por parte de personas chilenas.

---

<sup>30</sup> Mayor información disponible en: <https://radio.uchile.cl/2017/12/03/el-dolor-de-la-incomunicacion-la-barrera-idiomatica-para-los-inmigrantes-haitianos/>

<sup>31</sup> Una velatón es una conmemoración que se realiza por una persona o un grupo de personas que han fallecido a raíz de una situación que genera una conmoción social importante. En Chile comúnmente se realizan velatones, por ejemplo, por las mujeres que mueren a raíz de femicidios, o de diferentes formas de violencia institucional y/o del Estado.

En esa clase, el estudiantado comentó diferentes situaciones donde en más de algún trabajo no les habían pagado lo que correspondía, o simplemente no les pagaron. También compartieron lo difícil que es ser migrante, dejar a la familia y el país de origen, sobre todo en un país tan hostil para recibirlos y tan diferente en términos climáticos, sociales y culturales. El tema generador de esa clase fue la justicia social relacionada a las violencias que reciben los cuerpos y cómo éstos se tornan territorios que deben ser defendidos por los riesgos constantes a los que se enfrentan en espacios públicos como la calle.

La velatón se hizo en la Plaza de Armas, uno de los espacios públicos más importantes a nivel nacional por ser la primera plaza creada en la ciudad de Santiago, al punto que corresponde al kilómetro número 0 del país. Esta plaza es un punto de encuentro céntrico y en la cual se realiza un sinnúmero de actividades de índole político, cultural, artístico y social. Diferentes velatones se han realizado en este lugar, siendo uno de los principales puntos de reunión social ante situaciones importantes, junto a la famosa Plaza Italia.

En este contexto, la salida pedagógica implicó experimentar la velatón como acto de memoria, resistencia y contención colectiva. También fue una experiencia nueva para las personas del curso de Haití que asistieron, y según las y los educadores del curso, generó algo diferente que en Estadio Nacional, ya que en la velatón había muchas más personas de Haití, lo que daba la posibilidad a que ellas y ellos hablaran mayormente en creol y tuvieran espacios de contención propios. Esta salida pedagógica implicó un momento muy conmovedor y doloroso que fue experimentado por nuestra comunidad educativa:

En la velatón de Joane me sentía con muchos dolores, rabia, pena y, al mismo tiempo, sentía que la palabra, ese día, no era nuestra como chilenas: era de las mujeres migrantes que estaban ese día reivindicando sus derechos a vivir y a no desaparecer producto de políticas racistas y patriarcales que las y los violentan el doble o el triple en comparación a nosotras como chilenas. Fue una tarde lenta, donde también comprendí la importancia del curso de español y que, a pesar de todas las dificultades que teníamos, estábamos intentando enseñar nuestro idioma: el chileno, porque ni siquiera hablamos español, esa es otra mentira de la colonización. Y estábamos enseñando nuestro idioma a las y los compas de Haití, justamente para esto, para que logren algo tan básico y difícil como es poder sobrevivir, mantenerse vivos y vivas en este país (Entrevista 1).

De la misma manera, se puede observar cómo lo vivió una de las estudiantes que participó de esta salida pedagógica:

Fue un día muy duro, porque lo que sucedió con Joane fue discriminación. Lo que me pasa es sobre el idioma, porque ella no pudo defenderse. Lo peor es que sigue pasando con las personas haitianas. Fue un día muy triste para mí (...). Otra cosa que puedo decir sobre la velatón es que ese día había muchos chilenos apoyando a nosotros los haitianos, por eso digo siempre que hay gente buena y gente mala (Entrevista 6).

En conclusión, la salida pedagógica que se realizó en la Plaza de Armas, si bien no estaba planificada dentro de los contenidos del curso, permitió profundizar en temas generadores que trabaja la EPC. Contribuyó también en generar diferentes espacios reflexivos (en la velatón y en clases) donde se abordaron cuestiones fundamentales, como la violencia, la memoria y la justicia social. En este sentido, la temática abordada en esta salida se encuentra íntimamente relacionada a la salida pedagógica del Estadio Nacional, donde se cruzan las historias, dolores y resistencias tanto del pueblo chileno como del haitiano quienes, actualmente, a pesar de las grandes distancias geográficas, se encuentran actualmente muy cerca construyendo cotidianidades en diferentes rincones de Chile.

El caso de Joane Florvil, remeció a todo el país y permitió fortalecer los procesos de organización social de las comunidades migrantes y se crea la coordinadora 30 de septiembre, la cual tiene este nombre por ser la fecha en que muere Joane. Esta coordinadora busca luchar contra todas las formas de racismo y xenofobia hacia las comunidades migrantes y se articula con organizaciones y coordinadoras feministas.

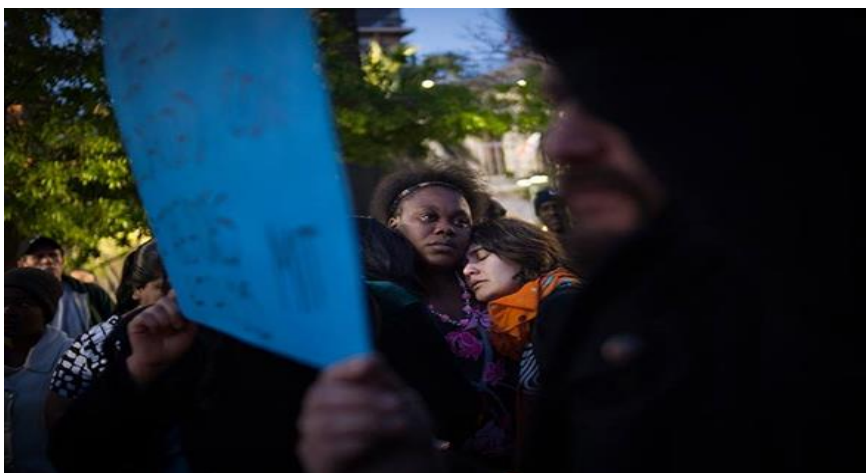


Figura 14: Salida pedagógica velatón de Joane Florvil.<sup>32</sup>

<sup>32</sup> Esta fotografía fue sacada el día 01 de octubre a una educadora del curso de español y una estudiante del curso, sin conocimiento de ellas y fue ganadora de la foto prensa del año 2018. Un premio periodístico a las fotografías que generan mayor impacto por su relevancia a nivel temático. Autor de

c- Salida Pedagógica: Escuela Cooperativa de Permacultura.

Durante el año 2018 se realizó una salida pedagógica en el marco del curso de español. Esta salida se relacionó al tema generador del trabajo en el Chile neoliberal, el cual estuvo compuesto por diferentes clases. En este módulo se buscó entregar información concreta sobre las formas de organizar el trabajo, así como también de mostrar experiencias alternativas, como las formas de producción cooperativistas, por ejemplo.

Cuando empezamos el curso, no sólo estábamos pensando en el idioma español, sino que en entregar herramientas concretas para la vida de las y los compañeros de Haití, y dentro del tema del trabajo, la herramienta que pudimos entregar es la de creación de una Cooperativa. Es por eso que uno de los objetivos que teníamos, al igual que otros módulos de aprendizaje, era la articulación con otras organizaciones sociales, sobre todo del barrio, y por eso realizamos la salida pedagógica a esta organización que se encuentra cercana a nuestro territorio. Antes de la salida invitamos a las y los compañeros de la Escuela de Permacultura a las clases, quienes nos enseñaron cómo estructurar una Cooperativa, cómo tomar decisiones en asamblea, cómo se repartían los recursos y cómo se trabajaba (Entrevista 4).

Cuando se trabajó en clases el tema de la cooperativa, las y los estudiantes tuvieron la idea de hacer una cooperativa de pan haitiano, ya que sería un mercado que no existe en Chile y cuentan con el saber para poder producirlo. En esta lógica es que se planifica la visita a la Escuela Cooperativa de Permacultura, la cual es una organización que apunta al autofinanciamiento y la autogestión, además del desarrollo local y territorial a partir de diferentes prácticas como las propuestas de cocina comunitaria, venta de almuerzos, producción de alimentos, elaboración de compostaje, elaboración de artículos relacionados a la mueblería, etc.

Para preparar la salida pedagógica, durante las clases se trabajó con vocabulario relacionado a las cooperativas y la idea fue terminar el módulo del trabajo en la realización de esta salida. Como educadores y educadoras entregamos vocabulario básico de trabajo, y enseñamos qué es una asamblea, un sindicato, una organización, la ganancia. Desde ahí, la idea era ir a la Escuela Cooperativa de Permacultura, como una forma de materializar los aprendizajes, y la idea era levantar una cooperativa con las y los compañeros de Haití (Entrevista 4).

