

ARTÍCULO

Un currículum constituyente para Chile

José Félix Angulo Rasco¹ 

Silvia Redon Pantoja¹ 

RESUMEN

El presente artículo discute el concepto de currículum desde dos vertientes: la teoría del Currículum Itinerante y la propuesta que realizamos en este ensayo de Currículum Constituyente. Iniciamos la discusión situando el currículum en contexto actual de la política curricular en Chile. A continuación, explicamos el sentido del Currículum Itinerante como marco posible para un Currículum Constituyente, desmontando la ortodoxia epistemológica y discursiva con la que se alimenta y se apoya el canon curricular. Tras ello, nos detenemos en la descripción del levantamiento popular que comenzó a finales de Octubre de 2019 en Chile y el proceso constituyente al que ha dado lugar, enlazándolo con la tradición de movimientos constituyentes en la historia de Chile, que enfrentaron el poder constituido y al poder soberano instituyente. Desde estos referentes y tradiciones situamos la necesidad y la importancia de apoyar la idea de un Currículum Constituyente como ejemplo de Currículum Itinerante.

PALABRAS-CLAVE

currículum; política del currículum; currículum itinerante; proceso constituyente; Chile.

¹Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

A CONSTITUENT CURRICULUM FOR CHILE

ABSTRACT

This article discusses the concept of curriculum from two aspects: the theory of the Itinerant Curriculum and the proposal that we make in this essay on a Constituent Curriculum. We begin the discussion by placing the curriculum in the current context of curriculum policy in Chile. Next, we explain the meaning of the Itinerant Curriculum as a possible framework for a Constituent Curriculum, dismantling the epistemological and discursive orthodoxy with which the curricular canon is fed and supported. After that, we stop at the description of the popular uprising that began at the end of October 2019 in Chile and the constituent process to which it has given rise, linking it with the tradition of constituent movements in the history of Chile, which confronted constituted power and sovereign instituting power. From these references and traditions, we place the need and importance of supporting the idea of a Constituent Curriculum as an example of an Itinerant Curriculum.

KEYWORDS

curriculum; curriculum policy; itinerant curriculum; constituent process; Chile.

UM CURRÍCULO CONSTITUENTE PARA O CHILE

RESUMO

Este artigo discute o conceito de currículo sob dois aspectos: a teoria do Currículo Itinerante e a proposta que fazemos neste ensaio sobre um Currículo Constituinte. Começamos a discussão colocando o currículo no contexto atual da política curricular do Chile. A seguir, explicamos o significado do Currículo Itinerante como um possível arcabouço para um currículo constituinte, desmontando a ortodoxia epistemológica e discursiva com a qual o cânone curricular é alimentado e sustentado. Em seguida, paramos na descrição da revolta popular iniciada no fim de outubro de 2019 no Chile e do processo constituinte a que deu origem, vinculando-o à tradição dos movimentos constituintes da história do Chile, que enfrentou o poder constituído, e ao poder instituinte soberano. Dessas referências e tradições colocamos a necessidade e importância de apoiar a ideia de um Currículo Constituinte como exemplo de um Currículo Itinerante.

PALABRAS CLAVE

currículo; política de currículo; currículo itinerante; processo constituinte; Chile.

INTRODUCCIÓN

Pensar en la posibilidad de un *Currículum Itinerante* en la educación chilena, requiere un doble ejercicio. En primer lugar, comprender el contexto curricular en el que Chile se encuentra, exponiendo, si bien brevemente, su origen inmediato en la dictadura y la situación de fuerte control en el que las escuelas, los docentes y el sistema en general se haya varado. En segundo lugar, resulta a su vez esencial que entendamos el levantamiento del pueblo chileno ocurrido a finales de octubre de 2019, porque es en este acontecimiento histórico que todavía no ha concluido, en donde podríamos encontrar la *presencia* de un *currículum itinerante* y la *emergencia* de un *currículum constituyente*. El itinerario de este ensayo, se inicia analizando la política curricular chilena existente. Desarrollamos a continuación la teoría de currículum itinerante (Paraskeva, 2016a; 2016c; 2019; 2020) y su equivalencia o correlato con un *currículum constituyente* a partir del estallido social chileno de 2019. El propósito de este trabajo es ilustrar la teoría del currículum itinerante en contraste con las lógicas hegemónicas del canon curricular ortodoxo, fuertemente colonialista (Mignolo, 2010; Jupp, 2017; Segato, 2018; Mendez Karlovich, 2020)¹ que imperan en los discursos oficiales curriculares de las políticas públicas en educación y especialmente en Chile. Desde este marco desarrollamos el concepto de *currículum constituyente* como correlato de la tensión y disputa de lo político, entre el poder elitista instituido y reproducido endogámicamente en contrapunto con el poder popular que es el poder constituyente.

LA POLÍTICA EDUCATIVA Y SUS IMPLICANCIAS PARA CURRÍCULUM EN CHILE

Tal como hemos indicado, sería casi imposible entender el currículum chileno actual, sin analizar con cierta profundidad la política educativa que se ha ido gestando al menos durante los últimos 30 años, es decir, desde finales de los 90 del siglo pasado. Aunque es absolutamente evidente que las *políticas de mercado* (Falabella, 2015; Verger, Fontdevila y Zancajo, 2016), fueron impuestas por la Dictadura Militar de Pinochet con la pretensión de convertirse en el gran experimento — en realidad fallido (Collins y Lear, 1995) — de la economía de libre de mercado, es, desde principios de este siglo, cuando puede detectarse con más claridad la forma en la que el neoliberalismo se ha ido convirtiendo en la política educativa de Chile y en la subjetividad (Brown, 2015; Sacchi, 2016; Ibarra Ibáñez, 2020) de los responsables políticos y aún de gran parte del pueblo chileno. Los primeros gobiernos post-dictadura (desde 1990) de la concertación,² asumieron la economía y la es-

1 Un interesante intento de plantear una pedagogía a partir de la diferencia colonial para América Latina, se encuentra *in nuce* en Antunes Prado (2004).

2 Desde 1989 hasta 2010, Chile tuvo tres gobiernos de Concertación (Concertación de Partidos por la Democracia), una coalición de centro-izquierda formada por la Democracia Cristiana, el Partido Socialista, Partido por la Democracia y Partido Radical de Chile. En 2011, Sebastián Piñera de la mano de la coalición por el Cambio (que agrupaba a sectores conservadores y ultraliberales).

estructura de la educación heredada de Pinochet, probablemente condicionados por la constitución elaborada por el dictador, que todavía sigue vigente y cuyo cambio, como luego analizaremos, se ha convertido en una demanda imperiosa del último ‘levantamiento’ popular en octubre de 2019 (Falabella y Ramos Zincke, 2019).

Tenemos que comprender aquí que desde el comienzo de la democracia (y tras la salida del Dictador), Chile profundiza en el neoliberalismo, de la mano inicialmente de los partidos de la concertación, con el consentimiento de la élite cortesana como la denomina Ruiz Encina (2019) y con el entendimiento *político* del empresariado (Ruiz Encina, 2013a; 2014). El neoliberalismo, como cabía esperar, fue radicalmente ampliado y, especialmente en educación, con la llegada a la presidencia del empresario Sebastián Piñera en 2011. El estado y el mercado van unidos, porque al contrario de lo que en ocasiones se enuncia, el neoliberalismo necesita las estructuras del estado, no solo para imponer y legitimar las políticas neoliberales, sino para tapan las deficiencias del mercado. Se trata de un gobierno empresarial (Osborne y Gaebler, 1994).

El estado se convierte en *altamente invasivo*: “La salud, la educación y las artes ahora están más controladas por el estado de lo que eran en la era del colectivismo laboral.” (Gray, 2010, n. p.), pero administradas por el sector privado de tal manera que, en una mixtura difusa entre lo público y lo privado, los empresarios se sirven del estado para beneficio personal. En este marco se ubica el *principio de subsidiariedad*, que, con pequeñas variaciones, permanece intacto hasta nuestros días. Un estado subsidiario, no garantiza derechos (Ruiz Encina, 2014), sino que entrega recursos que son capitalizados a su vez por el mercado; como es el caso de los *vouchers* (Angulo Rasco y Redon Pantoja, 2012; Ruiz Encina, 2013a; 2013b; 2014; 2019; Bellei, 2015; Verger, Fontdevila y Zancajo, 2016), que, al entregar dichos recursos por la vía de subsidios a la demanda, “[...] se convierte en el principal responsable de la expansión educacional privada.” (Ruiz Encina, 2014, p. 97). De esta manera estimula y aumenta la segregación (*ibidem*).

Otra característica del *Estado Invasivo* neoliberal es el papel de gendarme institucional que adopta el campo de la educación. La razón es sencilla. Asumiendo que, en Chile, fue la dictadura la que impuso las políticas neoliberales, tras ella, los gobiernos surgidos de la democracia plebiscitaria, se convirtieron en una especie de gendarmes o guardianes de su cumplimiento. No solo continuaron por la senda del neoliberalismo, sino que en educación (así como en sanidad o en pensiones) ahondaron e incrementaron su implantación, con el añadido de que en educación, un ámbito enormemente sensible y un terreno primario de lucro (Mayol, 2012; Mönckeberg, 2013), y amparándose en una versión estrecha y maniquea de la calidad y la equidad, el Estado se ha ido transformando en lo que Neave (1990; 1994)³ denominó un Estado Evaluador, asentado en fuertes mecanismos de Rendición de

3 Neave define al Estado evaluador como una “[...] racionalización y redistribución general de funciones entre el centro y la periferia, de manera tal que el centro conserva el control estratégico global, por medio de palancas políticas menores en número, pero más precisas, constituidas por la asignación de misiones, la definición de metas para el sistema y la operación de criterios relativos a la calidad del producto.” (Neave, 1990, p. 8).

