



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**EDUCACIÓN POPULAR COMO PRÁCTICA TRANSFORMADORA:
¿PARA QUÉ, POR QUÉ Y CÓMO SE PODRÍA HACER EDUCACIÓN
POPULAR?**

La experiencia de la Escuela Pública Comunitaria de Santiago.

Tesis para optar al grado de Magister en Ciencias Sociales c/m Sociología de la
modernización

MARCELA EDITH FERNÁNDEZ VALENZUELA

**Profesor Guía:
KLAUDIO DUARTE QUAPPER**

Santiago de Chile, año 2017

Agradecimientos

Esta tesis es fruto de un trabajo colectivo y colaborativo, desarrollado entre los años 2014 y 2015 al calor de la convivencia cotidiana en la Escuela Pública Comunitaria, es por ello, que los agradecimientos son más que unas simples palabras de reconocimiento por el apañe prestado, sino más bien, se tratan de una minúscula muestra de aprecio y respeto a todas y todos quienes facilitaron la realización de este trabajo, ya sea dando opiniones y aportando en discusiones de pasillo, así a quienes se involucraron de lleno en este proyecto y aportaron con lineamientos afectivos, teóricos y políticos para que no se “perdiera el foco”. Es por eso necesario nombrar a todas y todos los compañeros que acompañaron este caminar: *Gabi, Franco, Rosa, Meni, Pancho, José, Cata, Paty, Paula, Fran C, Fran B, Pablo, Dani B, Diego, Arturo, Juan, Jesu, Rupe, Tinho, Coté, Felipe, Salva, Marcos, Nico, Karla, Knicero, Lápiz, Nelsiño, Sebita, Moncho, Ange, Miguel, Rahien, Lore, Lucy, Juanito, Fabo y Chikano*. En especial a Fabian, Chikano y Diego que me apañaron en los desvaríos, leyendo avances y proyectos, apañando en las entrevistas (En su confección y transcripción), a todas y todos quienes me dieron tiempo de su tiempo concediendo una entrevista, apurando una transcripción... en fin, tantas cosas que se entrecruzan en este caminar que es la vida de las y los atrevidos que se organizan.

También quiero agradecer el apoyo de los compañeros del Colectivo de Geografía Crítica Gladys Armijo por el empuje, darle piso a la locura, en especial a Pato, Diego, Froilán y al Nacho Celis, por su constante aporte en discusión teórica, presión pa’ que no dejara la empresa a medio terminar y confianza pa’ desarrollarnos tanto como compas como colegas en ejercicio de la profesión.

A lxs que han estado siempre: Dani Tamy, y, en especial a la Myriam por siempre, apostar a la confianza y la amistad duradera. A la Vero, la Nana, el Barbas, el Yarquén y al Kalfü; la Cona, Javier y Misifus; La Katy y la Oli; la Ale y la Amanda; la Chinita, la Caro; la Domi, JP y Maxi bebe; el Maxi, la Cata y el Lauchito; y a Panchova, la Nico, el Negro el Mati, el Gory, el Lucas, Yeicks y Javier por seguirnos acompañando el intelecto y desafiándonos a crecer, por compartir la vida y la familia... ... el Cureke, la Wonkita, la Flani, el Chiko y el Mancini por seguirnos aguantando y seguirnos considerando en nuestros tiempos. A la Paulina, el Diego y la Victoria por encontrarnos y compartirnos en esos pasillos fríos de la FACSO y la vida. A la Pame y al Becino por lo mismo y, además, por ser compañeros, por compartirnos y reconocernos... (y a tantitxs más, que lxs tengo en el ♥ pero no nombro ahora)

A Ange, Juan, Fran y José: Por compartirnos y aguantarnos en el cotidiano de “Lira”.

Mención honrosa a lxs *desayudantes* que me apañaron al final de la empresa: Vale, Dani, Nadia, Víctor, Hugo y Dario. A lxs estudiantes de ped. básica del Peda, en especial a las generaciones del 2014 y 2015. Gracias por la confianza y la comprensión (y el escuchar reiteradamente los desvaríos en clases, y las suspensiones de clases para terminar esta tarea).

A Claudio por su rol de guía, su confianza y la complicidad del educador popular: Por alentarnos a investigar lo que nos hace sentido y poner a la investigación social como un elemento de lucha *desde y con* las organizaciones populares... por fomentar la investigación desde abajo.

A mi familia sin lugar a duda porque a pesar de que la vida nos juega y nos apalea, todavía seguimos juntos dando cara. Porque a pesar de lo incomprensible que puedan parecerles las decisiones que he tomado, siguen siendo una fuente de amor sincero e incondicional. Porque siempre están ahí, aguantando el poquito y dándonos momentos hermosos. Los amo profundamente y este camino de vida surge de ese profundo vínculo de amor que poseemos y me moviliza a seguir comprendiendo esta realidad para transformarla. Por ustedes me hago fuerte.

Dedicada a todxs quienes tienen la osadía de construir desde fuera y desde dentro, al margen y sin permiso.

INDICE

Contenido

Agradecimientos.....	2
INDICE	3
INTRODUCCION.....	5
1. Contexto.....	5
1.1 Educación Popular en América Latina y Chile:	6
2. Panorama Conceptual.	9
Prácticas educativas.	10
Territorio	11
Comunidad	11
Horizonte de transformación.....	11
3. Pregunta y Objetivos de Investigación	12
4. Diseño Metodológico.....	12
Enfoque	12
Producción de la Información:	15
Análisis de información	15
Muestra.....	15
5. Estructura del informe	16
Capítulo 1: Conformación de la Escuela Pública Comunitaria de Santiago.	18
1.1 Antecedentes y Conformación.....	18
1.3 Educación de Adultos en Chile.....	28
1.4 Escuela Pública Comunitaria de Jóvenes y Adultos: Propuesta y horizontes de trabajo.	29
Capítulo 2: Las Prácticas auto-educativas de la Escuela Pública Comunitaria.....	31
2.1 Posicionamiento en torno al concepto de Educación	31
2.2 La Educación Popular en la Escuela Pública Comunitaria: ¿Educación Popular o Autoeducación?	33
2.3 Las metodologías y estrategias de enseñanza/aprendizaje desplegadas “intra” aula de la Escuela Pública Comunitaria	37
2.3.1 Actores del proceso educativo.	37
2.3.2 Metodologías Desplegadas: Parejas Pedagógicas, Temas generadores y Dialogicidad.	44

2.4 El Curriculum “Epeciano” y la relación con el Estado.....	57
Capitulo 3: La dimensión territorial de las prácticas educativas de la EPC.....	69
3.1 Desde dónde leer el territorio.	69
3.2 ¿Cómo se despliega la territorialidad en la Escuela Pública Comunitaria?.....	74
Capitulo 4: La “Comunidad Epeciana”	83
4.1 Comunidad.....	83
4.2 La construcción de la comunidad y lo comunitario en la EPC.....	91
Capitulo 5: Hacia la transformación: horizonte de sentido y esperanza de la Escuela Pública Comunitaria.	97
5.1 La Escuela más allá de la escuela: La Construcción de la EPC como un espacio de Autoformación, Autogestión y Autonomía.	97
5.2 La dimensión prefigurativa: la experiencia de la EPC en clave anticipatoria.	112
5.3 La Escuela Pública Comunitaria y el Movimiento social.....	116
5.4 Horizonte de Sentido y Esperanza.	128
Conclusiones	134
Bibliografía.....	144
ANEXO DOCUMENTOS DE TRABAJO INTERNO.	151
1. Escuelas Públicas Comunitarias: Propuesta de otra educación para una nueva sociedad.	151

INTRODUCCION

A través de la presente investigación, se analizaron las dimensiones de la experiencia desplegada en torno a las prácticas de educación popular en la organización Escuela Pública Comunitaria de Santiago, ubicada en el barrio Franklin. Las dimensiones a analizar de la experiencia pretenden mostrar cómo se piensa y se vive la ejecución de un proyecto de tal envergadura en este tiempo. A través del reconocimiento de sus prácticas, se pretende comprender como lo territorial, lo comunitario y lo educativo convergen y confluyen en el proceso educativo denominado “educación popular” y apuestan a la transformación social en esta época.

1. Contexto

En el presente la educación chilena se declara en crisis. Una crisis que es multidimensional, producto de la creciente mercantilización del derecho social a la educación. Una crisis que se expresa de varias formas, ya sea a través de movilizaciones estudiantiles multigeneracionales exigiendo gratuidad; profesores exigiendo condiciones dignas de trabajo y valorización profesional; la emergencia de nuevas formas de concebir la educación como un proceso no mecanizado y humanizador, etc. Una parte importante de la sociedad chilena percibe la crisis y exige cambios profundos a la estructura educacional como una manera de transformar el modelo del país, las formas de racionalidad dominantes y modificar el status quo social que enfrenta sistemáticamente las consecuencias de estos 20 años de neoliberalismo. Es en este contexto dónde surge la propuesta de la Escuela Pública Comunitaria.

Para comprender este contexto, es necesario remitirse al año 2011, cuando se produce una fuerte movilización de carácter nacional que busca terminar la educación de mercado. En este proceso, se plantea la necesidad de generar cambios profundos en el modelo de financiamiento de la educación, como el fin a la municipalización, al sistema de subsidio y al lucro. Ese año, tanto estudiantes secundarios como universitarios, se articularon en una gran movilización que recogió demandas desde las movilizaciones de los años 2006 y 2008 y, buscaban incidir y participar en el diseño de los cambios que exigían, puesto que, en los anteriores procesos de movilización, la salida siempre fue a partir de acuerdos entre los sectores políticos que están en el gobierno.

Hay elementos diferentes en la movilización del 2011 con respecto a los anteriores procesos. El primero tiene relación con que efectivamente hay una demanda: “Educación

gratuita, pública y de calidad”, pero esta insta al Estado, ya no sólo pidiéndole asegurar dicha condición, sino que además se suma la posibilidad de que las comunidades gestionen establecimientos educativos de acuerdo a proyectos que emergen desde el contexto local. El segundo elemento tiene que ver con que producto del mismo aprendizaje heredado de las anteriores movilizaciones, se exige, cómo piso mínimo para establecer un dialogo con la autoridad, que este se realice directamente con los representantes del movimiento estudiantil para asegurar que las demandas del sector se discutan en la dirección que el movimiento define, sin el peligro de la cooptación de la lucha y su posterior instrumentalización política.

Es en este contexto donde pretende enmarcarse esta investigación, ya no dando cuenta de las problemáticas que atraviesa la educación chilena, sino que tomando en cuenta el momento, se propone comprender como la Auto-Educación Popular a través de sus prácticas sociales (educativa, territorial y comunitaria) surge como una alternativa viable para la construcción de una sociedad nueva. La propuesta educativa de la EPC, se sitúa desde el reconocimiento de la dimensión política y la potencialidad transformadora de la educación y apuesta a la contribución de los procesos organización y lucha social desde el campo educativo, para superar las desigualdades e injusticias provocadas por el capitalismo, tensionando aquellas prácticas pedagógicas que reproducen relaciones de explotación y opresión, muchas de las cuales se dan dentro de la sala de clases. (EPC, 2013: s/n)

Este reconocimiento de las potencialidades transformadoras y políticas de la educación no es nuevo y claramente es tributario de una larga trayectoria histórica del proyecto de transformación social que viene desde los pensamientos críticos latinoamericanos que surgen durante el siglo XX y también recoge la experiencia organizativa y educativa de los movimientos sociales en Chile desde mediados del siglo XIX hasta el presente (Mejía, 2013; Cabaluz, 2014; Fauré 2015).

1.1 Educación Popular en América Latina y Chile:

A nivel latinoamericano, el tronco de la Educación Popular se origina mucho antes de la sistematización freireana. Siguiendo a Marco Raúl Mejía (2013), se reconoce una especificidad latinoamericana en su evolución, ya que se trataría de una práctica con historia.

La primera Educación Popular, vendría propugnada por Simón Rodríguez ya hacia fines del siglo XVIII, donde postula una educación americana en contraposición a una europea, que permita la liberación de las colonias y rescata el valor del trabajo en el proceso. Durante la primera mitad del siglo XX se identifica un segundo momento que se caracteriza por la existencia de prácticas y experiencias pedagógicas influidas por el socialismo, anarquismo e influidos por la doctrina social de la iglesia. Estas experiencias buscan educar a los obreros en las universidades “populares” (en países como Perú, México y El Salvador), en tiempo, contenidos y estrategias, para que este adquiriera consciencia sobre el lugar en el que está y su papel en la historia, con el fin de construir organización. En el caso chileno, destacan las escuelas racionalistas creadas por la FOCH. (Cabaluz, Ojeda y Olivares, 2014)

Un tercer momento sería la emergencia de las “Escuelas Indígenas”, en los años 30 del siglo XX, donde la experiencia de Warisata, la Escuela Ayllú en Bolivia, pretende generar un movimiento transformador y de creación cultural único, con énfasis en el valor del trabajo, a través de la “escuela del Esfuerzo” e instala la idea de que la escuela está en la comunidad: “más allá de la Escuela, estará la Escuela”.

Un cuarto momento vendría dado por el Movimiento Fe y Alegría con José María Veláz, donde se plantea esta idea de escuela integral que viene dada por la Educación Popular, con una educación de carácter liberador, extenso y cualificado, para terminar con la desigualdad de la sociedad y que impulse el cambio social (Mejía, 2013).

El último momento sería el de Paulo Freire y la Pedagogía de la Liberación hacia los años 60 -70, que coincide con un momento específico en América Latina donde se está dando crítica a las formas culturales de la colonialidad. En este momento, se da la tarea de la construcción de un pensamiento propio “que busca diferenciarse de las formas eurocéntricas y de las miradas de una lectura de América desde fuera, que no se lee internamente, generando líneas de acción que constituyen con la educación popular los gérmenes de un pensamiento propio que organiza y da sentido a estas realidades” (Mejía, 2013:18).

Esto permitiría la construcción de una mirada desde nuestro contexto, tomando una práctica histórico-social que se viene conformando desde la segunda mitad del siglo XX hasta el presente. Se trata de “un proceso que nació unido a las dinámicas sociales, políticas y culturales que se desarrollaron en nuestra realidad, buscando una identidad y

un sentido propio al ser de acá como una práctica que, abierta a otras culturas, busca concretar un compromiso con las necesidades de transformación de la injusticia de nuestras realidades” (Mejía, 2013:21).

Para la singularidad de la experiencia histórica chilena, Fauré (2011) plantea, que hay al menos cuatro momentos en los que en la historia de Chile se ha tensionado el proyecto educativo popular versus la educación que emana desde el Estado y la institucionalidad para los sectores populares. El primer momento lo sitúa a mediados del siglo XIX a raíz del incipiente proceso de modernización que comienza a vivir el país. Dicho proceso modernizador, entre otros efectos, propicia la creación de las ‘sociedades educacionales’, que se implementan en las sociedades artesanales: escuelas nocturnas de artesanos en los que no sólo se buscaba fortalecer una propuesta de autonomización económica a partir de la instrucción, sino que también intentó levantar espacios autogestionados de construcción de identidad. Entrando al siglo XX, estas experiencias encontrarán correlato y continuidad en el mundo obrero, donde la experiencia artesanal se amplía en clave ‘Mancomunal’, reforzando las prácticas educativas como un “soporte fundamental de generación de identidad, lectura de la realidad y construcción de proyecto” (Fauré, 2011:5). Este movimiento será cooptado después de la crisis social y política de 1925 con la creación del “Estado Docente”, que en amplios sectores generó rechazo. No obstante su cooptación, Fauré destaca que las prácticas autoeducativas encontraron un fuerte apoyo en otros sectores sociales. Distingue las Escuelas para Proletarios de la Universidad de Chile, que darán paso al “Centro de Educación Popular”, o desde los estudiantes que realizan en 1913 un “Congreso de Educación Popular” que buscaba coordinar las acciones educativas de estos para el mundo popular, así como también menciona las iniciativas de la iglesia a ese respecto. Destaca además que esta suerte de institucionalidad paralela buscaba impactar en el modelo educativo formal, ya que hacia 1925 en el periodo de la crisis ya mencionada, se plantea un modelo educativo diferente, en una propuesta “comunitaria” que se construye a través de un largo proceso de diálogo entre diversos actores sociales como la FECH, la FOCH y la Asociación General de Profesores de Chile.

El segundo momento se sitúa en la dictadura militar (1973-1990) y reconoce sus antecedentes en el movimiento de pobladores desde 1957. Será en dicho periodo en que se empieza a hablar de un Movimiento de Educación Popular chileno, donde lograrían fusionarse las prácticas educativas del mundo popular con esta institucionalidad

educativa paralela. Esta última estaría representada por las organizaciones que estaban conformadas por profesionales y que se financiaban internacionalmente, promoviendo y articulando diversas experiencias educativas en las organizaciones populares. Por otra parte estaría esa cara invisible, referidas a las organizaciones preferentemente poblacionales, que sin enmarcarse bajo la denominación “Educación Popular” se abocaron a la tarea de superar las dificultades que el contexto generaba en su desarrollo, con una lógica que les permitiera la apropiación, generación y socialización, para regenerar el “tejido social” y aumentar los espacios de acción que permitieran a estos sujetos encontrar vías alternativas de supervivencia y desarrollo autónomo y colectivo en todos los ámbitos.

El tercer momento, Fauré lo sitúa en la década del 90, donde el Estado a través de la ‘Comisión Nacional para la Modernización de la Educación’, vuelve a asumir el control de la gestión educativa en clave social, desplazando a las orgánicas que habían asumido este rol anteriormente. Además, en este periodo se produce el cierre del ‘Programa de Educación Popular’, del CIDE, organización emblemática en los proyectos educativos de base.

El cuarto momento que reconoce Fauré va desde los comienzos del nuevo milenio, hasta el presente. En este momento identifica una “nueva” educación popular denominada “auto-educación popular”, sus experiencias se expresan a través de organizaciones territoriales de base, que potencian el trabajo territorial y poblador. Se trata de experiencias que colocan como eje central la discusión por lo educativo, defendiendo la educación pública, entendiendo lo público como lo comunitario. En este momento nace la Escuela Pública Comunitaria y las organizaciones que surgen en este contexto se reconocen como parte del tronco de la Educación Popular ya descrito y también como parte de un proyecto popular (Fauré, 2015).

2. Panorama Conceptual.

En esta investigación se pretende develar el despliegue de la experiencia de la EPC, en torno a sus dimensiones educativas, territoriales y comunitarias, a fin de comprender como estas dimensiones se imbrican en la concreción del proyecto con miras a la transformación de la sociedad. Para ello, se trabajó con categorías conceptuales vinculadas a las prácticas educativas, las prácticas territoriales y las prácticas comunitarias.

Prácticas educativas.

Las prácticas que se denominan educación popular, son variadas y diversas, pero se han distinguido a lo largo de la historia, al menos 2 tendencias: la educación “para” los sectores populares y aquella educación que emerge “desde” esos sectores. La segunda tendencia es la que se expresa a lo largo de esta investigación, denominada por Salazar (1987) “auto-educación popular”. A partir de esto entonces es preciso señalar que la Educación Popular que se entiende en esta investigación es aquella que emana desde el pueblo y para sí mismo, por lo que se trata de prácticas que desarrollan fórmulas educativas autónomas, ligadas a sus necesidades y problemáticas y se han materializado de diversas maneras, frente a las prácticas que vienen del Estado y se reconocen como “inútiles” o sin sentido (Caballuz, Ojeda y Olivares, 2014).

Con respecto a las prácticas educativas, los aportes sin lugar a dudas provienen desde la mirada latinoamericana propuesta por Paulo Freire, quien plantea que desde la conciencia de que somos seres “históricamente inacabados” es posible la permanente educabilidad del ser (Freire, 2003). Se apoya en la creencia de que la educación nunca es neutra, sino que siempre es intencionada, y tiene una dimensión política que puede respaldar la transformación de las sociedades oprimidas para su emancipación (Molina, 2011). El aprendizaje surge desde la realidad presentada como un contexto problematizador, en donde los diversos actores que son parte de la realidad en conflicto, deben negociar para la construcción de la realidad. Los valores son los que construyen los sujetos en su relación dialógica, a través de la cooperación y la solidaridad. Se reemplaza la clásica noción de distinción entre teoría y práctica por la de praxis, planteada por Freire como la “teoría en acción”. El rol del profesor se diluye, pero no desaparece, en cuanto reconoce los saberes de los estudiantes como insumo para la construcción de su propio saber que dialoga. El profesor es un investigador, que reflexiona constantemente de su práctica comprometida política e ideológicamente con la situación escolar y sociocultural de sus estudiantes. El énfasis está en provocar la transformación social de los estudiantes y la escuela como comunidad (Cubillos, 2014).

En esta investigación, se trabajó tanto lo que va “por dentro” del aula en cuanto a prácticas pedagógicas propiamente tales, y lo que va por “fuera”, tomando la noción propuesta por Foladori “Aulear” (2014) para leer los procesos de constitución de la EPC como un espacio de construcción y aprendizaje de organización social.

Territorio

Las prácticas territoriales aquí analizadas se leen desde la geografía crítica. La geografía crítica latinoamericana, ofrece pistas para la comprensión de las acciones sociales ya no sólo en el plano de la organización y sus demandas, sino también en el entendimiento de que estas generan espacialidades diferentes, por lo que este espacio ya no es sólo el escenario dónde ocurren los procesos sociales. Según el autor “toda acción humana es trabajo y todo trabajo es geográfico (...) no hay producción del espacio que se dé sin el trabajo (...) el proceso de vida es un proceso de creación del espacio geográfico” (Santos, 1996:84) es por ello que la geografía estudia ya no sólo la delimitación de las áreas de la acción de las personas, sino que también intenta comprender ese accionar a través de las acciones de territorialización. Esto es importante a la hora de entender que la auto-educación popular genera un tipo de sujeto que posee una concepción territorial y espacial diferente, ya que “los territorios son formados en el espacio geográfico a partir de diferentes relaciones sociales” (Mançano, 2005: s/n).

El reconocimiento de la dimensión territorial geográfica de la escuela y la educación permite “situar” en contexto y proceso, de manera material e intangible, la disputa política y las intencionalidades en conflicto para la transformación social. En cierta manera, dota de materialidad un aspecto al sentido de la lucha que los sectores populares han mantenido a lo largo de la historia, puesto que las formas de organización, las relaciones y las acciones históricas ocurren en el espacio geográfico y, por lo tanto, en todas las dimensiones de la realidad.

Comunidad

En la auto-educación popular un elemento muy importante a considerar es la idea de comunidad. Los vocablos comunidad y comunitario hoy son utilizados de diversas maneras. Generalmente hacen alusión a un sentido positivo, unitario y solidario. En esta investigación, se realizó una lectura para comprender la polisemia del concepto y desde ahí, conceptualizar de manera pertinente las prácticas comunitarias que en la experiencia de la escuela se despliegan.

Horizonte de transformación

Finalmente, las dimensiones conceptualizadas a lo largo de este informe confluyeron en la lectura de la experiencia de la Escuela en clave anticipatoria o “prefigurativa” (Ouviña,

2011), para comprender como esta experiencia se plantea a sí misma como un espacio de práctica de nuevas relaciones sociales liberadoras. En ese sentido, el horizonte de transformación actúa como una brújula, que permite a las y los integrantes de la EPC ir reflexionando sobre sus diversas prácticas, con el fin de potenciar y seguir construyendo el espacio educativo de la Escuela.

3. Pregunta y Objetivos de Investigación

Pregunta de Investigación:

¿De qué manera la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria (EPC) como práctica autoeducativa, territorial y comunitaria, contribuye a los procesos de transformación social en Chile?

Objetivo General:

Analizar de qué manera la experiencia de la EPC como práctica autoeducativa, territorial y comunitaria contribuye a los procesos de transformación social en Chile.

Objetivos Específicos:

1. Caracterizar las diferentes prácticas autoeducativas al interior de la escuela.
2. Comprender la importancia de la territorialización de la Escuela y el proceso educativo.
3. Comprender la importancia de la comunidad y lo comunitario en la definición del proceso educativo popular de la EPC
4. Discutir el horizonte de sentido y de esperanza del proyecto educativo popular desplegado en la EPC

4. Diseño Metodológico

Enfoque

Para la presente investigación se trabajó bajo un enfoque cualitativo. Esta decisión metodológica tiene que ver con algunas características del objetivo general propuesto y la pregunta de investigación. En ese sentido, este enfoque pretende acceder y reconstruir las percepciones y significados sociales, incorporando el contexto para obtener un análisis más completo de la realidad observada, con el objetivo de producir datos

derivados de la subjetividad, es decir, desde los sujetos (Arteaga, 2014). En esta investigación además se requirió de un enfoque flexible, que permitió por una parte captar los significados del habla de las personas involucradas en la experiencia particular, así como también que estos se involucren en el proceso de investigación de forma participativa.

Fals Borda plantea la idea de la “investigación militante” (2003), para referirse a aquellas y aquellos investigadores que, se insertan en los territorios a investigar a fin de generar un compromiso consecuente, tomando en cuenta el nivel de conciencia política de la comunidad investigada y no busca manipular y/o dominar. Requiere mezclar diversas técnicas de investigación e intervención social habituales y adecuarlas con el fin de ponerlas al servicio de la comunidad con miras a co-construir procesos de transformación social (Olivares, 2015). En este sentido, es importante declarar que quien realiza esta investigación, forma parte de la organización política que investiga, por lo que, las temáticas, problemáticas y reflexiones que de esta se desprenden, responden a los intereses y requerimientos de la organización social EPC.

La investigación militante se trata de una opción epistemológica, metodológica y política, que apuesta a ser una alternativa a la investigación tradicional, reconociendo el esfuerzo de aunar puentes entre la academia y las organizaciones políticas, con el fin de trabajar y desarrollar procesos investigativos que respondan a los intereses, capacidades y realidades de las comunidades investigadas, descartando la relación sujeto/objeto, sustituyéndola por una relación sujeto/sujeto en el proceso de re-construir conocimiento arraigado en las comunidades, el cual es útil para sus luchas, haciendo que este puente entre academia y militancia contribuya a los procesos de transformación social, a partir del aporte de las y los investigadores militantes en la vinculación entre teoría y praxis (Olivares, 2015).

“Fals Borda señala que la inserción que se realizaría en las comunidades, tendría al menos dos determinantes: la de constituir una experiencia intelectual de análisis, síntesis y sistematización, realizada por un personal comprometido con grupos claves o personas pertenecientes a éstos; y el de ceñirse a diferentes modos de aplicación local, según las alternativas o coyunturas históricamente condicionadas. Estas 2 determinantes configurarían la técnica básica de la investigación militante llamada investigación-acción, que incluye la dialéctica entre la teoría y la práctica (Fals Borda, 2003)” (Olivares, 2015: 79-80).

El objetivo no es solo acumular conocimiento científico en un entorno revolucionario, sino que su meta es el “aumentar la velocidad de la mayor eficacia que habrán ganado

los grupos organizados con estos fines, lo cual puede llevar, en la práctica, a articular o reforzar un movimiento y una organización de política avanzada” (Fals Borda, 2003: 207).

Con respecto al elemento Investigación-Acción Participativa (IAP), Fals Borda señala que el elemento central de este posicionamiento tiene que ver con el aprender o construir ciencia y teoría desde las personas que integran las comunidades y los territorios. Esto implica trabajar desde los espacios de organización, abrir espacios de participación activa en el proceso de investigación en torno a la definición de temáticas y objetivos, producción de información y productos finales (Fals Borda, 2003).

Para efectos de esta investigación, fue necesario definir momentos “participativos” y momentos de trabajo individual, sin mermar las reflexiones colectivas, por lo que, me posicioné epistemológica y metodológicamente desde la IAP, pero producto de los tiempos diferidos entre la EPC y el programa, la parte participativa fue parcial y se materializó en:

- * Jornadas de trabajo en la fase de construcción de instrumentos para producir la información: las pautas de entrevistas (individuales y del grupo focal) fueron generadas en conjunto con un grupo de educadoras y educadores agrupados en una comisión de trabajo vinculado a la autoformación. La revisión de dicha pauta orientadora fue posteriormente discutida en la asamblea de educadores.
- * La definición de la muestra de investigación en la elección de las y los educadores a entrevistar, así como la convocatoria de las organizaciones afines para el grupo focal, también fue una decisión de la Asamblea de Educadores.
- * El proceso de transcripción de entrevistas, estuvo a cargo del colectivo de educadoras y educadores.
- * Se realizó una revisión por parte de un equipo asesor, del proceso de análisis de entrevistas.

La fase de devolución sistemática, se realizará a lo largo del año 2017, en el proceso de autoformación de la EPC.

Este posicionamiento fue pertinente para los objetivos de esta investigación en particular, así como también por mi condición de militante del espacio, buscando aportar en la discusión y reflexión de la experiencia para que esta se pueda seguir fortaleciendo.

Producción de la Información:

En la presente investigación, se utilizaron las siguientes técnicas de producción de información:

Entrevistas en profundidad: Se utilizaron con el objetivo de conocer en profundidad, valga la redundancia, como el grupo de educadoras y educadores de la Escuela Pública Comunitaria percibe y significa la experiencia.

Grupo Focal: técnica que fue utilizada a fin de conocer la percepción y significados que le atribuyen a la experiencia las organizaciones que son afines a la Escuela Pública Comunitaria, así, se buscaba conocer de qué manera dichas colectividades se vinculan con la experiencia y cuáles son las motivaciones que poseen para avanzar en un trabajo conjunto con las y los integrantes de la EPC y el aporte de la experiencia al movimiento social.

Reuniones con grupo asesor de la EPC: Por su parte las reuniones con el equipo asesor de la escuela permitieron una constante retroalimentación entre investigadores y la comunidad con la cual se realiza este estudio. Esto posibilitó revisar, analizar, debatir y consensuar todos los documentos y propuestas que se fueron elaborando para la investigación.

Análisis de información

Análisis de Contenido: intenta reconstruir a partir de los contenidos ‘manifiestos’, los contenidos latentes que dan sentido al discurso. Esta acción permite conocer cómo funciona y a quién está dirigida el habla (Navarro y Díaz, 1994). A través de la distinción, separación y priorización de elementos de los discursos tomados en entrevistas, se buscó reconocer y distinguir los temas y lugares comunes: ‘categorías’, que emergen desde las narrativas de los sujetos. Esto permitió reconocer tanto elementos latentes en el habla de las y los educadores, así como también los elementos que son parte del contexto donde se despliega la experiencia. La comprensión del habla y su contexto como una unidad, permitió asir de manera concreta el objeto de estudio, a través de la interpretación de los significados profundos que lo definen y constituyen.

Muestra

En este tipo de investigación cualitativa, la representatividad de la muestra se define desde el conocimiento de que las y los participantes de la experiencia de la EPC

conforman un colectivo. Este colectivo se ordena según los roles y funciones que cumple cada educador al interior de la experiencia. Por otra parte, la representatividad fue definida a partir de un criterio de saturación, bajo la premisa de que toda información producida al interior de un grupo es finita, por lo que, llegado a cierto punto, ésta se agota y comienza a redundar, indicando que ya es tiempo de detener el proceso de producción de información (Canales, 2006).

Por otra parte, se ha señalado en diversos procesos de investigación asociados a Educación Popular que quienes realmente exhiben los efectos de la transformación que esta persigue son las y los educadores, ya que son ellos quienes, a partir de los procesos de retroalimentación a partir del despliegue de la misma experiencia, quienes más se autoeducan. Así en palabras de Oscar Jara: “en el trabajo de educación popular, quien más aprende, quien está más en permanente desafío de aprendizaje, todos los días y a todas horas, es el educador o la educadora” (2015:26).

En base a ambas premisas, la muestra se definió en torno al colectivo de educadoras y educadores populares de la EPC, considerando: área del saber en la que trabaja y tiempo dentro de la organización. Esto definió la realización de 11 entrevistas en profundidad, 7 correspondiente a educadores y 4 a educadoras.

Para las organizaciones que participaron en el grupo focal, se consideró el tipo de organización que estas tienen vinculado a la experiencia que levantan, más la forma de vinculación que mantienen con la EPC, siendo 3 organizaciones que realizan trabajo educativo: COPLA (Centro de operaciones Población Los Areneros) de San Bernardo Oídos Rebeldes (Colectivo de contrainformación); y la Universidad Popular Cura Jimmy del Cerro 18, Lo Barnechea.

5. Estructura del informe

El presente escrito se estructura en torno a 5 capítulos, más un capítulo de introducción y conclusión. En el capítulo 1, se caracterizó el proceso de conformación de la EPC, identificando sus antecedentes contextuales, los vínculos entre las experiencias anteriores al nacimiento de la Escuela y las motivaciones iniciales de las y los educadores involucrados en el proyecto.

En el capítulo 2, se trabajó en torno a las prácticas educativas de la EPC en el contexto de enseñanza-aprendizaje en el proceso de nivelación de estudios. Se identificaron los

actores implicados en el proceso, el posicionamiento en torno al concepto de educación y educación popular que registra la experiencia y, se caracterizaron las diferentes metodologías desplegadas en la EPC. Finalmente se analizó el proceso de construcción curricular.