---

la fotografía: Nicolás Valdebenito. Disponible en: <https://fotoprensa.cl/foto-del-ano-1o-lugar-prensa-2018/>

Al realizar la salida pedagógica el objetivo fue conocer la experiencia de la Escuela Cooperativa de Permacultura y ver la posibilidad de que, en un primer momento, las y los estudiantes de Haití pudieran incorporarse a la cooperativa que ya estaba funcionando (de muebles o de pan) para que, luego de eso, las y los estudiantes pudieran autogestionar sus procesos cooperativistas. Sin embargo, solamente asistieron dos estudiantes a esta salida y uno de ellos se quedó trabajando un tiempo en la Escuela Cooperativa de Permacultura.

Para hacer esta salida, lo primero que hicimos fue la visita al espacio de Permacultura, donde las y los compañeros de esa cooperativa nos mostraron el trabajo que ellos y ellas hacían y cómo funcionaba la cooperativa de pan. Como educadores el problema que vimos fue, por diversas circunstancias, sólo llegaron 2 compañeros estudiantes a la visita y de ellos, solamente uno se quedó trabajando en la cooperativa, pero un tiempo que fue corto (Entrevista 4).

Desde la perspectiva de las y los educadores, esta salida pedagógica no logró el objetivo que estaba buscando por diferentes razones, siendo algunas de estas la falta de comprensión de qué era realmente una cooperativa, lo que por cuestiones culturales y de lenguaje fue difícil transmitirlo desde las y los educadores, así como también, otra de las razones que señalan quienes planificaron esta salida pedagógica, es que culturalmente en Haití las personas están más familiarizadas con trabajos que dependen de institucionalidades o que se realizan de manera dependiente, por lo que no les hacía tanto sentido trabajar en clave de cooperativa.

Cuando indagamos la razón de la inasistencia a esta salida pedagógica logramos comprender, que no entendieron qué era una cooperativa, ya que nunca habían llevado a cabo en su realidad local una cooperativa u otro tipo de trabajo. En general las y los estudiantes provienen de un Estado que puede ser más precario en cuanto a los recursos, pero son más presentes en las “labores estatales”, ya que este igualmente entrega trabajo. Por tanto, las y los compañeros estudiantes de Haití estaban en la búsqueda de un trabajo y no de la organización del trabajo. Querían trabajar y no querían/necesitaban organizarse, debido a las necesidades materiales inmediatas (Entrevista 3).



Figura 15: preparación salida pedagógica Escuela Cooperativa de Permacultura.<sup>33</sup>

En conclusión, tanto esta salida pedagógica como las otras se realizaron formaron parte de las estrategias didácticas ambos años del curso de español. Todas estuvieron vinculadas a temáticas transversales que trabaja la EPC, así como también, permitieron ampliar la visión territorial de las y los estudiantes a partir del conocimiento de otros espacios, en los cuales se desarrollaban otras relaciones sociales que eran diferentes a la cotidianidad de las y los estudiantes de Haití. A partir de estas salidas pedagógicas pudieron re-conocer diferentes espacios que ellas y ellos en su condición de migrantes no conocían o no re-conocían desde otros lugares como, por ejemplo, el Estadio Nacional en un contexto de memoria social, la Plaza de Armas en un contexto de velatón o la Escuela Cooperativa de Permacultura, la cual queda cerca de la Escuela Pública Comunitaria pero las y los estudiantes no la conocían y mucho menos conocían las formas de producción cooperativistas que en ese espacio se generan.

La realización de estas salidas es parte de los procesos de territorialización de la EPC y apunta a fortalecer el reconocimiento territorial con la finalidad de problematizar y finalmente poder transformar los territorios, por lo tanto, esta dimensión del curso de español es profundamente significativa para la experiencia del curso.

<sup>33</sup> Fotografía sacada por Educador: Diego Cabezas. En el marco de la clase preparatoria a la salida pedagógica hacia la Escuela Cooperativa de Permacultura. No publicada.



## 8- Actividades Comunitarias de cierre de Año

Todos los años la Escuela Pública Comunitaria realiza una ceremonia de cierre de año donde hace entrega de los diplomas de aprobación de cursos de los diferentes programas educativos que desarrolla. Tanto los años 2017 como 2018, el cierre de año se realizó durante el mes de diciembre y juntó al curso de español con el curso de nivelación de estudios para personas adultas del Barrio Franklin. Esta actividad de carácter comunitario busca año a año dar importancia a los cierres de ciclos que viven cada uno y cada una de las estudiantes, intentando así visibilizar sus saberes y fortalezas.

Dentro de esta ceremonia se hace entrega de una certificación. En el caso del curso de español, fue un diploma de la EPC que daba cuenta de que las personas aprobaron el nivel inicial de español

Nuestra actividad de cierre de año cambió completamente su paisaje con la presencia de las y los compas estudiantes de Haití. Los colores, los acentos, todo fue diferente. Incluso culturalmente [las personas de Haití] se visten muy formales para este tipo de ceremonias y nosotros los chilenos y chilenas no, entonces eso también es súper bonito y significativo, porque le daban un toque de hermosura que es muy propio de su cultura. Esta actividad para mí es una de las más importantes en el año porque es donde se pueden ver frutos del proceso y como cada año es complejo por las miles de carencias y dificultades que tenemos, llegar a esta actividad es como sentir que lo logramos colectivamente una vez más (entrevista 3).



Figura 16: Actividad cierre de año EPC 2017.<sup>34</sup>

<sup>34</sup> Fotografía sacada por el educador: Cristian Olivares en la actividad de cierre de año 2017. No publicada.

La actividad de fin de año tiene un carácter comunitario y familiar donde se promueve que todas y todos los estudiantes asistan junto con sus familias y amistades. En general, se realizan en la misma escuela y también se invitan a vecinos, vecinas y organizaciones amigas del Barrio.

Eran buenas actividades de cierre de año, yo participé en las dos y fueron importantes. Hasta ahora tengo mi diploma en mi casa en una parte segura donde no se me pierda y en general me gustaban mucho esos momentos, no había participado en algo así (entrevista 6).

En la actividad de cierre de año del año 2017 la cantidad de estudiantes que asistió y recibió diploma de aprobación del curso fue de 18 personas, mientras que el año 2018 el número de estudiantes que participó del cierre de año y que recibió diploma de aprobación fue de 8 estudiantes.

## **5 APRENDIZAJES, IMPACTO, CONTRIBUCIONES, DIFICULTADES, DESAFÍOS Y PROYECCIONES.**

El curso de español fue una experiencia que se realizó con la intención ser un espacio de enseñanza-aprendizaje con el fin de entregar herramientas concretas para que las personas migrantes especialmente de Haití que habitaban el Barrio Franklin o cualquier otro Barrio pudieran participar. Este espacio nació desde la Escuela Pública Comunitaria, organización político-pedagógica que trabaja desde la educación popular, que recogió esta necesidad territorial. Este curso fue realizado de manera autogestionada entre las y los educadores de la Escuela y el estudiantado.

Parte fundamental de este curso consistió en crear aprendizajes significativos, los cuales permitieron fortalecer los vínculos entre educadores/as y educandos/as, así como del sentido comunitario y la vinculación con el territorio. En este sentido, fue muy importante trabajar actividades que permitieron crear un sentido de pertenencia a partir de conocimiento del barrio y sus diferentes espacialidades, y además de eso, se crearon otras experiencias significativas que buscaron territorializar los aprendizajes a partir del territorio material pero también inmaterial del barrio y su relación con la memoria colectiva.

A partir de la evaluación colectiva que se hizo la última clase del curso el año 2018, se tomó la decisión de no continuar para el año 2019 con el curso de español. Entre las razones que se señalaron, se encontró la falta de herramientas para afrontar las dificultades y desafíos del curso y también la baja en la asistencia que fueron teniendo las y los estudiantes los últimos meses de clases.

A continuación, a partir de diferentes elementos, se va a profundizar en las razones por las cuales el curso de español no siguió durante este año y se mostrarán algunos posibles caminos para seguir construyendo educación popular en contextos interculturales y migratorios desde la Escuela Pública Comunitaria avanzando así hacia las reflexiones finales del curso. La organización de las reflexiones se ordenará a partir de los siguientes puntos: aprendizajes el impacto, las contribuciones, dificultades y desafíos y las proyecciones que se pueden dar a partir de lo que fue esta experiencia educativa.

### 1- Aprendizajes:

En primer lugar, en cuanto a los aprendizajes que crea el curso se observan en tres dimensiones principalmente: los que se generan a nivel de educadores y educadoras, los que quedaron desde la visión de las y los estudiantes y, por último, los que se adquieren a nivel de escuela en cuanto la producción de saberes y acumulación de experiencia pedagógica.

