

EL ROL DE LA MEMORIA EN LA EDUCACIÓN SOCIAL: DIVERSIDADES
SEXUALES EN EL CHILE CONTEMPORÁNEO

THE ROLE OF MEMORY IN SOCIAL EDUCATION: SEXUAL DIVERSITIES IN
CONTEMPORARY CHILE

DRA. VICTORIA GÁLVEZ MÉNDEZ
Universidad de Granada (España)
RODRIGO AZÓCAR GONZÁLEZ
Universidad Autónoma de Chile (Chile)

RESUMEN

El escrito recoge la reflexión indispensable acerca de la relación dialéctica entre educación y contextos sociales; vincular una concepción de educación inclusiva, democrática, participativa y liberadora que respete las diversas identidades sexuales, para erradicar prácticas irrespetuosas heredadas de las cosmovisiones conservadoras y religiosas que la dictadura chilena se ocupó de impulsar y acrecentar. Su despliegue ideológico le permitió dominar a través de todas las formas posibles de control, desde el exterminio de personas hasta la interrupción sistemática de la memoria colectiva.

ABSTRACT

The paper reflects the indispensable reflection on the dialectical relationship between education and social contexts, linking an inclusive, democratic, participative and liberating conception of education that respects the diverse sexual identities to eradicate disrespectful practices inherited from the conservative and religious worldviews that the dictatorship The Chilean government took care to boost and increase. Its ideological unfolding allowed it to dominate through all possible forms of control, from the extermination of people to the systematic interruption of collective memory.

PALABRAS CLAVE

Memoria, Educación Social, Diversidades Sexuales, Chile, Dictadura.

KEYWORDS

Memory, Social Education, Sexual Diversities, Chile, Dictatorship.

Recibido: 20.09.2016 • Revisado: 05.07.2017 • Aceptado: 17.07.2017 • Publicado: 15.05.2018

Communication: victoriaeliz@gmail.com - rodrigo.azocar@uautonoma.cl

LA IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN EN LA GLOBALIZACIÓN VERSUS, LA REPETICIÓN DE PATRONES CULTURALES HEGEMÓNICOS.

La globalización en tanto fenómeno geopolítico, ha dado impulso a que los sistemas educativos busquen las formas de estandarizar procesos y hacer compatibles y homologables los saberes, no sin considerar el alto costo involucrado en que la concepción antropológica de ser humano, si la tuviere en forma explícita, corre el riesgo de cristalizar una forma de persona que contribuya a hacer funcional los modelos económicos basados en las desigualdades. Sin embargo, no es posible renunciar a los derechos sociales, entre ellos la salud, la educación entre sus principales, como lo enunciara Norberto Bobbio, al decir “la razón de ser de los derechos sociales como a la educación, el derecho al trabajo, el derecho a la salud, es una razón igualitaria” (1995, pág. 150). Tal razón igualitaria es posible sostenerla en el devenir de la historia y los valores sociales que se intentan materializar en las sociedades democráticas.

En atención a esta suerte de inflexión histórica actual en la región y especialmente en Chile, hay que mencionar lo que significó pasar de un sistema de protección social en el Chile anterior a la dictadura militar (1973-1989) a la elaboración de un conjunto de políticas sociales que han promulgado los gobiernos de transición (1990 - 2016) promotores de la incorporación del mercado y los privados en la administración del sistema de pensiones, creando figuras empresariales exitosas para los grandes grupos económicos, pero profundamente perjudiciales para trabajadores y trabajadoras jubiladas en este sistema (Zapatta, 1997). Los pactos políticos han debido lidiar con las contradicciones profundas acerca de la arena ideológica que constituye la educación, sin por ello tocar el corazón de una reforma que dice relación con las concepciones psico-socio-pedagógicas e institucionales que subyacen a la acción de educar y a las formas de leer la realidad.

A partir de los años noventa, la formación universitaria modificó sus discursos, pero manteniendo parámetros similares a los emergidos durante la dictadura militar, manteniéndola educación como un bien de consumo (Chomsky & Dieterich, 1995).

La organización curricular en torno a la formación profesional, no parece estar vinculada a la histórica responsabilidad social que poseía antes del año 1973 (Brunner, 1994; Sánchez, 2006), en tanto, interlocutores de una sociedad crítica que genere las transfor-

maciones requeridas en función de la construcción de ciudadanía. La proliferación de entidades educativas, amplía su oferta con sello de mercancía (Gálvez, 2016a) incluyendo a veces algunos modelos de la educación social tomadas de las ideas *freireanas*, institucionalizando funcionalmente dimensiones contenidas en ellas sin que eso signifique el debatir sobre comprensiones amplias acerca de la realidad social, clase, género, pobreza, migración, diversidad sexual, entre algunas.