Cuentas (*accountability*) (Parcerisa y Falabella, 2017). El estado evaluador se ha ido conformando en Chile desde 1990 a través de una serie de leyes e instrumentos legislativos como los siguientes:

- Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED),⁴ Ley n° 19.410 de 1995. A través de este sistema, los centros escolares subvencionados con mejor evaluación, se hacen acreedores, al menos por dos años, de la Subvención por Desempeño de Excelencia destinada a otorgar incentivos remuneracionales a los docentes y a los asistentes de la educación.
- Subvención Escolar Preferencial (Ley n° 20.248) de 2008, que ya establece la clasificación de las escuelas basada en resultados como criterio básico de apoyo y consecuencias para los centros en caso de incumplimiento de los logros establecidos, llegando incluso a su cierre.
- Ley General de Educación de 2009 (Ley n° 20.370), ofrece una estructura institucional para controlar y hacerse cargo de la calidad de la educación con la creación de la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación.⁵
- Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SAC) de la Educación Parvularia, Básica, Media y su Fiscalización, Ley n° 20.529 de 2011 (renovada y modificada en 2019).

Este conjunto de leyes consolidan paulatinamente un estado evaluador asentado en la Rendición de Cuentas y en la Evaluación del Desempeño de los centros escolares (Angulo Rasco, 2014; 2020b). De todos estos instrumentos legislativos cabe señalar que la Ley General de 2009 (Ministerio de Educación, 2009), que no modificó aspectos sustanciales de la ley anterior aprobada por la dictadura (Osandón *et al.*, 2018), crea la Agencia para la Calidad, agencia que se convierte en la institución que aplica las pruebas estandarizadas SIMCE (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación),⁶ que *de facto* regula y aplica el Rendimiento de Cuentas en educación, clasifica los centros e impone sistemas de modificación a aquéllos que no alcanzan los resultados deseados en dichas pruebas estandarizadas. Como corolario a esta ley, en abril de 2012, se aprobaron las Bases Curriculares para la Educación Primaria y para los Grados de Media. La aprobación de estas bases curriculares son claves, puesto que no sólo representan una continuación del modelo

4 Esta Ley se apoyó en instrumentos legislativos preexistentes como el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), el Marco para la Buena Dirección (MBD), los Mapas de Progreso y el Sistema para Asegurar la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) (Espínola y Claro, 2010).

5 Este nuevo marco regulatorio, como enfatizan Espínola y Claro (2010, p. 55), se supone que asegura “[...] la independencia entre la institución o agencia que fija los estándares (el Consejo Nacional de Educación) y la que los evalúa (la Agencia para la Calidad), entre la que asigna el financiamiento (el MINEDUC) y la que audita el uso de los recursos de acuerdo con la norma (la Superintendencia).”.

6 Estas pruebas estandarizadas se aplican censalmente — a todos los centros — en los niveles de básica (2° y 8°) y media (3° y 4°) desde 1988. En los últimos 20 años las pruebas se han ido incrementando, incorporando nuevas materias y añadiendo los indicadores de desarrollo personal y social (Florez Petour, 2013).

histórico de currículum por objetivos que ya estaba asentado en Chile a través de la importación de las ideas de Bloom y Tyler (Redon Pantoja, 2016) desde los años sesenta, sino que suponen un elemento clave en el proceso de estandarización y de sustentación del estado evaluador y la rendición de cuentas.

Pero el instrumento legislativo que cierra este círculo perverso es la Ley de Aseguramiento de la Calidad (Ley 20529) (Angulo Rasco, 2020a; 2020b). Esta ley fue aprobada bajo el primer mandato del primer gobierno del empresario Piñera (2010–2014) y ha permanecido con leves variaciones hasta la fecha. Dicha Ley se publica con la intención doble de asegurar la calidad del sistema educativo y la equidad. Aunque la calidad no viene claramente definida en dicha ley (Florez Petour, 2013),⁷ puesto que se afirma vagamente que comprenderá principios educativos de carácter integral, sí se señala enfáticamente en su artículo 3º, que dicha calidad está relacionada con el cumplimiento de los estándares de aprendizaje del alumnado, relacionados con los objetivos generales de la ley y con otros indicadores de calidad y *estándares de desempeño* de los establecimientos educacionales y sus sostenedores.⁸ La equidad está relacionada con que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades de aprendizaje, lo que se traduce en que todo el alumnado adquiera los estándares básicos de contenido. En un documento oficial sobre los indicadores de la educación chilena puede leerse lo siguiente:

El foco de las políticas públicas de la enseñanza básica está actualmente en la equidad, específicamente en elevar la calidad de la educación ofrecida, de manera de que todos y todas los y las estudiantes puedan acceder tanto a aprendizajes como ambientes aptos para el óptimo desarrollo cognitivo, social y físico de los niños y niñas, sin importar el nivel de recursos de las familias o el tipo de escuela al que se asista. (Chile, 2018, p. 34)

Nótese aquí la coincidencia entre equidad, calidad y estándares de aprendizaje. La equidad (incluso la equidad de género) se apoya en elevar la calidad de la educación y ésta a su vez en el logro del acceso a aprendizajes básicos. Al tratarse de aprendizajes básicos son, y deben ser, los mismos para todos. La equidad supone o se traduce como homogeneización, de la misma manera que lo es la calidad. Como señala un informe del Colegio de Profesores de Chile “[...] tratar de asegurar equidad por la vía de la igualdad de contenidos acumulativos y/o de habilidades fragmentadas y descontextualizadas, tal como lo ofrece el estándar [...] solo profundiza las desigualdades y la falta de pertinencia cultural de la escuela.” (CPCh, 2017, p. 7).

Su artículo 2º, afirma que el sistema educativo chileno operará ‘mediante un conjunto de políticas, estándares, indicadores, evaluaciones, información pública y mecanismos de apoyo y fiscalización a los establecimientos’. Nótese pues que la

7 La asimilación de la calidad a resultados de aprendizaje y estándares es una constante en el discurso curricular en Chile.

8 La ley utiliza eufemísticamente el concepto de *sostenedor*, en lugar de dueño del establecimiento. Recordamos aquí que en Chile existen tres tipos de establecimientos para la educación básica y media: privado, subvencionado (tiene un dueño/sostenedor y recibe fondos — *vouchers* — del estado) y municipal.

calidad –aunque no directamente definida- viene asentada en elementos terminales y homogéneos, en mecanismos de control y fiscalización. El aseguramiento de la calidad depende de resultados medibles según los contenidos curriculares básicos y mínimos establecidos. El mismo artículo 2º añade la confluencia de las pruebas externas de carácter censal (el SIMCE) y la rendición de cuentas; añadiendo consecuencias jurídicas y un régimen de sanciones por el incumplimiento de lo establecido y estipulado. Entendamos aquí que ya sean indicadores o resultados, se trata de que asegurar el cumplimiento de estándares de aprendizaje “[...] los que constituyen el foco y objetivo de las actividades de regulación de la calidad [...]” y que actúan como componentes de articulación (Espínola y Claro, 2010, p. 60-61). En la misma ley como cabía esperar, el artículo 3º taxativamente especifica que el sistema considerará los “[...] estándares de aprendizaje de los alumnos, referidos a los objetivos generales señalados en la ley y sus respectivas bases curriculares; otros indicadores de calidad educativa y estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores.” (Ministerio de Educación, 2019).⁹

Como han señalado el Colegio de Profesores,

[...] la idea de estándar se sustenta en lo que se considera la medida mínima aceptable o pertinente para el conjunto de la población escolar, de los aprendizajes y de los educadores, lo cual constituye un supuesto epistemológico que, a lo menos, está reñido con la naturaleza diversa de los contextos y necesidades y con el desarrollo concreto de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (CPCh, 2017, p. 9)

Lo que tenemos aquí es un sistema ejemplificante con respecto al GERM (*Global Education Reform Movement*) señalado por Shalberg (2016), que sobre todas sus características refuerza al estado como evaluador y controlador. Todos los elementos del sistema educativo, tanto las personas y los profesionales, como el currículo, la organización de los centros, la vida del alumnado e incluso las expectativas del país con respecto a la “importancia” de la educación, quedan subsumidas bajo el parámetro del *control evaluador*. Nada, absolutamente nada, ha sido y es hasta ahora más importante en la educación chilena, que la aplicación de las pruebas estandarizadas SIMCE y la consecución de la calidad a través de los rendimientos por ellas medidos. Como ha señalado Paraskeva (2011, p. 175),

[...] una visión tan limitada hace casi imposible tener una educación y un currículo fuera de un marco particular que está delimitado por cuestiones relacionadas con los estándares, la clasificación, los objetivos, la ortodoxia disciplinaria y las competencias, es decir, el lenguaje oficial del currículo. Es un hecho peligroso que no pueda existir escolaridad sin cumplir con tales condiciones.