En relación a los aprendizajes que quedaron para las y los educadores, estos son diversos y, al igual que el de las y los estudiantes, no todos son descriptibles o cuantificables, pues se relacionan con el sentir y con el cómo incorporar nuevas emocionalidades a partir de estos procesos políticos y educativos.

Entre los aprendizajes que destacan las y los educadores se encuentran: el conocer un poco más de la cultura haitiana en clave histórica, que años atrás era muy ajena a la cultura chilena. Dentro de esos aprendizajes, se pueden identificar el conocer parte del idioma creol, su vocabulario, su historia y el generar vínculos con personas que portan una cotidianidad, códigos culturales, necesidades e historias que son nuevas

Para mí, los aprendizajes fueron muy mezclados entre el sentir y lo racional. Cada clase era una experiencia donde incorporaba nuevas cosas. Siempre me fui con algo nuevo. Pero también creo que mi aprendizaje se relacionó a darme cuenta de lo que me faltaba para ejercer de mejor manera las clases. Me di cuenta de que era fundamental aprender y manejar el creol más allá de mis intenciones, sino porque materialmente las clases se dificultaban solo intentando enseñar español sin manejar el creol. Entendí lo importante que era aprender más de la cultura y la cotidianidad de las personas de Haití, el cómo se relacionan entre ellas y ellos para poder relacionarme mejor con ellas y ellos. También comprendí que la enseñanza del lenguaje es insuficiente si no está vinculada a resolver otras cuestiones materiales que son urgentes para las y los compas de Haití, como por ejemplo la comida, la ropa, la salud. Es por esto, que dentro del curso buscábamos resolver cosas que se consideran “asistencialistas” pero que hay que abordarlas, porque el curso también fue un espacio de solidaridad de clase, de apoyo mutuo y de contención. Desde ahí la activación de redes, derivaciones, el apoyo en búsqueda de trabajo y un sinnúmero de cosas, también eran parte del curso y de la enseñanza del idioma (entrevista 10).

A partir de esta cita, se observa que los aprendizajes se encuentran relacionados, en primer lugar a que la enseñanza del idioma español debe abordarse en conjunto con otras necesidades materiales, que implica también hacer acciones por parte de las y los educadores más allá del curso de español. Otro aprendizaje tiene relación con conocer más de otra cultura diferente a la propia y de otro idioma diferente al propio. Por último,

se señala que los aprendizajes están asociados también a lo que falta por mejorar o a los desafíos que trajo este curso como el tener que prepararse de mejor manera como educadores o educadoras para abordar situaciones y relaciones que culturalmente son diferentes. A continuación, se muestran más aprendizajes por parte de los educadores y educadoras:

Mis principales aprendizajes estuvieron asociados a las dificultades que tuvimos. Todo lo que fue intentar hacer educación popular con compañeros y compañeras que hablan otra lengua, que desconocemos gran parte de la historia de su pueblo, nos ponían dos desafíos gigantescos: cómo hacernos entender no solo lingüísticamente, sino que culturalmente, y el cómo no caer en la folclorización o en una comprensión estática de “los haitianos son así”. Esa lógica que tenemos muy asociada a la relación con los migrantes de encasillarlos o folclorizarlos. Por ejemplo, “los negros son buena onda”, “son bailarines”, etc., que lleva a petrificar su condición de sujetos. Yo creo que esos fueron aprendizajes. El cómo poder ir sorteando esas dificultades, a lo mejor no lográndolo del todo, pero al menos teniendo conciencia de que no replicar cuestiones que no queríamos replicar. (Entrevista 8)

Entre los aprendizajes que se señalan acá se muestra que estos están vinculados a las dificultades que se presentaron en el curso, lo que da cuenta de que existe un proceso de reflexión y de integración por parte de los educadores, de cómo vivieron e incorporan los aprendizajes en el curso. Se muestra acá que el aprendizaje está en cómo construir formas de comunicación y de relacionarse que consideren a las personas migrantes desde la totalidad y su historicidad y no desde la estigmatización o la homogenización de las comunidades migrantes. Otros de los aprendizajes que se exponen son:

El aprendizaje está en que, a pesar de las diferencias materiales y culturales, acá en Chile también nos aquejan problemáticas súper parecidas con los estudiantes, entonces no es una diferenciación radical donde digamos que “los compas migrantes de Haití viven una realidad precarizada que nosotros no vivimos”, porque, si bien su situación de exclusión es mayor, como pobres y precarizados en Chile, también tenemos similitudes, por ejemplo, en lo caro que es pagar los arriendos o en la falta de acceso a derechos que son negados tanto para migrantes o para nosotros como chilenos. También aprendí cosas súper concretas como que en Haití se dio la primera revolución en América Latina y el Caribe, entonces aprendí de la fuerza que tienen como pueblo. Por último, también conocí más sobre cuestiones que pasan en Haití: las diferencias de clase que se hacen con el creol o que existen hartos espacios de educación popular que son como esta Escuela. Entonces, a pesar de las distancias, también hay cercanías (entrevista 5).

En este sentido, el aprendizaje que se expresa en la cita anterior se encuentra relacionado al conocer más de la historia y las formas de vida en Haití, así como también de la generación de un reconocimiento en el otro o la otra migrante en clave de solidaridad de clase y no de asistencialismo, y donde existe apoyo mutuo en un contexto donde la negación de los derechos sociales en Chile, precarizan la vida de las y los migrantes, pero también de las mismas personas chilenas.

En conclusión, los aprendizajes que mencionan las y los educadores se encuentran relacionados con: el conocer la historia de otra cultura como fue la haitiana; el aprender a generar otras formas de relaciones sociales a partir de códigos culturales y lingüísticos diferentes a los que siempre habían trabajado como educadores y educadoras populares; el visualizar lo que les falta como educadores y educadoras para hacer clases con más herramientas; y, por último, aprender a crear formas de relacionarse que no impliquen reproducir la folklorización y estigmatización de las y los estudiantes del curso.

Por otra parte, en relación con los aprendizajes que mencionan las y los estudiantes es posible mencionar:

Yo aprendí muchas cosas en el curso, pero creo que la más importante fue que aprendí por el curso a trabajar en cooperativa, porque pude trabajar un tiempo en eso. Además, aprendí cómo es la estructura que tiene el chileno, cómo funcionan algunas cosas y también aprendí más de la pronunciación y practicar un poco más eso (Entrevista 7).

En esta cita se señalan tres aprendizajes el primero relacionado al trabajo y a la forma de organización en cooperativa que fue parte de la propuesta del curso de español al realizar una de las salidas pedagógicas. Otro de los aprendizajes fue el conocer parte de la historia y el funcionamiento de las cosas en Chile y, por último, manifiesta un aprendizaje concreto que es el aprender a pronunciar, uno de los objetivos que se trabajaban clase a clase. Otro de los aprendizajes que mencionan las y los estudiantes son:

Lo que más aprendí fueron las cosas de trabajo, cómo pedir el trabajo, ya que hay una manera de pedirlo. Eso ayudó mucho. También el tema de la Salud. Todos los días aprendía de temas diferentes en las clases, en donde hacíamos cosas y también aprendíamos a hablar cosas nuevas. Y también aprendí de cómo vivían acá en Chile y que todas las clases tomábamos once y después ordenábamos (Entrevista 6).

A partir de la cita, se muestra que los aprendizajes son: la incorporación de habilidades socioeducativas como, por ejemplo, el cómo pedir trabajo, la incorporación de nuevo vocabulario y la obtención de información en diferentes temáticas relacionadas a la vida cotidiana. También se destaca dentro de los aprendizajes el conocer cómo se vive en Chile y el participar en dinámicas culturales que se dan en Chile como, por ejemplo, “tomar once”. En la cita se señala, además, como un aprendizaje la práctica de ordenar la sala de clases, lo cual tiene que ver con las prácticas colectivas que se realizan a nivel de Escuela dentro de sus procesos pedagógicos. Por último, la estudiante menciona que todas las clases aprendieron cosas diferentes, lo que se puede relacionar con las técnicas y estrategias didácticas que se trabajaban clase a clase.

En conclusión, los aprendizajes que señalan estudiantes se relacionan con: el aprender vocabulario español, habilidades, sobre las relaciones sociales y comunitarias, aprender más de las prácticas culturales chilenas, sobre otras formas de organizar el trabajo (cooperativismo) y cómo enfrentar situaciones de la vida cotidiana.