El capítulo 3 trató sobre la dimensión territorial de la experiencia educativa de la EPC, sus alcances y limitaciones en el despliegue práctico del trabajo territorial.

El capítulo 4 discutió en torno al concepto de comunidad y lo comunitario, intentando desentrañar de qué manera las y los educadores de la EPC definen que es comunidad y cómo este proceso se va construyendo en la experiencia.

El capítulo 5 y final, reflexionó sobre el horizonte de sentido y esperanza de la experiencia, leyendo la construcción del espacio en clave prefigurativa.

Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación.

Capítulo 1: Conformación de la Escuela Pública Comunitaria de Santiago.

1.1 Antecedentes y Conformación

Los antecedentes de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin se encuentran en el contexto histórico-social durante la primera década de los 2000 y desde donde emerge el proyecto. Siguiendo la propuesta de Daniel Fauré (2015) es posible distinguir durante la primera década del nuevo milenio dos momentos diferentes en los procesos de organización de la juventud urbano-popular, poniendo como hito o punto de quiebre, la “Revolución Pingüina” del año 2006. Desde esa perspectiva, según los planteamientos del autor, desde ese año se produce una fase ascendente de movilización social donde se coloca como eje central la discusión por “lo educativo”, “articulando la demanda de la recuperación y defensa de la educación pública y llevadas a lo programático, en su versión más radical, en la propuesta de autogestión educativa denominada “control comunitario” (Faure, 2015:6). En ese sentido es importante especificar algunas de las características de las organizaciones que surgen en este ciclo de movilizaciones que él signa hasta el presente (y más allá):

- a. Posee una marcada tendencia autoeducativa, que se manifiesta en diversas prácticas de autogestión educativa que se expresan por ejemplo en las tomas estudiantiles, que son al mismo tiempo medida de presión frente al Estado y los sostenedores, y se constituyen como una experiencia concreta de control por parte del “colectivo” que moviliza la acción, definiendo una suerte de espacio de “producción educativa”, donde se ponen en juego y dialogo la producción de saberes y sus espacios de socialización, las metodologías aplicadas en ese proceso, sus tiempos y recursos necesarios. Lo interesante es que declaran explícitamente la intencionalidad política de sus prácticas con horizontes prefigurativos (Ouviña, 2011).
- b. Estas prácticas de control comunitario se dan tanto “por fuera” del sistema como “por dentro” del mismo, y en ambos escenarios se han establecido puentes de dialogo que han permitido reposicionar el debate en torno a la posibilidad de construir poder popular a partir de estas prácticas educativas.
- c. Por otra parte, el ciclo de movilizaciones provocó una fuerte visibilización y legitimación pública al renovar y/o ampliar los márgenes de acción de la juventud urbano-popular, al mostrar el impacto que generan las movilizaciones sociales en la configuración de la agenda pública.

- d. Este ciclo de movilizaciones marca también la crisis del macrosistema educativo formal, que se evidencia en una crisis de eficiencia/eficacia y de sentido. (Fauré, 2015)

Es en este contexto de movilización y de crisis del sistema educativo donde comienza a perfilarse lo que será la Escuela Pública Comunitaria. Para ello, es necesario atender a 3 experiencias previas que sirven de antecedente: la conformación del “Colectivo Diatriba¹”, la experiencia de la “Escuela Itinerante a Pata Pela” y el proyecto de nivelación de estudios en La Pincoya.

Retomando la propuesta histórica de Fauré (2015) es posible identificar ya en el año 2010 un momento donde diferentes prácticas educativas comienzan una suerte de protoinstitucionalización, que comienzan “a rozar en los márgenes del sistema educativo formal.” (Fauré, 2015: 337), la que no se trata de un intento de cooptación de las organizaciones, sino que buscan profesionalizar la práctica de los y las educadoras populares en tres sentidos:

“a) buscan figuras organizativas más estables; b) porque la generación de jóvenes urbano-populares que lidera este proceso se ve enfrentada a desafíos nuevos, gatillados por su ingreso creciente y masivo a la formación universitaria, lo que se traduce en un cuestionamiento interno a las prácticas educativas del sistema universitario (evidenciando, una vez más, la crisis de sentido de este) y c) porque comienza a cuestionar, en específico, la formación pedagógica (tanto de los que están estudiando pedagogía como los que se han titulado como profesores)”(Faure, 2015:337).

Se puede leer la conformación del Colectivo Diatriba en clave de protoprofesionalización. El Colectivo forma entre fines del año 2009 y principios del año 2010, y su grupo original estuvo conformado por profesores de historia y geografía egresados de la UMCE² los que, tras un tiempo de desarrollo y ejercicio profesional en escuelas tradicionales y algunos de ellos transitando por espacios de formación de posgrado tanto en Chile como Argentina, deciden “retornar” a la universidad para dar la discusión en torno a la formación de los profesores. Fabián señala al respecto:

¹“El Colectivo Diatriba reúne a profesoras/es y estudiantes de pedagogía que reconocen la dimensión política y el potencial transformador de la educación y apuesta, por lo tanto, a la contribución de los procesos de organización y lucha social desde el campo educativo, para superar las desigualdades e injusticias provocadas por el capitalismo, tensionando aquellas prácticas pedagógicas que reproducen las relaciones de explotación y opresión, muchas de las cuales se dan también desde dentro de la sala de clases. Para ello, trabajamos en función de la creación de espacios que posibiliten el desarrollo de experiencias de autoformación y autogestión, tales como la “Revista Diatriba, por una Pedagogía Militante” editada con la Editorial Quimantú, entre otros.” Presentación del Colectivo en la propuesta de las Escuelas Públicas Comunitarias, 2013.

² Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Ex Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile.

“nosotros éramos efectivamente un grupo de compañeros de acá del Peda, de la carrera de Historia, que veníamos digamos a ver... esto fue... veníamos por lo menos después de 6 años ya de ejercicio docente en escuelas tradicionales y algunos estábamos como desarrollando estudios como de posgrado, otros habíamos seguido intentando formarnos... pero en general veníamos de una experiencia ya de trabajo en la escuela tradicional chilena que era bastante desesperanzadora, desencantadora, incluso frustrante.” (F. Cabaluz, Educador área Cooperativismo)

Acá es posible ver como ya en el ejercicio docente presentaban una gran insatisfacción frente a la posibilidad de despliegue profesional. Ellos consideraban además que la formación universitaria que habían recibido cada vez tiende más a una racionalidad técnico instrumental y deficiente en ámbitos de las pedagogías críticas y la educación popular:

“nos formamos en el peda, que un poco el germen del proceso en sí, tiene que ver con una disconformidad con nuestra formación, cuando uno empieza a desarrollarse en el mundo laboral, en el mundo del trabajo como docente, te empezai a enfrentar las condiciones, a las realidades de los chiquillos, a las realidades laborales, y frente a esas condiciones, a esos contextos, te dai cuenta que tus procesos de preparación fueron súper básicos e incluso muy poco relacionados con la realidad.” (R. Berrios, Educador, área Administrativa)

En esa línea entonces, ya hacia el año 2010 se juntan a pensar que podían hacer y ahí parte la experiencia del colectivo:

"retomamos conversaciones, tiramos un par de ideas pa juntarnos como profes a reencontrarnos y a poder generar proyectos conjuntos. Inicialmente pensamos en varias alternativas pero como que siempre, ósea digamos en el tránsito de las discusiones del colectivo, (...) el tema de ir generando espacios de autoformación pa los estudiantes de pedagogía, espacios que a lo mejor fuesen complementarios de la formación inicial docente, espacios por ejemplo asociados al sindicalismo (...) sindicalismo docente, a la historia de la educación popular, al manejo de metodologías participativas cachai." (F. Cabaluz, Educador área Cooperativismo)

Su primera tarea consistió entonces, desde la lógica de llevar las discusiones teóricas de pedagogías críticas y educación popular al espacio universitario, en realizar cátedras paralelas en el ex-pedagógico, donde no solo buscaron llenar vacíos de autoformación, sino que también incidir en la definición del "rol social del educador", apostando a que este sea considerado un actor político (Fauré, 2015).

"Cuando empezamos a trabajar con el colectivo, con el Diatriba, la primera idea era auto-formarnos y visualizar también experiencias que estuvieran desarrollando educación popular, o en algún ámbito la educación crítica, entendiendo primero que eran experiencias que estaban invisibilizadas, porque estaban generalmente localizadas o de manera muy marginadas, o en experiencias

muy esporádicas, muy pequeñas; y no había instancias de visibilización.” (R. Berrios Educador área Administrativa)

En el proceso de las cátedras paralelas en el ex-pedagógico, estas prácticas comenzaron a resignificarse y modificarse. En el encuentro con las nuevas generaciones de estudiantes, en su mayoría provenientes de pedagogía en historia y geografía durante el año 2010, el viraje se ocasiona porque las y los estudiantes que sumaron a este espacio paralelo de autoformación fueron tensionando la lógica "universitaria" y de esas conversas, salió la idea de ir a "itinerar" a los diversos territorios donde se estaban levantando experiencias de educación popular. Tal como señalaba uno de sus participantes: "Todos venían entrando a Historia, en primero, segundo de Historia; y los locos nos resignificaron la hueá, y nos mandaron pa afuera, a itinerar... y ahí nos pusimos itinerantes, porque los locos nos hicieron entender que en la U no estaba pasando nada, y había que salir a educar a los territorios, y que había que hacer encuentros de educación popular en los territorios"(J. Muñoz citado en Fauré, 2015:340). Ese viraje marca el nacimiento de la experiencia "Escuela itinerante A Pata Pelá", en el segundo semestre del año 2010.

"la escuela itinerante A Pata Pela fue una experiencia que duró unos seis meses, con diferentes organizaciones sociales de Santiago, donde trabajaron temas específicos asociados a la Educación Popular" (F. Cabaluz, Educador área Cooperativismo).

El nacimiento de la "Itinerante" integró y vinculó a mucha más gente que sólo la del Colectivo Diatriba y los estudiantes de Historia y Geografía, sumándose ex - integrantes del Movimiento Popular Eduardo Galeano, del Colectivo Auka y un conjunto de compañeros no nucleados en colectivos y organizaciones (Fauré, 2015:340).

Este nuevo grupo, compuesto por personas que se movían dentro, al margen y fuera del espacio educativo formal, logró definir y configurar una práctica que trascendió los espacios formales, donde declaraban que su praxis

“puede y debe ser transformadora, comprometida con la justicia social, humanizadora y liberadora. Quienes conformamos la escuelita reconocemos abierta y explícitamente la educación como un espacio ético y político fundamental para construir pensamiento crítico, articular nuevas relaciones sociales e impulsar profundos procesos de carácter emancipatorio” (Escuela Itinerante A Pata Pela, 2010: S/N.).

Se desprende que, como este tipo de prácticas es difícil encontrarlas dentro de los espacios educativos formales, era necesario autoeducarse y que la itinerancia sirvió para

conocer, valorar, y compartir aquellos saberes que ellos consideraban dispersos y disgregados, provenientes desde culturas similares (Fauré, 2015).

La escuela desarrolló una serie de jornadas, encuentros y conversatorios durante el segundo semestre del 2010, arrancando con una gran jornada de encuentro en el Ex – Pedagógico, y generó una red amplia de organizaciones que se vincularon “en la itinerancia”, entre las que se encuentran: Escuela Libre Luchín, Radio Popular Enrique Torres, Radio Primero de Mayo, Parinacota TV, Suburban Radio, Colectivo Alex Lemún, Centro Juvenil Corazones de Niño, Colectivo Mal de Ojo de Trabajadores de la Educación, el SUTE, Sindicato de trabajadores Santo Tomas, Colectivo Sinapsis, Pikete Jurídico y más. (Escuela Itinerante A Pata Pela, 2010)

“todas esas discusiones del malestar, del desencanto con la escuela tradicional del grupo de profes salidos de acá del peda, a partir de las experiencias que teníamos individualmente en espacios de educación popular, a partir de esa primera instancia de autoformación que tuvo esa forma de Escuela Itinerante A Pata Pela eeeem y a partir bueno de muchos otros elementos que fueron ahí naciendo, eeem, nos dimos cuenta que había que avanzar en generar espacios educativos permanentes, más sistemáticos, más territorializados, de hecho me acuerdo que ese era uno de los conceptos que se utilizaba cuando estábamos en la a pata pelá: *“Ya trabajamos la itinerancia, territorializemos la pega”*... y cayó el 2011 po, el 2011 con la rica discusión política que se dio por parte de las organizaciones y en ese marco nosotros patudamente, mientras se hacían también, por parte del colectivo algunos talleres de apoyo a los estudiantes, participamos...” (F. Cabaluz, Educador área Cooperativismo)

El Colectivo Diatriba, en paralelo a la experiencia de la Escuela Itinerante, comenzó sus reflexiones a partir de la misma práctica y, tal como señala Fabián, la movilización del 2011 los pilló en ese proceso. En ese contexto, el Colectivo por un lado comenzó a dar la discusión interna, y al mismo tiempo, producto de la coyuntura, se dieron a la tarea de acompañar las tomas secundarias y, en especial, las experiencias de liceos autogestionados³ que se configuraron ese año en medio de la movilización. Ahí el Colectivo colaboró y dio acompañamientos metodológicos, a la vez que entregaba material educativo a los recintos ocupados para facilitar su proceso de autoeducación (Faure, 2015).

“Y en ese contexto surge muy fuerte el movimiento estudiantil, y nos vimos en la necesidad de como profes, (...) no sé si influir, pero de entregar herramientas para que las discusiones no fueran tan vacías, no sé si vacías, pero meterle pedagogía

³Apoyaron de cerca los procesos autogestivos de los liceos Eduardo de la Barra en Valparaíso, Barros Borgoño y el A-90 en Santiago y el liceo República de Brasil en Concepción, donde realizaron talleres, foros, cursos, y también siguió sesionando la Escuela Itinerante A Pata Pela por un tiempo.

a la discusión sobre educación, como que la discusión sobre educación si siempre se basaba en plata o gratuidad o calidad, conceptos que ni siquiera tenían que ver con lo educativo. Allí generamos unos boletines que fueron dando vuelta por varios espacios, por varios colegios, allí hubo procesos re largos, que se vuelcan en la revista⁴.” (R. Berrios Educador área Administrativa)

En todo este contexto de grandes movilizaciones del año 2011 y los años venideros, se comienza a configurar un nuevo contexto entre las diversas organizaciones sociales, donde crecen, consolidan y diversifican las distintas prácticas territoriales y multiterritoriales de quienes venían organizándose bajo la categoría de movimiento de “Auto-educación Popular”⁵. En ese sentido es posible entender cómo se va configurando lo que sería a futuro el proyecto “Escuela Pública Comunitaria”. Las reflexiones del colectivo, a raíz de la experiencia de la Escuela Itinerante, más las prácticas de apoyo y acompañamiento al movimiento secundario⁶, llevaron a los mismos integrantes a plantearse la necesidad de formar un proyecto de escuela autónomo, gestionado por ellos mismos y con arraigo territorial.

El tercer antecedente a la conformación de la Escuela es clave para comprender por qué posteriormente toma la forma que tiene. En la Escuela Itinerante A Pata Pela que se desarrolló entonces entre el 2010 y el 2011 se encontraron algunas personas que se animaron a apoyar una experiencia de nivelación de estudios en la Población La Pincoya:

“en diciembre del 2012, en ese mismo periodo me parece, el Juan Vargas también nos planteó que levantáramos una experiencia en La Pincoya. Nosotros no nos conocíamos con el Juan, lo conocimos ahí en el trabajo y a partir de ahí hicimos una experiencia previa con el Diego, con el Fabián y el Juan, y estuvimos trabajando en La Pincoya un año, dándole para trabajar a través de la modalidad de exámenes libres, estuvimos preparando adultos...” (P. Ojeda, Educadora área Historia)

Diego también se vinculó al futuro núcleo de la EPC a través de esta experiencia. Conoció a los integrantes del Colectivo Diatriba en la experiencia de la Escuela itinerante porque él trabajaba en torno a la sindicalización docente.

“allá hacíamos trabajo... lo mismo que hacemos ahora, nivelación de estudio, pero, sin como un proyecto claro, sin proyecciones, ahí como que la necesidad salió desde el territorio. Ahí el Juan Vargas nos invitó a trabajar para allá. (...) Eran exámenes libres. Que allá necesitaban. No eran muchos 10 o 15 cabros, pero

⁴ La revista Diatriba tiene circulación en papel y vía web: comunicarse con colectivodiatriba@gmail.com

⁵ Para mayor profundidad del periodo ver: Fauré, Daniel (2015) “Prácticas Educativas de la Juventud Urbano Popular en el Chile Post-Dictatorial: Saberes, Control Comunitario y Poder Popular Territorial (Santiago 1987 – 2013)”. Tesis para optar al grado de Doctor en Historia, mención Historia de Chile. Universidad de Chile.

⁶ Para ver como se vincula el Colectivo Diatriba con las organizaciones secundarias, revisar el texto “*Trazas de Utopía. La experiencia de autogestión de 4 liceos chilenos durante el 2011*”, trabajo conjunto de OPECH/Centro Alerta y el Colectivo Diatriba, publicado a través de la Editorial Quimantú, el año 2011.

que igual eran ahí vecinos, en una sede del sector, bien arraigado con la historia del barrio. (D. Cabezas, Educador área Ingles, Entrevista Personal, 23 Noviembre 2015)

Paula señala en su testimonio, que cuando finaliza la experiencia de La Pincoya se produce la primera convocatoria a la EPC: "...estuvimos preparando adultos y esa experiencia ese mismo año se finaliza con una convocatoria del Diatriba a la que no fue nadie (risas), fueron como tres personas, parece... hasta que después hubo una convocatoria grande, parece que en el 2013." y es importante porque en palabras de la misma:

"Lo que hace la Pincoya como experiencia, es fortalecer un grupo pequeño, poner en práctica algo que hace rato estábamos pensando, pero que no podíamos concretar (...) entre la discusión teórica y la experiencia, (...). Entonces La Pincoya lo que va a aportar, es un grupo humano, en conocernos con el Diego, que es una persona importante dentro del trabajo de la Escuela, lleva mucho tiempo, con el Juan, (...) todo eso va a permitir conocernos en el trabajo y a partir de confiar en el otro, de trabajar en forma conjunta, para luego... más adelante levantar la EPC." (P Ojeda, Educadora área Historia)

Por otra parte, el contexto que aflora el año 2011 (y los 3 años posteriores) es enriquecedor tanto al interior del movimiento estudiantil secundario, como para las organizaciones que estaban afuera del escenario educativo formal. Los años siguientes a la explosión del 2011 fueron en términos generales, años de crecimiento, consolidación y de diversificación de diferentes prácticas territoriales del movimiento de autoeducación popular que produjeron una "inusitada politización de la sociedad civil en su conjunto, (...) este proceso de politización generó un escenario social mucho más receptivo a la aparición de propuestas educativas de todo tipo – incluyendo aquellas que se dieran por fuera del macrosistema educativo formal-." (Fauré, 2015: 350). Este escenario permitió que se experimentara un doble proceso en el movimiento de autoeducación popular: "facilitó las condiciones para el desarrollo de experiencias nuevas o para el fortalecimiento de proyectos territoriales en curso, los que pudieron ir instalando con mayor facilidad y radicalidad algunas categorías (como las de *militancia*, *sistematización* o *poder popular*) en un escenario más receptivo tanto al interior como al exterior del mismo movimiento; y, por otro lado, se constituyó en un estímulo para la creación de nuevos nexos entre las experiencias de educación popular territorial-poblacional con los procesos educativos y organizativos que se daban *al interior* del *macrosistema educativo*

*formal*⁷.”(Faure, 2015:350). Se trata, en palabras del mismo autor, de un doble proceso de maduración interno y externo, más dialogante.

Es en este contexto cuando los jóvenes profesionales y estudiantes de pedagogía que conformaban el colectivo Diatriba deciden, ya habiendo pasado por las experiencias de la Escuela Itinerante A Pata Pelá y el acompañamiento y apoyo a liceos autogestionados, conformar un proyecto que fuese propio y que estableciera diálogos con el macrosistema educativo formal (Fauré, 2015). Este dialogo implicó un acercamiento organizativo vinculada a la propuesta del *control comunitario*⁸ que comenzó a levantar la ACES y también, una “profundización de las dinámicas de protoprofesionalización” (Fauré, 2015: 354). En torno al elemento de acercamiento organizativo, el mismo autor señala que se produce por una articulación territorial-poblacional que se había dado al interior del movimiento estudiantil, de esta manera, varias organizaciones que se encontraban desde los espacios de educación popular territorial-poblacional, sintieron el llamado a aportar al debate en torno a la crisis del sistema educativo. Desde ahí entonces, se hacía necesario abrir el dialogo con otras organizaciones diversas que estuvieran en sintonía con sus horizontes para alimentar la discusión desde su posición externa, hacia el interior del sistema educativo (Fauré, 2015).

“generamos la propuesta [de la Epc] ese mismo año, no sé en qué minuto, pero fue así como a partir de muchas discusiones, la propuesta de la construcción de una escuela pública comunitaria y que, desde nuestra perspectiva, dialogaba, confluía y se entrelazaba directamente con los planteamientos del control comunitario de la educación pública que, que (venían diciendo) las asambleas de estudiantes secundarios. (F. Cabaluz Educador área Cooperativismo)

Según mismo señala Fabián, la propuesta por la “Educación Pública Comunitaria” es anterior a la materialización concreta de la experiencia, que será en el año 2012. Según él mismo relata, la experiencia previa los llevo a pensar que

“la única manera de solucionar los problemas de la educación pública residía en las comunidades educativas y en los mismos como actores sociales, como en función también del descredito de la clase política de todos estos weones, eeeem, estaba la discusión también en sus orígenes... quienes, siempre digamos, estuvo la discusión pedagógica dentro de la propuesta” (F. Cabaluz, educador área cooperativismo).

Fauré (2015), sustenta esta visión al hablar al señalar que el Colectivo Diatriba tenía una visión crítica del sistema educativo y se habían dado a la tarea de analizar el contexto

⁷ Énfasis en cursiva del autor.

⁸ Fauré trabaja en extenso el concepto de Control Comunitario en su tesis doctoral, ya referenciada para ser revisada.

político-pedagógico en el cual se desenvolvían, sobretudo la dimensión política de las prácticas educativas y para ello se valían de experiencias históricas de control popular en la educación. Siendo profesores del sistema escolar además contaban con una vasta experiencia en organizaciones de base que practicaban la educación popular, lo que les permitió afinar su mirada crítica y plantearse preguntas que fueran más allá de las propuestas de la CONFECH y el Colegio de Profesores para proponer una educación desde y con los sectores populares. Son estas las discusiones que van a plasmarse en la propuesta “Escuelas Públicas Comunitarias: propuesta de otra educación para una nueva sociedad”⁹. Esta fue puesta en debate en múltiples escenarios de discusión hasta que surgió la convicción de construir la experiencia en un territorio concreto, al respecto, Roberto señala:

“Allí surge la necesidad de generar un espacio escuela, materializar lo que veíamos de alguna forma los reclamos, las demandas, nuestras propias demanda, y materializarlo en alguna experiencia, ahí nos fuimos dando cuenta de varios elementos, sobre todo la territorialidad que era fundamental en todas las experiencias que habíamos visualizado y visitado en esta itinerancia toda esta experiencia uno de los factores claves que tenían era este vínculo con el territorio fundamentalmente se generaba por un vínculo de una u otras personas que vinculaban con el territorio”. (R. Berrios, Educador área Administrativa)

La propuesta busca poner en práctica todas sus reflexiones teóricas en un territorio concreto. Ellos buscan superar la crítica sin propuesta dándole forma a una “experiencia que la sostenga, la legitime y la problematice constantemente” (Fauré, 2015: 358) y, por otra parte, buscaban construir una alternativa laboral real que permita apropiarse de su trabajo:

“la única manera de que la escuela fuera una institución... cómo un espacio que fuera coherente con lo que nosotros veníamos discutiendo de generar procesos de transformación para el colectivo, dialogo, reflexión, emm, movilizadores... era que esa escuela estuviera controlada por nosotros, que fuera gestionada por nosotros... y ese nosotros lo pensábamos específicamente, inicialmente como educadores, extendido aaaa, extendido como a la “comunidad educativa”, nosotros como “comunidad”(...) de la idea de que la única manera de crear una educación otra, una escuela como nuestra, (...) fuera como gestionada por nosotros, en tanto educadores, trabajadores de la educación, profes”. (F. Cabaluz Educador área Cooperativismo).

⁹ Existen dos documentos titulados “*Escuelas Públicas Comunitarias: propuesta de otra educación para una nueva sociedad*”, uno publicado en la revista Diatriba n°1 y otro que se terminó de redactar en abril del 2013, que es una suerte de propuesta “reeditada” a la luz de un año de funcionamiento de la EPC y no está publicado. En esta investigación se trabajó con el segundo, ya que es el “proyecto” que se le entrega a los nuevos educadores al integrarse a espacio y es en torno al cual se han trabajado en la práctica los lineamientos y horizontes de la escuela. El documento está íntegro en los anexos de este informe y es parte de archivo personal. Véase anexo 1.

Hacia fines del año 2012 realizan una primera convocatoria para formar parte de la Escuela Pública Comunitaria en el Barrio Yungay, que entra en funcionamiento en enero del 2013, en la Escuelita Abierta para Creadores y Libres del Barrio Yungay. A fines de ese año la EPC participó en la toma de la Escuela de Ñuble (comuna de Santiago) en el contexto de articulación de organizaciones “RecuperAcción Comunitaria”¹⁰, que terminó en el desalojo por parte de la autoridad municipal de los participantes de la toma del espacio. Al verse sin espacio de funcionamiento, logran a principios del año 2014 arrendar en el Barrio Franklin en la misma comuna de Santiago, y allí funciona hasta el día de hoy.

La grieta donde deciden construir la escuela es en el espacio “marginal” que ofrece el Estado a través de los programas de la Coordinadora Nacional de Educación Para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)¹¹, cuya misión y objetivo es

“proporcionar oportunidades para completar estudios a personas jóvenes y adultas, que por distintas razones no iniciaron o debieron abandonar su trayectoria educativa. De acuerdo a esto y con el convencimiento de que cada persona puede aprender a lo largo de toda la vida, la Coordinación Nacional de Educación para Personas Jóvenes y Adultas busca asegurar a todas las personas que se encuentran en esa situación la oportunidad de acceder a un sistema educativo de calidad, adecuado a sus intereses, características y necesidades, a través de procesos educativos de calidad y pertinencia, que promuevan la formación integral y permanente de las personas.” (EPJA, 2016).

Para ello dispone de 3 modalidades de ejecución de programas de estudios: Modalidad Regular, Modalidad Flexible y Exámenes Libres.

La EPC desarrolló en un comienzo preparación de estudios en calidad de “entidad ejecutora” en la modalidad Flexible y la modalidad de exámenes libres. Desde el año 2014 sólo ofrece la posibilidad de matrícula a jóvenes y adultos que deseen culminar sus estudios a través de la Modalidad Flexible y desde el año 2015 también es una entidad ejecutora de programas de Reinserción Escolar.

¹⁰ Para conocer en qué consistió el proyecto véase: <http://germinalaflorida.blogspot.cl/2013/12/recuperacion-comunitaria-un-ejemplo-de.html>

Noticias respecto de la toma y el desalojo:

<http://www.eldesconcierto.cl/2013/12/09/vecinos-y-organizaciones-sociales-recuperan-liceo-para-actividades-comunitarias/>

<http://www.centroalerta.cl/funan-a-carolina-toha-tras-desalojo-de-recuperacion-comunitaria-de-espacio-de-nuble-con-chiloe/>

¹¹ Para más información, visitar <http://epja.mineduc.cl/>

1.3 Educación de Adultos en Chile.

En cuanto a datos, según la encuesta CASEN del año 2013,

“5,1 millones de personas adultas, mayores de 19 años, no han completado 12 años de escolaridad; es decir, casi un tercio de la población total. De ellos cerca de 3,2 millones de personas tienen Enseñanza Básica o menos, lo que equivale a 28% de la población mayor de 19 años. Entre la población de 15 y más años, 325.962 personas señalan que no saben leer ni escribir, 161.342 declaran que solo saben leer y 22.194 indican que solo saben escribir, 340.555 señalan no tener estudios”. (Fundamentos Curriculares EPJA, 2016:12)

Observando los datos, es posible establecer una correlación entre edad y nivel de escolaridad, siendo los adultos mayores el segmento que posee los niveles más bajos de escolaridad. Es posible apreciar que “cerca de la mitad de la población entre 35 a 64 años (45,5%) no concluyó su escolaridad” (Fundamentos Curriculares EPJA, 2016:12), sumándose el hecho de que cerca del 20% de los jóvenes entre 20 a 34 años no ha completado su escolarización. En ese mismo documento, se verifica también el hecho de que si bien son los adultos mayores quienes ostentan el menor grado de escolaridad completa, también a partir de la observación de los datos es posible notar que el 45.5% de la población entre los 35 a 64 años no ha completado su escolaridad y, lo alarmante es que en el segmento de jóvenes que está entre los 20 a 34 años el 18,2% no ha concluido sus estudios, tendencia que parece mantenerse al corroborar que durante el año 2013 dentro del sistema escolar regular desertaron 90.884 estudiantes, de los cuales, el 65% abandonó sus estudios entre el 1° y 3° año de enseñanza media y el 12% lo hizo entre 7° y 8° de enseñanza básica. (Fundamentos curriculares EPJA, 2016).

Los educadores de la EPC son claros al señalar que, cuando deciden llevar a cabo su proyecto educativo, es tanto la educación de adultos como la modalidad flexible las que ofrecen las características más apropiadas para lo que ellos quieren realizar en concreto. Tal como señala Diego: “que fue el espacio donde existía la oportunidad real de postular a plazas estatales sin “tanta” dificultad; además de ser un espacio que siempre ha estado votado desde la institucionalidad.”. Por otra parte, a la luz de los datos aportados en los apartados anteriores, ya hacia el año 2012 diversas colectividades habían visualizado la importancia trabajar en torno a este espacio:

“Con los colectivos docentes (Diatriba, CPE, OPECH, Red Estrado, Refundación, MP6 y otros) estábamos organizando y trabajando en la Escuela Sindical Permanente, y de ahí también salió como una de las necesidades que no estaban siendo abordados por el movimiento social, ni por las organizaciones de trabajadores de la educación. Desde ahí se intentó tirar el rollo de la importancia

de la educación de adultos, pero ninguna organización en particular la tomo como bandera de lucha y no se avanzó en discusiones”. (D. Cabezas, Educador área Inglés).

No obstante, la elección por esta modalidad se trata de algo transitorio, ya que idealmente, la propuesta de las Escuelas Públicas Comunitarias pretende desplegarse en todos los niveles educativos:

“Lo que sí siempre pretendimos cubrir todos los espacios educativos, incluyendo la educación de adultos, pero no exclusivamente (...) Como lo veo yo es que es el espacio donde el sistema tenía más grietas y espacios para movernos sin que se nos exigiera tanto desde la institucionalidad. Pero en un comienzo como que se pensó como algo transitorio, siempre estuvimos mirando o pensando como meternos a la educación de cabrxs más jóvenes parando un colegio regular.” (D. Cabezas, Educador área Ingles)

1.4 Escuela Pública Comunitaria de Jóvenes y Adultos: Propuesta y horizontes de trabajo¹².

La propuesta se sitúa desde el reconocimiento de la dimensión política y la potencialidad transformadora de la educación y apuesta a la contribución de los procesos organización y lucha social desde el campo educativo, para superar las desigualdades e injusticias provocadas por el capitalismo, tensionando aquellas prácticas pedagógicas que reproducen relaciones de explotación y opresión, muchas de las cuales se dan dentro de la sala de clases. (EPC, 2013: s/n).

Fue la necesidad de generar y abrir espacios educativos liberados, lo que se concretó en la Escuela Pública Comunitaria para jóvenes y adultos, y hacia fines del año 2012 tomó forma el proyecto y las y los participantes comenzaron a sumar al espacio, ya sea en calidad de “estudiantes” que buscaban normalizar su situación escolar y también profesores/as, estudiantes de pedagogía y otros profesionales que vieron en este espacio potencialidades para poner en práctica la autogestión, la autoeducación, el cooperativismo y una cotidianidad vinculante.

