



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Educación popular rural, saberes campesinos y autogestión comunitaria: sistematización de la experiencia político-educativa de la Escuela Campesina Ismenia Ortiz Lizama (Región del Maule, Chile)¹

Rural popular education, *campesino* knowledge systems and community self-management: a systematization of Escuela Campesina Ismenia Ortiz Lizama's political-educational experience (Maule Region, Chile)

Alejandra Villarroel Bloomfield²

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21346085>

Recibido: 24 de febrero de 2026 / **Aceptado:** 06 de mayo de 2026

Resumen:

Este artículo analiza la experiencia político-educativa de la Escuela Campesina Ismenia Ortiz Lizama (ECIOL), ubicada en el sector rural de Palquibudis, Región del Maule, desde un enfoque de educación popular y conocimientos situados. Frente a una tradición de educación rural urbanocéntrica y homogeneizadora, el estudio se propone comprender cómo se configuran y significan los procesos formativos de la ECIOL en diálogo con los saberes campesinos, las prácticas comunitarias y el territorio. Metodológicamente, se adopta la sistematización de experiencias como modalidad investigativa crítica y participativa, que reconoce a las personas participantes como sujetas de conocimiento. Los hallazgos muestran que la experiencia educativa se sostiene en prácticas afectivas, comunitarias y autogestionadas, que resignifican la identidad campesina y afirman la autonomía territorial. Se concluye que la ECIOL constituye una experiencia contrahegemónica de educación popular rural, con potencial para aportar a debates latinoamericanos sobre pedagogías críticas, saberes subalternos y transformación social situada.

Palabras claves: educación popular, educación rural, saberes campesinos, sistematización de experiencias, autogestión comunitaria, conocimientos situados.

¹ El artículo es parte del estudio de caso realizado en 2025 como proyecto de título de la maestría Metodologías Críticas para la Investigación Social, de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

² Chilena. Magister. Universidad de Goldsmiths. Magister, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Filiación institucional: Universidad de Talca. Contacto: avillarroel@utalca.cl, villarroelb@gmail.com. Registro ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2902-3787>



Abstract:

This article analyzes the political and educational experience of Escuela Campesina Ismenia Ortiz Lizama (ECIOL), in the rural area of Palquibudis (Maule Region, Chile), from a perspective of popular education and situated knowledge. In contrast to a tradition of urbancentered and homogenizing rural education, the study aims to understand how the ECIOL's educational processes are configured and given meaning in dialogue with *campesino* knowledge, community practices and the territory itself. In methodological terms, it adopts the systematization of experiences as a critical and participatory research approach, recognizing the participants as subjects of knowledge. The findings show that the educational experience is based on affective, community-based and self-managed practices that redefine *campesino* identity and affirm territorial autonomy. It is concluded that the ECIOL constitutes a counter-hegemonic experience of rural popular education, with the potential to contribute to Latin American debates on critical pedagogies, subaltern knowledge and situated social transformation.

Keywords: popular education, rural education, *campesino* knowledge, systematization of experiences, community self-management, situated knowledge.

Introducción

La educación rural en América Latina ha estado históricamente marcada por enfoques asistencialistas, homogenizadores y urbanocéntricos que han producido desigualdades estructurales y subordinado los saberes campesinos a matrices coloniales, desarrollistas y tecnocráticas³. Estas lógicas han configurado la escuela rural como un dispositivo de normalización cultural, desarticulado de los territorios y de las prácticas sociales que sostienen la vida comunitaria, en contextos de reformas orientadas a la cobertura y la estandarización⁴.

Frente a este escenario, la educación popular ha problematizado de manera crítica la neutralidad del conocimiento y ha propuesto una pedagogía situada, dialógica y políticamente comprometida, que reconoce a las comunidades rurales como sujetos colectivos de conocimiento y transformación⁵. En diálogo con las epistemologías del sur, este enfoque cuestiona la colonialidad del saber que deslegitima los conocimientos locales y subalternizados, y reivindica el territorio como espacio de producción de saber, memoria y acción política⁶.

La Escuela Campesina Ismenia Ortiz Lizama (ECIOL) se inscribe en una genealogía de educación popular que se remonta a la Escuela Superior Campesina Águila Sur, desarrollada a fines de la década 1980 en Paine. Esta experiencia, en contexto de dictadura, formó a jóvenes dirigentes

³ Lucila Galván, “Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación”, *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga* 1, no. 2 (2020): 48–69, <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>; Marco Aurelio Reyes Coca, “El desarrollo de la escuela rural chilena,” *Horizontes Educativos* 7, no. 1 (2002): 42–47, <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/RHE/article/view/5304>; Camila Pérez Navarro, “La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado: historia de la educación primaria rural en Chile (1920–1970),” Museo de la Educación Gabriela Mistral (2018), <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/publicaciones/la-emancipacion-de-la-escuela-rural-aun-no-ha-llegado-historia-de-la-educacion>

⁴ Carlos Thomas Winter y Roberto Hernández Aracena, “La educación rural: una proyección hacia las primeras décadas del siglo XXI,” *Anales de la Universidad de Chile*, no. 12 (2001): 105–122, <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/122193>

⁵ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI Editores, 1987); Marco Raúl Mejía, “Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: ejes de las pedagogías de educación popular: una construcción desde el sur,” *Educación y Desarrollo*, no. 61 (2016), <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47205>

⁶ Edgardo Lander, “Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, en *La colonialidad del saber. Perspectivas latinoamericanas*, ed. Edgardo Lander (Buenos Aires: CLACSO, 2000); Arturo Escobar, “El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?”, en *La colonialidad del saber. Perspectivas latinoamericanas*, ed. Edgardo Lander (Buenos Aires: CLACSO, 2000).

rurales desde una perspectiva crítica y territorial. Tras su cierre en los inicios de la transición a la democracia, un grupo de mujeres exparticipantes retomó estos aprendizajes décadas después, dando origen a la Fundación Curaco de Vélez y nuevas escuelas campesinas.

La ECIOL es una experiencia de educación popular rural autogestionada que comienza a funcionar en 2019, dirigida a personas adultas campesinas. Está ubicada en Palquibudis, comuna de Rauco, Región del Maule, Chile. Su propuesta formativa, que no tiene reconocimiento institucional pues no es relevante para el proyecto, se materializa en un diplomado gratuito, organizado en módulos impartidos por docentes voluntarios, que articulan saberes campesinos, reflexión crítica y acción comunitaria.

El equipo organizador está compuesto por cinco mujeres que operan de manera flexible y horizontal, dividiéndose labores de cocina, huerto, economía y coordinación académica. El estudiantado se caracteriza por su diversidad intergeneracional y territorial, incluyendo tanto a personas campesinas de origen como a “neorrurales” que han retornado al campo -o se han instalado recientemente- buscando modos de vida más sostenibles. Se han titulado 24 personas del diplomado y actualmente 16 más lo están cursando.

Las clases son presenciales y se realizan un fin de semana al mes por dos años, funcionando bajo una lógica de internado donde se comparte el alimento, el trabajo cotidiano y la convivencia. Entre sus ejes, en el diplomado se aborda agroecología campesina, desarrollo rural e historia social, ecología política, género y ruralidad, geografía humana, memoria indígena, investigación acción participativa y sentir territorial, culminando en el diseño y ejecución de proyectos sociales comunitarios. Esta estructura expresa una pedagogía situada basada en el diálogo de saberes, la autogestión, la formación socioemocional y la transformación territorial desde el propio territorio.

Coordenadas político-conceptuales

Educación para la acción transformadora

El debate sobre la función social de la escuela se ha desarrollado entre enfoques que la conciben como un dispositivo de reproducción de las desigualdades sociales y perspectivas que la entienden como un espacio de resistencia y transformación. Desde las teorías de la reproducción, de base estructuralista y marxista, la escuela cumple un rol central en la legitimación del orden social mediante la transmisión ideológica y la reproducción de las desigualdades de clase⁷. En respuesta a este determinismo, las teorías de la resistencia, surgidas desde la Teoría Crítica de la Educación en la década de 1980, incorporan la noción de agencia y reconocen la capacidad de docentes y estudiantes para resistir y disputar los significados escolares⁸. En esta línea, Giroux⁹ concibe la escuela como un espacio social contradictorio donde coexisten reproducción y disputa.

A pesar de ese debate, hay experiencias educativas que se sitúan en los márgenes del sistema formal y que desbordan el binarismo reproducción/resistencia, tensionando sus lógicas

⁷ Ernesto Fajardo y Luis Cervantes, “Las teorías sobre la sociología de la educación y su impacto en los sistemas y políticas educativas en América Latina”, *Revista REDIPE* 9, n.º 5 (2020): 55–76, <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i5.975>; Dana Hirsch y Victoria Río, “Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista”, *Foro de Educación* 13, n.º 18 (2015): 69–91, <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.004>

⁸ Pablo Rivera-Vargas, Sebastián Neut-Aguayo y Pablo Neut-Aguayo, “Monográfico. Educación, reproducción y alternativas contrahegemónicas”, *Izquierdas* 50 (2021): 2, <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492021000100202>; José Gil Rivero, “La educación como espacio de resistencia y transformación social”, 2000, <http://laberinto.uma.es/lab10/educacion.html>

⁹ Henry A. Giroux, “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico”, *Cuadernos Políticos* 44 (1985): 36–65.

hegemónicas desde condiciones materiales y culturales específicas. En este punto, resulta clave distinguir entre las teorías críticas de la educación, desarrolladas principalmente desde el ámbito académico y escolar, y la educación popular, que emerge como una praxis situada y territorial desde movimientos sociales y comunidades subalternizadas¹⁰.