Por otra parte, el curso de español implicó una serie de aprendizajes a nivel de Escuela, algunos de los cuales se muestran a continuación:

Como Escuela aprendimos una nueva forma de llevar a cabo la educación popular que fue en un contexto de interculturalidad crítica y desde un lugar donde muchas de las cosas se iban aprendiendo en la misma práctica y significaban un desafío para las próximas clases. Aprendimos también a organizar la incertidumbre y a manejar situaciones complejas que nos sacaban de nuestros contextos cotidianos. También fortalecimos valores que veníamos trabajando: la solidaridad de clase, el apoyo mutuo, el cariño, la contención colectiva. El curso nos enseñó que nos queda mucho por construir y que la educación popular –una vez más– es una herramienta que nos permite dialogar entre pueblos. De alguna manera nos reafirmó la convicción de que como dijo Víctor Jara “Vamos por ancho camino” y seguiremos construyendo comunidad organizada en clave intercultural, antirracista, feminista y popular (entrevista 10).

A partir de esta cita, se muestra que los aprendizajes tienen que ver con enfrentarse a co-experiencias de educación popular, la incorporación de nuevos elementos que la práctica del curso iba integrando a la reflexión y a las planificaciones, el manejo de situaciones complejas de manera colectiva, el fortalecimiento de valores que forman parte del proyecto de Educación Pública Comunitaria y de la convicción y el compromiso político-pedagógico del a Escuela.

Otra de las opiniones que expresa los aprendizajes que tuvo la EPC con este curso:

Aprendimos como Escuela de la historia de lucha y resistencia del pueblo haitiano. Nos empapamos de su realidad y eso, sin duda, nos transforma como educadores y educadoras, pero también transforma la Escuela, y aprendimos lo importante que es poner siempre a disposición de las comunidades, organizaciones y movimientos nuestra Escuela, porque eso somos: un espacio que se construye entre todos y todas las oprimidas. Desde ahí siento que las y los estudiantes del curso de español nos enseñaron más de resistencia y valentía de lo que sabíamos; además, de que nos ayudaron a transformar el paisaje de nuestra escuela y espero que esos aprendizajes se mantengan con el tiempo (Entrevista 1).

En esta cita se muestra que los aprendizajes de la Escuela tienen relación con incorporar parte de la historia de otras culturas a la lucha de la Escuela como organización política-pedagógica, muestra también la visualización del sentido de comprender el rol que tiene esta Escuela en relación con el resto de las organizaciones sociales y comunidades el cual se relaciona con estar disponibles como proyecto educativo a construir comunitariamente la educación que necesitan las comunidades. Por último, refuerza la idea de que se aprende y fortalece el proceso educativo en términos de valores y convicciones.

## 2- Impacto:

En cuanto al impacto que tuvo el curso de español, es posible señalar en términos concretos un impacto cuantitativo, en el cual 50 personas haitianas obtuvieron mayores herramientas para el manejo del español, así como en otras habilidades y conocimientos. De esas 50 personas, 26 terminaron el curso de español y recibieron un diploma de aprobación de español básico. Además de esto, también tuvo un impacto en todas las personas que formaron parte de este curso de español, teniendo significancias no solo cuantitativas sino también cualitativas. Ante esto, una estudiante del curso señala:

Para mí el curso fue una familia, si usted no tiene una familia vaya a la Escuela porque allá te ayudan, a mí me ayudaron a traer a mi hija y aprendí a pedir cosas que antes no sabía cómo, el curso fue muy bueno para mí. El año 2017 nunca lo voy a olvidar porque yo venía llegando a Chile y este fue mi primer lugar para aprender español, yo entendía muy poco en ese tiempo (...) todavía hablo con casi todos mis



compañeros del curso y nos seguimos juntando y ayudando entre nosotros (Entrevista 6).

En esta cita se muestra que el curso de español generó impactos que no son cuantificables y que forman parte de las historias de vida de quienes participaron donde lo afectivo y lo educativo no son cosas que están separadas.

Por otra parte, desde la visión de uno de los educadores se señala:

Es difícil de evaluar el curso y tampoco tuvimos un instrumento que nos permitiera medir el impacto real del curso. Sí en lógicas cuantitativas tenemos la cantidad de estudiantes que participaron que en total fueron como unas 50 personas. A nivel personal tiene que ver integrar los aprendizajes del curso y los desafíos a nivel de EPC tienen que ver con poder parar otra línea de trabajo. Ahora, para el Barrio Franklin, un impacto es que fue importante este curso, porque el barrio es un barrio migrante y no abundan trabajos con migrantes desde las organizaciones sociales. Entonces, creo que siempre es saludable poder generar este tipo de espacios y que estos de una u otra forma tienen un impacto territorial (Entrevista 3).

El impacto del curso creo que habría que pensarlo en cada escala. Sin duda, desde la escala que trabaja la Escuela que es a un nivel muy local, pero igual hay un impacto, porque en el barrio hay muchas personas que formaron parte de este curso y que establecieron relaciones y redes que les permitió integrarse de manera mejor, tanto al barrio como a diferentes tipos de trabajo. A una escala más amplia, creo ya sería difícil sostener que el curso generó un impacto. En ese caso, creo que las iglesias evangélicas, por ejemplo, generan mayor impacto en las vidas de las personas de Haití, y eso es preocupante como Escuela, porque los valores y las visiones que se trabajan desde estas iglesias –que son súper conservadoras y misóginas–, va en contra de cómo concebimos el mundo desde lo intercultural y lo comunitario. Por último, creo que sin duda a nivel Escuela y en cada una de las personas que formamos parte del curso tiene un impacto cualitativo y es una experiencia que ninguno de nosotros nunca vamos a olvidar (Entrevista 10).

A partir de estas citas, se muestra que existe consenso en que el impacto se relaciona con los aprendizajes personales y colectivos que generó el curso y que el impacto que mayormente se visualiza es a nivel local, barrial, personal, de escuela y emocional, pero no es posible afirmar que existe impacto a una escala más amplia que lo local.

### 3- Contribuciones:

En cuanto a las contribuciones que realiza el curso de español al proyecto de Educación Pública Comunitaria, se relacionan de forma importante con los impactos anteriores. En este sentido es posible mencionar que el curso permitió generar nuevos procesos de producción de saberes y conocimientos, así como también permitió crear materiales pedagógicos, planificaciones, y la realización de técnicas y dinámicas pedagógicas nuevas para la EPC y para otras organizaciones que lo requieran.

La realización del curso también nos permitió, ya sea estrechar vínculos con otras organizaciones que estaban haciendo cursos de español, así como también ampliar las redes con otros espacios que nunca nos habíamos relacionado y que ahora eran muy pertinentes, ya sea para pedir información, realizar derivaciones, etc. Con estos vínculos, conseguimos material pedagógico que nos sirvió al inicio del curso, pero ya después fuimos creando material propio, y eso también es algo que está a disposición de cualquier colectivo u organización que lo necesite, porque esa justamente es la idea de la Escuela: poner a disposición saberes y herramientas educativas que aporten a nuestros trabajos territoriales (Entrevista 1).

Otra de las contribuciones que realiza el curso de español fue incorporar a los procesos de autoformación y de reflexión pedagógica de la Escuela Pública Comunitaria el enfoque de interculturalidad crítica y educación intercultural como otra de sus pedagogías orientadoras. En este sentido, y a raíz de los aprendizajes del curso de español, la Escuela Pública Comunitaria comenzó a levantar espacios de formación política con respecto a este tema, por ejemplo, con la realización del conversatorio de “Interculturalidad Crítica y Educación Popular”.

A partir de lo planteado, la interculturalidad crítica se complementa con enfoques como los de pedagogías descolonizadoras que incorporan categorías como las de colonialidad, racialización, género, clase, entre otras, y que aportan a ampliar la praxis pedagógica. De esta forma, la Escuela Pública Comunitaria incorpora la necesidad de reflexionar sobre la educación intercultural, cuestión que antes no había hecho y comprender la educación intercultural como un enfoque transformador que tensiona la ideología dominante de la escuela neoliberal, con la cual se pueden establecer relaciones complementarias con la educación popular, los feminismos y las corrientes críticas desde donde trabaja la EPC.

Otra de las contribuciones que realiza este curso es el amplificar los frentes de lucha que tiene la Escuela Pública Comunitaria, la cual, al estar ligada a los movimientos

sociales y populares, se va transformando constantemente en conjunto con las transformaciones socioterritoriales. En este sentido, a raíz del curso, la EPC visualiza la urgencia de posicionarse como un proyecto educativo con perspectiva antirracista lo que, si bien era algo “obviado” por la Escuela, hoy se considera como un elemento que no puede estar ajeno a las diferentes discusiones y prácticas pedagógicas que se generen.

