

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

HACIENDO LA CIMARRA: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA Y AUTOGESTIONADA EN EL VALPARAÍSO PRE REVUELTA

HACIENDO LA CIMARRA: AN EDUCATIONAL AND SELF-MANAGED EXPERIENCE IN PRE-REVOLT VALPARAÍSO

HACIENDO LA CIMARRA: UMA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL E AUTO-GERIDA EM PRÉ-REVOLT VALPARAÍSO

Aleosha Eridani¹, Aníbal Carrasco Rodríguez², Alejandra Bascuñán Harrison³, Nicole Canales Díaz⁴, Gustavo Cerda González⁵, Daniel Contardo Valencia⁶, Diego Gutiérrez Aguilera⁷

¹Universidad de Playa Ancha, Chile, aleosha@hechoengenero.cl

²Universidad de Concepción, Chile, anibal.acr@gmail.com

³Colectivo Noctem Tribal, Chile, ale.bascunanh@gmail.com

⁴Comité El Volante, Cerro Placeres, Chile, nicole.canalesdiaz@gmail.com

⁵Centro Comunitario ARCA, Chile, gustavo.cerda77@yahoo.es

⁶Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, daniel.contardov@gmail.com

⁷Universidad de Valparaíso, Chile, gutierrezaguileradiiegofelipe@gmail.com

RESUMEN

En Chile, los hitos del ‘Mayo feminista’ de 2018 y la ‘Revuelta’ de 2019 constituyeron dos grandes acciones de protesta social en nuestra historia reciente. No obstante, estos dos fenómenos son fruto de procesos previos que albergan una pluralidad de acciones tales como las protestas y movilizaciones sociales por la educación iniciadas en 2001 y que vieron su apogeo en 2011. El presente escrito se sitúa en aquel escenario educativo previo a 2018, y sistematiza el ideario y los desafíos de La Cimarra, una colectividad orientada a la educación no formal, convergente con la crítica que lxs estudiantes hicieron al sistema escolar chileno en aquellos años. Aspectos tales como la co-formación, la participación directa, la ética, los afectos y la historia, entre otros, fueron fundamentales en la construcción de esta propuesta pedagógica. Este texto se fundamenta en las voces de las personas que pertenecieron a este grupo y se ofrece como un ejercicio de memoria de una experiencia que tuvo efectos educativos y políticos valiosos. Sostenemos que La cimarra fue una experiencia de carácter prefigurativo, ya que nos permitió previamente imaginar y dotar de forma a las experiencias sociales y políticas posteriores que ocurrieron en Chile.

Palabras clave: *Cimarra; educación popular; autogestión; Chile.*

ABSTRACT

In Chile, the milestones of the ‘Feminist May’ of 2018 and the ‘Revolt’ of 2019 constituted two major social protest actions in our recent history. However, these two phenomena are the fruit of previous processes that harbor a plurality of actions such as the protests and social mobilizations for education initiated in 2001 and that saw their apogee in 2011. This paper is situated in that educational scenario prior to 2018, and systematizes the ideology and challenges of La Cimarra, a collective oriented to non-formal education, convergent with the critique that students

made to the Chilean school system in those years. Aspects such as co-training, direct participation, ethics, affection and history, among others, were fundamental in the construction of this pedagogical proposal. This text is based on the voices of the people who belonged to this group and is offered as an exercise of memory of an experience that had valuable educational and political effects. We argue that La cimarra was a prefigurative experience, since it allowed us to previously imagine and give shape to the subsequent social and political experiences that occurred in Chile.

Key words: *cimarra; popular education; self-management; Chile.*

RESUMO

No Chile, os marcos do 'Maio feminista' de 2018 e a 'Revolta' de 2019 constituíram duas grandes ações de protesto social em nossa história recente. Entretanto, estes dois fenômenos são o resultado de processos anteriores que incluem uma pluralidade de ações como os protestos e mobilizações sociais para a educação que começaram em 2001 e atingiram seu auge em 2011. Este trabalho está situado nesse cenário educacional anterior a 2018, e sistematiza a ideologia e os desafios de La Cimarra, um coletivo orientado à educação não-formal, convergindo com a crítica dos estudantes ao sistema escolar chileno naqueles anos. Aspectos como co-treinamento, participação direta, ética, emoções e história, entre outros, foram fundamentais para a construção desta proposta pedagógica. Este texto é baseado nas vozes das pessoas que pertenciam a este grupo e é oferecido como um exercício em memória de uma experiência que teve valiosos efeitos educacionais e políticos. Argumentamos que La cimarra foi uma experiência prefigurativa, pois nos permitiu imaginar e moldar previamente as experiências sociais e políticas subsequentes que ocorreram no Chile.

Palavras Chave: *Cimarra; educação popular; autogestão; Chile.*

Fecha de recepción: 12 de octubre de 2022
Fecha de aceptación: 02 de mayo de 2023

1. INTRODUCCIÓN: UNA EXPERIENCIA PREFIGURATIVA

En Chile, los hitos del mayo feminista de 2018 y la Revuelta de octubre de 2019 constituyeron dos grandes acciones de protesta social y organización política por parte de varios movimientos sociales y populares en nuestra historia reciente (Zerán, 2018; De la Fuente y Mlynarz, 2020). No obstante, estos dos fenómenos son fruto de procesos previos y más extensos que, al menos, se pueden datar desde el inicio de la posdictadura y que albergan una pluralidad de acciones por parte de diversas colectividades (Fernández-Labbe, 2013). En este período, cobra relevancia la serie de protestas y movilizaciones sociales por la educación, las cuales iniciaron en 2001 con el llamado Mochilazo, continuaron posterior-

mente en 2005 con la Revolución Pingüina y se cristalizaron en las protestas de 2011 (Figueroa, 2013). De este modo, es posible considerar que el Mayo feminista y la Revuelta --cuya primera chispa fue la evasión del metro por parte de estudiantes secundarios-- son eventos que estuvieron influenciados en gran medida por procesos de conciencia política que tuvieron sede en contextos educativos, tales como escuelas, liceos y universidades. El presente escrito se sitúa justamente en aquel escenario educativo previo a 2018; no obstante, lo hace desde una experiencia de educación no formal que durante los años en que funcionó, fue convergente con la crítica y el ideario que los estudiantes hicieron en aquel momento al sistema escolar chileno.

La experiencia tiene por nombre La cimarra; una co-

lectividad que tuvo vida entre los años 2016 y 2018 en la ciudad de Valparaíso, orientada a generar contextos educativos de forma autogestionada en torno a temáticas sociales y críticas. Se trató de un grupo variable de personas, articuladas en diferentes anillos de pertenencia, el cual albergó en su momento de mayor amplitud a alrededor de 10 personas, sin contar otras variadas participaciones breves o acotadas durante el tiempo en que funcionó. El presente escrito se fundamenta en las voces de varias de aquellas personas que pertenecieron a este grupo y se ofrece como un ejercicio de sistematización y memoria de una experiencia que tuvo efectos educativos y políticos en nosotrxs. Sostenemos que el ideario y los desafíos educativos que se plasman aquí son expresivos de las preguntas, inquietudes y deseos que prefiguran un clima de época en el Chile previo a la Revuelta, un periodo que posteriormente estalló en una serie de manifestaciones sociales que ya albergaba en su interior las municiones teóricas y políticas que portábamos como colectividad en aquel entonces. En ese sentido, consideramos La cimarra como una experiencia educativa y política, de carácter prefigurativo (Ouviaña, 2013), ya que nos permitió previamente imaginar y dotar de forma a las experiencias posteriores en las que participamos, a saber, los hitos del Mayo feminista y la Revuelta de octubre, entre otros.