La educación popular se configura como una propuesta político-pedagógica orientada a la transformación social, basada en el reconocimiento de los sujetos como protagonistas de su proceso educativo. Inspirada en Paulo Freire, concibe la educación como práctica de la libertad, en la que el diálogo, la conciencia crítica y la reflexión colectiva permiten leer y reescribir la realidad desde la experiencia y la cultura de los sectores oprimidos¹¹. No se trata de una mera metodología ni de una didáctica particular, sino de una apuesta política situada, sustentada en la horizontalidad, la construcción colectiva de conocimiento y la legitimación de los saberes locales¹².

Conocimiento situado y territorio vivido

El territorio se concibe no como un espacio meramente geográfico, sino como uno vivido e históricamente construido a partir de prácticas sociales, vínculos afectivos y sentidos colectivos. Desde la metáfora del palimpsesto de Corboz¹³, es entendido como una trama en permanente escritura que conserva huellas materiales y simbólicas de los distintos modos de habitarlo, y como una red compleja de relaciones económicas, culturales, ecológicas y políticas que adquieren significados diversos según las experiencias de quienes lo habitan. En estrecha relación con el territorio, la comunidad se configura como una construcción relacional y dinámica que emerge a través de procesos colectivos de territorialización, en los que se producen memorias compartidas, prácticas de pertenencia e identidades socio-territoriales, integrando el territorio en sus formas de organización y reconocimiento mutuo¹⁴.

Desde esta experiencia territorial se producen conocimientos situados, anclados en lo cotidiano y en las prácticas de convivencia, que cuestionan las lecturas abstractas y universalistas de la realidad social¹⁵. En esta línea, Escobar¹⁶ destaca que el reconocimiento del lugar y de la cultura local permite disputar las lógicas de la globalización y del pensamiento eurocéntrico que han invisibilizado saberes subalternos. El reconocimiento de los saberes situados implica afirmar la agencia colectiva de sujetos y comunidades rurales como una capacidad relacional y política para

¹⁰ Luis Morales, “El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea”, *Actualidades Investigativas en Educación* 14, n.º 2 (2014): 591–615.

¹¹ Diego Muñoz, “La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico-pedagógica al pensamiento de Paulo Freire”, *Kavilando* 9, n.º 1 (2017): 26–41; Alisa Delgado, “Ética y política en la concepción de educación popular de Paulo Freire”, *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe* 61, n.º 50 (2011): 19–32; Fabián Cabaluz, Paula Ojeda y Cristian Olivares, *Notas introductorias a la educación popular y el pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire* (Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2022); Rosa Zúñiga, “La educación popular, apuesta política por la transformación de la realidad”, *América en Movimiento* (2018), <https://www.alainet.org/es/revistas/533>

¹² Daniel Buraschi y Natalia Oldano, “La herencia de Paulo Freire en las prácticas participativas dialógicas”, *RES, Revista de Educación Social* 35 (2022): 404–419, <https://eduso.net/res/revista/35/miscelanea/la-herencia-de-paulo-freire-en-las-practicas-participativas-dialogicas>

¹³ André Corboz, “El territorio como palimpsesto”, trad. B. Pulido, *Diógenes* 121 (1983): 15–36.

¹⁴ Elaine Artigas, “Convergencias y divergencias en las nociones sobre territorio, asentamiento y comunidad”, *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, n.º 10 (2012); César Gómez, “El territorio como reinención de la comunidad rural”, ponencia presentada en las V Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina, 2008, en *Memoria Académica*; Gilberto Giménez, “Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural”, *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas* 5, n.º 9 (1999): 25–57.

¹⁵ Schneider y Peyré Tartaruga, “Territorio y enfoque territorial...”, 85. Sergio Schneider e Iván Peyré, “Territorio y Enfoque territorial: de las referencias cognitivas a los aportes aplicados al análisis de los procesos sociales rurales”, en *Desarrollo Rural, Organizaciones, Instituciones y Territorios*, editado por M. Manzanal, G. Neiman y M. Lattuada (Ciccus, 2006), 71–102.

¹⁶ Escobar, “El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar...”.

actuar y transformar la realidad desde la conciencia del lugar que se habita, sin desconocer las condiciones estructurales que la atraviesan¹⁷.

Epistemologías del sur y saberes locales

Las epistemologías del sur cuestionan la pretensión de universalidad del conocimiento moderno occidental y denuncian la colonialidad del saber, que ha jerarquizado ciertos conocimientos como legítimos, invisibilizando los saberes producidos en contextos marginalizados y subalternizados¹⁸. Por el contrario, se propone una ecología de saberes que reconozca la pluralidad epistémica y la legitimidad de conocimientos situados, sin establecer jerarquías excluyentes¹⁹. En este marco, experiencias educativas situadas en territorios rurales disputan activamente la legitimidad del conocimiento, desafiando las lógicas hegemónicas del sistema educativo formal.

En el ámbito de la educación rural, diversas autorías advierten sobre la persistente descontextualización curricular y la imposición de una monocultura urbano-eurocéntrica, que subordina saberes locales y las especificidades territoriales²⁰. Frente a ello, experiencias educativas ancladas en la educación popular y en epistemologías críticas y situadas configuran espacios de aprendizaje que legitiman los saberes locales, la experiencia comunitaria y la autonomía pedagógica, abriendo fisuras en los modelos educativos dominantes y evidenciando la existencia de prácticas sostenidas por una agencia colectiva territorializada.

Proceso de sistematización

La investigación se inscribe en la perspectiva de los conocimientos situados y las epistemologías feministas, que cuestionan la neutralidad del saber y reconocen su carácter histórico, encarnado y territorialmente anclado²¹. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio-descriptivo, orientado a comprender la experiencia político-educativa de la ECIOL desde los significados construidos por quienes participan en ella. Así, la indagación privilegió la escucha genuina y el reconocimiento de los marcos de referencia de las personas participantes, entendiendo el conocimiento como una construcción relacional y contextual²². Desde esta mirada, la producción de conocimiento se concibe como un proceso dialógico, en el que la investigadora y participantes se influyen mutuamente, reconociendo la subjetividad y la reflexividad como dimensiones constitutivas del proceso investigativo²³. La

¹⁷ Ema López y José Enrique, "Del sujeto a la agencia (a través de lo político)", *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social* 5 (2004): 1-24.

¹⁸ Lander, "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos..."; Sophia Boddenberg, "Mujeres indígenas y afrodescendientes, interseccionalidad y feminismo decolonial en América Latina", Departamento de Política y Gobierno, Universidad Alberto Hurtado, 6 de mayo de 2018, <https://csociales.uahurtado.cl/revista-busqueda-politicas/mujeres-indigenas-y-afrodescendientes-interseccionalidad-y-feminismo-decolonial-en-america-latina/>

¹⁹ Ximena Rueda, "Hacia una equidad y justicia epistémica en el reconocimiento de mujeres en la producción de conocimiento", *En-claves del pensamiento* 16, n.º 31 (2022): 1-16, <https://doi.org/10.46530/ecdp.voi31.521>

²⁰ Gerardo Montoya, Leidy Valencia, Luz Vargas, Juan García, Juan Franco y Hader Calderón, "Ruralidad, educación rural e identidad profesional de maestras y maestros rurales", *Praxis & Saber* 13, n.º 34 (2022), <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.e13323>

²¹ Donna Haraway, "Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial", en *Antología feminista*, ed. Las Tesis (Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, 2021), 27-63; Jorge Sandoval, "Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales", *Cinta Moebio* 46 (2013): 37-46, <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2013000100004>

²² Jesús Ibáñez, "El saber cualitativo", en *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios*, ed. Manuel Canales (Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2006); Manuel Canales, "El grupo de discusión y el grupo focal", en *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios*, ed. Manuel Canales (Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2006), 265-286.

²³ María Angélica Cruz, María José Reyes y Marcela Cornejo, "Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a", *Cinta Moebio* 45 (2012): 253-274, <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2012000300005>

reflexividad, en este sentido, operó como una práctica permanente de interrogación crítica sobre la propia posición, las decisiones metodológicas y las interpretaciones construidas.

Se adoptó la sistematización de experiencias como modalidad metodológica central, entendida no como una técnica posterior a la práctica, sino como una forma de investigación en sí misma, orientada a la producción de conocimiento situado, colectivo y con potencial transformador²⁴. Esto permitió reconstruir críticamente la trayectoria de la ECIOL desde las voces, memorias y sentidos de sus protagonistas, reconociendo la experiencia vivida como fuente legítima de saber.

Desde esta perspectiva, la sistematización implicó un proceso participativo e interpretativo que articuló memoria, reflexión y acción, atendiendo tanto a continuidades como a tensiones, aprendizajes y disputas presentes en la experiencia educativa. Asimismo, posibilitó que las personas participantes se reconocieran como sujetas productoras de conocimiento crítico, en coherencia con los principios de la educación popular y la investigación participativa²⁵.

En total participaron 31 personas, incluyendo integrantes del equipo coordinador, docentes, estudiantes y exestudiantes, cuyas voces permitieron construir una mirada plural sobre las significaciones de la experiencia, los fundamentos político-pedagógicos de la Escuela, su vínculo con el territorio y las tensiones emergentes en su desarrollo histórico. Cada participante firmó un consentimiento informado y la selección se realizó mediante un muestreo intencionado²⁶, orientado a identificar personas clave con trayectorias y roles diversos; el criterio principal de inclusión fue la participación activa en el proyecto educativo, privilegiando la densidad comprensiva por sobre la generalización de resultados.

La producción de datos combinó técnicas conversacionales y visuales. Se realizaron entrevistas en profundidad a integrantes clave de la experiencia, orientadas a reconstruir significaciones, trayectorias y principios político-pedagógicos desde el lenguaje y los marcos interpretativos de las propias personas participantes²⁷. También se empleó la técnica de foto-elicitación, entendida como un dispositivo narrativo y reflexivo que permite activar memorias, afectos y significados que no siempre emergen a través del relato verbal²⁸.