Por último, otras de las contribuciones que realiza este curso, es traer como insumo la reflexión sobre el idioma, el lenguaje y su importancia en las construcciones culturales, históricas y territoriales, lo cual también fue una temática nueva a abordar por parte de la Escuela Pública Comunitaria que implicó visibilizar al idioma como un espacio de sobrevivencia y de resistencia. Así mismo, el curso de español permitió abrir nuevos espacios de autoformación para personas de la EPC, ya que dos educadoras del curso de español aprendieron creol, porque tomaron un curso que estaba destinado para organizaciones sociales que hicieran clases de español.

#### 4- Dificultades y desafíos

En cuanto a las dificultades y desafíos, estos se abordarán de manera conjunta, pues existe una relación dialéctica entre ambos elementos, de forma tal, que cada dificultad del curso se transforma a la vez en un desafío a enfrentar.

De manera general, una de las dificultades centrales que tuvo la realización del curso de español para las y los educadores fue la falta de herramientas que permitieran comprender de manera amplia las formas culturales de relacionarse que se gestaron con las y los estudiantes del curso de español. Esta situación implicó una constante incertidumbre durante la realización del curso. En este mismo sentido, ocurrió que las educadoras que formaron parte del curso durante el año 2018 se sintieron incómodas ante prácticas de estudiantes hombres del curso de español, quienes por ejemplo, las llamaban en horarios inapropiados para las y los educadores de la EPC o tenían formas de relacionarse que para las compañeras, así como para la EPC, eran prácticas de hostigamiento y acoso.

Esta situación sumada a diferentes dinámicas como, por ejemplo, que las mujeres estudiantes participaron menos en clases, llevó a que las educadoras del curso mostraran su preocupación ante estas situaciones y visibilizaran la necesidad de tener mayores herramientas para un trabajo que se planteara desde un diálogo de saberes entre educadores/as y educandos/as, lo cual no se consiguió hacer en su totalidad. Por esto, una de las propuestas que realizaron las educadoras, fue que si el curso de español continúa,

se realizara solo para mujeres haitianas, es decir que tuviera un carácter separatista. Si no se daba esa posibilidad, las educadoras proponían que el curso no se siguiera realizando, mientras no estuvieran las condiciones de seguridad para ellas y mientras no se profundizara por parte de la Escuela en un trabajo intercultural desde una perspectiva antirracista y feminista.

Como educadoras nos sentimos muy incómodas en diferentes circunstancias donde los estudiantes de Haití tenían actitudes de llamar a horas inapropiadas o escribir todo el tiempo por whatsapp, preguntarnos si teníamos pareja o si estábamos casadas y esas cosas, que puede responder a las diferentes formas del machismo en cada país, para nosotras fue muy incómodo al punto que si hay que nombrar lo que ocurrió, para mi fueron situaciones de acoso y por lo mismo fuimos muy claras en decir que si no cambian las formas de hacer el curso, no seguiríamos haciéndolo (Entrevista 1).

Otras de las dificultades que se presentaron durante el curso fue que los últimos meses de clases del año 2018 las y los estudiantes bajaron su asistencia a clases. Entre las razones que daban como estudiantes, se encontraba la incompatibilidad entre los horarios de trabajo y el curso. Sin embargo, la inconstancia en la asistencia fue una situación que estuvo presente casi la totalidad del año 2018 a diferencia del año 2017, donde el grupo que asistía a clases era mucho más constante y estable.

Siento que este año [2018] no fuimos capaces de encantar a los estudiantes del todo, por lo que no pudimos ser un grupo estable o con una cantidad mínima que vinieran, siempre fue súper flexible el tema de los horarios o la asistencia, y no es que no me guste, pero lo muestro como un elemento que deberíamos tomar en cuenta en una próxima vez que hagamos un curso como éste. También el partir tarde las clases era complejo porque algunos llegaban temprano y tenían que esperar mucho para poder empezar la clase, y eso tampoco es bueno y desmotiva (entrevista 8).

Una de las explicaciones que plantean las y los educadores con respecto a la asistencia es que durante el año 2017 era mayor la demanda de aprender español por parte de las comunidades haitianas, porque no existían muchas redes; mientras que después, durante el año 2018, entre las mismas personas de Haití se fueron creando espacios para aprender español, porque algunos/as llevaban más tiempo en Chile y, por lo tanto, comenzaron a enseñarles a los que fueron llegando después. En este sentido, los espacios de aprendizaje del español ya no eran exclusivos de los cursos de español dictados por

personas chilenas, sino que se comenzaron a dar a través de los espacios laborales y la propia cotidianidad de las personas haitianas.

Cuando empezamos en el 2017, la necesidad era de aprender español era muy alta. En casi todas las comunas veíamos cómo se llenaban los cursos de español que se realizaban. Siento que esa realidad se transformó hacia el año 2018, porque comenzamos a ver que un mayor número de personas de Haití ya se encontraban trabajando o con redes de apoyo más fortalecidas. Entonces el curso de español el año pasado era un complemento más que una urgencia (...) los estudiantes entre sí se apoyaban y empezaron a crear espacios propios para aprender el idioma, lo cual yo creo que es lo mejor que pudo haber pasado, que de manera autónoma generen sus espacios de enseñanza-aprendizaje. (Entrevista 10).

Otras de las dificultades que se mostraron a partir del curso de español fue que dentro del aula las y los estudiantes tenían diferentes niveles del manejo del español, donde algunos llegaban al curso sin saber nada, mientras que otras personas ya manejaban un poco más el idioma. En este sentido, el tener dentro de un mismo grupo diferentes niveles, pero, a la vez, no tener la capacidad de crear un material pedagógico diferenciado o de poder resolver las dudas de manera personalizada fue una dificultad para las y los educadores. Esto se expresa en la siguiente cita:

Tuvimos la dificultad de poder elaborar materiales pedagógicos que tuvieran la capacidad de ser simples, complejos y críticos a la vez, cuestión que ya es difícil en nuestro propio idioma y ya hacer las traducciones fue muy complicado. Lo otro difícil fue que teníamos los distintos niveles del manejo de español en un solo curso. Aplicamos la lógica del aprendizaje entre pares donde ellos mismos se iban enseñando y apoyando, pero aun así fue difícil (Entrevista 3).

Todas estas dificultades instalan grandes desafíos que requieren ser abordados de manera colectiva desde la Escuela Pública Comunitaria, ya que como organización existen consensos en la importancia de realizar un trabajo con las comunidades migrantes, y en la necesidad de ir generando las condiciones para poder, a corto o mediano plazo, retomar el trabajo intercultural, ya sea desde un curso de español o de otra forma que permita integrar los aprendizajes que han surgido a raíz del curso de español, los cuales sin duda contribuyen a que las próximas propuestas de trabajo educativo que no tengan una finalidad asistencialista, sino que se realicen con una perspectiva emancipadora que es desde el lugar donde se sitúa el proyecto de la Educación Pública Comunitaria:

Considero que el mayor desafío es integrarnos como pueblo sin fronteras, como pueblo latinoamericano, no como distintas unidades dentro de una misma comunidad. Hoy en día la integración hacia las y los compas de Haití de manera general, se da de forma folklórica. Por ejemplo, en las escuelas para integrar a las comunidades migrantes las personas se disfrazan en el mes correspondiente del traje tradicional, se bailan las danzas, pero la integración no se da de manera completa y hacia eso es donde tenemos que apuntar. Creo que lo empezamos a hacer, pero aún nos falta mucho (Entrevista 4).

#### 5- Proyecciones:

En cuanto a las proyecciones, estas se encuentran vinculadas a los desafíos del curso, así como también al proyecto de Educación Pública Comunitaria y su propuesta política-pedagógica. En este sentido, las proyecciones del curso se enmarcan en la lógica de seguir avanzando en la perspectiva descolonizadora y de interculturalidad crítica y antirracista que viene trabajando la Escuela de manera pero no se ha profundizado ni tampoco logrado hacer un trabajo sistemático y constante.

Una de las proyecciones en clave de propuestas que se plantea desde las y los educadores, es ampliar el trabajo con la comunidad migrante a diferentes temáticas y grupos migratorios, pues se visualiza como urgente el combatir de manera colectiva las prácticas racistas que existen en Chile y que se han ido agudizando los últimos años.

Este es un curso que de todas maneras se inscribe en la lógica de avanzar en la descolonización y en la perspectiva de la interculturalidad crítica, por lo que creo que el trabajo con las y los compañeros migrantes es del todo pertinente con el trabajo de la Escuela. (...) creo que es algo que hay que mantener en el marco de las disputas a los discursos y las prácticas racistas en Chile. Por donde lo miro, creo que es un trabajo que es importante sostener. Pero no hemos encontrado una forma específica de mantenerlo desde la Escuela (Entrevista 3).