9 El artículo 7º.- afirma que “[...] corresponderá al presidente de la República, cada seis años, por decreto supremo dictado por intermedio del Ministerio de Educación, previo informe del Consejo Nacional de Educación, establecer los estándares de aprendizaje, indicativos de desempeño y los otros indicadores de calidad educativa a que se refiere el artículo 3º, letra a).” (Ministerio de Educación, 2019).

LA TEORÍA DEL CURRÍCULUM ITINERANTE: ¿UNA OPCIÓN PARA CHILE?

Después de la revisión somera de la política curricular en Chile en los últimos 30 años, tendríamos que preguntarnos dos cosas: ¿es posible concebir un currículum itinerante y una teoría del currículum itinerante en un contexto tan panóptico y sometido a vigilancia y control? Aunque la respuesta directa sería un ‘no’, estamos convencidos de que una respuesta afirmativa solo podría surgir y sustentarse en los movimientos sociales chilenos y en los cambios que dichos movimientos (estudiantiles, populares y ciudadanos) han estado propiciando con enorme fuerza desde octubre del año 2019 (Inzunza *et al.*, 2019). Pero antes, tenemos que hacer el esfuerzo de delinear en alguna medida qué queremos decir con o qué es la Teoría del Currículum Itinerante (Itinerant Curriculum Theory: ICT), para, al menos, avizorar cómo un Currículum Itinerante puede conectarse con los cambios que se están demandando en el Chile actual. Aquí es necesario hacer una advertencia. La idea de ICT es una creación afortunada de J. Paraskewa;¹⁰ una idea que se ha ido desarrollando a lo largo de más de 10 años, desde, al menos, la publicación en 2011 de *Conflicts in Curriculum Theory. Challenging Hegemonic Epistemologies*.¹¹

CONTRA EL CANNON CURRICULAR

Uno de los puntos clave e iniciales de ICT es tanto su distanciamiento —o como Paraskeva lo denomina deliberadamente *disrespect*— como su crítica al canon curricular.¹² No se trata de formular otra perspectiva, se trata de afirmar que el canon no es importante, que es innecesario, que el canon, los enfoques curriculares *constituidos*, sean cuales fueren, han de ser retados. Se trata de desmontar la ortodoxia epistemológica y discursiva con la que se alimenta y se apoya el canon curricular (Paraskeva, 2011; 2016a; 2016c). Esta falta de respeto supone desarticular el eurocentrismo, los códigos epistemológicos y las concepciones de la cultura que anulan

10 Jupp (2017) ha señalado que la ‘gramática conceptual’ de Paraskeva se desarrolla a través de tres grandes dimensiones: a) la colonialidad del poder, el conocimiento y el ser; b) epistemicidios lingüísticos, abisalidad y economía del conocimiento y c) itinerancia hermenéutica postestructuralista. En este trabajo seguiremos un itinerario marcadamente distinto pero coincidente con lo señalado por Jupp.

11 Las grandes influencias en la idea de Currículum Itinerante se encuentran en Deleuze y Guattari (1988), Deleuze (2007), Sousa Santos (2009; 2013; 2019a; 2019b) y Huebner (1999). De todas ellas, tenemos que enfatizar el enorme influjo del pensamiento de Sousa Santos. En este trabajo no podemos profundizar más en este punto. Para un excelente estudio comparativo, véase Oliveira (2017). No obstante, a lo largo de este trabajo iremos señalando algunos de los elementos del pensamiento de Sousa Santos que son retomados por Paraskeva al desarrollar su propuesta de Currículum Itinerante. Posteriormente Paraskeva ha continuado desarrollando su propuesta en una serie de textos importantes: *Curriculum Epistemicide* (Paraskeva, 2016b) y *Towards a just curriculum theory: the epistemicide* (Paraskeva, 2017), por poner dos ejemplos notables.

12 Ejemplos clásicos del Canon Curricular se pueden encontrar en Gress y Purpel (1978) y en Tanner y Tanner (1980), pero el paradigma más sobresaliente del occidentalismo blanco y anglosajón está, sin dudas, en Hirsch Jr. (1987). Véase Angulo Rasco (2015).

y concluyen en su reproducción. La ICT quiere colocar al currículo o mejor, el pensamiento curricular, en una perspectiva diamétrica¹³ (Paraskeva, 2011) que no se correlacione con “[...] ninguna rejilla disciplinaria que justifique la plataforma epistemológica Eurocéntrica Occidental Moderna [...]” (*idem*, 2020, p. 113).

Pero la ICT va más allá de un deliberado distanciamiento del canon, puesto que representa la “lucha contra la ortodoxia epistemológica”, e intenta, siguiendo a Sousa Santos (2005, p. 22) “[...] situar el conocimiento científico frente a conocimientos no científicos, explícitamente locales; conocimientos basados en la experiencia de los líderes y activistas de los movimientos sociales estudiados por los científicos sociales [...]” (Paraskeva, 2011, p. 181).

Se trata de un movimiento que representa un giro, una auténtica ruptura epistemológica (Bachelard, 1994; Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002), al obviar los tópicos y lugares comunes por los que ha ido transitando el discurso y la práctica curricular (Angulo Rasco, 2015). Como señala Oliveira (2017, p. 2),

Paraskeva “hace una importante contribución al campo al exponer y denunciar las heridas causadas dentro de un terreno político hostil que, paradójicamente, superó duros desafíos para forjar la existencia misma de los estudios curriculares reconceptualistas y, al mismo tiempo, destruir las tradiciones de conocimiento pedagógico del Sur Global”.¹⁴

GIRO EPISTEMOLÓGICO

Un primer elemento en este proceso de giro radical del discurso y el pensamiento curricular se encuentra en la transformación del lenguaje con el que se habla del currículo; algo que propuso tempranamente Huebner (1999). Transformar el lenguaje es aquí también transformar el pensamiento, apartarlo del abismo y la ausencia que produce: la ausencia de humanidad (Paraskeva, 2011).

Y son estas ausencias, es la aceptación o la ceguera ante el pensamiento abisal,¹⁵ lo que genera epistemicidios: la anulación de otras formas de pensar y hablar sobre el mundo, la cultura, la educación y el currículo. “La lucha contra los epistemicidios consolida una especie de nuevo revisionismo del currículo que desafía los marcos [...]. Una nueva intra-disciplina epistemológica, basada en la desobediencia epistemológica, nos permitirá comprender con mayor precisión nuestras propias luchas en la pedagogía.” (Paraskeva, 2016b, p. 242). Pensar de manera no abisal o post-abisal lleva a una epistemología también post-abisal, una epistemología que expande la ecología de los conocimientos, que rescata los

13 Del griego δύναμις, *dýnamis* “fuerza” y *geno*: que estimula el vigor físico (Paraskeva, 2020).

14 Sobre el movimiento reconceptualista en el currículo, véanse Pinar (1975; 1999).

15 El pensamiento abisal consiste, en palabras de Sousa Santos, en un sistema de distinciones y diferencias que dividen la realidad social en dos ámbitos o reinos: “el reino de ‘este lado de la línea’ y el reino del ‘otro lado de la línea’”. En esta división el otro lado de la línea se desvanece, “se convierte en no existente y de hecho se produce como inexistente” (Sousa Santos, 2019a, p. 586).

conocimientos marginados, pisoteados o desprestigiados por el discurso y el pensar canónico. “El pensamiento post-abismal, si bien [...] implica una ruptura radical con las formas occidentales de pensar y actuar, tal ruptura no supone arrastrar específicos impulsos occidentales modernos.” (*ibidem*, p. 242). En esta medida, la ecología de los conocimientos es una “[...] cuestión de *logos* tanto como de *mythos*.” (*ibidem*, p. 243, énfasis añadido).

Mi argumento es que el pensamiento alternativo de alternativas implica aprender a desaprender, una perspectiva decolonial que apunta a una epistemología general de la imposibilidad de una epistemología general. No para alejarse, sino para cruzar las líneas abisales, para producir un pensamiento no abismal. Sin lugar a duda, esta es una tarea difícil. (Paraskeva, 2016b, p. 241)

Aquí el giro epistemológico de la TCI, supone llevar a cabo una decidida *desobediencia epistemológica* (Mignolo, 2010), a un *desprendimiento epistémico*¹⁶ de las vinculaciones de la racionalidad/modernidad con la colonialidad (Quijano, 1992).

DESTERRITORIALIZACIÓN COMO ITINERANCIA

Pensar lo impensable, pues, atravesar y no ser atravesado por el pensamiento abisal, desprenderse epistémicamente de la colonialidad, requiere, y este es un punto clave, una postura itinerante. ¿Por qué? Porque es necesario encontrar un lugar más allá de lo establecido, del canon, del eurocentrismo colonial o del occidentalismo. Encontrar o fundar un nuevo lenguaje, requiere revertir los epistemicidios; cambiar la epistemología implica encontrar el sentido nuevo del lugar desde el que hablar, un lugar pleno y ecológicamente diverso. Por ello, el teórico curricular es un emigrante constante (*constant migrant*). Una itinerancia que es, en palabras de Braidotti (2004, p. 222), “[...] un nomadismo que se interesa únicamente por el acto de ir, de estar siempre de paso, en esos espacios múltiples, abrazando la diversidad. No pretende hallar un lugar estable sino transitar por los lugares.”; transitar en los “espacios” fronterizos (Meloni, 2021). Aceptar la diversidad de las epistemologías es evitar los epistemicidios. “Requiere una postura itinerante. Requiere pensar en lo impensable. Ello supone atreverse a encontrar un lugar más allá del eurocentrismo, más allá del occidentalismo; implica desafiar no solo la sub-alternización de formas particulares de conocimiento.” (Paraskeva, 2016b, p. 242).