2. LA CIMARRA: EL QUÉ Y EL PARA QUÉ

‘Hacer la cimarra’ es una frase que en Chile significa faltar a clases o fugarse de la escuela (RAE, 2010). Frase que nos contacta, por un lado, con el carácter monótono, confinado, uniformado, reglamentario y jerárquico de las escuelas y liceos y, por otro, con los desobedientes e ingobernables deseos estudiantiles de conocer otras realidades y con la creación de refugios paralelos en los cuales soñar esos otros mundos. Hacer la cimarra es un acto juvenil de oposición que alberga en sí las semillas de una resistencia, el germen de una crítica al sistema educativo que si bien no contesta y confronta de forma directa, sí se desplaza y desafía en cierto modo lo hegemónico.

Ahora bien, la palabra cimarra es políticamente valiosa. Son llamados ‘cimarrones’ aquellos animales domésti-

cos que huyen de quienes les cuidan o les poseen; por ejemplo perros, gatos, conejos, caballos, entre otros (RAE, 2010). Así también fueron llamadas cimarronas las personas afrodescendientes que, durante la colonización de América Latina, lograban escapar de su situación de esclavitud, viviendo de forma fugitiva en palenques o quilombos en las afueras de las ciudades (Hurtado, 2012). Los quilombos fueron concentraciones políticamente organizadas de personas cimarronas; no es casual entonces que la palabra quilombo signifique coloquialmente hoy en día ‘desorden’ o ‘pelea’, considerando la afrenta al poder colonial que implicó la existencia de estos reductos. Hacer la cimarra, entonces, para nosotrxs no es sólo un acto de oposición a la educación formal, sino además un acto de liberación y autoorganización política frente a la esclavitud a la que nos someten las clases dominantes y su proyecto de sociedad a través del sistema de educación formal.

Aquellas resonancias históricas y políticas, que coinciden en la palabra y la práctica de la ‘cimarra’, pueden leerse en una de las definiciones que el propio colectivo se otorgó a sí mismo en aquel entonces:

Somos un espacio de autoformación que busca construir aprendizajes y conocimientos críticos desde la autogestión pedagógica. Ante el modelo educativo tradicional imperante, apostamos por concebir el conocimiento como un instrumento de lucha basado en la acción colectiva, la horizontalidad y la vinculación con otros espacios, abordando una pluralidad de temáticas desde un punto de vista histórico y político. Desde el año 2016 realizamos talleres grupales de carácter abierto y gratuito en Casa Yafün, espacio recuperado para la autoformación y las artes, ubicado en el centro de Valparaíso (Documento de trabajo).

La autoformación, la autogestión, lo no tradicional, la lucha colectiva, la horizontalidad, la vinculación con otros espacios, la historia y lo político, son algunos de los ejes que dieron sentido a este proyecto y sobre los cuales este escrito profundiza. Todo ello, converge con el hecho de que este proyecto educativo funcionó en gran medida en una casa okupa de Valparaíso llamada Casa Yafün, la cual también fue un espa-

cio para la culturas y las artes, albergando dentro de sí muchos otros proyectos sinérgicos con este ideario.

En La cimarra, a lo largo de los años en que tuvo vida, se llevaron a cabo diversas actividades que buscaban propiciar aprendizajes siempre en vinculación con temáticas sociales y políticas. No obstante, en este proyecto es posible visibilizar cuatro talleres que se sostuvieron de forma más duradera, periódica y continua, y que por lo tanto constituyeron la práctica concreta de la colectividad. Cada uno de estos talleres, además, se articuló en base a un texto escrito que fue leído o estudiado o sirvió de guía para los aprendizajes. Los talleres fueron los siguientes:

- **Taller “Calibán y la bruja”.** Taller dedicado a la lectura y discusión del libro *Calibán y la Bruja: mujeres, cuerpo y acumulación originaria* de la escritora feminista Silvia Federici.
- **Taller “Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia”.** Taller dedicado a la lectura y discusión del libro *Mil Mesetas* de los filósofos Gilles Deleuze y Félix Guattari.
- **Taller “Historia del movimiento obrero y popular en Chile”.** Taller dedicado a conocer la historia de los movimientos obreros y populares en Chile, con la guía de los cuadernillos de educación popular creados por los historiadores Pedro Milos y Mario Garcés.
- **Taller “El capital de Marx”.** Taller dedicado a la lectura y discusión del primer volumen de *El capital*, crítica de la economía política, obra escrita por Karl Marx.

Sin perjuicio de los contenidos o las temáticas abordadas en los talleres, cobra igual o mayor relevancia aún la propuesta pedagógica política de La cimarra. Esta propuesta, a grandes rasgos, converge con las premisas y prácticas de la educación popular (Freire, 2005) y los grupos de afinidad (Bookchin, 2001), así también coincide con los planteamientos de las teorías críticas en educación (Giroux, 1986; McLaren, 2012) y la educación no formal (Moreno, 2016). Así mismo, la colectividad desplegó algunas acciones convergentes con una educación no sexista y las pedagogías feministas (flores, 2017; hooks, 2021), aunque como veremos más adelante, esto también fue un ámbito de tensiones y preguntas.

De este modo La cimarra coincidió con estas propues-

tas y perspectivas en la concreción de un horizonte y un proyecto educativo, el cual estuvo orientado a develar las prácticas sociales que reproducen la dominación material e ideológica del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, entre otros sistemas de dominación; a reflexionar críticamente sobre las maneras en las que en nuestra vida cotidiana y en los espacios educativos formales e informales tienen sede estas reproducciones; y a gestar acciones de resistencia en contextos educativos y otros espacios sociales más amplios, a saber, relaciones de enseñanza-aprendizaje antiautoritarias y emancipatorias que posibiliten nutrir las luchas de los movimientos sociales y populares.

3. METODOLOGÍA

Ahora bien, la visión de educación ambiental se ha ido tLa metodología utilizada se enmarca dentro de un enfoque cualitativo (Denzin y Lincoln, 2011) y comparte los principios de la investigación acción participativa (IAC) (Ander-Egg, 2003) toda vez que es la propia colectividad la que se investiga a sí misma. El trabajo investigativo se concentró entre mayo y julio de 2017. Inicialmente se constituyó una dupla compuesta por dos integrantes de la colectividad, quienes realizaron 4 entrevistas grupales de carácter semiestructurado, una en cada uno de los talleres señalados anteriormente. Para la realización de las entrevistas la dupla construyó cinco conjuntos de preguntas, cada uno referido a un ámbito de interés:

- **Experienciales (corazón):** a) Si tuviera que describir La cimarra en una imagen, concepto, palabra o color ¿Cuál sería?; b) ¿Cómo me siento participando aquí?; c) ¿Cómo imagino que nos ven desde fuera?; d) ¿Cómo caracterizaría a sus participantes? ¿Cuáles características comparten?
- **Experiencias previas (reloj):** a) ¿Cómo relaciono mis experiencias educativas previas con mi participación actual en La cimarra?; b) ¿Cuáles eran mis expectativas previas y qué pasó con aquellas ya estando aquí?
- **Horizontes (fuego):** a) ¿Cuál es para mí la caracte-

rística esencial de La cimarra?; b) ¿Cuáles deberían ser los propósitos educativos y políticos de La cimarra?; c) ¿Cómo llegué y por qué continué participando en este proyecto?