La reiteración de patrones culturales hegemónicos, podemos encontrarlos en los lenguajes, discursos y prácticas educativas, que siempre se manifiestan en forma polisémica y con una polivalencia que hacen dificultosa la tarea de desmontar estereotipos acerca de la sexualidad – normalidad (Bourdieu, 2000; Guasch & Viñuales, 2003).

LAS EPISTEMOLOGÍAS QUE SUBYACEN A LA EDUCACIÓN REPRODUCTIVA Y CREATIVA

Nada trivial resulta el análisis de las concepciones heredadas acerca del conocimiento y las formas adquiridas para mantener una educación reproductora de las formas de poder, basadas en los modelos de economía neoliberal y orden jerárquico de los conocimientos y por ende de los sujetos tributarios de estos, para comprender las racionalidades que sirven de basamento a la oposición por el desmantelamiento de las epistemologías tradicionales en la educación superior. La profesionalización creciente de las ciencias, afianza de algún modo estas formas de escisión entre sujeto y contexto, entre posibilidades y determinismos que animan a los saberes entregados en los currículos universitarios, de alejar de las prácticas de la vida cotidiana a los/as estudiantes.

El recorte del pensamiento reflexivo, la ausencia de discusión sobre los modelos de interacción en la realidad, el lenguaje cargado de valores positivistas en torno al triunfo y tributo de la tecnología por sobre la relación vincular entre las ideas de ciencia y técnica, propicia un campo prolífico para la invisibilización de las variaciones de la cultura, las posibilidades de todo orden en atención lo humano y favorecen una mirada hegemónica adversa a la inclusión de lo no normativo.

Cabe revalorizar entonces las voces y lecturas del mundo que hacen desde América Latina, quienes movidos por desentrañar la naturalización de prácticas segregadoras, atienden a una educación social que critica los modelos de acumulación de conocimiento de la educación positivista, visión de Freire cuya vigencia

se mantiene al sostener que la pedagogía que domina proviene de las clases dominantes (Freire, 1970), porque la educación está lejos de ser neutral en sus prácticas: “Enseñar, exige reconocer que la educación es ideológica” (Freire, 2006, pág. 120)

Muchas experiencias pedagógicas innovadoras tienen su asiento en el modelo de Freire y las prácticas democráticas, desafiando acaso la institucionalidad anclada en el racionalismo desprovisto de subjetividad (Gálvez, 1999). El poder de la ideología, permite aceptar con docilidad que la globalización posee un destino inevitable, universalizando el dato de transfronterización en la dimensión económica, sin reflexionar sobre los aspectos de la vida que sí tienen fronteras y limitaciones, cual es el acceso a la expresión de la diversidad en todas sus formas ya sea colectiva e individualmente, despojando de producción histórica a la propia educación y a los sujetos.

Una educación creativa, no prescinde del dominio técnico, ni del conocimiento científico para abordar las complejidades que presenta la realidad, muy por el contrario se desafía a sí misma por sustentar epistemologías que revalorizan al sujeto, que se conmueve por una realidad compleja y en cuyo afrontamiento, la incerteza no carece de valor, pues el conocimiento es una interpretación limitada que poseemos de las cosas dirá Morín, al comprender problematizadamente que la trama infinita de relaciones entre los fenómenos, no permite la superficialidad de intentos explicativos lineales, ni la certeza ciega heredada del positivismo: “Pero la complejidad no comprende solamente cantidades de unidades e interacciones que desafían nuestras posibilidades de cálculo; comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. En un sentido, la complejidad siempre está relacionada con el azar” (Morin, 1995, pág. 60).

En esta aproximación reflexiva sobre la educación social y la diversidad, referiremos los antecedentes que dan cuenta de la necesidad de recuperar la educación para la liberación de las posibilidades humanas.

ANTECEDENTES CONTEXTUALES QUE LENTIFICAN LOS AVANCES EDUCATIVOS, FACTORES HISTÓRICOS SOCIALES Y PROPUESTAS DE MODELOS FASCISTAS.

El monoculturalismo del Estado chileno, se expresa en que ha propiciado cosmovisiones únicas en torno a la lengua, el género, invisibilizando las luchas obreras en que los temas de género han emergido, negando las contradicciones surgidas en los modelos

implantados por el ejercicio del poder, lo que se entrecruza con los afanes ideológicos de una iglesia católica que se empeña en introducir sus lecturas míticas en el orden de la educación ciudadana y las elites políticas e intelectuales dominantes. Tal contexto enmarca a los discursos oficiales acerca de la educación chilena, que se debate actualmente en la imposibilidad de hacer claridad frente a las dimensiones de lo público y lo privado.