Según lo que se menciona en la cita expuesta, existe una necesidad de proyectar el trabajo intercultural dado a la pertinencia que tiene con el proyecto de la EPC, sin embargo, se menciona que todavía no existe una claridad de cómo continuar con este trabajo. De esta manera se da cuenta de que es necesario como organización político-pedagógica seguir dando discusiones y reflexiones sobre cómo se puede continuar este trabajo, por lo que las proyecciones aún se encuentran en construcción.

Una de las posibles propuestas que se leen en clave de proyecciones es la posibilidad de volver a realizar el curso de español para personas de Haití, pero vincularlo a otras dimensiones que les permitan a las y los estudiantes resolver cuestiones materiales

como, por ejemplo, a través de la certificación ministerial de la nivelación de estudios, es decir, que no solamente aprendan español, sino que también puedan convalidar o terminar sus estudios de enseñanza media. Esto permitiría que las personas de Haití tuvieran la opción de estar en un curso exclusivo para ellas y ellos o de incorporarse a los programas de nivelación de estudios que realiza la Escuela donde la mayoría de las personas que participan son chilenas, pero también participan personas de otros países como, por ejemplo, Colombia, Perú o Ecuador.

Tenemos que encontrar la manera de crear una propuesta para las y los compas de Haití que les haga sentido en función de sus necesidades, las cuales son el trabajo, la salud, lo legal, la educación o los oficios y esas necesidades, no son propiamente de las personas de Haití, sino que, de todas las comunidades migrantes, incluso de nosotras y nosotros como chilenos. Entonces, siento que el curso debe dar un salto cualitativo en clave de apuntar a la autogestión de las personas y de resolver sus necesidades materiales. El lenguaje sin duda es fundamental, pero debe estar vinculada a otras áreas y a la construcción de comunidades informadas y organizadas. Por último, creo que cualquier proyección que pensemos en esta área tiene que estar de la mano con el trabajo que realizan otras organizaciones sociales e instituciones, no es un trabajo aislado y para eso, ya tenemos hartas redes hechas (Entrevista 10).

Para mí es el curso en sí mismo no es un fin, si no que el fin es crear comunidades interculturales, hermanas y conocernos. Por eso yo creo que algo muy bueno sería que el curso vaya de la mano con un trabajo; por ejemplo, con la cooperativa de pan, o algún otro oficio, o crear responsabilidades para que ellos también puedan entregar algo (Entrevista 4).

Como se observa en estas citas, las reflexiones en torno a cómo continuar este trabajo desde la Escuela se encuentran vinculadas a ir más allá del curso de español, donde, además, se consideren otras formas de construcción como, por ejemplo, cooperativas u oficios, o bien, que se levanten espacios que ayuden a resolver cuestiones básicas como la nivelación de estudios, la agilización de trámites legales, etc.

Además de lo anterior, otra de las proyecciones que se visualizan es que la continuidad de este trabajo intercultural se realice por medio de la creación de un curso de creol para personas chilenas, donde estudiantes que participaron del curso de español, ahora puedan tener el rol de educadores y educadoras. Esta propuesta nace porque cada vez es mayor la necesidad para diferentes personas chilenas que trabajan con población migrante manejar el creol como, por ejemplo, las personas que trabajan en la salud pública o para quienes trabajan en colegios, sala cunas o jardines infantiles o diferentes

instituciones que atienden a población migrante y que hoy ven la necesidad de adquirir mayores conocimientos del creol. Actualmente existen diferentes cursos de creol para personas chilenas. Incluso durante el 2018, dos educadoras del curso de español de la EPC tomaron un curso de creol en otra organización, justamente para poder desarrollar de mejor manera las clases. Esta propuesta surge a partir de reflexiones que crean las y los propios educandos del curso:

Nosotros como haitianos tenemos que aprender a hablar español, ya que estamos en un país donde hablamos español. Pero veo en los hospitales, en los colegios, con los profesores, con los doctores, y pienso que sería bueno si ellos pudieran hacer un pequeño curso de creol, porque también es bueno que ellos sepan entendernos cuando nosotros necesitamos algo (Entrevista estudiante).

A partir de esta cita se manifiesta la relevancia de la integración de las personas haitianas a Chile, ya que no basta con que ellas y ellos aprendan español, sino también que las personas chilenas y las políticas públicas puedan crear mecanismos que permitan un diálogo tanto de saberes con las personas de Haití, lo cual se torna uno de los grandes desafíos a nivel de Estado que tiene justamente relación con la garantía de los derechos básicos universales para todas y todos.

### **5.1 Últimas reflexiones:**

La presente investigación concluye luego de exponer las proyecciones que se tienen para dar continuidad al trabajo con la población migrante de Haití y, de esta manera, de seguir caminando con mayor convicción y trabajo, la dimensión descolonizadora, intercultural crítica y antirracista de la Escuela Pública Comunitaria.

En cuanto a los objetivos planteados para esta investigación, estos fueron abordados ya que fue posible realizar las acciones y actividades propuestas para desarrollar esta investigación las cuales eran: describir el proyecto de Educación Pública Comunitaria en clave de territorialización, analizar el curso de español desde diferentes visiones, materiales pedagógicos y documentos políticos y pedagógicos del a EPC y, por último, se pudo realizar una vinculación entre lo que fue la experiencia del curso de español y el proyecto de la EPC apuntando a visibilizar la pertinencia que tuvo la realización del curso de español, así como también los aprendizajes, las contribuciones y las dificultades que existieron en la realización del curso con la finalidad de vislumbrar



proyecciones y propuestas que estén dentro de los lineamientos y de las orientaciones políticas y pedagógicas de la Escuela Pública Comunitaria. Por lo que de esta manera se realiza el objetivo general propuesto en esta investigación que es analizar el curso de español para personas de Haití que desarrolla la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin como parte de sus procesos de territorialización educativa.

Entre los hallazgos importantes que surgen a partir de esta investigación es posible mencionar en primer lugar las relaciones entre el trabajo-el lenguaje y el género donde se observó que los hombres haitianos que participaban del curso tenían mejor manejo del idioma español a partir del tipo de trabajo que ejercían, el cual en todos los casos estaba relacionado al ámbito público, lo que facilitaba sus procesos de socialización. Un segundo hallazgo tiene relación con que la dinámica en la asistencia al curso de español por parte de las y los estudiantes se encontraba atravesada por un criterio familiar o grupal ya que asistían en familias o grupos de amistades y/o vecinos, pero muy pocas veces las personas asistían solas a clases, principalmente si eran mujeres. Un tercer hallazgo es que el lenguaje es una temática muy relevante al momento de reflexionar sobre los procesos pedagógicos y socioterritoriales, ya que el lenguaje desde la experiencia de este curso también se comprende como un espacio de resistencia y sobrevivencia. Por último, otro hallazgo relevante es que a partir de este curso de español el proyecto de la Escuela Pública Comunitaria amplía sus frentes de lucha teniendo como desafíos la profundización de su trabajo educativo en clave descolonizadora, antirracista e intercultural crítica, perspectivas que siguen siendo incipientes en el proyecto de Educación Pública Comunitaria.

La realización de esta investigación se hizo con propósitos y convicciones claras a nivel personal y colectivo, las cuales son contribuir a la praxis de los diferentes espacios sociales, políticos, pedagógicos y populares que realicen o pretendan realizar trabajos en contextos migratorios, interculturales y antirracistas. Se busca además con este trabajo crear puentes entre experiencias educativas con la finalidad de generar diálogos de saberes que permitan fortalecer los procesos socioeducativos en cada uno de los territorios donde se desarrollan experiencias alternativas a las hegemónicamente impuestas.

El contexto actual en Chile y en América Latina, donde se observa la agudización de la crisis del capitalismo en sus múltiples dimensiones, nos lleva a la necesidad de organizarnos desde cada uno de nuestros territorios, para crear condiciones que nos permitan recuperar nuestros derechos, nuestra soberanía y nuestra dignidad. Una de las expresiones que tiene la crisis del capitalismo, tiene que ver con las transformaciones

actuales que presentan los flujos migratorios, los cuales crean nuevas espacialidades y territorios desde una escala local a una internacional, lo que implica que principalmente en los sectores populares y empobrecidos, aumente el número de las personas migrantes en situaciones de exclusión. De esta manera como comunidades periféricas y al margen de los privilegios del capitalismo, comenzamos a convivir con estas comunidades migrantes quienes portan con ellas sus saberes, historias de vida, oficios, sueños y fuerza de trabajo, y para convivir de manera armónica, debemos crear caminos que nos junten en clave de solidaridad de clase, pues sabemos que no contamos con el apoyo de los Estados neoliberales que se encuentran al servicio de los grandes intereses transnacionales, mismos intereses que desplazan, destierran y exilian a las personas de sus tierras de origen.