- **Participación (martillo):** a) Desde mi rol en La cimarra, ¿he podido posicionar mis intereses?; b) ¿Percibo alguna diferencia de participación entre hombres y mujeres?; c) ¿Cómo veo las relaciones de poder y la toma de decisiones en La cimarra?
- **Contradicción y problemáticas (bomba):** a) ¿Qué experiencia me ha hecho ruido en La cimarra?; b) ¿Siento que mis objetivos y los del resto se han ido realizando?; c) ¿Cuáles son para mí las principales tensiones y discusiones dentro de La cimarra?

Las preguntas fueron impresas, cada una, en pequeñas tarjetas de papel. En cada tarjeta se imprimió el símbolo señalado (corazón, reloj, fuego, martillo y bomba). Al momento de la entrevista, las tarjetas son puestas todas arriba de una mesa y se permite a lxs participantes elegir dos preguntas. Cada entrevista se desarrolló respondiendo a dichas preguntas escogidas. La duración de cada entrevista fue de 45 minutos en promedio. El audio de éstas fue registrado con grabadoras de voz y estos archivos fueron transcritos.

Posteriormente las transcripciones fueron analizadas siguiendo las premisas del análisis de contenido (Bardin, 1991), por parte de un grupo de la colectividad, compuesto por alrededor de 6 integrantes, número que fue variando a lo largo del proceso. Dicho análisis dio lugar a las categorías que se detallan en la sección siguiente. El trabajo de investigación terminó con la construcción de dichas categorías; luego éste no pudo continuar por diversos motivos. Con posterioridad a la disolución del colectivo, esta labor fue retomada varios años más tarde por uno de sus integrantes, con la finalidad de sistematizar el proceso en el presente artículo. El artículo una vez escrito fue compartido con lxs integrantes de aquel entonces, previamente a su publicación, con tal de contar con su aprobación. El nombre de las personas entrevistadas ha sido reemplazado por letras con tal de guardar su anonimato.

4. IDEAS Y DESAFÍOS AL HACER LA CIMARRA

El proceso auto-investigativo del colectivo culminó con el levantamiento de varias categorías analíticas que pueden ser agrupadas en dos conjuntos. El primero dice relación con el ideario del colectivo, es decir, con aquellos valores, discursos y horizontes pedagógico políticos que articularon la propuesta y que buscaron ser materializados en su práctica cotidiana. El segundo, está ligado más bien con aquellos desafíos abiertos, que aparecen toda vez que el colectivo se proyecta hacia el futuro y analiza las oportunidades y obstáculos en su presente. El ideario y los desafíos no son conjuntos mutuamente excluyentes, ambos están interrelacionados y componen en términos más globales los anhelos, las prácticas y las tensiones inherentes a la construcción de una educación a contrapelo del modelo hegemónico.

4.1. Para un ideario pedagógico político

En cuanto a las ideas centrales que articularon a esta experiencia, destacamos los siguientes puntos, a saber: 1) un contraste crítico con la educación formal; 2) la no experticia; 3) la co-formación; 4) la participación directa; 5) la ética y los afectos; 6) la temporalidad y la cotidianeidad; y 7) el reencuentro con la historia. Mientras las dos primeras ideas dibujan una contracara con los proyectos educativos hegemónicos; los siguientes puntos son el reverso propositivo de la experiencia educativa investigada.

4.1.1. Un contraste crítico con la educación formal

En el colectivo fueron contrapuestos dos estilos educativos, considerando las experiencias previas de quienes participaron. Por un lado, aparece la educación formal chilena, y por sobre todo las experiencias educativas universitarias; por otro lado, aparece la experiencia educativa de La cimarra como una apuesta crítica. De este modo, se critica a la educación formal chilena tomando en cuenta al menos tres cuestiones que la caracterizan. En primer lugar, aquella busca, por lo general, transmitir un conocimiento instrumental, privilegiando las evaluaciones, la memoria, la irreflexividad, la mera

transmisión de conocimientos y la competencia, en un contexto motivado por el capital y el mercado. Un participante afirma con respecto a esta crítica: “memoria, prueba, también desapasionado diría yo, también cuesta encontrar personas que se apasionen y que les gusten ciertos contenidos, reflexiones e ideas” (A, comunicación personal, 2017). Otro participante afirma “hoy en día lo que hace la universidad es producir papers, ahí está el tema, artículos, investigaciones, porque ahí está la plata hoy en día, las universidades necesitan hacer eso” (B, comunicación personal, 2017). En segundo lugar, la educación formal chilena adolece de una despolitización, no apuesta por formas de trabajo u organización colectiva, tampoco aborda contenidos desde un enfoque político ya sea en términos históricos o actuales. Una participante plantea: “al principio en la universidad era súper ignorante en temas de política [...] no tiene un enfoque educativo ni político” (C, comunicación personal, 2017). En tercer lugar, la temporalidad en que se buscan los aprendizajes en la educación formal se caracteriza por una rapidez y una orientación a la productividad del conocimiento: “el ritmo de la academia normal es que tú tenís un paper toda la semana, y tenís un loco que te hace la síntesis y te hace un mapa conceptual, y eso es lo que tenís que aprender. La papa molida y en la boca” (B, comunicación personal, 2017).

Ante esta crítica, La cimarra emerge como un espacio en donde se dan sede prácticas contrarias a dicha lógica, como por ejemplo el enfoque emancipatorio que tienen los diferentes talleres: “el hecho de estar organizada, siempre movida por estar trabajando colectivamente [...] le pude como agarrar el gustito de verdad a tener yo las ganas de querer saber, de querer aprender y al final de por qué me estoy organizando, que es lo que igual me ayuda, es importante ir formándome y tener una opinión más clara sobre lo que quiero” (C, comunicación personal, 2017). De este modo, La cimarra aparece como un espacio que nutre otras experiencias políticas: “aquí hay un compromiso militante [...] al menos algunos de nosotros venimos de otra organización [...] venimos aquí a formarnos porque ese trabajo, esa acción, nos ha llamado a tener que también reflexionar más” (B, comunicación personal, 2017). Otro contrapunto está

en el hecho de que se trata de un espacio de encuentro y abierto, ya sea en cada uno de los talleres, cuando se integran personas nuevas, o cuando se discuten ideas o metodologías para trabajar colectivamente: “lo otro que distingue este espacio es precisamente ser espacio de encuentro. Es como quien sirve una mesa de té gigante, sin preguntarse, sin invitar a nadie, solo esperan a que alguien se sienta a tomar el té” (B, comunicación personal, 2017). Así también, se percibe un ritmo diferente, en donde lo que se busca no son resultados inmediatos, sino más bien aprendizajes emergentes durante el proceso. Finalmente, el carácter gratuito de la iniciativa, la desmarca del contexto educativo chileno teñido de altos costos, millonarias deudas y procesos de selección, propias del carácter neoliberal en la que se encuentra la educación formal chilena hoy en día.