La propuesta consiste en retornar a las comunidades educativas, la posibilidad de decidir sobre el qué y cómo aprender. Para ello, la EPC se plantea como urgente y estratégico

¹² En el documento titulado “Escuelas Públicas Comunitarias: Propuesta de otra educación para una nueva sociedad” se presentan los lineamientos y horizontes de trabajo de la Escuela Pública Comunitaria de Santiago. En él se advierten los elementos centrales que fueron analizados en esta investigación y que se irán presentando capítulo a capítulo, por lo que esta presentación es a modo de introducción y es pertinente por la temática abordada en este capítulo. Cabe señalar, que en este apartado se trabajarán estos elementos desde el punto de vista de la declaración de principios. El cómo se va materializando –y cómo lo perciben desde la experiencia sus participantes– es precisamente el tema de esta investigación y se desarrollarán a través de los apartados siguientes.

que la educación sea de carácter pública y comunitaria, para que oriente a quienes son parte de los espacios educativos, en la comprensión de la realidad desde ellos/as mismos/as, a través de horizontes pedagógicos emancipadores que establezcan proyectos educativos coherentes con sus contextos, para lo cual se sustentan a través de dos principios fundamentales:

“a) La importancia de que las comunidades educativas se (re)apropien de los espacios educativos, teniendo facultades reales para decidir colectiva y horizontalmente en ellos, dotándolos de significado y sentido, a objeto de construir una educación pertinente y coherente con sus requerimientos y necesidades.

b) La formación de sujetos críticos, conscientes y comprometidos con motorizar los cambios que permitan construir una sociedad justa e igualitaria, reconociéndose capaces de transformar colectivamente su realidad.” (EPC, 2013:s/n)

La propuesta educativa se posiciona desde el intento de convergencia de los procesos de transformación social y territorialización del espacio escolar por parte de la comunidad educativa. Se reconocen como parte del tronco histórico de la Educación Popular Latinoamericana. (EPC, 2013).

Los principios orientadores de la práctica de la Escuela Pública Comunitaria son: Autogestión del espacio educativo, la posibilidad de construir un curriculum territorializado que recoja los saberes “desde abajo” y apuesta a la construcción colectiva de conocimiento entre educadores y educandos. Los horizontes políticos-pedagógicos apuestan a constituirse como opciones de lucha frente a las pedagogías dominantes y también recogen saberes desde experiencias educativas otras en el contexto latinoamericano, entre ellas se destacan: la pedagogía de la liberación, crítica, de la concienciación, territorializada, decolonial, antiautoritaria y des-escolarizante (EPC, 2013).

Capítulo 2: Las Prácticas auto-educativas de la Escuela Pública Comunitaria

En capítulo se analizó cómo se despliega en la práctica la dimensión educativa, a través de la discusión entre Educación Popular y Autoeducación, luego la implementación de metodologías de enseñanza/aprendizaje y finalmente el proceso de construcción curricular que sigue la escuela, atravesado y tensionado por las relaciones que esta posee con el Estado.

2.1 Posicionamiento en torno al concepto de Educación

Cualquier escrito sobre educación popular o de despliegue de prácticas educativas parte desde una pregunta central: ¿Qué es la educación?, en ese sentido, en esta investigación se ha optado por aquella definición que señala a la educación en tanto práctica social que puede ser entendida como todo acto con intención de educar (Camilloni, 2007). Esto le otorga a la educación un estatus especial por cuanto reconoce su intencionalidad, elemento importante dentro de la concepción de lo popular. Se reconoce que la educación no es neutral, sino que obedece a intencionalidades y apuestas político-sociales que permiten la reproducción social o bien, la emancipación de quienes se educan. Para Paulo Freire la educación se entiende como una acción cultural y una relación social, cuya tarea primordial es la humanización de los sujetos. Este proceso se lleva a cabo a través del dialogo, ya que articula la relación entre los seres, apuntando a esta humanización. La educación es vista como una acción cultural que es humanista y dialógica a la vez. En clave dialógica la educación es un proceso de construcción activa de conocimiento por parte de todos quienes se implican en el proceso de aprendizaje. Complejiza el asunto, puesto que la educación ya no sería una simple “transmisión” de conocimiento, sino que debe esta enfocarse en una creación cultural en la cual educador y educando salen enriquecidos al conocer el mundo (Angulo y León, 2005).

La educación como toda práctica social es productora de múltiples sentidos, pudiendo ser leída desde diferentes perspectivas a partir de diferentes contextos histórico-sociales (Puiggrós, 1984). Siguiendo los planteamientos de la autora, esta afirmación también permite obtener dos alcances: en primer lugar reconoce la posibilidad de deslindar procesos fundamentalmente educativos, pero siempre condicionados por una red compleja de prácticas y sentidos sociales; en segundo lugar está la posibilidad de leer pedagógicamente cualquier proceso social, lo que si bien implica que lo pedagógico está

en todas partes, no necesariamente todo es pedagógico ni que lo educativo se desdibuje dentro de otras prácticas y/o campos teóricos. (Puiggrós, 1984).

Estos planteamientos se alinean también con aquella perspectiva de Antonio Gramsci quien comprendía toda relación social como una relación pedagógica. Esta es una aseveración importante puesto que es asumir que toda relación social es inherentemente pedagógica implica que es ineludible, o en palabras del mismo: “Toda relación de hegemonía es necesariamente un rapport¹³ pedagógico y se verifica no sólo en el interior de una nación, entre las fuerzas que se componen, sino en todo el campo internacional y mundial” (Ouviña, 2012: s/p) lo que implica que lo educativo no puede sólo limitarse a lo escolar, sino que atraviesa lo social en su conjunto (Cabaluz, 2015).

Es a partir de este posicionamiento que se pretende abordar la discusión en torno a las prácticas autoeducativas de la Escuela Pública Comunitaria, tomando o respetando la misma posición que plantean sus integrantes:

"hay algo que es relevante en la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria que tiene que ver con, con la búsqueda de lo pedagógico en nuestro quehacer como trabajadores... algo que pareciera que por lo menos dentro de nuestra formación inicial era solamente como planteamientos teóricos, algunas lecturas medias locas desancladas de prácticas, de experiencias, de espacios como concretos... hoy día como que esa weá cobra caleta de sentido... y cobra caleta de sentido en el grupo de educadores y cobra caleta de sentido como formarse en esa línea po." (F Cabaluz, Educador área Cooperativismo)

En la entrevista citada, además de reforzar el posicionamiento elegido, es posible observar que la experiencia de la escuela apuesta a la formación y autoformación de un sujeto político integral, que pueda plantear desde su trinchera organizativa un posicionamiento capaz de ir de lo teórico a lo práctico dentro del campo educativo en

¹³ “Rapport” proviene del francés “rapporter” que significa llevar a cabo algo, este elemento es utilizado para definir cómo se relacionan o comportan las personas entre sí; es decir como es la empatía y la aceptación que pueden tener entre ellas al momento de convivir. Las personas pueden experimentar empatía en diversas situaciones, ya sea que compartan los mismos valores, tradiciones, costumbres, gustos, creencias entre otros.” <http://www.utel.edu.mx/blog/rol-personal/en-que-consiste-el-concepto-rapport/> consultado en diciembre 2016.

En Gramsci, el concepto se utiliza para designar las relaciones entre Maestro y Estudiante que resultan de una interacción activa donde se van intercambiando estas posiciones cuya relación siempre es recíproca. No obstante, Gramsci lleva el concepto más allá, al señalar que:

“Pero el rapport pedagógico no puede limitarse a las relaciones específicamente «escolares», mediante las cuales las nuevas generaciones entran en contacto con las viejas absorbiendo de ellas las experiencias y valores históricamente necesarios, y «madurando» y desarrollando una propia personalidad histórica y culturalmente superior. Esta relación se da en toda la sociedad en su totalidad y en cada individuo respecto a los demás, entre castas intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y gobernados, entre élites y secuaces, entre dirigentes y dirigidos, entre vanguardias y cuerpos de ejército. Toda relación de «hegemonía» es necesariamente un rapport pedagógico y se verifica no sólo en el interior de una nación, entre las diferentes fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional y mundial, entre conjuntos de civilizaciones nacionales y continentales.” (Tomado desde: <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/183/245/> consultado Enero 2017)

disputa. Es lo pedagógico entendido “como un espacio plural, dinámico e histórico, atravesado por intereses de diversa índole y por relaciones de poder asimétricas” (Cabaluz, 2015:25)

2.2 La Educación Popular en la Escuela Pública Comunitaria: ¿Educación Popular o Autoeducación?

Las prácticas que se denominan “educación popular” son variadas y diversas, pero al menos hay dos posturas que se distinguen dentro de esta noción: la de acción pedagógica *‘para’* los sectores populares y aquella que la “comprende como una praxis que *‘emerge desde’* los sectores populares mismos” (Cabaluz, Ojeda y Olivares, 2014:s/n).

Esta definición va en sintonía con lo que señalan los participantes de la EPC al plantear por qué la práctica de la escuela debe ser leída desde la educación popular:

“el tema de la educación popular entendida en términos como amplios, es la tradición en la que, lo queramos o no, nuestra propuesta se inscribe cachai, porque nuestra propuesta digamos, emana desde abajo, emana desde los trabajadores, es una propuesta que tiene un horizonte político de transformación social, que pretende como impulsar procesos como de liberación, digamos que dialoga con los planteamientos como clásicos fundantes de la educación popular. (F Cabaluz, Educador área Cooperativismo)

“la educación popular empieza a generar como por si misma aprendizajes del proceso que estamos viviendo, que estamos experimentando que tienen que ver con nuestras necesidades, cachai, que tienen que ver con nuestras demandas, con nuestros problemas y a partir de esas mismas prácticas, por ejemplo, la misma necesidad de financiar un espacio, de financiar nuestros materiales, genera un conocimiento que tiene relación con cómo nos autofinanciamos, cómo generamos nuestras platas, cómo lo hacemos. Ahí estamos haciendo educación popular, cachai, (pausa) y yo creo que es como la riqueza de la educación que por una parte nos permite como ser autónomos, tomar decisiones de que es lo qué necesitamos saber, qué es realmente nosotros... cuales son las problemáticas que nos aquejan y por otra parte, que un mismo proceso por sí mismo nos va entregando nuevos conocimientos, vamos descubriendo nuevos saberes, nos vamos conociendo en comunidad, vamos descubriendo nuestras potencialidades, etc.” (A. Negrete Educador área Lenguaje)

Según Salazar, los sectores populares recurren a las prácticas autoeducativas “sintiendo la necesidad vital de promover su propio proyecto histórico de desarrollo y reorganización social” (Salazar, 1987:86), y si bien considera que en muchas ocasiones estas prácticas son marginales y limitadas, contienen “una carga social y una intencionalidad histórica de alcances insospechados, que comprometen no poco la legitimidad y la estabilidad de los ‘sistemas’” (Salazar, 1987:86). Esta es una aseveración

potente en cuanto se comprende que la Educación Popular (como herencia histórica latinoamericana) permite a sus participantes identificar en su contexto más cotidiano como se encubren e invierten las relaciones de dominación, permitiendo una ruptura epistemológica con la ideología, los valores, hábitos y concepciones de la cultura dominante. Esta ruptura es importante ya que, al operar a nivel de la vida cotidiana, afecta profundamente la subjetividad de las personas (Rebellato, 2009).

Continuando con los planteamientos de Salazar, es posible observar entonces que el concepto de “Auto-educación Popular” es más que nada un intento de resolver un problema histórico para: “a) Saldar los déficits educacionales acumulados por el sistema nacional de educación establecidos por las elites dirigentes; b) promover su propio desarrollo y liberación, y; c) reorganizar los fundamentos de la sociedad chilena en su conjunto” (Salazar, 1987:86). El objetivo de todo esto es “promover un determinado proceso histórico: el desarrollo pleno de las implicancias sistémicas y sectoriales del movimiento social del bajo pueblo” (Salazar, 1987:86). No persigue una “formación optima de un individuo o su personalidad”, sino que busca potenciar históricamente “un grupo, clase o colectivo social” (Salazar, 1987:86). Por lo tanto, según la auto-educación popular se puede conceptualizar como “ese conjunto de procesos educativos suplementarios que, sobre el margen del sistema dominante, prepara a las generaciones pobres para desempeñar adecuadamente no roles estructurales, sino roles históricos, atingentes, a su propia liberación y a la refundación por debajo de la sociedad chilena” (Salazar, 1987:86).

Las prácticas educativas que plantean las y los educadores de la Escuela Pública Comunitaria se conectan con el concepto de “auto-educación popular” tanto en lo metodológico como en su contexto histórico. No obstante, si bien el concepto se declara en su el documento de trabajo introductorio, las y los educadores entrevistados utilizan el concepto indistintamente:

“Son educación popular, son autoeducación popular... pero la verdad yo creo que estamos ahí, estamos en esa, como en esa vertiente gruesa de tradición cachai, que en el fondo responde a la lógica de construir proyectos educativos desde abajo, desde la comunidad educativa y con horizontes transformadores, reivindicando un montón de metodologías, de prácticas de sistematización, de construcción colectiva del conocimiento, todo eso. (...) yo creo que en la práctica es como incuestionable la wea, la wea es una experiencia de educación popular o de autoeducación popular incuestionable cachai, porque permanentemente están las discusiones, las lecturas, los planteamientos políticos, las interpelaciones que nos

hacemos en las asambleas, estamos pensando todo desde allí cachai, hay una suerte de registro, de como de marco de comunicaciones de por lo menos el grupo de educadores que está en esa. Entonces independiente de cómo, de si precisamos o no el concepto, en la práctica está ahí y en el discurso está ahí, y en las preocupaciones está ahí. (F. Cabaluz Educador área Cooperativismo)

En la cita es posible apreciar entonces que los educadores de la escuela no toman un posicionamiento específico por uno u otro concepto, sino más bien, se acercan a la primera definición expresada en este apartado: “comprende como una praxis que *‘emerge desde’* los sectores populares mismos” (Cabaluz, Ojeda y Olivares, 2014:s/n) y que permite “aprender a construir” organización. Rebellato señala que la educación popular “debe ser un aporte a la consolidación del sujeto colectivo de la transformación tanto política, como económica y cultural. (...) necesariamente debe ser un aporte a la organización que los sectores populares van gestando para materializar su proyecto de alternativa” (2009:56). De ahí que la educación popular o auto-educación apuesta y construye en línea o sintonía de promover y reforzar los aprendizajes colectivos para organizarse y construir comunidad. Así se puede apreciar en la siguiente cita:

“la autoeducación en sí misma, nos permite ir descubriendo nuevos saberes, nuevos conocimientos y mencionaba por ejemplo nuestro... el saber que hemos desarrollado por ejemplo de cómo nos autofinanciamos, cachai, por ejemplo, nos hemos vuelto como unos verdaderos productores, cachai (risas) de eventos, sin antes saber cómo manejarnos en esto, también ahí estamos, incluso nosotros como educadores, educándonos en conjunto con los estudiantes en esa dimensión, cachai. Nos educamos también y nos estamos educandos y autoeducandos al hacer comunidad, cachai, si nos organizamos para financiar un espacio, si nos organizamos pa seguir sosteniendo un espacio, a la vez estamos aprendiendo a trabajar en colectivo, cachai, que algo que yo creo que en otros espacios no se da.” (A.Negrete Educador área Lenguaje)

Es difícil agrupar la auto-educación popular en una sola práctica o un solo objetivo. Es importante tener en cuenta que existe un acumulado histórico de experiencias que dan forma a los movimientos del presente. Una práctica de Educación Popular siempre va a apostar a tensionar y problematizar la realidad, ya sea inmersa en un espacio educativo formal, no formal y/o informal¹⁴. La búsqueda constante de la emancipación de quienes

¹⁴ **Educación Formal:** se ofrece en forma organizada y sistemática, pertenece a procesos institucionalizados, organizada y cuyo fin es promover el aprendizaje para ser útil a la sociedad, operando en espacios institucionales, con diferentes niveles y requisitos de operación. Esta educación es la que entrega los certificados, acreditando y legitimando el proceso educativo frente al Estado.

Educación No Formal: conjunto de actividades educativas que son realizadas por fuera de la estructura formal, pero tienen niveles de organización no sistemática y permanente, y que apunta a la transformación de prácticas de sus participantes. Se trata de procesos que están fuera del ámbito escolar, se presentan como una alternativa a los programas formales (y ocasionalmente también es complementaria a ellos) y se trata de una organización de tiempo y ritmo flexible.

participan dentro del proceso, va ligada a procesos de transformación social, que pueden entrar en conflicto con la acción estatal. Es necesario tener en cuenta que el acumulado de experiencias de Educación Popular contempla los siguientes elementos:

- “Su punto de partida es la realidad y lectura crítica de ella para reconocer los intereses en el actuar y en la producción de los actores.
- Implica una opción básica de transformación de las condiciones que generan injusticias, explotación, dominación y exclusión en la sociedad.
- Exige una opción ética política en, desde, y para los intereses de los grupos excluidos y dominados.
- Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales, propicia su organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria y que reconoce las diferencias.
- Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural y diálogo de saberes.
- Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las acciones de los diferentes grupos humanos.
- Propicia procesos de autoafirmación y construcción de una subjetividad crítica.
- Se comprende como un proceso y un saber práctico-teórico que se construye desde las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de la sociedad.
- Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y de vida con sentido para la emancipación humana y social.
- Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes en coherencia con las particularidades de los actores y las luchas en las cuales se inscriben” (Mejía, 2013: 44-45)

Siguiendo estas premisas el objetivo de la acción educativa popular para otorgar a los colectivos y las comunidades la posibilidad de “hacer educación” reconocida y legitimada, según las lógicas, tiempos y saberes propios que les otorguen “sentido” y permitan su liberación. De todas maneras, la instalación de un sistema educativo de estas características va más de la mano de un proceso general de transformación social más que de la simple reforma del sistema educativo, ya que los principios demuestran que hay un proceso de movilización social que también es educativo y que apuesta a cambios profundos en la sociedad actual.

Educación informal: proceso educativo que dura toda la vida, a través del cual las y los individuos acumulan y adquieren conocimientos, capacidades, actitudes y comprensión. Estas se logran a través del diario vivir, en el proceso de socialización. Busca que las y los individuos entren en los procesos culturales y sociales del grupo al cual adscriben. (Mejía, 2013)

2.3 Las metodologías y estrategias de enseñanza/aprendizaje desplegadas “intra” aula de la Escuela Pública Comunitaria

Dadas las características del trabajo desplegado por la Escuela Pública Comunitaria, es importante observar de qué manera son motorizados los espacios de escolarización en la Escuela. Este no es un detalle menor, puesto que tal como se señaló en el primer capítulo de este informe, la EPC se hace carne al momento de trabajar en proyectos de nivelación y de finalización de estudios de jóvenes y adultos, así como también se despliega a través de proyectos de reinserción escolar. Esta opción por el margen educativo, provoca que necesariamente dentro de las metodologías utilizadas por las y los educadores dialoguen con los requerimientos ministeriales en cuanto a contenidos obligatorios y evaluación. Es por ello que en este apartado se busca analizar cuáles y cómo son las clases que apuntan al logro en la obtención de certificados por parte de las y los estudiantes que se acercan al proyecto y también, analizar de qué manera las prácticas educativas de la pedagogía crítica y la educación popular pueden ser aplicadas en estos contextos.

2.3.1 Actores del proceso educativo.

Es necesario reconocer quienes son los que mediatizan la interacción con intencionalidad educativa. Si bien los actores que acá se reconocen conforman toda la experiencia de la EPC más allá de su dimensión como entidad ejecutora de programas de nivelación de estudios en Modalidad Flexible y Reinserción Escolar, es quizás en este ámbito donde los diversos participantes de la experiencia concurren al encuentro en un espacio concreto, ya que es ahí donde son reconocibles los roles, funciones y sujetos que conforman la escuela. En la EPC se reconocen al menos 4 actores: Educadores, Estudiantes, la comunidad de organizaciones que acompañan el proceso y al Estado, a través de la Coordinadora Nacional de Educación Para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)¹⁵.

Siguiendo la propuesta de Mejía (2013) los actores que concurren al proceso educativo son posibles de ser identificados a partir de la siguiente tipificación: “los sujetos de la acción educativa –o participantes de las actividades en sus múltiples manifestaciones–, la persona animadora de las actividades – o educador popular – de acuerdo con los ámbitos en los cuales trabaja, y las organizaciones donde están insertas las prácticas” (2013:107). No obstante, estas tipificaciones no son rígidas e inamovibles, sino que, por

¹⁵ Para más información, visitar <http://epja.mineduc.cl/>.

el contrario, “cada actor es, desde la intencionalidad de la acción, educador popular” (Mejía, 2013:107). Es importante señalar entonces que el sujeto de la acción educativa es quién es capaz de comprender su entorno, explicarlo y tiene la capacidad de intervenir en él, “construir interacciones con sentido e interpretar los nuevos fenómenos desde sus comprensiones” (Mejía, 2013:107). Cabe destacar que dicho sujeto no es el educador popular o el estudiante/educando, sino se trata de los actores que se implican en el proceso de permanente transformación, ya sea en calidad de educadores y en calidad de educandos (estudiantes). En la auto-educación popular no hay “receptores” o “beneficiarios” de una acción educativa, sino que ésta se materializa al construirse en colectividad, por lo que ambos: educador y estudiante, son los sujetos educativos en la medida que colaboran con el proceso de transformación mutua.

La auto-educación popular plantea un posicionamiento específico por los sectores populares, oprimidos o “clase subalterna”. Rigal (2011) señala que esta clase se caracteriza por carecer de poder en al menos 3 dimensiones: lo laboral: inserción precaria o tangencial en el modelo productivo; lo socio-cultural: no cuentan con acceso a bienes sociales ni culturales y; lo político: tienen poco o nulo protagonismo social y político. Desde Freire es posible añadir que los oprimidos tienen un carácter “dual” puesto que “introyectan en su interior la sombra del opresor” (Freire, 2015:26), siendo a la vez, opresores y oprimidos. Esto los lleva a una concepción fatalista frente a las condiciones que se encuentran, porque tal como señala Freire, en su condición de dependientes (de la realidad opresora), creen que ellos no tienen capacidad de cambio porque son campesinos, obreros, pobres – marginales– y aceptan dicha concepción de forma pasiva (Freire, 2015). Lo llamativo es que, al percibir esta realidad de forma distorsionada, aludiendo su incapacidad de transformar el orden de las cosas a asuntos del destino o de la religión, ellos no captan como este orden está al servicio de sus opresores, por lo que, al ver sus acciones frustradas, “los lleva muchas veces a ejercer un tipo de violencia horizontal con que agreden a sus propios compañeros oprimidos por los motivos más nimios” (Freire, 2015:27).

La expresión de su dualidad también se aprecia en sus intentos por parecerse a sus dominadores, por sus modos de vida, tal como señala Freire “en su enajenación quieren, a toda costa, parecerse al opresor, imitarlo, seguirlo. Esto se verifica, sobre todo en los oprimidos de los estratos medios, cuyo anhelo es llegar a ser iguales al “hombre ilustre” de la denominada “clase Superior”” (2015:27). Pero al mismo tiempo, está mezclada con

una sensación total de repulsión a su opresor. Son duales porque alimentan la inacción desde su fatalismo producto de su propia autodesvalorización (Rebellato, 2009).

“De tanto oír que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su “incapacidad”. Hablan de sí mismos como los que no saben y del profesional como quien sabe y a quien deben escuchar. Los criterios del saber que les son impuestos son los convencionales” (Freire, 2015:27).

Es por ello que es importante a través de los procesos de autoeducación popular logren rescatar los elementos que les son propios a su cultura para que la valoricen y desde allí que comiencen a pensarse en acción crítica para su liberación conjunta (Rebellato, 2009; Freire, 2015; Rigal, 2011).

Las y los estudiantes de la EPC son diversos, desde jóvenes que desertaron hace pocos años del sistema escolar porque no lograron adaptarse a sus instituciones escolares, hasta adultos que buscan terminar sus estudios para optar a mejoras laborales:

“Bueno yo pasé por un proceso súper difícil en la básica, por lo menos que ahí yo sufrí de bullying ahí cuando estaba en 8vo. Básico, sufrí todo de ese año de bullying, pero en cuanto a profesores y en cuanto académicos así, nunca tuve ningún problema en la básica nada, como te digo fue ese proceso de bullying, fue ese episodio fue pa mí lo más difícil y ahora cuando entré a la media, yo la media no la pude terminar, yo entré a primero noma, termine el primero en el liceo y también estuve pasando por un momento difícil ahí po y después al otro año fui un puro día al segundo medio y ahí me metí al servicio militar y ahí perdí todo el liceo y ahí chao con mis compañeros y todo, ahí me olvidé del colegio, ahí definitivamente me olvide..” (E3¹⁶ Modalidad Flexible, Segundo Ciclo)

“el día uno que yo entre a este colegio yo me acuerdo que hablé con la Jésu, y nos pusimos a conversar, ustedes estaban llegando recién. Y yo le dije que venía a inscribir y le deje unos papeles y todo. Ella me dijo ya y nos pusimos a conversar. Y yo le dije, mira yo dejé de estudiar hace más de 11 años, y para mí es nuevo porque me cuestan algunas cosas. Y entonces la motivación que tengo yo es que el día de mañana pueda sacar mi cuarto medio y poder aspirar a algo mejor, a una pega mejor, sacar mis documentos profesionales y para mí mismo, para demostrarle al mundo también que nunca hay que quedarse, que es bueno volver a estudiar.” (E7, Modalidad Flexible, Primer Ciclo)

A partir de la caracterización del oprimido, el posicionamiento de los actores que se implican en el proceso autoeducativo popular apuesta a identificarse con la vida, sentir y

¹⁶ Las y los estudiantes que participaron de esta entrevista grupal pidieron no dar sus nombres reales. Esta entrevista grupal no fue realizada para esta investigación, corresponde a un archivo de sistematización interno de la fase diagnóstica que se realiza a principio de año en el área del saber Cooperativismo en la modalidad flexible, para conocer a los estudiantes e identificar con ellos, los temas que les gustaría abordar a lo largo del año. Desde ahí se desprendieron los temas generadores del año 2016.

condición de oprimidos, comprender sus formas de ser y comportarse, para entender como se refleja en todo momento la estructura de la dominación a la que están sometidos (Freire, 2015). Esto es un desafío no menor, puesto que a partir de la primera década de los años 2000 el sujeto que comienza a construir experiencias de educación popular son jóvenes que si bien en su mayoría provienen de clases populares son también estudiantes universitarios (Fauré, 2015). En el caso de la EPC esta condición de los educadores es así: en su mayoría corresponden a profesores y/o estudiantes de pedagogía, también hay trabajadores sociales, psicólogos y diversos profesionales del área de las ciencias sociales que están desplegando su trabajo de educadores en este espacio. Se trata de profesionales universitarios cuyo origen es el de los sectores populares y son en su mayoría también, primera generación en sus familias que logran llegar al nivel de la educación superior. Tal como se puede apreciar en las siguientes citas:

“Principalmente comencé a motivarme en mis años de formación en la universidad, donde aprendí mucho de teoría crítica. Siempre me pareció que era muy alejado de las dinámicas propias de la institución escolares, (...). Así que cuando supe que el Colectivo Diatriba volvería a la práctica sus discusiones académico militantes de la pedagogía supe enseguida que quería ser parte de materializar esa experiencia.” (G. Jimenez Educadora área Cooperativismo/Talleres)

“Eh, llegué porque el Pancho en ese momento estaba haciendo clases en ciencias y los cabros que estaban haciendo, que era la Paty, el el Pancho (...). Entonces, como yo estaba traba estaba estudiando ciencias naturales en la universidad, (...) tenía más fresco ese tema de biología y química po, entonces les ayudé más bien en el tema de los contenidos a ellos. Después me di cuenta de que me interesó el proyecto, en una dimensión más política porque en un comienzo fue en una dimensión más, más de contenido po, de ayudarles no más por el tema de las clases, o sea, después me encontré con todo un rollo que había de fondo, y... por eso me quedé.” (J. Venegas, Educador área Ciencias)

Estas experiencias son importantes por cuanto reflejan la intencionalidad de vincularse al espacio de dos maneras: desde la teoría, en términos de motorizar una puesta en práctica de las ideas que andaban circulando en ese contexto y otro desde la práctica, el segundo entrevistado señala que se une a la experiencia de la EPC para desarrollar una práctica docente y en el camino se dio cuenta de que el proyecto político le hace sentido en ámbitos más profundos de su existencia. Mejía señala que hay dos tipos de educadores en la experiencia de los eventos educativos: el educador de base y el educador popular “que se mueve más en el horizonte del pensamiento comprensivo, sistemático y crítico” (2013:108). El primero corresponde al educador que se formó a partir de procesos de educación popular y deconstruyó su identidad a partir de la propia autovalorización y

pérdida de temores y que logra empoderarse de su rol. El segundo, si bien también atraviesa un proceso de transformación deconstructiva de su personalidad, lo hizo en espacios de enseñanza tradicionales con el objetivo de llegar a otros sectores y actores, con el afán de provocar un encuentro entre “el acumulado de experiencias de la educación popular, los maestros y maestras de la educación formal, el profesor o profesora de la universidad” (Mejía, 2013:108). Las y los educadores populares que se encuentran en la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria son los del segundo tipo, pero se persigue el objetivo de lograr una diversidad de educadores, lograr que las y los estudiantes puedan constituirse en educadores populares. Se trata de todas formas de un grupo heterogéneo, quienes apuestan desde su lugar, “impugnar la exclusión y reconstruir el tejido social construyendo el empoderamiento de los relegados, desiguales y excluidos, y haciendo presentes y conscientes estas dinámicas en la sociedad” (Mejía, 2013:108).

Es importante que la/el educador popular asuma una postura crítica y que no reproduzca las relaciones de opresión dentro del acto educativo. Las y los educadores populares se esfuercen por no cumplir un rol mesiánico en torno a las y los oprimidos “implica que el acercamiento a las masas populares se haga, no para llevar un mensaje “salvador”, en forma de contenido que ha de ser depositado, sino para conocer, dialogando con ellas, no sólo la objetividad en que se encuentran, sino la conciencia que esta objetividad estén teniendo, vale decir, los varios niveles de percepción que tengan de sí mismos y del mundo en el que y con el que están.” (Freire, 2015:59). Es por ello que siempre se considera tener en cuenta que “en la educación popular se produce un encuentro entre el saber de los educadores y el saber popular” (Rebellato, 2009:50), es necesario comprender que muchas veces las prácticas de las y los educadores populares tienden a reproducir las relaciones de poder asimétricas de la sociedad, esto sucede porque “somos productos, no sólo de una conformación a través de nuestra familia, sino de una conformación también a través de años de educación sistemática; una educación basada en la transmisión de conocimientos sobre la articulación entre el saber y el poder. (...) En nuestra educación, el docente es fuente de poder, y a la vez, de saber; es poderoso porque es generador de saber”. (Rebellato, 2009:50). Las y los educandos oprimidos exigen saber a los educadores, poniéndoles en posición de poder. Es importante que las y los educadores no se sitúen en la posición de “jerarquía de saberes”, sino en la de “diferencia de saberes” (Freire, 2015).

Rebellato plantea la necesidad de que la/el educador deconstruya y reformule su propia identidad, ya que “adquirimos conocimientos, técnicas, interpretaciones, fuertemente marcados por un enfoque eurocéntrico de la cultura. De esto resulta la conformación en nosotros, de una estructura de conciencia y de inconciencia que funciona extroyectando estos esquemas cuando pasamos a desempeñar el papel de educadores. Si no hemos sido educados en la creatividad, difícilmente podemos suscitar la creatividad en nosotros, y si lo logramos es a costa de una ruptura profunda y de una reformulación de nuestra propia identidad” (Rebellato, 2009:50). Esto puede ser planteado como un desafío dentro de la experiencia de la EPC, por cuanto las y los educadores efectivamente han atravesado ese proceso de transformación interna en sus prácticas docentes:

"Cuando yo salí del Peda, era una profesora estructurada, no te digo que lo soy ahora, pero estructurada, organizada, demandante al estudiante, bien cuadrada, me decían los chiquillos para molestarme, la “maestra jardinera” (...)yo toda mi vida he hecho clases en colegio, particularmente siempre fui una persona, como profesora de historia, yo creo que es el mal de los profes de historia, es que somos súper estructurados, en la forma de enseñar. En el Peda enseñan una metodología súper cuadrá, la motivación de que el silencio, de tener el control de los tiempos, yo tengo todo eso (risas), eso lo aprendí súper bien [...] (a partir de la experiencia en educación popular) Nunca partir de cero, cachai, nunca partir de la nada, siempre hacer un recuerdo de memoria, recordar siempre en la sala antes de partir cualquier cosa, el estudiante maneja muchas cosas, pero teme mucho, entonces como una de las cosas que van enseñando estos espacios educación popular es ser respetuosa con los temores del otro, (...) fue un aprendizaje también a dentro de la Escuela, el tema de trabajar siempre en un primer momento el tema de la confianza, como dentro del aula, otra cosa que se me planteó, primero tenemos que trabajar el que: yo puedo decir, el que yo puedo hablar, mis intervenciones si son inteligentes y no son boberías.” (P. Ojeda, Educadora área Historia)

El perfil del educador (a) que se encuentra en la EPC se esfuerza por lidiar con estas situaciones ya que son parte de la cultura hegemónica en la que se forman tanto educadores como estudiantes. Siempre está el riesgo de transmitir conocimientos, sólo considerando la verdad del educador, inscritos quizás inconcientemente en una teoría inmovilista del conocimiento donde el saber popular es considerado conocimiento falso porque reproduce el saber dominante, es alienado. Al tener esa percepción los educadores recurren a metodologías que no suscitan el saber del otro, por lo tanto, se desecha lo que los estudiantes podrían saber y se jacta de tener un enfoque progresista porque “dice” conocimiento nuevo, pero con una metodología dominadora (Rebellato, 2009). Esta es una dificultad que las y los mismos educadores perciben en su cotidiano:

“obviamente las relaciones cambian, porque nosotros somos personas que vienen con otra volá po, con otro rollo a la clase, pero, pero aun así la metodología algunas veces es muy parecía al de las clases po, porque es expositiva, el que se encuadra el conocimiento es el educador, el estudiante está ahí escuchándote, muy pocas, cuando las clases son muy, cuando el tema generador que nosotros utilizamos es muy detonante, los cabros participan caleta, pero cuando no, están ahí po, escuchándote, cachai. Entonces, o sea, igual hay weás que vai arrastrando de la educación formal po...” (J. Venegas, educador área Ciencias)

Por ello es importante que las y los educadores desarrollen estrategias que incluyan el saber de las y los estudiantes en el despliegue de sus metodologías de aula. Por el momento, en la EPC la participación de las y los estudiantes en este ámbito aún es marginal. Pero el trabajo colectivo de los equipos de las diversas áreas de trabajo permite ir avanzando en subsanar estas situaciones que se dan en las aulas, siempre teniendo en cuenta: “el educador tiene por rol lograr que sus educandos, por llamarlos de alguna manera, sientan la posibilidad real de entregar algo, de compartir algo, de enseñar algo” (Colectivo Paulo Freire, 2012:62).