El currículum itinerante es una epistemología desestabilizadora que tiene como objetivo desfamiliarizar la tradición canónica de los monocultivos del conocimiento (Paraskeva, 2020). La itinerancia es la aceptación de los múltiples espacios y lugares desde los que pensar y entender nuevas epistemologías. Este *pensamiento otro* (Mignolo, 2010), ha de abrirse a la reconstrucción y restitución de historias silenciadas, subjetividades reprimidas, lenguajes y conocimientos subalternizados por la idea de Totalidad definida bajo el nombre de modernidad y racionalidad (Quijano, 1992).

16 Mignolo (2008) lo denomina también *deslinking*.

El *corazonar* de Sousa Santos¹⁷ se extiende aquí en el abrazo al sentido rizomático del currículo (Deleuze y Guattari, 1988). Un currículo itinerante no es un currículo de los no-espacios (Augé, 1993) sino de los espacios múltiples,¹⁸ de los múltiples lugares en donde las identidades florecen, donde están y ocurren las historias. Parafraseando a Jack Goody (2011), si queremos evitar el *robo de la historia*, i.e. de las historias, tenemos que viajar para alcanzar su reconocimiento. El Currículo Itinerante, transita por esas historias, por los múltiples mundos simbólicos, por las diversas y distintas epistemologías. “La teoría del currículo desterritorializada explora nuevas formas de pensar y sentir.” (Paraskeva, 2011, p. 194). Como señalaba antes, lo rizomático está asociado a la multiplicidad, a lo diverso. Lo rizomático rompe las dicotomías; va más allá de “*beginnings and endings*”; el currículo itinerante “[...] es un enfoque que nace de la multiplicidad en plataformas inmanentes y, desde su posición de no-centro y sin periferia, desafía territorios del conocimiento.” (*idem*, 2016b, p. 270). El IC es “[...] profundamente sensible a la multiplicidad de líneas, espacios y devenires dinámicos.” (*idem*, 2016a, p. 271). El IC abandona el *hogar comfortable* (Braidotti, 2004, p. 222), porque ese que hemos creído nuestro hogar no es otra cosa que “[...] un espacio dominado por el colonialismo, el patriarcado y, por lo tanto, por el racismo, el sexismo y otras prácticas nocivas.”.

Paraskeva enfatiza a su vez que el ICT necesita ser entendido como *poiesis*.

La teoría del Currículo Itinerante es una *poiesis* que arroja itinerantemente al sujeto contra el infinito de la representación para captar la omnitud de lo real y lo racional, dominando así lo trascendente. Al ser más *poiesis* que teoría (y no porque sea menos teoría), su posición itinerante personifica una *nomadografía* trascendente, que no es trascendental. (Paraskeva, 2019, p. 24)

¿Pero es sólo *poiesis*? Recordemos que la noción de *poiesis* está conectada con la de praxis. Ambas se vinculan al hacer, a la producción. Pero mientras la *poiesis* denotaba toda actividad que supondría el paso desde la no existencia a la existencia y la presencia, como la ‘producción’ o creación artística; la *praxis* conlleva la voluntad de la acción. Así pues, el ICT no solo es una *poiesis*, que lleva al pensamiento curricular y, por ende, educativo de la no existencia a la presencia, haciendo que las

17 Corazonar es un concepto procedente de Boaventura de Sousa Santos. En su trabajo de 2019 lo define de la siguiente manera: “Corazonar es un sentir-pensar que une todo aquello que separan las dicotomías” (Sousa Santos, 2019a, p. 154, según edición española).

18 En este punto difiere de la interpretación que hace Paraskeva de la idea de No-espacio de Marc Augé (1993). Un no espacio es un lugar de paso, un lugar en donde no nos quedamos, en donde no se comunica, en donde no se habla. Augé (1993, p. 41) mismo lo define de la siguiente manera: “[...] los no lugares son tanto las instalaciones necesarias para la circulación acelerada de personas y bienes (vías rápidas, empalmes de rutas aeropuertos) como los medios de transporte mismos o los grandes centros comerciales, también los campos de tránsito prolongado donde se estacionan los refugiados del planeta.”. Bauman (2004, p. 111) retoma esta idea de Augé y la amplifica: “[...] un no-lugar es un espacio despojado de las expresiones simbólicas de la identidad, las relaciones y la historia: los ejemplos incluyen aeropuertos, autopistas, autónomos cuartos de hotel, el transporte público.”.

epistemologías, los mundos simbólicos, la historia robada, sean reconocidas como un acto de creación. El ICT, en esta medida, ensancha y empoderiza el papel de la *praxis*, de la acción educativa.¹⁹ Quisiera detenerme aquí un momento. La importancia de conectar la *praxis* con el sentido *poiético* del ICT se encuentra en su orientación política. Quiero decir que el ICT no es un mero discurso teórico, sino que también configura una práctica, una transformación. Su criticidad no está sólo en la asunción de las epistemologías diversas, en los múltiples espacios a los que puede dar lugar y reconocer, sino también en la misma acción de cambio y de transformación de la educación. La *praxis* educativa puede partir de la *poiesis* en la medida en que implica pasar de la no existencia a la presencia, pero no se queda aquí, como *praxis* también supone la lucha por esa presencia creada, la lucha por el reconocimiento y la dignidad de esa presencia. Es por ello que el CI se apoya en el ejercicio de “ciudadanía y la solidaridad” (Paraskeva, 2020).

El Currículum Itinerante no olvida la *praxis*, no podría sin negarse (Paraskeva, 2016a). El IC es “[...] un acto de justicia social y cognitiva.” (*ibidem*, p. 281).

Las prácticas educativas deben pasar del sentido común tradicional a la creación de nuevos valores y nuevas direcciones.... La teoría del currículum des-territorializada que privilegia la diferencia implica, a su vez, la necesidad de entender la educación como un conjunto de relaciones en las que lo personal y lo político juega un papel protagónico. (*ibidem*, p. 268-269)

En conclusión, el *currículum como itinerancia* tiene que ver con el hecho de que el currículum no es un canon, no es un “objeto” inamovible, un monolito estandarizado para las escuelas; la itinerancia implica variación. Cada escuela ha de realizar su propio itinerario, no idéntico al de las demás, quizás asintótico, quizás divergente, pero nunca el mismo. La itinerancia pretende obliterar las costumbres y tópicos manidos del currículum, desconectarse con lo establecido (Mignolo, 2008): los objetivos, o las competencias, los estándares, las materias clásicas y su clasificación hermética. A su vez, la itinerancia potencia la búsqueda que ha de realiza el alumnado de sí mismos, del mundo, de las injusticias, de las subyugaciones epistemológicas en las que se apoya gran parte del supuesto conocimiento canónico, del olvido del otro y de las otras epistemologías, de, incluso, sus propias formas de ver y entender el mundo. No se trata aquí de simplemente aceptarlas, se trata de analizarlas críticamente, de reconocerlas, identificarlas y convertirlas en objeto de análisis; se trata, en palabras de Quijano (1992, p. 12), de “[...] romper la colonización del imaginario de los dominados.”

El Currículum Itinerante reta a los docentes, a las escuelas, al alumnado y a las comunidades a pensar por sí mismas, a elegir su propia variación, su propio camino, a extender la epistemología, a abrirla a otras posibilidades, a desarrollar la imaginación pedagógica en la práctica, a ir más allá de lo dado, a reconocer desde dónde se parte sin tener delimitado el objetivo o el resultado final. Nos reta

19 Véanse Agamben (1970) y Zambrano Unda (2019).

a olvidar que el currículum se justifica por aprendizajes concretos, por resultados; el currículum es un espacio no de paso, es contrario al no-espacio, es un espacio común de encuentro epistemológico, humano y afectivo (Huebner, 1999; Au, 2020; Angulo Rasco, 2021a; 2021b). El IC nos conmina a no comparar las escuelas por sus resultados productivos, sino a entenderlas en su acción, en su *becoming*, en su diversidad. El Currículum Itinerante nos anima a pensar en *calidades* no en calidad.²⁰ El Currículum Itinerante es un espacio de diálogo, de conversación, de debate, de indagación y apertura. El Currículum Itinerante no da la palabra al subalterno (Spivak, 2011), algo que sería un acto colonial en sí mismo; en el currículum itinerante el subalterno, el emigrante, el distinto, el otro, toma la palabra y la convierte en acto. Toma su epistemología y la refrenda, la muestra frente a otras epistemologías y con ellas, y entre ellas, entabla su diálogo, no en soledad sino en colectividad. El Currículum Itinerante no es el acto de una persona sola; es un acto colectivo, es una idea que no tiene sentido sin los otros (Levinas, 1993). Por ello el IC es el sentido de un currículum constituyente.