A partir del golpe de Estado y la implantación del modelo neoliberal de la dictadura, la educación sufrió modificaciones sustanciales, con los cuales, la libre empresa, los mercados y la competencia, situaron a la educación chilena entre una de las más caras del mundo, siendo poseída por proveedores que lucran abiertamente. El matrimonio entre el poder ideológico y los dividendos lucrativos, posicionaron a la educación como el escenario más atractivo para el mercado, permite controlar qué pensar y cómo actuar (Monckeberg, 200).

El impacto del modelo privatizador, tuvo nefastas consecuencias no sólo en las prácticas abusivas del mercado sino que, afectó íntimamente la subjetividad de las personas a través del miedo, imponiendo variadas fórmulas para evitar que los colectivos se reconstruyeran en torno a los derechos antes adquiridos (Piper, 2005), se intervinieron las instituciones educativas, las que conducidas por militares designados, en alianza con agentes cívicos proclives al mercado y a la explotación, desmantelaron las instituciones para controlar el acceso a ellas.

La violencia sistematizada a nivel de Estado, la instalación de un modelo de desarrollo neoliberal, produjeron grandes daños en la subjetividad de la ciudadanía, el desmantelamiento de instituciones, organizaciones y todo vestigio de humanización, provocó una inversión axiológica notable en el campo educativo. (Gálvez, 2016a, pág. 77)

Este gran cambio impuesto, vino acompañado de un proyecto moral, que significó reinstalarla tutela de la Iglesia Católica en los aspectos de la vida cotidiana, sexual, reproductiva, entre otras (Vivanco, 2015). Este proyecto tutelar, arremetió fuertemente sobre el débil movimiento de visibilización y sensibilización de la Diversidad Sexual chilena (Contardo, 2011), perseguida como tantos otros movimientos sociales durante la era represora (Robles, 2008), dificultando la posibilidad de desarrollo de espacios de sociabilidad e identificación, promoviendo la aparición de manifestaciones culturales *outsiders* (Becker, 2009) y el constante cuestionamiento moral a proyectos alejados de

las indicaciones de la Iglesia Católica (Azócar González, 2014).

Los episodios críticos de la memoria en la cultura educativa en Chile.

Es posible consignar algunos eventos que sustituyen a la memoria colectiva, como artificios diseñados en el modelo educativo neoliberal, para evitar que los espacios educativos sean propicios para el encuentro y desencuentro de concepciones psicosocioeducativas y culturales. De modo tal que la memoria colectiva pueda reconstruir y dilucidar los episodios que se concatenan, para expresarse en un presente reflexivo y autoconsciente de sus condiciones contextuales, por ejemplo, la precariedad laboral de los/as académicos/as, la participación y generación de espacios de debate de comprensiones, los diálogos y el reconocimiento y redistribución necesaria de las riquezas, la privatización de la política y del Estado, y todas las consecuencias de privatización de los cuerpos y la sexualidad, por mencionar algunas cuestiones que no aceptan desvinculación posible entre la vida pública y el Estado mismo.

Los estudios acerca de la memoria, podrían colaborar en situarla en tres estadios más o menos relevantes a fin de ofrecer una categoría susceptible de ser abordada como instrumento de continuidad de la historia. Un nivel la sitúa en el sujeto mismo, real y concreto, de carne y hueso, ser histórico-biológico que le permite reconocerse en los procesos de crecimiento, el segundo nivel dice relación con los colectivos que almacenan y dan vida a sus procesos a través del cultivo de ritos y quehaceres que los identifica y en cuya memoria se asientan las articulaciones con el devenir, otra nivel situado y fechado dice relación con la memoria histórica. Tales niveles *micro*, *meso* y *macro* en los cuales circula el devenir humano, dan cuenta que la memoria en tanto facultad y continuidad con la historia, remite al ser humano en esa dialogidad compleja del pensamiento que le da fuerza al proceso de recordar. Y es precisamente este punto es el que nos ocupa, para analizar el sentido de traer del plano de lo indistinto aquello que produce nuevas significaciones en nuestra historia personal, en la colectiva y en la historia de los pueblos.

Los hechos históricos o algunas coyunturas, son los que los sujetos recuerdan con el sentido de esas memorias sueltas, cuando se vinculan por significados de encuentros, construirán una memoria emblemática que es un marco referencial, más no el hecho concreto mismo. Del mismo modo que, en otros, la evocación del mismo suceso producirá una memoria diferente.