4.1.2. La no experticia

La no experticia, si bien también puede ser una idea crítica en torno al sistema educativo formal chileno, ésta constituye por sí misma una práctica fundamental del colectivo. Se expresa tanto en lo metodológico, en los contenidos y en las relaciones sociales establecidas entre quienes componen el espacio. Esta no experticia se puede definir a través de los mismos relatos de quienes integran el proyecto: “en el proceso formativo no existe un sujeto o sujeta experto, experta” (B, comunicación personal, 2017); “el carácter horizontal que hemos resguardado, negar el autoritarismo [...] el discurso del experto, también cuestionarlo” (D, comunicación personal, 2017); “no hay un educador que está adelante simplemente hablándote” (C, comunicación personal, 2017).

En primer lugar, esta no experticia se expresa en términos metodológicos. Se buscan técnicas participativas, que permitan que los roles roten, que diferentes personas puedan realizar diversas tareas, favoreciendo el compartir: “la metodología que hemos decidido, [apunta] a lo mismo, a que todos nos sintamos valorados, a que todos nos sintamos escuchados, que esto sea rotativo, que cada uno tenga, no sé, que tenga que presentar un texto o hablar sobre cierto tema, te va haciendo

sentir parte del espacio, nadie se apropia de, nadie es como el autor o autoridad, creo que es un rol que compartimos todos.” (D, comunicación personal, 2017). En segundo lugar, se busca erradicar el autoritarismo en las relaciones entre las personas que participan del espacio; ello se vincula al ejercicio de la autocrítica: “cuando hay una crítica de un compañero o de una compañera siempre va a ser constructiva, nunca va a ser en pos de echarte o expulsarte, por haber cometido un error, al contrario, aprendamos, porque aquí yo creo, que todos construimos y nos vamos en conjunto también reconstruyendo” (D, comunicación personal, 2017). Lo anterior, también dice relación con la validación del saber de lxs compañerxs: “nutriéndonos en conjunto o validando el saber del otro [...] eso rompe esa verticalidad o ese saber, no hay una relación de profesor-alumno” (D, comunicación personal, 2017). Por último, la no experticia se vincula con un ejercicio de interrogación constante, en la medida que los contenidos son examinados y re-interpretados por varias voces y en un proceso situado: “no caemos en el dogmatismo de dar una lectura, sino es lo que nosotros hemos visto”. (A, comunicación personal, 2017). De esta manera los diversos saberes que portan las personas que participan son respetados: “la horizontalidad, romper esa verticalidad, creo que como validar los distintos saberes [...] Un espacio que no nos sujeta a la institución, es un espacio mucho más abierto” (C, comunicación personal, 2017).

4.1.3. La co-formación

Otro de los aspectos relevados por las personas entrevistadas fue el proceso colectivo de construcción de los aprendizajes, lo que puede ser entendido como una co-formación. Esto es contrapuesto con el énfasis que las escuelas y otros contextos educativos formales colocan en los procesos formativos individuales, en detrimento de la cooperación y colaboración. Una participante señala que “el hecho de querer participar en La cimarra es de un interés personal, pero yo también podría estar leyendo el texto en mi casa [...] lo vinculo con lo que decía [ella], construir comunidad” (E, comunicación personal, 2017). En esta idea se bosqueja un deseo

que no solo es pedagógico sino además político, ligado a la construcción de un tejido social o de una comunidad que no se reduce a una mera suma de individuos. Esto último es lo que también pone de relieve otra participante: “Yo puedo estar en una sala de clases con 40 personas y aun así estoy aprendiendo sola [...] [en] La cimarra estoy compartiendo contigo, te escucho, tú me escuchas, ya como un intercambio de opiniones que [...] siento que son más enriquecedoras” (F, comunicación personal, 2017).

La co-formación, entonces, implica también una serie de procesos pedagógicos asociados con la escucha, el diálogo, el intercambio, el compartir y el debate, procesos que van a contrapelo de una educación que coloca a lxs docentes como figuras poseedoras del conocimiento a verter sobre lxs demás.

Una práctica concreta y relevante es la lectura colectiva, la cual fue parte de algunos de los talleres llevados a cabo en esta colectividad. La lectura colectiva consiste en una lectura en voz alta por parte de una o varias personas participantes, de un texto que el grupo escoge. El grupo escucha atentamente en la lectura y se interrumpe cada vez que el grupo lo estima necesario para generar un diálogo. Un participante menciona que “con este método distinto de lectura colectiva, para mí fue super distinto [...] otra forma de leer y discutir [...] está muy intrincado con intereses que uno tiene [...] es el espacio que te invita a leer entre todos” (G, comunicación personal, 2017). La lectura de este tipo, si bien puede resultar una técnica sencilla y tradicional incluso, se diferencia de otras lecturas a viva voz por el hecho de ser voluntaria, rotativa e interrumpible en cualquier momento. Así también, posibilita que el grupo trabaje en la sesión misma y no en otros espacios ajenos o diferentes, evitando aquello que en los espacios escolares se denomina ‘tarea para la casa’. La lectura como ‘tarea para la casa’ no está prohibida; no obstante, no es imprescindible, más bien viene a enriquecer la lectura hecha en conjunto en el espacio presencial.

4.1.4. La participación directa

Aquí cobran importancia todas aquellas formas de participación que promueve el colectivo y que van más allá de los contextos de aprendizaje ligados a los talleres u otras instancias similares, sino también a la organización de la colectividad en sí misma. Una de las categorías que viene a reflejar esta forma de participación es la horizontalidad, es decir, la no existencia de jerarquías. Como señala una participante, la forma de participar “es muy libre pero la decisión pasa por todos [...] y se da el espacio como si uno está en desacuerdo con algo se da la libertad para decirlo, no hay una práctica coercitiva que limita la expresión o algo” (E, comunicación personal, 2017). La horizontalidad se expresa aquí en el hecho de que todxs puedan participar y, al mismo tiempo, sostener un desacuerdo en el colectivo. Lo político y lo afectivo también se deja entrever en aquel extracto de entrevista, toda vez que existe coerción alguna ni miedo a que esta aparezca de alguna manera. Ello garantiza el sostenimiento de un espacio democrático toda vez que el disenso o la diferencia no son sinónimos de malestar o confrontación.