A partir de fotografías seleccionadas o producidas por quienes participaron, se desarrollaron instancias de diálogo colectivo que favorecieron la co-construcción de sentidos y la elaboración de una narrativa visual compartida²⁹. Complementariamente, se incorporó una producción visual participativa con narrativas de foto-elicitación, abierta a la comunidad ampliada de la ECIOL, lo que permitió extender la diversidad de voces y experiencias recogidas. La Tabla 1 presenta un ejemplo

²⁴ Óscar Jara, *La sistematización de experiencias: práctica y teorías para otros mundos posibles* (Santiago de Chile: Quimantú, 2015); Alfonso Torres-Carrillo, "Hacer lo que se sabe, pensar lo que se hace. La sistematización como modalidad investigativa", *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social* 31 (2021): 27-47, <https://doi.org/10.25100/prts.voi31.10624>

²⁵ Ana Bickel, *La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias* (Red Alforja, 2006), https://redalforja.org.gt/mediateca/wp-content/uploads/2019/02/BICKEL-Ana.-La-sistematizacion-participativa-para_descubrir-los-sentidos-y-aprender-de-nuestras-experiencias.pdf

²⁶ Tamara Otzen y Carlos Manterola, "Técnicas de muestreo sobre una población a estudio", *International Journal of Morphology* 35, n.º 1 (2017): 227-232, <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

²⁷ Álvaro Gáinza, "La entrevista en profundidad individual", en *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios*, ed. Manuel Canales (Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2006), 219-263.

²⁸ Gillian Rose, *Metodologías visuales: una introducción a la investigación con materiales visuales* (Murcia: Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo [CENDEAC], 2020); Laura Rayón Rumayor, María Jesús Romera Iruela, Ana María de las Heras Cuenca, Alba Torrego González, y Antonio Bautista García-Vera. 2021. "Foto-Elicitación E indagación Narrativa Visual En Estudio De Casos Y Grupos De discusión". *New Trends in Qualitative Research* 5 (January). Oliveira de Azeméis, Portugal:41-56. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.41-56>.

²⁹ Almudena Cotán, Aurora Ruiz-Bejarano y Katia Álvarez Díaz, "Innovando en educación: la foto-elicitación como estrategia de aprendizaje en las instituciones de Educación Superior", *Revista de Educación de la Universidad de Málaga* 3, n.º 2 (2022): 137-153, <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14104>

de la síntesis del trabajo de foto-elicitación realizado, mostrando algunos de los conceptos emergentes, la descripción de las imágenes aportadas por quienes participaron y las memorias compartidas.

Tabla 1. Ejemplo de conceptos, imágenes y memorias

Concepto emergente	Imagen asociada	Memorias y discusión colectiva
Comunidad afectiva	Fotografía grupal del encuentro de exestudiantes	- Refleja la complicidad, la amistad, los lazos que se fueron formando. Para mí esta foto representa la gran familia que es la escuela campesina (G) - Sí. Si las demás fotos me emocionaban, esta me emociona mucho más (S)
Diálogo de saberes	Fotografía grupal del equipo docente	- Creo que lo transgeneracional es importante y el tema también de cómo se encuentran saberes, porque igual dentro de los estudiantes uno va conociendo otros territorios y otros conocimientos. (...) Este encuentro transgeneracional también se vuelve encuentro de saberes y de sentir también porque igual en las dinámicas, en el convivir también, es parte del querer (C) - La Escuela Campesina yo siento que ha ido (...) mostrando que sí podemos hacer comunidad, ponernos al servicio y abrir espacios para todas las personas que quieran unirse, que quieran aportar de los distintos saberes, como decía C, hacia la comunidad (...) Yo siempre he creído que todos los saberes de un territorio son importantes y siento que en este espacio logramos que eso ocurra (P)
Horizontalidad y decisión colectiva	Fotografía grupal del equipo de coordinación	- No tenemos baño de profesores. Los baños son baños, entonces ahí vamos todos (W) - Eso es lo bonito de la escuela, aquí igual estamos constantemente construyendo la escuela entre todos (S)

Nota. Elaboración propia

Además, se elaboró de manera colaborativa una línea de tiempo, orientada a reconstruir hitos significativos en la historia de la Escuela, atendiendo a memorias múltiples y no jerarquizadas.

El análisis de la información se realizó mediante el análisis de contenido, considerando tanto los aspectos manifiestos como latentes en los relatos producidos³⁰. Se desarrolló un primer nivel de análisis descriptivo/interpretativo, que permitió organizar y sintetizar los contenidos, coproduciendo un texto que prontamente será publicado como un foto-ensayo de sistematización de la experiencia de seis años de funcionamiento de la Escuela. En un segundo nivel, el análisis fue interpretativo, orientado a identificar temas, patrones y núcleos de sentido transversales. En el caso de las imágenes, el análisis se centró en las narrativas elaboradas por las propias personas participantes, más que en los elementos formales de las fotografías, dado que el sentido de la imagen fue construido y explicitado por quienes las produjeron.

Significaciones de la experiencia, principios subyacentes y vínculos con el territorio

Significaciones atribuidas a la experiencia

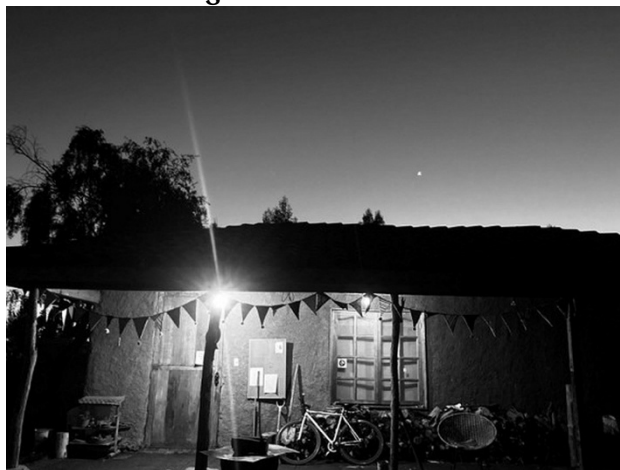
Comunidad y pertenencia: La comunidad se configura como una práctica relacional sostenida en vínculos, objetivos compartidos y participación en un territorio específico, a partir de la cual se construye identidad y pertenencia colectivas³¹. En la experiencia de la ECIOL, la educación es significada como un proceso colectivo que desplaza la transmisión unilateral de contenidos y se inscribe en una trama de relaciones donde identidad, territorio y comunidad se articulan de manera inseparable. La escuela es comprendida como una construcción social viva, producida a través de encuentros, decisiones compartidas y apropiación del espacio. La autoconstrucción de la infraestructura, por ejemplo, constituye una expresión material de autonomía y pertenencia, en tanto involucra activamente a quienes la habitan y favorece vínculos de confianza y afecto. La noción de comunidad aparece de manera reiterada como pertenencia a un proyecto transformador situado territorialmente, donde la dimensión afectiva resulta central para sostener procesos de identificación basados en el compromiso y el involucramiento emocional³². Desde esta perspectiva, la Escuela es significada menos como un lugar al que se asiste y más como una comunidad a la que se pertenece.

³⁰ Gregorio Rodríguez Gómez, Javier Gil Flores y Eduardo García Jiménez, *Metodología de la investigación cualitativa* (Málaga: Ediciones Aljibe, 1999).

³¹ María Romero y Marta Muñoz, “Comunidad y desarrollo comunitario: aspectos teóricos y metodológicos”, *Estudios de Desarrollo Social: Cuba y América Latina* 2, n.º 2 (2014): 77–89.

³² Maritza Montero, “El poder de la comunidad”, en *Trabajo comunitario: selección de lecturas*, comp. Carmen Hernández (La Habana: Editorial Caminos, 2005).

Imagen 1: Comedor ECIOL



Fuente: Fotografía aportada por participante (NO)

Haber conocido la escuela campesina y haber hecho el diplomado de desarrollo rural es, fue y será una de las cosas importantes de mi vida, conocí y aprendí y creé lazos que durarán siempre y también crecí como persona y ser humano. Te amo escuela campesina. (GG)

Lo comunitario se expresa como un hacer en común orientado a la reproducción colectiva de la vida, sustentado en la interdependencia, el cuidado mutuo y la gestión compartida de lo necesario para sostener la existencia³³. En la ECIOL, estas prácticas se encarnan en la vida cotidiana -cocinar juntas, conversar, esperar, compartir- y operan como actos pedagógicos que desplazan el aprendizaje más allá del aula, afirmando que la formación ocurre también en la convivencia y el cuidado.

Cuando uno llega acá puede ser quien es. Con la honestidad de mostrarse como uno es y desde ahí poder también construir. Entonces la aceptación de esa diversidad, la expresión de ese arte que es cada uno y que puede dialogar con el otro y además embellecer y nutrir también estas ideas. Hablarnos también de los miedos y poder decir: “me da terror esto” ... o, pucha, la frustración porque no me está funcionando el proyecto como es... y que venga el otro y lo abrace. Y esa ternura que nace de un colectivo que se mira con respeto, a mí me emociona mucho. (CC)

La intersubjetividad se configura como una construcción compartida de significados que integra dimensiones comunicativas y afectivas³⁴, dando lugar a una pedagogía del vínculo donde los afectos sostienen los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, durante la revuelta social de octubre de 2019, ante la incertidumbre por la sistemática violación a los derechos humanos, la escuela se transformó en un espacio de contención comunitaria, suspendiendo la actividad académica para generar instancias simbólicas y expresivas de elaboración colectiva. Estas prácticas reforzaron una ética relacional que desplaza la centralidad del sujeto productivo neoliberal y sitúa el cuidado y la interdependencia como principios organizadores de la experiencia educativa³⁵.

³³ Raquel Gutiérrez Aguilar y Huascar Salazar Lohman, “Reproducción comunitaria de la vida”, en *Producir lo común. Entramados comunitarios y luchas por la vida*, ed. Revista de Estudios Comunitarios El Aplante (Madrid: Traficantes de Sueños, 2019), 21–45.