Con respecto a las organizaciones que se relacionan en el despliegue de la experiencia, Mejía reconoce 3 tipos: las organizaciones de base, las organizaciones no gubernamentales y la organización gubernamental, universitaria o escolar (2013). La EPC se posiciona desde el margen del sistema educativo, a partir de la configuración de una colectividad de educadores (que se agrupan simbólicamente con el nombre de cooperativa de educadores o trabajadores de la educación), optando a licitaciones gubernamentales que permitan entregar las certificaciones de nivelación de estudios escolares, a fin de responder una necesidad real de la población que había el territorio en el que se inserta la experiencia. Esto le demanda a la escuela relacionarse con el Estado por una parte a través de su personalidad jurídica: Sociedad educacional Diatriba-EPC LTDA., para optar a fondos públicos concursables y que cuyo reconocimiento permita efectivamente realizar el proceso educativo. La relación con las organizaciones de base se materializa a través de dos modalidades: el compartir y/o facilitar el espacio de funcionamiento y el acompañamiento en las actividades de autogestión y autofinanciamiento de la EPC, como se expone más adelante.

La importancia de visualizar a los actores del proceso educativo, radica en mostrar las diversas cosmovisiones, saberes e intereses que confluyen en la experiencia de la Escuela (y que ciertamente no se limitan a una sola experiencia). Para comprender la dimensión transformadora de los procesos de Autoeducación Popular es necesario reconocer como

los diferentes ámbitos de interacción permiten ir desde los procesos de transformación más individuales hacia los colectivos, ligadas a lo público y lo político (Mejía, 2013), apostando a la construcción de movimiento, que es el eje que guía esta investigación.

2.3.2 Metodologías Desplegadas: Parejas Pedagógicas, Temas generadores y Dialogicidad.

Producto de la misma diversidad que la experiencia presenta, es que las propuestas metodológicas no pueden ser subsumidas en una sola práctica pedagógica, de ahí que sea necesario analizar de qué manera estas se despliegan y como estas dialogan con los requerimientos tanto desde los mismos partícipes de la experiencia como con los requerimientos del Estado que se materializan en la evaluación, así como también cual(es) es(son) el(los) objetivo(s) que esta(s) persigue(n).

Es importante que las prácticas educativas desplegada intra-aula sean constantemente objeto de una reflexión, reflexión que, tal como se señaló, permita ir avanzando hacia tipos diferentes de participación e inclusión de todos los actores involucrados en el proceso educativo. Las y los educadores populares se esfuerzan por tener claro que la centralidad de la educación se liga a fomentar procesos de organización popular, así como también reconocer el saber propio y la capacidad de construir colectivamente conocimiento (Rigal, 2011). Por ello es necesario que la pedagogía que se despliegue en estos espacios, reitero, en lo político defienda la opción por la transformación social, denuncie los componentes opresivos del orden establecido y proponga la construcción de un modo más justo e igualitario. En lo pedagógico se plantee como una crítica a las concepciones tradicionales de la educación y promueva propuestas dialógicas, que impliquen la circulación de roles entre educador/educando, basándose en la recuperación y re-valorización crítica de los saberes del conjunto de personas que se encuentran en el acto educativo. (Rigal, 2011). En la práctica concreta de la Escuela Pública Comunitaria estos objetivos buscan materializarse a través de dos mecanismos concretos en cuanto a relación áulica se refiere: el trabajo a través de “Parejas Pedagógicas” y la motorización de “Temas Generadores”.

Fue la necesidad de abrir la reflexión en torno a las prácticas docentes que se despliegan en los espacios de educación formal, es que la Escuela Pública Comunitaria toma una estrategia que se desarrolla en las experiencias de los Bachilleratos Populares en Argentina. A partir de la premisa de que todas y todos poseen saberes y conocimientos

disimiles, se plantea la necesidad hacer dialogar los contenidos que se tienen para enseñar y aprender. Esta idea, que, si bien en un contexto de educación popular “ideal” incluiría al educando, permite comenzar a prefigurar en la práctica los procesos de construcción colectiva del conocimiento. Al respecto, señalan “por eso, rompemos con el paradigma de la educación “bancaria” y tradicional que propone al docente como único sujeto de saber y al estudiante como un objeto vacío al que hay que llenar de conocimiento” (MPLD, 2013:18), para ello disponen de lo que se denomina *parejas pedagógicas*:

“Valoramos el trabajo en equipo como dispositivo para la construcción colectiva del conocimiento, entonces valoramos el trabajo en pareja pedagógica porque entendemos que de esta forma se construye una mirada hacia la tarea y una práctica cotidiana que se enriquece en la pluralidad, el intercambio y la reflexión permanente. Creemos que lxs educadorxs no son simples técnicos que llevan adelante la planificación de un diseño establecido de manera externa, sino por el contrario son desarrolladores de una práctica creativa y potencialmente transformadora.” (MPLD, 2013:19)

de ahí que sea necesario que las y los educadores estén constantemente trabajando en conjunto. Las y los participantes de la EPC toman esta idea y la reformulan (no sin dificultades) en el contexto nacional-barrial:

“Las parejas pedagógicas, es una forma de trabajo que tienen las áreas del saber, en el caso de ciencias también las hacemos, que son, generalmente trabajar entre dos en cada ciclo. El fundamento es para que, primero, yo lo veo, para que no sigamos la misma lógica de la escuela formal, en la cual una persona tiene el conocimiento y se la entrega a los demás, sino que es una comunidad la que aprende. Eso es un tema. Y segundo, que siempre es mejor trabajar de a dos en el ámbito de que los errores o cualquier cosa así se van fortaleciendo.” (J Venegas, Educador área Ciencias)

Acá es posible evidenciar un aspecto importante a partir del planteamiento de las parejas pedagógicas y su trabajo: la idea de que existan dos o más profesores en el aula apunta a no a centrar el protagonismo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el docente, sino que precisamente apunta a mediar el proceso en conjunto para que las y los estudiantes puedan participar y empoderarse de su proceso de aprendizaje. La idea de la pareja pedagógica es que esta tome un rol de coordinador dentro de la clase, a modo de facilitar las condiciones del diálogo para así apostar a la construcción colectiva de conocimiento.

Por otra parte, las parejas pedagógicas son útiles en el proceso de autoformación que siguen las y los educadores en la experiencia de la EPC:

“Porque en ciencias, bueno, nosotros nos ha acomodado mucho las parejas pedagógicas. Primero, porque estamos tratando de salir de la lógica de la escuela formal, y segundo porque eeeh tenemos distintos saberes, yo soy profesor de física, la Cata es profesora de biología, y, dentro de segundo ciclo, por ejemplo, tienen que ver ambas áreas po, entonces a nosotros nos fortalece caleta tener educadores que tengan dos conocimientos dispares, cachai, que puedan ayudarle a los estudiantes. (J Venegas, Educador área Ciencias)

“al principio la idea de las parejas pedagógicas es que uno de los educadores o educadoras fuera del área específica y la pareja fuera de otra área. De lo que pensábamos, desde esas primeras reuniones, pensamos caleta en la autoformación como las especialidades, por eso que el Juanito, que no cachaba de matemática, se metió a matemáticas, o la Pancha que no cachaba de inglés se metió a inglés... como que esa fue una idea principal que igual hubiera sido bacan si hubiésemos seguido con eso pero son pocos los que se han autoformado en esa área, el puro Juanito que se mantiene (en mate) que creo es profe de básica de lenguaje o historia...” (D Cabezas, educador área Inglés).

Es posible apreciar un límite de la experiencia notorio en cuanto a las prácticas de educación popular que se despliegan en la Escuela Pública Comunitaria. Con respecto al proceso de construcción de conocimiento, Freire señala que los temas a trabajar con las y los educandos deben ser abordados de forma multidisciplinar (2015), por lo que es necesario evitar que los contenidos se traten con sólo los especialistas de un tema. Es posible visualizar que este es un tema realmente complejo de desarrollar, porque la forma de trabajo de la Escuela está condicionada fuertemente por las formas de evaluación que emanan desde el Estado y que insisten en el conocimiento tradicional de forma parcelada:

“dentro de las weas que no se avanza nada y que es muy preocupante es lo complejo que nos resulta como educadores, como profes, yo creo que esto también responde a nuestra formación inicial, pero, a tensiones como más profundas de la cultura como dominante, es romper la weá del saber fragmentado, Cachai, en disciplinas. Como que no podemos salirnos de la wea, de la clase de matemáticas, de la clase de lenguaje y promover saberes más complejos po, donde esas cuestiones estén interrelacionadas, se cruzan, se entrelazan... eem efectivamente yo creo que se ha logrado con algunas, un par de actividades ese cruce, pero yo diría que no es algo permanente”. (F Cabaluz, Educador área Cooperativismo)

A pesar de esta dificultad, que viene dada tanto por procesos de formación profesional, los resabios de la cultura escolar tradicional y la misma parcelación del saber que se impone desde los contenidos mínimos del Estado, los y las estudiantes perciben el trabajo de las parejas pedagógicas como positivas en su experiencia:

“A mí me gustaba porque era más personalizado. Uno, por ejemplo... había un profe al lado... sobre todo en inglés, que nos iban enseñando dos alumnos con un profe, y en historia también. Matemática también, o sea que en todos los cursos

habían más de un profe. (...) me gustaba, sí, porque no quedábamos tan atrás, porque había niños... habían personas... habían compañeros que eran más lentos que otros para captar, entonces había que repetirlo una o dos veces, y ahí se quedaba uno con el otro, y así sucesivamente, y les iban explicando y todo eso”. (E6 Modalidad Flexible, Segundo Ciclo)

La importancia de esta metodología de Parejas Pedagógicas está en que efectivamente, tal como se señaló anteriormente, promueve lógicas de trabajo colectivo. La pareja docente puede establecer instancias de diálogo en medio del proceso de construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, permite conocer y hacer un trabajo más personalizado con cada una y uno de ellos, así como también facilita reconocer y potenciar diversos tipos de aprendizaje para lograr los objetivos de trabajo, tal como se puede apreciar en el relato anterior.

Con respecto a las formas de trabajo de los contenidos de aprendizaje, es la estrategia de los denominados “Temas Generadores” los que se utilizan en la experiencia de la EPC. Paulo Freire es quien acuña este concepto a mediados del siglo XX, distinguiéndose del concepto de “palabras generadoras” por el momento en que se aplican. Las palabras generadoras son claves en los procesos de alfabetización, los temas generadores en cambio, son necesarios en el proceso de post-alfabetización (Freire, 2015; Documento de trabajo Interno EPC, 2014).

Para poder hablar entonces de qué son estos “Temas generadores” es importante tener en consideración las características y los objetivos que persiguen la auto-educación popular y el proyecto político-pedagógico de la EPC. En la educación liberadora “como acción pedagógica, busca la transformación subjetiva de los sujetos educativos; ya sea su conciencia, su cultura, sus creencias, su memoria, sus emociones, su voluntad y su corporeidad” (Torres, 2014:1), en sintonía con esta propuesta, para lograr dicha transformación, es necesario que las y los educandos puedan develar la situación oprimida en la que se encuentran, a partir del análisis de su vida cotidiana. En ese sentido se requiere que quienes concurren al acto educativo, logren revelar a sí mismos la estructura de dominación en la que están insertos y como esta se reproduce en todo nivel de la vida (Rebellato, 2009; Rigal, 2011).

En la Escuela se asumen los temas generadores desde una visión pedagógica liberadora, apuntando a promover aprendizajes desde la realidad cotidianas de las y los estudiantes. Siguiendo lo que plantea Freire “lo que debemos hacer es plantear al pueblo, a través de

ciertas contradicciones básicas, su situación existencial, concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndolo le exige una respuesta, no a un nivel intelectual, sino al nivel de la acción” (2015:60), en ese sentido aparecen los temas generadores, como “El esfuerzo de presentar a los individuos dimensiones significativas de su realidad, cuyo análisis crítico les posibilite reconocer la interacción de sus partes”. (Freire, 2015:68). Para acceder a ellos es necesario realizar previamente una investigación temática que permita develar las situaciones límite en donde las y los individuos se encuentran inmersos. Este proceso de investigación no busca objetivar al sujeto de la acción educativa, sino que pretende develar como piensa-habla la realidad, cuales son los niveles de percepción de la misma y la consiguiente visión de mundo, donde estarán envueltos los temas generadores (Freire, 2015). Los temas se encuentran encubiertos por las denominadas “situaciones límite”, en apariencia determinadas históricamente, frente a las cuales no hay alternativa. El objetivo es que a través de los temas generadores las y los participantes del proceso educativo logren develar la estructura de opresión en la que están inmersos y generen desde ahí tentativas de acción para cambiar su realidad, cambiando su cultura. Los temas generadores permiten una comprensión tanto de la naturaleza de la realidad como de las acciones que en ella se provocan, además “contienen en sí la posibilidad de desdoblarse en otros tantos temas que, a su vez, provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas” (Freire, 2015:66). Cuando las situaciones límite ya no se perciben como una frontera inamovible, sino que, como una meta a superar, las y los sujetos partícipes de la acción educativa se vuelven más críticos en sus acciones que van ligadas a esa percepción. De ahí que sea posible desplegar nuevas acciones para alcanzar el inédito viable. Las situaciones límites se trabajan para ser superadas y terminar con la cosificación de los seres humanos. (Freire, 2015)

Los temas generadores se constituyen a partir de la búsqueda de las temáticas centrales de la biografía de la comunidad y el territorio. Proviene desde la vida social concreta y cotidiana, representado “situaciones existenciales fundamentales de la vida comunitaria”. Los temas generadores van a configurar el universo temático que será trabajado en los espacios educativos liberadores. Este contenido, según Freire, debería ser la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma instrumentada (Freire, 2015; Documento de trabajo Interno EPC, 2014).

Otro elemento importante a tener en cuenta en el trabajo de producción de los temas generadores es que estos no pueden ser devueltos en una forma estática, como si se tratase de una disertación, sino por el contrario, constituirse en un proceso dinámico que permita captar la dimensión cotidiana de la vida. Freire al plantear la idea de una investigación, se refiere a la idea de una investigación temática que tiene una estructura rigurosa, para poder permitir develar las

“dimensiones significativas que, a su vez, están constituidas de partes en interacción, al ser analizadas, deben ser percibidas por los individuos como dimensiones de la totalidad. De este modo, el análisis crítico de una dimensión significativo-existencial posibilita a los individuos a una nueva postura, también crítica, frente a las situaciones límites. La captación y la comprensión de la realidad se rehacen, ganando un nivel que hasta entonces no tenían. Los hombres tienden a percibir que su comprensión y que la “razón” de la realidad no están fuera de ella, como, a su vez, no se encuentra dicotomizada de ellos, como si fuese un mundo aparte, misterioso y extraño, que los aplastase” (Freire, 2015:68).

La investigación del tema generador que se encuentra contenido en el universo temático se realiza a través de una metodología concienciadora: “más allá de posibilitarnos su aprehensión, inserta o comienza a insertar los hombres en una forma crítica de pensar su mundo” (Freire, 2015:69). Siguiendo la propuesta freireana, los temas generadores deben ser codificados y decodificados. La codificación de una situación existencial es la representación de esta, con algunos de sus elementos constitutivos, en interacción. La decodificación es el análisis crítico de la situación codificada (Freire, 2015). La decodificación parte en la abstracción para llegar a lo más concreto, yendo desde las partes hacia el todo y viceversa. Esto implica que el sujeto puede reconocerse en el objeto (la situación existencial concreta) y también puede reconocer el objeto como la situación en la que está inmerso. Así es como el sujeto puede reconocerse en la representación de la situación existencial concreta, al mismo tiempo que reconoce está como objeto de su reflexión, su contexto condicionante, y con ello, la situación de otros sujetos. El análisis mismo compele ir desde lo abstracto a lo concreto, a fin de lograr que la superación de la abstracción deje de ser algo incomprensible o invisible. Esto hará que el sujeto logre separarse de la situación existencial representada, describiendo la interacción de las partes del todo analizado y va ganando significado a medida que se separa y en que se vuelve hacia sí a partir de las dimensiones que resultan de esa escisión (Freire, 2015).

No obstante, como la codificación es una representación de una situación existencial, es posible que las y los sujetos tiendan a “dar el paso hacia la representación presentada”,

esto es, que actúen de la misma manera que captaron en la representación y con la que se encuentran. Por ello es importante tener siempre en cuenta que:

“En todas las etapas de la decodificación estarán los hombres exteriorizando su visión del mundo, su forma de pensarlo, su percepción fatalista de la “situación límite” o la percepción estática o dinámica de la realidad y, en la expresión de esta forma fatalista de pensar el mundo, de pensarlo dinámica o estáticamente, en la manera como realizan su enfrentamiento con el mundo, se encuentran envueltos en sus “temas generadores” (Freire, 2015:70).

De ahí que es muy importante no perder de vista el sentido crítico de la acción de develar la realidad, así como también el hecho de que la reflexión de la realidad cotidiana debe implicar acciones hacia la transformación. Investigar el tema generador es investigar el pensamiento de los seres humanos referidos a su realidad, es investigar su actuar, su praxis (Freire, 2015).

La EPC siguiendo esta propuesta, plantea: “codificar los ‘temas generadores’, implica construir un objeto o elemento concreto, cargado emocionalmente y capaz de representar situaciones existencias, familiares, cotidianas a los/as estudiantes de modo tal que puedan reconocerlas y reconocerse enseguida en ellas. Las codificaciones, son elementos óptimos para despertar el pensamiento crítico en los/as estudiantes. Idealmente, los temas generadores deben presentarse en formato audio-visual a los/as estudiantes, para desde ahí impulsar el proceso dialógico, reflexivo y problematizador. Luego de codificar y de presentar la codificación al grupo de estudiantes, se inicia el proceso de decodificación y desmembramiento temático: el tema generador se desglosa en sus múltiples componentes y se derivan y analizan palabras, expresiones y oraciones relacionadas con el mismo.” (Documento de trabajo interno EPC, 2014).

“siempre trabajó así con la wea de Paulo Freire como de temas generadores y que saben los cabros, siempre, para cada clase hay una palabra, como que la primera, no me acuerdo como específicamente, pero, el trabajo, eso pa mi es... y ahí los cabros van tirando lo que es pa ellos el trabajo, como una lluvia de ideas y ahí empezamos la clase, como que siempre llevamos actividades como generales y de ahí como lo que siempre saben de los conceptos como que los cabros tiran en la clase. Eso es como lo que más ha resultado, que yo he sentido como más cómodo.” (D. Cabezas, educador área inglés)

No obstante, hay bastantes límites con respecto a esta propuesta en el despliegue mismo de la experiencia, puesto que los temas generadores se deben trabajar en conjunto con los contenidos ministeriales. En la práctica, esto supone diversas formas de abordaje de los temas que se plantea la EPC.

“Entonces tenemos situaciones problemáticas, temas generadores, y a partir de ese problema generador, son problemas que trabajamos los educadores a partir de la experiencia de los estudiantes, que después las presentamos en asamblea con los estudiantes, los estudiantes incorporaron alguna otra situación problemática que sentían que estábamos dejando fuera, cómo por ejemplo el tema de los inmigrantes, de la inmigración dentro del barrio... y la idea eso, poder cruzar esas situaciones problemáticas, temas generadores cruzarlos con, con los contenidos duros digamos del ministerio” (F. Cabaluz, Educador área Cooperativismo)

El riesgo que se corre permanentemente a partir de esta forma de trabajo en términos de tensión con el ministerio, es que los temas generadores no sean posibles de abordar en profundidad y queden relegados a lo anecdótico para motorizar una clase. De ahí que sea siempre necesario reflexionar en colectivo cual es la importancia de trabajar los temas, al respecto el colectivo de educadoras y educadores se plantea desde la creación de una base metodológica común, dar libertad de acción hacia las áreas para que los diversos equipos desplieguen su trabajo en torno a las temáticas elegidas. Otro límite que plantea la experiencia es que, por tiempo, casi no hay momentos de retroalimentación entre las diversas áreas de aprendizaje, asunto que se busca subsanar –momentáneamente- a través del trabajo de los equipos.

“nos planteamos una forma de hacer clase que es diferente, ya (énfasis) no es totalmente diferente, pero si es diferente, cachai, pero tiene que lidiar con esta problemática que es la prueba ministerial. Ahora ¿cómo lo hemos resuelto?, con pequeños avances, cachai, ¿cuáles son esos avances?, una posición colectiva de que tenemos que abordar los contenidos ministeriales, sí, pero desde insertándonos, injertándonos temas generadores que son fundamentales para nosotros. Entonces yo siento que no podemos desligarnos del tema ministerial, porque es un condicionante, es una realidad y la forma en cómo historia lo hizo éste año, es dividir la estructura típica de colegio, donde tomái los contenidos, los dividi por clases, cuantas clases teni, dividir los contenidos, como los abordai y a partir de ahí, de esa organigrama tú deci, si ya a partir de esto voy a instalar éste tema generador, vay a partir con éste tema generador, como la lógica de la motivación, por decirlo así, para disparar una conversación, para disparar el interés sobre una temática , instalai el tema generador” (P. Ojeda, educadora área Historia)

“el hecho de incluir en las clases el trabajo con temas... con temas generadores cachai, eso es parte de una metodología de trabajo, de un aprendizaje de trabajo, que emerge a partir del colectivo (...), yo creo que principalmente los aportes para las clases en términos de generar nuevos conocimientos, metodologías tienen como una base colectiva, una sería esa cachai, los otros elementos tienen que ver también con, con que nosotros nos planteamos como escuela recoger saberes, conocimientos desde los estudiantes, de experiencias desde los estudiantes, desde su territorio, desde sus conocimientos pa nosotros poder abordar los distintos contenidos que nos propone el ministerio pero esto también en tensión con los

contenidos que nosotros creemos importantes como a desarrollar en la escuela”.(A. Negrete, educador área Lenguaje)

Otra limitación tiene que ver con la cantidad de contenidos que se deben trabajar por mandato ministerial, se corre el riesgo de que los temas generadores se aborden tangencialmente o bien, no logren la profundidad necesaria para poder llevar a cabo un proceso reflexivo mayor:

“La premisa de la escuela es que no hemos tenido mucho éxito en tensionar el currículum. Sí hemos tensionado las relaciones por supuesto, no, no nos tenemos, no nos tratamos como colegio, o sea, los estudiantes y el profesor son relaciones horizontales, no verticales como el colegio, pero el currículum como tal no lo hemos podido tensionar. Yo, por mi análisis creo que hay tres razones. La primera, la gran cantidad de contenidos que tiene el currículum, ya, es demasiado amplio. Segundo, el tiempo que tú tienes para poder traducir, o sea, el tiempo que tú decí “ya tengo todo esto, pero tengo que hacer las tres semanas”, ya, bueno, cómo lo hacemos. Y tercero, que los estudiantes que van ahí son estudiantes que han dejado los estudios por muchos años, entonces además de todo esto, tú tení que tener preconceptos pa estudiar todo esto, o sea, tení que hacer una nivelación, o sea, la nivelación ya te, te quita tiempo. Entonces, dentro de esas tres razones nosotros no hemos podido salir del currículum. Ahora, dónde nosotros hemos tensionado el currículum, lo hemos tensionado en el hecho de por qué el estudiante tiene que saberlo. Entonces, por ejemplo, nuestras clases en ciencias, lo que, en verdad no siempre se ha hecho, pero sí nuestros mayores éxitos han sido cuando las clases empiezan desde una contextualización de los estudiantes, por ejemplo, hablar sobre... me acuerdo de una clase super potente que fue de cinemática, velocidad, desplazamiento, trayectoria, yyy toda la clase se fabricó a través de la importancia de usar la bicicleta, por ejemplo, cachai. Sobre los recorridos, cuál es la diferencia del tiempo que proyecta entre un auto y una bicicleta, cachai, eeh dónde están los privilegios y los defectos de usar una bicicleta. Entonces, fue algo muy potente, o sea, igual tuvimos que cortarlo porque es mucho el contenido, pero los cabros no fueron a estudiar una weá vacía, fueron a estudiar una weá que ellos ven todos los días.” (J Venegas, Educador área Ciencias)

Frente a estas situaciones, es posible señalar que, al no ser posible realizar un despliegue de prácticas eminentemente basadas en el planteamiento de temas generadores en un sentido netamente freireano, si permite realizar al menos dos procesos reflexivos al interior de la organización. El primero tiene que ver con la posibilidad que las y los involucrados en el acto educativo puedan reflexionar críticamente respecto de la educación que recibieron en el sistema formal y esto los empodera en el nuevo espacio educativo a la vez que recuperan su confianza. El segundo tiene que ver con la acción dialógica que permite revelar la situación de negación en la que se encuentran en la sociedad, es decir, deben dialogar en torno a su condición de negación del diálogo. (Rigal, 2011; Freire, 2015).

Con respecto al primer elemento señalado, un ejemplo claro es el que se ha desplegado en el área del saber de matemática¹⁷ en la EPC. Ellas y ellos han logrado vincular los temas generadores con los contenidos ministeriales sin descuidar el necesario proceso reflexivo, se dieron cuenta de que en cuanto a contenido ministerial, lo importante no es el contenido mismo del área sino el desarrollo de habilidades matemáticas para poder enfrentar la vida cotidiana. “Los temas generadores pueden ser localizados en círculos concéntricos que parten de lo más general a lo más particular” (Freire, 2015:67). A continuación, se presenta el relato de la aplicación de un tema generador como ejemplo de la anterior afirmación:

“Lo del Transantiago, vimos álgebra. Algebra con el Transantiago. Y hay caleta de creatividad porque podí quedarte con el ejercicio común, pero igual es craneársela. Me acuerdo que lo que hicimos... Ya, llevamos micros de Transantiago, autos y motos, el Juanito los imprimió, los plastificamos –con scotch- y los pegamos en la pizarra. Entonces era “Ya, qué es lo que ven acá” Habían Transantiago, motos, autos. “Ya, ¿cuál es la diferencia? Entonces veamos la diferencia. Por ejemplo, “¿Cómo usted simbolizaría el Transantiago?” Ya con la T porque Transantiago empieza con la T. Ya y el auto “¿Podemos ocupar una T también, para simbolizar el auto?” “No” “¿Y por qué no?” Porque el auto no es lo mismo que el Transantiago y así que otra letra. Y de la moto. Entonces después “Si tengo 3 Transantiago y dos autos y ocupamos esa misma simbología que cree” Y entonces ahí como que vai jugando con eso. Entonces después desde ese mismo juego, generai la problematización mayor. “Ya, ¿alguna vez has andado en Transantiago?” “¿Cuánta gente tiene auto?” Ahí como que empezai “Y la gente que anda en Transantiago” Y ahí sacamos el tema de la evasión, de quién evade y quién no evade. Y el Simón buscó información, obviamente esto no lo vimos en una clase, pero en ese momento el tema que motorizada era el transporte público y todo. Aparte de toda esa discusión, y de “ya, quién es el que ocupa el Transantiago. ¿En la mañana para qué lado se va lleno, para la periferia o para el centro?” “Y en la tarde, del centro para la periferia” Entonces se genera toda esa discusión en base a algo que tú viví todo el rato.

Después me acuerdo que el Simón buscó información para que viéramos “Ya, en una máquina de Transantiago, de tal empresa, cuánto es lo que gasta mantener la máquina, cuánto es lo que gasta en pagarle el sueldo al chofer, cuánta es la gente que sube, que utiliza el Transantiago al día. Entonces calculábamos cuánto era al mes, la plata que ingresaba solo por una. La que ingresaba le quitábamos los gastos. En la mantención, en la bencina y en el sueldo del chofer y cuánto era la ganancia, solo con una máquina. Entonces era una huea exorbitante. Y los hueones más encima, tienen el descaro de decir que lo de la evasión, que están perdiendo plata, que sacan plata del Estado. Entonces ahí generai una discusión y “ah sí, yo evado” “Ah yo no, porque tengo miedo que me pillen” Pero es como loco, ¿tu cachai toda la plata que se te va en eso? Si yo decía yo gastaba más de

¹⁷ Para mayor información, véase: Pinto A & Reyes S (2015) “Propuesta metodológica área de Matemáticas, Escuela Pública Comunitaria. Construcción Político-Pedagógica desde dentro”. Diatriba, Revista de Pedagogía Militante: Dignidad Educadora. N° 4. Ed. Quimantú. Pp 10-27.

40 lucas al mes, solo en moverme. Entonces como que ahí vai generando al final como toda la discusión.” (A Pinto, educadora área Matemáticas)

En el proceso de construcción del conocimiento, esto permite validar diferentes maneras de obtener un resultado. Esto es muy importante porque frente a la falta de confianza que experimentan las y los estudiantes al volver a la escuela, las y los educadores a través de la acción educativa que motorizan “su acción, al identificarse, desde luego, con los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador” (Freire, 2015:38). De ahí que el trabajo a través de la metodología inspirada en Freire apunte siempre a devolver el valor y la confianza a los oprimidos, devolverles la creatividad, el poder de la palabra: “la liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.” (Freire, 2015:42), desde ahí que los temas generadores en dialogo con los contenidos ministeriales deben permitir que las y los estudiantes sepan que saben:

“Entonces esa situación permitía desarrollar el conocimiento y que los cabros se dieran cuenta que realmente sí sabían. Había gente que respondía al toque y decía que no sabía fracciones. Entonces era como “¿viste? Sí sabi” como que no soy consciente porque es algo que utilizai cotidianamente, pero como que no lo tení racionalizado. Entonces eso igual es como un proceso de generar confianzas en uno mismo, porque es como loco, no podí decir que no sabi matemática.” (A Pinto, Educadora área Matemáticas)

“(lo que) trabajamos caleta en inglés, es la seguridad, como quitar la vergüenza, que eso igual impide como caleta que cachén algo de inglés, por eso trabajamos caleta, por lo menos yo, como desde el juego (...) igual aprenden weas, pero más que aprender concretamente el inglés, es como darse cuenta que entienden las weas de los textos, que saben igual caleta de inglés porque el inglés tiene caleta de palabras que se escriben como en castellano. Como que es relevar su conocimiento previo y cachar que esa wea es terrible importante. Porque antes de eso, si ven un texto en inglés, dicen no cacho, ah está en inglés, no sé(...). Y como desde la educación popular es como relevar sus conocimientos, que lo que saben es importante po, pensar que si po, que los cabros de verdad saben inglés...” (D Cabezas, Educador área Ingles)

Es posible evidenciar el elemento central de la confianza en el proceso educativo, con el objetivo de apuntar a niveles crecientes de horizontalidad y su consecuente relación dialógica. La confianza es una condición necesaria para el dialogo entre las partes

involucradas en el acto educativo, en palabras de Freire: “mientras en la práctica bancaria de la educación, antidialógica por esencia y, por ende, no comunicativa, el educador deposita en el educando el contenido programático de la educación, que él mismo elabora o elaboran para él, en la práctica problematizadora, dialógica por excelencia, este contenido, que jamás es depositado, se organiza y se constituye en la visión del mundo de los educandos, en la que se encuentran sus temas generadores. Por esta razón, el contenido ha de estar siempre renovándose y ampliándose” (2015:74).