Desde nuestra perspectiva, pocos hechos han marcado tanto al pueblo chileno, como lo que provocó la última dictadura cívico-militar (1973- 1989), esa huella indeleble quedó aún en los espíritus más resistentes, como una mácula que, a cuarenta y tres años, sigue siendo el hito que define a unos y otros. La crueldad de sus prácticas y la barbarie desatada, se entreveró con el afán sistemático por producir las rupturas en la conciencia colectiva. La recurrencia de un lenguaje cargado de eufemismos, la regresión hacia la tríada cristiana de la familia, la seducción por la ostentación de la fuerza del dominio por sobre la razón, le permitió penetrar la sociedad chilena desmantelando cualquier vestigio de insubordinación a su ideario nacionalista.

La educación como punto neurálgico, sucumbió a la certera destrucción del Estado Social, de ser un derecho, para transformarse en otro bien de consumo de la ideología neoliberal que animara a tal proyecto ideológico.

Sin embargo, la recomposición de las fuerzas político-sociales se producía aún y a pesar del empeño por destruir la memoria colectiva, dando paso a una memoria emblemática que se fue construyendo a partir de aquellas memorias sueltas como lo señala Stern. No será sino por la vinculación entre las memorias sueltas de los actores sociales, que se va definiendo la memoria colectiva y que tiene sentido para la gente (Gálvez, 2016b).

Sin embargo, esa persistencia no tiene un correlato exacto en las expresiones donde se ha institucionalizado una forma de apropiación del saber, como son las instituciones educativas, en ellas la circulación de los saberes legitimados, forman la estantería ideológica que mantiene los desequilibrios para que el poder autoritario se exprese. Sus voceros/as a veces son los propios trabajadores de la educación que, enajenados de su derecho de lectura del mundo, han hecho suyo el del poder, haciendo dificultosa la concreción de los postulados de una pedagogía crítica, ya sea por el uso indiscriminado del concepto de criticidad, ya sea por la ausencia de una producción intelectual colectiva en las casas de estudio y porque, el diseño institucional heredado, utiliza los modelos jerárquicos de organización.

LOS MODELOS DE REPRODUCCIÓN HEGEMÓNICA EDUCATIVA

La investigación acerca de la invisibilización del género en los currículos universitarios, recogió los relatos de académicos/as de universidades de la zona

central de Chile, dando cuenta de que el currículo oficial se adhiere a la epistemología de la racionalidad *suprahumana* que ve a los saberes que se basan en las teorías de la medición, sobre valorizados, de modo que sugiere que en sí mismos contienen dimensiones que los hacen superiores a otros y estimar que las prácticas son ajenas a los patrones valoricos que sustentan el poder. En esta misma línea reflexiva, es posible observar que los saberes generizados, propician desigualdades que tienden a oponer las dimensiones de lo femenino y lo masculino, en una relación dicotómica aporética.

El currículum rígido encubre la dominación a través del lenguaje que se proclama objetivo, asertivo y racional, asociado a la dimensión masculina, en detrimento de lo que significa la subjetividad humana, la emocionalidad, asimilado a la femineidad. Así se levanta una aversión hacia lo subjetivo, asociándole un rango de inferioridad por aquello que presenta evidencias de racionalidad.

La incapacidad de comprensión de la subjetividad instala entonces su desprecio por el ser que valora, significa, piensa y siente. “El sujeto es rechazado como perturbación o como ruido, porque es indescriptible según los criterios del objetivismo” (Morin, 1995). Las pretensiones de otorgarle un carácter de asepsia ideológica al currículum, encubre las prácticas de dominación y violencia que encierra la negación de la variabilidad humana, así como el señorío de la razón por sobre la emocionalidad, acude a la masculinización del lenguaje y a la invisibilización no sólo de las mujeres, sino de las expresiones que reducen las masculinidades a un estereotipo de oposición a lo femenino. El patriarcado diseminado en los currículos, no sólo ha inscrito un sello de opresión en las mujeres y hombres, sino que ha pretendido conservar en su caracterización de lo masculino, los privilegios de la dominación (Gálvez, 2016a, pág. 153).

Así como la violencia se aprende y se enseña, la dominación también se incorpora al plano de los esquemas referenciales de aprendizaje (matriz de aprendizaje) en el plano personal y social; en la dimensión de lo colectivo, los debates sobre la violencia, no pueden desvincularse del concepto de dominación (Bourdieu & Passeron, 2002; Quiroga, 1977) por tal razón al abordar la dominación masculina, no es un fenómeno reductible a los hombres, sino a las concepciones que hemos heredado de lo que es el ser humano en sus sesgos y contradicciones. La regulación artificial de las comunidades y en especial la sociedad contemporánea aprisionera de las reglas de una lógica positivista

neoliberal, verá en la construcción de la subjetividad un desapego transgresor de la razón lógica (Gálvez, 2016a).