³⁴ Rogelio Luna, “La sociología de las emociones como campo disciplinario. Interacciones y estructuras sociales”, en *Sensibilidades en juego: miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones*, eds. Adrián Scribano e Ignacio Lisdero (Córdoba: CEA-CONICET, 2010), 15–31.

³⁵ Lelya Troncoso, Luna Follegati y Valentina Stutzin, “Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales”, *Pensamiento Educativo* 56, n.º 1 (2019): 1–15, <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>

La Escuela Campesina es una experiencia profundamente educativa y humana: un lugar donde se aprende se siente y se sueña colectivamente. Es un recordatorio de que el conocimiento florece cuando se cultiva en comunidad, con raíces firmes y con la esperanza de seguir construyendo territorios más justos, conscientes y solidarios. (FA)

Transformaciones personales, identitarias y territoriales: La experiencia educativa es significada como un “hogar” simbólico, donde la noción de espacio seguro se construye colectivamente a partir del cuidado, la escucha y el reconocimiento de la vulnerabilidad. La integridad entre cuerpo, emoción y pensamiento³⁶ resulta central en este proceso, en tanto aprender implica atender a gestos, tiempos, lenguajes y afectos que habitan la formación compartida. El conflicto, lejos de ser negado, es abordado como una oportunidad pedagógica que permite trabajar la gestión emocional y la convivencia, fortaleciendo comunidades afectivas capaces de sostener el disenso sin ruptura.

La comunidad, el conocer y reconocer a personas que están como en la misma tuya o con muchos puntos de encuentro, de pensamientos en común. También mucho lo que es la justicia social, ya con todo el proceso que hemos vivido como país, en fin, territorio, mujeres, etcétera. Todo eso me hace mucho sentido vivirlo desde la educación y desde el respeto (...) porque yo estuve dos años yendo a la escuela, era como: ¡oh, que llegue luego el fin de semana! Porque, claro, uno va a estudiar, pero está como... está nadando en tu, en tu agua. (FA)

El paso por la ECIOL representa un punto de inflexión en las trayectorias personales, marcado por un desplazamiento desde proyectos individuales hacia compromisos territoriales y colectivos. Este proceso no se limita a la adquisición de conocimientos, sino que implica la reconfiguración de formas de pensar, sentir y habitar el mundo. La imbricación entre razón y emoción³⁷ se vuelve especialmente relevante, en tanto interpretar el territorio supone también aprender a leer los propios afectos en relación con él.

Imagen 2: Afiche convocatoria



Fuente: Imagen aportada por participante (NE)

³⁶ Adrián Scribano, “Sociología de los cuerpos/emociones”, *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad* 4, n.º 10 (2012): 91–111.

³⁷ David Le Breton, “Por una antropología de las emociones”, *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad* 10, n.º 4 (2013): 67–77.

Yo quería estudiar y llevaba poco tiempo viviendo acá en Palquibudis, entonces yo veía que mi mundo, porque vengo de la ciudad, mi mundo en el campo, ¿qué iba a hacer? dije yo. Y justo vi ese afiche de los cursos, del curso y del diplomado (...) Descubrí otro mundo, un mundo que me abrió a mí la mente, acá descubrí otro tipo de gente. Encontré una familia porque dejé mi familia en Rancagua, entonces también me sentía más sola y encontré acá una familia, un grupo de gente que me acogió, que sin mirar más allá de las diferencias que pueda tener uno como persona unos con otros. Encontré así a quien abrazar, que me abrazara, y eso fue muy agradable para mí. (NE)

Un eje significativo de transformación es la resignificación de la identidad campesina, expresada en la revalorización de las raíces, los saberes heredados y los vínculos intergeneracionales. Esta reconstrucción identitaria incorpora una dimensión afectiva que reorganiza la autodefinición personal y el vínculo territorial, fortaleciendo el orgullo y el reconocimiento del origen campesino como lugar legítimo de saber y pertenencia.

Las motivaciones para participar en la escuela se articulan entre experiencias de pertenencia, convicciones políticas y búsquedas de transformación territorial. La ECIOL es significada como un espacio político donde se encarnan formas alternativas de participación social y se disputan sentidos frente al capitalismo y los modelos educativos hegemónicos. Aprender se concibe como un proceso integral que amplía horizontes de sentido, recupera memoria y alimenta la esperanza de construir modos de vida más solidarios y colectivos.

Los lazos que se hacen. El amor por el espacio que es co-construido también, porque es lo importante de este proyecto, porque la co-construcción te hace parte del proceso, no es como ir a una universidad donde todo es jerarquizado, hay otras personas tomando decisiones por ti. En cambio, aquí te haces parte de ese proceso de construcción y yo creo que por eso ustedes también vuelven; por eso yo también volví. Por eso seguimos insistiendo, porque es bonito lo que se siente, es bonito lo que se vive. (SV)

Dimensión afectiva de la experiencia: Los procesos están constitutivamente atravesados por afectos, en tanto emergen vínculos relacionales donde se incorporan normas y valores compartidos³⁸. La significación de la experiencia educativa se encuentra profundamente mediada por las emociones, que operan como filtros interpretativos de lo vivido. Las emociones orientan qué se valora, qué se recuerda y qué se incorpora como aprendizaje, configurando la experiencia como una vivencia cargada de sentido.

El agradecimiento y la alegría se expresan como emociones colectivas asociadas al encuentro, la pertenencia y la consolidación del proyecto comunitario. La acogida opera como principio organizador del funcionamiento cotidiano, entendida tanto como la calidez en la recepción como en el reconocimiento de los saberes y trayectorias de quienes participan. La presencia recurrente de expresiones de amor hacia la escuela da cuenta de la intensidad del vínculo construido y del reconocimiento de su potencia transformadora. La nostalgia, finalmente, evidencia que la experiencia educativa no se clausura con el egreso, sino que persiste afectivamente y genera deseo de retorno. De este modo, la dimensión afectiva se constituye como un eje estructurante de la experiencia, sosteniendo la continuidad del vínculo y la proyección colectiva del proyecto.

Proyecto político: principios, autonomía y posicionamiento

La ECIOL se concibe como un proyecto político con un posicionamiento explícito frente al orden neoliberal, asumiendo que la práctica educativa no es neutral, sino situada ideológicamente.

³⁸ María Emilia Tijoux, "Prólogo. Los golpes al compás de las emociones", en *Emociones en Chile contemporáneo*, ed. Iván Pincheira (Santiago de Chile: Ediciones Metales Pesados, 2019), 7-17.

Esta postura se traduce en una vocación de resistencia frente a la mercantilización de la educación, de la tierra y de las relaciones entre las personas.

Nosotros tenemos una convicción política. Y con esto sé que me echo gente encima, porque muchas personas creen que nosotros somos asépticos, pero no lo somos. Y cuando la gente viene y postula, yo les digo nosotros somos una escuela política que tiene un planteamiento político antisistema, anticapitalismo, antipatriarcado... Y somos una escuela de clase, de clase campesina. (WO)

Autonomía y autogestión: Estos principios constituyen ejes centrales del proyecto, expresados en el control comunitario de contenidos, metodologías y tiempos formativos³⁹. En la ECIOL la autonomía se expresa en una forma clara al no depender de agendas ni tiempos externos, preservar la decisión colectiva como norma básica y proteger la escuela del extractivismo y cooptación institucional. Esto incluye la defensa radical de la acción autodeterminada, como adaptar la malla, decidir ritmos y rechazar convenios o presencia institucional, cuando estos comprometen convicciones o implican subordinación.

Siempre la Escuela Campesina tiene que ser autónoma y de autogestión. Autónoma porque nosotros no le vamos a responder a nadie de lo que hacemos. Si cambiamos la malla, la cambiamos, porque nosotros tenemos que ir adecuando a los contextos y a los territorios. Y entonces no vamos a tener pies forzados, que no sea más allá de nuestras propias convicciones, que siempre lo que ocurre en la escuela sea algo que, o sea conversado, acordado, colectivizado, pero no que alguien nos imponga. (WO)

La autogestión, por su parte, es entendida como una forma de organizarse y como una pedagogía comunitaria que se concreta en aprender haciendo, sostenerse colectivamente, construir redes horizontales y apostar por la convicción antes que por la competencia o certificación. Es una forma de organización política donde se abre la posibilidad de construir soluciones con las propias herramientas, tensionando tanto la idea de la dependencia como la del liderazgo jerárquico. En tanto forma de comprender las relaciones, es transversal y se aplica en lo pedagógico, en lo comunitario, en la organización de la escuela, en los vínculos, responsabilidades, circulación de roles y formas de producir saber: se come lo mismo, se comparte la misma mesa, hay turnos para cada labor, se limpia, se cocina y se decide colectivamente. Y también hay horizontalidad en lo simbólico, la noción de permanente construcción colectiva flexibiliza las estructuras y mantiene el proyecto vivo.

Al mismo tiempo, la autogestión financiera es relevante para el espacio. La venta de miel, helados, mermeladas, productos de la huerta y la participación en ferias o peñas, además de ser actividades de autofinanciamiento, se levantan como la infraestructura ética y material de un proyecto educativo que rehúsa ser mercantilizado o subordinado a la lógica competitiva y dependiente de los fondos públicos. Esta dimensión económica se ejerce desde su propio territorio y su propia capacidad de acción, fortaleciendo la agencia y generando autonomía material para sostener la autonomía política.

Agroecológica: Su sentido no se limita al cultivo de alimentos, sino que se articula como una herramienta de transformación social orientada a la defensa del territorio y a la disputa frente a los modelos extractivistas, el monocultivo y las políticas que precarizan la vida rural. Así, mantener prácticas agroecológicas supone una postura crítica frente a los proyectos que amenazan los ecosistemas y las dinámicas locales, al tiempo que reivindica saberes ancestrales que han sido históricamente reemplazados por la agricultura industrial. Su valor político reside en demostrar que

³⁹ Daniel Fauré, “Las prácticas de (auto) educación popular en Chile post-dictadura y la propuesta del ‘Control Comunitario’”, *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*, n.º 3 (2016), <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-3/33-las-practicas-de-auto-educacion-popular-en-chile-post-dictadura-y-la-propuesta-del-control-comunitario>

existen formas de producción basadas en la reciprocidad con la tierra y el respeto a los ciclos naturales, mientras se incorporan saberes actuales que potencian esas prácticas.