ESTALLIDO SOCIAL Y LA EXPERIENCIA CONSTITUYENTE EN CHILE

A finales del mes de octubre de 2019 (entre el 14 y el 18) estudiantes universitarios y de secundaria chilenos, comenzaron a evadir el pago de la boleta del Metro de Santiago como protesta por la reciente subida de 30 pesos.²¹ Una de sus primeras consignas fue “evadir, no pagar, otra forma de luchar”, porque los estudiantes de secundaria que saltaban por los torniquetes del metro sin pagar, hicieron evidente un malestar larvado en la sociedad chilena: la enorme desigualdad, el endeudamiento privado de las familias,²² la corrupción y la injusticia reinante (Mayol, 2012; Fazio, 2016; Tromben, 2016; Guzmán y Rojas, 2017). La protesta estudiantil se expandió a partir del viernes 18, comenzando con manifestaciones en las principales estaciones de metro de Santiago (las de mayor concurrencia) y continuando con caceroladas en algunas comunas de la misma ciudad, la quema de algunas estaciones del Metro, y el saqueo a tiendas y supermercados.²³ La protesta poco a poco se hizo nacional, del norte al sur del país, pero con una enorme intensidad en Santiago, Valparaíso y Concepción. En una semana, que se prolongaría por meses hasta la llegada y extensión de la pandemia, Chile vivió uno de los

20 El concepto de ‘calidades’ procede de los indicadores educativos desarrollados por el gobierno de Evo Morales en Bolivia (Ministerio de Educación, 2017; Zea O’Phelan Calla, 2020).

21 30 pesos chilenos equivalen a 0,039 dólares, a 0,034 € y a unos 6224.07 Reales Brasileños.

22 La deuda de las familias chilenas, según el Banco Central, asciende a un 79,9% del ingreso disponible anual de las familias. Disponible en: https://www.cnnchile.com/economia/banco-central-deuda-hogares-754-ingresos-disponibles_20200706/ Acceso el: 6 Julio 2020.

23 Todavía no está claro si fueron los manifestantes o los carabineros quienes provocaron los incendios, así como ciertos saqueos a tiendas y supermercados. Disponible en: <https://www.elmostrador.cl/dia/2019/10/27/fiscal-revela-que-quema-a-estaciones-de-metro-se-iniciaron-en-lugares-de-acceso-restringido/> Acceso el: 27 Octubre 2019.

mayores “estallidos” sociales desde que se recuperó la democracia en 1990 (Garcés, 2020, p. 13).²⁴ Esta movilización que “conduce” al estallido, tiene dos características propias: su enorme espontaneidad y su transversalidad. En cuanto a lo primero la movilización se produce sin convocante central, sin estructuras orgánicas conocidas. La transversalidad nos dice que, aunque fueron de nuevo los estudiantes los que comenzaron, diversos movimientos sociales existentes se unieron a la protesta, generando — ambos — “[...] sus propios procesos de organización y de expresión pública.” (Garcés, 2020, p.12). El estallido de 2019, recogía un malestar profundo. Como señalaba uno de sus lemas más coreados, no se trataba de 30 pesos (la subida en el precio del metro) sino de 30 años de constante injusticia y desigualdad (Garcés, 2020; Mayol, 2019). El Gobierno conservador y neoliberal de Sebastián Piñera, respondió decretando el estado de emergencia y sacando el ejército a la calle; pero para su sorpresa, las movilizaciones continuaron, ocupando plazas, con marchas y cacerolazos en las comunas y los barrios. Las protestas que no pudieron ser frenadas por la enorme represión, vulneración y atropello a los Derechos Humanos, llevada a cabo por carabineros y el ejército conjuntamente, se detuvieron con la presencia de la pandemia.²⁵

Octubre de 2019 no es un acontecimiento aislado. Entre 1983 y 1987 hubo en Chile 22 jornadas nacionales de protesta (Salazar, 2011). Las más recientes son las del movimiento mapuche a finales de los 90 de siglo pasado (que todavía continúa)²⁶ y los recientes movimientos estudiantiles: el “mochilazo” de 2002,²⁷ la revolución pingüina de 2006 (Bellei, 2015) y el movimiento por la educación pública en 2011 (Arrué, 2012; Mayol, 2012). Junto a ello tenemos que incluir las protestas de “No + AFP” desde 2016,²⁸ el mayo feminista de 2018, las luchas socio-ambien-

24 El 5 de octubre de 1988, se decidió a través de un plebiscito que el dictador Augusto Pinochet debería dejar el poder.

25 En Chile la pandemia entró a través de los grupos socioeconómicos pudientes y adinerados, extendiéndose a los sectores más social y económicamente más vulnerables.

26 Uno de los episodios de represión recientes más terribles contra el pueblo mapuche es el asesinato de Catrillanca el 14 de noviembre de 2018, en la comunidad de Temucucui, comunidad mapuche a 600 km al sur de Santiago, a manos del Grupo de Operaciones Espaciales de Carabineros. Disponible en: https://es.wikipedia.org/wiki/Camilo_Catrillanca#:~:text=Catrillanca%20fue%20asesinado%20por%20un,Policiales%20Especiales%20de%20Carabineros%20llamada%20%C2%AB. Acceso en: 6 jun. 2022.

27 El “mochilazo” supone el primer fenómeno de notoria participación y manifestaciones protagonizadas por estudiantes secundarios de Chile después de la Transición a la democracia. Los estudiantes protestaron en contra la disminución de beneficios a la educación escolar, tales como tarifas de transporte subsidiadas. (Venegas, 2016)

28 Las AFP son Administradoras de Fondos de Pensiones, impuestas a los chilenos a la fuerza por la Dictadura de Pinochet. El sistema de AFP no asegura una pensión digna, sino todo lo contrario, lleva al final de la vida laboral de los chilenos a una situación de pobreza (Rivadeneira Martínez, 2018). Actualmente se está discutiendo un cuarto retiro de fondos de las AFPs. Disponible en: <https://www.elmostrador.cl/dia/2021/09/06/cuarto-retiro-del-10-camara-baja-podria-votar-proyecto-para-este-jueves-y-diputado-ibanez-propone-que-su-pago-sea-en-cuotas/> Acceso en: 9 de Junio de 2021.

talistas por el agua y la preservación del patrimonio natural de Chile (Mundaca, 2015), y la huelga del profesorado en 2018.²⁹

El levantamiento popular de octubre de 2019, demandó, como acabamos señalar, un cambio profundo en la política económica y social de Chile; un cambio que para la totalidad de los actores involucrados estaba representado por *una nueva constitución para Chile* que anulase la constitución vigente elaborada en tiempos de la dictadura de Pinochet; una constitución que fue creada para, precisamente, mantener la injusticia y la desigualdad y legitimar el neoliberalismo. La nueva constitución demandada supondría el establecimiento de un *proceso constituyente*.

Antes de explicar qué implica un *proceso constituyente* es necesario recordar que Chile posee una larga tradición *constituyente* que se remonta a su propia independencia como colonia y su creación como país, y al esfuerzo infructuoso por aprobar una constitución producto del poder popular constituyente. Como ha demostrado Salazar (2009; 2011), en 200 años de historia, “[...] la clase dirigente (mercantil) no ha admitido nunca, por convicción e interés, ningún ejercicio *público de poder constituyente*.” (Salazar, 2011, p. 29); pero tampoco la izquierda política oficial, que solo lo admite cuando lo puede liderar apropiándose³⁰ (Ruiz Encina, 2013a; 2019).³¹ Entre el siglo XIX y el XX, Salazar destaca dos movilizaciones social-ciudadanas importantes.³² En 1822 se inicia un proceso constituyente no sólo contra la dictadura criminal de Bernardo O’Higgins, que concluyó en 1829

29 El profesorado fue a la huelga contra la Ley de Carrera Docente del Gobierno de Bachelet; una ley claramente neoliberal (Redon Pantoja, Serra y Angulo Rasco, 2015).

30 Aunque no podemos centrarnos aquí en esta importante cuestión, es necesario recordar que la supuesta izquierda oficialista (presente en el parlamento desde la llegada de la democracia) y parte de la concertación en alianza con otros grupos como la Democracia Cristiana, representa un sector elitista que ha ido renunciando, casi desde el principio de su presencia pública, a sus ideales; una “elitización política disociada de sus bases sociales”. Como ha señalado Ruiz Encina (2013b, p. 149) “[...] la estabilidad política y el compromiso de no alterar las reformas estructurales, heredadas, como condiciones de la transición, exigen en el plano teórico e ideológico la anulación de idearios que apelen a cambios sociales y sus correspondientes interpretaciones de la realidad social.”. Y añade: “la concertación se redujo a administrar un modelo económico y político heredado... una parte de ella se acomodó dentro de la así reconfigurada elite dominante” (Ruiz Encina, 2013b, p.153).

31 La clase dirigente que señala Salazar (2011) es, en realidad, el criollo (Segato, 2018, p. 44): “Somos ciegos con relación al criollo, sujeto de la patria, fundador de los estados republicanos... Criollo es sinónimo de racista, misógino, homofóbico, transfóbico y especista.”.