Comprendiendo todas las complejidades y los caminos de resistencias que tejen los pueblos, sus organizaciones y movimientos, es que resulta urgente generar no solo levantar procesos organizativos, sino que también poder sistematizarlos y socializarlos, para poder reconocer, problematizar y transformar nuestras realidades con el fin de conseguir emanciparnos de manera comunitaria.

Se espera que este esfuerzo de colectivizar una parte de la praxis de la Escuela Pública Comunitaria, Escuela siempre en resistencia y lucha, pueda nutrir otros rincones y experiencias y pueda regar otras semillas de saberes pues necesitamos crear una, dos tres, muchas Escuelas Públicas Comunitarias y populares que formen parte de nuestros históricos movimientos populares. En todos los lugares, por todas las luchas, por todas y todos nuestros compañeros y compañeras muertas en dictaduras y en “democracias”, porque sabemos que valdrá la pena mil veces luchar para que como pueblos sin fronteras tengamos nuestro derecho a vivir en paz.

## REFERENCIAS

ALBERICH, Tomás. **Investigación-Acción-Participativa y mapas sociales**. Revista Portularia Vol. VIII, nº 1. 2008, [131-151], issn 1578-0236. © Universidad de Huelva Disponible en: <http://www.uji.es/bin/serveis/sasc/ext-uni/oferim/forma/jorn/tall.pdf>

ANTÓN, Emma. **Estas son las comunas más inclusivas con los inmigrante** Periódico Electrónico La Hora. 2016. Disponible en: <http://www.lahora.cl/2016/12/estas-las-comunas-mas-inclusivas-los-migrantes/>

Antón, Gustavo & Damiano, Franco. **El malestar de los cuerpos**. Ediciones P.I.Ca.So. (Programa de investigación sobre el cambio social. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. 2010.

ANZALDÚA, Gloria. **Vivir en la frontera significa que tú**. In Borderlands. La Nueva Mestiza. Madrid: Capitán Swing Libros, S.L. 2016, p. 263.

ANTHIAS, Floya. **Género, etnicidad, clase y migración: interseccionalidad y pertenencia translocalizacional**. En: Feminismos periféricos. Granada: Alhulia. 2006.

BARRERA, Oscar. **El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucaul**. Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana, vol. VI, núm. 11, enero- junio, pp. 121-137 Universidad Iberoamericana, Ciudad de México Distrito Federal, México. 2011.

BELLIARD, Camila. **Negritudes Extranjeras en Chile. Significaciones y estereotipos sexo genéricos racializados en torno a los inmigrantes afro-latinoamericanos en Santiago de Chile**. Tesis realizada en el marco del proyecto FONDECYT N°1130203: "Inmigrantes "negros" en Chile: prácticas cotidianas de racialización /sexualización". Santiago de Chile. 2015.

BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL.

<https://www.bcn.cl/siit/nuestropais/region13>) acceso: 07 ene. 2019

BOISIER, Sergio. Chile: **la vocación regionalista del gobierno militar**. EURE (Santiago), Santiago, v.26, n.77, p.81-107, mayo 2000.

Disponible en <[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0250-71612000007700004&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612000007700004&lng=es&nrm=iso)>.

Accedido en 08 nov. 2018. <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612000007700004>.

BUSSO, Gustavo. **Migración interna, pobreza y desarrollo territorial en el Cono sur de América Latina**: Impactos socio-demográficos de la migración interna a nivel de divisiones administrativas mayores en Argentina, Bolivia, Brasil y Chile. Consultado en: Reunión de Expertos sobre Población y Pobreza en América Latina y el Caribe 14 y 15 de Noviembre 2006, Santiago, Chile Organizado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CELADE-División de Población, con el auspicio del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA)

CABALUZ, Fabián, OJEDA, Paula, OLIVARES, Cristian. **Notas introductorias a la Educación Popular y el Pensamiento Político-Pedagógico de Paulo Freire** [Inédito], cuadernos de Educación Popular, UAHC. 2014

CASTRO- PAREDES, Moyra. **Descentralización educacional en Chile: itinerario sin territorio**. Innovar, [S.l.], v. 22, n. 43, ene. 2012. ISSN 2248-6968. Disponible en: <<https://revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/35513/35899>>. Fecha de acceso: 01 jun. 2019

CAVIERES, Héctor; CARCAMO, Ulises. **La organización territorial de Chile en el transcurso del S. XX** Departamento de Ciencias Históricas Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad de Chile, 2000. Disponible en: <https://ivanhistorico.files.wordpress.com/2013/12/art-organizacic3b3n-territorial-en-chile.pdf>. Accedido en 12 de feb. 2018.

COLEGIO DE ASISTENTES SOCIALES. **Código de ética profesional**. 1959.

COLECTIVO DIATRIBA & OPECH/CENTRO ALERTA. **Trazas de Utopía. La experiencia de autogestión de cuatro liceos chilenos durante 2011**. Santiago, Chile: Editorial Quimantú. 2011.

DEPARTAMENTO DE EXTRANJERIA Y MIGRACIONES. **Migración haitiana en Chile. Boletín informativo N°1 Departamento de extranjería y migración**. 2016 Disponible en: <http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/09/boletin-1.pdf>

COLECTIVO DIATRIBA: **Educación a medio camino: Entre el mercado, la nostalgia y nuestras resistencias**. Revista de pedagogía militante. Tercera entrega. Santiago de Chile. 2011.

ESCUELA PÚBLICA COMUNITARIA. **La Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin**. Dossier para la solicitud del comodato. Santiago de Chile. Agosto 2017.

FANON, Frantz. **Piel negra, máscaras blancas**. Buenos Aires: Abraxas. 1973.

FABREGAT, C. (1995). **“Geografía y Educación. Sugerencias didácticas”**. España: Huerga y Fierro Editores.

FERNANDEZ, Marcela. **La Experiencia de la Escuela Pública Comunitaria.. XI Jornadas de Sociología**. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015. Disponible en: [http://jornadasdesociologia2015.sociales.uba.ar/wpcontent/uploads/ponencias/1228\\_650.pdf](http://jornadasdesociologia2015.sociales.uba.ar/wpcontent/uploads/ponencias/1228_650.pdf)

FUENTES, Luis; MAC- CLURE, Oscar; MOYA, Cristóbal & OLIVOS, Camilo. **Santiago de Chile: ¿ciudad de ciudades? Desigualdades sociales en zonas de mercado laboral local**. Revista de la CEPAL N° 121, abr. de 2017.

FREIRE, paulo. (2006). **Pedagogía del Oprimido**. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.

FUNDACIÓN PATRIMONIO SUSTENTABLE & CONSEJO NACIONAL DE LA CULTURA Y LAS ARTES. **Guía Patrimonial del Barrio Franklin**. Disponible en: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/10/LIBRO-BARRIO-FRANKLIN.pdf>  
accedido: 25 de feb. 2018.

GALLASTEGUI, Joaquín; ROJAS, Ignacio; PEREZ, Romina & GALEA, Juan. Universidad y Barrio. Diálogo entre dos saberes. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso. 2018.

GUERRA, Roberto. **Elaborando un proyecto cultural**. Guía para la formulación de proyectos culturales y comunitarios. Santiago: Ediciones EGAC. 2015.

HIDALGO, Rodrigo & TORRES, Alma. **Los peruanos en Santiago de Chile: transformaciones urbanas y percepción de los inmigrantes**. Revista Polis de la Universidad Bolivariana, Volumen 8, N°22. Chile. 2009.

HIRATA, Elena. **Tendências recentes da precarização social e do trabalho**. Brasil, França, Japão. Caderno CRH, Salvador, v. 24 n. spe 01, p. 13-20, 2011.

HIRATA, Elena. **Relaciones sociales de sexo y división del trabajo contribución a la discusión sobre el concepto trabajo**. Revista Herramienta. [En línea], 14. 2000. Disponible en <http://www.herramienta.com.ar/revista-impresa/revista-herramienta-n-14>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (Chile). **Censo de Población y Viviendas 2017**. Disponible en: <https://www.censo2017.cl/descargas/proyecciones/metodologia-estimaciones-y-proyecciones-de-poblacion-chile-1992-2050.pdf>  
Accedido en: 15 abr. 2018.