Imagen 3: Productos huerta Agroecológica



Fuente: Fotografía aportada por participante (SV)

La agroecología, no solo como producción de alimentos, sino que también tiene un contexto social político. Detrás también se utiliza como una herramienta transformadora, sobre todo por el tema de la protección de los territorios (...) puedan defender sus territorios del campo frente a proyectos extractivistas, latifundio, monocultivo, etcétera, porque eso es lo que más ha ido degradando los espacios del campo. Entonces, al final tenemos como base principal la agroecología en sí para poder ir en contra del extractivismo, en contra de las políticas que están constantemente asechándonos. (SV)

Anticapitalista: La escuela se define explícitamente como un espacio anticapitalista en su modo de comprender la vida cotidiana, los vínculos y la producción material. Esta posición implica cuestionar la desigualdad estructural y la fragmentación social, identificados como efectos centrales del capitalismo neoliberal. La mirada crítica supone la búsqueda de formas alternativas de vivir y producir: economías pequeñas, suficientes, comunitarias y alejadas de la lógica de acumulación. La crítica al capitalismo aparece también asociada al bienestar subjetivo, porque la escuela cuestiona la idea de calidad de vida basada en la velocidad y el consumo e identifica en la segregación y competencia individualista un daño emocional significativo. En contraste, propone vínculos solidarios, horizontales y comunitarios como base de una vida más sana y colectiva.

Antipatriarcal: Principio que se materializa en prácticas pedagógicas y comunitarias orientadas a visibilizar, problematizar y transformar desigualdades de género desde un enfoque interseccional⁴⁰. A partir de esta perspectiva, se hace posible reconocer cómo el género se entrelaza con desigualdades económicas, territoriales, educativas y simbólicas que han marcado las historias de vida. Los espacios colectivos abren la posibilidad de nombrar experiencias antes naturalizadas,

⁴⁰ Troncoso, Follegati y Stutzin, "Más allá de una educación no sexista...".

compartirlas con otras y reconocerlas como parte de estructuras históricas más amplias, propiciando la reflexión y la organización.

Muchos de nuestros compañeros tampoco saben de género, tampoco entienden que el género, o la perspectiva feminista, es una perspectiva de una mirada política, de cómo miramos el mundo determinados por una jerarquía (...) Y esta segregación de las personas, en vez de hacer comunidades, es segregar. O sea, no entienden que esto tiene un componente político importante. (WO)

El enfoque antipatriarcal en la escuela implica comprender el género como una dimensión política que estructura desigualdades y limita la participación de las mujeres en la vida comunitaria, productiva y educativa.

Bueno, tenemos compañeras que igual han hecho, por ejemplo, la N, que está haciendo su proyecto en donde está reuniendo a mujeres para coser, tejer y poder generar material para poder vender y que las mujeres puedan tener autonomía económica. Esa es una de las grandes realidades que nosotros tenemos acá, que las mujeres como no tienen en dónde generar economía, recursos, generan una dependencia súper grande al hombre. Entonces ahí, ahí viene la violencia. (SV)

Memoria campesina: La memoria popular campesina se configura como un proceso vivo de afirmación identitaria. La conmemoración anual de la reforma agraria y la sindicalización campesina actúa como un eje articulador, cuando la escuela se reconoce heredera de un proyecto político que transformó las condiciones materiales del mundo rural. Esta práctica de memoria alimenta una identidad campesina consciente de su genealogía de lucha, de sus vínculos con saberes indígenas y de su lugar en las disputas territoriales actuales. En este sentido, la memoria opera como un anclaje político que orienta el proyecto formativo y sostiene la convicción de que los avances históricos del campesinado deben resguardarse y proyectarse hacia el presente y el futuro. Por su parte, la conciencia de clase es una dimensión política que organiza pertenencia, orgullo y posicionamiento colectivo. Más que una categoría ideológica formal, se expresa como convicción hecha práctica, porque la escuela se entiende a sí misma desde una vocación popular que reconoce el origen campesino como lugar legítimo de saber, dignidad y acción.

Imagen 4: Taller alfajores campesinos



Fuente: Fotografía aportada por participante (NO)

O sea, ¿por qué tiene el apellido campesina en la escuela? la campesina. Porque sí, porque se habla de los saberes campesinos. Pues en distintos sectores son distintos saberes por ser, no sé porque por ser yo hablo de mi territorio, de lo que es lo que es la vida, pero acá tiene a lo mejor otros tipos de costumbres, entonces porque aquí vienen chiquillos de otras partes, entonces por ser lo mismo, alfajores que hicimos (...) son cosas que son hechas con las manos que son cosas campesinas porque está ligado a las tierras y a las comunidades (GG).

Práctica pedagógica: Se inspira en los principios de la educación popular, comprendiendo la docencia como una acción posibilitadora que parte de la experiencia, los saberes previos y la vida cotidiana de quienes participan. La pregunta opera como herramienta metodológica central, desplazando el énfasis del saber experto hacia la construcción horizontal del conocimiento. La formación se concibe como una praxis que articula reflexión y acción, orientada a intervenir y recrear la realidad desde un horizonte de justicia social⁴¹. El conocimiento producido no se acumula, sino que retorna a la comunidad como herramienta para la acción, fortaleciendo la capacidad de incidir en el territorio mediante proyectos que articulan formación y transformación.

Reunirnos en círculo, al aire libre y en contacto con la tierra, simboliza la manera en que aprendemos en la Escuela: desde la horizontalidad, reconociendo que cada voz tiene un valor y que el conocimiento se construye entre todas y todos. No se trata solo de transmitir contenidos, sino de abrir espacios para reflexionar sobre nuestras prácticas, compartir experiencias y pensar juntos cómo transformar nuestras comunidades. (FA)

El diálogo de saberes es una pieza central en esta configuración. Además de reconocer la coexistencia de conocimientos, se propician condiciones reales para su encuentro, discusión y validación mutua, desde un pluralismo epistemológico⁴². El aula opera, entonces, como un espacio donde la teoría se tensiona con la práctica y viceversa, permitiendo que conocimientos campesinos, autodidactas, técnicos y profesionales se articulen sin jerarquías predeterminadas. Ese intercambio sucede en un contexto de respeto, reconocimiento y apertura, porque se comprende que el saber no reside exclusivamente en la educación formal, sino también en trayectorias personales, territoriales y generacionales.

Y, en definitiva, yo creo que llegamos a construir un espacio ahí, de encuentro de saberes ¿no? Ni uno más importante que el otro, sino que traté de intencionar que fuera un espacio para que los saberes dialogaran (...) Entonces hartó de conocimientos previos, experiencias de vida cotidiana, y hartó de que ellos también puedan compartir sus opiniones, sus saberes y sus propuestas, también en torno a los distintos temas. (PH)

Las metodologías participativas, la ausencia de calificaciones y la retroalimentación colectiva refuerzan una lógica formativa orientada a la colaboración y no a la competencia, aun reconociendo tensiones y desafíos en la consolidación de una pedagogía plenamente dialógica y encarnada.

Territorialización: territorio vivido

La relación de la escuela con el territorio trasciende el espacio formativo y se despliega como una práctica comunitaria sostenida.

Entonces, haber llegado aquí fue algo muy muy importante, porque conocí un mundo que, a pesar de vivir en la ruralidad, uno no lo conoce. Porque hay muchas cosas que uno desconoce, como los mismos agroquímicos, la historia indígena, el mismo, con el profesor, el sentir territorial. Entonces uno, es decir, uno se siente de un territorio, pero no sabe interpretarlo, entonces uno aprende a interpretar lo que uno siente por la tierra en donde vive. (GG)

⁴¹ Freire, *Pedagogía del oprimido*.

⁴² Mejía, "Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural...".

Territorio como construcción: La ECIOL disputa activamente las formas hegemónicas de producción del territorio rural⁴³, mientras se *concibe* el campo como espacio de extracción, monocultivo, premodernidad o ignorancia, la escuela propone una reapropiación colectiva y pedagógica del espacio, donde se articulan educación, trabajo y vida comunitaria. Esta escuela no se limita a *estar* en el territorio rural, sino que lo reconfigura simbólica, productiva y pedagógicamente, desde prácticas agroecológicas, formas de autogestión, valorización de saberes locales y vínculos afectivos. La apropiación del espacio es el *vivido*, transformado y resignificado desde abajo: desde el afecto, su uso, su creación, su experiencia, porque participa en la producción del espacio en el que se vive.

Entonces, el territorio se comprende como una construcción social e histórica en permanente transformación, donde se superponen capas de sentido que dan cuenta de distintas prácticas y modos de habitar, porque la Escuela no se instala sobre un espacio vacío, sino sobre una trama comunitaria marcada por memorias, afectos y relaciones previas.

