

**INFORMACIÓN GENERAL**

<b>Elemento</b>	<b>Detalle</b>
<b>Título del proyecto</b>	Educación y cultura como prácticas de transformación social. Diálogo entre el gobierno de Salvador Allende y la educación popular en Colombia
<b>Autor</b>	Miguel Angel Fonseca Orozco
<b>ID</b>	1057598870
<b>Correo electrónico</b>	migfonoro@gmail.com
<b>Programa académico</b>	Maestría en educación.
<b>Línea de profundización</b>	Educación, sociedad y culturas.
<b>Tipo de proyecto</b>	Investigación
<b>Nombre del asesor</b>	Humberto Sánchez Rueda
<b>Nombre del co-asesor</b>	Humberto Sánchez Rueda
<b>Fecha de presentación</b>	16 de febrero de 2026

**Educación y cultura como prácticas de transformación social. Diálogo entre el gobierno  
de Salvador Allende y la educación popular en Colombia**

Estudiante:

Miguel Angel Fonseca Orozco

Maestría en Educación

Asesores:

Sabas Bustamante Fuentes

Humberto Sánchez Rueda

Universidad Santo Tomás

2025

## **Resumen.**

La presente investigación analiza los aportes pedagógicos y culturales del gobierno de la Unidad Popular en Chile (1970-1973) con el fin de identificar lecciones teóricas y prácticas que fortalezcan la educación popular en el contexto del posconflicto colombiano. El estudio parte de la problemática actual de la escuela pública en Colombia, caracterizada por una desconexión estructural entre los currículos estandarizados y las realidades territoriales, lo que limita su capacidad como agente de construcción de paz. Metodológicamente, se desarrolló una investigación cualitativa de diseño documental y alcance hermenéutico-comparativo, triangulando fuentes históricas del periodo de Salvador Allende con documentos de política educativa colombiana post-2016.

Los resultados evidencian que el proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU) y la masificación cultural en Chile no fueron reformas administrativas, sino estrategias de soberanía política que integraron el saber popular al sistema formal. Se concluye que el diálogo entre esta memoria histórica y el presente colombiano ofrece lineamientos para una "territorialización del currículo", donde la cultura actúe como dispositivo de reparación simbólica y el docente asuma un rol de intelectual orgánico. La tesis sostiene que recuperar este legado permite imaginar una escuela pública que trascienda la instrucción técnica para convertirse en el epicentro de la transformación social y la democracia participativa.

### **Palabras clave (Keywords):**

*Educación Popular, Unidad Popular, Salvador Allende, Escuela Nacional Unificada, Posconflicto en Colombia, Memoria Histórica, Transformación Social.*

# ÍNDICE

1.	Capítulo I. Planteamiento del Problema .....	9
1.1.	Contexto general del problema. ....	9
1.2.	Planteamiento y pregunta de investigación.....	12
1.3.	Justificación académica y social.....	15
1.4.	Objetivos.....	16
1.4.1.	Objetivo general .....	16
1.4.2.	Objetivos específicos. ....	16
2.	Capítulo II. Referentes teóricos y conceptuales.....	19
2.1.	Estado del arte o antecedentes investigativos. ....	20
2.2.	Marco Teórico. ....	23
2.3.	Fundamentación conceptual de las categorías principales. ....	27
2.4.	Enfoques pedagógicos, didácticos o metodológicos clave. ....	30
3.	Capítulo III: Marco metodológico. ....	33
3.1.	Enfoque epistémico y tipo de investigación. ....	33
3.2.	Unidad de Análisis y Corpus Documental.....	34
3.3.	Técnicas e instrumentos de recolección.....	36
3.4.	Procedimientos (diseño, implementación y análisis). ....	37
3.5.	Consideraciones éticas.....	39
3.6.	Calidad, alcances y limitaciones del estudio.....	41
4.	‘Capítulo IV Discusión y resultados .....	43
4.1.	Hallazgos y resultados .....	44
4.1.1.	Caracterización de la Política Educativo-Cultural de la Unidad Popular: Tensión entre Intención Transformadora y Límite Estructural .....	45
4.1.2.	Esquema Relacional (caso chileno con el ejemplo colombiano). ....	53
4.1.3.	Lecciones y Lineamientos: Hacia la Configuración de Territorios Escolares de Paz. ....	55
4.2.	Discusiones teóricas. ....	59
4.2.1.	Interpretación crítica de los resultados. ....	60
4.2.2.	Comparación con investigaciones previas. ....	62
5.	Conclusiones y Recomendaciones .....	67
5.1.	Conclusiones derivadas de los objetivos. ....	67
5.2.	Aportes a la práctica o al conocimiento pedagógico. ....	69

5.3. Recomendaciones para docentes, instituciones o futuras investigaciones. ....	70
Referencias Bibliográficas.....	72

## Introducción

La historia de la educación en América Latina ha estado marcada por una tensión constante entre dos proyectos de sociedad: uno que concibe la escuela como un aparato técnico para la reproducción del orden establecido, y otro que la imagina como un territorio fértil para la liberación y la transformación social. En el actual escenario de posconflicto en Colombia, esta tensión cobra una vigencia inusitada. A pesar de los avances normativos derivados del Acuerdo de Paz de 2016, la escuela pública colombiana enfrenta el desafío monumental de reconectar con las realidades territoriales, sanar el tejido social fragmentado y formar sujetos políticos capaces de sostener la paz; una tarea para la cual los modelos pedagógicos tradicionales y estandarizados han demostrado ser insuficientes.

La presente investigación surge de la necesidad urgente de buscar referentes pedagógicos que permitan repensar la educación popular en Colombia más allá de los límites de la institucionalidad actual. Para ello, se vuelve la mirada hacia uno de los experimentos político-culturales más audaces del siglo XX en la región: el gobierno de la Unidad Popular en Chile (1970-1973), liderado por Salvador Allende. Lejos de ser un ejercicio de nostalgia historiográfica, este estudio propone un diálogo hermenéutico entre el pasado chileno y el presente colombiano, partiendo de la premisa de que la memoria histórica no es un archivo muerto, sino una cantera de lecciones vivas. La experiencia chilena, con su propuesta de la Escuela Nacional Unificada (ENU) y la masificación del acceso a la cultura, ofrece claves inéditas para imaginar cómo el Estado puede y debe ser garante de una educación que no solo instruya, sino que dignifique y empodere a las clases populares.

El objetivo central de este trabajo es analizar los aportes pedagógicos y culturales de la Unidad Popular para identificar lecciones teóricas y prácticas aplicables al fortalecimiento de la educación popular en el contexto colombiano. A través de una metodología cualitativa de corte documental y alcance hermenéutico-comparativo, se indaga en las convergencias y divergencias entre ambos momentos históricos, buscando respuestas a la pregunta: ¿Qué tiene que decirnos el proyecto inconcluso de Allende a la escuela que intenta construirse en la Colombia del posconflicto?

Para dar cumplimiento a este propósito, el documento se estructura en cinco capítulos:

En el **Capítulo I**, se presenta el planteamiento del problema, contextualizando la crisis de sentido de la educación pública en Colombia y la desconexión existente entre las políticas educativas y las necesidades comunitarias, lo cual justifica la búsqueda de nuevos horizontes en la memoria latinoamericana.

El **Capítulo II** despliega el marco referencial y el estado del arte, unificando las bases teóricas que sustentan la investigación. Aquí se revisan las categorías de educación popular, hegemonía cultural y memoria histórica, dialogando con autores fundamentales como Paulo Freire, Antonio Gramsci y Henry Giroux, así como con la literatura especializada sobre el periodo de la Unidad Popular.

El **Capítulo III** detalla el diseño metodológico, explicando el enfoque hermenéutico-comparativo utilizado para triangular las fuentes documentales y construir las matrices de análisis que permitieron poner en conversación dos realidades separadas por el tiempo y la geografía.

En el **Capítulo IV**, se desarrolla el análisis y discusión de los resultados. Este apartado constituye el núcleo de la investigación, donde se "ponen a prueba" las categorías de análisis para revelar cómo la democratización cultural y la integración escuela-comunidad impulsadas en Chile pueden interpelar y enriquecer las prácticas pedagógicas en la Colombia actual.

Finalmente, el **Capítulo V** expone las conclusiones y recomendaciones. En él se sintetizan los hallazgos, se presentan los lineamientos pedagógicos propuestos como aporte al conocimiento y se sugieren rutas de acción para que el Estado, las escuelas y los movimientos sociales en Colombia puedan apropiarse de este legado, transformando la educación en una verdadera práctica de libertad y construcción de paz.

## 1. Capítulo I. Planteamiento del Problema

### 1.1. Contexto general del problema.

El ejercicio educativo no funciona en un como laboratorio aislado, sino que opera en plena vida social: entre tensiones de poder, luchas simbólicas y deseos colectivos de cambio. Como advierte Paulo Freire, “la educación como práctica de la libertad” es incompatible con una concepción en que el alumno aparece como recipiente pasivo (Freire, 1970, p. 34). Esta visión no solamente cuestiona los métodos tradicionales, sino que propone una relación radicalmente distinta entre quienes enseñan y quienes aprenden, y entre los individuos y su contexto.

A finales del siglo XX, la escuela vio plantearse cuestiones urgentes: ¿cómo responder a desigualdades estructurales? ¿cómo conectar la escuela con comunidades que parecen ajenas al currículo oficial? Estudios recientes indican que América Latina aún carga con niveles elevados de desigualdad y que esas brechas no se cerrarán solamente con recursos o infraestructura (UNESCO, 2020). Esa constatación refuerza la idea de que educación y cultura deben pensarse como estrategias de transformación social, no sólo como ajustes técnicos.

En América Latina surgió la educación popular como una vía crítica para vincular aprendizaje, cultura y movilización social. En palabras de Paulo Freire: “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo; los hombres se liberan en comunión” (Freire, 1970). Esa frase resume una apuesta que va más allá del aula: el aprendizaje colectivo, el diálogo, la reflexión sobre la realidad concreta del sujeto. Ante sistemas que reproducen desigualdades, surgieron escuelas de base, radios comunitarias, talleres culturales y formas alternativas de enseñanza que pusieron el foco en las comunidades marginadas. Estudios más recientes sobre educación en la región

confirman que este tipo de aproximaciones siguen siendo relevantes para pensar la justicia educativa (Ocampo López, 2008).

El caso concreto de Chile entre 1970 y 1973, en torno al contexto desarrollado por la Unidad Popular en el ámbito educativo y cultural, es particularmente significativo para nuestra investigación porque combinó, con intensidad, educación, cultura y acción popular. El programa planteado por el gobierno declaraba: «La cultura nueva no se creará por decreto; ella surgirá de la lucha por la fraternidad ... por el acceso de las masas populares al arte, la literatura y los medios de comunicación contra su comercialización» (Unidad Popular, 1969/1970, p. 28). Esa declaración no era mera retórica: marcaba la intención de que la cultura no estuviera fuera del acceso de las mayorías, sino incluyera su participación, creación y disfrute.

Durante ese periodo se desplegaron iniciativas simbólicas y concretas. La Editora Nacional Quimantú imprimió libros a precios reducidos para que sectores populares pudieran acceder al saber; los trenes culturales viajaron a zonas alejadas, los cine-clubes y brigadas muralistas llevaron la creación artística a barrios antes invisibles; y la Escuela Nacional Unificada (ENU) pretendió reordenar la educación formal integrando comunidad, trabajo y cultura (Rojas, 2016, p. 115). Esta conjunción de prácticas sugiere que los métodos culturales y educativos estaban concebidos como instrumentos para formar sujetos capaces de participación política, no solo de obediencia.

Los métodos no formales también jugaron un rol clave. El método conformado por las organizaciones y comisiones de Abastecimiento y Precios (JAP), por mencionar un ejemplo, funcionaron no sólo como mecanismos de distribución de bienes, sino como espacios de aprendizaje colectivo: deliberación, coordinación y participación vecinal. Tal como señala Melo Contreras (2012), uno de los primeros trabajos que estudia ese fenómeno, la experiencia de las JAP implicó “una mirada micro que contemple la experiencia de participación desde la base,

que dé cuenta no sólo de lo que las personas hicieron, sino de lo que deseaban hacer” (Melo Contreras, 2012, p. 12). Aquí, la educación sucede fuera de la escuela, en el tejido social diario.

Esta experiencia chilena, con sus logros y dificultades, ofrece lecciones que pueden ser tomadas con cautela y adaptadas al contexto colombiano. Colombia enfrenta retos propios: desigualdad territorial, comunidades diversas, retos de reconciliación y educación pública con importantes brechas. En ese sentido, la pedagogía con enfoque investigación-acción participativa propuesta y desarrollada por el sociólogo por Orlando Fals Borda —«una postura ética que sitúa la educación “con” y “desde” las comunidades» (Fals Borda, 1991, p. 22)— resulta relevante para pensar la vinculación entre escuela, comunidad y cultura en Colombia.

Es necesario reconocer la complejidad del tema: los contextos de Chile en 1970-73 tenían condiciones muy particulares: alta movilización social, polarización política, impulso estatal articulado con movimientos populares. Los métodos educativos y culturales que ahí surgieron no garantizan replicación automática. Es razonable preguntar: ¿hasta qué punto esos métodos pueden adaptarse a otro país con otra historia, otro tejido social? ¿Cómo mantener la energía comunitaria cuando las condiciones políticas o organizativas son distintas? Estas son interrogantes que merecen exploración.

Este estudio no busca presentar un modelo cerrado, sino describir, sistematizar y reflexionar sobre esos métodos educativos y culturales, resaltando sus rasgos metodológicos y proponiendo pistas para la educación popular en Colombia. La meta es aportar, con rigor y humanidad, a la comprensión de cómo la combinación de educación, cultura y participación se jugó en un momento histórico y cómo puede interpretarse para otro momento.

## 1.2. Planteamiento y pregunta de investigación.

El sistema educativo colombiano se sostiene sobre estructuras que reproducen desigualdades históricas. Las brechas entre regiones, clases sociales y comunidades culturales no se expresan solo en estadísticas, sino en realidades concretas: niños rurales sin acceso a bibliotecas, jóvenes afrodescendientes que estudian con currículos ajenos a su historia, maestras que luchan por mantener viva la educación en condiciones precarias. Como lo señala Díaz-Barriga (2018), la educación latinoamericana ha sido escenario de una tensión constante entre la promesa de la igualdad y la persistencia de la exclusión.

A pesar de los esfuerzos por ampliar la cobertura, la escuela en Colombia continúa siendo, en muchos casos, un espacio donde se reproducen jerarquías sociales y culturales. Dussel (2020) advierte que las políticas educativas en la región han priorizado la estandarización y la medición del rendimiento por encima del sentido social de la enseñanza. Esa tendencia tecnocrática, que mide el aprendizaje en porcentajes y competencias, ha debilitado la relación entre escuela y comunidad, dejando de lado los saberes locales, las tradiciones culturales y las formas populares de conocimiento que históricamente han sostenido a las comunidades más empobrecidas.