Con el advenimiento de la Democracia, fue tomando forma una débil propuesta social de reivindicación de los derechos de lesbianas, gays, bisexuales y transexuales, a través de una comunidad organizada - identificada con la sigla LGBT - permitiendo con ello la irrupción en la escena social, de personas y demandas que buscaban salir de la opresión dictatorial, como de la férrea oposición y desprestigio promovido por los poderes fácticos, encabezados por la Iglesia Católica.

Ya en las últimas dos décadas, ha sido posible presenciar un tardío resurgimiento de la cuestión LGBT en Chile (Sutherland, 2009), con pequeñas conquistas sociales, muy por detrás de lo que este movimiento social ha conseguido en otros países de América Latina. Esta moralidad conservadora (Vivanco, 2015), que se ve enfrentada a diario con el impulso de un movimiento social diverso y heterogéneo (Salazar, 2012), ha obligado a que las intervenciones sociales desde las Ciencias Sociales (Azócar González, 2015), se adapten a este escenario complejo, con propuestas de intervención radicadas en la memoria, la promoción de la ciudadanía y los Derechos Humanos.

Así como el devenir social y político se vio desvinculado de la producción intelectual, hoy la academia y los estudios de las ciencias sociales al parecer están dejando de tratar los fenómenos sociales como entelequias, para transformarlas en objetos de conocimiento y propósitos formativos.

EDUCACIÓN SOCIAL COMO FENÓMENO DE CLASE. ORÍGENES Y PRECURSORES EN LATINOAMÉRICA.

La educación social surge desde que las sociedades se ocupan del bienestar de sus integrantes y convienen en que los procesos de aprendizaje son consecuencia de las interacciones de los sujetos, en aras de un bien común. Es así que se tiene antecedentes desde toda época de quienes le otorgaron una valía a los procesos de socialización y a la circulación del conocimiento en equidad, produciendo un acceso igualitario a los bienes culturales.

Esta apretada síntesis de lo que es el basamento de la educación social, tiene una serie de imbricaciones históricas y especialmente en América Latina, ya que ha tenido sus mejores exponentes asociados a las corrientes de la pedagogía crítica.

Una de las características distintivas es que junto con atender a fenómenos concretos y específicamente a sectores vulnerables, se la considera una orientación para la intervención social, porque emerge desde el seno de los que protagonizan la historia de las comunidades.

Se reconocen registros variados de estudios acerca de sus orígenes y las distintas escuelas a las que ha dado origen, sin embargo hay coincidencia en situarla cercana a los procesos obreros en los que la necesidad de instrumentalizar saberes que fortalecieran sus lecturas de su condición, reclamaban para sí una educación popular.

Aunque la tendencia ha sido nominar indistintamente la pedagogía social con la educación social, es necesario hacer las distinciones, que mientras la primera es la ciencia de la educación referida a la socialización y adaptación de los individuos, se mueve a nivel de praxis para la mejora sustancial de las condiciones y calidad de vida de las personas. Por su parte, la Educación Social, comprende un amplio horizonte que atañe a las dimensiones sociales y políticas, en tanto formación integral (Pérez Serrano, 2005, pág. 11).

A partir de los años 60, en América Latina la Educación Popular concitó el mayor interés con los postulados de Fals Borda, quien dará cuenta de cómo el poder instalado es una posibilidad de cuestionamiento de los desarraigos de la historia. Se enlazan en fecundos diálogos los procesos revolucionarios que atravesaban la América Morena y el mundo conoció la relación dialéctica entre ciencias y artes, cuando las ideas revolucionarias podían ser comprendidas desde la creación, desde la *poiesis* humana, para dialogar con todas las nuevas corrientes de pensamiento que irrumpían incluso desde la propia institucionalidad religiosa al gestarse la teología de la Liberación. Ernesto Cardenal desde la poesía, Orlando Fals Borda, llegando a reconocer que las ciencias sociales son el vehículo de acercamiento de las grandes masas hacia lo que se consideraba que era la verdadera opción del evangelio. La génesis de este movimiento se encontraría en las reflexiones y las prácticas de varios pastores protestantes, asesinados en la Alemania Nazi.

El exilio de Paulo Freire el año 1964 y su estancia de cinco años en Chile, significó una gran contribución al proceso de reforma agraria, que luego se profundizaría con la acción del Gobierno Popular de Salvador Allende dejando una impronta que a lo largo de la historia se ha seguido cultivando, en movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales

(ONGs) y círculos de estudio que llevan el nombre del educador brasileño. El propio sistema educativo chileno, posterior a la dictadura, ha tenido algunas iniciativas de programas de alfabetización, basados en la metodología de este educador.