Esta forma de participación también se expresa en las sesiones de taller o similares en las que las decisiones dicen relación en varias ocasiones con las metodologías a ocupar: “[en] el solo hecho de que nosotroselijamos cómo vamos leyendo el libro [...] hay más decisión por parte de nosotros que en mis otras experiencias de educación” (E, comunicación personal, 2017). La apertura de aquel ‘cómo’ es fundamental ya que no sólo implica cuestionar y suprimir el lugar de jerarquía de una autoridad educativa sino además asumir el desafío colectivo de proponer, de forma activa y concreta, variadas metodologías por parte de todxs quienes conforman el grupo. Y en la apertura a dicho diálogo se torna relevante considerar las diversas posturas: “siempre se da el espacio para que todos puedan dar sus opiniones [...] nunca he visto que nadie haya pasado máquina¹ ni nada parecido, eso también en un espacio de autoformación es importante” (C, comunicación personal, 2017). De ¹ ‘Pasar máquina’ es una expresión usada en Chile para describir una práctica autoritaria a través de la cual una o varias personas logran que una colectividad más amplia delibere a su favor, invisibilizando o manipulando otras posturas diferentes o contrarias a la suya, a través de diversas tácticas discursivas.

esta manera el espacio educativo se configura en una relación en la cual quienes participan son educadorxs y educandxs al mismo tiempo. Una participante describe esto del siguiente modo: “es súper dialógica [...] no hay nadie con una intención previa acá, solo educando[s], solo personas que quieren aprender que se ponen de acuerdo en que van aprender y aprenden” (B, comunicación personal, 2017). Cabe destacar que, en lo afectivo, la participación genera además un clima grato para el aprendizaje: “[...] por eso me sentí acogido, hay una participación directa y una injerencia hacia dónde vamos y por qué vamos para allá y por qué se hace esto y no se hace porque aquí yo creo que todos decidimos” (D, comunicación personal, 2017). Tal como lo plantea este último extracto, a esta forma de expresarnos y tomar decisiones la denominamos participación directa, toda vez que hace alusión a la democracia directa, a saber, propuesta política que busca prescindir de representantes políticos y más bien asume la necesidad y relevancia de que todxs puedan expresar sus demandas y que las decisiones sean tomadas y ejecutadas por todxs quienes deseen hacerlo.

4.1.5. Lo ético y lo afectivo

También tienen mucha relevancia los aspectos afectivos vinculados con el colectivo y su proceso educativo. Dentro de esta dimensión afectiva destacan las sensaciones, percepciones, sentimientos de quienes participan, los cuales enriquecen de forma positiva el quehacer del grupo. Aparece la idea de lo grato: “es super cómodo venir, servir una taza de té, ‘chiquillos ¿quieren algo?’ entonces se genera ese espacio en donde es grato estar acá” (C, comunicación personal, 2017), lo cual se liga con rituales cotidianos como puede ser una once. La misma participante caracteriza la instancia a través de palabras que dan cuenta de un clima afectuoso: “reconfortante, cálida, eso se me viene a la mente” (C, comunicación personal, 2017). Sumado a lo anterior, también se identifican relaciones de amistad entre quienes participan, lo cual favorece los procesos de aprendizaje: “el ejercicio trasciende el contenido del libro, siento que nuestra amistad nace desde ahí también, en esta lectura en conjunto”

(A, comunicación personal, 2017); “la amistad, para mí está teñido de eso este espacio, me es indisociable a esa dimensión de aprendizaje” (H, comunicación personal, 2017). También todo esto se liga a la idea del respeto o el cuidado entre lxs participantes lo cual permite que el proyecto continúe y se sumen más personas: “me he sentido muy acogido [...] es lo que he sentido, respeto por las opiniones, por las ideas” (D, comunicación personal, 2017); “[...] no hay uno que sea más y otro que sea menos [...] cada uno desde lo más experiencial hasta lo más teórico” (C, comunicación personal, 2017).

Lo anterior tiene relación con una dimensión ética, en la que aparecen aspectos tales como la solidaridad, la cooperación u otros elementos que caracterizan a las personas que participan. Una participante señala respecto de las personas que componen el espacio: “que son puntuales, que son perseverantes, que son responsables, siempre me ha gustado estar rodeada de gente que tiene esas características, eso hace que pueda seguir en el espacio” (C, comunicación personal, 2017). Estos aspectos éticos implican que el proceso de aprendizaje no es sólo desde los contenidos, sino también desde lo humano: “no solamente a formarse ‘como tengo tantas cosas en la cabeza’ sino como persona, eso igual es super valorable. Hay una ética detrás que casi todos compartimos” (C, comunicación personal, 2017). Otro aspecto a resaltar es la disposición que se genera entre quienes participan, manteniendo un vínculo de cooperación, donde los diversos niveles o grados de conocimientos son respetados: “ponen de su parte en dejar que entren personas que no estén como al nivel, cachai, porque es cierto hay niveles distintos” (F, comunicación personal, 2017); “Yo creo que es la actitud, la paciencia hasta para explicar algo” (Entrevista a x).

4.1.6. La temporalidad y la cotidianeidad

Un aspecto interesante que caracteriza a este proyecto es el modo en que vivencian o experimentan la temporalidad del proceso educativo. Los tiempos, plazos y ritmos son un elemento importante con el objetivo de sostener el espacio y dibujar una continuidad entre los diversos procesos. Una participante señala, por ejemplo: “esa

continuidad que yo la encuentro importante, un proceso de aprendizaje” (A, comunicación personal, 2017), colocando de relieve la no interrupción arbitraria que tiene sede en otros contextos educativos a propósito del cumplimiento de objetivos impuestos. La temporalidad también dice relación con las diferencias entre quienes integran la colectividad, ya que existen ritmos diferentes de aprendizaje: “lograr responder a esta variedad de ritmos ha sido un trabajo colectivo” (B, comunicación personal, 2017). De esta manera se consolida una forma de habitar la temporalidad que no busca apurar ni someter los tiempos individuales, a otro más exigente o apresurado: “le damos el ritmo al espacio que el colectivo le quiere dar [...] avanzando lento, la discusión no es qué tanto avanzai, ni la discusión es, no andai apurando a nadie” (B, comunicación personal, 2017). Se trata entonces de una temporalidad que se adecúa a los objetivos de aprendizaje del propio colectivo.

Otra característica es que la temporalidad con la que ha funcionado La cimarra no ha estado determinada por la presencia o ausencia de ciertas individualidades. Más bien, los procesos de aprendizaje son continuos y avanzan en la medida que hay un grupo que está allí, presente para sostenerlos. Como menciona una participante: “si alguien llegaba la raja, pero si no llegan, avanzai igual no más po, y ahí está el punto [...] si se suma más gente a aprender la raja [...], pero no nos detiene que no se sumen, lo hacemos igual” (B, comunicación personal, 2017). Esto no quiere decir que el grupo no pueda esperar o pausar si es que se hace necesario, sino más bien, implica asumir que el proceso se sostiene por una colectividad en la que no hay una persona en particular que sea imprescindible.