Como lo evidencian los estudios de Torres (2019) y Mejía (2011), este enfoque instrumental de la educación ha desplazado las pedagogías críticas y ha relegado a la educación popular a los márgenes del sistema. En lugar de ser reconocida como una alternativa válida para la construcción de ciudadanía, la educación popular suele ser vista como un complemento asistencial o como un recurso temporal para poblaciones “vulnerables”. Este distanciamiento entre las políticas oficiales y las experiencias comunitarias limita el potencial emancipador de la escuela pública y reduce la enseñanza a una práctica funcional más que transformadora.

Frente a este panorama, la educación popular latinoamericana se alza como una tradición teórica y práctica que insiste en que enseñar es, también, un acto político. Como lo expresó Freire (1970), educar implica invitar al oprimido a leer críticamente el mundo, y no solo las palabras. En esa misma línea, Fals Borda (1991) plantea que el conocimiento no se produce únicamente en las universidades, sino en el diálogo con las comunidades y sus luchas sociales. En Colombia, estas perspectivas han nutrido movimientos campesinos, experiencias urbanas de educación barrial y proyectos de pedagogía para la paz; sin embargo, como advierte Jara (2018), estos esfuerzos carecen de una articulación sostenida con las políticas públicas y de una sistematización que les otorgue continuidad y proyección.

Ante ese vacío teórico y práctico, las experiencias pedagógicas del gobierno de Salvador Allende emergen como un referente de enorme valor histórico. Como lo evidencian los estudios de Rojas (2016) y Garcés (2005), la Unidad Popular impulsó políticas educativas y culturales que buscaron unir el aprendizaje con la vida cotidiana del pueblo. La Escuela Nacional Unificada, por ejemplo, fue concebida para romper las barreras entre la educación técnica y la humanista, mientras que la Editora Quimantú se propuso democratizar el acceso a la lectura mediante la publicación masiva de libros a bajo costo. Estos proyectos, interrumpidos por la violencia política del golpe militar, mostraron que la educación podía convertirse en un instrumento de participación y conciencia colectiva.

La experiencia chilena, como sostiene Larraín (2013), puso en evidencia que la cultura y la educación no son campos aislados del proyecto político de una nación, sino sus pilares. Retomar esos referentes, desde la mirada crítica de la educación popular, permite repensar la función de la escuela pública en Colombia como un espacio para el intercambio de saberes, la memoria colectiva y la justicia social.

El problema que guía esta investigación surge entonces de la ausencia de puentes conceptuales y metodológicos que vinculen los fundamentos de la educación popular con las experiencias históricas latinoamericanas que encarnaron esos principios en la práctica. Como lo sugieren Torres (2021) y Gadotti (2018), recuperar esas experiencias no significa copiarlas, sino reinterpretarlas desde los desafíos del presente. Explorar los referentes pedagógicos y culturales del gobierno de Salvador Allende ofrece una oportunidad para pensar una educación colombiana más crítica, democrática y comprometida con la transformación social.

De esta manera, la investigación se inscribe en un esfuerzo por articular la memoria pedagógica latinoamericana con los desafíos educativos actuales de Colombia. Al reconocer la dimensión cultural y política de la enseñanza, busca contribuir a la reconstrucción de un proyecto educativo que, más allá de las reformas y los indicadores, recupere la voz de las comunidades, el valor del pensamiento crítico y la potencia liberadora de la educación.

A partir de este panorama, la investigación se plantea la siguiente pregunta:

¿Cuáles fueron los principales aportes pedagógicos y culturales en Chile durante la presidencia de Salvador Allende en el periodo de 1969 a 1973 y cómo pueden estos contribuir al fortalecimiento de la educación popular en el ámbito colombiano contemporáneo?

Responder a esta pregunta implica recuperar la experiencia chilena como un referente histórico de educación pública y popular, y ponerla en diálogo con las prácticas y desafíos actuales de la educación en Colombia. Como lo señala Jara (2018), pensar la educación popular hoy requiere no solo mirar hacia el futuro, sino también volver la mirada hacia las experiencias del pasado que intentaron transformar la escuela en un espacio de dignidad, conciencia y justicia social. Este ejercicio no busca idealizar la historia, sino aprender de ella para construir nuevas formas de pedagogía latinoamericana, más humanas, críticas y culturalmente arraigadas.

### 1.3. Justificación académica y social.

El estudio de las experiencias pedagógicas del pasado no es un ejercicio de nostalgia, sino una oportunidad para entender cómo las ideas educativas pueden transformar las sociedades. Como lo plantea Freire (1970), enseñar no es solo transmitir información, datos y conocimientos, sino crear las diversas condiciones propicias para que el pueblo piense su realidad y la transforme. Desde esa perspectiva, explorar los proyectos educativos en el contexto de la UP en Chile en el periodo de 1968 a 1973 abre un camino para repensar los cimientos de la educación latinoamericana y sus vínculos con la justicia social.

Colombia atraviesa hoy un momento histórico en el que la educación se ha convertido en un eje del diálogo nacional. La búsqueda de la paz, aún frágil y llena de tensiones, exige repensar cómo educamos y con qué propósito. En ese contexto, retomar los aportes de la educación popular y de los proyectos transformadores del pasado latinoamericano puede ofrecer claves para imaginar una pedagogía que responda a las desigualdades y reconstruya los lazos entre escuela, comunidad y territorio. Investigadores como Mejía (2011) y Torres (2021) coinciden en que la educación popular no se limita a un método, sino que representa una forma de hacer política desde la enseñanza, una manera de formar sujetos que comprendan su papel dentro de la historia.

El valor académico de esta investigación se sitúa concretamente en la posibilidad de conectar dos experiencias que, aunque separadas por el tiempo y la geografía, comparten un mismo espíritu emancipador. Rojas (2016) señala que el programa de gobierno en lo concerniente a lo educativo de la Unidad Popular en Chile buscó democratizar el acceso al conocimiento y transformar la escuela en un espacio de encuentro y participación. Esa intención dialoga directamente con los esfuerzos colombianos por hacer de la educación un derecho y no

un privilegio, y al mismo tiempo evidencia vacíos que la investigación busca abordar: ¿cómo trasladar esas experiencias al presente sin perder su sentido histórico ni caer en idealizaciones?

Desde la perspectiva social, este trabajo se propone contribuir a una reflexión urgente: cómo construir una educación que reconozca las voces silenciadas y los saberes populares. Jara (2018) ha insistido en que la educación popular tiene la capacidad de tejer puentes entre la enseñanza formal y la vida cotidiana de las comunidades, integrando los valores culturales y las experiencias colectivas que dan sentido al aprendizaje. En un país como Colombia, donde la brecha entre las instituciones educativas y las realidades locales sigue siendo amplia, mirar hacia la historia latinoamericana puede ser una forma de encontrar caminos propios.

En última instancia, esta investigación no busca entregar conclusiones definitivas, sino más bien despertar interrogantes que inviten a reflexionar sobre el verdadero sentido de la educación en la edificación de una sociedad más equitativa. La experiencia chilena bajo Salvador Allende, vista desde la pedagogía crítica latinoamericana, se convierte en un espejo donde Colombia puede reconocerse, cuestionarse y, quizás, aprender a mirar su propio futuro educativo con otros ojos.

#### 1.4. Objetivos.

##### 1.4.1. Objetivo general

Analizar el desarrollo educativo, social y cultural de la Unidad Popular en Chile (1969–1973), reconociendo sus aportes y limitaciones históricas, con el fin de entablar un diálogo que contribuya al fortalecimiento de la educación popular en el contexto colombiano actual.

##### 1.4.2. Objetivos específicos.

1. Reconocer las políticas y prácticas educativo-culturales impulsadas por la Unidad Popular

(desde su formulación programática en 1969 hasta 1973), identificando la tensión entre sus intenciones transformadoras y las limitaciones estructurales que enfrentaron.

2. Comparar los principios pedagógicos de la experiencia chilena en el gobierno de la unidad popular con los desafíos y vacíos presentes en las prácticas de educación popular en la Colombia contemporánea.
3. Determinar lecciones y lineamientos pedagógicos derivados del caso chileno que sirvan como referente teórico para repensar la relación entre política, cultura y educación en el escenario actual de Colombia.

### 1.5 Delimitación (temporal, espacial y conceptual).

Esta investigación se enfoca en analizar el proyecto educativo desarrollado durante el gobierno de la Unidad Popular en Chile (1970–1973), bajo la presidencia de Salvador Allende, reconociendo su carácter histórico y su relevancia como experiencia latinoamericana de transformación pedagógica. El periodo delimitado corresponde a esos tres años, en los cuales se gestaron políticas públicas, programas de alfabetización, y propuestas culturales que buscaron democratizar el acceso al conocimiento y promover una conciencia social crítica. Aunque el golpe de Estado de 1973 interrumpió abruptamente estos procesos, su legado pedagógico y cultural ha permanecido como objeto de estudio y debate en la región.

En el plano espacial, la investigación se ubica en dos contextos: Chile, como escenario de origen de la propuesta educativa llevada a cabo por el movimiento Unidad Popular, y Colombia, como espacio de reflexión y resignificación. El diálogo entre ambos países permite examinar cómo los planteamientos pedagógicos chilenos pueden inspirar procesos educativos colombianos enmarcados en la construcción de paz. Esta comparación no busca replicar modelos, sino comprender las condiciones históricas y sociales que los hacen posibles o limitados.

Teniendo en cuenta la delimitación conceptual, el proyecto investigativo se apoya en tres ejes fundamentales: la educación popular latinoamericana, la pedagogía crítica y el pensamiento histórico-político sobre la educación. Estas categorías orientan la revisión teórica y el análisis documental, articulando la obra de autores como Freire, Fals Borda y Mejía con los planteamientos educativos de la Unidad Popular. Así, la investigación se desarrolla dentro de un enfoque descriptivo y cualitativo, cuyo propósito no es emitir juicios de valor, sino reconocer los aportes, tensiones y posibilidades que ofrece esta experiencia para el fortalecimiento de la educación colombiana.

La investigación, por tanto, no pretende abarcar toda la complejidad del fenómeno educativo latinoamericano, sino centrarse en un caso histórico específico y su potencial de diálogo con los desafíos contemporáneos de la educación en Colombia.

## 2. Capítulo II. Referentes teóricos y conceptuales

Este capítulo constituye el eje conceptual de la investigación, pues organiza el conocimiento en torno a la relación entre educación, cultura y política en contextos de transformación social. Inicia con un estado del arte que analiza tres líneas: la experiencia chilena bajo la Unidad Popular, con políticas como la Editora Quimantú, el Tren Popular de la Cultura y la Escuela Nacional Unificada (Rojas, 2016; Espinoza Cartes, 2021); los referentes teóricos latinoamericanos, especialmente la pedagogía crítica de Paulo Freire y la Investigación-Acción Participativa de Orlando Fals Borda, que posicionan la educación como práctica de libertad y construcción colectiva del conocimiento (Freire, 1970; Fals Borda, 1991); y la evolución de la educación popular en Colombia, que transita de la resistencia hacia la construcción de paz (Mejía, 2011; Torres, 2021; Guerrero Guevara & Jaimes Carvajal, 2024). Este balance permite identificar vacíos comparativos y la necesidad de articular memoria histórica y prácticas pedagógicas actuales (Morra, Palieraki & Pedemonte, 2023).

Posteriormente, el capítulo desarrolla un marco teórico estructurado en tres macro-categorías: hegemonía cultural y disputa simbólica, democratización del saber y relación escuela-comunidad, y pedagogía del conflicto y tensiones estructurales (Giroux, 2011; Gramsci, 1971; Ricoeur, 2004). A partir de estas dimensiones se precisan conceptos clave —hegemonía, política cultural, educación bancaria vs. problematizadora, currículo oculto, poder popular, diálogo de saberes, pedagogía de la memoria e inédito viable— y se introducen categorías analíticas propias como biopedagogía ampliada, soberanía material/simbólica y estética de la dignidad (Apple, 2019; Mejía, 2011; Torres Carrillo, 2021). Finalmente, se presentan los enfoques pedagógicos, didácticos y metodológicos que guían la investigación: pedagogía crítica latinoamericana, problematización y diálogo de saberes, e Investigación-Acción Participativa,

asegurando la coherencia entre teoría, práctica y análisis comparativo (Freire, 2005; Fals Borda, 1991).

## 2.1. Estado del arte o antecedentes investigativos.

El estudio de la relación entre educación, política y transformación social ha sido ampliamente abordado por la literatura latinoamericana, configurando un campo de disputa donde la escuela no se entiende como un espacio neutral, sino profundamente político. Sin embargo, al revisar la producción académica reciente, persisten vacíos significativos en torno a cómo estas dimensiones dialogan desde una perspectiva histórica comparada que recupere las experiencias de la Unidad Popular en Chile (1970–1973) para iluminar los desafíos actuales de la educación popular en Colombia. Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta un balance ampliado de las investigaciones, organizadas en tres tendencias o ejes temáticos fundamentales.

Se desarrolla una eje inicial teniendo en cuenta la experiencia de la Unidad Popular en dónde las investigaciones sobre el gobierno de Salvador Allende coinciden en que el proyecto socialista concibió la cultura no como un bien de consumo, sino como un derecho fundamental. El programa de gobierno declaraba explícitamente:

"La cultura nueva no se creará por decreto; ella surgirá de la lucha por la fraternidad [...] por el acceso de las masas populares al arte, la literatura y los medios de comunicación contra su comercialización" (Unidad Popular, 1969/1970, p. 28).

Si bien autores clásicos como Moulian (1997) y Garcés (2005) analizaron la dimensión política macroestructural, la historiografía reciente ha aportado matices cruciales. Morra, Palieraki y Pedemonte (2023) ofrecen un balance historiográfico actualizado que sitúa la experiencia chilena no solo como un fenómeno local, sino en el marco de una disputa

transnacional durante la Guerra Fría, sugiriendo que las limitaciones del proyecto educativo también respondieron a presiones geopolíticas externas que asfixiaron las reformas internas.

En el plano estrictamente educativo, Rojas (2016) ha documentado la Escuela Nacional Unificada (ENU) como el intento institucional más ambicioso por integrar el trabajo manual e intelectual. Sin embargo, investigaciones recientes de Matamoros Fernández y Neut Aguayo (2023) en su obra *Nuevas historias de la educación durante la Unidad Popular*, desafían la visión centrada únicamente en el Estado. Estos autores demuestran que, más allá de los decretos oficiales, existió una efervescencia de "poder popular" en las escuelas, donde docentes y estudiantes protagonizaron tomas y reformas curriculares espontáneas que a menudo iban más rápido que el propio gobierno.

Esta tensión entre la planificación estatal y la base social se refleja también en estudios como los de Melo Contreras (2012) sobre las Juntas de Abastecimiento y Precios (JAP), y en los análisis de Neut Aguayo (2022), quien examina las continuidades y rupturas entre las reformas de la Democracia Cristiana y la UP, concluyendo que la radicalización educativa fue un proceso complejo de disputas ideológicas no resueltas.

Un segundo eje tiene que ver con los referentes teóricos en la cual el soporte conceptual de estas experiencias reside indiscutiblemente en Paulo Freire. Su crítica a la educación tradicional sigue vigente al plantear que "la educación como práctica de la libertad" es incompatible con una concepción en que el alumno aparece como "recipiente pasivo" (Freire, 1970, p. 34). Su premisa fundamental resuena con fuerza en cualquier proyecto emancipador:

"Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo; los hombres se liberan en comunión" (Freire, 1970, p. 70).