Imagen 5: Mediación curso Sentir Territorial



Fuente: Fotografía aportada por participante (CY)

Con el tiempo, en conversación con los estudiantes, la asignatura que antes se llamaba Patrimonio fue replanteada, porque comprendimos que este concepto no es fijo ni neutro, siempre se construye desde el presente, desde aquello que decidimos recordar, valorar y cultivar como comunidad. Por eso el nombre evolucionó a Sentir Territorial, situando la atención no solo en lo heredado, sino también en la relación afectiva que establecemos con los lugares: cómo los habitamos, cómo los narramos y cómo los sentimos. (CY)

Construcción de confianzas: Inicialmente, las personas integrantes de la ECIOL debieron enfrentar prejuicios, resistencias y tensiones propias de las organizaciones locales y de la vigilancia comunitaria. La escuela apareció ante parte de la comunidad como un proyecto ajeno, un “otro” que debía demostrar su legitimidad a través de acciones sostenidas. Esa legitimidad se ha ido configurando a partir de la presencia cotidiana en espacios comunitarios, de la disposición a colaborar y de la capacidad de reconocer que el aprendizaje surge del contexto. El trabajo

⁴³ Henri Lefebvre, *La producción del espacio* (Madrid: Capitán Swing, 2013).

comunitario, entonces, va más allá de un evento puntual y es una práctica continua que articula relaciones y afectos; también implica sostener la interacción, incluso cuando esta genera incomodidad o exige confrontar lógicas institucionales y culturales distintas a las propias, porque la comunidad tiene su propio ritmo y lenguaje⁴⁴. A la vez, demanda una comprensión contextualizada del territorio y sus trayectorias organizativas, rituales sociales y formas propias de relación. El rol de la escuela en el vínculo con la comunidad es un proceso lento, frágil y relacional que requiere de constancia, humildad, escucha y compromiso a largo plazo. No es una intervención a la comunidad, sino una construcción cuidadosa que se mantiene lejana a la apropiación o jerarquización, reconociendo que el territorio tiene agencia, historia y formas propias de organización.

En seis años recién conseguimos que la comunidad dijera: “esto parece, huele un poco, a político, pero parece que igual es entretenido, vamos”. Esas cosas son así, chispazo y finalmente van construyendo una relación y después va a ser de más confianza y una relación que después va a permitir otras cosas que hoy día no podemos abordar porque no está la confianza. Estamos recién construyendo y eso son años. Así que no podemos cometer errores. No podemos cometer ningún error. (WO)

Este proceso ha implicado enfrentar resistencias y tensiones, especialmente en torno a las desigualdades de género y las jerarquías patriarcales naturalizadas; la Escuela impulsa procesos formativos orientados a la autonomía económica y simbólica de las mujeres, revalorizando saberes y fortaleciendo redes de cuidado y apoyo mutuo.

La participación en la Junta de Vecinas y Vecinos ha permitido profundizar la relación con la comunidad, tensionando prácticas clientelistas y promoviendo la autogestión como herramienta de resistencia a la dependencia institucional. Este vínculo se sostiene desde una lógica de negociación sin subordinación con el municipio, priorizando las necesidades del territorio.

Memoria e identidad: Existe una tensión ante la tradición histórica de la identidad campesina y su transformación a partir de discursos productivistas, modernizadores y folclorizantes. La identidad campesina es problematizada, porque se alimenta de historias y memorias del lugar y, a la vez, es negada en el auto reconocimiento social por quienes habitan en el territorio. Tanto la herencia y presencia de los pueblos indígenas como el proceso de la reforma agraria para el campesinado podrían ser constitutivos, entre otros elementos, de la memoria campesina y, a la vez, colaborar con la construcción identitaria de quienes lo viven. Sin embargo, la memoria se construye desde el presente, como una práctica social situada, que está atravesada por conflictos, selecciones y olvidos⁴⁵. Así como el territorio guarda marcas múltiples y entrecruzadas, la memoria también contiene distintas temporalidades que conviven, se tensionan y se actualizan en función de los procesos sociales.

La identidad campesina está muy mal mirada. Nadie quiere... nadie te va a decir que es campesino. Yo lo digo con orgullo porque yo no tengo que estar demostrándole nada a nadie (...) a mí un vecino me lo dice: "Ay, no me gusta la palabra campesina, ¿por qué no le cambia el nombre a la escuela?". "No", le digo yo, "los campesinos somos personas súper, súper valiosas porque producen la comida, alimentan al mundo". Entonces, está esa idea de que el campesino, el que se quedó en el campo es porque no le dio para más, porque no sabe hacer otra cosa mejor, porque no le dio la cabeza para estudiar. (WO)

La identidad territorial se entiende, entonces, como el resultado de una relación dinámica entre memoria y espacio vivido, en la que confluyen tanto lo sucesivo como lo simultáneo. Por un lado, el territorio expresa una sucesión de acontecimientos históricos, prácticas y sentidos que lo han configurado; por otro lado, en el presente coexisten múltiples capas de significación, que

⁴⁴ Maritza Montero, *Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos* (Buenos Aires: Editorial Paidós, 2004).

⁴⁵ Elizabeth Jelin, *Los trabajos de la memoria* (Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2002).

actualizan esas memorias desde diferentes posicionamientos. La identidad no radica únicamente en lo que cambia en el presente, como de autodenominarse campesino pasar a autodenominarse agricultor, sino también en aquello que se mantiene en el tiempo, en ciertas formas de habitar, en vínculos comunitarios, en saberes o símbolos que persisten a pesar de las transformaciones.

El territorio rural se caracteriza por condiciones materiales estructuralmente precarias, como infraestructura insuficiente, dificultades de transporte, grandes distancias y alta vulnerabilidad ante fenómenos climáticos. Estas condiciones, junto al abandono estatal y políticas públicas rurales insuficientes o descontextualizadas, profundizan desigualdades estructurales en el acceso a la salud, la educación, la conectividad y las condiciones de vida. En este contexto, los procesos de neoliberalización de la vida refuerzan lógicas individualistas que debilitan formas colectivas de organización social históricamente vinculadas al campesinado.

Al Estado no le interesa el mundo rural, cosa que nosotros ya sabíamos, porque por eso pusimos la escuela. Por eso hicimos algo en el medio rural, porque dijimos dónde está más el abandono acá y es, obviamente, en nuestra clase campesina, rural. (WO)

Además, parte importante de la negación social de lo campesino se conecta con la ausencia de reconocimiento de aquellos saberes, vínculos y formas de relacionarse con la tierra que han sido subalternizados. La ECIOL entiende estos saberes como sistemas integrados que sostienen formas de vida y organización, lejos de cualquier folclorización. En su diálogo constante con su entorno, la propuesta de la Escuela busca reconocer y valorar aquello que permanece en el tiempo, no como herencia pasiva, sino como parte activa de una identidad comunitaria que se actualiza y resignifica. En este cruce entre lo que cambia y lo que permanece, entre el pasado que se recuerda y el presente que se habita, se configura la identidad territorial como una expresión viva de la memoria colectiva.

La Escuela Campesina Ismenia Ortiz Lizama representa mucho más que un espacio de formación: es un territorio vivo de encuentro, diálogo y construcción colectiva. En cada jornada se tejen relaciones de confianza y respeto entre personas que comparten un mismo anhelo: fortalecer el desarrollo rural desde el arraigo, la colaboración y la sabiduría de la vida campesina. (FA)

Discusiones y conclusiones

La sistematización como producción de memoria viva

La sistematización de la experiencia fue comprendida como un proceso orientado a la producción de conocimiento anclado en la práctica social. Lejos de concebirse como una técnica meramente descriptiva, se reconoció el carácter situado, subjetivo y colectivo del saber que se configura en el hacer. Autores como Torres-Carrillo⁴⁶, Jara⁴⁷ y Bickel⁴⁸ coinciden en que la sistematización no se reduce a la recolección de datos ni a la descripción externa de los hechos, sino que implica un proceso interpretativo en el que se reconstruye la memoria colectiva de manera participativa y contextualizada. Entonces, resulta significativo centrar la atención sobre los procesos de construcción de memoria en la sistematización de la experiencia, pues la narrativa de las personas entrevistadas (individualmente y como grupo), el uso de fotografías como detonante de la memoria, la producción visual participativa con narrativas de foto-elicitación y la escritura del ensayo fotográfico como producto final, no se basaron en la subjetividad de la memoria individual, sino en el entramado que se logra levantar a partir de los significados que se ofrecen para una

⁴⁶ Torres-Carrillo, “Hacer lo que se sabe, pensar lo que se hace...”

⁴⁷ Jara, *La sistematización de experiencias: práctica y...*

⁴⁸ Bickel, *La sistematización participativa para...*

memoria compartida, particularmente cuando son las memorias las que se ponen al servicio de una articulación que permita narrar las experiencias que componen la historia vivida de una comunidad.

Esta historia vivida se distancia de la noción de memoria colectiva como un todo acabado para la elaboración de la historia de la escuela. Aquí se trata de un diálogo desde el presente con el pasado, como una reconstrucción de lo vivido. Colacrai⁴⁹ afirma que uno de los aportes de Halbwachs es la noción de memoria colectiva como una constituida por la presencia de los marcos sociales de los que los individuos somos parte, por lo que el pasado “nunca vuelve puro, sino que es modificado debido a la tensión que el presente genera sobre el acto de recordar” (p. 67). Así, los datos producidos para la sistematización posibilitan que las voces individuales doten de sentido a ese marco social común, es decir, como lo plantea Jelin⁵⁰, esa memoria constituye comunidad “en el acto narrativo compartido, en el narrar y el escuchar” (p.17).

Núcleos de sentido en la praxis de la ECIOL

Este artículo analizó cómo se configura y significa, a lo largo de su trayectoria y en su presente, la experiencia político-educativa de la Escuela Campesina Ismenia Ortiz Lizama (ECIOL), en diálogo con los saberes locales y las prácticas comunitarias del territorio de Palquibudis, Región del Maule. A partir de la sistematización de la experiencia, se identificaron núcleos de sentido que permiten comprender la ECIOL como una propuesta educativa situada, donde formación, comunidad, afectividad, proyecto político y territorialización se articulan de manera inseparable.