Otras de las características que comparten quienes participan en La cimarra es la perseverancia en relación con el proceso educativo: “La perseverancia de las personas [...] las personas que lo conforman, uno o dos, siempre intentan que el espacio pueda seguir” (C, comunicación personal, 2017). Un ritmo situado y pertinente a los objetivos, el respeto de los ritmos variables y la perseverancia, han ido creando una temporalidad propia: “creo que lo mejor de este espacio [es] que tiene [...] su tiempo de

siembra propio, su tiempo de cosecha propio. No estoy diciendo que no lo hagamos, sólo planteando que no nos apuremos necesariamente” (B, comunicación personal, 2017). Esta temporalidad promueve que el colectivo, al responder a un ritmo propio de quienes participan, fomenta una cierta cohesión grupal: “es importante ir construyendo con cierto nivel de cohesión, y eso siento que lo logra en La cimarra” (B, comunicación personal, 2017). Otra de las consecuencias que promueve esta temporalidad tiene relación con el plano afectivo: “si el colectivo no puede andar más rápido, no puede andar más rápido [...] pero en el tiempo que llevamos sumamos y nos encontramos y nos encontramos con ternuras” (B, comunicación personal, 2017). En definitiva, el tiempo en el que funciona La cimarra tiene relación con lo exploratorio de la experiencia, lo que fomenta un ritmo calmado y expectante a lo que va apareciendo en el camino: “La cimarra es para mí como Latinoamérica, es como bien selvática [...] Es un espacio que tenía que estar ahí, atento, y que va junto con los demás, explorando, es un espacio de exploración” (B, comunicación personal, 2017). Esta exploración se desarrolla a un ritmo que respeta la variabilidad del grupo, promoviendo un “ritmo consensuado” (G, comunicación personal, 2017).

Un aspecto emparentado con la temporalidad es aquel relativo al papel de lo cotidiano. En La cimarra, sus participantes destacan la injerencia y repercusión que los contenidos y aprendizajes adquiridos tienen en la vida cotidiana: “vamos sacando conclusiones yo siento, que no queda solo en lo del libro po’ [...] no solo se queda aquí porque cada uno lo vincula en su experiencia cotidiana” (E, comunicación personal, 2017). Esa articulación con la experiencia cotidiana genera que la temporalidad de esta experiencia se traslade más allá de los delimitados horarios de los talleres de La cimarra, extendiéndose a otros momentos y experiencias personales y colectivas.

4.1.7. El reencuentro con la historia

Aquí nos encontramos con un aspecto que dice relación con los contenidos del proyecto, toda vez que en los talleres realizados hay una preocupación transversal por historizar nuestros contextos, territorios y luchas. La

historia emerge como una disciplina relevante que permite conocer y conocernos mejor, y recuperar proyectos políticos olvidados, marginados, erradicados de nuestro presente. La cimarra parte, entonces, desde la premisa según la cual es imprescindible recuperar nuestra memoria:

tener una mirada de los procesos históricos te permite [...] entender a mucha gente, te permiten también entender las relaciones de poder que se han ido construyendo [...] aquí hubo otra posibilidad y aquí ha habido más de una posibilidad en la historia de nuestro país y en la historia de Latinoamérica, entonces yo creo que esas cosas te las permite la historia y eso te permite la memoria y La Cimarra para mí es un espacio que recupera eso, recupera memoria (B, comunicación personal, 2017).

Cada uno de los talleres pone acento en esta dimensión, lo cual, además, permite un reencantamiento con la disciplina histórica considerando muchas de las experiencias escolares que para algunos de los integrantes no fueron muy valiosas o relevantes: “siempre nos fue muy mal en historia y ahora yo por lo menos siento que acaricio la historia [...] te da el poder de poder tener una opinión clara [...] hay que tener una convicción y fundamentos para dar una respuesta” (C, comunicación personal, 2017). Este reencanto con la historia da cuenta de otra forma de acercarse a ésta, de manera crítica y situada, promoviendo una perspectiva política con fundamentos al interior de la colectividad.

4.2. Las proyecciones y desafíos

A continuación nos encontramos con las proyecciones y desafíos, a saber, aquellos aspectos que la colectividad imagina con respecto a su futuro a corto plazo y que reflejan tensiones, contradicciones, problemas o interrogantes que implican un abordaje reflexivo y práctico con tal de continuar el camino emprendido. Destacan aquí las siguientes categorías: 1) los lineamientos implícitos y comunes; 2) la praxis; 3) la burbuja; 4) romper la burbuja; 5) la participación de nuevas personas; 6) masculinidad y orden de género.

4.2.1. Los lineamientos implícitos y comunes

Esta categoría da cuenta de ciertos lineamientos comunes que estarían de forma implícita en quienes participan en La cimarra. Frente a la pregunta “¿Cuáles deberían ser los objetivos pedagógicos y políticos de La cimarra?” un integrante responde: “Yo creo que la propia experiencia de La cimarra lo ha ido planteando” (B, comunicación personal, 2017). De esta manera los objetivos se van cuajando en las mismas acciones de la grupalidad.

Otra integrante da cuenta de que los lineamientos comunes estarían ‘rondando’ y que faltarían procesos para hacerlos explícitos: “establecer ciertos objetivos, o más que objetivos como una mirada en común [...] hacer este escrito, como algo mucho más formal [...] esas piedras angulares que sostienen el grupo [...] ponerlo en papel”. (C, comunicación personal, 2017). Se trataría de lineamientos que no sólo serían educativos sino también políticos: “definir unos lineamientos que al final son políticos, quizás po, políticos educacionales [...] ideas que tenemos todos en común y es por lo que participamos también” (E, comunicación personal, 2017). Es esta preocupación y necesidad la que justamente dio lugar al proceso de autoinvestigación que se sistematiza en este escrito.

4.2.2. La praxis

Una de las más importantes preocupaciones de la colectividad es sobre su rol político y educativo con respecto al conocimiento que construyen en este espacio educativo y en la sociedad. En principio, se reconoce que los aprendizajes en La cimarra son “sumamente valiosos como para la praxis de la sociedad” (E, comunicación personal, 2017), y dicha praxis se define como el papel revolucionario de la teoría: “la teoría debe tener un papel, revolucionario, tiene que ser una herramienta para la revolución y desde ahí es necesario [...] ir creando articulaciones en un tejido social que son producto de una movilización” (H, comunicación personal, 2017). De este modo, como menciona otro integrante, “el conoci-

miento en sí es por algo y tiene un sentido, y para mí el sentido es contribuir a la transformación social, contribuir a la revolución” (D, comunicación personal, 2017).

Es debido a ello que emerge en la colectividad la inquietud de vincularse con otros espacios y actores en dicha tarea: “llevar a cabo acciones que nos conecten por un lado con sectores populares” (H, comunicación personal, 2017). De este modo, emerge la figura del ‘intelectual militante’, “que entiende que el conocimiento tiene un rol”, pero que se posiciona lejos de la “soberbia y la arrogancia” (D, comunicación personal, 2017). Estas certezas, deseos e inquietudes generan una consciencia en La cimarra, en torno a algo que ella misma denomina ‘la burbuja’.

4.2.3. La burbuja

La burbuja opera como una metáfora para quienes conforman el colectivo que daría cuenta de cierto elitismo y privilegio que les caracterizaría. Sin embargo, también el grupo reconoce que “en el contexto de precariedad cultural en el que vivimos cualquier esfuerzo educativo se transforma en un privilegio” (H, comunicación personal, 2017). En particular, quienes participan de La Cimarra, coinciden, en gran medida, en sentir que pertenecen a un espacio privilegiado: “yo igual siento que es una especie de élite de conocimiento, tenemos el privilegio de conocernos y de formar esto” (F, comunicación personal, 2017). El grupo cuestiona el grado de homogeneidad que podría estar reproduciendo entre sus integrantes: “no creo que vengan personas muy distintas tampoco po, porque se enmarca igual dentro de ciertas lógicas” (E, comunicación personal, 2017). Esta ‘burbuja’ también estaría reforzada por la supuesta visión que otrxs tendrían desde afuera: “la imagen que proyectamos hacia fuera [...] esta imagen académica, muy intelectual, encerrada en sí misma, privilegiada” (H, comunicación personal, 2017).