El programa de Gobierno de la Unidad Popular liderado por Salvador Allende Gossens, contemplaba una gran reforma educativa conocida como Educación Nacional Unificada que consideraba que ésta debía ser democrática, pluralista y que atendiera a las necesidades económicas del país. Este proceso inspirado en los movimientos obreros y campesinos de toda América latina, proponía integrar en un sistema único todos los niveles educativos y terminar con la educación clasista y elitista. Y por primera y única vez en la historia de la educación chilena, se propone terminar con la división arbitraria, no menos ideológica, de separar las ciencias de las humanidades (Tapia, 1973, pág. 10). En marzo del año 1973, el Ministro de Educación de la época proponía la puesta en marcha del proyecto, que se truncaría violentamente unos meses más tarde con el derrocamiento del gobierno ese mismo año.

El contexto actual está atrapado en discursos muy anteriores a los procesos revolucionarios de los años 70, el conservadurismo que trajo la dictadura, despojó el anhelo de democratización de la educación. Las visiones progresistas de una educación centrada en las personas, ha estado siempre presente en las organizaciones sociales y en los movimientos populares revolucionarios, más la academia ha estado a la saga de tales procesos.

Sin embargo, algunos conceptos de la educación social han emigrado a las instituciones educativas, incluso algunas cátedras se imparten invocando a los precursores, lo que no implica que los giros lingüísticos incluyan transformaciones en las prácticas. Las prácticas pedagógicas orientadas hacia la construcción del ser *para-sífreireano*, es una necesidad de suyo, en contraposición de la identificación de la educación con un *ser-para-otros* (Freire, 1970).

La proletarianización creciente de la sociedad chilena en el plano económico, es visible en la proletarianización de los/as estudiantes y la mantención y defensa de la educación como mercancía, convirtiendo los espacios educativos en centros comerciales, donde adquirir profesiones y grados académicos, pero despojados de comprensión del contexto en que se habita y de sus necesidades. El carácter disciplinario-normativo alcanza y compromete las formas de habitar lo cotidiano, impidiendo la reflexión acerca de las herencias

epistémicas-ideológicas de las cuales somos tributarios/as. Visto así, la diversidad en ningún campo posee condiciones de expresión y de reconocimiento, salvo por la acción de quienes han hecho un recorrido de consciencia que los pone en contacto, aunque sea someramente, a entender que no existe neutralidad, ni en las relaciones de producción, ni en el conocimiento.

Es aquí donde la Educación Social ha tomado un papel relevante en la vinculación entre estas propuestas teórico-metodológicas y los contextos locales de cotidianidad (López-Barajas, 2012). La presente propuesta busca reflexionar sobre el contexto actual de la cuestión LGBT en Chile, y vislumbrar oportunidades de intervención compleja y situada (Alberich, Bretones, & Pep, 2013), a través del ejercicio de la Educación Social, como aporte a la tarea de construcción de una sociedad diversa.

EDUCACIÓN SOCIAL: MEMORIA Y DIVERSIDAD SEXUAL.

Los escenarios donde se desarrolla la Educación Social en Chile, están íntimamente ligados a los más amplios contextos del país (Fernández García, 2014, pág. 296), pues es la Educación Social la responsable de promover las transformaciones en el tejido social que permitan abordar aquellos problemas y cuestiones sensibles para la comunidad. En una sociedad marcada por el modelo neoliberal, donde la promoción de las relaciones sociales, están mediadas por la destrucción del soporte comunitario que da sentido a la vida en sociedad, horadando el valor de lo común, lo nuestro, por la exacerbación de lo individual, lo propio. Esto ha llevado a la pérdida constante y permanente de las confianzas comunitarias, traducidas en débiles instituciones, mínimas participaciones en instancias de decisión colectiva, pero sobretodo, en la perpetuación de un modelo individualista, centrado en la satisfacción de las necesidades propias, por sobre las comunes. Todo aquello bajo una estructura que silencia el pasado (Halbwachs, 2004), a través de sobrevaloración de la idea de desarrollo, como fin último de una sociedad ciega, carente de sentidos, carente de memoria desde donde pueda construir un futuro sólido.