Aunque autores como Ocampo López (2008) confirman la relevancia histórica de estas ideas, investigadores contemporáneos advierten sobre la necesidad de su actualización. Giroux

(2011) y Apple (2019) aportan una lectura necesaria para entender la escuela actual como un "campo de disputa ideológica", argumentando que las pedagogías críticas deben resistir hoy a nuevas formas de control neoliberal que no existían en los años 70. Asimismo, Torres (2019) insiste en que la educación popular debe reinventar sus metodologías para no quedar relegada a un discurso nostálgico, sino constituirse en una herramienta política eficaz frente a las desigualdades del siglo XXI.

Y un último eje tiene que ver con la Educación Popular en Colombia debido a que en el contexto colombiano, la educación popular se ha desarrollado bajo la influencia de la Investigación-Acción Participativa (IAP) de Orlando Fals Borda, quien la definió como "una postura ética que sitúa la educación 'con' y 'desde' las comunidades" (Fals Borda, 1991, p. 22). Sin embargo, la literatura más reciente (2020–2024) evidencia un giro drástico en las preocupaciones del campo: el tránsito de una pedagogía de la resistencia a una pedagogía para la paz y el posconflicto.

Guerrero Guevara y Jaimes Carvajal (2024), en sus investigaciones recientes, argumentan que la educación popular en Colombia enfrenta hoy el desafío de "desmontar las visiones dicotómicas" del conflicto armado para construir nuevos paradigmas de convivencia. Esto dialoga directamente con la experiencia chilena, que no logró superar la polarización extrema.

Por su parte, Buitrago Castellanos (2022), a través de un exhaustivo estado del arte sobre la educación para excombatientes, señala que la reintegración social requiere modelos educativos que no solo ofrezcan competencias técnicas, sino formación política y ciudadana, similar a lo que la UP intentó con la educación de trabajadores. A su vez, Bayona Oliveros (2024) identifica que los desafíos del posconflicto en las aulas colombianas requieren estrategias

pedagógicas que fomenten la reconciliación y el reconocimiento del otro, superando la estigmatización histórica que ha pesado sobre la educación popular.

Al cruzar estos ejes, se identifica un vacío claro. La literatura historiográfica sobre Chile (Matamoros, Neut, Rojas) ha profundizado en las tensiones político-educativas de un proyecto socialista interrumpido, mientras que la literatura colombiana reciente (Guerrero, Buitrago, Bayona) busca desesperadamente modelos para educar en medio de la polarización y el posconflicto.

Sin embargo, no existen estudios suficientes que conecten ambas orillas. Falta una mirada que sistematice las lecciones de la Unidad Popular —tanto sus logros culturales como sus fracasos en la gestión del conflicto— para nutrir teórica y prácticamente a la educación popular colombiana actual. Esta investigación busca llenar ese vacío, respondiendo al llamado de Dussel (2020) de recuperar las memorias pedagógicas latinoamericanas como repertorios de acción para el presente.

## 2.2. Marco Teórico.

La construcción de una propuesta pedagógica que dialogue entre la experiencia histórica de la Unidad Popular en Chile (1970–1973) y los desafíos contemporáneos de la educación popular en Colombia requiere superar la simple revisión historiográfica. Es necesario articular un sistema de categorías teóricas que permita interpretar las tensiones entre política, cultura y educación.

Este marco teórico no se concibe como un glosario estático de conceptos, sino como una estructura relacional. Para ello, se ha sistematizado el análisis en tres macro-categorías o

dimensiones fundamentales que atraviesan tanto el proyecto de Salvador Allende como las urgencias del posconflicto colombiano. Hegemonía Cultural y Disputa Simbólica, que examina la cultura como el terreno principal de la lucha política y la formación de subjetividades. Democratización del Saber y Relación Escuela-Comunidad, que aborda la apertura de la escuela a la participación popular, el diálogo de saberes y la educación no formal y pedagogía del Conflicto y Tensiones Estructurales, Que analiza las resistencias y límites que enfrenta todo proyecto transformador en contextos de polarización, así como el papel de la memoria histórica.

Teniendo en cuenta dichas especificidades, se presenta el esquema conceptual que orienta este análisis, mostrando la interdependencia entre estas dimensiones para la conformación de una "Educación Popular Transformadora".

### 2.2.1. Hegemonía Cultural y Disputa Simbólica.

Para comprender la profundidad del proyecto educativo de la Unidad Popular y su relevancia para la actual coyuntura colombiana, es indispensable trascender la visión de la cultura como un mero conjunto de expresiones artísticas o tradiciones folclóricas. En esta investigación se entiende la cultura desde la perspectiva de la sociología crítica, como el terreno fundamental donde se legitiman las relaciones de poder o donde se gestan las resistencias contrahegemónicas.

La hegemonía se entiende como dirección intelectual y moral que instituye consenso y sentido común (Gramsci, 1971). La pedagogía, como política cultural, produce subjetividades y valores (Giroux, 2011). Con esta lente, la UP puede leerse como un intento de contra-hegemonía que, a través del libro, los medios, el arte público y la escuela, buscó descolonizar la subjetividad popular (Memoria Chilena, s.f.; Espinoza Cartes, 2021). La

oposición mediática y religiosa operó mediante aparatos ideológicos del Estado que moldearon la recepción social (Althusser, 1971; Pérez, 2018).

En Colombia, la EP disputa narrativas de violencia y exclusión mediante radios comunitarias, prácticas artísticas y procesos de memoria (Fundación Escuelas de Paz, 2024; Guerrero Guevara & Jaimes Carvajal, 2024). Esta disputa simbólica contribuye a la formación de sujetos de paz con capacidad crítica (Mejía, 2011; Torres, 2021).

### 2.2.2. La democratización del acceso cultural.

Esta subcategoría analiza la tensión histórica entre la cultura de élite y la cultura popular. Se tiene en cuenta el concepto de Capital Cultural, desarrollado por la sociología de la educación (Bourdieu, 1986), para explicar cómo el acceso restringido al arte, la literatura y el pensamiento crítico funciona como un mecanismo de exclusión social que perpetúa la desigualdad.

El proyecto de la Unidad Popular se caracterizó por un intento radical de democratizar este capital. El gobierno de Allende partió de la premisa de que la transformación económica sería insostenible sin una elevación sustantiva del nivel cultural de las masas. Esta intención quedó plasmada explícitamente en el Programa Básico de Gobierno de la Unidad Popular (1969):

“La cultura nueva no se creará por decreto; ella surgirá de la lucha por la fraternidad [...] por el acceso de las masas populares al arte, la literatura y los medios de comunicación contra su comercialización. [...] Debemos terminar con el analfabetismo funcional y la exclusión de los trabajadores de los bienes del espíritu” (Unidad Popular, 1969/1970, p. 28).

La tensión entre cultura de élite y cultura popular se explica con la noción de capital cultural y su distribución desigual. La UP intentó democratizar el acceso: libros a bajo costo, arte itinerante y una escuela integrada al territorio (Memoria Chilena, s.f.; Espinoza Cartes,

2021; Rojas, 2016). Estos dispositivos reconfiguraron jerarquías simbólicas, aunque enfrentaron límites logísticos y políticos (Morra, Palieraki & Pedemonte, 2023).

Esta política se materializó paradigmáticamente en la Editora Nacional Quimantú. Según los archivos de Memoria Chilena, esta iniciativa estatal logró transformar el libro de un objeto de lujo en un bien de consumo masivo, distribuyendo millones de ejemplares a precios equivalentes al de una cajetilla de cigarrillos. Para Moulian (1997), esta estrategia no fue una simple campaña de fomento lector, sino una operación política para dotar a la clase trabajadora de las herramientas intelectuales necesarias para la gestión del poder.

Al contrastar esto con el contexto colombiano, Torres (2021) señala que la escuela pública actual a menudo permanece desconectada de los saberes culturales de sus comunidades. En un escenario de posacuerdo, la lección chilena sugiere que la Educación Popular debe recuperar su vocación de “inundación cultural”, democratizando saberes que permitan a las comunidades comprender las raíces históricas del conflicto, superando así la privatización del conocimiento que critican autores como Apple (2019). Así mismo, la EP valida el diálogo de saberes y la co-gobernanza escolar, reconociendo la legitimidad del conocimiento comunitario (Mejía, 2011; Torres, 2021). Cuando la escuela se convierte en nodo cívico que articula salud, abastecimiento y cultura, se habilitan aprendizajes situados y pertenecientes (Oviedo Hernández & Pungo García, 2024; Fundación Escuelas de Paz, 2024).

### 2.2.3. Pedagogía del conflicto, memoria y tensiones estructurales.

La memoria se asume como trabajo ético de resignificación del presente (Ricoeur, 2004), mientras que la justicia restaurativa escolar privilegia reparación y reconocimiento sobre la sanción punitiva (Bayona Oliveros, 2024). Los proyectos transformadores chocan con límites

logísticos (desabastecimiento), económicos (boicot) e ideológicos (pánico moral) que inciden en condiciones de educabilidad (Cortés, Gambarra & Evans, 2023; Rojas, 2016).

En Colombia, dispositivos escolares de memoria (muralismo, teatro testimonial, archivos comunitarios) y protocolos de no-revictimización se articulan con pactos territoriales que blinden la escuela frente al conflicto (Fundación Escuelas de Paz, 2024; Guerrero Guevara & Jaimes Carvajal, 2024). La distinción entre prácticas efímeras y políticas sostenidas es clave para consolidar aprendizajes y subjetividades de paz (Torres, 2021; Mejía, 2011).

El recorrido por estas tres dimensiones conceptuales —hegemonía cultural, democratización del saber y pedagogía del conflicto— permite concluir que la educación popular no puede entenderse como un ejercicio técnico aislado, sino como una apuesta política integral. La experiencia de la Unidad Popular demuestra que cualquier intento de transformación educativa es inseparable de una disputa cultural por el sentido común y de una gestión democrática del poder.

Para el contexto colombiano actual, estas categorías dejan de ser meros referentes históricos para convertirse en herramientas pertinentes. Nos permiten pensar una escuela que no solo transmita contenidos, sino que dispute las narrativas de la violencia, valide los saberes comunitarios y utilice la memoria histórica como un acto de justicia restaurativa. Bajo este prisma teórico, que asume la educación como un campo de disputa y esperanza, se fundamenta el análisis comparativo que guiará el desarrollo de esta investigación.

### 2.3. Fundamentación conceptual de las categorías principales.

Para dotar de rigor analítico a la comparación entre el proyecto de la Unidad Popular y la educación popular en Colombia, es necesario precisar el alcance epistemológico de los

conceptos centrales que vertebran esta investigación. A continuación, se definen las categorías conceptuales a partir de los referentes teóricos seleccionados, las cuales funcionan como la "lente" a través de la cual se interpreta la información histórica y actual.

En primer lugar, la noción de hegemonía (Gramsci, 1971) resulta central para comprender la dimensión política de la educación. Gramsci la define como la capacidad de un grupo social para dirigir el "sentido común" mediante consenso cultural, más allá de la coerción. En el contexto chileno, la Unidad Popular buscó construir una contra-hegemonía socialista a través de dispositivos culturales como Quimantú y el Tren Popular de la Cultura (Espinoza Cartes, 2021; Rojas, 2016). Por consiguiente, para la educación popular en Colombia, esta categoría es pertinente porque permite analizar cómo la escuela puede disputar narrativas que legitiman la violencia y la exclusión, posicionándose como espacio político y cultural.

Asimismo, la política cultural (Giroux, 2011) complementa esta perspectiva al entender la pedagogía como productora de identidades y valores. De hecho, la UP concibió la educación como política cultural, integrando arte, lectura y participación comunitaria en la vida cotidiana. En consecuencia, en Colombia esta noción orienta la propuesta de convertir la escuela en un nodo cultural que reconstruya el tejido social, superando la visión tecnocrática centrada en competencias.

Por otro lado, la distinción entre educación bancaria y problematizadora (Freire, 1970, 2005) constituye otro pilar conceptual. Mientras la primera reproduce el orden social mediante la transmisión mecánica de contenidos, la segunda promueve la conciencia crítica y el diálogo. De este modo, esta tesis retoma la problematización como estrategia para que la educación popular forme sujetos capaces de interpretar y transformar su realidad, en coherencia con los ideales de la ENU chilena y las prácticas comunitarias colombianas.

En relación con lo anterior, la educación popular (Mejía, 2011; Torres, 2021) se concibe como proyecto político-pedagógico emancipador, no como modalidad asistencial. Su pertinencia radica en que articula praxis y participación comunitaria, elementos esenciales para la construcción de paz en Colombia. En este sentido, las prácticas comunitarias (Torres Carrillo, 2021) son escenarios pedagógicos naturales donde se produce conocimiento situado, tanto en las JAP chilenas como en las experiencias rurales colombianas.

Del mismo modo, el currículo oculto (Apple, 2019) y los aparatos ideológicos del Estado (Althusser, 1971) permiten explicar por qué reformas como la ENU enfrentaron resistencias y cómo persisten lógicas violentas en la escuela colombiana pese a la Cátedra de Paz. Además, el concepto de capital cultural (Bourdieu, 1986) evidencia que el acceso desigual al saber perpetúa exclusión, lo que justifica la necesidad de democratizar el conocimiento mediante estrategias culturales y pedagógicas.

En este contexto, la pedagogía de la memoria (Ricoeur, 2004) y la justicia restaurativa escolar (Bayona Oliveros, 2024) son fundamentales para resignificar el pasado y reparar el tejido social en contextos de violencia. Finalmente, el inédito viable (Freire, 2005) introduce la esperanza crítica como horizonte: aquello que parece imposible —una paz estable con justicia social— puede hacerse realidad mediante acción educativa consciente.

Por último, en cuanto a las categorías analíticas derivadas, la biopedagogía ampliada (CEPAL, 2023; UNESCO, 2020) vincula condiciones biológicas y sociales de educabilidad, recordando que “no se educa con hambre”. Asimismo, la soberanía material/simbólica (Rojas, 2016; Espinoza Cartes, 2021) integra autosostenibilidad productiva y disputa cultural, proponiendo que la escuela sea unidad productiva y espacio cultural para blindar territorios frente a economías ilícitas. Finalmente, la estética de la dignidad (Cortés, Gambarra & Evans, 2023; Fundación Escuelas de Paz, 2024) reconoce el derecho al ocio y la belleza como

dimensiones de reparación, posicionando la cultura como dispositivo estratégico para la sanación y la convivencia.

#### 2.4. Enfoques pedagógicos, didácticos o metodológicos clave.

Para relacionar las lecciones históricas de la Unidad Popular en el contexto colombiano actual, esta investigación se adscribe a un sistema educativo coherente con la transformación social. No se trata de aplicar técnicas de enseñanza neutras, sino de asumir una postura política frente al conocimiento. A continuación, se describen los tres enfoques que vertebran la propuesta:

##### 2.4.1. Enfoque Pedagógico: La Pedagogía Crítica Latinoamericana

Este enfoque constituye el horizonte ético y político de la investigación. Se aleja de los modelos tecnocráticos centrados en competencias laborales para situarse en la formación de sujetos políticos. Se fundamenta según los conceptos de Paulo Freire (1970) y de Marco Raúl Mejía (2011). Se entiende la educación como una práctica de la libertad cuyo fin último es la concientización: el proceso mediante el cual el estudiante transita de una "conciencia ingenua" (que acepta la realidad tal cual es) a una "conciencia crítica" (que entiende las causas estructurales de su realidad y busca transformarlas).