Sumado a esto se comparte la inquietud de lxs participantes por no quedarse en el mismo lugar en el que realizan sus talleres y con las mismas personas que asisten: “me queda la inquietud de que esto no se transforme

en algo tan cerrado” (F, comunicación personal, 2017); “que esto no se transforme en una burbuja o una cúpula de placer intelectual” (D, comunicación personal, 2017). Desde allí emerge la inquietud de ampliar el espacio y replicarlo; “Si queremos [...] lograr una reflexión con las demás personas, hay que salir de la propia zona de confort de aprendizaje” (C, comunicación personal, 2017); “lo que me preocupa es que nos quedemos acá, porque es un lugar calentito, es un espacio cómodo, es un espacio afectivo, pero, y qué rico que lo construimos, pero afuera está la cagá, la parte de la sociedad que tenemos que transformar también está afuera” (B, comunicación personal, 2017). Estas preocupaciones son las que fueron dando lugar a pequeñas acciones, como la itinerancia de uno de los talleres; acciones encaminadas a romper con la burbuja: “ya estamos dando los primeros pasos, pasos babysteps, con el taller itinerante de movimiento obrero” (F, comunicación personal, 2017).

4.2.4. Romper la burbuja

Romper la burbuja entonces aparece como un desafío, el cual es dimensionado al menos en cuatro niveles: en educación, en la población, en la calle y en lo sindical. Estas dimensiones estarían conformadas por acciones y articulaciones a expandir con el medio: “es un proyecto abierto, siento que no necesariamente tiene que ver con Casa Yafün, y me gustaría que siguiera más allá de este espacio” (A, comunicación personal, 2017).

Respecto al primer nivel se señala el deseo de poder influir en la formación de profesorxs en términos de metodologías y contenidos: “tenemos que ser más osados, ir a las escuelas de pedagogía, pegarse la discusión con los estudiantes sobre las formas de enseñanzas, no sólo los contenidos [...] que este tipo de metodología de trabajo se transmita a los que van a ser el día de mañana profes” (B, comunicación personal, 2017). Se enfatiza que este proceso tiene que ser de forma dialógica: “no es tampoco llegar así con la prepotencia ‘esto es como se tiene que hacer’, pero sí generar la discusión” (C, comunicación personal, 2017).

El segundo nivel de ruptura tiene relación con el trabajo

organizado en las distintas poblaciones: “a lo mejor la gente de allá de la población, no va a venir acá por una cuestión de horario, pero podemos dar la posibilidad de hacer actividades similares” (C, comunicación personal, 2017). Toda vez que en La cimarra ya existe un espacio para la articulación de diferentes organizaciones que realizan trabajo territorial, se avizora el apoyo mutuo en los procesos de autoformación en dichos contextos: “el que venga gente que participa de diferentes espacios ayuda a articularse, ayuda a que no sé, tú me podí ayudar en algo en la población y se van generando relaciones súper enriquecedoras” (C, comunicación personal, 2017).

El tercer nivel tiene que ver con acciones a generar y plasmar en la calle y en otros espacios políticos, en miras de ampliar la posibilidad de participación y de injerencia: “acciones como ir a rayar las calles... cuando el año pasado hicimos los ciclos de cine igual es una forma de romper la burbuja... la estás abriendo un poco” (F, comunicación personal, 2017).

Finalmente, el cuarto nivel releva el vínculo con organizaciones como sindicatos, federaciones o diversos espacios laborales: “que importante sería explicar el plusvalor a un sindicato o cómo el capital podría ser reinterpretado por áreas de producción [...] no somos trabajadores portuarios pero pertenecemos a la misma clase” (D, comunicación personal, 2017).

4.2.5. La participación de nuevas personas

Otro de los desafíos que aparecen dice relación con cómo integrar a más personas en el colectivo. Una integrante menciona se refiere de forma paródica a la situación: “claro es tan buena la idea mía, ¿cómo la gente no llega? ¡son tan buenas estas instancias! [...] a todos nos gusta organizarse, ¡en qué mundo vive éstos, esta gente!” (B, comunicación personal, 2017). Esta inquietud genera dudas sobre los modos de incluir a nuevas personas: “Muchas veces me golpeo la cabeza contra la pared preguntándome: ¿por qué los demás no, si yo puedo?” (C, comunicación personal, 2017). Esto genera frustraciones cuando no se logran las expectativas: “yo

creo que es la frustración que pasa en todos los espacios [...] el hecho de que no participen, que uno no logre enganchar con las personas” (C, comunicación personal, 2017); “esa ausencia es como de un día para otro, la gente como desaparece” (A, comunicación personal, 2017). Un elemento que podría explicar esta dificultad es mencionado por una participante: “va en el tema de la participación o como en el interés respecto al tema, porque es distinto sumarse a [un taller] a crear otro [taller] en conjunto” (F, comunicación personal, 2017). Ahora bien, el deseo de que más personas participen de los espacios de formación no es solamente visto desde un punto de vista numérico: “Que sume no en términos de masas necesariamente, pero sí en términos de conciencia política” (H, comunicación personal, 2017)

4.2.6. Masculinidad y orden de género

Por último, un desafío relevante en la colectividad dice relación con la diferencia de participación y poder entre quienes son parte de La cimarra, en donde cobra relevancia la relación desigual entre mujeres y hombres, y cómo desde ahí es necesario construir una pedagogía antipatriarcal. No obstante, es llamativo que quienes se explayan en torno a este punto sean sólo varones heterocis -como se evidencia en las citas a continuación- ya que, por un lado, ello podría ser interpretado como una reflexión y un cuestionamiento pertinente desde quienes ostentan un privilegio estructural en las relaciones de género, pero desde otro punto de vista, esto también podría ser interpretado como una reproducción del protagonismo de la masculinidad hegemónica en todo contexto social, incluso al interior de las luchas feministas.

Una reflexión crítica que emerge es acerca del binarismo de género que se genera entre las dos salas de Casa Yafün, una dedicada a la danza y el yoga, y otra en donde usualmente trabaja La cimarra, lo cual da lugar a una reflexión epistemológica: “creo que no es casual que el espacio se realice de manera paralela con otro espacio donde hay una división de cuerpo y mente (...) y también entre lo masculino y lo femenino” (H, comunicación personal, 2017). Lo anterior motiva una pregunta en torno al lugar de los cuerpos y de los géneros en La

cimarra.