La lucha por la memoria durante la dictadura, se debe en gran parte a la labor desarrollada por la Educación Social a nivel informal, como herramienta utilizada por los movimientos sociales que combatían la tiranía desde los niveles más concretos de la realidad social, en las propias poblaciones del Chile ochent-

tero. A nivel formal, y de manera muy tímida como temeraria, profesores y profesoras, asistentes sociales (hoy trabajadores y trabajadoras sociales), psicólogos y psicólogas, entre otros profesionales, hicieron de la Educación Social una estrategia de empoderamiento y concientización frente a las atrocidades del control cívico-militar dictatorial, permitiendo la aparición de nuevos protagonistas:

Quando la memoria se convirtió en una fuerza que dotaba de energía a la política y la acción colectiva, cambiaron también, y de modo notable, la dinámica y el discurso de la memoria. Los actores y referentes sociales que encarnaban la memoria disidente se multiplicaron, hasta constituir la mayoría simbólica y real, las muchas caras del Chile auténtico. (Stern, 2013, pág. 460)

Con el plebiscito de 1988 y el triunfo del “No” como oportunidad para realizar elecciones presidenciales en 1989, se abre la real posibilidad de acabar con la dictadura. Son los actores sociales quienes se encargan de movilizar a chilenos y chilenas que, con temor, acuden a votar por un proyecto democrático. Es desde el 11 de marzo de 1990 que se oficializa el término, al menos formal, de la dictadura, no sin antes dejar el país atado a una constitución política organizada por el régimen, junto a otra serie de decretos y leyes abusivos y de gran beneficio para los que se van, que hasta hoy se vienen conociendo y descubriendo.

Los años posteriores, marcados por la ilusión de una transición hacia un futuro próspero (Collins, Joinant, & Hite, 2013), el conocimiento paulatino de los abusos contra los Derechos Humanos concretados en la desaparición y exterminio de personas (Rebolledo, 2015), junto a la instalación sin contrapeso de un modelo neoliberal (Klein, 2012), fueron desdibujando aquella oposición organizada contra la tiranía. Los movimientos se fueron disgregando en función de sus demandas particulares, algunos desapareciendo, y otros tomando cierta fuerza (Robles, 2008), marcada por la nueva sociedad que se estaba formando.

Es en el Chile postdictadura donde la irrupción de los temas de género se observa con mayor fuerza, propulsados por los feminismos (Azócar González, 2014) que fueron de vital importancia para el retorno a la democracia, como también por las incipientes organizaciones que buscaban visibilizar la diversidad sexual, principalmente a través de la epidemia del SIDA (Contardo, 2011) y el desconocimiento de esta realidad en el país.

Es en la década de los noventa donde la violencia y desigualdad hacia la mujer se torna un tema central

en la política pública, materializándose en acuerdos internacionales que permitieron la aparición de instancias de promoción y reparación de estas desigualdades de género. Pero no así ocurrió con la diversidad sexual, puesto que no es hasta la década del 2000 cuando se evidencian acciones públicas concretas en beneficio de la comunidad LGBT chilena, identificada principalmente por movimientos de visibilización, heredados de la lucha contra la dictadura.

Por lo anterior, resulta de alta relevancia el reconocer esta historia como parte de la construcción de los avances públicos y sociales en materia de visibilidad y respeto a la diversidad sexual (Bas-Peña, 2014).

REFLEXIONES EMERGENTES:

Las emergencias de género pueden ser situadas como identidades en construcción, cuya negación es el ejercicio de la violencia de un patrón cultural legitimado como único posible y que hoy pretende abrirse paso desde los propios estudios que bajo las teorías de género, empiezan a ampliar su horizonte de conocimientos.

Feminismos, masculinidades pasan a ser focos de develamiento de concepciones acerca de la variabilidad humana. Y la expresión de la diversidad de las sexualidades, vienen a constituirse en respuestas antihegemónicas a una sociedad que ha instituido un estrecho abanico de las posibilidades humanas.

La educación social es la alternativa por principio capaz de abordar las diversidades humanas, aceptando la insuficiencia disciplinar para leer e interpretar la complejidad humana, desde una perspectiva lineal y finita, en una realidad de infinitas posibilidades, La educación reclama para sí una ciencia inclusiva, capaz de dialogar interdisciplinariamente y que posibilite las rupturas y síntesis progresivas en el conocimiento, con el objeto de no banalizar su tarea.

Los retos que posee la Educación Social, consisten en interpelar las prácticas pedagógicas al servicio del poder, de las clases dominantes y la de sacralizar las lecturas monoculturales que profesan las cosmovisiones conservadoras y religiosas intolerantes, respecto de la sexualidad humana. Si su progresivo y natural acercamiento a las masas populares, está siendo una expresión de la necesidad de resignificar prácticas y racionalidades que subyacen a las interacciones humanas, del mismo modo puede interrogarse por todo lo que atañe a la vida. El continente ético de las ciencias se producirá en la democratización de los saberes, por cuanto las ciencias, están impelidas a que resuel-

van los grandes problemas que las sociedades contemporáneas tienen, de lo contrario sus producciones seguirán siendo objetos del sistema capitalista que sólo sirven para la generación de riquezas.