En primer lugar, emergen como núcleo significativo las prácticas afectivas que sostienen el proyecto. No se trata de un trasfondo emocional, sino de un principio pedagógico que posibilita confianza, permanencia y aprendizaje mutuo. La afectividad -expresada en gestos cotidianos, memorias compartidas, cuidados y vínculos intergeneracionales- configura un modo de estar juntas que abre la palabra y posibilita la transformación. Así, la clásica dicotomía cuerpo/razón es desplazada por una educación que reconoce el cuerpo, la experiencia vivida y la dimensión afectiva como parte esencial del aprendizaje⁵¹. En esta línea y desde un posicionamiento crítico y feminista, Claudia Korol⁵² cuestiona las formas tradicionales de educación popular que, pese a su vocación transformadora, a veces han reproducido lógicas patriarcales y jerarquías de saber, que entran en tensión con los principios de horizontalidad y participación que proclaman. Advierte sobre el riesgo de que esta pedagogía se institucionalice o se vacíe de contenido político, perdiendo su fuerza insurgente. Por ello, propone una pedagogía afectiva, situada y profundamente política, que recupere los saberes encarnados, las memorias colectivas y los vínculos, como elementos centrales para construir horizontes emancipadores.

En segundo lugar, lo comunitario opera como eje que articula la experiencia educativa de la ECIOL en múltiples planos: pedagógico, afectivo, político e identitario. En lo pedagógico particularmente, organiza la convivencia, posibilita el diálogo, sostiene los conflictos y otorga legitimidad a los saberes de quienes participan. La producción de modos de construir con otras personas desafía lógicas individualistas y se distingue como una condición formativa en sí misma. Esta centralidad de lo comunitario explica por qué la escuela es vivida como un espacio que acompaña procesos de cambio, resignificación identitaria y compromiso territorial que trascienden las individualidades, pues posibilitan pertenencia y acción colectiva en un contexto común. Siguiendo a Gutiérrez y Salazar⁵³, lo comunitario puede ser entendido como el conjunto de

⁴⁹ Pablo Colacrai, "Releyendo a Maurice Halbwachs. Una revisión del concepto de memoria colectiva," *La Trama de la Comunicación* 14 (2010): 67, <https://doi.org/10.35305/lt.v14i0.8>.

⁵⁰ Jelin, *Los trabajos de la memoria*... 17

⁵¹ Troncoso, Follegati y Stutzin, "Más allá de una educación no sexista..."

⁵² Claudia Korol, "Las brujas necesarias en los tiempos de cólera," *América en Movimiento*, 2018, <https://www.alainet.org/es/revistas/533>; Claudia Korol, "La educación popular en clave de debate," *Pañuelos en Rebeldía*, 2012, <https://panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/1092/245>

⁵³ Gutiérrez y Salazar, "Reproducción comunitaria..."

relaciones sociales orientadas a la reproducción colectiva de la vida, se expresa como un hacer en común, históricamente situado, que emerge frente a lógicas de despojo, mercantilización y dominación. En este sentido, en la ECIOL lo comunitario constituye una práctica política cotidiana, fundada en la experiencia y en los vínculos, que abre posibilidades de transformación social en el presente.

En tercer lugar, es posible identificar la autonomía como uno de los pilares de la escuela, en tanto es la capacidad colectiva de sostener un proyecto que resiste lógicas de dependencia, como la certificación institucional del diplomado, por ejemplo. Fauré⁵⁴ señala que esta autonomía se materializa como control comunitario: la autogestión colectiva, donde la comunidad define contenidos, métodos y tiempos según sus necesidades e intereses; y la autogestión implica, además, producir saberes propios en diálogo con las experiencias y problemáticas de quienes participan. Esto supone decisiones, tensiones, dificultades y aprendizajes, pero sobre todo un ejercicio constante de coherencia, porque la autonomía se comprende como práctica cotidiana más que como declaración. Lo mismo sucede con los principios políticos subyacentes en el proyecto, son encarnados y vividos, no solamente enunciados: autogestionada, anticapitalista, antipatriarcal, agroecológica y reivindicadora de la memoria campesina.

También la propuesta pedagógica de la Educación Popular - siempre perfectible, siempre en construcción- el diálogo de saberes⁵⁵, la problematización de la realidad y la articulación entre reflexión y acción⁵⁶, posibilitan que el conocimiento se entienda como herramienta para transformar el territorio y no como acumulación individual. De acuerdo con Freire⁵⁷, la educación liberadora exige unidad entre reflexión y acción, pues sólo así se genera una transformación real. En esa dialéctica afirma: "la praxis es reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (p.40) y la ECIOL es un espacio que potencia la capacidad de incidir en la realidad, formando sujetos capaces de diagnosticar, intervenir y generar cambios concretos en sus territorios.

Un cuarto elemento relevante se refiere a la ambivalente relación con la identidad campesina. Para habitantes del territorio externo a la ECIOL todavía parece ser una cuestión en disputa, porque se construye en un contexto de precariedad estructural y abandono estatal que profundiza desigualdades, alimentando la percepción de la ruralidad como un espacio de sacrificio. Estas condiciones, junto con discursos modernizadores e individualistas, han debilitado al campesinado como actor colectivo y han generado tensiones en su propio autorreconocimiento. En parte por la neoliberización de la vida, cuando se refuerzan valores individualistas y asociados al éxito personal, como señala Aymara Hernández⁵⁸, una de las consecuencias es la "desestructuración de los actores sociopolíticos anteriormente protagonistas" (p.406), como el campesinado.

Pero, por otra parte, quienes participan de la ECIOL valoran la resignificación de la propia identidad campesina como proceso pedagógico, político y subjetivo, pues no se trata de una categoría estática, sino que se vive como afirmación y reapropiación, como una respuesta frente a la invisibilización rural y un acto de memoria que conecta con genealogías familiares, territorio y prácticas agroecológicas con un sentido de pertenencia renovado. Esta reapropiación se relaciona con un horizonte de lucha, porque además de sentirse del campesinado, se reivindica ese lugar como posición epistémica, afectiva y política desde donde mirar y transformar la realidad, lejos del patrón civilizatorio⁵⁹ que hace subalternos sus modos de conocer. Así, lo campesino se vuelve un campo de sentidos en negociación, donde conviven cambios en la forma de nombrarse con modos de vida,

⁵⁴ Fauré, "Las prácticas de (auto) educación popular..."

⁵⁵ Mejía, "Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural..."

⁵⁶ Freire, *Pedagogía del oprimido*...

⁵⁷ Freire, *Pedagogía del oprimido*... 40

⁵⁸ Aymara Hernández, "La noción de desarrollo local," en *Trabajo comunitario: selección de lecturas*, comp. C. Hernández (La Habana: Editorial Caminos, 2005), 406.

⁵⁹ Lander, "Ciencias Sociales: saberes coloniales y..."

saberes y vínculos con la tierra que mantienen vigencia pese a los discursos y procesos de modernización.

En quinto lugar, la relación de la ECIOL con el entorno rural implica un proceso de participación, cuidado y reconocimiento mutuo, donde las memorias locales, las trayectorias organizativas y los saberes campesinos influyen en las formas de habitar colectivamente. Las tensiones en este plano evidencian que la propuesta pedagógica no propone aislarse del entorno ni se inserta sobre un vacío, sino que es un campo social atravesado por disputas simbólicas, identidades en conflicto y estructuras históricas de poder. En ese marco, la propuesta de perspectivas feministas, agroecológicas y autogestionadas no sólo introduce nuevas prácticas, sino que cuestiona patrones naturalizados, especialmente aquellos vinculados a jerarquías, mandatos de género y relación con la tierra, pues se reconoce que dentro del conocimiento local también hay formas de dominación que se reproducen y relaciones de poder que se evidencian en las prácticas sociales⁶⁰. Estas tensiones muestran que la elaboración de lo territorial no es armónica ni lineal, sino un proceso de construcción de confianzas, donde modelos de desarrollo, sentidos de pertenencia y formas de producción de lo común se ponen en disputa. En este contexto, la legitimidad de la escuela se configura en el encuentro, en la construcción de confianzas como proceso de largo aliento.

Conclusiones y horizontes para la educación popular rural

En esta reconstrucción colectiva de la historia vivida, la ECIOL se reconoce como una experiencia político-educativa contrahegemónica que desarrolla una crítica profunda al modelo neoliberal, entendiéndolo como, además de un sistema económico, un proceso de neoliberalización de la vida que precariza los territorios rurales. Esta postura se manifiesta en una denuncia del abandono estatal y el rechazo a la mercantilización de la educación, de la tierra y de los vínculos sociales, protegiendo su autonomía frente a la lógica competitiva de los fondos públicos, los modelos extractivistas y el monocultivo. Asimismo, el proyecto busca desplazar activamente la figura del sujeto productivo neoliberal, para situar en su lugar principios de cuidado e interdependencia, cuestionando el individualismo y la fragmentación social que el capitalismo impone y que generan un daño relacional significativo en las comunidades.

En conjunto, los resultados de este estudio aportan a la comprensión de experiencias de educación popular rural como prácticas político-pedagógicas situadas, capaces de disputar sentidos hegemónicos sobre la educación, el territorio y los saberes legítimos. La ECIOL no es una apuesta funcional, sino una social, construida por las relaciones vivas, que desafía el modelo tradicional de espacio educativo jerárquico o normalizador, rompiendo con el paradigma de la escuela como lugar cerrado y disciplinario: el aprendizaje desborda el aula, sucede en los huertos, la cocina y la fogata. La ECIOL se presenta como una experiencia que no solo forma, sino que produce comunidad, memoria y territorio, ofreciendo claves relevantes para otras iniciativas de educación popular rural en Chile y América Latina que busquen sostener proyectos educativos críticos, arraigados y transformadores.

Bibliografía

Artigas, Elaine. 2012. "Convergencias y divergencias en las nociones sobre territorio, asentamiento y comunidad". *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, no. 10.