El segundo elemento que puede ser reflexionado en la práctica experiencial de la EPC tiene que ver con el diálogo. Es la condición de dialogicidad la que dota a la EPC de, a pesar de todas las contradicciones que se plantean en la práctica, su profunda vinculación con los procesos de la educación popular. El posicionamiento por el diálogo es sumamente importante, puesto que es ahí donde radica la principal diferencia con la educación tradicional o bancaria, que se caracteriza por ser antidialógica y vertical (Rigal, 2011). Quitar la posibilidad de dialogo a las clases subalternas o sectores populares es precisamente quitarles su condición humanizante. Es a través del diálogo cuando el proceso de una investigación temática y sus consecuentes temas generadores toman sentido para el proceso de liberación de las y los oprimidos. Esta es una preocupación y objeto de reflexión permanente entre las y los educadores de la EPC:

“tiene que ver con la construcción de espacios educativos profunda, pero profundamente dialógicos, cachai que yo creo que es una wea que, que es una decisión política. Incluso está como la broma de “asambleisemos y discutamos todo” cachai, está permanentemente la tensión entre hasta qué punto se puede ser como efectivo en las decisiones de la escuela y sin traicionar como la horizontalidad y la participación y el dialogo de los actores cachai, yo creo que ahí hay una propuesta que no es teoría cachai, sino es cotidiana, está el tema de la praxis pedagógica-dialógica y que eso también tiene toda una tradición en la línea de la educación popular y de las pedagogías latinoamericanas, que no es otra cosa que la pedagogía de la liberación, cachai, la pedagogía del oprimido, de planteamientos que digamos emanan de ahí” (F Cabaluz, educador área Cooperativismo)

La escuela y su experiencia toman sentido cuando se plantea a sí misma como un espacio de encuentro y de diálogo. De encuentro de diferentes saberes y el diálogo a partir de la situación de dominación, las y los estudiantes y educadores descubran la estrategia de dominación: que es el rechazo de su propia cultura y la consecuente auto-desvalorización. De ahí la centralidad del diálogo, surgido como exigencia permite romper con la dominación normalizada (Rebellato, 2009). Lo que se busca es a través del diálogo y la

comunicación es retornar el ejercicio de poder de los dominados y esto sólo es posible hacerlo develando las contradicciones de la vida cotidiana: “el poder debe comenzar en las luchas cotidianas y en cada uno de los espacios sociales y educativos. Participar es ‘ejercicio de la voz’, posibilidad de decidir, necesidad de indagar y dudar” (Rebellato, 2009:130). No se debe perder de vista que finalmente, las aspiraciones, motivos y finalidades que están implícitas en el tema generador, son aspiraciones, finalidades y motivos propios de los seres humanos. No son cosas estáticas, petrificadas, sino que tienen historicidad y contexto: están siendo, lo que hace que no puedan ser captadas fuera de las relaciones intersubjetivas que se establecen entre los diferentes sujetos. De ahí que entenderlos, captarlos, es a la vez entender a las mujeres y hombres que los viven y la realidad que es su contexto. Sin tener la capacidad de entenderlos fuera de ellas y ellos, es prioritario que ellas y ellos también los entiendan. Esto hace la unidad de la praxis y estos momentos de praxis son a la vez unidad y proceso, donde uno contiene al otro y viceversa. El movimiento dialéctico se produce cuando la reflexión hace retroceder a los hechos concretos. (Torres, 1978).

La investigación temática que moviliza los temas generadores promueve la toma de conciencia de la realidad y también de la autoconciencia, constituyéndose entonces como el punto de partida del proceso educativo o de la acción cultural que se piensa liberadora. Así la investigación temática puede constituirse en un acto cognoscente, cuando las y los sujetos implicados van descubriendo a través del aprendizaje de los temas generadores, como se encadenan las diferentes situaciones en las que se ven inmersos. Mientras más crítico se torna el proceso de develamiento de la realidad a través de la investigación, esta se vuelve más crítica, rompiendo los límites de la investigación clásica que objetiviza a los investigados, negando su voz e imponiendo control (Freire, 2015). “La investigación que a ella sirve tiene que ser una operación simpática, en el sentido etimológico de la palabra. Esto es, tiene que constituirse en la comunicación, en el sentir común de una realidad que no puede ser vista mecanicistamente, separada, simplemente bien comportada, sino en la complejidad de su permanente devenir. (Freire, 2015:72)

Todo esto es importante a la hora de desplegar metodologías de enseñanza-aprendizaje en la EPC, puesto que los actores que se implican en el proceso educativo poseen una visión de la educación que apunta a la liberación, por lo qué, independiente de las limitaciones y contradicciones que suponga concretizar estas premisas, siempre las y los educadores están reflexionando sobre el carácter dialógico, liberador y sintonizado con

las y los estudiantes “en una visión liberadora y no bancaria de la educación, su contenido programático no implica finalidades que deben ser impuestas al pueblo, sino, por el contrario, dado que nace de él, en diálogo con los educadores, refleja sus anhelos y esperanzas. De ahí la exigencia de la investigación de la temática como punto de partida del proceso educativo, como punto de partida de su dialogicidad” (Freire, 2015:74), tal como se puede apreciar en la siguiente cita:

“nosotros nos planteamos como escuela recoger saberes, conocimientos desde los estudiantes, de experiencias desde los estudiantes, desde su territorio, desde sus conocimientos pa nosotros poder abordar los distintos contenidos que nos propone el ministerio pero esto también en tensión con los contenidos que nosotros creemos importantes como a desarrollar en la escuela (...)... Ósea primero cuales nos sirven a partir de nuestras necesidades como escuela, como educadores, como estudiantes y también ver cómo hacemos esa transposición po, del conocimiento cachai, siempre bajo una mirada así como que no, intentando como no hacerlo como de, eh, de, como la mirada bancaria cachai, como depósito del conocimiento, sino que, que como logramos de que realmente lo que nosotros queremos enseñar o cómo nos aseguramos de que el estudiante lo necesita y al estudiante le hace falta cachai, para que no se transforme como en una cuestión como subjetiva nuestra no más desde los educadores cachai.” (A. Negrete, educador área Lenguaje)

Finalmente, Freire (2015) señala algo que está latente en la cita anterior. La investigación temática es un proceso que se realiza desde el diálogo, tanto en el proceso de informar motivos y la recolección de datos de la vida en el territorio, también apunta a promover que las y los habitantes de dicho territorio participen en el proceso de investigación. Esto quiere decir que la permanente reflexión que atraviesa el proceso de investigación se conforma como un quehacer educativo, lo que a la larga es una acción cultural.

2.4 El Curriculum “Epeciano” y la relación con el Estado.

En este apartado se analiza el proceso de construcción curricular que sigue la Escuela Pública Comunitaria. Se trata de un elemento importante en la declaración del proyecto en la que se funda la Escuela, al pensarse como comunidad educativa, señala que son ellas y ellos quienes deben asumir la tarea de definir un curriculum que se ajuste a sus necesidades y proyecciones. Este se funda en configurar un curriculum territorializado y emergente, de carácter crítico, abierto, dinámico e interdisciplinario cuya materialización concreta debe contener y reflejar los objetivos, anhelos y estrategias de la comunidad educativa, asegurando su sustentabilidad y proyección en el tiempo (EPC, 2013).

Sacristán (1998) plantea que el curriculum se trata del eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de las y los estudiantes, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y la práctica posible, en condiciones determinadas. Es la expresión y la dimensión concreta del plan cultural que una institución escolar hace realidad dentro de condiciones determinadas que matizan el proyecto educativo. Esta corresponde a una definición clásica, que limita el ámbito curricular sólo lo pedagógico escolar. Sin embargo, contiene un elemento fundamental que permite comenzar a pensar un curriculum más allá del aula, relacionado escuela con cultura. La definición es pertinente para entender que en el curriculum existe una programación o selección de ciertos contenidos de aprendizaje, que responden a un paradigma educativo o científico y que la adopción de ese paradigma está estrechamente relacionada con la cultura en la que se inserta la escuela (Fernández, Jofré, Mancini, Navarrete y Venegas, 2013). Por otra parte, desde un ámbito más funcional, el curriculum debe definir ¿qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar? las respuestas de estas preguntas son el diseño curricular (Coll, 1987). Este aspecto es importante puesto que nos recuerda que la acción de construcción curricular está ligada a un ámbito de selección cultural, lo que remite a la pregunta de quién es el actor que define este diseño.

La discusión curricular no está exenta de las tensiones y contradicciones que atraviesa la Educación Popular en su despliegue. Si bien Freire nunca habló en torno al curriculum de forma explícita, si habló del proceso de investigación temática y de la importancia de ésta en cuanto acción cultural. Es necesario detenerse en el aspecto cultural de los proyectos educativos liberadores, puesto que este es un tema crucial y objeto de reflexión permanente al interior de las diversas experiencias que se originan en América Latina, debido a que se concibe la acción educativa con una naturaleza eminentemente política, a la vez que la acción política se reconoce como educativa (Freire, 2015).

La dimensión cultural del curriculum es el lugar desde donde las y los educadores de la Escuela Pública Comunitaria se posicionan para la disputa o tensión con el Estado. Es ahí donde reconocen el despliegue de una acción directa que apunta a un proceso de transformación.

“en la práctica lo que estamos haciendo de lucha contra el Estado tiene que ser la weá curricular. Que específicamente –de hecho, varios compas decían: nosotros estamos luchando en una escuela formal... nuestra lucha también es una lucha por el conocimiento po...- y es una lucha por decidir aspectos relevantes sobre la cultura. Entonces cuando estábamos definiéndonos en tanto educadores, cuando

tenemos un espacio educativo como la EPC donde trabajamos con jóvenes y adultos, nuestra lucha con el Estado, con el Capitalismo, con la cultura patriarcal, con las características de la sociedad racista también en Chile... es una lucha cultural po, y que remite a que nosotros reivindicemos otros conocimientos, otros saberes y efectivamente, esa es una forma de enfrentarse a estos poderes. A partir de ese posicionamiento es que dijimos ya tenemos que ser más sistemáticos con la construcción de la propuesta curricular, porque no basta con que digamos, declaremos horizontes curriculares que puedan ser emergentes, comunitarios, decoloniales, todos esos planteamientos que están en el documento, si es que en nuestra práctica no le estamos dedicando tiempo pa que esa weá efectivamente surja.” (F Cabaluz, Educador área Cooperativismo)

“Entonces si te pones a pensar, nosotros qué hacemos, tensionamos el espacio educativo formal, tensionamos sus formas de enseñanza, (...), tiene que ver con una recuperación de espacios, de territorios físicos y no físicos, o sea el territorio del saber, lo estamos disputando, no se lo estamos disputando a nadie, se lo estamos disputando al Estado y su plana oligarca de dominación. Osea, ahí le estamos dando cara, en la cabeza de cada uno de los cabros y cabras, no como un agente transformador de las cabezas de las personas, pero sí de sus entornos y sus vidas, porque le estás mostrando otra forma. Y eso ya los va a hacer cuestionarse.” (S Reyes Educador áreas Matemáticas-Ciencias/Reinserción)

Este elemento de la disputa cultural es central y requiere una profundidad mayor. Como ya se ha señalado anteriormente, para Paulo Freire la educación liberadora se trata de una acción cultural. Rebellato (2009) señala que tanto la educación popular, ni la cultura popular pueden aislarse de un proyecto más global. “no pueden disociarse de una cultura alternativa o, mejor aún, de una cultura liberadora; está, a su vez forma parte de un proyecto político de transformación” (2009:43). De ahí que la discusión teórico práctica en torno a un diseño curricular no pueda dejar fuera la centralidad de la cultura. Gramsci por su parte, pone en el centro de su reflexión política el problema de una nueva cultura. Siguiendo su planteamiento, mientras existan contradicciones internas en la sociedad, el grupo social será capaz de ponerse desde el punto de vista de la totalidad social, en el grupo hegemónico. Los grupos hegemónicos varían según el tipo de sociedad que busquen establecer, así “la hegemonía burguesa se expresa a través de una visión de mundo que conquista el consenso de las masas porque logra ocultar sus intereses reales y reprimir su espíritu crítico” (Rebellato, 2009:44). Gramsci propone la filosofía de la praxis que puede ser entendida como aquella “verdad supone una relación activa entre sujeto y realidad; la realidad existe en relación al sujeto que la transforma a través de su realidad práctica” (Rebellato, 2009:44). Esta corresponde a la verdad de los sectores oprimidos o subalternos, y es universal porque alcanza el consenso a través de un proceso de maduración crítica del sujeto colectivo. La hegemonía supone un contexto social

específico, que no puede ser desvinculado de los elementos que lo componen. Estos elementos se encuentran tensionados y relacionados permanentemente, de ahí que no sea posible entender a la hegemonía desvinculada de lo económico, lo político, lo cultural, lo gubernamental ni mucho menos desvinculada del poder (Ojeda y Cabaluz, 2011).

En el ámbito de la disputa cultural, los proyectos políticos-pedagógicos que se propongan apuntan a un carácter contrahegemónico. Esto supone que se debe comprender un determinado orden hegemónico, las fuerzas sociales que en este operan y que se relacionan al interior de cada grupo social. En el caso de la educación chilena, el proceso de imposición de un modelo hegemónico se hace a través de la escuela y lo tiene controlado a través de las Bases Curriculares y los contenidos mínimos obligatorios que son evaluados periódicamente a través del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Si se considera que la dominación cultural es tan importante, el Estado por lo tanto no puede dejar de educar: “De una parte, el Estado es esencialmente educador, ya que la clase dominante no puede eximirse de la búsqueda y conquista de la hegemonía y del consenso de la mayoría social” (Huidobro, 1983:27). Por otra parte, los sectores populares o subalternos que buscan constituirse en libertad, o en su permanente búsqueda de transformación del orden social, también deben “educarse y educar, tiene que luchar por darse una conciencia de clase política, por llegar a ser una voluntad colectiva y por extender esa conciencia y esa voluntad a todas las clases subalternas.” (Huidobro, 1983:27). De ahí que se pueda plantear que los diversos modelos educativos nacen en un contexto de lucha por la hegemonía (Huidobro, 1983; Ojeda y Cabaluz, 2011).

Si la lucha por la cultura se afina en el plano curricular, es porque se reconoce que, en el contexto educativo escolar tradicional, la escuela es una institución de adoctrinamiento, que busca formar ciudadanos y trabajadores que resulten funcionales y apropiados a una sociedad neoliberal, tomando modelos educativos foráneos, muchas veces completamente incompatibles con el contexto nacional. Así se niegan los elementos culturales que nos son propios, invisibilizando y reprimiendo las expresiones de esa cultura popular y provocando una desvalorización de las y los estudiantes de sectores subalternos que pasan por este modelo educativo, los que asumen esa mentalidad fatalista y creen que no pueden cambiar el orden de las cosas (Fernández, Jofre, Mancini, Navarrete y Venegas, 2013). La escuela en tanto institución pública, tiende a mostrar una contradicción entre identidad propia e identidad ajena, que impone códigos no

construidos desde su propia realidad, por el contrario, los impone como un remedo de aquellas políticas educativas exitosas en países desarrollados, o con lógicas de desarrollo de diferente naturaleza histórica (Pinto, 2008).

Si se asume que la dominación cultural de la sociedad civil implica una dominación ideológica que se manifiesta en la subjetividad, esta se expresa en lo que se denomina “sentido común”. La hegemonía opera a través de la visión de mundo que construyen las y los individuos respecto de la comprensión de su realidad y contexto histórico determinado (Rebellato, 2009). Por lo tanto, es necesario rescatar y distinguir los elementos constitutivos de la cultura popular para revalorizarla de forma rigurosa, sin caer en esencialismos. Tal como plantea Rebellato:

“revalorizar no quiere decir ‘culto a la espontaneidad’. Espontáneamente, los sectores populares en cuanto subordinados reproducen las pautas de la ideología dominante en la sociedad. Incluso es espontáneamente que tienden a desvalorizar su experiencia y capacidad de análisis. Creen más en las respuestas de los agentes externos, que en las respuestas que ellos mismos son capaces de elaborar. Hay una represión de la experiencia popular, en la medida en que no se cree en su experiencia frente a una problemática muy rica. El gran desafío que la acción cultural plantea a la acción política es que es posible pasar de una concepción de mundo subordinada a una concepción de mundo autónoma. Y que hay que hacerlo para que la acción política sea eficaz” (Rebellato, 2009:120).

El problema pedagógico del proceso de construcción curricular, “se encuentra atravesado por la multiplicidad de relaciones y contradicciones sociales” (Ojeda y Cabaluz, 2011). Teniendo en cuenta este elemento, la construcción curricular de la EPC recoge saberes y sentires desde los sectores populares – su sentido común– para luego llegar a identificar los núcleos de buen sentido que permitan llevar a cabo la no difícil tarea de “construir una concepción de mundo propia, coherente y articulada, rescatando las contradicciones sociales; la compleja relación entre teoría y práctica; la relación entre los contenidos de la educación, la metodología de trabajo y la didáctica (...); la relación entre instrucción y educación, etc.” (Ojeda y Cabaluz, 2011:45). Siguiendo este planteamiento, la propuesta apunta a promover la participación de las y los estudiantes, fomentar su creatividad, autonomía y autodisciplina, construir una relación activa y recíproca entre las y los educadores y educandos, incrementar la concienciación como sectores populares, de manera crítica, problematizadora y polémica (Ojeda y Cabaluz, 2011).

Sin embargo, la reflexión curricular es permanente en la EPC, porque es uno de los ámbitos donde más dificultades se concentran para su formalización concreta:

“La Escuela no ha sido capaz como de formalizar un diseño o una propuesta curricular, porque la escuela tiene un curriculum en práctica cachai, su práctica cotidiana, ahí hay una, digamos, un curriculum en uso, implementado cotidianamente. De lo que se trata, yo creo, con lo que estoy plenamente de acuerdo es que tratemos de desentrañar efectivamente que se está haciendo en esa práctica curricular. Y yo creo que en esa práctica curricular se están haciendo algunas cositas interesantes y otras cositas dónde no se avanza nada...” (F Cabaluz, Educador área Cooperativismo).

El planteamiento de la EPC se posiciona desde la construcción de un curriculum crítico, abierto, dinámico e interdisciplinar, a la vez que territorializado. Por lo mismo, un curriculum que emerja desde la comunidad, debe estar guiado por principios propios de la identidad del lugar donde se emplaza la institución y/o organización educativa. Requiere una reformulación de los contenidos mínimos a trabajar desde una mirada crítica, autogenerada, que pertenezca a la cultura popular y que se oponga a la imposición cultural y valórica que proviene desde el Estado. El curriculum del que habla Fabián, que aún no se sistematiza, pero si está presente, es el curriculum oculto¹⁸. La idea es avanzar hacia la emergencia de dicho curriculum para su posterior formalización.

No obstante, el proceso de diseño y elaboración curricular si está en curso, es un proceso social con intención de intervenir en el ámbito cultural de las prácticas educativas. Tomando la perspectiva de que dicha selección y diseño curricular debe invitar a “develar el carácter político de la praxis pedagógica el cual muchas veces se oculta tras un ropaje técnico, objetivo, despolitizado y a-histórico” (Ojeda y Cabaluz, 2011: 43). Dentro de las reflexiones que se presentan frente a este tema, es interesante ver cuál es la percepción que las y los educadores tienen del alcance de esta premisa entre las y los estudiantes:

“Sin duda que, también de los puntos que discutimos, hasta qué punto lo hemos logrado, cachai, hasta qué punto hemos logrado efectivamente generar procesos de toma de consciencia y de posicionamiento para transformar la realidad con los estudiantes. Y hay algunas luces que permiten como sostener que no hemos logrado mucho y otras luces que te pueden decir subjetivamente te pueden decir que en un par de individuos si hemos logrado mucho. Eh, hemos logrado empoderar posiciones, sacar la voz, ósea esta posibilidad de poder plantear mi opinión, decirla en público, que sabemos que son problemáticas que no son menores en la educación de jóvenes y adultos po... Tener una opinión sobre

¹⁸ “Puede concebirse currículo oculto como el segmento socializador de la acción de la institución educativa, que se inicia y se forma por ciertos contenidos no específicos ni establecidos en ningún plan, programa o curriculum formal, que esta presente en cada uno de los miembros de la institución- estudiantes, docentes, funcionarios- y que se reconoce y aprende dentro y fuera del aula. La buena utilización de este concepto o practica puede ser favorable para los casos que muestren problemas con el currículo en general, pues al utilizar la enseñanza de valores o de modelos de vida que difieran de la realidad hostil del mundo globalizado, abre una ventana a la diversidad de opinión y de enseñanza en general, realidad que se encuentra ausente de nuestro currículo nacional.” (Fernández, Jofré, Mancini, Navarrete y Venegas, 2013:29)

alguna coyuntura nacional, pero efectivamente no sabemos, no sabemos hasta qué punto es el grado de profundidad que se logra con nuestra propuesta pedagógica y curricular en la escuela. (...) hemos logrado con altibajos sostener por lo menos durante tres años dos áreas del saber que no existen en espacios como formales de educación po, que es el área de arte, donde trabaja el Rupe y todo eso, que se ha hecho una pega ahí asociada al teatro, a la creación que yo puta, sin saber mucho de eso, cacho lo que genera en los cabros, weon les gusta (...)Eeeh y se ha sostenido también con altibajos el área de cooperativismo y autogestión comunitaria cachai, logrando algunas cuestiones, teorizando otras, con dificultades... pero digamos son espacios que yo creo que tienen caleta de potencialidades pa más adelante.” (F Cabaluz, Educador área Cooperativismo)

Es complejo captar hasta qué punto efectivamente se ha logrado diseñar un curriculum crítico que responda a las necesidades de las y los integrantes de la comunidad. Es permanente la preocupación por lograr procesos colectivos de concienciación, donde efectivamente las y los estudiantes en conjunto con las y los educadores sean capaces de problematizar la realidad en que viven, comprenderla, saber cuáles son las razones de las injusticias que atraviesan cada día, cuales son las fuerzas y grupos sociales que operan en la realidad y como ellos se interrelacionan con estas. Se ha manifestado, que eso es objeto de reflexión permanente dentro del colectivo de educadores.

“O sea, yo, desde mi reflexión creo que no es una weá azarosa, no es raro que sea así, en realidad, es una, yo creo que es intencional po, la gente que hace los currículums o las, estos locos expertos que dicen que hay que estudiar esto, yo creo que está diseñado para que el docente no tuviera la capacidad de hacerlo, porque si ya tiene la capacidad de hacerlo, se le escapa po, porque ya al momento de hacerlo crea y en el momento de crear se da cuenta que hay miles de formas más de enseñar, que no es a través de esto, cachai. Entonces yo creo que es intencionado que nosotros estemos atrapados en tanto contenido, además que los contenidos de ciencias son super técnicos po, o sea ellos tienen que saber que F es igual a M por A y se lo preguntan en la prueba po, o sea, “F es igual a M por A, ahora hace este ejercicio”, entonces como es súper técnico, te queda poco tiempo pa hacer otras weás po.” (J Venegas, Educador área Ciencias)

Una de las principales dificultades donde efectivamente se pone a prueba el despliegue de las prácticas educativas de la EPC es en el ámbito de la evaluación ministerial:

“Otras de las tensiones, en términos ministeriales que tenemos también, es la evaluación que yo creo que eso es transversal a todas las áreas, que en el fondo, el proceso de romper cuando el Ministerio impone esta prueba... sin tener idea cual fue el proceso, cuáles fueron los procesos del estudiante, cachai, cuales son los contenidos que verdaderamente se abordaron, cuales son los contenidos que los estudiantes manejaron bien, cuales son los contenidos que son necesario evaluar, más que otros, cachai, entonces... se rompe completamente el proceso, o sea, en el fondo se supone que uno evalúa en función de los procesos(...). Hay un diálogo entre currículum y evaluación y el proceso no está contemplado, cachai,

no está contemplado ese puente no está establecido, cachai, no está, no existe. Entonces partiendo como por esa visualización de la estructura que trabaja esta modalidad ya es como súper incoherente, entonces eso también a nosotros como que nos complica bastante, nos tensiona bastante, cuando los estudiantes van a dar los exámenes, como que uno no sabe con lo que se van a encontrar allá adentro, (...) lo que el Ministerio propone, cachai, en el fondo es función de un decreto, en función de un contenido redactado, con los objetivos redactados, se genera automáticamente en función de ese currículum de esos planes, de esos programas se genera automáticamente un instrumento de evaluación que se salta, se come a este proceso del estudiante que el que nosotros llevamos a cabo.” (A Negrete, Educador área Lenguaje)

“Sobre todo con las tías que eran las más viejitas que iban y todo. Y que, después que fueron a dar las pruebas, y en mate por lo menos, todas se echaron la cuestión y no querían seguir yendo. Porque como “Hueón, estuve... después de cuántos años de mi vida, volví a estudiar, a ser parte de un proceso colectivo súper bacán, súper amable” Y después al final, en ese momento se enfrentaron a una prueba que tenían pico idea de qué era la cuestión. Y como que te frustra caleta, y no puedo y abandonai. O sea, esa es como el primer sentir”. (A Pinto, Educadora área Matemáticas)

Es por esto que la EPC se plantea ese trabajo con situaciones problemáticas y temas generadores para lograr establecer un diálogo con los requerimientos ministeriales a la par que se trabajan en situaciones de aprendizaje que permitan develar la realidad. Para responder a esta tensión, la EPC se plantea entonces la formalización de un currículum propio que sea territorializado, al respecto, las y los educadores señalan:

“si tuviéramos que aislar completamente nuestro currículum de Escuela Pública Comunitaria de la demanda institucional, ministerial, claramente tendría que ser a partir... a mí, a partir de esa vivencia vivida, o sea, lograr, recopilar sus necesidades, recopilar sus inquietudes, sus ideas de cómo es el vivir en el barrio y lo que desean, muchos recuerdos, no sé po, el antiguo barrio, cachai, el barrio donde no había luces, nos organizábamos para poner luces o compartíamos (...). Esas prácticas que se añoran, uno lo ve así , son las prácticas que habría que contextualizarlas para poder empezar a trabajar temas, por ejemplo, el tema de la organización barrial, pienso, un tema que nos falta y por qué no nos organizamos y por qué antes si nos organizábamos, pero también hay que saber en qué se organizaba el barrio en el que estamos anclados nosotros, (énfasis) ¿qué tipo de organizaciones tenía?, ya nos juntábamos como centro de madres, en estas weas que inventó el pinocho, pero que cosas relevantes, importantes puedes encontrar en esos espacios “no, nos juntábamos y conversamos” hablábamos a lo mejor sobre la educación de nuestros hijos, los problemas que teníamos con el marido y a parir de ahí empezar a contextualizar y por qué creen ustedes... como de a partir de... ¿por qué creen ustedes que ese centro de madres se levantó?, “bueno, porque fue una política” y de ahí contextualizar esta wea, esta wea la levantó pinocho, con esta finalidad y de ahí empezar hablar temas de historia, cachai.”(P Ojeda Educadora área Historia)

El proceso de construcción curricular de la EPC no puede limitarse a redactar una lista de objetivos, contenidos y orientaciones metodológicas, sino que apuesta a incluir de manera explícita estas reflexiones en torno a su debate curricular y una presentación que argumente los principios y fines que justifican la opción que asumen en su proyecto. Para ello, deben entrar en la disputa del campo pedagógico¹⁹, que se encuentra tensionado por un lado por el campo político, que define el tipo de ciudadano que requiere la sociedad; por el campo económico, que define el sujeto económico, trabajador y consumidor; el campo cultural que reivindica y legitima ciertas subjetividades, saberes y conocimientos; y por otro lado el campo pedagógico, que interpela y tensiona a los otros campos, exigiendo transformaciones políticas que permitan la participación al conjunto diverso de actores sociales. Este reconocimiento de que lo pedagógico está sobredeterminado por lo social, también reconoce que el campo pedagógico es un campo de luchas de poder, de posiciones de poder, no es neutro, ni objetivo, ni puede disociarse de las disputas de poder (Cabaluz, 2011). Llevándolo en específico a la discusión curricular, se propone el concepto de ‘Campos de saberes y Conocimientos’²⁰. Este no se refiere a recortar por

¹⁹ “El concepto de ‘campo’ al interior de las Ciencias Sociales, ha sido trabajado en profundidad por Pierre Bourdieu, para quien el concepto de ‘campo’ refiere a relaciones de poder, a luchas y disputas entre agentes e instituciones por la hegemonía dentro de una esfera social. El concepto de ‘campo’ como ‘metáfora espacial’ desvela así, el carácter no neutral de las dimensiones sociales, explicitando su politicidad, reconociendo las dinámicas de conflicto, competencia y/o complementariedad entre los actores y las instituciones.

Desde esta perspectiva, el concepto de ‘campo’ nos permite analizar relaciones diferenciales y desiguales donde los sujetos se disputan los recursos de poder y dominación. En otros términos, nos invita a analizar las luchas internas en que distintos sujetos (intelectuales, académicos, profesionales, instituciones, organizaciones sociales, partidos políticos, etc.) se enfrentan por configurar nuevas relaciones de poder, por establecer jerarquizaciones, por lograr la hegemonía. A su vez, el concepto de ‘campo’ contribuye a entender que ciertas ‘esferas sociales’ se han configurado a partir de distintas correlaciones de fuerza, lo que ha generado discursos y prácticas dominantes que subalternizan, invisibilizan, marginan y silencian a otras. Así entonces, si acogemos el concepto de ‘campo’ para analizar la Pedagogía y el Currículum (es decir, si reconocemos que existe un ‘campo pedagógico’ y un ‘campo curricular’), estamos reconociendo explícitamente que esas ‘esferas sociales’ no son neutras, ni universales, ni objetivas, puesto que en ella se despliegan contradicciones, disputas culturales, ideológicas, políticas, éticas, etc.

En los campos se despliegan alianzas, enemistades, conflictos, consensos, relaciones de complementariedad, es decir, son espacios de interacciones, espacios donde se despliegan múltiples relaciones sociales, espacios signados por la intersubjetividad (Bourdieu, 2002; Dussel, 2012).” (Documento de trabajo Interno EPC, 2015)

²⁰ Concepto que ha sido planteado desde comunidades y pueblos indígenas de Bolivia y Ecuador, como un intento por romper con las concepciones tradicionales y disciplinarias de la visión occidental y positivista de las Ciencias, avanzando en la organización de proyectos curriculares que organicen sus contenidos de tal manera que puedan superar la fragmentación y parcelación de las disciplinas científicas modernas.

El concepto de ‘Campo de Saberes y Conocimientos’ nace desde cosmovisiones integrales y holísticas, que permiten interrelacionar, interconectar, complementar y organizar múltiples saberes, conocimientos, valores y prácticas existentes en comunidades y territorios. En documentos curriculares de Bolivia se señala que los ‘Campos de Saberes y Conocimientos’: “Vinculan los conocimientos a la realidad, a las problemáticas económicas, socioculturales y socio-ambientales de la cotidianidad de la vida; en su versión curricular organizan, articulan saberes y conocimientos de manera interrelacionada y complementaria en función a su uso y aplicación en beneficio de la comunidad. Los campos de saberes y conocimientos establecidos en el currículum del Estado Plurinacional de Bolivia son: “1. *Cosmos y pensamiento*; 2. *Vida, tierra y territorio*; 3. *Comunidad y sociedad*; 4. *Ciencia, tecnología y producción*” (Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia, 2008; p. 40).

Sobre cada uno de los campos del saber, se especifica: “*El campo Vida, Tierra y Territorio, ordena los conocimientos en función de la recuperación del sentido de la vida y con la tierra orienta hacia una relación armónica y complementaria evitando la tendencia destructiva del actual modo de vida capitalista globalizado. El campo Ciencia Tecnología y Producción está orientado a que las disciplinas rompan la dependencia económica de nuestro país intentando adaptar, potenciar y producir tecnologías propias y usos aplicados desde nuestra realidad. El campo*

parcelas la realidad, sino que aspira a constituirse como construcciones teóricas que permiten agrupar áreas de saberes y conocimientos para poder desarrollar concepciones integrales de la realidad. Estos pueden organizarse según consensos políticos, afinidades propias de las diversas especialidades y/o de acuerdo a exigencias históricas.