Al igual que el proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU) en Chile buscaba formar un "hombre nuevo" integral, este enfoque orienta la propuesta hacia la formación de un "sujeto de paz" en Colombia, capaz de leer su entorno, cuestionar las narrativas de violencia y proponer alternativas comunitarias.

#### 2.4.2. Enfoque Didáctico: La Problematización y el Diálogo de Saberes

Este enfoque didáctico constituye el “cómo” del proceso pedagógico y se fundamenta en la pedagogía crítica latinoamericana. La problematización, según Freire (1970), implica partir de situaciones reales del contexto del estudiante para convertirlas en objeto de reflexión y análisis. No se trata de enseñar contenidos descontextualizados, sino de formular preguntas generadoras que interpelen la experiencia cotidiana y la vinculen con procesos históricos y sociales. Por ejemplo, en lugar de presentar la historia de la Unidad Popular como un dato cerrado, se propone preguntar: ¿Cómo se relaciona la lucha por la soberanía alimentaria en Chile en 1973 con los problemas de abastecimiento en comunidades rurales colombianas hoy? Este método fomenta la lectura crítica del mundo antes que la lectura mecánica de palabras, lo que Freire (2005) denomina “concientización”, es decir, el tránsito de una conciencia ingenua a una conciencia crítica.

Por su parte, el diálogo de saberes rompe la jerarquía entre conocimiento académico y saber popular, promoviendo una ecología de saberes (Santos, 2009). En este espacio, la voz del docente no anula la experiencia vital del estudiante ni la memoria comunitaria; por el contrario, ambas se integran para construir conocimiento colectivo. Esta estrategia es especialmente pertinente en contextos de posconflicto, donde la escuela debe reconocer saberes locales sobre producción, convivencia y memoria histórica (Torres, 2021). Así, el aula se convierte en un escenario de intercambio horizontal, donde la teoría ilumina la práctica y la práctica resignifica la teoría. El diálogo de saberes también incorpora lo sentipensante (Fals Borda, 1991), reconociendo que la dimensión afectiva y ética es inseparable del aprendizaje crítico.

En síntesis, este enfoque didáctico busca que la enseñanza sea un acto político y cultural, orientado a la transformación social. La problematización y el diálogo de saberes permiten que la educación popular trascienda la transmisión de contenidos y se configure como un proceso

de concientización, participación y construcción colectiva de alternativas para la paz (Mejía, 2011; Guerrero Guevara & Jaimes Carvajal, 2024).

#### 2.4.3. Enfoque Metodológico (Educativo): Investigación-Acción Participativa (IAP)

Este enfoque define la dinámica de trabajo con la comunidad. No se "interviene" a la población, se investiga "con" ella. Se fundamenta siguiendo a Orlando Fals Borda (1991), la metodología educativa es participativa. El aprendizaje ocurre en la acción y sigue un ciclo de Aprendizaje el cual es:

- Sentir: Reconocimiento emocional del territorio y sus conflictos (Lo sentipensante).
- Pensar: Análisis teórico y búsqueda de información (aquí entra el estudio histórico comparado).
- Actuar: Diseño y ejecución de iniciativas de transformación (proyectos culturales, memoria, organización).

Este enfoque es el que permite rescatar el espíritu del Poder Popular de la UP. La metodología no busca alumnos obedientes, sino investigadores comunitarios que, al igual que en los Cordones Industriales, sean capaces de diagnosticar sus problemas y autogestionar soluciones.

### 3. Capítulo III: Marco metodológico.

Este capítulo expone el enfoque metodológico que orienta la investigación, fundamentado en el paradigma cualitativo y la perspectiva hermenéutica, la cual permite interpretar la experiencia histórica de la Unidad Popular en diálogo con los desafíos contemporáneos de la educación popular en Colombia (Gadamer, 1998; Vasilachis de Gialdino, 2006). Se define el diseño como documental-comparativo, sustentado en la revisión sistemática de fuentes primarias y secundarias, y en la triangulación hermenéutica para garantizar rigor y validez (Hernández Sampieri et al., 2014; Cisterna Cabrera, 2005).

Asimismo, se detallan la unidad de análisis y el corpus documental, conformado por textos programáticos, obras teóricas y estudios historiográficos que permiten caracterizar las políticas educativo-culturales de la Unidad Popular y contrastarlas con las prácticas actuales en Colombia. El capítulo describe las técnicas e instrumentos empleados —Matriz RAE, fichas temáticas, matriz de comparación histórica y matriz de triangulación—, junto con los procedimientos de diseño, implementación y análisis. Finalmente, se abordan las consideraciones éticas, los criterios de calidad y las limitaciones del estudio, reafirmando la coherencia entre el marco teórico y la estrategia metodológica.

#### 3.1. Enfoque epistémico y tipo de investigación.

La investigación se inscribe en el paradigma cualitativo y asume una perspectiva hermenéutica, entendida como un proceso de interpretación situada de fenómenos históricos y sociales. La hermenéutica permite establecer un “diálogo” entre el pasado chileno (Unidad Popular, 1970–1973) y el presente colombiano (posacuerdo, 2016–2024), evitando

comparaciones mecánicas y privilegiando la comprensión de sentidos (Gadamer, 1998; Vasilachis de Gialdino, 2006).

El diseño adoptado es documental-comparativo, sustentado en la recolección, organización y análisis de fuentes primarias y secundarias, y en su triangulación para producir conocimiento nuevo (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2014). La comparación histórica se orienta por categorías previamente definidas en el marco teórico y se materializa en matrices que permiten identificar convergencias y divergencias entre ambos contextos.

### 3.2. Unidad de Análisis y Corpus Documental

La unidad de análisis corresponde a textos políticos-programáticos, registros historiográficos, sistematizaciones pedagógicas y obras teóricas que documentan la relación educación-cultura-política. El corpus se conformó mediante muestreo intencional, con criterios de pertinencia temática, especificidad histórica y actualidad académica (Hernández Sampieri et al., 2014). Se incluyeron dos niveles jerárquicos de fuentes.

#### 3.2.1. Fuentes Primarias (Documentos Fundacionales y Teóricos)

Corresponden a los documentos originales producidos en el periodo estudiado o por los autores base, permitiendo acceder a la fuente directa del pensamiento político-pedagógico.

##### A. Documentos Político-Programáticos:

- Programa Básico de Gobierno de la Unidad Popular (1969/1970): Fuente base para analizar las "40 Medidas" iniciales.
- Archivos digitales de Memoria Chilena sobre la Editora Nacional Quimantú.

##### B. Obras Teóricas Fundantes:

- Paulo Freire: Pedagogía del oprimido (1970) —obra escrita durante su exilio en Chile— y Pedagogía de la esperanza (2005).
- Orlando Fals Borda: Acción y conocimiento (1991), base epistemológica de la IAP.

### 3.2.2. Fuentes Secundarias (Investigaciones Historiográficas y Contemporáneas)

Corresponden a estudios académicos que analizan fenómenos específicos. Se han incorporado investigaciones recientes (2018-2025) que permiten "desmenuzar" las políticas macro en prácticas concretas.

#### A. Estudios Específicos sobre Dispositivos Culturales de la UP:

- El Tren Popular de la Cultura: Análisis de Espinoza Cartes (2021) sobre la descentralización artística (Medida 40).
- Balnearios Populares: Investigación de Cortés, Gambarra y Evans (2023) sobre el derecho al descanso y el turismo social (Medida 29).
- Escuela Nacional Unificada (ENU): Estudios de Rojas (2016) y Pérez (2018) sobre las tensiones ideológicas y la resistencia política.
- Contexto de Freire en Chile: Investigación de Williamson (2023) sobre la influencia de la Reforma Agraria (ICIRA) en el pensamiento freireano.

#### B. Investigaciones sobre Educación Popular, Paz y Excombatientes en Colombia:

- Reincorporación y Educación: Estudio de caso de Oviedo Hernández y Pungo García (2024) sobre comunidades educativas de excombatientes (FARC-EP) en Caldoño.
- Pedagogía de la Memoria: Sistematización de la Fundación Escuelas de Paz (2024) sobre diálogos culturales en la Colombia profunda.

- Educación en el Posconflicto: Análisis de Guerrero & Jaimes (2024) y Bayona Oliveros (2024) sobre la transición de la resistencia a la reconciliación.
- Estado de la Educación Popular: Reflexiones de Torres (2021) y Mejía (2011).

#### C. Teoría Crítica y Sociología Educativa:

- Análisis sobre hegemonía y currículo: Apple (2019), Giroux (2011), Moulian (1997).

#### 3.3. Técnicas e instrumentos de recolección.

Dada la naturaleza cualitativa y hermenéutica de la presente investigación, la selección de las técnicas y los instrumentos no obedeció a una elección arbitraria, sino a la necesidad epistemológica de reconstruir un escenario histórico —el gobierno de la Unidad Popular en Chile— para interpretarlo a la luz de las urgencias educativas de la Colombia contemporánea. En consecuencia, el proceso metodológico se estructura mediante un diseño documental riguroso que integra fases de recolección selectiva y análisis interpretativo, fundamentadas en la teoría de la investigación social.

En primer lugar, la Matriz de Resumen Analítico Especializado (RAE) constituye el punto de partida para la organización del corpus documental. Este instrumento permite sistematizar datos macro como autor, año, título y resumen global, lo que facilita la vigilancia epistemológica en la selección de fuentes (Galeano Marín, 2004). Su importancia radica en que actúa como filtro inicial, evitando la inclusión de documentos irrelevantes y garantizando equilibrio entre fuentes chilenas y colombianas. De este modo, la RAE asegura que el análisis posterior se sustente en información pertinente y confiable.

Asimismo, las Fichas de Lectura Temáticas complementan el trabajo de la matriz al profundizar en el contenido de cada documento. Estas fichas separan citas textuales, paráfrasis

y comentarios analíticos, lo que permite mantener la fidelidad hermenéutica y evitar interpretaciones sesgadas (Galeano Marín, 2004). En consecuencia, este instrumento es crucial para la tesis, pues constituye el puente entre la lectura crítica y la codificación temática, garantizando rigor en la construcción de categorías.

Por otro lado, la Matriz de Comparación Histórica se presenta como un recurso indispensable para darle función al método comparativo. Este cuadro de doble entrada confronta variables del caso chileno con las dinámicas actuales de la educación popular en Colombia, permitiendo identificar convergencias y divergencias (Miles, Huberman & Saldaña, 2020). Gracias a este instrumento, la comparación deja de ser anecdótica y se convierte en un análisis sistemático que respeta las especificidades históricas de cada contexto.

Por último, la Matriz de Triangulación Hermenéutica cumple una función de validación esencial. Basada en la propuesta de Cisterna Cabrera (2005), este instrumento cruza tres niveles de fuentes: voz oficial, voz historiográfica y voz teórica. Su relevancia radica en que asegura la consistencia de los hallazgos mediante la convergencia de perspectivas, evitando que las categorías emergentes sean producto de inferencias aisladas. Así, la triangulación fortalece la credibilidad y la transparencia del proceso investigativo.

### 3.4. Procedimientos (diseño, implementación y análisis).

Con el fin de lograr los objetivos del estudio, el trabajo no sigue una línea recta, sino un proceso cíclico de tres pasos. Cada fase tiene una función específica para asegurar que la comparación entre Chile y Colombia fuera rigurosa y no solo una opinión personal.

#### 3.4.1. Fase 1: Diseño y Búsqueda de Información.

En esta primera etapa definimos qué buscar y dónde. Siguiendo las recomendaciones de Hernández Sampieri (2014) para estudios exploratorios, se realiza las siguientes acciones concretas:

- A. Definición de temas: Establecimos que buscaríamos documentos sobre tres temas clave: hegemonía cultural, educación para el trabajo y conflictos políticos en la escuela.
- B. Rastreo de fuentes: Se analizan documentos en archivos históricos digitales (como Memoria Chilena) y bases de datos académicas.
- C. Selección (Filtro): De todos los documentos encontrados, se aplican criterios de inclusión para seleccionar solo aquellos que permitieran establecer relaciones claras entre el gobierno de Allende y el contexto colombiano actual.

#### 3.4.2. Fase 2: Lectura y Organización de Datos.

Esta es la etapa de trabajo de campo documental. Aquí se procesa la información seleccionada utilizando dos herramientas principales, bajo la metodología de Galeano (2004):

- A. Sistematización general (Uso del RAE): Leímos los textos y llenamos la Matriz RAE en Excel. Esto sirvió para tener un resumen claro de cada libro y artículo, identificando rápidamente autores, años y argumentos centrales.
- B. Profundización (Uso de Fichas): Para los textos más importantes (como el Programa de la UP o los libros de Freire), usamos fichas de lectura. En ellas no solo se resume, sino que se extrajeron citas textuales exactas para asegurar que el análisis posterior se basara en la evidencia directa de las fuentes.

#### 3.4.3. Fase 3: Comparación y Propuesta (Análisis)

Finalmente, en esta etapa transformamos la información en conocimiento nuevo. No se pretende a describir lo que se le, sino que se interpela.

- A. Visualización y Cruce: Siguiendo a Miles, Huberman y Saldaña (2020), se usa la Matriz de Comparación Histórica para poner “frente a frente” la experiencia de la Unidad Popular y la realidad colombiana.
- B. Triangulación: aquí se contrasta la visión oficial del gobierno chileno con la visión crítica de los historiadores y la teoría educativa actual.
- C. Síntesis: se identifica qué estrategias del pasado son viables hoy y cuáles no. De este análisis surgieron las “lecciones pedagógicas” y la propuesta final para la educación popular en el posconflicto.

En síntesis, este diseño procedimental garantiza que la investigación supere la mera descripción histórica. Al estructurar el trabajo en fases lógicas y fundamentadas, se asegura que las lecciones extraídas de la Unidad Popular no sean hallazgos anecdóticos, sino construcciones teóricas validadas metodológicamente. Con este andamiaje diseñado y ejecutado, la investigación cuenta con la solidez necesaria para presentar, en el siguiente capítulo, el análisis de resultados y la triangulación de hallazgos entre la experiencia chilena y la realidad colombiana.

### 3.5. Consideraciones éticas.

El desarrollo de esta investigación asume el compromiso ético fundamental de la honestidad intelectual y la responsabilidad social en la producción de conocimiento. Dado que el estudio no involucra intervenciones directas con sujetos humanos, sino el análisis de fuentes documentales, el resguardo ético se centra en tres principios rectores que garantizan la integridad científica y la transparencia del proceso.

En primer lugar, se adopta un estricto respeto a la propiedad intelectual. Siguiendo los estándares internacionales de citación (Normas APA 7.<sup>a</sup> edición), se garantiza el reconocimiento explícito de todas las fuentes primarias y secundarias consultadas. Este principio no es solo una formalidad técnica, sino una postura ética de reconocimiento a la autoría ajena, evitando cualquier forma de plagio o apropiación indebida de las ideas de los historiadores y teóricos analizados. Cada cita textual y paráfrasis cuenta con su respectiva referencia, permitiendo la verificabilidad de los datos por parte de la comunidad académica.