A esto se agrega que estos espacios de autoformación no estarían exentos de violencia simbólica: “Estos micromachismos, estos turnos de habla, estos mansplaining, yo creo que se dan, pero no sé si son la tónica” (A, comunicación personal, 2017). En relación con esta crítica, también emerge una pregunta en torno a la no continuación de un taller sobre feminismo, el cual se desarrolló mientras La cimarra se estaba conformando. En torno a esto, se examinan posibles causas: “puede haber, de alguna forma, relaciones de poder en cierto sentido [...] fue un espacio como paralelo, duró lo que duró y no siguió más allá” (G, comunicación personal, 2017). Lo anterior interroga a La cimarra en términos de cómo favorece u obstaculiza la concreción de ciertos objetivos u horizontes feministas y en qué medida tales acciones no son visibles o claras para quienes las materializan.

Se identifica cierta falta de problematización, incluso en relación a las metodologías, necesaria para pasar hacia acciones y medidas concretas: “debemos cuestionarnos en qué medidas las metodologías reproducen una lógica patriarcal o machista, esas discusiones acotadas no las hemos tenido” (A, comunicación personal, 2017). Esta falta de problematización en torno a lo patriarcal y machista se reconoce como algo que “muchas veces se reproduce, pero también es importante que en ese momento de reproducir haya esa crítica y una autocrítica que para mí es fundamental [...] [hay] organizaciones [en las] que se reproduce el machismo, es como evidente, y no se dice nada” (D, comunicación personal, 2017).

Ligado a este diagnóstico se señala que habría intenciones de construir el espacio desde una mirada feminista, sin embargo, ello aún está en un nivel latente: “una intención de generar aquí un espacio feminista, entonces cómo llevamos eso del papel a la práctica [...] es un desafío [...] La cimarra es consciente en un nivel de eso, pero no ha llegado a instalarlo en algunas dimensiones de su práctica” (H, comunicación personal, 2017). De este modo, el interés por crear un espacio educativo no sexista y antipatriarcal emerge como una inquietud por parte de algunas masculinidades que integran el colectivo y que, a la vez, se tensiona y contradice con ciertas

prácticas que tienen sede en La cimarra.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

Hemos revisado aquí el ideario y los desafíos de La cimarra, un proyecto educativo autogestionado que se desarrolla entre los años 2016 y 2018, en la ciudad de Valparaíso, proyecto que encuentra su momento años antes del Mayo feminista de 2018 y la Revuelta de octubre de 2019, pero que deja entrever varias prácticas y discursos que convergen con los horizontes de lo ocurrido posteriormente en tales hitos políticos. Los procesos micropolíticos que tuvieron sede en este colectivo fueron paralelos a los que pudieron haberse generado en diversos contextos sociales en aquel momento, procesos todos que prefiguraron lo que vendría después, a saber, una articulación a nivel nacional que demandó la garantía de ciertos derechos humanos básicos, tales como el salario, la vivienda, la educación, las pensiones, siempre teniendo en consideración una perspectiva de género. Es interesante notar que tanto durante el Mayo feminista como en la Revuelta, las formas de organización política no fueron las tradicionales, más bien hubo una canalización por fuera de los centros de estudiantes, las federaciones universitarias, los sindicatos y los partidos políticos. Aspectos tales como la crítica a las instituciones formales, la horizontalidad, la participación directa, los afectos, la cotidianeidad, lo histórico, la praxis, entre otros, pueden ser evidenciados en el seno de las colectividades feministas y de los movimientos sociales que participaron en aquellos eventos políticos de nuestra historia reciente. En 2019, la realización de múltiples cabildos a lo largo de todo Chile y la demanda por una

asamblea constituyente (Spyer y Alvarado, 2021) son dos grandes ejemplos de aquellas intersecciones entre lo micro y lo macro.

La cimarra terminó por autodisolverse de forma implícita y gradual, sin un hito que diera cierre al proyecto, sino más bien a propósito de otras articulaciones que sus participantes fueron generando con otros contextos y proyectos, en virtud de las coyunturas sociales. Acudimos aquí a la categoría de autodisolución (Vercauteren, Müller y Crabbé, 2010) según la cual el grupo acepta el desafío de poner fin a su aventura colectiva, abandonando las pretensiones de eternidad, sino más bien la conexión con nuevos caminos que producen nuevos movimientos. La clausura, vista así, es un momento más de cualquier grupo, en donde la localización de los límites y problemas da lugar a otras formas de organización posibles. De este modo, La cimarra no es un proyecto que una vez abandonado sepulta su ideario y sus desafíos, al contrario, es en la posibilidad de abandonar el grupo concreto que se hace posible lograr ese ideario y resolver tales problemas. Esta autodisolución es coherente con las 'olas' a través de las cuales irrumpen los movimientos sociales, ya sean feministas o articulados en razón de otras perspectivas críticas o demandas concretas. Olas que en su cresta muestran el apogeo de un proceso reflexivo-crítico transformado en protesta y denuncia; que sin embargo, esconden bajo el mar un trasfondo histórico y colectivo de procesos anteriores y futuros. La cimarra responde también a dicho proceso, en donde nuestra autodisolución nos permitió conectar de otros modos con el devenir social, histórico y político de un Chile que aún lucha por construir su propio ideario y resolver sus propios desafíos.

Referencias bibliográficas

Ander-Egg, E. (2003). Repensando la investigación-acción-participativa. Lumen-Humanitas.
Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). Diccionario de americanismos.
Bardin, L. (1991). Análisis de contenido (Vol. 89). Ediciones Akal.

Bookchin, M. (1998). The Spanish anarchists: the heroic years, 1868-1936. Harper & Row Publishers.
De La Fuente, G. y Mlynarz, D. (Eds.) (2020). El pueblo en movimiento: Del malestar al estallido. Editorial Catalonia.
Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). The Sage handbook of qualitative research. Sage.

- Fernández-Labbé, J. (2013). La Protesta Social en Chile (2006-2011). GIGAPP Estudios Working Papers, 2(27), 1-26.
- Figueroa, F. (2013). Llegamos para quedarnos: crónicas de la revuelta estudiantil. Lom.
- flores, v. (2017). Tropismos de la disidencia. Palinodia
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- Giroux, H. (1986). Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición. Siglo XXI.
- hooks, b. (2021). Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad. Capitán Swing Libros.
- Hurtado, M. L. (2012). Los movimientos cimarrones en la costa del Pacífico: héroes para la memoria y la resistencia. "Al otro lado de la raya": Encuentro internacional de reflexión y participación, 47-53.
- McLaren, P. (2012). La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos culturales. Herramienta. Colección Pensamiento Crítico.
- Moreno, A. (2016). Caos y Educación: del insípido orden escolar al sabroso caos educativo. Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- Ouviña, H. (2013). La política prefigurativa de los movimientos populares en América Latina. Hacia una nueva matriz de intelección para las ciencias sociales. Acta sociológica, 62, 77-104.
- Vercauteren, D.; Müller, T. y Crabbé, O. (2010). Micropolítica de los grupos. Para una ecología de las prácticas colectivas. Traficantes de sueños.
- Spyer, T., y Alvarado, V. (2021). El Estallido Social en Chile: ¿rumbo a un Nuevo Constitucionalismo?. Revista Katálysis, 24, 43-52.
- Zerán, F. (Ed.). (2018). Mayo feminista: La rebelión contra el patriarcado. Lom.