Bickel, Ana. 2006. *La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias*. Red Alforja. <https://redalforja.org.gt/mediateca/wp->

⁶⁰ Escobar, "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar..."

content/uploads/2019/02/BICKEL-Ana-La-sistematizacion-participativa-para_descubrir-los-sentidos-y-aprender-de-nuestras-experiencias.pdf

Boddenberg, Sophia. 2018. "Mujeres indígenas y afrodescendientes, interseccionalidad y feminismo decolonial en América Latina". Departamento de Política y Gobierno, Universidad Alberto Hurtado, 6 de mayo de 2018. <https://csociales.uahurtado.cl/revista-busqueda-politicas/mujeres-indigenas-y-afrodescendientes-interseccionalidad-y-feminismo-decolonial-en-america-latina/>

Buraschi, Daniel y Natalia Oldano. 2022. "La herencia de Paulo Freire en las prácticas participativas dialógicas". *RES, Revista de Educación Social*, no. 35: 404-419. <https://eduso.net/res/revista/35/miscelanea/la-herencia-de-paulo-freire-en-las-practicas-participativas-dialogicas>

Cabaluz, Fabián, Paula Ojeda y Cristian Olivares. 2022. *Notas introductorias a la educación popular y el pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Canales, Manuel. 2006. "El grupo de discusión y el grupo focal". En *Metodologías de investigación social*, editado por Manuel Canales, 265-286. LOM Ediciones.

Colacrai, Pablo. 2010. "Releyendo a Maurice Halbwachs. Una revisión del concepto de memoria colectiva." *La Trama de la Comunicación* 14: 63-73. <https://doi.org/10.35305/lt.v14i0.8>

Corboz, André. 1983. "El territorio como palimpsesto". Traducido por B. Pulido. *Diógenes*, no. 121: 15-36.

Cotán, Almudena, Aurora Ruiz-Bejarano y Katia Álvarez Díaz. 2022. "Innovando en educación: la foto-elicitación como estrategia de aprendizaje en las instituciones de Educación Superior". *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga* 3, no. 2: 137-153. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14104>

Cruz, María Angélica, María José Reyes y Marcela Cornejo. 2012. "Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a". *Cinta Moebio*, no. 45: 253-274. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2012000300005>

Delgado, Alisa. 2011. "Ética y política en la concepción de educación popular de Paulo Freire". *Unión de Universidades de América Latina y el Caribe* 61, no. 50: 19-32.

Escobar, Arturo. 2000. "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?". En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Edgardo Lander. CLACSO.

Fajardo, Ernesto y Luis Cervantes. 2020. "Las teorías sobre la sociología de la educación y su impacto en los sistemas y políticas educativas en América Latina". *Revista REDIPE* 9, no. 5: 55-76. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i5.975>

Fauré, Daniel. 2016. "Las prácticas de (auto) educación popular en Chile post-dictadura y la propuesta del 'Control Comunitario'". *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*, no. 3. <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-3/33-las-practicas-de-auto-educacion-popular-en-chile-post-dictadura-y-la-propuesta-del-control-comunitario>

Freire, Paulo. 1987. *Pedagogía del oprimido*. 36a ed. Editorial Siglo XXI.

Gáinza, Álvaro. 2006. "La entrevista en profundidad individual". En *Metodologías de Investigación Social, introducción a los oficios*, editado por Manuel Canales, 219-263. LOM Ediciones.

Galván, Lucila. 2020. "Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación". *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga* 1, no. 2: 48-69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.vii2.8598>

Giménez, Gilberto. 1999. "Territorio, cultura e identidades. La región socio-cultural". *Estudios sobre las culturas contemporáneas* 5, no. 9: 25-57.

Giroux, Henry. 1985. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico". *Cuadernos Políticos*, no. 44: 36-65.

Gómez, César. 2008. "El territorio como reinención de la comunidad rural". Ponencia presentada en las V Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6101/ev.6101.pdf

Gutiérrez, Raquel y Huascar Salazar. 2019. "Reproducción comunitaria de la Vida". En *Producir lo común. Entramados comunitarios y luchas por la vida*, editado por Revista de estudios comunitarios El Aplante, 21-45. Traficante de Sueños.

Haraway, Donna. 2021 [1988]. "Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial". En *Antología feminista*, editado por Las Tesis, 27-63. Penguin Random House Grupo Editorial.

Hernández, Aymara. 2005. "La noción de desarrollo local." En *Trabajo comunitario: selección de lecturas*, compilado por C. Hernández. La Habana: Editorial Caminos.

Hirsch, Dana y Victoria Rio. 2015. "Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista". *Foro de Educación* 13, no. 18: 69-91. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.004>

Ibáñez, Jesús. 2006. "El saber cualitativo". En *Metodologías de investigación social, introducción a los oficios*, editado por Manuel Canales. LOM Ediciones.

Jara, Oscar. 2015. *La sistematización de experiencias. Práctica y teorías para otros mundos posibles*. Quimantú.

Jelin, Elizabeth. 2002. *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI de España Editores.

Korol, Claudia. 2018. "Las brujas necesarias en los tiempos de cólera." *América en Movimiento*. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/9_TC_Korol_256.pdf

Korol, Claudia. 2012. "La educación popular en clave de debate." *Pañuelos en Rebeldía*. <https://panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/1092/245>

Lander, Edgardo. 2000. "Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Edgardo Lander. CLACSO.

Le Breton, David. 2013. "Por una antropología de las emociones". *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad* 10, no. 4: 67-77.

Lefebvre, Henri. 2013. *La producción del espacio*. Capitán Swing.

- López, Ema y José Enrique. 2004. "Del sujeto a la agencia (a través de lo político)". *Athenea Digital, Revista de Pensamiento e Investigación Social*, no. 5: 1-24.
- Luna, Rogelio. 2010. "La sociología de las emociones como campo disciplinario. Interacciones y estructuras sociales". En *Sensibilidades en juego: miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones*, editado por Adrián Scribano e I. Lisdero, 15-31. CEA-CONICET.
- Mejía, Marco. 2016. "Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: ejes de las pedagogías de educación popular: una construcción desde el sur". *Educación en revista*, no. 61. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47205>
- Montero, Maritza. 2004. *Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Montero, Maritza. 2005. "El poder de la comunidad". En *Trabajo comunitario: selección de lecturas*, compilado por C. Hernández. Editorial Caminos.
- Montoya, Gerardo, Leidy Valencia, Luz Vargas, Juan García, Juan Franco y Hader Calderón. 2022. "Ruralidad, educación rural e identidad profesional de maestras y maestros rurales". *Praxis & Saber* 13, no. 34. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.e13323>
- Morales, Luis. 2014. "El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea". *Actualidades Investigativas en Educación* 14, no. 2: 591-615.
- Muñoz, Diego. 2017. "La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico pedagógica al pensamiento de Paulo Freire". *Kavilando* 9, no. 1: 26-41.
- Otzen, Tamara y Carlos Manterola. 2017. "Técnicas de muestreo sobre una población a estudio". *International Journal of Morphology* 35, no. 1: 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pérez, Camila. 2018. «La emancipación de la escuela rural aún no ha llegado»: historia de la educación primaria rural en Chile (1920-1970). Museo de la Educación Gabriela Mistral. <https://www.museodelaeducacion.gob.cl/publicaciones/la-emancipacion-de-la-escuela-rural-aun-no-ha-llegado-historia-de-la-educacion>
- Rayón Rumayor, Laura, María Jesús Romera Iruela, Ana María de las Heras Cuenca, Alba Torrego González y Antonio Bautista García-Vera. 2021. "Foto-Elicitación E indagación Narrativa Visual En Estudio De Casos Y Grupos De discusión". *New Trends in Qualitative Research* 5 (January). de Azeméis, Portugal:41-56. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.41-56>
- Reyes, Marco Aurelio. 2002. "El desarrollo de la escuela rural chilena". *Horizontes Educativos* 7, no. 1: 42-47. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/RHE/article/view/5304>
- Rivera-Vargas, Pablo, S. Neut-Aguayo y P. Neut-Aguayo. 2021. "Monográfico. Educación, reproducción y alternativas contrahegemónicas". *Izquierdas*, no. 50: 2. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492021000100202>.
- Rodríguez, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García. 1999. *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones ALJIBE.
- Romero, María y Marta Muñoz. 2014. "Comunidad y desarrollo comunitario: aspectos teóricos y metodológicos". *Estudios de Desarrollo Social: Cuba y América Latina* 2, no. 2: 77-89.

Rose, Gillian. 2020. *Metodologías visuales. Una introducción a la investigación con materiales visuales*. Murcia: Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo (CENDEAC).

Rueda, Ximena. 2022. "Hacia una equidad y justicia epistémica en el reconocimiento de mujeres en la producción de conocimiento". *En-claves del pensamiento* 16, no. 31: 1-16. <https://doi.org/10.46530/ecdp.voi31.521>

Sandoval, Juan. 2013. "Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales". *Cinta Moebio*, no. 46: 37-46. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2013000100004>

Schneider, Sergio e Iván Peyré. 2006. "Territorio y Enfoque territorial: de las referencias cognitivas a los aportes aplicados al análisis de los procesos sociales rurales". En *Desarrollo Rural, Organizaciones, Instituciones y Territorios*, editado por M. Manzanal, G. Neiman y M. Lattuada, 71-102. Ciccus.

Scribano, Adrián. 2012. "Sociología de los cuerpos/emociones". *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad* 4, no. 10: 91-111.

Thomas, Carlos y Roberto Hernández. 2001. "La educación rural: una proyección hacia las primeras décadas del siglo XXI". *Anales de la Universidad de Chile*, no. 12: 105-122. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/122193>

Tijoux, María Emilia. 2019. "Prólogo. Los golpes al compás de las emociones". En *Emociones en Chile contemporáneo*, editado por I. Pincheira, 7-17. Ediciones Metales Pesados.

Torres-Carrillo, Alfonso. 2021. "Hacer lo que se sabe, pensar lo que se hace. La sistematización como modalidad investigativa". *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, no. 31: 27-47. <https://doi.org/10.25100/prts.voi31.10624>

Troncoso, Lelya, Luna Follegati y Valentina Stutzin. 2019. "Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales". *Pensamiento Educativo* 56, no. 1: 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1>

Zúñiga, Rosa. 2018. "La educación popular, apuesta política por la transformación de la realidad". *América en Movimiento*. <https://www.alainet.org/es/revistas/533>.