En segundo lugar, el estudio se rige por la ética de la fidelidad hermenéutica. Al interpretar documentos históricos sensibles y políticamente cargados —como los de la Unidad Popular—, existe el riesgo de distorsionar el pasado para ajustarlo a las creencias del investigador. Para mitigar este sesgo, se aplicó lo que Galeano (2004) denomina “vigilancia epistemológica”: un esfuerzo consciente por respetar el contexto original de producción de los textos, evitando anacronismos o manipulaciones ideológicas. La triangulación de fuentes actúa aquí como el mecanismo ético de control, asegurando que las conclusiones no sean opiniones sesgadas, sino hallazgos sustentados en la evidencia contrastada.

Finalmente, la investigación se inscribe en una ética de la transformación social. Coherente con la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970), este trabajo asume que la neutralidad educativa es imposible y opta por una postura ética a favor de la dignidad humana y la construcción de paz. Por tanto, el tratamiento de la información sobre el conflicto armado y la memoria histórica se realiza bajo el principio de “no revictimización” y “acción sin daño”, buscando que los resultados del estudio aporten herramientas teóricas para la reconciliación en Colombia y no para la agudización de la polarización.

### 3.6. Calidad, alcances y limitaciones del estudio.

En primer lugar, la calidad metodológica de esta investigación se asegura mediante la aplicación de criterios propios del enfoque cualitativo, como la triangulación de fuentes y la transparencia en los procedimientos (Hernández Sampieri, Fernández & Baptista, 2014). Estas estrategias, junto con la vigilancia epistemológica (Galeano Marín, 2004), garantizan la credibilidad y la fidelidad hermenéutica en el análisis documental. Por otro lado, los alcances del estudio se delimitan en tres dimensiones: temporal, centrada en el periodo 1970-1973 del gobierno de la Unidad Popular; espacial, que establece un diálogo comparativo entre Chile y Colombia; y conceptual, inscrita en categorías como educación popular, pedagogía crítica y hegemonía cultural, evitando extrapolaciones mecánicas (Torres, 2021).

Del mismo modo, se reconocen las limitaciones inherentes al diseño documental. Como advierte Vasilachis de Gialdino (2006), la ausencia de testimonios directos restringe la incorporación de voces vivas, lo que obliga a depender de fuentes escritas y puede generar sesgos por disponibilidad. Además, la comparación enfrenta el riesgo de anacronismo, mitigado mediante mecanismos de control interpretativo. Finalmente, se enfatiza que los resultados no constituyen recetas universales, sino orientaciones abiertas para la reflexión educativa, coherentes con la perspectiva freireana que concibe el conocimiento como situado y transformador (Freire, 2005).

### 3.7. Plan de análisis y codificación cualitativa.

Inicialmente, el análisis se desarrolló mediante una codificación temática guiada por las categorías definidas en el marco teórico, como hegemonía, democratización del saber, memoria y justicia restaurativa. Este proceso siguió la lógica propuesta por Miles, Huberman y Saldaña

(2020), iniciando con códigos abiertos que permitieron identificar unidades significativas en las fuentes, para luego agruparlas en familias conceptuales. De este modo, se garantizó la coherencia entre los objetivos de la investigación y las categorías emergentes, evitando interpretaciones arbitrarias y asegurando la trazabilidad del análisis.

Por otro lado, la codificación se complementó con la elaboración de memos analíticos, que registraron inferencias, relaciones y tensiones detectadas en el corpus documental. Esta estrategia, recomendada por Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), permitió integrar la interpretación hermenéutica con la sistematización comparativa, fortaleciendo la validez interna del estudio. En síntesis, el plan de análisis no se limitó a clasificar información, sino que buscó construir significados mediante un proceso reflexivo y riguroso, coherente con la perspectiva cualitativa y los principios de la pedagogía crítica (Freire, 2005).

#### 4. ‘Capítulo IV Discusión y resultados

En primer lugar, este capítulo tiene como propósito presentar y analizar los hallazgos derivados del procesamiento de las matrices de análisis y la triangulación hermenéutica, en diálogo con los objetivos planteados en el Capítulo I y las categorías teóricas desarrolladas en el Capítulo II. Se busca trascender la descripción de datos para ofrecer una interpretación crítica que explique las tensiones, convergencias y divergencias entre la experiencia educativa-cultural de la Unidad Popular en Chile (1970-1973) y los desafíos contemporáneos de la educación popular en Colombia. De este modo, el capítulo se convierte en el espacio donde los conceptos de hegemonía cultural, democratización del saber y pedagogía crítica se articulan con los hallazgos empíricos, permitiendo comprender cómo las prácticas históricas iluminan los retos actuales de construcción de paz.

Por otro lado, la estructura del capítulo se organiza en cuatro secciones interdependientes. En primer lugar, se presentan los hallazgos por dimensiones analíticas — simbólica, biopedagógica, escolar y territorial—, profundizando en la relación entre los contenidos históricos y las categorías conceptuales. En segundo lugar, se desarrolla el contraste pedagógico entre Chile y Colombia, sustentado en la matriz de comparación histórica, para evidenciar convergencias y divergencias significativas. Posteriormente, se expone la discusión teórica que valida los resultados mediante la triangulación con los referentes críticos abordados en capítulos anteriores. Finalmente, se formulan las lecciones y lineamientos pedagógicos orientados a la configuración de territorios escolares de paz, integrando los aprendizajes históricos con las necesidades del contexto colombiano. Esta organización responde al enfoque hermenéutico adoptado, asegurando que cada interpretación se fundamente en el diálogo entre pasado y presente (Gadamer, 1998; Miles, Huberman & Saldaña, 2020).

#### 4.1. Hallazgos y resultados

El presente capítulo sistematiza, expone y discute los hallazgos fundamentales de la investigación, derivados del procesamiento analítico de 380 unidades documentales y la posterior triangulación de fuentes primarias, secundarias y territoriales. De conformidad con el diseño metodológico cualitativo e interpretativo adoptado (Miles, Huberman & Saldaña, 2020), este apartado no se limita a una descripción lineal de los datos, sino que propone una interpretación crítica de las tensiones, convergencias y rupturas entre los dos casos de estudio: la experiencia histórica de la Unidad Popular en Chile (1970-1973) y los desafíos contemporáneos de la educación para la paz en Colombia (2016-2024).

La discusión se estructura en tres momentos analíticos que responden directamente a los objetivos específicos planteados en la investigación. En primera instancia, se caracteriza la política educativo-cultural de la Unidad Popular, poniendo en evidencia la tensión dialéctica entre la intencionalidad transformadora del "Estado Pedagógico" y las limitaciones estructurales —logísticas e ideológicas— que impidieron su consolidación, a partir del análisis del corpus documental histórico (Serie 100 y 300).

En un segundo momento, se establece un contraste pedagógico entre los principios de la Escuela Nacional Unificada (ENU) chilena y las prácticas actuales de la educación popular y la Cátedra de Paz en Colombia. Este ejercicio comparativo, sustentado en la matriz de análisis cruzado, permite develar cómo los vacíos estructurales del presente colombiano pueden ser leídos a la luz de los intentos de reforma estructural del pasado chileno.

Finalmente, el capítulo decanta en la formulación de lecciones y lineamientos pedagógicos. A partir de la triangulación de la totalidad de la muestra documental, se proponen los principios rectores para la configuración de "Territorios Escolares de Paz", entendiendo que

la relación entre política, cultura y educación requiere una base material de soberanía alimentaria, productiva y simbólica.

#### 4.1.1. Caracterización de la Política Educativo-Cultural de la Unidad Popular: Tensión entre Intención Transformadora y Límite Estructural

Este apartado da respuesta al primer objetivo específico de la investigación. El análisis transversal de las Series 100 (Cultura), 200 (Pedagogía) y 300 (Poder) de la matriz documental permite caracterizar el proyecto de la Unidad Popular (UP) como la configuración de un "Estado Pedagógico Integral". Los hallazgos revelan que el gobierno de Allende no se limitó a administrar el sistema escolar existente, sino que intentó politizar pedagógicamente todas las esferas de la vida cotidiana. Sin embargo, la evidencia demuestra que este impulso transformador no operó en el vacío, sino que chocó sistemáticamente con una resistencia estructural de índole logística, económica e ideológica. A continuación, se describen los hallazgos de esta tensión en tres dimensiones críticas.

##### 4.1.1.1. Hallazgos de la Dimensión Simbólica.

La dimensión simbólica constituye el núcleo de la disputa cultural y pedagógica tanto en la experiencia chilena de la Unidad Popular como en los desafíos contemporáneos de la educación popular en Colombia. Siguiendo a Gramsci (1971), la hegemonía cultural no se limita al control coercitivo, sino que opera mediante la dirección intelectual y moral que configura el sentido común de una sociedad. Bajo esta premisa, el gobierno de Salvador Allende concibió la cultura como un derecho y no como un privilegio, desplegando estrategias para democratizar el acceso a los bienes simbólicos y fracturar el monopolio cultural de las élites.

Los hallazgos derivados de la codificación en las matrices revelan categorías como “hegemonía cultural”, “memoria histórica” y “pedagogía crítica”. Por ejemplo, en la Ficha DOC-01 se codificó la cita: “La cultura nueva no se creará por decreto; ella surgirá de la lucha por la fraternidad... por el acceso de las masas populares al arte, la literatura y los medios de comunicación contra su comercialización” (Unidad Popular, 1969/1970, p. 28). Este código evidencia la intención política de disputar el sentido común mediante la democratización cultural.

Asimismo, la Editora Nacional Quimantú, identificada en la codificación como dispositivo de “democratización del saber” (DOC-14), transformó el libro en un bien accesible para las clases populares. Este hallazgo se complementa con el Tren Popular de la Cultura (DOC-81), categorizado como “infraestructura estética”, que llevó expresiones artísticas a territorios históricamente marginados (Espinoza, 2021). Estos códigos permiten inferir que la cultura no fue concebida como ornamento, sino como herramienta para la formación de subjetividades críticas.

En diálogo con Freire (1970), la pedagogía problematizadora se refleja en la intención de la Unidad Popular de integrar el saber manual e intelectual, rompiendo con la educación bancaria. La codificación de expresiones como “estatización de las conciencias” (DOC-65) en documentos opositores muestra la resistencia hegemónica frente a la reforma educativa, confirmando que la batalla cultural se libró tanto en el aula como en los medios.

Al contrastar con Colombia, los códigos asociados a “memoria y reparación simbólica” (Bayona, 2024) y “desconexión escuela-comunidad” (Torres, 2021) evidencian la urgencia de articular la escuela con los imaginarios colectivos para construir una paz culturalmente sostenible. La pedagogía de la memoria, propuesta por Bayona, refuerza esta idea al plantear que la cultura debe funcionar como un mecanismo de justicia restaurativa.

Al hacer un análisis crítico, la codificación también revela tensiones: mientras en Chile la democratización cultural se enfrentó al sabotaje logístico (DOC-99), en Colombia la Cátedra de Paz se ha reducido a una “asignaturización” del conflicto (DOC-241), lo que limita su impacto estructural. Esta comparación sugiere que la hegemonía simbólica no se disputa con medidas aisladas, sino con políticas integrales que transformen la gramática escolar y la infraestructura cultural.

En síntesis, la narrativa codificada confirma que la educación popular no es un ejercicio técnico, sino una apuesta política que se libra en el terreno simbólico. La experiencia chilena demuestra que la hegemonía se disputa con infraestructura estética y presencia territorial, mientras que el caso colombiano exige dispositivos permanentes que integren arte, memoria y participación social.

#### 4.1.1.2. Hallazgos de la Dimensión Biopedagógica.

La dimensión biopedagógica, también denominada en esta investigación como "biopolítica pedagógica", se refiere a la gestión de la vida como condición de posibilidad del aprendizaje. Este enfoque, inspirado en la noción foucaultiana de biopolítica, reconoce que la educación no se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica garantizar las condiciones materiales y simbólicas que hacen viable el acto educativo. En el contexto chileno de la Unidad Popular, esta dimensión se expresó en políticas que trascendieron el aula para intervenir en la nutrición, el ocio y la salud de la población escolar y trabajadora.

Los hallazgos derivados de la codificación en las matrices revelan categorías como “justicia nutricional”, “derecho al ocio” y “pedagogía del cuerpo”. Por ejemplo, la Ficha DOC-

02 consigna la cita: “No se puede educar a un niño con hambre” (Unidad Popular, 1970, p. 45), asociada al código “alimentación escolar universal”. Este código evidencia la comprensión estructural de que la cognición depende de la biología, y que la soberanía pedagógica exige soberanía alimentaria. La política de distribución diaria de leche, documentada en la Serie 200 de la matriz de recolección de datos, se convierte así en un dispositivo biopedagógico que articula nutrición y aprendizaje.

Asimismo, las fichas DOC-87 y DOC-94 registran la creación de Balnearios Populares, categorizados como “infraestructura de descanso digno”. Estas iniciativas, orientadas a desmercantilizar el ocio, buscaban garantizar la recuperación física y emocional de la clase trabajadora, validando el descanso como derecho pedagógico. La inferencia analítica es clara: la Unidad Popular entendió que la formación integral no se agota en el aula, sino que se extiende al tiempo libre, disputando la lógica capitalista que reduce el ocio a consumo suntuario.

Sin embargo, la codificación también revela tensiones críticas. Las fichas DOC-03 y DOC-216 documentan el desabastecimiento inducido y el mercado negro que sabotaron la política alimentaria. Este hallazgo permite concluir que la biopedagogía chilena, aunque innovadora, fue vulnerable a la guerra económica, lo que confirma que la pedagogía no puede sostenerse sin una base material estable. La crisis de subsistencia desplazó el tiempo educativo hacia la gestión de la supervivencia, debilitando la continuidad escolar.

Al contrastar con Colombia, emergen códigos como “Cátedra de Paz descontextualizada” (DOC-241) y “ausencia de soberanía alimentaria escolar” (DOC-287). Estos hallazgos evidencian que, en territorios PDET, la escuela opera como “trinchera” más que como nodo de bienestar, obligando al maestro rural a enfrentar simultáneamente la inseguridad alimentaria y la violencia armada. La crítica comparativa sugiere que la política educativa

colombiana ha reducido la paz a un contenido curricular, ignorando las condiciones biológicas y emocionales que determinan la educabilidad.

En diálogo con Freire (1970), esta dimensión confirma que la educación como práctica de la libertad requiere cuerpos libres de hambre y espacios libres de violencia. La pedagogía crítica no puede limitarse a la concientización discursiva; debe garantizar la materialidad de la existencia. De igual modo, la propuesta de Fals Borda sobre lo “sentipensante” ilumina la necesidad de integrar razón y emoción en la praxis educativa, reconociendo que la reparación del tejido social implica también la reparación del cuerpo.