32 Tal como el mismo Salazar (2002) indica, en Chile, como probablemente en muchos países latinoamericanos y no latinoamericanos, la doctrina establecida se apoya en que *la legitimidad radica en la ley misma, no en el proceso histórico que la dictó*; es decir, una vez instituido, el discurso establecido borra su origen histórico. Por ello, aunque en realidad hubo a lo largo de la historia chilena unas 10 “constituciones”, se acepta que las únicas constituciones políticas de Chile son la de 1833, 1925 y la impuesta por la dictadura en 1980. En lo que sigue haremos hincapié en el intento de promulgación de una constitución en 1822; una “constitución” olvidada, hurtada históricamente al pueblo de Chile. Otro robo histórico (Goody, 2011).

con la aprobación de una constitución política.³³ Casi 100 años después, en 1918, se decidió sustituir el régimen oligárquico de la época (herencia de las derrotas populares del siglo anterior), por un Estado Popular Nacional-Desarrollista, para lo que se convocó una Asamblea Constituyente de Asalariados e Intelectuales en 1924 (Salazar, 2012).

Ambos casos, 1822 y 1924, surgieron de una tradiciones sociales y políticas que a su vez se basaban en el hecho de que desde el siglo XVI el pueblo chileno se organizaba — fuera de la metrópoli — en asambleas vecinales o cabildos abiertos que consolidaron una tradición de autogobierno. Estos cabildos eran órganos directos y locales de la soberanía popular (Salazar, 2012), que congregaba a chacareros,³⁴ estancieros, hacendados, peones, artesanos, mineros, profesores, escribanos, alguaciles y milicianos. La clave aquí es doble, por un lado, tenemos que el poder constituyente necesita un poder social diversificado (Salazar, 2011); por el otro, que su sustancia básica se encuentra en una cultura social autogenerada (*ibidem*).

Aunque históricamente estos procesos autogenerados, terminaron por sucumbir bajo el poder de las élites (oligárquicas, militares y políticas) dueñas del Estado Chileno, la memoria de esta forma de organización social y política, esta memoria social ciudadana, ha permanecido a través de “[...] procesos históricos-culturales subterráneos, que se filtran de sujeto a sujeto bajo el espacio político monopolizado por el Estado, casi siempre invisible a la ley... Son armas históricas de largo alcance... es el modo de trabajar de la soberanía popular: movimientos culturales lentos, subsidentes bajo tierra. Consolidándose y socavando. Él es ‘topo’ popular de la historia.” (*ibidem*, p. 55). De hecho, desde octubre de 2019, el pueblo chileno se fue organizando y reuniéndose en cabildos formados por diversos actores sociales en toda la geografía de Chile. Los cabildos tuvieron el propósito de comenzar a discutir, al igual que en 1828, los términos de una nueva constitución para Chile. En este sentido, los cabildos fueron y son la organización básica del proceso constituyente.

El levantamiento popular de 2019, a pesar de todas las trabas e impedimentos a los que fue sometida la voluntad popular, dio lugar a un proceso que, aunque único y singular, está conectado con la tradición constituyente chilena que acabamos de exponer. El 14 de noviembre de 2019, se firmó el “Acuerdo por la Paz Social y la Nueva Constitución”, y el 25 de octubre del 2020³⁵ se celebró un plebiscito con el objetivo de conocer si la ciudadanía estaba o no de acuerdo con comenzar un proceso constituyente que permitiese redactar una nueva constitución para Chile, así como

33 Contra esta constitución maniobraron con éxito políticos chilenos como Diego Portales y Generales como Joaquín Prieto y Manuel Bulnes (Salazar, 2011).

34 Chacarero es el dueño de una chacra. Una chacra es una pequeña finca rural. En el Chile actual se suele utilizar el término de manera despectiva, como cuando se dice que algo se *chacreó*, con el significado de que algo se popularizó o se vulgarizó.

35 Aunque inicialmente la fecha estaba fijada para el de abril de 2020, se retrasó hasta octubre de dicho año por la Pandemia. El resultado del plebiscito fue el siguiente: un 78,28% a favor de una nueva constitución frente a un 21,72% en contra; además, un 79% se declaró a favor de una Convención Constituyente.

determinar el proceso mismo de su elaboración. El 15 y 16 de mayo se eligieron, por votación popular, a las y los integrantes de la Convención Constituyente encargada de redactar la nueva Constitución.³⁶ Todos estos procesos han dado lugar al actual Proceso Constituyente en Chile, que a su vez ha supuesto la publicación de la nueva constitución que será o no aprobada en referéndum el próximo 4 de septiembre de 2022.³⁷

EL PROCESO CONSTITUYENTE

¿Qué es un proceso constituyente? Una constitución encuentra su sentido en proveer de reglas para la organización de la ciudadanía y la vida de un país, en sus diversos aspectos. Conforman un marco de reglas básicas y generales, desde las que aprobar y crear leyes, que son, por su carácter, más cercanas a las necesidades inmediatas del país y de la ciudadanía. Pero además de conformar normas y leyes, configura el poder político que rige en el país: determina las decisiones políticas. Una constitución junto con las instituciones de un país (que incluyen las cámaras legislativas, los partidos políticos, la estructura judicial, etc.) son *el poder constituido*. Dicho poder político, como enfatizan Atria, Salgado y Wilenmann (2020, p. 12), no es un poder natural, sino artificial: “Su existencia plantea un problema de legitimación.” *La legitimación a dicho poder proviene del poder constituyente del pueblo*. Detengámonos aquí. La Constitución del dictador Pinochet, fue aprobada por el poder constituido: las fuerzas militares, la oligarquía y los políticos adscritos a la dictadura. Posteriormente, dicha Constitución fue aceptada por los poderes constituidos en la Democracia. En ambos casos se *carecía de legitimidad constituyente*. Solo el pueblo soberano puede justamente legitimar el orden jurídico, político y social, en coherencia al significado de la democracia (Brown, 2015).

Tenemos que comprender que los actuales poderes e instituciones constituidos incluso en democracia, carecen de la legitimidad para impugnar la Constitución, para revocarla. Justamente porque son y se han constituido al amparo del instrumento legal que les justifica. Por el contrario,

[...] el poder constituyente, al ser un poder informe, al no ser un poder normativo, un poder sin forma, es justamente el único que puede impugnar y elaborar una nueva Constitución; porque, el poder constituyente es el poder en cantidad suficiente para tomar una nueva decisión constituyente, una nueva decisión fundamental sobre la política. (Atria, Salgado y Wilenmann, 2020, p. 16)

36 La Convención está compuesta por 17 miembros de los pueblos originarios y con una mayoría de independientes y miembros de izquierda. Además, la Convención ha sido presidida los primeros seis meses por una mujer académica Mapuche: Elisa Loncón Antileo y sustituida, según los procedimientos acordados, por otra mujer: María Elisa Quinteros.

37 La nueva constitución se puede consultar en el siguiente enlace: <https://www.chile-convencion.cl/wp-content/uploads/2022/05/PROPUESTA-DE-BORRADOR-CONSTITUCIONAL-14.05.22.pdf>

Las decisiones de los poderes constituidos son la medida de los hechos y las normas son además la medida de sus actos. Cuando un poder constituyente irrumpe, la relación entre hechos y normas que caracteriza a la normalidad se invierte. Las normas dejan de ser la medida de los hechos y los hechos devienen la medida de las normas. (*ibidem*, p. 17-18)

El poder constituyente toma las riendas de la acción, de los hechos. Crea los hechos políticos a través de un proceso constituyente. Un proceso que en Chile se vertebró, a la estela y la tradición subterránea pero constante en su historia, a través cabildos, diversos y múltiples por todo el territorio. El poder constituyente es un poder racional que se apoya en la deliberación constituyente (Salazar, 2009).

EL CURRÍCULUM ITINERANTE COMO CURRÍCULUM CONSTITUYENTE

El currículum actual de Chile, un currículum constituido, *criollo* (Segato, 2018) y colonial (Quijano, 1992; Mignolo, 2010), gobernado, como hemos visto, por un sistema de control que se justifica a través de una perspectiva sobre la calidad que sólo entiende de pruebas estandarizadas y de la estandarización misma del currículum (Angulo Rasco, 2020b), cierra cualquier vía a pensar en un currículum itinerante. Así como el pueblo chileno está involucrado en un proceso constituyente que anulará la constitución pasada y todavía vigente; la educación chilena, requiere, en estos momentos de cambio social profundo, *repensar de modo constituyente un nuevo marco curricular*. Pero no basta con ello. No se puede entender ni pensar siquiera la posibilidad de un currículum constituyente sin la participación social y ciudadana; es dicha participación activa la que permitirá el fluir de la itinerancia, al aportar elementos culturales concretos e idiosincráticos al currículum, al remodelarlo interactiva y dialógicamente. El currículum constituyente “[...] apela a la memoria colectiva (que) está en todo el colectivo [...] es un saber colectivizado.” (Walsh, 2013, p. 26); “[...] es lo que nos permite a nosotras vivir [...]” (Walsh y Salazar, 2015, p. 255). Como ha enfatizado constantemente Quijano (1992, p. 447), “[...] es necesario desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad/modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres.”