El currículo no tiene más opción que ser el escenario cultural donde se debatan las diferentes comprensiones acerca del ser humano y sus necesidades, con sus grandes debates acerca de la libertad y la autodeterminación de los pueblos, ya que no será una confrontación pedagógica sino política que se hace necesaria, ante la crisis de los sistemas actuales.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberich, G., Bretones, P., & Pep, R. (2013). *Biografías al descubierto: Historias de vida y Educación Social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Azócar González, R. (2014). *Pagano: Los alternativos del barrio Puerto. Una mirada etnográfica sobre mercado y visibilidad gay en Valparaíso, Chile*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás.
- Azócar González, R. (2015). Diversidad sexual e Intervención Social: reflexiones desde el Trabajo Social. *Revista Perspectivas*(26), 81-94.
- Bas-Peña, E. (2014). Educación Social y Género. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*.(23), 13-20.
- Becker, H. (2009). *Outsiders. Estudios de sociología do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bobbio, N. (1995). *Derecha e izquierda* (4ª Edición ed.). Madrid: Santillana Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., & Passeron, C. (2002). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brunner, J. (1994). *Educación superior: Chile en el contexto internacional comparado*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Collins, C., Joinant, A., & Hite, K. (2013). *Las políticas de memoria en Chile: desde Pinochet a Bachelet*. Santiago: Ediciones UDP.
- Contardo, Ó. (2011). *Raro. Una historia Gay de Chile*. Santiago: Planeta.
- Chomsky, N., & Dieterich, H. (1995). *La sociedad global: Educación, mercado y democracia*. México: J. Mortíz.
- Fernández García, T. (2014). *Pedagogía social. Pensar la Educación Social*. Barcelona: Larousse-Alianza Editorial.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. México:

- Siglo XXI.
- Gálvez, V. (1999). Una experiencia para evaluar. *Docencia: Hacia un movimiento pedagógico nacional*, *Revista Docencia*3(8), 53-55.
- Gálvez, V. (2016a). *Epistemología, mujeres y ciencia. Una Historia del devenir de subjetividades*. (Tesis doctoral) Universidad de Granada, España.
Disponibile en <http://hdl.handle.net/10481/43020>
- Gálvez, V. (2016b). *La ausencia de memoria histórica en la academia chilena. Un debate sobre Derechos Humanos*. (U. C. Madrid., Ed.) *Revista FEMERIS*, 1(2), 73-93.
- Guasch, O., & Viñuales, O. (2003). *Sexualidades. Diversidad y control social*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Klein, N. (2012). *La doctrina de Shock. El auge del capitalismo del desastre*. Barcelona: Planeta.
- López-Barajas, E. (2012). *Mujeres y educación social: Teoría y praxis para la interacción socioeducativa*. Madrid: UNED.
- Monckeberg, M. (2007). *El negocio de las universidades en Chile*. Santiago. Editorial RandomHouseMondadori.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gédisa.
- Pérez Serrano, G. (2005). Derechos Humanos y Educación Social. (S. g. técnica, Ed.) *Educación Social*(336), 7-40.
- Piper, I. (2005). *Memoria y Derechos Humanos ¿Prácticas de dominación o resistencia?* Santiago de Chile: ARCIS/CLACSO.
- Quiroga, A. (1977). *Matrices de aprendizaje*. Buenos Aires: Editorial Cinco.
- Rebolledo, J. (2015). *A la sombra de los cuervos. Los cómplices civiles de la dictadura*. Santiago: Ceibo Ediciones.
- Robles, V. H. (2008). *Bandera hueca: historia del movimiento homosexual de Chile*. Santiago: Cuarto Propio.
- Salazar, G. (2012). *Movimientos sociales en Chile*. Santiago: Eqbar Editores.
- Sánchez, K. (2006). *El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la ley 1872-1877*. (I. d. Historia, Ed.) Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Stern, S. (2013). *Luchando por mentes y corazones. Las batallas de la memoria en el Chile de Pinochet*. Santiago: Ediciones UDP.
- Sutherland, J. P. (2009). *Nación Marica. Prácticas culturales y crítica activista*. Santiago: Ripio.
- Tapia, J. (1973). *La respuesta chilena. El Mundo dice Sí a la Escuela Nacional Unificada (ENU): Informe UNESCO*. Santiago de Chile: El Ministerio.
- Vivanco, M. (2015). *Crítica a la moral conservadora. Aborto, eutanasia, drogas y matrimonio igualitario*. Santiago: LOM.
- Zapatta, F. (1997). *Mitos y realidades del sistema de fondos de pensiones en Chile (AFP)*. Santiago: LOM.