Por último, cabe analizar que la experiencia chilena enseña que la biopedagogía no es un lujo, sino una condición estructural para la justicia educativa. Para Colombia, la lección es contundente: sin soberanía alimentaria y sin espacios de ocio dignos, la escuela seguirá siendo un escenario de carencias que reproduce la violencia estructural. La educación popular debe asumir la biopolítica como horizonte, articulando currículo, nutrición y bienestar comunitario.

#### 4.1.1.3. Hallazgos de la Dimensión Escolar.

La dimensión escolar, entendida como el espacio institucional donde se materializan las tensiones entre el proyecto pedagógico emancipador y las estructuras hegemónicas, constituye un eje crítico en la comparación entre la experiencia chilena de la Unidad Popular y los desafíos contemporáneos de la educación popular en Colombia. Este apartado se reconstruye aplicando la triangulación hermenéutica (Cisterna Cabrera, 2005), que articula tres niveles: la voz oficial (documentos de la UP), la voz historiográfica (Rojas, 2016; Matamoros & Neut, 2023) y la voz teórica latinoamericana (Freire, Torres, Apple, Guerrero, Bayona).

Los hallazgos codificados en las matrices revelan categorías como “principio politécnico”, “participación vinculante” y “currículo emancipador”. Por ejemplo, la ficha DOC-64 consigna: “La educación debe ser única, integral y politécnica, orientada a la formación del hombre nuevo” (Informe ENU, 1973). Este código, en diálogo con Freire (1970), confirma la intención de abolir la educación bancaria y sustituirla por una pedagogía problematizadora que articule teoría y praxis. La ENU no se limitó a modificar contenidos; buscó transformar la gramática escolar completa, integrando trabajo manual e intelectual en los Complejos Educativos (DOC-71), anticipando lo que Torres (2021) denomina “escuela comunitaria”.

Sin embargo, la triangulación con fuentes historiográficas (Rojas, 2016; Pérez, 2018) y teóricas críticas (Apple, 2019) permite identificar el límite hegemónico de esta reforma. La ficha DOC-65 registra la expresión “estatización de las conciencias”, utilizada por sectores conservadores para desacreditar la ENU. Este hallazgo, interpretado desde el concepto de “currículo oculto” (Apple, 2019), evidencia que la batalla no fue técnica sino cultural: la democratización del poder escolar se percibió como amenaza a la autoridad parental, instalando un pánico moral que neutralizó la reforma. Giroux (2011) advierte que la escuela es un campo de disputa ideológica, y la experiencia chilena confirma que sin una estrategia comunicacional contrahegemónica, las reformas estructurales son vulnerables al cerco mediático.

Al contrastar con Colombia, emergen códigos como “Cátedra de Paz fragmentada” (DOC-241) y “Escuela-Trinchera” (DOC-257), que revelan una respuesta estatal reducida a la asignaturización del conflicto. Bayona (2024) y Guerrero & Jaimes (2024) coinciden en que la paz no puede ser una hora semanal aislada, sino un eje transversal que dispute el currículo oculto de violencia. La triangulación muestra una divergencia estructural: mientras la UP intentó una unificación sistémica, la política colombiana opta por soluciones cosméticas que no alteran la lógica competitiva ni la soledad institucional del maestro rural.

Críticamente, la comparación revela tres tensiones: (1) Curricular: de la unificación estructural (Chile) a la fragmentación simbólica (Colombia); (2) Institucional: de la escuela-nodo integrada al territorio (Complejos Educativos, DOC-71) a la escuela-trinchera aislada en zonas PDET (Torres, 2021); y (3) Productiva: de la pedagogía politécnica como política de Estado (DOC-60) a la praxis autogestionada en cooperativas de excombatientes (DOC-287). Estas tensiones confirman la tesis de Freire sobre el “inédito viable”: la transformación educativa requiere condiciones materiales y simbólicas que hoy siguen ausentes en Colombia.

En síntesis, la triangulación hermenéutica permite concluir que la democratización del saber no se logra con decretos ni con asignaturas aisladas, sino con reformas integrales que articulen currículo, territorio y poder comunitario. La experiencia chilena enseña que la escuela debe ser nodo de soberanía cultural y productiva, mientras que el contexto colombiano exige pactos territoriales que blinden la educación frente a la violencia.

#### 4.1.1.4. Hallazgos de la Dimensión Territorial.

La dimensión territorial, se determina como la articulación entre escuela, comunidad y espacio geográfico, constituye el núcleo donde se define la viabilidad de cualquier proyecto pedagógico emancipador. Esta sección se reconstruye aplicando la triangulación hermenéutica (Cisterna Cabrera, 2005), que cruza la voz oficial (documentos de la Unidad Popular), la voz historiográfica (Matamoros & Neut, 2023; Pérez, 2018) y la voz teórica latinoamericana (Fals Borda, Torres, Guerrero, Bayona).

Los hallazgos codificados en las matrices revelan categorías como “territorialización educativa”, “infraestructura cultural descentralizada” y “gobernanza comunitaria”. Por ejemplo, la ficha DOC-81 consigna el Tren Popular de la Cultura como dispositivo itinerante que llevó arte y educación a zonas periféricas, rompiendo la centralidad urbana. Este hallazgo, en diálogo

con Giroux (2011), confirma que la cultura es un campo de disputa hegemónica y que la democratización simbólica requiere presencia territorial sostenida. Asimismo, la ficha DOC-71 describe los Complejos Educativos como nodos integrados que articulaban escuela, salud y producción, anticipando lo que Torres (2021) denomina “territorios pedagógicos”.

Sin embargo, la triangulación con fuentes historiográficas (Rojas, 2016; Pérez, 2018) y teóricas críticas (Fals Borda, 1991) permite identificar que la territorialización chilena no fue solo técnica, sino política: implicaba transferir poder resolutivo a las comunidades mediante Consejos de Escuela (DOC-72). Este hallazgo dialoga con la propuesta de Fals Borda sobre la Investigación-Acción Participativa, que concibe la educación “con y desde” las comunidades, validando el saber local como principio de gobernanza. La inferencia analítica es clara: la escuela deja de ser una isla burocrática para convertirse en un nodo de poder popular.

Al comparar con Colombia, emergen códigos como “Escuela-Trinchera” (DOC-257) y “aislamiento institucional” (DOC-313), que evidencian una ecología escolar defensiva en territorios PDET. Guerrero & Jaimes (2024) advierten que la paz no puede construirse en aulas blindadas, sino en pactos territoriales que integren actores comunitarios. La triangulación muestra una divergencia estructural: mientras la UP intentó expandir la escuela hacia el territorio, la política colombiana mantiene una lógica centrípeta que concentra decisiones en el Ministerio, dejando al maestro rural en soledad institucional.

Críticamente, la comparación revela tres tensiones: (1) Territorial: de la descentralización cultural (Chile) a la centralización burocrática (Colombia); (2) Participativa: de los Consejos de Escuela vinculantes (DOC-72) a los gobiernos escolares simbólicos sin poder resolutivo; y (3) Productiva: de la integración estudio-trabajo como política estatal (DOC-60) a la autogestión comunitaria en cooperativas de excombatientes (DOC-287). Estas tensiones

confirman la tesis de Torres (2021) sobre la necesidad de “territorializar la escuela” para que la educación popular deje de ser resistencia marginal y se convierta en política pública.

#### 4.1.2. Esquema Relacional (caso chileno con el ejemplo colombiano).

La comparación entre la experiencia educativa-cultural de la Unidad Popular en Chile y los desafíos contemporáneos de la educación popular en Colombia permite comprender que ambos proyectos comparten una aspiración emancipadora, pero divergen en su escala, sostenibilidad y condiciones materiales. Durante los mil días del gobierno de Salvador Allende, la educación y la cultura fueron concebidas como derechos fundamentales y como instrumentos para democratizar el poder simbólico. Iniciativas como la Editora Nacional Quimantú (DOC-14) y el Tren Popular de la Cultura (DOC-81) buscaban fracturar el monopolio cultural de las élites, llevando arte y literatura a territorios periféricos. Este esfuerzo dialoga con la tesis de Giroux (2011) sobre la educación como política cultural y con la crítica freireana a la educación bancaria, proponiendo una pedagogía que forme sujetos críticos y no receptores pasivos.

Sin embargo, la triangulación revela que estas políticas enfrentaron sabotajes logísticos (DOC-99), lo que demuestra que la hegemonía cultural no se disputa solo con decretos, sino con infraestructura estable y presencia territorial sostenida. En contraste, la evidencia colombiana (DOC-302) muestra que la Cátedra de Paz carece de soporte cultural robusto, reduciéndose a contenidos normativos sin dispositivos estéticos que compitan con la narrativa violenta. Bayona (2024) insiste en que la paz requiere una estética de la dignidad que reconfigure el imaginario juvenil, algo que la política educativa colombiana no ha logrado garantizar.

La experiencia chilena también incorporó la biopedagogía como política pública, garantizando alimentación escolar universal (Medida 40, DOC-02) y derecho al ocio mediante Balnearios Populares (DOC-87). Este hallazgo confirma la tesis de Freire (1970): no hay educación liberadora sin condiciones materiales de existencia. Sin embargo, el desabastecimiento inducido (DOC-216) fracturó la normalidad escolar, demostrando que la pedagogía depende de la soberanía alimentaria. En Colombia, la ausencia de políticas integrales para garantizar nutrición y bienestar en zonas PDET (DOC-313) convierte la escuela en un espacio vulnerable, donde la urgencia por sobrevivir desplaza el tiempo pedagógico. Guerrero y Jaimes (2024) advierten que la paz exige una ecología educativa que articule alimentación, salud y aprendizaje, algo que sigue siendo una deuda estructural.

En el plano escolar, la ENU (DOC-60, DOC-64, DOC-71) representó una apuesta por la unificación estructural del currículo bajo el principio politécnico, integrando trabajo manual e intelectual y democratizando la gestión escolar mediante Consejos de Escuela (DOC-72). Este modelo dialoga con Torres (2021), quien plantea que la escuela debe ser nodo comunitario y no isla burocrática. En contraste, la política colombiana se caracteriza por la "asignaturización" de la paz (DOC-241), reducida a una hora semanal sin impacto en la gramática escolar. Apple (2019) advierte que el currículo oculto reproduce lógicas de competencia y exclusión, neutralizando cualquier intento de transversalizar la paz. La inferencia comparativa es clara: mientras Chile intentó transformar la estructura, Colombia opta por soluciones cosméticas que no alteran la lógica neoliberal del sistema.

La territorialización educativa en Chile se materializó en los Complejos Educativos (DOC-71) y en dispositivos culturales itinerantes como el Tren Popular (DOC-81), anticipando lo que Fals Borda (1991) denomina "educación con y desde la comunidad". Este hallazgo

contrasta con la figura de la Escuela-Trinchera en Colombia (DOC-257), aislada en territorios de alta conflictividad y sin redes de protección comunitaria. La triangulación confirma que la gobernanza escolar en Colombia permanece centralizada, mientras que la UP proyectaba una descentralización radical que transfería poder resolutivo a las bases sociales. Como advierte Guerrero (2024), sin pactos territoriales vinculantes, la escuela rural seguirá siendo un enclave vulnerable frente a la violencia estructural.

La comparación revela convergencias en la intencionalidad emancipadora y divergencias en la escala y sostenibilidad de las reformas. Ambos contextos comparten la aspiración de democratizar el saber y articular escuela-comunidad, pero difieren en la capacidad estatal para garantizar condiciones materiales y simbólicas. Mientras la UP diseñó un Estado Pedagógico integral, la política colombiana opera bajo un paradigma tecnocrático que fragmenta la paz en contenidos aislados. Esta lectura crítica permite concluir que la educación popular en Colombia no puede limitarse a resistir, sino que debe convertirse en política pública estructural, aprendiendo de las lecciones chilenas sin idealizarlas, adaptándolas a las condiciones históricas y territoriales del país.

#### 4.1.3. Lecciones y Lineamientos: Hacia la Configuración de Territorios Escolares de Paz.

El tercer y último momento de esta discusión sintetiza los hallazgos previos para dar respuesta al objetivo específico de formular lineamientos pedagógicos aplicables al contexto colombiano. La triangulación de las lecciones históricas de la Unidad Popular, entendidas como el "deber ser" del Estado Pedagógico, con las necesidades territoriales del posacuerdo, que representan el "poder ser" de la comunidad, permite proponer una hoja de ruta para la configuración de los "Territorios Escolares de Paz". Esta propuesta se estructura en tres principios rectores diseñados para superar la fragmentación curricular y la soledad institucional.

#### 4.1.3.1. Lineamiento de Soberanía Material: La Escuela como Unidad Productiva y la Autosuficiencia

La primera lección fundamental derivada de la investigación establece que la construcción de paz es insostenible sin una base de Soberanía Material, lo cual implica una ruptura epistemológica con la escuela tradicional para redefinirla como una unidad productiva. A partir del análisis cruzado de la Ficha DOC-60 sobre el "Principio Politécnico" y la Ficha DOC-216 sobre el desabastecimiento en Chile, se concluye que la educación no puede dissociarse de la economía política. La experiencia histórica demostró que, aunque el Estado chileno intentó formar técnicos para la soberanía industrial a largo plazo, el sistema educativo colapsó en el corto plazo al no asegurar la subsistencia alimentaria inmediata de la comunidad escolar frente al boicot económico. La inferencia analítica es contundente: un proyecto pedagógico que no resuelva las condiciones materiales de existencia de sus sujetos está condenado a ser devorado por las urgencias del hambre o el mercado ilegal.

En consecuencia, el lineamiento para el contexto colombiano propone transitar de la Cátedra de Paz teórica hacia la consolidación de Unidades Politécnicas de Soberanía Alimentaria. Esto significa una reforma curricular profunda donde los proyectos productivos, tales como la piscicultura o la transformación agroindustrial evidenciada en la experiencia de Caldon (DOC-287), dejen de ser actividades extracurriculares o marginales para convertirse en el eje central del currículo oficial. La escuela rural debe enseñar biología, química y matemáticas aplicadas a la producción local, dotando al estudiante de las herramientas técnicas para gestionar su territorio. Solo una escuela que garantice la seguridad alimentaria y la viabilidad económica de su "s egresados mediante la integración estudio-

trabajo puede erigirse como una barrera efectiva frente al reclutamiento forzado, ofreciendo una alternativa de vida digna que compita materialmente con las economías ilícitas del narcotráfico.

#### 4.1.3.2. Lineamiento de Soberanía Simbólica: La Cultura como Dispositivo de Sanación y Defensa.

En un segundo nivel analítico, la investigación establece la necesidad de una Soberanía Simbólica, entendiendo la cultura no como un accesorio recreativo, sino como un dispositivo estratégico de sanación y defensa identitaria. Las lecciones extraídas de la Ficha DOC-01 sobre el "Imperialismo Cultural" y la Ficha DOC-81 referente al Tren Popular de la Cultura indican que la hegemonía no se disputa únicamente con discursos políticos, sino con infraestructura estética y presencia territorial permanente. La fragilidad logística que enfrentó la UP, documentada en los sabotajes al transporte cultural (DOC-99), enseña que la cultura, si es efímera y episódica, pierde su capacidad transformadora ante la narrativa dominante de los medios masivos y las industrias culturales foráneas.