Efectivamente, “[...] el poder constituyente necesita de un poder social *diversificado*.” (Salazar, 2011, p. 74, énfasis añadido). El currículum constituyente, en este sentido, se sitúa pues como una plataforma de *traducción*, “[...] capaz de hacer mutuamente inteligibles las diferentes luchas, permitiendo de esta manera que los actores colectivos se expresen sobre las opresiones a las que hacen resistencia y las aspiraciones que los movilizan.” (Segato, 2018, p. 33).

El proceso constituyente exige que se acepte que las escuelas sean en sí mismas cabildos que creen y constituyan sus propios currículos. El currículum constituyente será el proceso de un diálogo popular continuado. Los hechos, las actuaciones, la *praxis* educativa de los centros podrán realizar, podrá hacer que

poéticamente emerja el espacio curricular y el sentido de la educación constituyente; de esta manera, siendo cada escuela en sí misma el epicentro político de dicho proceso constituyente, en esa medida, el currículum será *itinerante*, será diverso epistemológicamente, alejado del discurso abisal y, lo que quizás más importante, libre del control panóptico en el que actualmente se encuentra. Y sólo de esta manera, dará lugar, como nos ha recordado Walsh (2013, p. 28 y p. 31), a

[...] prácticas que abran caminos y condiciones radicalmente “otras” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación [...] Pedagogías que inciten posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo [...] que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinención de la sociedad.

PALABRAS DE CIERRE

El recorrido que hemos realizado con el Currículum Itinerante y Constituyente se articula en torno al itinerario del pueblo chileno y las disputas al poder de la oligarquía criolla que ha impuesto históricamente un orden normativo y valorativo que reproduce y favorece los privilegios, las desigualdades y los abusos. Esta élite determina una racionalidad y unas escalas de valoración que ha anulado el reconocimiento, la legitimación y valoración de la voz y el poder popular en uno de los países más desiguales del planeta. Todo proceso educativo contiene y reproduce los valores que configuran al tipo de sociedad y sujeto que se co-construye en la escuela; por ello, todo currículum como artefacto social, aparato ideológico y selección cultural, debiera configurarse a partir de un ejercicio constituyente e itinerante y no como una imitación o copia de un canon instituido que se reproduce homogénea y hegemónicamente, es decir, como *un proceso constituyente en las escuelas*. La homogeneización y estandarización y colonialidad curricular aún vigente en Chile acrecienta las desigualdades, des-territorializa y cercena las raíces socio-históricas contextuales y culturales que otorgan sentido a la educación y al currículum. Como nunca antes en su historia Chile y el pueblo chileno tienen ahora la posibilidad de desarrollar un *currículum constituyente* para que la educación sea más justa, diversa y creativa.

REFERENCIAS

- AGAMBEN, G. **El hombre sin contenido**. Barcelona: Áltera, 1970.
- ANGULO RASCO, J. F. Los test estandarizados como estrategia neoliberal de sometimiento. **Trabajadores/as de la Enseñanza**, n. 348, p. 38-41, 2014.
- ANGULO RASCO, J. F. In Search of the Lost Curriculum. In: PARASKEVA, J. M.; STEINBERG, S. R. (ed.). **Curriculum: Decanonizing the Field**. New York: Peter Lang, 2015. p. 137-155.

ANGULO RASCO, J. F. Sobre/Contra el SIMCE. **Propuestas para Políticas Inclusivas**. Valparaíso: Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, 2020a.

ANGULO RASCO, J. F. Standardization in education, a device of Neoliberalism. **Journal for Critical Education Policy Studies**, v. 18, n. 2, p. 227-255, 2020b. Disponible en: <http://www.jceps.com/archives/9265>. Acceso el: 15 may. 2022.

ANGULO RASCO, J. F. ¿Qué tipo de escuelas necesitamos para que la infancia pueda participar, tomar decisiones y actuar? *In*: LÓPEZ CUESTA, B. (coord.). **Agenda de la Infancia**: Para mejorar la vida y la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Madrid: STEs-Intersindical, 2021a. p. 73-86.

ANGULO RASCO, J. F. Poner el cuidado y el afecto en el centro de la pedagogía. **Voces de la educación**, p. 17-34, 2021b.

ANGULO RASCO, J. F.; REDON PANTOJA, S. La educación pública en la encrucijada. La pérdida del sentido público en educación. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 38, p. 27-46, 2012. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400003>

ANTUNES PRADO, A. América Latina: educación y colonialidad. **Estudios Sociológicos**, v. 22, n. 64, p. 151-168, 2004.

ARRUÉ, M. El movimiento estudiantil en Chile (2011-2012): una lucha contra la discriminación. **Amérique Latine Histoire & Mémoire**: Les Cahiers ALHIM, n. 24, 2012. <https://doi.org/10.4000/alhim.4388>

ATRIA, F.; SALGADO, C.; WILENMANN, J. **El proceso constituyente en 138 preguntas y respuestas**. Santiago de Chile: LOM, 2020.

AU, W. **Estudios críticos del currículo**: Educación, toma de conciencia y políticas del conocimiento. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2020.

AUGÉ, M. **Los no lugares**: Espacios de anonimato: Una antropología de la sobremodernidad. Barcelona: Gedisa, 1993.

BACHELARD, G. **La formación del espíritu científico**: Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1994.

BAUMAN, Z. **Modernidad Líquida**. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2004.

BELLEÍ, C. **El gran experimento**: Mercado y privatización de la educación chilena. Santiago de Chile: LOM, 2015.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C.; PASSERON, J.-C. **El oficio de sociólogo**: Presupuestos epistemológicos. Madrid: Siglo Veintiuno, 2002.

BRAIDOTTI, R. **Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada**. Barcelona: Gedisa, 2004.

BROWN, W. **Undoing the Demos**: Neoliberalism's Stealth Revolution. New York: Zone Books, 2015.

CHILE. Ministerio de Educación. Agencia de Calidad de la Educación. **Informe Nacional de la Calidad de la Educación 2018**: los desafíos de educar para la participación y formación ciudadana. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación, 2018.

- COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE (CPCh). **Diagnóstico:** Nuestra visión sobre la educación chilena. Documento de Trabajo DEP-CP 2017. Santiago: Departamento de Educación y Perfeccionamiento, 2017.
- COLLINS, J.; LEAR, J. **Chile's Free-Market Miracle: A second look.** Oakland, CA: Institute for Good and Development Policy, 1995.
- DELEUZE, G. La inmanencia: una vida. *In:* GIORGI, G.; RODRÍGUEZ, F. (comp.). **Ensayos sobre biopolítica:** Excesos de la vida. Buenos Aires: Paidós, 2007. p. 35-40.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Mesetas:** Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pre-Textos, 1988.
- ESPÍNOLA, V.; CLARO, J. P. El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares. *In:* Bellei, C.; Contreras, D.; Valenzuela, J. P. **Ecos de la revolución pingüina:** Avances, debates y silencios en la reforma educacional. Santiago de Chile: UNICEF; Universidad de Chile, 2010. p. 51-85.
- FALABELLA, A. ¿Quién mató la educación pública? Un recuento desde 1979 a 2009. **Cuaderno de Educación**, n. 69, p.1-7, 2015.
- FALABELLA, A.; RAMOS ZINCKE, C. La larga historia de las evaluaciones nacionales a nivel escolar en Chile. **Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación**, n. 11, p. 66-98, 2019.
- FAZIO, H. **Los mecanismos fraudulentos de hacer fortuna:** Mapa de la extrema riqueza 2015. Santiago de Chile: LOM, 2016.
- FLOREZ PETOUR, T. **Análisis crítico de la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).** Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación, 2013. Disponible en: <https://www.cned.cl/proyecto-de-investigacion/analisis-critico-de-la-validez-delsistema-de-medicion-de-la-calidad-de-la>. Acceso el: 15 may. 2022.
- GARCÉS, M. **Estallido social y una nueva constitución para Chile.** Santiago de Chile: LOM, 2020.
- GOODY, J. **El robo de la historia.** Madrid: Akal, 2011.
- GRAY, J. Review of *The Neoliberal State*, by Raymond Plant. **New Statesman**, 7 January, 2010.
- GRESS, J. R.; PURPEL, D. E. (ed.). **Curriculum:** An Introduction to the Field. Berkeley, CA: McCutchan, 1978.
- GUZMÁN, J. A.; ROJAS, J. **Empresarios Zombis:** La mayor elusión tributaria de la élite Chilena. Santiago: Catalonia, 2017.
- HIRSCH JR., E. D. **Cultural literacy:** What every American needs to know. Boston: Houghton Mifflin Company, 1987.
- HUEBNER, D. E. **The Lure of the Transcendent:** Collected Essays by Dwayne E. Huebner. Editores: Vikki Hillis y William F. Pinar. London: Lawrence Erlbaum, 1999.
- IBARRA IBÁÑEZ, A. N. Neoliberalismo y subjetividad. El nuevo malestar. **Revista de Psicología**, v. 20, n. 2, p. 1-12, 2020. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe074>
- INZUNZA, J.; JENNY ASSAEL, J.; CORNEJO, R.; REDONDO, J. Public education and student movements: the Chilean rebellion under a neoliberal experiment. **British**

NEAVE, G. La Educación Superior Bajo la Evaluación Estatal. Tendencias en Europa Occidental, 1986-1988. **Universidad Futura**, v. 2, n. 5, p. 4-16, 1990.