En la Escuela Pública Comunitaria, se reconocen situaciones problemáticas asociadas a las sexualidades, las condiciones de trabajo, vivienda, auto-cuidado, educación, cultura, espacio público, transporte y conflictos socio-ambientales. Los que se desglosan en los siguientes temas generadores, que, a su vez, son tomados por algunas áreas del saber para ser trabajados:

Tema	Tema Generador	Área del saber
Sexualidad	Patriarcado y machismo en la sociedad chilena	Filosofía
	Violencias y represiones sexuales en nuestras comunidades	Lenguaje
	Sexualidades integrales, liberadoras, transformadoras	Ciencias
Condiciones de Trabajo	Precarización y flexibilización del trabajo en el Chile neoliberal	Inglés
	Derechos laborales, situación de los sueldos, pago de imposiciones	Matemáticas
	Experiencias de trabajo autogestionado y cooperativo	Historia
Vivienda	Problemas asociados a la vivienda en Santiago: Créditos hipotecarios, endeudamiento, hacinamiento, allegados.	Cooperativismo
	La vivienda digna como derecho social negado	
Auto-cuidado	Problemas asociados al narco-tráfico en nuestras comunidades	Matemáticas
	Problemas asociados al consumo de drogas en nuestros cuerpos y comunidades	Inglés
	Vida sana, buen vivir y auto-cuidado	Historia
Educación	El sistema educativo chileno: Lucro, segregación y desigualdad	Ciencias
	Saberes negados, confianzas robadas, autoestimas destruidas: Importancia de auto-reconocer nuestros saberes.	
	Educación popular: Proyecto político-pedagógico liberador	
Cultura	Identidades neoliberales: Consumo, meritocracia, emprendimiento.	TRANSVERSAL
	Identidades negadas: Lo popular, lo barrial, la clase, el género, la colonialidad.	Con énfasis en:
	Historia social y popular del Barrio Franklin-Matadero.	Lenguaje
	Problemas asociados a prácticas individualistas, meritocráticas, etc.	Historia

Comunidad y Sociedad está orientado a recuperar la vida comunitaria y sus valores para contrarrestar la tendencia individualista, de carácter autodestructivo, de crisis de valores y violencia de la sociedad actual. El campo Cosmos y Pensamiento contribuye a la descolonización de la mentalidad colonizada incorporando una visión intercultural de mutuo aprendizaje entre distintas cosmovisiones de vida y formas de comprender la espiritualidad” (Ministerio de Educación y Culturas de Bolivia, s/f; p. 17).

	Reivindicando la cultura popular: Apoyo mutuo, solidaridad, reciprocidad, prácticas cooperativas, etc.	Autogestión Asambleas
Espacio Público	Problemas asociados a lugares abandonados del barrio Franklin-Matadero	Historia Inglés
	Importancia de la recuperación comunitaria de espacios públicos.	
Transporte	La privatización y el negocio del ‘transporte público’ en Santiago	Matemática Inglés
	Alternativas de transporte urbano: Evasión y Pedaleo	
Conflictos Socio-Ambientales	Basurales y peladeros en el Barrio Franklin-Matadero.	Ciencias Historia.
	Problemas y conflictos socio-ambientales en comunidades del territorio nacional.	
	Alternativas: Ecologismo comunitario...	

Fuente: Acta Jornada Pedagógico Curricular, Abril 2015

Si bien no se trata de campos de saberes y conocimientos, si es un esfuerzo por avanzar hacia la concreción de un curriculum propio. Este es el trabajo concreto que se ha logrado materializar en la experiencia de la EPC en tanto discusión curricular. Aún falta proyectar nuevas áreas del saber, que efectivamente dialoguen con los saberes y necesidades de las y los estudiantes; falta disputar el sistema de evaluación, elemento que podría solucionarse eventualmente en el paso de modalidad flexible a modalidad regular (bajo el formato de un Centro Integral de Educación de Adultos). No obstante, la discusión curricular no debe caer en el esencialismo propio de afirmar “lo popular” por lo popular, sino que, desde ahí posicionarse para comenzar en un proceso de lectura crítica de la realidad, apostando al diálogo de las partes involucradas, en una intención clara de develar el mundo para potenciar una acción transformadora.

Es importante reconocer el acumulado de experiencias que están siendo hoy, apostar a la articulación y trabajo colectivo a toda escala geográfica (barrial, comunal, regional, nacional) para dar el salto hacia el reconocimiento oficial por parte del Estado, donde se le permita a este tipo de experiencias tener el control del proceso educativo desde el diseño hasta la evaluación y su consiguiente entrega de certificado de estudios. En palabras de las y los educadores, a modo de reflexión y cierre en torno a la proyección de esta lucha con el Estado por validar su educación y proyecto pedagógico:

“Para mí la contradicción se va resolver no en la ansiedad, cachai, primero creer que vamos a trabajar con el reconocimiento y que nos permitan un currículum totalmente liberado es un ideal, cachai, siento que son cosas luchas, que todavía no estamos dando, porque no estamos en el momento para darlo y no están las escuelas públicas comunitarias, para generar la presión necesaria para empezar a demandar nuestro currículum propio, cachai y demandar, a lo mejor nuestras

pruebas, cachai, como que ese proceso para mí se va a venir y se va a venir en un tiempo más, a lo mejor cinco, seis años más.” (P Ojeda, Educadora área Historia)

“creo que dentro de cualquier agenda de lucha de las organizaciones sociales que trabajan construyendo experiencias educativas transformadoras, políticas, liberadoras, alternativas, llamémoslas como queramos, eh dentro de cualquier agenda de lucha tiene que estar el tema de eliminar estos mecanismos de control cachai, porque son la piedra de tope que te pone el Estado pa poder resguardar que se haga lo que ellos quieren, y es la piedra de tope que bajo nuestra formación también nosotros mismos nos vamos poniendo cachai, vamos preocupándonos más de la prueba que de otras cosas y es la piedra de tope que también promueve las lógicas más escolarizantes más pencas en los estudiantes, “no yo vengo porque quiero la prueba”, cachai, se instrumentaliza todo y por lo mismo yo creo que, de verdad de verdad, si tenemos que desarrollar prácticas de acción directa, toda la wea tiene que ser en función de eso, liberándonos de la evaluación generamos una apertura de posibilidades curriculares inimaginables cachai, y que también es una lucha por reapropiarnos de los procesos de evaluación po, y eso no es nada más que políticas educativas que responden a modelos completamente autoritarios po, cachai (...). Por ende, yo creo que tiene que ser el punto a eliminar, el punto evaluación. (...) los espacios en los que como organización debiésemos adherir en lo que respecta a, como a política pública, como pa que, estas experiencias puedan replicarse cachai. Yo creo que la responsabilidad del Estado debe mantenerse en el certificado, ósea, o por lo menos avalarte el certificado que tu dai po, que tenga legitimidad, conocimiento estatal. Pero no necesariamente, que niegue el proceso educativo que tu tenis con los estudiantes, ósea te digo incluso podemos avanzar idealmente en lo que nosotros podemos hacer que es que nosotros creemos nuestros propios mecanismos de evaluación y que esos mecanismos de evaluación sean pertinentes y coherentes cachai, y efectivamente los podemos argumentar pedagógicamente, los podemos argumentar por todos lados cachai, pero, bajo la modalidad, no la suelta. Pero incluso, pensando en sociedades menos autoritarias que esta, se podría pensar en regímenes, no sé po, de coevaluaciones cachai, que es donde el estado imponga esta prueba y esa prueba pondere, no sé, un 30%... lo que debiese ponderar una prueba estandarizada dentro de un proceso que dura 6 u 8 meses y después nosotros ponemos un 70 u 80% de la nota y se promediará y ahí se sabrá... entonces ahí tu podis evaluar si efectivamente que se dan otros procesos po, origina otros mecanismos de evaluación, no sé... pero es un tema que hay que resolver po, el tema de las evaluaciones hay que resolverlo, porque es clave.” (F Cabaluz, Educador área Cooperativismo)

Se desprende que la única manera de asegurar la existencia de estos proyectos en el tiempo, de dar el paso hacia el reconocimiento formal y estatal, y que el Estado vaya dando diferentes grados de acción a los colectivos a la vez que toma las demandas, toma sus exigencias y las aplica en proceso de reforma social, es que las experiencias colectivas de educación se piensen como un gran movimiento social, que tenga capacidad de plantearse frente al Estado como un actor colectivo.

Capítulo 3: La dimensión territorial de las prácticas educativas de la EPC

En el presente capítulo se analizan las prácticas territoriales que despliega la Escuela Pública Comunitaria de Santiago. Es importante analizar las características del trabajo territorial de la Escuela por dos razones: La EPC se propone formular un currículum territorializado, es decir, un currículum que responda a las necesidades del territorio a la vez que se nutre desde ese contexto para construir los temas generadores que dan contenidos de aprendizaje en el proceso educativo (Fernandez, 2015). La segunda razón, es que en general las experiencias de educación popular o autoeducación popular, se plantean trabajar con bases territoriales. Es una preocupación permanente al interior de las distintas organizaciones de experiencias de base, que respondan a las dinámicas y necesidades del territorio donde se insertan y permitan trabajar por el territorio en su proceso de transformación. De alguna forma, esta manera de hacer política se instaló en los procesos de organización de base del nuevo milenio, con características tales como componerse de grupo juveniles, apostar a la horizontalidad, a la democracia participativa, a la acción directa, distanciándose de la forma tradicional de hacer política de partidos. (Salazar, 2011; Fauré, 2011). De ahí que se plantee como necesario hacer una lectura sobre las características que ha tenido el trabajo territorial de la EPC, porque revisar la experiencia de la Escuela desde su dimensión territorial, puede contribuir a la discusión de este ámbito.

En primer lugar, se tomó posicionamiento en torno a los conceptos de Espacio y Territorio que se utilizan en esta investigación. En el segundo apartado, se trabajó entorno a la territorialidad. En el tercer apartado, se buscó comprender que es el proceso de territorialización y de qué manera la EPC lo ha llevado a cabo: ¿cómo se ha insertado la EPC en el territorio?. Finalmente, se hará balance del despliegue de las diferentes prácticas territoriales desplegadas por la EPC y las escalas que estas alcanzan.

3.1 Desde dónde leer el territorio.

Para los análisis y discusiones referidas al elemento territorial, es importante hacer un acercamiento a la disciplina de la Geografía. Espacio a secas, se refiere a una categoría que organiza el pensamiento humano, al igual que la temporalidad. No se trata de una realidad objetiva y absoluta, sino que corresponde a representación mental de la realidad. El espacio tiene como característica esencial el hecho de que es diverso, heterogéneo y observable a través del paisaje. En Ciencias Sociales, el espacio se considera una variable

básica de los hechos sociales y en constante relación dialéctica con la sociedad. No puede aislarse como concepto por si solo al cual se le atribuyen propiedades geométricas (Albet y Benejam, 2000).

El espacio geográfico es el objeto de estudio de la geografía. Si bien dependiendo de la escuela de pensamiento dominante con que se le mire, la definición de espacio varía, en general y en términos simples, espacio es el lugar de la existencia humana: la porción de la superficie terrestre donde habita el ser humano. Como para efectos de esta investigación interesa la relación entre sociedad y naturaleza, una definición más apropiada es aquella que proviene desde las corrientes de la geografía crítica. Desde esa vereda, espacio geográfico es la expresión materializada de las relaciones históricas entre sociedad y naturaleza (Gurevich, 2005). El reconocimiento de su carácter histórico, permite atribuirle una propiedad dinámica, por lo tanto, el espacio cambia en el tiempo a partir de las relaciones sociales que tienen lugar en él. Además, al mismo tiempo que produce relaciones sociales, también es producido por estas. De ahí que la siguiente definición de espacio geográfico sea pertinente “(...) la categoría más abstracta, resumen y expresión de la relación sociedad-naturaleza. Es una noción utilizada para referirse al escenario de la vida y del trabajo de las sociedades, y engloba al conjunto de los procesos de reproducción, en sentido amplio, de las distintas sociedades del globo” (Gurevich, 2005: 47).

Tal como señala Doreen Massey (1985) el espacio es un constructo social, pero las relaciones sociales están construidas sobre el espacio. Esta afirmación implica reconocer que es necesario comprender la organización espacial de la sociedad, ya que desde ahí se pueden leer los procesos sociales, entender cómo funcionan para conceptualizarlos y así, poder incidir en ellos desde la perspectiva política y transformadora (Massey, 1985). No obstante, no debe pensarse esta afirmación como si el espacio condicionara a la sociedad pues “es una invitación a pensar en las condiciones en que los procesos sociales se territorializan, en la fijación y acumulación en el espacio de las decisiones sociales de diferentes momentos y en el espacio construido como un medio a través del cual las relaciones sociales son producidas y reproducidas” (Blanco, 2009:41).

Otro elemento a considerar dice relación con las valoraciones subjetivas del espacio. Desde la denominada corriente “humanista”, el espacio geográfico puede ser analizado en clave de espacio vivido. Se centra en los valores, la identidad y el sentido de

pertenencia al lugar como centro de significado y vinculación emocional para el ser humano. Es el espacio de la existencia y de la experiencia humana, toma especial relevancia las formas espaciales en clave simbólica y los significados que les son atribuidos por los individuos. Pone atención en las funciones inherentes a la vida cotidiana: trabajar, estudiar, relacionarse con otros, esparcimiento, etc. Interesan las relaciones particulares, entre lugar²¹ y sujeto. Interesan las estructuras de los vínculos y lazos afectivos entre grupos sociales con el lugar. Es en el espacio vivido donde toma relevancia la cultura, la historia. (Santarelli y Campos, 2002; Phillep, 2004).

El espacio geográfico es multidimensional ya que al ser productor y producido por las relaciones sociales este genera tanto espacios materiales como inmateriales, por lo que puede ser comprendido desde su composicionalidad, es decir desde todas las dimensiones que lo componen. De esta manera “las personas producen espacios al relacionarse en forma diversa y son frutos de esa multidimensionalidad” (Mançano, 2005: s/n). Este espacio contiene todos los tipos de espacios sociales que producen las relaciones sociales y entre estas con la naturaleza, que transforman el espacio geográfico, modifican el paisaje y constituyen territorios (Mançano, 2005). La producción espacial se realiza por intermedio de las relaciones sociales. Reconocer esto implica reconocer que el espacio social es una dimensión del espacio geográfico y que tiene la cualidad de la completividad, vale decir que el espacio social²² complementa al espacio geográfico. (Mançano, 2005).

²¹ Por Lugar se entiende una clase especial de objetos cargados de significados que existen en diferentes escalas; un rincón, la casa, una esquina, un barrio, la región, el país y el planeta, son lugares en donde se materializa el acto de vivir en el mundo (Delgado, 2003), también se puede decir que el lugar representa la forma del humano en el mundo, donde están los símbolos, donde construyen su día a día y también tienen espacio otro tipo de destrucciones simbólicas, es decir que “habitar un lugar es ser en el mundo” (García y de la Cruz, 2009:59)

²² El espacio donde se materializa la existencia humana se denomina “espacio social”. Se trata de un espacio que se compone por diferentes espacios. Lefebvre nota que el espacio cambia permanentemente y que, por razones ideológicas, se estudia al espacio como si fuese algo dado, estático y no dinámico. Señala que el espacio se compone a su vez de tres dimensiones, lo que denomina “trialectica del espacio”: espacio concebido, percibido y vivido. El primero tiene representaciones que están ligadas al orden hegemónico de la sociedad y están legitimadas como dominantes. Esto no quiere decir que no haya otras espacialidades, sino que existe una concepción espacial dominante que se expresa en ordenamientos territoriales concretos y está ligada a formas de producción de conocimiento específicas (por ejemplo, las representaciones cartográficas que ubican el punto de referencia “Norte” hacia “arriba”), es decir, se trata de las representaciones espaciales dominantes.

El espacio percibido, es el espacio de las Prácticas Espaciales. Es aquella dimensión del espacio que sirve de mediación entre el espacio concebido y vivido: es el espacio concreto, refiere a los espacios de la vida cotidiana, donde vivo, donde trabajo.

Finalmente, el espacio vivido une aspectos físicos con aspectos simbólicos. Es el espacio efectivamente dominado, pero también evasivo ya que los seres humanos buscan cambiarlo. Se trata del Espacio de Representación: tiene relación con el imaginario, planteándolo como el espacio de la subversión, ya que en esta dimensión las y los sujetos tienen la capacidad de imaginar espacios otros, diferentes del hegemónico. Es decir, es el espacio de la contra hegemonía, importantísimo para crear otros espacios (Limonade, 2016).

Lefebvre propone comprender las diferentes prácticas sociales de los individuos como formas de producir espacio, ligadas a como se concibe la ciudad, en clave capitalista, provocando segregación y fragmentación. Esta comprensión

“El espacio es multidimensional, pluriescalar o multiescalar, en intenso proceso de completividad, conflictualidad e interacción” (Mançano, 2005: s/n). No se trata de un escenario inmutable, sino que está en constante proceso de transformación y disputa. Esta producción es resultado de las intencionalidades, que determinan la representación que se tendrá del espacio. Esto genera una forma de poder, que mantiene la representación concreta e intangible, determinada por la intencionalidad. La intencionalidad es una visión del mundo amplia que se concretiza en el espacio geográfico y se constituye en identidad. Esto quiere decir que el espacio ahora pasa a ser comprendido según la intencionalidad de la relación social que lo creó. (Mançano, 2005) Así se produce una forma de espacio específica: El territorio.

Por territorio se entiende la categoría que contempla el espacio geográfico apropiado, puesto en valor y en el que se advierten las condiciones de un ejercicio efectivo de poder político (Gurevich, 2007). Territorio es el espacio apropiado por una determinada relación social que lo produce y lo mantiene a través de una forma de poder (Mançano, 2005), quiere decir que este territorio es también objetivo de disputa y conflictos por su control. El territorio además posee las mismas características del espacio geográfico mencionadas anteriormente y sus particularidades son las que se describen en este párrafo. Si bien todo territorio es espacio, no todo espacio es territorio. “La idea de Territorio va de la mano con una serie de procesos, intereses y dinámicas que no solamente lo abocan a su intercomunicación, sino que además a la tensión que existe sobre el mismo espacio: tasado, en valor, globalizado y por tanto emancipado.” (Colectivo Gladys Armijo, 2014:s/n).

El proceso mediante el cual un espacio se constituye en territorio tiene que ver con las relaciones sociales que lo y se producen en él, que son fijadas en un momento del tiempo, pero que también están en constante movimiento. Su existencia como espacio está condicionada por las relaciones sociales en movimiento. Los territorios son además concretos e inmateriales. Por ejemplo, el Estado Nación es un territorio concreto donde ejercer soberanía, y también es posible señalar que el conocimiento es una forma de territorio inmaterial, ya que también es un espacio en disputa. “El conocimiento es un

debe llevar a formas de producción del conocimiento que involucren a los intelectuales con las prácticas sociales-espaciales, de tal manera de pasar de la producción en el espacio, a la producción del espacio. Vale decir, que cambien las prácticas cotidianas, los usos simbólicos, etc. Para Lefebvre, cada sociedad en cada tiempo ha producido sus propios espacios y en lo que ha fallado “la nueva sociedad” es en producir un “nuevo espacio”, ya que las formas sociales del capitalismo subsumen todas las prácticas sociales y espaciales (Lefebvre, 2013).

tipo de relación social que puede subordinar o ser subordinada por otros conocimientos, relaciones sociales, espacios y territorios” (Mançano, 2005:s/n). El cuerpo, el barrio, la fábrica, el país, etc., son diferentes escalas del territorio que puede a su vez contener otros territorios (Mançano, 2005).

Santos señala por su parte, que el territorio puede ser entendido a partir de dos funcionalidades: las horizontalidades y las verticalidades. Las primeras hacen referencia a “los dominios de la contigüidad de aquellos lugares vecinos agrupados en una continuidad territorial” (Santos, 1996b:124). Las verticalidades “están formadas por puntos distantes unos de los otros unidos por todas las formas y procesos sociales” (Santos, 1996b:125). Las primeras corresponden a aquellos territorios que se configuran a partir de las relaciones locales y continuas, mientras que las segundas son aquellas que configuran los territorios a partir de las relaciones económicas transnacionales, que emergen desde el sistema productivo (Pinto, 2012). Estas ideas enfatizan las relaciones existentes entre lo económico productivo, laboral, técnico y político que fundamentan en conflicto que actualmente tiene la noción de territorio (Pinto, 2012). La noción de conflicto viene desde las pugnas entre el espacio local y el espacio global. El primero se trata del espacio vivido por todos los vecinos y/o comunidades, que está en peligro por la constante presión que ejerce el espacio global, que se rige por un proceso de racionalización ideológica distante de las cosmovisiones locales. El espacio global se presenta en cada lugar con los objetos y normas establecidas para servirlos. (Santos, 1996b). Las horizontalidades entonces, responden al espacio local y las verticalidades son reflejo del espacio global. (Pinto, 2012).

Es importante reiterar y no perder de vista entonces que las relaciones sociales se producen y reproducen en el espacio, produciendo a su vez nuevos espacios y territorios que están en movimientos desiguales, contradictorios y conflictivos. También señalar que las dimensiones del Espacio: Completitividad, Complexitividad, Multiescalaridad, etc, hablan de una construcción multidimensional. Es importante esta arista dentro de investigación analizar esta dimensión o multidimensión porque del movimiento de las relaciones sociales en el espacio se desprenden la espacialidad y la territorialidad de los procesos sociales. Se propone además incorporar el elemento subjetivo para la comprensión de los procesos de territorialización que se analizarán a continuación.

3.2 ¿Cómo se despliega la territorialidad en la Escuela Pública Comunitaria?

En primer lugar, se debe analizar que es la territorialidad. Según Robert D. Sack (1983), la territorialidad se define como el intento de un individuo o grupo social de afectar, influir o controlar gente, elementos y sus relaciones, delimitando o ejerciendo control en un área geográfica, que puede ser denominada “territorio específico”. A partir de esta definición propone una forma de entender la territorialidad no solo como el control que ejerce un grupo en un área determinada, sino que amplía la concepción de la territorialidad a un comportamiento que surge desde decisiones no territoriales.

Para Sack el territorio específico es un cierto tipo de lugar que tiene diferentes valoraciones. Un lugar puede ser usado como territorio en un momento temporal dado, y en otro no; de ahí que al hablar de un territorio también se plantee que este es una cierta especie de lugar. Un territorio específico puede ser entendido como lugar especial y distinguirlo de otros tipos de lugares, pues muchos lugares son lugares porque son territorios donde se requiere un esfuerzo constante para establecerse y mantenerse ahí. En general, para Sack, los estudios geográficos sobre territorialidad se han centrado en delimitar las áreas de influencia pero no la acción de los seres humanos que las crea, es por ello que plantea la necesidad de comprender que el territorio específico de la territorialidad no es solo un área delimitada, sino que implica un comportamiento determinado para seguir controlando ese territorio y ese comportamiento se da dentro de límites, siempre que impliquen o sean utilizados por alguna autoridad o grupo social para influir en las actividades que se den en ellos (Sack, 1983)

Una persona o grupo puede controlar más de un territorio específico, y en la sociedad actual muchos lugares pueden llegar a constituirse como territorios específicos. El territorio específico no necesariamente se trata de un área acotada, siempre que ello signifique que la propia área sea el objeto que se acotará y que los que realicen la acotación estén llevando su acción al interior del área. Un territorio específico puede ser usado para contener, restringir o excluir una actividad determinada, además quienes ejercen ese control pueden no estar en el territorio ni cerca²³. Ese control puede ser ejercido a través de formas simbólicas, por ejemplo, la delimitación de zonas de influencia de barras en una población se manifiesta a través de pinturas en los postes, sin

²³ Por ejemplo, las transformaciones producidas por la influencia de una transnacional en un Estado-Nación o en una región específica, incluso sin respetar sus fronteras: Proyectos como IIRSA o Pascua Lama en el caso latinoamericano.

que necesariamente la gente que los pintó esté permanentemente ejerciendo su territorialidad de manera física (Sack, 1983).

Por territorialidad también hace alusión a “la manifestación de los movimientos de las relaciones sociales mantenedoras de los territorios que producen y reproducen acciones propias o apropiadas” (Mançano, 2005:s/n), esto quiere decir que la territorialidad específica expresa los modos de vida cotidiana de quienes habitan un territorio. Esta opera en diferentes escalas, desde lo más micro hacia lo meso y macro e incluye muchas formas de manifestación, desde comportamientos corporales hasta formas de utilizar un lenguaje (Sack, 1983).

La territorialidad específica, según Sack, posee 3 dimensiones: delimita un área, posee una forma de comunicación y cada prescripción sobre la territorialidad tiene formas de control específicas (1983). La primera, la delimitación de un área se define a partir de comportamientos, derechos legales, fuerza, normas culturales y formas de comunicación; el elemento de la comunicación es su segunda dimensión ya que una territorialidad debe contener una forma de comunicación, que permita saber a las personas si son incluidos o excluidos, a partir de la identificación de un límite; el tercer ámbito, relacionado con las formas de control territorial, se refiere a que la territorialidad implica un tipo de interacción específica y que hay ciertas normativas al respecto, por ejemplo, saber que sucede en caso de transgredirla (Sack, 1983).

Estas tres facetas de la territorialidad se pueden hallar en todas las sociedades, pero los efectos de las mismas son diferenciados según el contexto histórico en el cual se están manifestando. La territorialidad contribuye a diferentes tipos de interrelaciones, que pueden o no ser autoritarias o jerárquicas, así como también las modifica en sus áreas de influencia (Sack, 1983).

El tema de la territorialidad de la EPC ha sido un punto de discusión que se ha manifestado de diferentes maneras. La premisa que se mantiene es que la Escuela no ha logrado realizar un trabajo territorial concreto en el contexto barrial en la cual está inserta:

“el tema de que loco, nosotros no tenemos territorio, tenemos un puro territorio que es el de las ideas, pero no tenemos tierra, no tenemos las patas en la tierra, cualquier wea que hagamos va a ser un modelo teórico tratando de chantarse en un lugar, en el que no nos conoce nadie, porque no somos de ningún lado en particular, y de allí surge la necesidad, de bueno hay que tener un territorio, bueno pero nosotros no somos de ningún lugar, somos de todos lados, no tenía relación

con ninguna experiencia que habíamos visualizado, donde la mayoría de los compas eran de de la pobla son de allí, en el caso de los peñi, son de la comunidad, o en la de los zapatista son de allí, o de los mst son de los asentamientos, en el caso de los bachis eran de los barrios, pero nosotros no eramos de ningún lado, y seguimos siendo de ningún lado, yo sigo viéndolo como una dificultad.” (R Berrios, Educador área Administrativa)

No obstante, si se reconoce que el territorio específico donde funciona la escuela es donde mejor se expresa su territorialidad:

“Yo veo diferentes dimensiones del territorio, claramente desde mi individualidad sí, hay un trabajo territorial importante en relación al espacio escuela propiamente, como si hay un trabajo importante de auto educar nuestros cuerpos, nuestras mentes, como equipo de educadores, cachai.” (P Ojeda, educadora área Historia)

“Entonces es como brigido ver, como en el caso de los estudiantes que llevan años como la Yorka también, o la Alejandrina. Como que súper empoderados del espacio. O sea, como que la Escuela también es de ellos. Y como que, al hablar, al llegar al espacio, al tener la libertad de salir y entrar si es que querían de la sala. Siempre obviamente con respeto y todo como para no pasar a llevar a nadie. Pero como súper empoderados como de su palabra. De realmente sentir que el espacio era de ellos. Como en el ámbito más de estudiante.” (A pinto, Educadora área matemáticas)

Se puede apreciar una escala personal-corporal. Ahí aparecen las dimensiones de la territorialidad de la Escuela desde donde se reconoce que esta es un territorio especial donde tienen lugar otras formas de interactuar. La escuela se piensa a sí misma como un espacio dónde tengan lugar estas experiencias de relaciones diferentes y, además, tiene un registro de funcionamiento que todas y todos se reconocen en un lenguaje común. Luego, sigue con la línea planteada: la EPC es un territorio en disputa porque se piensa otra manera de llevar las relaciones y producir conocimiento. Se trata de un ámbito prefigurativo, donde en este territorio se construye un proceso de liberación a la vez que se constituye en la práctica de sus relaciones sociales como un espacio en permanente liberación. La territorialidad de la Escuela se manifiesta al promover desde su vereda político-pedagógica la conformación de relaciones sociales diferentes, otros comportamientos, otras normas de interacción que apuntan al proceso de construcción de una nueva sociedad. Se trata, en palabras de Ouviaña “(en estos espacios) se ensayan nuevas prácticas (...), se gestan nuevas formas de enunciación de aquello que está naciendo” (2012:12), aparecen procesos de empoderamiento, de confianza, sin embargo, como plantean sus actores, este tiene límites.

En una escala más amplia, que incluya al barrio, las y los educadores reconocen que el trabajo territorial se plantea como un objetivo, en sus palabras:

“hay una dirección hacia el trabajo del establecimiento de la territorialidad, por ejemplo, cuando le preguntamos a los vecinos, si es posible por ejemplo, ocupar el pasaje como patio de la Escuela y cerramos del pasaje y tomamos la decisión autónoma o por la comunidad, cachai, de ocupar ese espacio para fines comunitarios, para fines de autogestión, cachai, haciendo participar a los vecinos, haciendo dinámicas como... que en el barrio, según lo que nos han comentado estudiantes se ha perdido, que antes se practicaba todo esto de hacer actividades comunitarias, compartir, hacer vida social, cachai. Entonces nosotros desde ese sentido existe como un... al hacer un ejercicio se da lo que es la territorialidad, cachai, porque queda evidencia de a través de esa práctica del ejercicio comunitario, cachai.” (A Negrete, educador área Lenguaje)

Esto va de la mano con lo que se planteó al principio de este apartado. La territorialidad de un lugar o territorio específico, además del área de influencia o control va de la mano con una práctica social específica que modifica una acción en ese territorio. Abrir la escuela, cerrar el pasaje, hacer una actividad de cualquier tipo que promueva en este caso la experiencia comunitaria implica que en el momento en que se ejerce la acción territorial se evidencie en el comportamiento de las personas al concurrir al encuentro. Esto también lo reconocen las organizaciones que se relacionan con la Escuela en estas instancias:

“Yo creo que el hecho de hacer actividades en la calle inevitablemente es generar un vínculo con el territorio y apropiación del espacio. Yo creo y lo que yo veo es, que si uno está haciendo la actividad en la calle ya está haciendo un vínculo territorial, de repente puede ser no tan efectivo porque una cosa es intentar hacerlo, y otra es que te funcione a cabalidad (...). El hecho de que este abierto este espacio, hace que tú amplíes el territorio de manera gigante, donde el territorio no es la situación geográfica, si no la comunicación y experiencia territorial, tenga que ver con la parte educativa y de autoformación que se da en este espacio. Que sea un nicho de autoconocimiento, que forma a la misma gente que lo transita y lo practica. Yo creo que esa es una de las fortalezas que tiene la escuela, es que al mismo tiempo se enriquece formando vínculos y redes emocionales y redes de solidaridad” (OIDOS REBELDES, grupo Focal, 23 noviembre 2015)

“Entonces siento que acá la intención de vincularse con el territorio existe, está súper presente, encuentro que hay que tratar de ser más asertivos nomás con los planteamientos” (COPLA, grupo focal, 23 noviembre 2015).

Sin embargo, también se reconocen límites. Estos se pueden comprender desde la dimensión de la territorialidad que tiene que ver con la comunicación, específicamente, con el registro del lenguaje. La utilización de conceptos que no necesariamente están familiarizados con toda la población a la cual se pretende influir en una acción, lo que

repercute, por ejemplo, en que los pobladores de un lugar no se sientan reflejados en una actividad, no les haga sentido y que por lo tanto no vayan.

El proceso de territorialización se define como: “Aquel proceso que da cuenta de la materialización del ejercicio de apropiación del territorio. Esta materialización se da en el uso, valorización y su propia conflictividad por y entre distintos agentes” (Colectivo Gladys Armijo, 2014:s/n) es lo que se denomina “territorialización”, que no es otra cosa que las relaciones sociales produciendo espacios a partir de sus intencionalidades (Mançano, 2005:s/n).

La Escuela apuesta a este proceso, sin estar ajena al conflicto que este produce. Para ello disponen de diferentes estrategias: puerta a puerta para dar a conocer el espacio y matricular estudiantes, ir a comprar a los negocios cercanos e invitar a los vecinos actividades que se hacen en el pasaje. Estas actividades han permitido dar a conocer el trabajo de la EPC en el territorio:

“Bueno lo bacán de eso de empezar a abrir el espacio de manera más concreta fue que nos posibilitó generar como este lazo más directo con la escuela, porque por ejemplo la gente más cercana al entorno de la escuela ya la veía abierta en la mañana. Entonces preguntaban si había talleres abiertos, etc. Entonces se me imagina a mí que la gente la empezó a ver como una escuela, así como artística, como centro cultural, me acuerdo los primeros meses. Y ahí explicábamos po, que no, que iban a haber talleres abiertos a toda la comunidad, como que era una necesidad de la comunidad eso. Por ejemplo, después se dio el taller de yoga y mucha gente se interesó, claramente no toda la gente llegó, pero si harta gente se interesó, o preguntaba de repente llegaba y no pucha no es hoy día, pero estaba ese interés. Entonces el hecho de tener solamente abierta en otra jornada la Escuela, generó por así decirlo, como que la gente reconoce más a la escuela como un espacio abierto, entonces eso igual fue bacán. (S Reyes, Educador área Matemáticas-Ciencias/REINSERCION)

“Bueno y si es que como desde lo territorial, yo creo que es más que todo eso, no se po, pasar por negocios que están a varias cuadras, cachai, lejos de la Escuela y que la persona que atiende el negocio o el local te diga que ya conoce la Escuela. Eso era impensado un año atrás y que además tengan unas nociones del tipo de trabajo que hacemos, cachai, como lo... ya nos conocía, sabía dónde estaba ubicada geográficamente la Escuela y todo y que reconocían la labor que hacíamos nosotros y en función de eso veían como la Escuela, un espacio funcional para el trabajo que ellos querían desarrollar, como todos esos elementos yo creo que van dando cuenta de una presencia de que... que marcai presencia en el territorio. (A Negrete, Educador área Lenguaje)

Sin embargo, se reconocen fuertes limitantes en el trabajo territorial que despliega la EPC. Los intentos de la escuela por salir de sí misma, de territorializar espacios contiguos,

no está exenta de conflictos. Estos se expresan ya sea porque al interior del mismo cuerpo de educadores se reconoce como una limitante, pero también en la poca recepción que tienen las actividades en las personas que viven en el barrio, pero no son estudiantes ni parte del proyecto educativo.