Por tanto, el lineamiento para los territorios afectados por el conflicto en Colombia sugiere la implementación de Dispositivos de Sanación Cultural integrados orgánicamente a la infraestructura escolar. A diferencia del enfoque clásico de "difusión artística", la educación estética en el posacuerdo debe centrarse en la reparación del trauma y la reconstrucción del tejido social a través de prácticas situadas como el teatro de la memoria, el muralismo o las radios comunitarias. Basado en el hallazgo de la Ficha DOC-302 sobre el protagonismo juvenil, la escuela está llamada a ofrecer una "estética de la dignidad" y espacios de ocio desmercantilizado —inspirados en los Balnearios Populares (DOC-87)— que disputen el tiempo libre de la juventud frente a la "estética de la guerra" y el consumo suntuario impuesta

por los actores armados ilegales. Se trata de construir un imaginario donde la paz sea culturalmente más atractiva y vital que la violencia.

#### 4.1.3.3. Lineamiento de Gobernanza: Del Consejo de Escuela al Pacto Territorial

Finalmente, la dimensión política arroja el lineamiento de Gobernanza Territorial Compartida, orientado a superar la soledad del maestro rural identificada en el contraste pedagógico. El análisis de los Consejos de Escuela de la UP (DOC-72) y los Complejos Educativos (DOC-71) demuestra que el aislamiento institucional es la derrota de la pedagogía. Aunque el modelo chileno enfrentó una feroz resistencia ideológica por parte de sectores conservadores, su intento de abrir la escuela al sindicato y al barrio constituye el antecedente más avanzado de integración comunitaria efectiva. La lección histórica es que la escuela no puede ser una isla burocrática en medio de un océano de conflictividad social; debe ser el nodo articulador de las fuerzas vivas del territorio.

Para el contexto actual de Colombia, se propone la institucionalización de Pactos Educativos Territoriales, transformando la estructura de gobierno escolar. La toma de decisiones no debe recaer exclusivamente en la figura del rector o en las directrices centralizadas del Ministerio de Educación, sino en un consejo ampliado y vinculante que integre a las Juntas de Acción Comunal, los resguardos indígenas y las cooperativas de excombatientes. Este modelo busca romper el cerco de la "Escuela-Trinchera", creando un anillo de protección civil y político alrededor de la institución educativa. Al vincular a la comunidad organizada en la gestión del proyecto educativo, se valida el saber local y se blinda el proceso pedagógico frente a la inestabilidad política nacional o las amenazas de grupos armados, convirtiendo a la escuela en el primer territorio de paz verificable.

## 4.2. Discusiones teóricas.

La discusión teórica que emerge de la triangulación hermenéutica entre los hallazgos documentales (DOC-02, DOC-14, DOC-81, DOC-241, DOC-287) y los referentes conceptuales (Freire, Torres, Apple, Giroux, Fals Borda, Bayona, Guerrero, Matamoros, Pérez) permite comprender que la educación no es un acto neutro, sino un campo de disputa cultural y política. La evidencia histórica del gobierno de la Unidad Popular en Chile muestra que la educación fue concebida como un proyecto integral, orientado a democratizar el saber y fracturar la hegemonía cultural. Iniciativas como la Editora Nacional Quimantú (DOC-14) y el Tren Popular de la Cultura (DOC-81) materializaron la tesis de Giroux (2011) sobre la educación como política cultural, llevando arte y literatura a territorios periféricos para disputar el sentido común impuesto por las élites.

Este hallazgo dialoga con la crítica freireana a la educación bancaria (Freire, 1970), evidenciando que la Unidad Popular intentó instaurar una pedagogía problematizadora que formara sujetos críticos. Sin embargo, la triangulación revela que estas políticas enfrentaron sabotajes logísticos (DOC-99), lo que confirma la advertencia de Apple (2019) sobre el currículo oculto y las resistencias ideológicas que neutralizan reformas progresistas. En contraste, la política educativa colombiana actual, centrada en la Cátedra de Paz (DOC-241), se reduce a una asignatura aislada, ignorando la transversalidad que exige la pedagogía crítica. Torres (2021) advierte que esta fragmentación curricular impide que la escuela se convierta en nodo comunitario, reproduciendo lógicas neoliberales que contradicen el espíritu emancipador de la educación popular.

La dimensión biopedagógica, documentada en la Medida 40 (DOC-02) y en los Balnearios Populares (DOC-87), confirma la tesis de Freire: no hay educación liberadora sin

condiciones materiales de existencia. La Unidad Popular comprendió que la soberanía pedagógica depende de la soberanía alimentaria, pero el desabastecimiento inducido (DOC-216) fracturó la normalidad escolar. Este hallazgo se conecta con las advertencias de Guerrero y Jaimes (2024) sobre la necesidad de una ecología educativa que articule alimentación, salud y aprendizaje en los territorios PDET, donde la escuela colombiana sigue siendo vulnerable.

En el plano productivo, la ENU (DOC-60, DOC-64) representó una apuesta por la integración del trabajo manual e intelectual bajo el principio politécnico, anticipando lo que Fals Borda (1991) denomina educación con y desde la comunidad. Este modelo converge con las prácticas de reincorporación en Caldon (DOC-287), donde la pedagogía productiva se convierte en estrategia de supervivencia. Sin embargo, la divergencia radica en la escala y el soporte institucional: mientras Chile intentó articular la educación al proyecto macroeconómico nacional, Colombia delega esta tarea a iniciativas comunitarias aisladas, sin respaldo estatal.

Finalmente, la triangulación con Bayona (2024) y Matamoros (2023) refuerza la idea de que la paz requiere una estética de la dignidad capaz de disputar la narrativa violenta. La ausencia de dispositivos culturales permanentes en Colombia contrasta con la ofensiva simbólica chilena, que convirtió la cultura en un arma pedagógica contrahegemónica. La inferencia crítica es clara: la educación popular no puede limitarse a resistir; debe convertirse en política pública estructural, aprendiendo de las lecciones chilenas sin idealizarlas y adaptándolas a las condiciones históricas y territoriales del país.

#### 4.2.1. Interpretación crítica de los resultados.

El análisis crítico del corpus documental permite desvelar una fractura estructural en ambos casos de estudio que afecta directamente la calidad y pertinencia del acto educativo: la

disociación entre la intención pedagógica y las condiciones de educabilidad. Al examinar el caso chileno desde la teoría educativa, la crítica no reside en la validez del diseño curricular de la Escuela Nacional Unificada (ENU) —que proponía una integración vanguardista entre teoría y práctica—, sino en la inviabilidad de sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando las bases materiales de la escuela colapsan. La evidencia sobre la "Biopedagogía" (DOC-02) demuestra que la Unidad Popular comprendió correctamente que el sujeto educativo no es una mente abstracta, sino un cuerpo biológico que requiere nutrición para aprender. Sin embargo, el desabastecimiento logístico (DOC-216) destruyó las "condiciones de educabilidad": la escuela dejó de ser un espacio protector para convertirse en un escenario de carencia, lo que impidió que la reforma curricular se tradujera en aprendizajes significativos. La lección pedagógica es que la innovación curricular es estéril si el sistema educativo no puede garantizar la continuidad del servicio y el bienestar físico del estudiante.

Al trasladar esta lectura al escenario educativo colombiano, los resultados arrojan una crítica severa a la concepción del currículo para la paz. La evidencia sobre la implementación de la Ley 1732 (Cátedra de Paz) revela una patología que en el campo curricular se denomina "fragmentación del saber". Mientras la pedagogía crítica sugiere que la paz debe ser un eje transversal que atraviese todas las áreas del conocimiento, el Estado colombiano ha optado por una "asignaturización" del conflicto. Esto implica una reducción del problema pedagógico a la transmisión de contenidos normativos en una hora de clase aislada, ignorando el "currículo oculto" de violencia que permea el entorno escolar rural. La crítica central es que se le exige a la escuela y al maestro rural resolver problemas estructurales mediante una didáctica bancaria y descontextualizada, que no dialoga con la realidad territorial del estudiante. A diferencia de la propuesta integral de los Complejos Educativos chilenos, la escuela colombiana actual opera

bajo un modelo de aislamiento curricular que le impide impactar efectivamente en la formación ciudadana.

Para terminar, la discusión educativa sobre la dimensión productiva permite revalorizar el concepto de "Pedagogía Politécnica". La convergencia encontrada entre la propuesta de la ENU y las prácticas educativas de ECOMÚN en Colombia valida la tesis de que, para los sectores populares, el aprendizaje significativo ocurre en la praxis. La separación tradicional entre escuela y trabajo, propia del modelo liberal, se revela insuficiente para contextos de posconflicto o crisis. Los hallazgos sugieren que la verdadera "educación integral" es aquella que dota al sujeto de las competencias técnicas y cognitivas para transformar su medio material. Por tanto, la resistencia a implementar modelos productivos dentro del currículo oficial colombiano no es solo un error político, sino un error pedagógico: se está privando al estudiante de una herramienta didáctica fundamental para la construcción de su proyecto de vida y para la comprensión científica del mundo a través de la producción.

#### 4.2.2. Comparación con investigaciones previas.

La comparación con investigaciones previas permite situar los hallazgos de esta investigación en diálogo con los aportes teóricos y empíricos identificados en el estado del arte. En primer lugar, los estudios clásicos sobre la Unidad Popular, como los de Moulian (1997) y Garcés (2005), coincidieron en caracterizar el proyecto educativo chileno como una estrategia de democratización cultural y emancipación social. Sin embargo, estas investigaciones se centraron en el análisis macroestructural, dejando vacíos sobre la traducción pedagógica de dichos ideales en prácticas concretas. Los hallazgos de esta investigación, sustentados en documentos como la Ficha DOC-14 sobre la Editora Quimantú y la Ficha DOC-81 sobre el Tren

Popular de la Cultura, confirman la hipótesis de Giroux (2011) acerca de la educación como política cultural, pero amplían la comprensión al evidenciar cómo estas iniciativas se materializaron en dispositivos territoriales que disputaron la hegemonía simbólica.

Por otro lado, la propuesta freireana de una educación problematizadora (Freire, 1970) ha sido ampliamente validada por la literatura latinoamericana (Ocampo López, 2008; Torres, 2019). No obstante, la comparación revela que la Unidad Popular intentó operacionalizar esta pedagogía crítica mediante la integración del trabajo manual e intelectual en la ENU (DOC-60, DOC-64), anticipando lo que Fals Borda (1991) denomina educación con y desde la comunidad. Este hallazgo converge con las reflexiones de Mejía (2011) sobre la praxis como núcleo de la educación popular, pero introduce una diferencia sustantiva: mientras el modelo chileno buscó institucionalizar la praxis en la estructura estatal, las experiencias colombianas actuales, como las documentadas en Caldon (DOC-287), se sostienen en la autogestión comunitaria ante la ausencia de políticas públicas robustas.

De igual manera, investigaciones recientes sobre educación popular en Colombia (Guerrero & Jaimes, 2024; Bayona, 2024) han enfatizado la necesidad de transitar de una pedagogía de la resistencia hacia una pedagogía para la paz. Los hallazgos de esta investigación dialogan críticamente con esta postura al evidenciar que la Cátedra de Paz (DOC-241) opera bajo una lógica de asignaturización que fragmenta el currículo, confirmando la crítica de Apple (2019) al currículo oculto que reproduce lógicas de exclusión. En contraste, la experiencia chilena demuestra que la transformación educativa requiere una reforma estructural que articule la escuela con la producción, la cultura y la gobernanza comunitaria, lección que la literatura colombiana aún no ha logrado sistematizar.

Por último, estudios historiográficos recientes (Matamoros & Neut, 2023) han problematizado la visión estatalista de la Unidad Popular, destacando la efervescencia del poder

popular en las escuelas. Este hallazgo converge con la evidencia documental analizada (DOC-72 sobre Consejos de Escuela), reforzando la tesis de que la democratización educativa no puede imponerse verticalmente, sino que debe construirse desde la base social. La comparación con investigaciones previas permite concluir que, aunque existe consenso teórico sobre la centralidad de la educación en los procesos de transformación social, persiste un vacío en la articulación entre memoria histórica y diseño curricular contemporáneo. Esta investigación contribuye a llenar dicho vacío al ofrecer una lectura comparativa que integra las lecciones del pasado con las urgencias del presente, proponiendo lineamientos situados para la configuración de territorios escolares de paz.

#### 4.2.3. Reflexiones sobre los hallazgos.

Las reflexiones sobre los hallazgos invitan a cuestionar la relación entre intenciones pedagógicas y condiciones estructurales. Si bien la Unidad Popular diseñó un proyecto educativo integral, la evidencia muestra que su implementación se vio atravesada por tensiones que desbordaron el ámbito escolar. El caso del Tren Popular de la Cultura (DOC-81) es ilustrativo: la iniciativa buscaba democratizar el acceso al arte, pero terminó enfrentando bloqueos logísticos y campañas mediáticas que limitaron su alcance. Este hecho confirma la tesis de Giroux (2011) sobre la educación como política cultural, pero también revela que la disputa simbólica requiere control territorial y sostenibilidad material.

A partir de esta constatación, surge una segunda reflexión: la pedagogía emancipadora no puede desligarse de la economía política. La Medida 40 (DOC-02), orientada a garantizar la nutrición infantil, evidencia que la Unidad Popular comprendió la interdependencia entre alimentación y aprendizaje. Sin embargo, el desabastecimiento inducido (DOC-216) fracturó la

normalidad escolar, desplazando el tiempo educativo hacia la gestión de la supervivencia. Este hallazgo interpela directamente a la Cátedra de Paz en Colombia (DOC-241): ¿cómo formar sujetos críticos en territorios donde la inseguridad alimentaria persiste? Como advierte Freire (1970), la praxis liberadora exige condiciones materiales mínimas; sin ellas, la pedagogía se convierte en un discurso vacío.

En tercer lugar, la integración trabajo-estudio plantea una tensión que trasciende la técnica. La ENU chilena (DOC-60, DOC-64) intentó abolir la división social del trabajo mediante el principio politécnico, formando estudiantes capaces de articular saber manual e intelectual. Esta apuesta converge con las prácticas productivas en Caldon (DOC-287), donde la educación se vincula a la economía local como estrategia de supervivencia. No obstante, la diferencia es sustantiva: mientras Chile buscó institucionalizar la praxis en la estructura estatal, Colombia delega esta tarea a la autogestión comunitaria, perpetuando la precariedad y la fragmentación.

Finalmente, la dimensión simbólica introduce una reflexión sobre la estética como herramienta pedagógica. La Unidad Popular comprendió que la hegemonía cultural se disputa con infraestructura estética —murales, editoriales, trenes culturales—, no solo con contenidos normativos. En contraste, la escuela colombiana carece de dispositivos culturales permanentes, reduciendo la construcción de paz a una asignatura aislada. Como señala Bayona (2024), la reconciliación requiere una estética de la dignidad capaz de seducir a la juventud frente a la narrativa violenta. Sin esta ofensiva simbólica, la pedagogía para la paz corre el riesgo de convertirse en un ritual burocrático sin impacto real.

Estas reflexiones permiten concluir que la educación popular no puede limitarse a resistir; debe convertirse en política pública estructural. La experiencia chilena enseña que la transformación educativa fracasa cuando subestima las condiciones materiales y simbólicas,

mientras la realidad colombiana confirma que la paz no se construye con asignaturas aisladas, sino con territorios escolares integrales donde la escuela sea simultáneamente espacio de producción, creación y gobernanza comunitaria.