NEAVE, G. **El Estado evaluador**: Síntesis de artículos de Guy Neave. Mejoramiento de la calidad académica de la U.N.L. Cuadernillo n. 1. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 1994.

OLIVEIRA, I. B. Itinerant Curriculum Theory Against Epistemicides: A Dialogue Between the thinking of Santos and Paraskeva. **Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies**, v. 12, n. 1, p. 1-22, 2017. <https://doi.org/10.14288/jaaacs.v12i1.189708>

OSANDÓN, L.; CARO, M.; MAGENDZO, A. K.; ABRAHAM, M.; LAVÍN, S.; GONZÁLEZ, F.; CABALYZ, J. F. **Estado, mercado y currículum escolar**: la experiencia chilena (1964-2018). Reflexiones en curso n. 20 sobre Cuestiones fundamentales y actuales del currículum, el aprendizaje y la evaluación. [S.l.]: UNESCO; Oficina Internacional de Educación, 2018. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265296>. Acceso el: 19 may. 2022.

OSBORNE, D.; GAEBLER, T. **La reinención del gobierno**: La influencia del espíritu empresarial en el sector público. Barcelona; Buenos Aires: Paidós, 1994.

PARASKEVA, J. M. **Conflicts in Curriculum Theory**: Challenging Hegemonic Epistemologies. New York: Palgrave; McMillan, 2011.

PARASKEVA, J. Epistemicides. Toward an Itinerant Curriculum Theory. *In*: PARASKEVA, J. M.; STEINBERG, S. R. (ed.). **Curriculum**: Decanonizing the Field. New York: Peter Lang, 2016a. p. 261-289.

PARASKEVA, J. M. **Curriculum Epistemicide**: Toward an Itinerant Theory. New York: Routledge, 2016b.

PARASKEVA, J. M. Desterritorializar: Hacia a una Teoría Curricular Itinerante. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 30, n. 1, p. 121-134, 2016c.

PARASKEVA, J. M. **Towards a Just Curriculum Theory**: The Epistemicide. London: Routledge, 2017.

PARASKEVA, J. M. Itinerant Curriculum Theory Revisited on a Non-Theoricide Towards the Canonicide: Addressing the 'Curriculum Involution'. **Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies**, v. 12, n. 1, p. 1-43, 2019.

PARASKEVA, J. M. Teoría del Currículum Itinerante: una Declaración Epistemológica de Independencia. *In*: ESPINOZA LOLAS, R.; ANGULO RASCO, J. F. (comp.). **Conceptos para disolver la educación capitalista**. Barcelona: TerraIgnota, 2020. p. 107-126.

PARCERISA, L.; FALABELLA, A. La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. **Education Policy Analysis Archives**, v. 25, n. 89, 2017. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3177>

PINAR, W. F. **Curriculum Theorizing**: The Reconceptualists. Berkeley: McCutchan, 1975.

- PINAR, W.F. The Reconceptualization of Curriculum Studies. **Counterpoints**, v. 70, p. 483-497, 1999.
- QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. *In*: BONILLA, H. (comp.). **Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas**. Bogotá; Quito: Tercer Mundo; Libri Mundi, 1992.
- REDON PANTOJA, S. Voices of the curriculum to the South of Latin America: the subject, the history, and the politics. *In*: PARASKEVA, J. M.; STEINBERG, S. R. **Curriculum: Decanonizing the field**. New York: Peter Lang, 2016. p. 583-607.
- REDON PANTOJA, S; SERRA, L.; ANGULO RASCO, J. F. **Ley de Carrera Docente: Un punto de Quiebre**. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile, 2015. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4459.1202>
- RIVADENEIRA MARTÍNEZ, C. **Aquí se fabrican pobres**. El sistema privado de pensiones chileno. Santiago: LOM, 2018.
- RUIZ ENCINA, C. E. **De nuevo la sociedad**. Santiago: LOM, 2013a.
- RUIZ ENCINA, C. E. **Conflicto social en el “neoliberalismo avanzado”**: Análisis de clase de la revuelta estudiantil en Chile. Buenos Aires: CLACSO, 2013b.
- RUIZ ENCINA, C. E. Lo público y lo estatal en el actual problema de educación. **Revista Anales**, n. 7, p. 95-105, 2014. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2014.35889>
- RUIZ ENCINA, C. E. **La política en el neoliberalismo: Experiencias latinoamericanas**. Santiago de Chile: LOM, 2019.
- SACCHI, E. Neoliberalismo y subjetividad: Notas para pensar la gubernamentalidad de nuestro tiempo. **Identidades**, v. 6, n. 10, p. 22-33, 2016.
- SALAZAR, G. **Función perversa de la ‘memoria oficial’, función histórica de la ‘memoria social’**: ¿cómo orientar los procesos auto-educativos? (Chile, 1990-2002). Archivo Chile: Historia Político Social – Movimiento Popular. [S.l.]: Centro de Estudios “Miguel Enríquez” (CEME), 2002.
- SALAZAR, G. **Del poder constituyente de asalariados e intelectuales** (Chile, siglos XX y XXI). Santiago de Chile: LOM, 2009.
- SALAZAR, G. **En el nombre del poder popular constituyente** (Chile, siglo XXI). Santiago de Chile: LOM, 2011.
- SALZAR, G. **Movimientos sociales en Chile: Trayectoria histórica y proyección política**. Santiago de Chile: Uqbar editores, 2012.
- SEGATO, R. **Contra-Pedagogías de la Crueldad**. Buenos Aires: Prometeo, 2018.
- SAHLBERG, P. The Global Educational Reform Movement and its impact on Schooling. *In*: MUNDY, K.; GREEN, A.; LINGARD, B.; VERGER, A. (ed.). **The Handbook of Global Education Policy**. New Jersey: John Wiley & Sons, 2016. p. 129-144.
- SOUSA SANTOS, B. **Una epistemología del SUR**. México: Siglo XXI; CLACSO, 2009.
- SOUSA SANTOS, B. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Santiago de Chile: LOM., 2013.

SOUSA SANTOS, B. Más allá del pensamiento abisal: de las líneas globales a las ecologías de saberes. *In*: MENESES, M. P.; NUNES, J. A.; AÑON, C. L.; BONET, A. A.; GOMES, N. L. (comp.). **Boaventura de Sousa Santos: Construyendo las Epistemologías del Sur**. Antología Esencial. v. 1. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2019a. p. 585-620. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rmq3.18>

SOUSA SANTOS, B. **El fin del imperio cognitivo**. Madrid: Trotta, 2019b.

SPIVAK, G. C. **¿Puede hablar el subalterno?** Buenos Aires: El cuenco de plata editores, 2011.

TANNER, D.; TANNER, L. N. **Curriculum development: Theory into practice**. New York: Macmillan, 1980.

TROMBEN, C. **Crónica secreta de la economía chilena**. Santiago de Chile: Ediciones B, 2016.

VENEGAS, J. I. **¿Por qué los jóvenes chilenos rechazan la política?** Desafección política juvenil en el Chile postransición. Santiago de Chile: Ril Editores, 2016.

VERGER, A.; FONTDEVILA, C.; ZANCAJO, A. **The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform**. New York: Teachers College Press, 2016.

WALSH, C. Introducción: Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *In*: Walsh, C. (ed.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir, y (re)vivir**. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial. Quito, Ecuador: Abya Yala, 2013. p. 23-103.

WALSH, C.; SALAZAR, J. G. (W)riting Collective Memory (De)Spite State: Decolonial Practices of Existence in Ecuador. *In*: BRANCHE, J. C. (ed.). **Black Writing, Culture, and the State in Latin America**. Tennessee: Vanderbilt University Press, 2015. p. 253-265. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1675b0t.16>

ZAMBRANO UNDA, H. M. Las nociones de poiesis, praxis y techné en la producción artística. **Index revista de arte contemporáneo**, Quito, n. 7, 2019. <https://doi.org/10.26807/cav.v0i07.221>

ZEA O'PHELAN CALLA, M. La evaluación de la calidad educativa en el paradigma de la educación para vivir en Bolivia. **Journal of Supranational Policies of Education**, n. 11, p. 106-126, 2020. <https://doi.org/10.15366/jospoe2020.11.006>

SOBRE LOS AUTORES

JOSÉ FÉLIX ANGULO RASCO es doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga (España). Miembro de la Cátedra UNESCO Democracia, Ciudadanía Mundial y Educación Transformadora (DCMET).

E-mail: felix.angulo@pucv.cl

SILVIA REDON PANTOJA es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Cádiz (España). Investigador de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile).

E-mail: silvia.redon@pucv.cl

Conflictos de interés: Los autores declaran que no hay ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.

Financiamiento: Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt) 1121625 y Programa de Investigación Asociativa PIA-ANID 160009 de Chile.

Contribuciones de los autores: Conceptuación, Escrita – Revisión y Edición: Angulo Rasco, J. F. Obtención de Financiamiento: Pantoja, S. R.; Escrita – Primera Redacción: Angulo Rasco, J. F.; Pantoja, S. R.

Recibido el 30 de noviembre de 2021

Aprobado el 3 de agosto de 2022