“Es que trabajar en un territorio, en el cual no eres parte de ese territorio, en el que llegaste, te insertaste es difícil, son procesos lentos, nosotros llevamos dos años allá y esos dos años de a poquito estamos ocupando los espacios que eran de ese barrio, cachai, en que ocupemos la plaza Bogotá, cachai, que sepan que va a haber un festival de teatro, el que se sepan al espacio, porque saben que hay una escuela pública de tipo comunitaria, cachai, de a poquito son los elementos que te permiten saber que estai haciendo trabajo territorial. (...) Ahora es suficiente eso, a eso se le puede llamar trabajo territorial, no, no es suficiente, tenemos que seguir avanzando en torno a lidiar con algo que yo siento que le hemos quitado el poto a la jeringa, cachai, que es lidiar con los organismos institucionales que existen dentro del territorio, cachai, o sea, hablar con los espacios de juntas de vecinos, dialogar con ellos, enlazar con ellos, nosotros le hemos quitado el poto a la jeringa.” (P Ojeda, Educadora área Historia)

Otra limitante que expresa el poco alcance territorial de la escuela tiene relación con la capacidad de respuesta que tiene la escuela cuando es convocada por otros actores colectivos del barrio. La escuela no tiene capacidad de articulación a escala barrial, no establece diálogos con las personas que habitan el lugar, ni se identifica con las luchas que tienen lugar en el territorio. Tal como se expresa en la siguiente cita:

“Yo no creo que el trabajo territorial se pueda basar en hacer actividades no más, para que te visibilicen, sino que también hacer trabajo territorial es generar un diálogo con otros espacios que son diferentes a los nuestros y que a partir de ahí caminamos de veredas separadas, pero también podemos generar luchas comunes y nosotros no hemos generado luchas comunes en el territorio. Las luchas las hemos dado solos, las luchas que nosotros creemos importantes, yo creo que un avance importante a nivel de territorialidad, a lo mejor sería eso, lograr una lucha común con el barrio (...) , nosotros llegamos a un espacio, no llegamos a lidiar con una comunidad organizada, nosotros llegamos al espacio, nosotros organizados a establecernos en el barrio, pero no lidiamos con nadie, entonces como que para poder hacer territorio, requerí de ese otro elemento y ese elemento todavía no se quienes son o con quien tenemos que trabajar, nadie se ha acercado del barrio a decir que “locos, nosotros necesitamos que nos apañen en esto” y cuando llegan a acercarse... porque a principio de año llegaron como dos o tres así como “¿de dónde serán?”, con la sospecha de... y el trabajo territorial también es de tiempo.” (P Ojeda, Educadora área Historia)

Por otra parte, al nivel que si funciona el dialogo y el apoyo mutuo entre organizaciones es cuando se amplía la escala a niveles como ciudad. Ahí aparecen otras organizaciones

afines que si se relacionan desde un ámbito territorial con la escuela por cuanto apoyan la realización de las actividades y mantienen un vínculo permanente de trabajo conjunto.

“Bueno yo creo que vamos apropiando en la medida que no solamente nosotros nos reconocemos en el espacio, sino que también estudiantes nos reconocen, vecinos nos reconocen como parte del territorio, como un elemento importante dentro del territorio, cachai, significativo. Creo que nos apropiamos como en esa dinámica, en la que nosotros intentamos, cachai, establecer este diálogo con el territorio, con la comunidad y la comunidad también responde a ese diálogo, cachai. Cuando hacemos hacemos nuestras actividades en el pasaje, cuando salimos a hablar con los vecinos, cuando les comentamos qué se trata la Escuela en períodos de inscripción, por ejemplo, cuando vamos a la feria a vender y nos mostramos como Escuela y en ese ejercicio, también a partir de querer mostrarnos, también vamos recibiendo a la vez, nos vamos nutriendo de lo que es él territorio, de ir conociendo a las personas, ir conociendo sus experiencias, lo que nos comparten acerca del barrio, ya sea como, de lo contingente, de lo histórico, cachai, creo que en ese ejercicio vamos apropiandonos de y que hacemos uso del espacio. Fundamentalmente en el momento que también la gente nos reconoce como parte de y parte importante.” (A Negrete, Educador área Lenguaje)

“no lo veo tanto en la materialidad sino que como de las relaciones sociales que tenemos como escuela... por eso yo creo que si tenemos caleta de trabajo territorial, que pa mí el trabajo territorial es toda la comunidad de personas que confluye en el espacio de la escuela po, que es el trabajo que hacemos con la Quimantú, el trabajo que intentamos hacer con CentroAlerta, con los cabros de Coenergía, que de repente no nos resulta, que tenemos problemas de repente con relacionarnos con otro tipo de organizaciones... pero yo creo que tenemos caleta de trabajo territorial no como geográficamente pero si en cuanto a relaciones políticas y sociales po... como identificarnos como clase, como movimiento social no sé, como clase, o sea como comunidades en resistencia.” (D Cabezas, educador área Ingles)

Entonces queda la pregunta respecto de qué se proyecta en términos territoriales. La Escuela Pública Comunitaria puede entenderse como un actor espacial que busca influir en un área específica determinada, pero que tiene serias dificultades a la hora de accionar su territorialidad. Su proceso de despliegue territorial es real puesto que se trata de una comunidad que proyecta sus necesidades en el territorio y produce diferentes formas de apropiación espacial, que no están ajenas a conflictos, ya que la sociedad también produce y reproduce sus formas de apropiación espacial. Según esta lectura, los agentes espaciales insertos en un proceso histórico, formando parte de un proyecto político de una nueva sociedad, deben promover prácticas que apuesten a la construcción de espacialidades y territorialidades liberadas. Desde la lectura proyectiva, señalan:

“Me acuerdo que en una entrevista que me hizo la niña de Cura Jimmy para su tesis. Me preguntó “¿Qué era lo que yo quería que esperara que pasara con la

Escuela a futuro?” Y es que el territorio se la coma. Osea, que ya no sea necesario que nosotros desde otros lugares estemos yendo. Osea, que tome vida propia desde el territorio que es toda la gente que vive ahí, todo lo que pasa ahí y todos los vínculos.” (A Pinto, Educadora área Matemáticas)

“que todos se van a apropiarse de la escuela, así como que el territorio se va a comer a la Escuela. Yo creo que sí, pero no, como que sería una huea súper progresiva, o sea puede ocurrir y yo creo que ocurriría en algún punto. Porque incluso va a llegar un punto en que la Escuela como instrumento funcional del sistema se agota po, porque pueda estar inserta en ese territorio, lo puede abarcar, y va a llegar un punto en que en términos súper como del mercado no tienes más clientes, porque si tienes a todo el barrio educado, hablando bajo esa lógica funcional de la Escuela, va a llegar un punto en que no va a llegar nadie, o probablemente se transforme la escuela a otro espacio y ahí probablemente rompa con esa funcionalidad, ya va a dejar de ser una Escuela que le está dando certificaciones al Estado, sino que va a pasar a ser una Escuela abierta, distinta, en donde otros saberes son los que van a fluir, en donde el curriculum obviamente va a cambiar según las necesidades de cada barrio digamos. Entonces lo visualizo así pero de una forma súper piola al principio y paulatina.” (S Reyes, Educador área Matemáticas-Ciencias/REINSERCIÓN)

“es romper como con los límites de la escuela po, abrirlos a la comunidad y la comunidad transformando el espacio, el espacio de la escuela y el espacio de su barrio, no sé weón, esa weá es como super compleja, pero es una relación ahí que, que es, no sé, terrible, es compleja de trabajar, de proyectar. (F Cabaluz, Educador área Cooperativismo)

Todo esto es muy importante porque el despliegue territorial que se plantea la EPC se relaciona directamente tanto con la construcción de territorios liberados, así como también para nutrir de contenidos el curriculum que se entiende por “territorializado”. La relación Comunidad-Escuela-Territorio es una triada necesaria para poder territorializar el curriculum, ya que implica imbricar tres dimensiones: La comunidad se proyecta un espacio, crea e intenciona su propio espacio educativo y este posee sentido en medida que responde a una dinámica territorial. Así es posible configurar un diseño curricular que se ajuste a sus necesidades de proyección cultural, lo que permite que el Territorio/Lugar Escuela Pública Comunitaria sea resignificado, que ya no responda a las imposiciones que vienen desde el Estado, sino que se expresa en consonancia con los simbolismos propios del lugar donde está inserta (Fernández, 2014). Para lograr todo esto es importante que se desarrolle una reflexión geográfica respecto de cómo se expresa espacial y territorialmente el proceso de creación de una Escuela, de un proyecto educativo de educación. Quizás es posible plantear que la territorialidad de la Escuela se “verifica” en medida que sus prácticas educativas hacen sentido en el contexto que se pretende insertar y que se manifiesta en el reconocimiento de los actores insertos en ese

contexto, dialogando, compartiendo su cotidianeidad. Sólo así, para las y los educadores de la EPC, se territorializa el curriculum.

Capítulo 4: La “Comunidad Epeciana”

En la actualidad han surgido con fuerza diversas organizaciones, grupos, colectivos que se reconocen a sí mismos como “comunidades” (de aprendizaje, de resistencia, etc). Y plantean sus prácticas diversas de rescate y/o proyección afirmativa, sus planteamientos valóricos y culturales, sus apuestas sociales e intereses políticos como “comunitarios” (Torres, 2014). La Escuela Pública Comunitaria es una de ellos. En su propuesta de trabajo se plantea la “autogestión comunitaria”, sin definirla, pero apostando que esta acción es la que permitirá resolver las problemáticas comunes y generar reales y profundas transformaciones a un sistema desigual (EPC, 2013). No obstante, al indagar más por qué la autogestión comunitaria, se reveló que es un principio u horizonte de trabajo, que el concepto había sido tomado de la lectura de otras experiencias, mas que no se había profundizado en su definición, lo que provocaba divergencia de opiniones en torno a este principio. Por esta razón, en este apartado, no se pretende analizar cómo se despliega la autogestión comunitaria, sino se busca comprender qué es comunidad y cómo la entienden las y los educadores de la EPC; a qué se refieren cuando plantean “lo comunitario” y desde ahí, reflexionar cómo esta dimensión comunitaria se despliega en el proyecto político-pedagógico de la Escuela.

En el primer apartado se define qué es comunidad, dialogando con lo que las y los educadores de la EPC han entendido por este concepto. En el segundo apartado, se busca conocer las acciones a través de las cuales la EPC busca constituirse como una comunidad. Finalmente se analiza cómo el proceso de hacer comunidad es construir a la Escuela.

4.1 Comunidad

Los vocablos de Comunidad y Comunitario aceptan, en la actualidad, múltiples usos. Es de uso amplio en el lenguaje común y cotidiano de diversos sectores sociales, así como también aparece en el lenguaje de las políticas sociales institucionales orientadas hacia los sectores que sufren algún tipo de exclusión (Torres, 2013). Para Alfonso Torres, este uso amplio de los conceptos se debe principalmente a que remiten a un significado positivo, de unión, solidaridad, vecindad, etc. También porque la palabra tiene la capacidad de transmitir un sentimiento agradable y acogedor. La comunidad, –en contraposición a lo individual–, “siempre es vista como buena, como cálida o acogedora” (Torres, 2014:13).

Según Torres, el vocablo “comunidad”, en un sentido menos reflexivo, “se identifica con formas unitarias y homogéneas de la vida social en las que prevalecen rasgos, intereses y fines comunes” (2014:12), generalmente se encuentran circunscrito a un territorio de pequeña escala (barrio) o a una población con características homogéneas; pobres o marginales que comparten una propiedad. Para el autor, esta imagen de comunidad se trata de una visión unitaria y esencialista, donde quedan afuera conflictos y tensiones, propios de todo colectivo o grupo social (Torres, 2014).

Una segunda noción de Comunidad, desde un enfoque funcionalista, está asociada a políticas focalizadas para los sectores pobres, marginales o que sufran algún tipo de exclusión social. Los receptores de la focalización son denominados “beneficiarios” o clientes de programas de desarrollo comunitario o participación comunitaria. Con ellos se establece una relación de carácter asistencialista y clientelar, “que contribuyen a sembrar y reproducir pasividad, individualismo y competitividad entre los actores sociales” (Cabaluz, 2015:123).

La noción “apriorística” de comunidad, asume que “por trabajar en un territorio específico, existe de antemano una comunidad a la cual se le pueden atribuir vínculos, predisposiciones y voluntades que no necesariamente existen” (Cabaluz, 2015:124). Esta noción está asociada a grupos progresistas, altruistas y de corte alternativo. El límite de esta noción se encuentra en comprender “lo comunitario” de manera reducida, limitando la comunidad a un conjunto de personas que coexisten y comparten un territorio específico (Cabaluz, 2015).

Dentro de la sociología, comunidad es una realidad empírica, un concepto y un valor social. La comunidad adquiere interés a partir del siglo XIX, a raíz de los procesos de cambio social que atraviesa Europa a causa de la revolución industrial. Para los sociólogos de la época, comunidad es un concepto que se oponía a los nuevos vínculos, y valores producidos por la industrialización capitalista y la modernidad. Este contexto de transformaciones en la sociedad de Europa, llevó a debates intelectuales donde va a surgir la comunidad como un problema, como categoría descriptiva y propositiva en el centro de la reflexión sociológica que nacía por esos años (Torres, 2014).

Para Tönnies, comunidad puede ser una categoría histórica y un tipo ideal²⁴. Como categoría histórica, el concepto sirve para designar aquellas formas de asociatividad características del antiguo régimen. Como tipo ideal, sirve para analizar relaciones sociales que pueden coexistir en un mismo contexto (Torres, 2014). En cuanto categoría histórica, la comunidad precede a la sociedad (como fenómeno social) asociada a la realidad del capitalismo. Como tipo ideal, reconoce varios tipos de comunidad, que tienen la característica de poseer “algo en común” (Torres, 2014). Para el autor, “lo comunitario se refiere al tipo de relación social, basado en nexos subjetivos fuertes tales como los sentimientos, la proximidad territorial, las creencias y las tradiciones comunes; en lo comunitario predomina lo colectivo sobre lo individual y lo íntimo frente a lo público; el concepto de comunidad connota vínculos personales naturales y afectivos, motivaciones morales, altruistas y cooperativas” (Torres, 2014:38).

Weber señala que la comunidad es una relación social cuando y en medida que la actitud de quienes son parte de esa relación, se inspira en el sentimiento subjetivo de pertenencia, de constituir un todo. Ésta se puede apoyar en toda clase de fundamentos: afectivos, emotivos y tradicionales. Se trataría de un vínculo no racional, un sentimiento, siempre que la base de la acción del mismo sea recíproca en medida que éste apunta a conformar un todo (Torres, 2014).

Para Durkheim, la comunidad se transforma en una categoría de análisis para observar cuestiones como la moralidad, la ley, la religión y la naturaleza del ser humano. Desde su perspectiva, la comunidad se identifica con creencias y sentimientos comunes, que son los que conforman la conciencia colectiva. En él aparece la pregunta por el vínculo comunitario, como respuesta a las problemáticas de la integración de la sociedad moderna. No está en un espacio específico ni es homogénea en sí misma, pero no por estar constituida de individuos, sino porque en su interior aloja formas de diferenciación. Reconoce que la comunidad no es armónica, puesto que la tensión individuo/comunidad es permanente y ocurre en todo nivel (Torres, 2014). Esta reflexión permite reconocer que la comunidad no es resultado de una convergencia de elementos que encajan, sino la

²⁴Tipo ideal es un concepto propuesto por Max Weber para designar un concepto, construcción o representación mental, donde su descripción remite a un estado ideal de una situación social en cuestión, que podría ser real, mas no es posible de ser encontrada en tal estado en la realidad. Se trata de una concepción idealista que se plantea como un concepto límite, tiene una función heurística y ayuda en la construcción de hipótesis, y permite al investigador estudiar un fenómeno social a partir de la comparación entre el tipo ideal y el fenómeno concreto.

reunión de elementos que responden a una “radical heterogeneidad: la sancionada por la tacha moral de permitido o prohibido, instituido o permanente” (Torres, 2014:46).

Desde la filosofía política, Groppo (2011) plantea la idea de comunidad como un límite a las formas de organización promovidas por la tradición liberal moderna. Identifica maneras de leer la comunidad tomando a 3 autores: Jean-Luc Nancy, Roberto Espósito y Ernesto Laclau.

Para Jean-Luc Nancy, la comunidad no es el “ser común” sino que es el “ser en común”. Este “ser-en-común” emerge desde la comunidad, es una dinámica compartida. Existe una ausencia del ser común, los sujetos constituyen un “gran sujeto colectivo” que absorbe a los otros, pero no es ajeno a sus subjetividades. Se trata de un ser que es singular y plural a la vez, y donde un uno está en constante apertura a los otros: “apertura o un dejar ser al otro en su alteridad respecto de sí mismo” (Groppo, 2011:54). Para Nancy, la comunidad siempre está expuesta algo que está fuera de ella, a su propia visión y diferenciación. La comunidad es existencia, no esencia, de ahí que presente un potencial radical: “lo político tiene lugar en la comunidad, el lugar de una existencia de un ser-en-común que da lugar a la existencia de un yo” (Groppo, 2011:53).

Para Roberto Espósito, la comunidad es lo opuesto a lo propio. Los miembros de una comunidad no tienen una cosa o posesión en común, o un bien, ni un interés colectivo común. Plantea lazos de deber entre los integrantes, pero es un deber con el otro que no es una deuda: en el sentido de que “te debo algo, pero tú no me debes algo” (Espósito, 2003). Lo que hace una comunidad es la falta o ausencia de “lo propio”. Se trata de un vacío que hace imposible que la comunidad se constituya perfectamente como tal (Groppo, 2011).

Groppo plantea que para Laclau, la comunidad se configura como un objeto necesario y simultáneamente imposible. Es imposible como un orden general, pero necesaria a nivel particular. Para Laclau, no existe una historia verdadera acerca de lo que ha sido una comunidad en el tiempo. Implica reconocer que la forma de una comunidad en el pasado está sobredeterminada en el presente. Se trataría de una narrativa, una construcción discursiva. No es producto de una hermenéutica de la historia de esa comunidad, ni es el bien común que esa comunidad defiende. Por el contrario, la comunidad es fruto de una disputa hegemónica, de una disputa política por el contenido, extensión y límites de la misma. La comunidad es fruto de un tipo específico de intervención política: la

hegemónica (Groppo, 2011:65). La comunidad existe en los intentos de que exista como discurso simbólico, es decir, la comunidad es performativa: Crea lo que dice representar. Esto quiere decir que “cuando un discurso político asume la representación de la comunidad, ésta aparece como un objeto pre-construido, dado en la realidad y que el enunciado viene a verificar o constatar” (Groppo, 2011:65). Existe en quien la enuncia como sujeto, pero está antes que la enunciación y quien la enuncia se autoconstituye en la comunidad (Groppo, 2011).

Desde la psicología comunitaria, Mariane Krause plantea que el concepto en un sentido “clásico” hace alusión a un conjunto de personas con un vínculo familiar ligadas a un espacio territorial específico. Según la autora, esta definición no sería suficiente en el presente puesto que la comunidad se configura más allá de un territorio. Señala que, en el trabajo comunitario, se trabaja con un concepto de comunidad que es un tipo ideal, entendida como “unión de intereses que conlleva operación y solidaridad” (Krause, 2001:56), opuestas a el principio de asociatividad, que se relaciona con una decisión racional orientada a un fin. También señala que existe una dimensión subjetiva del sentido de comunidad, entendida como la “sensación o sentimiento de pertenencia, de seguridad, interdependencia y confianza mutua incluyendo el compromiso de satisfacción de las necesidades entre los miembros” (Krause, 2001: 56). La comunidad se compondría de tres elementos centrales: sentimiento de pertenencia (identificación), interrelaciones y cultura común (Krause, 2001).

No obstante, estas definiciones se presentan como incompletas para vincularlas a las prácticas de auto-educación popular. Zibechi define comunidad como una categoría de análisis histórico que toma el “nombre de un código político y organizativo determinado como tecnología social singular” (Colectivo situaciones, 2006 en Westendarp, 2013:30), posee las características de aunar en sí misma, formas organizativas “del pasado” que buscan proyectar un accionar desde el presente. Este reconocimiento al carácter dinámico de la comunidad permite “retomar los nuevos procesos de rearticulación social en otros espacios, otros tiempos, en otras imágenes, etc.” (Westendarp, 2013:30). Para la autora, comunidad es entonces “un campo que permite ver la actualización de lo común en términos de producciones cambiantes, donde los vínculos comunitarios serían las formas de relaciones, encuentros y diferencias entre las personas que participan en dicha actualización” (Westendarp, 2013:31).

Torres plantea que la comunidad “es al mismo tiempo, un modo de vida ancestral históricamente sedimentado, un conjunto de prácticas e instituciones que perviven y recrean ese legado en contextos campesinos y populares urbanos y una potencia instituyente portadora de alternativas a la racionalidad capitalista” (2014:171).

La discusión incluso toma diferentes modalidades según el contexto donde se le esté observando: mientras que, en Europa, “comunidad” es visto como una idea romántica, que evoca lazos sociales premodernos; en América latina la comunidad y lo comunitario se leen en clave de resistencia, insertado en un proceso. La categoría en estas latitudes es social, política y analítica (Torres, 2014).

Como es posible apreciar, el concepto comunidad está en el debate constante desde las diferentes veredas de las distintas disciplinas que componen las ciencias sociales y que el concepto posee un “carácter polisémico, inasible y complejo” (Cabaluz, 2015:124). En síntesis, frente a la dificultad de definir “comunidad”, se pueden plantear las siguientes características:

- a) Se trata de un concepto que es al mismo tiempo una categoría analítica, una experiencia histórica, un referente valórico y designa un conjunto de prácticas sociales, modos de vida y dinámicas colectivas cuya existencia compartida plantea “ser en común”.
- b) No necesariamente está circunscrita a un territorio o delimitación geográfica específica. Puede existir en diferentes escalas, tanto tangibles como intangibles.
- c) No se trata de un vínculo de carácter esencialista, ni mucho menos unitario. En su interior se encuentran diferentes subjetividades que comparten el sentimiento de pertenencia, vale decir, es heterogeneo. Implica un vínculo subjetivo de pertenencia a un todo, reconocido por los integrantes de la comunidad. Es ese reconocimiento compartido lo que define el límite de la comunidad.
- d) En su interior hay conflictos, tensiones y disputas.
- e) No se trata necesariamente de una forma de organización horizontal.
- f) La comunidad tiene la capacidad de definir identidades: tanto colectivas como individuales. Posee una cultura común a los integrantes de la misma.

g) Posee historicidad.

h) Posee potencial político reivindicativo, proyectivo y afirmativo.

La comunidad no es una forma organizativa simple. Está en permanente proceso de construcción. Frente a la pregunta de qué entienden por comunidad, las y los educadores de la EPC señalaron que la comunidad sí se constituye como un concepto problemático y difícil de definir. Tal como se puede apreciar en la siguiente cita:

“Tres cosas de comunidad que no somos o que rechazamos: una es la lógica de cómo entienden la comunidad estos locos de la concertación, la nueva mayoría, de quienes desde ciertas líneas progresistas vienen entendiendo la comunidad, que no es otra lógica que la de cómo una suerte de, de grupo humano que no es más que receptáculo, cliente, que es un sujeto que consume políticas públicas empaquetadas, cachai... toda la lógica de entender los diagnósticos participativos y comunitarios de la comuna de Santiago y esa wea no es más que maquillaje de consulta a los ciudadanos pa poder legitimar las weas que ellos hacen y las políticas que ellos... pero que en el fondo se promueven prácticas asistencialistas, completamente ajenas a la autonomía, que tiene un carácter consultivo, las comunidades efectivamente no deliberan, esa wea, no es. Después están las otras líneas que entienden la comunidad, así como si fuera, la gran crítica que se hace actualmente en las ciencias sociales, que es la idea, como esencialista y unitaria de la comunidad, que son estos grupos humanos que tienes estos fines, rasgos, características en común y que en general, son conceptualizaciones que niegan los conflictos y los antagonismos que tienen como los grupos humanos. Yo creo que nosotros tampoco somos eso cachai (...). Y después yo creo que hay una cuestión que, es una tercera conceptualización de comunidad, que en general se ha discutido y que, dentro de las ciencias sociales, y yo creo que hay veces que caímos un poquito en eso ah, pero que es como la lógica de la, que en general se conoce como las concepciones apriorísticas de la comunidad, es decir que es como creer o subentender que por compartir, no sé, la experiencia de vida en determinado barrio, en determinada localidad, o la experiencia de vida a partir de determinado establecimiento educacional, existe persé una comunidad.” (F Cabaluz, educador área Cooperativismo).

En el fragmento se aprecia un rechazo a las 3 primeras maneras de entender comunidad que se plantean al comienzo de este apartado. La comunidad no es una forma organizativa receptora de programas gubernamentales a través de proyectos anclados en una ciudadanía pasiva, tampoco es un impulso natural esencial que une en tonos pacíficos a las personas, ni se trata de una forma organizativa delimitada por un territorio.

“Para nosotros, la comunidad ¿qué mierda será? Yo creo que la comunidad que por lo menos nosotros vamos como armando es una suerte de vinculación a partir de un proyecto de sociedad, de sociedad distinto, y nos estamos vinculando permanentemente entre nosotros como educadores, con uno que otro estudiante, con compañeros de otras organizaciones sociales, con colectivos que están como

regados por diferentes lados de Santiago y algunos de Valpo, a partir de eso, de ese proyecto social, sin necesariamente compartir en términos específicos, un territorio, o compartiendo territorios amplios de lucha, que tienen la característica de estar fragmentados, de que están, de que están como prefigurando, como construyendo dentro de su lucha, tan construyendo otra sociedad. (...) o ese territorio es ultra amplio, es el territorio de los excluidos po, cachai, es el territorio de los que quedan fuera.” (F Cabaluz, Educador área Cooperativismo)

No obstante, tal como se vio en el capítulo anterior, la definición territorial de la comunidad es dificultosa para las y los educadores de la EPC, por lo que, dentro de las definiciones de comunidad, prima más la idea del vínculo, del lenguaje común, del ser un colectivo. Esto se puede observar a continuación:

“Lo veo como los que tenemos un proyecto político en común, como similar, que tenemos un deseo de generar otra sociedad. Todas esas alteridades que habla Fabián dentro de su libro, todas esas como individuos otros y otras que siempre han tenido como el pensamiento o que... todos los que queramos como tener ese proyecto político en común, como en común, esa es nuestra comunidad. Es como abrir y generar los espacios de discusión, pero tampoco obligar a nadie, ir a concientizar a nadie, como que igual hay que dirigir siempre las discusiones, no sé po como hay que tratar de abrir los espacios políticos honestamente, pero tampoco obligar a nadie ni meter la weá política porque sí. (D Cabezas, educador área Inglés)

“Bueno, para mí comunidad, así en términos sencillos, tiene que ver con, incluso con la etimología de la palabra, cachai, de común, un sentido común, (...) El estar comunicado, el establecer sentidos comunes, el preocuparnos por el desarrollo de ese sentido común, para mí tiene que ver... y no solamente eso, sino que también actuar en pos de eso, entonces la comunidad se reconoce como comunidad, también reconoce como fortalezas, debilidades de la comunidad, las fortalezas, las potencia, las debilidades las resuelve, cachai. Y para mí la comunidad tiene que ver con una cuestión como principalmente de conexión y de disposición y que tiene que ser algo que funciona, cachai. Sentir al otro, es sentirlo, empatía por ejemplo, pero yo creo que sentido común apunta como lo mismo, pero es como sentir, cachai, lograr desarrollo, (...) , tení que estar desarrollando sentido de comunidad, no es algo que tenga un límite, que tenga un tope, siempre hay que estar... sobre todo si viví en un sistema que promueve un valor distinto, cachai, un valor que es la individualidad. (A Negrete, Educador área Lenguaje)

Se evidencian las algunas de las características de Comunidad que se enunciaron anteriormente: sentimiento de pertenencia, vínculos comunes, su potencialidad política, no es un grupo homogéneo, existen tensiones en su interior, etc. Se trata para ellos, de un vínculo o lazo compartido que surge a partir de un proyecto de sociedad diferente. Este lazo les permite acompañarse mutuamente, reconocerse en el otro como seres diferentes, pero con sentimientos, prácticas, ideales que son compartidos. Se diferencia de otros tipos de asociación orientadas a fines cuando plantean que la potencialidad de construir en

comunidad les permite avanzar juntos, que su construcción no termina en un fin específico, sino que se van abriendo nuevas situaciones que hacen que esa comunidad se siga constituyendo. Se plantean como un modo de ser en conjunto.

Como diversas experiencias organizativas de América Latina, reconocen que en la comunidad y lo comunitario, existe un potencial económico, político, social, cultural y educativo que permita hacerle frente al avance de la globalización neoliberal y las formas de vida capitalista que precisamente promueven valores anclados en el individualismo y la competencia. “Se promueve así una inclinación hacia la comunidad o una pulsión comunitaria, que comprendería la posibilidad de oponerse a todas aquellas estructuras, instituciones y prácticas que ponen en peligro la convivencia humana y que destruyen formas y vínculos entre sujetos” (Cabaluz, 2015:124), al mismo tiempo, plantean la posibilidad de afirmar prácticas de resistencia, movilizaciones y propuestas que expresan otros valores y racionalidades, otras maneras de vincularse, otras formas de vivir y de pertenecer a colectividades (Cabaluz, 2015).

4.2 La construcción de la comunidad y lo comunitario en la EPC.

Habiendo revisado qué se entiende por comunidad, ahora es preciso referirse al proceso de construcción de dicha comunidad. Según el documento donde plantean el proyecto de la EPC, la comunidad se compone de: la comunidad educativa (educadores, educandos y sus familias), el territorio donde se emplaza la Escuela y sus respectivas organizaciones territoriales (juntas de vecinos, consultorios, clubes deportivos, centros culturales y sociales, etc.) (EPC 2013).

Se presentan a los actores que las y los educadores reconocen como parte de la comunidad epeciana:

“Creo que concretamente ahora es los educadores y educadoras y los estudiantes. Pero también deberían ser los vecinos, todo el entramado que sale desde el territorio. Que debería también relacionarse también con la Escuela, que es la pega territorial que no hemos hecho. Para mí esa es la comunidad. (...) Hay una comunidad más de educadores y educadoras, que de una comunidad educativa que incluye también a los estudiantes y a las estudiantes y a la gente como más de territorio y también a las otras organizaciones. También generamos comunidad con ellos. Como que en la práctica pa mí, por el cómo se relaciona y cómo funciona la Escuela, esa comunidad se genera más con los educadores y con otras organizaciones que también influyen en como a lo de los estudiantes.” (A Pinto, Educadora área Matemática)

“A mí me pasa que siento que mi comunidad son mis docentes, los profes, los educadores, cachai, la gente que está ahí en esos espacios, más que los estudiantes. A mí me duele decirlo, pero es cuático, porque siento que ese es mi comunidad, cachai, donde mi otro es importante, sí, no lo niego, pero no son ellos (los estudiantes) los que me movilizan, cachai, porque no logramos vivir juntos, los veo dos horas a la semana.” (P Ojeda, Educadora área Historia)

Se puede apreciar un límite respecto de lo que se declara en el documento inicial de la Escuela y lo que en la práctica sucede. Las dos educadoras reconocen al colectivo de educadores como una comunidad. En ésta, se insertan las diferentes organizaciones, que no necesariamente son del territorio, a este colectivo comunitario. Sin embargo, las y los vecinos no forman parte de la comunidad. En la primera cita se percibe como un ideal, mas no un hecho concreto. Con respecto a las y los estudiantes, la opinión es diversa. Angélica los siente como parte integrante de la comunidad, pero que no poseen tanta relevancia como sí la poseen las y los educadores y las organizaciones afines. En el caso de Paula, la comunidad se limita a las personas con las que está en el proceso de construir escuela, sin incluir a las y los estudiantes.