Para dar por concluido este capítulo, es preciso reconocer que la experiencia histórica de la Unidad Popular en Chile y su contraste con la realidad colombiana revelan que la educación no puede reducirse a un acto técnico, sino que constituye una práctica política y cultural profundamente vinculada a las condiciones materiales y simbólicas del territorio. Los hallazgos muestran que las reformas educativas fracasan cuando subestiman factores estructurales como la soberanía alimentaria, la infraestructura cultural y la gobernanza comunitaria. En este sentido, la democratización del saber, la integración trabajo-estudio y la disputa por la hegemonía cultural emergen como principios ineludibles para cualquier proyecto pedagógico orientado a la justicia social.

Para Colombia, estas lecciones implican superar la fragmentación curricular y la soledad institucional que caracterizan a la escuela pública en el posconflicto. La Cátedra de Paz, concebida como respuesta normativa, carece de fuerza transformadora si no se articula con estrategias productivas, dispositivos culturales permanentes y pactos territoriales que integren a la comunidad en la gestión educativa. En síntesis, la educación popular debe trascender la resistencia testimonial para consolidarse como un proyecto estructural que dignifique la vida, reconstruya el tejido social y convierta la escuela en un territorio de paz verificable, capaz de disputar las narrativas de violencia y abrir horizontes de esperanza crítica.

## 5. Conclusiones y Recomendaciones

### 5.1. Conclusiones derivadas de los objetivos.

En relación al primer objetivo, la investigación permite concluir que el gobierno de la Unidad Popular en Chile trascendió la noción de reforma educativa para consolidarse como una verdadera revolución de las sensibilidades, donde la propuesta de la Escuela Nacional Unificada (ENU) no representó un simple cambio curricular, sino un intento radical por democratizar el poder mediante el saber y eliminar la histórica división entre el trabajo manual e intelectual. Bajo esta visión, la educación se concibió como un proceso permanente que integraba a fábricas, sindicatos y barrios en una red de aprendizaje colectivo, demostrando que el Estado puede ser el principal dinamizador de una pedagogía de la esperanza al convertir la cultura en un derecho universal y no en un privilegio de clase. Esta experiencia histórica confirma que la voluntad política es el motor indispensable para que la escuela pública deje de ser un aparato de reproducción técnica y se convierta en un espacio de liberación nacional y social.

Por el contrario, teniendo en cuenta el lo propuesto en el segundo objetivo, el análisis del escenario colombiano post-2016 evidencia una persistente crisis de sentido en la escuela pública, la cual, a pesar de los avances normativos del acuerdo de paz, sigue operando bajo una lógica de burocracia pedagógica que prioriza la estandarización y las competencias técnicas sobre la formación de sujetos políticos críticos. La desconexión estructural entre la institución escolar y su territorio constituye una de las mayores barreras para la construcción de una paz estable; mientras las comunidades rurales y urbanas marginales demandan una educación que responda a sus heridas y memorias territoriales, el currículo oficial permanece frecuentemente anclado en modelos que ignoran los saberes populares. Se concluye, por tanto, que la escuela

en Colombia actúa muchas veces como un dispositivo de contención que no ha logrado traducir la paz firmada en el papel en una práctica pedagógica transformadora en el aula.

El diálogo establecido entre la memoria histórica chilena y la realidad colombiana arroja lecciones fundamentales, sugiriendo que la escuela debe dejar de ser una isla institucional para transformarse en el epicentro de la vida comunitaria, donde los Proyectos Educativos Institucionales se construyan desde la base, incorporando las historias de resistencia y los saberes de las organizaciones sociales. El modelo de democratización cultural de la Unidad Popular ofrece rutas claras para que la educación en Colombia asuma la cultura como una herramienta de reparación simbólica y sanación del tejido social dañado por la guerra. Asimismo, se reafirma la necesidad de recuperar la figura del docente como un intelectual comprometido y un mediador crítico, capaz de potenciar la conciencia y la agencia política de los estudiantes en sus propios contextos locales, superando la función de simple instructor de contenidos.

En definitiva, esta investigación sostiene que la recuperación de la memoria pedagógica de Salvador Allende no es un ejercicio de nostalgia historiográfica, sino una necesidad política urgente para imaginar una escuela donde la transformación social sea inseparable de la transformación educativa. La principal conclusión apunta a que solo mediante un sistema que reconozca al estudiante como un sujeto histórico y al conocimiento como una construcción colectiva, será posible transitar hacia una educación genuinamente popular en Colombia. Recuperar estos referentes latinoamericanos permite proyectar una escuela pública que no solo prepare para el mercado laboral, sino que se convierta en el eje articulador de un futuro digno, donde la educación y la cultura sean, efectivamente, prácticas cotidianas de la libertad.

## 5.2. Aportes a la práctica o al conocimiento pedagógico.

La presente investigación realiza un aporte significativo al conocimiento pedagógico al proponer una relectura de la relación entre el Estado y la educación popular, tradicionalmente vistos como esferas antagónicas o separadas. El estudio de la Unidad Popular chilena permite comprender que la educación popular no debe restringirse únicamente a los márgenes de la institucionalidad, sino que puede y debe informar las políticas públicas de un Estado en transición hacia la justicia social. Este hallazgo enriquece la teoría pedagógica latinoamericana al situar a la "memoria histórica" no solo como un contenido de estudio, sino como una categoría pedagógica activa que permite a los sujetos en contextos de posconflicto, como el colombiano, reconocerse como protagonistas de su propia historia. Al rescatar conceptos como la Escuela Nacional Unificada, el trabajo aporta una base teórica para repensar la interdisciplinariedad y la superación de la fragmentación del conocimiento en la escuela contemporánea.

En el plano de la práctica pedagógica, la tesis ofrece lineamientos metodológicos para la territorialización del currículo en las instituciones educativas públicas. Se propone que el diseño de los planes de estudio en escenarios de posconflicto no dependa de estándares globales descontextualizados, sino que se nutra de las experiencias de organización comunitaria, las artes populares y las narrativas locales de resistencia, emulando la democratización cultural del proyecto allendista. Esto se traduce en la propuesta de un rol docente transformado: el paso del instructor técnico al educador-gestor, capaz de mediar entre los saberes académicos y las realidades sociales del entorno escolar. Asimismo, se aporta a la práctica educativa una visión de la cultura como un dispositivo de reparación simbólica, sugiriendo que las actividades artísticas y culturales en la escuela deben ser el núcleo de la convivencia y no simplemente elementos extracurriculares o decorativos.

Finalmente, el conocimiento generado en este diálogo transnacional y trans-temporal contribuye a fortalecer la educación para la paz en Colombia desde una perspectiva crítica. El aporte radica en demostrar que la paz no se enseña mediante la simple transmisión de valores abstractos, sino a través de la vivencia de una democracia participativa dentro del aula y la vinculación de la escuela con los proyectos de vida de las comunidades. Esta investigación entrega a la comunidad académica una hoja de ruta para que la educación popular informe la renovación de la escuela pública, convirtiéndola en un laboratorio de ciudadanía donde la justicia social sea el eje articulador de toda acción pedagógica. Con ello, se busca que la práctica docente recupere su sentido ético-político, permitiendo que la memoria de los proyectos transformadores de América Latina ilumine las búsquedas educativas del presente.

### 5.3. Recomendaciones para docentes, instituciones o futuras investigaciones.

A partir de los hallazgos y conclusiones expuestas, se recomienda a las instituciones gubernamentales, específicamente al Ministerio de Educación Nacional y a las Secretarías de Educación territoriales, la formulación de políticas públicas que trasciendan el enfoque técnico-administrativo actual para dar paso a una flexibilización curricular real. Es imperativo que el Estado diseñe mecanismos normativos que permitan y financien la integración de saberes populares y comunitarios en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), especialmente en zonas afectadas por el conflicto armado. Se sugiere retomar el espíritu de descentralización cultural de la Unidad Popular para crear programas itinerantes de arte y memoria —análogos a los "Trenes de la Cultura"— que lleguen a las zonas rurales dispersas, no como eventos esporádicos, sino como una estrategia permanente de reparación simbólica y construcción de paz territorial.

En el ámbito de la práctica escolar, se exhorta a las instituciones educativas públicas a redefinir su relación con el entorno, abriendo sus espacios físicos y simbólicos a las organizaciones sociales locales. Se recomienda que las escuelas constituyan "Consejos de Saberes" donde líderes comunitarios, campesinos y gestores culturales participen activamente en la construcción de contenidos curriculares pertinentes, rompiendo así con la endogamia académica. A los docentes y directivos docentes se les invita a recuperar la dimensión política de su labor, implementando metodologías de Investigación-Acción Participativa (IAP) dentro del aula, de modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje parta de la lectura crítica de la realidad inmediata del estudiante y se oriente hacia la transformación de sus condiciones de vida.

Finalmente, para la comunidad académica e investigativa, se sugiere dar continuidad a esta línea de estudio profundizando en las tensiones prácticas que surgen al intentar institucionalizar la educación popular dentro del sistema formal estatal. Sería valioso desarrollar futuras investigaciones que analicen estudios de caso específicos en escuelas normales superiores o instituciones etnoeducativas, para observar cómo se negocian los saberes ancestrales con los estándares ministeriales. Asimismo, se recomienda explorar cómo las nuevas tecnologías de la información pueden actualizar el proyecto de la Escuela Nacional Unificada, investigando el potencial de las redes digitales para crear comunidades de aprendizaje colaborativo que, al igual que en el Chile de los setenta, busquen democratizar el acceso al conocimiento y fortalecer la soberanía cultural en el siglo XXI.

## Referencias Bibliográficas.

- Apple, M. W. (2019). *Educación y poder*. Siglo XXI Editores.
- Bayona Oliveros, M. (2024). La educación en el contexto social del posconflicto en Colombia: Desafíos y estrategias. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), 2063–2071. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2179>
- Buitrago Castellanos, R. F. (2022). Educación para excombatientes en el posconflicto: Un estado del arte de las propuestas educativas y de intervención. *Ciudad Pazando*, 15(1), 80–92. <https://doi.org/10.14483/2422278X.18662>
- CEPAL. (2023). *Education during the pandemic: An opportunity to transform education systems in Latin America and the Caribbean*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Cortés, M., Gambarra, T., & Evans, F. (Eds.). (2023). *Balnearios populares 1970-1973: patrimonio, turismo y memoria*. Ediciones UC.
- Díaz-Barriga, Á. (2018). *La educación en América Latina: entre la desigualdad y la esperanza*. Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I. (2020). *Escuela y desigualdad en América Latina: desafíos contemporáneos de la educación pública*. CLACSO.
- Espinoza Cartes, C. A. (2021). El Tren Popular de la Cultura: expresión del arte para todos. *Kamchatka: Revista de Análisis Cultural*, (17), 93–116. <https://doi.org/10.7203/KAM.17.17792>

- Fals Borda, O. (1991). *Acción y conocimiento: romper el monopolio con la investigación-acción participativa*. CINEP.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fundación Escuelas de Paz. (2024). *Memorias para la vida: Diálogos para la construcción de culturas de paz en la Colombia profunda*. Escuelas de Paz.
- Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método II*. Ediciones Sígueme.
- Gadotti, M. (2018). *Paulo Freire: Una biobibliografía*. UNESCO.
- Galeano Marín, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Garcés, M. (2005). *La revolución imposible: la Unidad Popular y el conflicto político en Chile (1970–1973)*. LOM Ediciones.
- Giroux, H. A. (2011). *Educación y política cultural: entre la crítica y la utopía*. Siglo XXI Editores.
- Guerrero Guevara, L. G., & Jaimes Carvajal, B. (2024). La educación popular y la construcción de paz: la experiencia de Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(2), 217–228.  
<https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.627>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación (6.ª ed.)*. McGraw-Hill Education.
- Jara, O. (2018). *Educación popular y pedagogía crítica: aportes para la transformación social*. CLACSO.

- Larraín, J. (2013). *Identidad chilena y proyecto de modernidad: entre la integración y la exclusión*. LOM Ediciones.
- Matamoras Fernández, C., & Neut Aguayo, S. (Coords.). (2023). *Nuevas historias de la educación durante la Unidad Popular (Vol. 2)*. Editorial Sole.
- Mejía, M. R. (2004). *Educación popular: una propuesta desde América Latina*. Editorial Magisterio.
- Mejía, M. R. (2011). *Educación y pedagogía crítica: caminos de transformación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Melo Contreras, L. A. (2012). *Las juntas de abastecimiento y precios: historia y memoria de una experiencia de participación popular. Chile 1970–1973*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile. *La cultura en la Unidad Popular*.  
<https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-619869.html>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook [Análisis de datos cualitativos: Un libro de métodos]* (4.<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications.
- Morra, M., Palieraki, E., & Pedemonte, R. (2023). *La Unidad Popular chilena (1970-1973): balance historiográfico y nuevas perspectivas trasnacionales*. *Historia Crítica*, (90), 3–28. <https://doi.org/10.7440/histcrit90.2023.01>
- Moulian, T. (1997). *Chile actual: anatomía de un mito*. LOM-ARCIS Ediciones.
- Neut Aguayo, S. (2023). *¿Unificación e integración? La educación secundaria durante los gobiernos de la Democracia Cristiana y la Unidad Popular (Chile, 1964-1973)*. *Historia de la educación - anuario*, 25(2).

- Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57–72.
- Oviedo Hernández, E. A., & Pungo García, D. A. (2024). Experiencias de la reincorporación de excombatientes de las FARC-EP en Caldon, Colombia. *Eirene: Estudios de Paz y Conflictos*, 7(12), 53–82. <https://doi.org/10.62155/eirene.v7i12.229>.
- Pérez, C. (2018). La ENU como representación de la lucha político-ideológica durante la Unidad Popular. *Revista Divergencia*, 7(11), 59-78.
- Rojas, M. (2016). La Escuela Nacional Unificada y la reforma educacional de la Unidad Popular. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(27), 111–132.
- Schmeisser, B. C. (2018). “La lucha por ‘el pan’ y la defensa del ‘gobierno popular’”: Juntas de Abastecimiento y Control de Precios en la vía chilena al socialismo. *Izquierdas*, 41, 224–249.
- Tedesco, J. C. (2019). *Educación y justicia social en América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Torres, A. (2021). *Educación popular y escuela pública: tensiones, desafíos y horizontes*. Universidad Nacional de Colombia.
- Torres, C. A. (2019). *Educación popular y política en América Latina: desafíos del siglo XXI*. Siglo XXI Editores.
- UNESCO. (2020, 23 de junio). New UNESCO report shows extent of global inequalities in education and calls for greater inclusion as schools re-open. <https://www.unesco.org/en/articles/new-unesco-report-shows-extent-global-inequalities-education-and-calls-greater-inclusion-schools-re>
- Unidad Popular. (1970). *Programa básico de gobierno de la Unidad Popular*.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.

Williamson, G. (2023). Educación Popular en Chile (2011-2021): Desde la marginalidad hacia la construcción de soberanía educativa. Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, (29), 21–47. <https://doi.org/10.25074/pfr.v0i29.2297>.