KOROL, Claudia. **Feminismos populares: pedagogías y políticas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo; Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial Chirimbote; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: América Libre. 2016

LOUIDOR, Woody. **Los Flujos Haitianos hacia América Latina. Situación actual y propuesta**. Servicio Jesuita a Refugiados para Latinoamérica y el Caribe (SJR-LAC) 26 de mayo. 2011. Disponible en: [https://www.entreculturas.org/files/documentos/estudios\\_e\\_informes/Flujos%20haitianos%20haciaAL.pdf](https://www.entreculturas.org/files/documentos/estudios_e_informes/Flujos%20haitianos%20haciaAL.pdf)

LOPES, Otacílio y DE CACIA, Eliane. **Aula de campo como um encaminhamento metodológico no processo de ensino-aprendizagem**: aplicações a partir da Geografia do cotidiano e do custo zero. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 8, n. 16, p. 242-267, jul./dez., 2018. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/335985120\\_AULA\\_DE\\_CAMPO\\_COMO\\_U\\_M\\_ENCAMINHAMENTO\\_METODOLOGICO\\_NO\\_PROCESSO\\_DE\\_ENSINO-APRENDIZAGEM\\_aplicacoes\\_a\\_partir\\_da\\_Geografia\\_do\\_cotidiano\\_e\\_do\\_custo\\_zero](https://www.researchgate.net/publication/335985120_AULA_DE_CAMPO_COMO_U_M_ENCAMINHAMENTO_METODOLOGICO_NO_PROCESSO_DE_ENSINO-APRENDIZAGEM_aplicacoes_a_partir_da_Geografia_do_cotidiano_e_do_custo_zero)

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimientos Socioterritoriales y Movimientos Socioespaciales**. Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales. Observatorio Social de América Latina, OSAL, 2005. **Disponible en:** <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16MFernandes.pdf>  
**Accedido:** [04 de diciembre 2017](#).

FERNANDES, Bernardo Mançano.. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território com categorias essenciais** citado en: “Educação do campo e pesquisa: Questões para reflexão”. - Brasília: Ministerio de desenvolvimento agrario. 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **La ocupación como una forma de acceso a la tierra en Brasil:** una contribución teórica y metodológica. En publicación: Recuperando la tierra. El resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y América Latina. Sam Moyo y Paris Yeros [coord.]. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2008. ISBN 978-987-1183-85-2  
Disponible  
en:<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/sursur/moyo/15Fernandes.pdf>

MEMORIA CHILENA. **De periferia urbana a mercado popular**. El Barrio Matadero-Franklin (1847-2007). 2009.  
Disponible en <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3370.html>. Fecha de acceso: [07 may. 2019](#)

MORA, Claudia. **Globalización, Género y Migraciones**. Revista Polis, Vol 7, n° 20, 2008, Ed. Universidad Bolivariana de Chile. 2008.

MUNARIM, Antonio. **Elementos para una política pública de educação de campo**. citado en: “Educação do campo e pesquisa: Questões para reflexão”. - Brasília: Ministerio de desenvolvimento agrário. 2006.

MOVIMIENTO DE TRABAJADORES Y TRABAJADORAS SIN TIERRA. **Método de trabajo y organización popular Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST)** - Brasil Sector Nacional de Formación. Editorial El Colectivo. Buenos Aires. Argentina. 2009.

OLIVARES, Cristian. **“La territorialización del espacio escolar por parte de los movimientos sociales chilenos durante el siglo XX: La experiencia de la ‘Escuela Consolidada N°1 de Experimentación de Santiago’ ubicada en la población Miguel Dávila Carson (1953 – 1973)”**. Tesis para optar al título de Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívico. Proyecto MYS I/20/2013, aprobado y financiado por la Dirección de Investigación UMCE. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Ñuñoa, Chile 2015.  
Disponible en: [http://www.socialismo-chileno.org/videla/Olivares,%20Cristian%20-%20Territorializaci%C3%B3n%20en%20la%20Escuela%20Consolidada%20D%C3%A1vila%20\(con%20anexos%20incluidos\).pdf](http://www.socialismo-chileno.org/videla/Olivares,%20Cristian%20-%20Territorializaci%C3%B3n%20en%20la%20Escuela%20Consolidada%20D%C3%A1vila%20(con%20anexos%20incluidos).pdf)

PICAZO, Inés. **La reforma del currículo escolar en Chile: entre tensiones creadoras y consenso necesario.** *In: Rev. Pensamiento Educativo*, Vol. 40, n° 1, 2007.

Disponible en: [file:///C:/Users/mgrob\\_sum/Downloads/409-918-1-PB.pdf](file:///C:/Users/mgrob_sum/Downloads/409-918-1-PB.pdf)

Accedido: 10 marzo, 20018. p. 313-333.

PNUD. **Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile.** Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. 2017.

PNUD. **Diagnóstico de la Región Metropolitana de Santiago.** Gobierno Regional Metropolitano de Santiago. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD Chile. 2012.

REVISTA PAULO FREIRE. **Revista de Pedagogía Crítica**, Año 11, N° 11, julio 2012.

LOPES, Otacílio y DE CACIA, Elaine. **Aula de campo como um encaminhamento metodológico no processo de ensino-aprendizagem:** aplicações a partir da Geografia do cotidiano e do custo zero *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 8, n. 16, p. 242-267, jul./dez., 2018 245).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social.** México: Siglo XXI Editores. 2009.

SANTOS, Milton. **Metamorfosis del espacio habitado.** España: Oikos-tau, 1996.

SANTOS, Milton. **La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción** Barcelona, España: Editorial Ariel, S.A. 2000.

SASSEN, Saskia. **Contra geografías de la globalización: la feminización de la supervivencia**”. En *Travesías*, 10 (9), 11-37. 2002.

SALETE, Roseli. **Caminhos para Transformação da escola:** agricultura camponesa, educação politécnica e escolas de campo. Sao Paulo: Expressão popular. Brasil. 2015.

SOUSA, Silvia; GARCIA, Diego & SOUTO, Xosé. **Educación geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica:** un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales* Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9796. Depósito Legal: B. 21.742-98 Vol. XXI, núm. 1.155. 5 de abr. de 2016.

STEFONI, Carolina. **Mujeres inmigrantes peruanas en Chile.** *Papeles de Población*, n°3, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. 2002.

TIJOUX, María Emilia. **El Otro inmigrante “negro” y el Nosotros chileno. Un lazo cotidiano pleno de significaciones.** *Boletín Oniteiken* N° 17. 2014 Disponible en [www.accioncolectiva.com.ar]

TIJOUX, Maria Emilia. **El cuerpo como cicatriz. Relaciones coloniales y violencia racista. Universidad de Chile. 2017.** Disponible en:  
[http://uabierta.uchile.cl/c4x/Universidad\\_de\\_Chile/UCH\\_22/asset/Tijoux\\_2017.pdf](http://uabierta.uchile.cl/c4x/Universidad_de_Chile/UCH_22/asset/Tijoux_2017.pdf)

TIJOUX, Maria Emilia. **Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración.** Editorial: Universitaria. Santiago de Chile. 2016. p. 284 ISBN: 978-956-112502-5

TIJOUX, Maria Emilia, CORDOVA, Maria. **Racismo en Chile: Colonialismo, nacionalismo, capitalismo.** Revista Latinoamericana Polis. 2015. Volumen 14, N°42. P 7-13.

UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO. **Migración: cifras más claras.** Revista de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad Alberto Hurtado N° 126 / mayo 2018. ISSN 0719-9597. Disponible en:  
[http://mailing.uahurtado.cl/2018/comunicaciones/oe/mayo/oe\\_final.pdf](http://mailing.uahurtado.cl/2018/comunicaciones/oe/mayo/oe_final.pdf)  
Accedido en: 06 jun. 2019.

VILLASANTE, Tomás. **Género, grupos domésticos y derechos de propiedad a la tierra.** En: Revista El Cotidiano (139: 7-19). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Atzacotalco División de Ciencias Sociales y Humanidades. México. 1994.



## ANEXOS

Tabla de entrevistadas y entrevistados.

Número de entrevistado r/a	Inicial del nombre	Edad	Género	País de origen	Rol en Escuela Pública Comunitaria	Rol en curso de español	Año que participó del curso de español
1	F	33	F	Chile	Psicóloga	Educadora	2017 – 2018
2	C	30	M	Chile	Educador	-	-
3	F	38	M	Chile	Educador	Educador	2017-2018
4	D	33	M	Chile	Educador	Educador	2018
5	C	30	F	Chile	Educadora	Educadora	2018
6	N	32	F	Haití	-	Estudiante	2017-2018
7	N	34	M	Haití	-	Estudiante	2018
8	M	38	M	Chile	Educador	Educador	2018
9	J	32	M	Haití	-	Colaborador investigación	2019
10	G	27	M	Chile	Educadora	Educadora	2017