Sin embargo, desde otra mirada se pueden considerar como parte de la comunidad todas las personas que concurren al encuentro educativo propuesto por la escuela, desde el reconocimiento y validación entre sí mismos. Esto se aprecia en el siguiente fragmento:

“Creo yo que también las, la la él, no sé si ocupar la palabra respeto, pero sí la, la empatía, al decir que somos todos en esa búsqueda, que estamos todos igual en esa búsqueda, aunque seamos profesores, educadores, o sea, estudiantes, da lo mismo. Creo que también ese es otro tema, que nos reconocemos como iguales. Cachai. Como iguales dentro de los oprimidos, dentro de los oprimidos. Eem, tal vez también, la educación popular, no sé, pero tal vez también se reconoce como una weá que se va reconstruyendo en el camino.” (J Venegas, Educador área Ciencias)

Se evidencia lo ya mencionado y se plantea la idea de la construcción de comunidad en clave de búsqueda. Lo que une a educadores y estudiantes en la comunidad epeciana es la búsqueda de empatía y respeto. La búsqueda del reconocimiento y la valoración mutua.

La comunidad de la EPC está en proceso de construcción. Zibechi (2006) señala que aquello que la comunidad hace para ser, es lo comunitario. “Lo comunitario refiere a un espacio que re-afirma valores culturales, formas sociales e ideales políticos asociados a la resistencia” (Cabaluz, 2015:125), desde esta perspectiva se posicionan diversas experiencias para recurrir al referente comunitario en sus prácticas, ya sea para defender

formas, vínculos y modos de vida vulnerados y también como un horizonte ético y político diferente al propuesto por el capitalismo (Torres, 2014).

Duarte (2013), por su parte, menciona que la comunidad se define en torno al contexto donde esta se constituye y que, despliegan su acción comunitaria, no como una acción propiamente tal, sino que, como un concepto inclusivo, abarca todo un conjunto de acciones desarrolladas por una multitud de actores, que hacen referencia a espacios y escenarios compartidos, cuyo objetivo pactado y consensuado, tiene como meta la transformación social. De ahí que “estas acciones suponen el encuentro de lógicas y miradas e interpretaciones diversas que tratan de establecer un espacio común para el entendimiento” (Duarte, 2013:179). Por lo tanto, las acciones comunitarias devienen en “lo comunitario” cuando toma las características que le otorgan identidad al espacio común (Duarte, 2013).

“¿Y lo comunitario? Al final tiene que ver con todas las acciones que realizamos, desde esa comunidad. Como con esa comunidad decidiendo, con esa comunidad actuando, con esa comunidad empoderándose, empoderándose de los espacios y de las decisiones y de las acciones y los territorios y todo.” (A Pinto, educadora área matemática)

“Para mí lo comunitario tiene que ver con lo que concretamente en-comuna todo. Lo comunitario en el fondo es lo que contempla a la comunidad, cachai, o es lo que se ve reflejado en la comunidad, pa mí eso es lo comunitario” (A Negrete, educador área Lenguaje)

Se puede apreciar, que el sentido de lo comunitario tiene que ver con el proceso de construcción en conjunto. Desde la dimensión de la apropiación del proyecto político-pedagógico, se puede leer el proceso de construcción comunitaria en clave de afirmación de su existencia. En este espacio colectivo se da lugar a procesos que reafirman lazos de compañerismo, de amistad, de vecindad, de cariño. Estos se mueven y toman forma desde la confianza, la reciprocidad, la solidaridad y el apoyo mutuo. Se trata de un proceso emocional-afectivo muy fuerte, tal como se puede observar en la siguiente cita:

“Llegan compañeros nuevos, algunos compañeros se van, pero es una weá afectivamente súper fuerte. Yo creo que tú también lo hay cachao po, es una wea que te agarra po, te agarra, te hacis amigos, te encantai con todo po. Una vez en alguna asamblea, yo creo que esta wea sigue siendo vigente, pero, en alguna asamblea decíamos, de lo que se trata de repente es que tratemos de crear la necesidad, así como el capitalismo nos inventa necesidades, de nuestro proyecto social, decíamos, tenemos que crear la necesidad de lo comunitario. La necesidad del estar juntos, de todas nuestras weas resolverlas colectivamente, apañarnos,

ayudándonos, esa weá es una necesidad que tenemos que reconstruir.” (F Cabaluz, Educador área Cooperativismo).

La Escuela en tanto espacio comunitario, es un aprendizaje de construcción de la comunidad. Tal como se pudo apreciar en la cita, es necesario fomentar otro tipo de relaciones entre las personas que permitan hacerle frente a los procesos de fragmentación e individualización que provoca el capitalismo. “La comunidad, comprendida como otras formas de vincularse, contiene una potencia instituyente que, según algunos autores puede volverse en momentos insurreccionales, una energía social rebelde tan importante como la de organizaciones sindicales o partidos políticos revolucionarios” (Cabaluz, 2015:125-6). Desde esta visión, la comunidad y lo comunitario posee una fuerza creativa que es capaz de constituir formas contra-hegemónicas en procesos de transformación social radical (Cabaluz, 2015; Zibechi, 2006).

Lo comunitario se construye en las asambleas, reuniones, actividades de autofinanciamiento, espacios de formación y autoformación, en las clases, en las jornadas culturales, etc.:

“Ay, como que estoy siendo muy majadera con esto... (Pero la comunidad se aprende en) las asambleas por ejemplo. Porque es el espacio en donde todos discutimos, dialogamos y tomamos decisiones. Pero como que estamos todos y todos somos escuchados y todos intentamos llegar a un consenso. Entonces como que nos validamos como sujetos de construcción, como sujetos de transformación y con otro que al final es igual a ti. O sea, como que mirar a la otra persona y realmente verla, realmente como aceptarla como un sujeto que es capaz de construir.” (A Pinto, Educadora área Matemática)

“Yo veo como uno de los elementos más potentes es que en conjunto con los estudiantes y en general, hemos aprendido a hacer comunidad, a funcionar en comunidad, a funcionar incluso bajo una lógica de cooperativa, quizás algo no tan concreto, como llegar a ser una cooperativa de consumo, pero si funciona bajo la lógica de la cooperación, como “ya yo sé esto, yo apporto con esto, yo tengo esto, lo traigo” y entre todos armamos... planteamos la solución al problema que tenemos y aprendemos que entre los diversos aportes podemos generar cuestiones que de repente como que no ni siquiera pasaban por nuestras cabezas, cachai. Entonces la escuela, incluso no es la sala, son el pasillo de la Escuela, el comedor de la Escuela, es el pasaje, es el barrio, eso es la Escuela, cachai, ahí también hay mucho aprendizaje” (A Negrete, educador área Lenguaje).

Se revela que las y los educadores y estudiantes que concurren al encuentro que permite el espacio comunitario de la EPC, están aprendiendo juntos a hacer comunidad. La escuela en sí misma se revela como un dispositivo de aprendizaje que permite que las y los integrantes de la misma puedan ensayar otro tipo de relaciones sociales. En cierta

forma, al no estar clausurado el proceso de constitución y construcción de la comunidad, todos tienen oportunidad de estar alimentando un sentimiento de nosotros colectivo. Torres plantea que esta es la potencialidad instituyente que posee una comunidad. El sentimiento comunitario, al ser compartido, contiene, además de cobijo y sustento, normas y modos de ser, pensar y sentir; de proyectar, de soñar, etc., es decir, se trata de “una experiencia subjetiva de pertenencia a una colectividad mayor, formando parte de una red de relaciones de apoyo mutuo en las que se puede confiar” (Torres, 2014:205). De tal manera, las y los educadores afirman que la escuela es comunidad:

“La EPC, también es comunidad porque hay un proyecto común que nos unió, que a veces se difumina, pero también en la lógica de levantar estas escuelas populares, ancladas en estos valores y en estos principios te hacen ser comunidad, porque avanzamos en conjunto y maduramos en conjunto este proyecto común. Somos comunidad también porque somos una diversidad que te permite discutir y plantear diferencias, no hay un pensamiento único y eso nos permite autocriticarnos constantemente sobre nuestro hacer, somos comunidad porque nos buscamos, buscamos estar, cuando no hay asamblea queremos otra asamblea luego, buscamos estar con el otro y eso hace que tengas una identidad común, que te guste hablar de la Escuela en otros espacios, que sintas que tú pecho se infla cuando estés planteando trabajo en este espacio, con estas características.” (P Ojeda, Educadora área Historia)

“Para mí de todas maneras el espacio es una comunidad, somos una comunidad, (...) que sigamos como las mismas personas también y con otras que se van integrando, sigamos ahí sosteniendo este trabajo, cachai, da cuenta de que somos una comunidad. El hecho, por ejemplo, decidir en asamblea, en donde se respeten las voces de todos, de todas, cachai, tanto estudiantes como profesores, eso también da cuenta de que somos una comunidad, que sí nos interesa lo que decía recién, establecer esas conexiones como para levantar los sentidos comunes, sí nos interesa que todos participemos, de crear las instancias para que así sea, eso yo creo que da cuenta de que somos comunidad y en lo cotidiano, cosas tan sencillas, no sé po, comer juntos, juntarnos, bailar, cachai, hacer nuestras actividades para mí eso es estar acá.” (A Negrete, educador área Lenguaje)

Se deja entrever la idea de que construir comunidad y lo comunitario permite anticipar la “nueva” sociedad en el aquí y el ahora, es necesario considerar diversos dispositivos que permitirían avanzar en este propósito desde un punto de vista pedagógico. Torres propone “asumir como ‘comunitaria’ una política, estrategia o acción política, social, cultural y educativa que promueva vínculos, subjetividades y valores comunitarios; procesos de creación y fortalecimiento permanente del tejido social y de potenciación de la capacidad de agencia de sujetos personales y colectivos sociales unidos entre sí en torno a diferentes factores y circunstancias (territoriales, culturales, generacionales, emocionales, creencias y visiones de futuro compartidas” (2014:220). Para ello se haría necesario avanzar en la

producción de símbolos identitarios, narrativas comunes; instancias de conmemoración que hagan sentido al colectivo; fomento de redes y prácticas vinculantes: promocionar reflexiones colectivas sobre el estar juntos; creación de espacios educativos donde se analicen que tipo de estructuras, actores y factores atentan contra las comunidades; y el impulso de instancias de formación en torno a tradiciones, valores e ideales comunitarios (Torres, 2014; Cabaluz, 2015). A eso se podría agregar, el rescate de valores, instancias de conmemoración y tradiciones populares que emerjan desde y con los diferentes actores que constituyen la comunidad.

Capítulo 5: Hacia la transformación: horizonte de sentido y esperanza de la Escuela Pública Comunitaria.

En el quinto capítulo, se analizó la dimensión transformadora del proyecto de la Escuela Pública Comunitaria, para conocer cuáles son los elementos que configuran al espacio más allá del aula que permiten captar las motivaciones que están a la base del despliegue de la experiencia.

En un primer apartado, se analizó la dimensión “extra-aula” de la EPC, planteando a la escuela como un dispositivo de aprendizaje, donde se construye en torno a la autonomía, la autogestión y el elemento de la autoformación. El segundo apartado desarrolló la noción de prefiguración, y se piensa la experiencia en clave anticipatoria. En el tercer apartado se reflexionó en torno a la relación entre la experiencia de la EPC y el movimiento social. Finalmente, se discutió el horizonte de sentido y esperanza que tienen las y los educadores de la EPC.

5.1 La Escuela más allá de la escuela: La Construcción de la EPC como un espacio de Autoformación, Autogestión y Autonomía.

En este apartado se busca analizar la dimensión que va “por fuera del aula” de las prácticas educativas desplegadas en la escuela. Ésta es importante por tanto permite comprender a la organización como un gran espacio de aprendizaje, que se da de manera constante. Para ello, es necesario tomar algunas categorías que ayudan en esta tarea, observando la experiencia como un espacio de autoformación, autogestión y autonomía.

Para los fines de esta investigación, parece pertinente tomar la noción de *aulear*, propuesta por Horacio Foladori. Éste plantea, a través del estudio de una serie de experiencias de aprendizaje desplegadas en todo el mundo, entender el concepto de “aula” no como el espacio físico donde se desarrolla el aprendizaje, sino como un “dispositivo” de aprendizaje. Este posicionamiento resulta interesante puesto que la reflexión que propone se basa en el supuesto de que el aula “se constituye en el instrumento privilegiado para poder pensar acerca del asunto del aprendizaje”, ya no resumido a una operación técnica y despolitizada, sino que entendiendo al Aula como “el imaginario que se efectiviza en modalidades de aprendizaje” (Foladori, 2015:17).

Si se acepta la moción de que la escuela -en tanto institución-, produce subjetividades, es por lo tanto necesario analizar de qué manera estas se producen. Pensar al aula como una

forma de imaginario social²⁵ también lleva a pensar una idea que se materializa en los diversos espacios educativos de manera diferente. (Foladori, 2015) Lo que lleva a cuestionar, por ejemplo, cuáles son las condiciones tangibles e intangibles que permiten el aprendizaje en un espacio-dispositivo Aula; cuáles y cómo se relacionan estas condiciones con los diversos elementos que, por un lado, van al encuentro en pos de lograr un aprendizaje; y cuál es el tipo de aprendizaje que de este encuentro emerge.

Desde el reconocimiento de que el aprendizaje es un proceso complejo, la realización y concreción de un proyecto educativo supone variadas dificultades que no necesariamente estaban contempladas desde la imaginación de ese proyecto. De esta confrontación entre lo que se imagina a lo que realmente se puede hacer, se propone poner en ejercicio el imaginario radical²⁶(Castoriadis, 1983) a fin de buscar respuestas a las preguntas y dificultades que surgen de la confrontación de lo imaginado con lo que realmente está siendo. Al imaginario radical se accede a través de un proyecto concreto, permite ir mediatizando lo que se pensó con la producción social que existe para ir en su mejora. Esto permite pensar la noción de Aula como una forma de imaginar –de manera radical– un espacio que posea ciertas características y que lo hacen singular (Foladori, 2015). Sigue siendo pertinente para observar la experiencia desplegada en la EPC puesto que ésta se plantea a sí misma ser un espacio educativo donde tengan lugar relaciones educativas “otras”, de carácter prefigurativo. Esto puede tener efectos diversos, algunos deseados, otros no (Foladori, 2015).

La noción de dispositivo Aula remite a dos lecturas. Una relacionada con el ámbito institucional, del control y lo normativo. Desde esta mirada, Aula aparece como un lugar normado, que garantiza cierto efecto de normalización en lo inmediato y a largo plazo (Foladori, 2015:19). Esta es la visión de orden y progreso, promoviendo estructuras firmes como único fin para lograr el aprendizaje. Priman los protocolos, se busca asegurar

²⁵ “(...) la institución de una sociedad se despliega según una doble dimensión. La sociedad opera recurriendo a la determinación producida por las conexiones y regularidades, es decir, recurriendo a una lógica identitaria cuyas funciones son distinguir, ordenar, contar, decir, elegir, designar. Se trata de la dimensión conjuntista identitaria. (...) Pero también la sociedad opera a través de la dimensión imaginaria, puesto que la existencia es significación. Mientras que en la dimensión anterior predomina la determinación, aquí tiene prioridad la remisión. Se trata de la dimensión imaginaria de la sociedad, que se identifica con la acción de instruir” (Castoriadis, 1989, en Rebellato, 2009:206)

²⁶ “Castoriadis (1983) propone designar como imaginario radical aquella producción social con fuerza para concretarse en el todo social, e imaginario efectivo al proyecto, donde se puede constatar la propuesta pedagógica específica. Esta espiral, en la medida que se mantiene abierta, permite la introducción de cambios en función de los ajustes que corresponde hacer en todo momento de concreción. El Imaginario Radical enriquece permanentemente el imaginario efectivo, ya que supone la condición de ajuste de todo proyecto que busca mejorarse; de igual modo, el imaginario efectivo crea problemas no pensados que abren nuevas preguntas al imaginario radical” (Foladori, 2015:18-19)

resultados. El dispositivo en esta lógica tiene una función “diagnóstica” que se realiza sobre los factores que determinan el aprendizaje (Foladori, 2015:19).

Siguiendo su lógica, el dispositivo como institución no puede dejar de cumplir una función reproductora, siendo autorizada por el Estado. “El dispositivo de control es afín a quien lo implementa, y sus efectos deben estar en consonancia con sus objetivos” (Foladori, 2015:19). En una sociedad como la chilena, que está fuertemente penetrada por el capitalismo neoliberal, las lógicas economicistas, eficientistas y centradas en la eficacia en el logro de objetivos también se expresan en las escuelas, al fomentar valores como “el individualismo, el trabajo paralelo y aislado, en el verticalismo de las instituciones, en la evaluación cuantitativa y repetitiva” (Foladori, 2015:20), muestran que este imaginario ha sido adoptado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, Foladori, tomando a Deleuze (1990), propone una segunda lectura a la noción de dispositivo, donde se “pone el énfasis en la creatividad, en la producción que el dispositivo es capaz de generar y, sobretudo, porque valora las crisis como instancia privilegiada para desencadenar transversalidades que hagan visibles reacciones impensadas e imprevistas entre los factores actuantes” (Foladori, 2015:20). Esto permite tomar una lectura del dispositivo en el tiempo, con su historicidad, para comprender la serie de cambios, avances y retrocesos que este experimenta en su devenir hacia el futuro. Este dispositivo puede romper, descolocar “para que nuevas relaciones puedan surgir en las líneas que se quiebran en el encuentro con otras que nacen” (Foladori, 2015:20). Esto no quiere decir que se tenga que esperar a que las cosas ocurran, sino que es el proceso mismo de constituir el dispositivo el que potencia el nacimiento de estas nuevas formas creativas, de “catapultar procesos en los que diversos acontecimientos irán jalonando los momentos de producción, requisito del aprendizaje” (Foladori, 2015:20).

Leer la experiencia educativa de la EPC en la clave de dispositivo Aula como la segunda opción que Foladori presenta, permite comprender por qué en esta experiencia se plantea el proceso mismo de construcción de la escuela, como un proceso de aprendizaje de la autonomía y la autogestión. Permite centrar la atención en develar cómo se produce esta construcción y cómo las y los sujetos que se encuentran en este proceso, aprenden a sobrellevar el mismo, modificando también sus subjetividades.

“hay como una suerte de lógica de ruptura de los límites de la escuela por lo menos de cómo se concibe normalmente. Se asume que la Escuela Pública Comunitaria estuvo funcionando en la Villa Francia el viernes cachai, en la tocata de la... pa

autofinanciarse. Se asume que la Escuela Pública Comunitaria está funcionando y está formando, nos estamos formando, nos estamos educando cuando estamos en un campeonato de baby futbol en no se aonde, cuando cortamos la calle pa hacer una actividad, entonces efectivamente, esa otra lógica de entender la escuela, que yo creo que tiene componentes propios de la educación popular, pero también de la lógica de la desescolarización, en el sentido que se niega este monopolio que se arroga la educación a la escuela moderna sobre los procesos educativos... no po, los procesos educativos se dan en la multiplicidad de los espacios sociales que levantamos por lo menos este piño chiquitito de educadores y esa wea está aquí cachai y en todas, en todas las actividades eso está presente: la práctica” (F Cabaluz, Educador área Cooperativismo)

Así es posible comprender que la práctica misma de la experiencia de construcción de un espacio educativo, permite engarzar esta con la expresión del aprendizaje “que tiene que ver con la utilidad social de lo internalizado, en el sentido de que solo lo aprehendido es capaz de producir una modificación del entorno” (Foladori, 2015:21), muy alineado con Freire quien plantea “la educación problematizadora, de carácter abiertamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. (...) busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad.” (Freire, 2015:45)

La propuesta es entender el espacio EPC como un dispositivo Aula donde el encuentro de diversos saberes produce el aprendizaje de una escuela otra, en la prefiguración de relaciones sociales que apuntan hacia la autonomía y la autogestión, a través de un proceso permanente de autoformación, desde la perspectiva que “la tarea del aprendizaje trasciende la producción individual para situarse en un cierto social-grupal, ya que encarna formas de aprender en relación, constituyendo una intersubjetividad nueva a partir de la tarea específica asumida” (Foladori, 2015:22), excediendo los límites del proceso de enseñanza-aprendizaje formal, extendiéndose hacia las diversas áreas de funcionamiento del espacio, en cuanto a gestión de los tiempos, recursos materiales tanto de enseñanza como de infraestructura, toma de decisiones grupales, organización en ámbitos cotidianos y de lucha amplios. En palabras de Ouviaña: “los movimientos sociales (...) han ido prefigurando en sus ámbitos educativos, en pequeña escala y no exentos de contradicciones, aunque siempre con ánimo de irradiación al resto de los sectores subalternos, esa nueva sociedad a la que aspiran” (2012:5)

El elemento clave del proceso de autoformación es el sujeto colectivo encarnado en la Asamblea (de educadores y comunitaria). La constitución y el trabajo colectivo expresado a través de la forma asamblearia, busca asegurar la participación de todas y todos quienes conforman el espacio de encuentro plasmado en la Escuela. La importancia

de las asambleas radica, según el proyecto de la EPC, en que a través de este mecanismo se puedan definir los temas que persigue la comunidad a la hora de definir su autogestión. Según esta premisa, es la colectividad la que debe asumir la responsabilidad de responder el por qué y el para qué de la Escuela, es decir, darle sentido y finalidad a la misma. Para el colectivo de educadoras y educadores de la EPC, una buena educación, se construye desde los territorios y con fines colectivos (EPC, 2013). Desde esta perspectiva la idea es que una asamblea, funcione como espacio permanente y resolutorio; opere bajo la lógica de la democracia directa, la participación activa y sea un espacio deliberativo. El objetivo de la misma es promover y fortalecer la participación de todos los actores que existen en la comunidad educativa, sumando a organizaciones territoriales donde esté inserta la experiencia. (EPC, 2013). Con respecto a la asamblea como dispositivo-Aula de aprendizaje, los educadores señalan:

“Es un espacio brígrado igual como de aprendizaje. Bueno, la (asamblea) de educadores, estamos como todo el tiempo discutiendo y en base a todos nuestros intereses y necesidades de la escuela y del espacio igual. (...) Entonces al final es un espacio como que a lo mejor no aprendí netamente un contenido, pero tiene que ver también en cómo te relacionai con el otro compañero, cómo enfrentai las diferentes problemáticas qué sentimos que se van presentando en el espacio. O de inquietudes que van naciendo de cosas que queremos hacer y cómo lo hacemos. O sea, eso no te lo enseñan en un colegio ni es parte de un contenido. Es como un aprendizaje que también vamos generando en el hacer y es como también ir probando. Porque tampoco sabemos.” (A Pinto, educadora área Matemáticas)

“es el tema de las asambleas, las asambleas (comunitarias) yo creo que es un espacio de aprendizaje que es un área del saber en sí, (...) hay muchos elementos adentro de la escuela cachai, que son, ósea yo creo que todos tienen una connotación curricular en el sentido de que efectivamente remiten a, como a recortes, selecciones, posicionamientos que hacemos en tanto educadores, con respecto a la cultura que queremos promover cachai, que queremos como potenciar y tirar parriba.” (F Cabaluz, Educador área Cooperativismo)

Potenciar los espacios asamblearios va de la mano con el proceso de autoformación permanente que sigue la EPC. Jurado (2007) plantea a la autoformación como un concepto que tiene poco estudio en el contexto hispanoparlante, a pesar de la centralidad que ha alcanzado el mismo en el contexto de promover formas educativas emancipatorias, no así en el contexto francófono, donde sí se han realizado bastantes investigaciones y se han planteado diversas conceptualizaciones del término.

Autoformación, según su lectura, proviene de la noción de “autodidacta” en un sentido amplio, esto quiere decir, ya no se trataría para designar a aquella persona que aprende sola, sino que lo “autodidacta” plantea formas de aprendizaje en diversos niveles que en

la actualidad confronta la educación formal. Plantea que la autoformación se trata de un proceso “tripolar”, donde confluyen no sólo lo ‘auto’ (referido en un sentido más amplio que lo individual), sino también tiene lugar lo ‘hétero’ (relacionado con influencias sociales, familiares, culturales, etc) y lo que se podría denominar ‘ecoformación’, que incluye a las cosas del entorno que se implican en un proceso formativo (influencias físicas, climáticas, simbólicas, etc). De ahí que la autoformación “aparezca como la emergencia de una conciencia original en la interacción con el contexto” (Galvani, 2005:145, en Jurado, 2007:46).

Esto permite a su vez que en el proceso de autoformación se pueda leer un “doble proceso de su poder en formación, es decir, por un lado, tomar en sus manos este poder, implica devenir en sujeto y no objeto de su formación, pero al mismo tiempo, también aquel es aplicable a sí mismo, o lo que es lo mismo, devenir en objeto de formación para sí mismo. No siendo ni el sujeto ni el objeto autorreferencial lo más importante para la autoformación, sino la relación entre los dos, relación que crea con este desdoblamiento una nueva identidad existencial” (Jurado, 2007:47-48). Lo que remite a pensar la autoformación como un proceso de toma de poder, en consecuencia, de la creación de un sujeto de poder, una pedagogía de poder (Rebellato, 2009). Así también lo lee Angélica:

“Entonces como que yo siento que cada espacio al final, como que cada espacio, además de un espacio de aprendizaje y de crecimiento en colectivo, también hay como un espacio de poder llevar a la práctica ese poder. Como que... Es como eso al final. Aparte de que tú estai ahí porque querí estar, porque nadie te está obligando” (educadora área Matemáticas).

Jurado reconoce al menos 5 tipos de autoformación: autodidaxia, existencial, social, educativa y cognitiva (Jurado, 2007). De ellas, las formas existencial, social y educativa son interesantes para leer la experiencia de la EPC.

La autoformación existencial remite el “aprender a ser”, vale decir, es íntima, se expresa bajo la forma de reflexividad interna del sujeto, confrontado a sus experiencias vitales. Esto se puede ver en las siguientes citas:

“Bueno me ha servido en términos también de que, en las, como de, del desarrollo de, del desarrollo de la autogestión cachai, de la autoformación, eeeh, los modos en los que hemos logrado, así como ir autofinanciando, por ejemplo, que también ha sido como un autoconocimiento cachai, desde esa mirada. Eh, conocerme yo en esas dimensiones, que, en realidad en cualquier otro lugar, en cualquier otro espacio, o espacios comunes donde se practica la docencia no los vai a encontrar cachai, es como que ya está todo establecido, acá es como ir aprendiendo e ir

haciendo a través de la experiencia cachai, conociendo cachai.” (A Negrete, educador área Lenguaje)

“porque son procesos lentos po y son procesos que requieren convicción, no solamente un momento de discusión de una hora o de media hora, de acuerdo a lo que le podí dar un tema generador, cachai, para mí, mi transformación ha sido un proceso de siete, ocho años, cachai (énfasis) y un proceso de transformación que viene desde antes, porque también vivo cosas en la formación de la universidad, entonces como que esos procesos se dan a pasos lentos y con mucha contradicción, cachai, o sea, el contenido en sí. Siento que es un momento más de la transformación.” (P Ojeda, Educadora área Historia)

La autoformación social, en cambio, se trata de “numerosas formas de aprendizaje que los sujetos realizan por sí mismos, externamente a los sistemas educativos, pero participando en grupos sociales. La autoformación es aquí participativa. Se distingue de la autodidaxia y de la autoformación existencial por el hecho de que, si no se inscribe siempre en un dispositivo educativo, no es individual e independiente en realidad, sino que está a menudo semi-organizada, y se desarrolla a favor de un grupo. Las dimensiones colectivas y cooperativas aquí son muy fuertes, las relaciones sociales están omnipresentes” (Jurado, 2007:48-49). Así también lo plantean las y los educadores de la EPC:

“Es a través del vivir juntos lo que te permite avances en torno a eso, la experiencia de la Escuela no es la discusión curricular propiamente tal, se conversa sobre lo que queremos de los temas generadores lo que te cambia de la Escuela es el vivir y convivir juntos ahí hablamos de temáticas, cuestionamos como nos organizamos, cuestionamos como decidimos, eso es en lo que se transforma”. (P Ojeda, Educadora área Historia)

“Esa es como de las pocas cosas que podría como sostener y garantizar es que los compas que pasan por la EPC se forman política y pedagógicamente cachai, se forman en la práctica, se forman en las asambleas, se forman en las discusiones y las conversaciones con sus compañeras y compañeros.” (F Cabaluz, Educador área Cooperativismo)

Por otra parte, la denominada “autoformación educativa” se puede plantear más como meta a lograr que una realidad de la escuela, al menos a nivel de las y los estudiantes. Se trata de aquella autoformación que

“toma en cuenta las diversas prácticas pedagógicas –en la escuela, en la formación de adultos, y en toda la estructura educativa- que se da con el objetivo de crear las condiciones para que los caminos autónomos del aprendizaje se desarrollen en un contexto de facilidad. La autoformación codiciada es al menos vista como complementaria de otros procesos pedagógicos. El rol del docente, del formador, deviene entonces, más que como un tutor, como un facilitador, un acompañante del camino autónomo del alumno, quien de ‘pasivo’ deviene deliberadamente ‘activo’ y plenamente autor de su formación” (Jurado, 2007:49).

A nivel de educadores podría plantearse una autoformación educativa, puesto que en la Escuela se fomentan permanentemente los espacios de autoformación entre educadores.

Al respecto, se reconocen los siguientes momentos:

“yo creo que hay dos elementos a considerar dentro de la formación pedagógica, uno que tiene que ver con las instancias de formación formales que nos hemos dado dentro de la escuela, que son espacios de formación igual, que tienen características episódicas, fragmentadas, esporádicas que por lo menos responde no sé, se harán jornadas de formación de lecturas así más rigurosas, serán 2 o 3 instancias al año?, focalizadas particularmente en el período del verano, antes de que inicie como el año escolar, o finalizando el proceso, (...), sí espacios de formación más sistemáticos. El tema de la discusión pedagógica igual está como latencia en la escuela. Y aparece con diferentes caras, en todas las asambleas de educadores, en todas las asambleas comunitarias, en todas las actividades que se levantan desde la escuela, porque siempre hay una preocupación o por lo menos una intención de discutir y de consensuar weas asociadas como al contenido de las actividades culturales, a las metodologías que se debiesen desplegar como en una asamblea, a generar como procesos de participación, son como preocupaciones que están ahí po, siempre, (...) hay preocupaciones cotidianas que tienen una connotación pedagógica, y eso serían como instancias de formación asistemáticas, o irregulares a diferencia de las otras po, donde nos preparamos, leemos en conjunto, discutimos en conjunto sobre un tema específico, y evidentemente en los dos espacios complementados, sin priorizar uno por sobre otro es dónde se da la discusión pedagógica y se va construyendo la propuesta pedagógica de la escuela. La propuesta pedagógica de la escuela no está yo creo, en los documentos como iniciales del proyecto, son como horizontes políticos... la propuesta real pedagógica está en la práctica cotidiana, en las discusiones cotidianas” (F Cabaluz, Educador área Cooperativismo)

Se distinguen dos momentos de autoformación: El primero asociado a un proceso sistemático que tiene que ver con los semilleros y las jornadas de evaluación-planificación anual. Este sería el más “formal”. Por otra parte, aparece que la experiencia en si es un proceso de aprendizaje constante. El dispositivo Aula-Escuela funciona en la medida que los procesos de autoformación son permanentes y llevan una carga reflexiva importante para ir mejorando la experiencia en el camino. Pero también posee límites: Los procesos autoformativos de la EPC, si bien contemplan la inserción creciente y permanente de otros actores de la comunidad educativa, no han logrado, por ejemplo, abrirse a las y los estudiantes y a los vecinos del barrio. Tampoco se ha logrado una sistematización constante de las prácticas que se han desplegado y reflexionado, así como no se ha logrado que los espacios de autoformación colectiva promuevan una retroalimentación permanente en las diversas áreas del saber y, que permita hacer una inducción a las y los educadores que van sumándose al proyecto, como también apostar

al trabajo interdisciplinar entre las diversas áreas. Tal como se puede apreciar en los siguientes fragmentos:

“Uno de los rollos como que a lo mejor no hemos logrado concretizar tanto. Hacer a los estudiantes parte de eso también. Y yo creo que tiene caleta que ver con eso de que... Nosotros –una vez lo dije en una asamblea y como que me querían puro matar– yo decía “Pucha, ¿y la asamblea comunitaria? Nosotros deberíamos estar decidiendo, por ejemplo, qué vamos a hacer, todos ahí. No nosotros, porque casi como que nosotros que estamos más arriba, somos lo que tomamos las decisiones. Y después llegamos a ese otro espacio y decimos “Bueno chiquillos, esto es lo que vamos a hacer, anótese en lo que usted quiera”. Entonces es como que hay diferentes relaciones de poder igual. Porque cuando tú decidí, por todos, tenía más poder que el que está abajo. ¿Por qué no podemos decidir entre todos? Entonces cuando hay otra persona que decide por mí, yo digo ¿para qué me voy a comprometer? ¿Para qué voy a hacer algo si él ya lo decidió? Que haga lo que quiera. Como que no generai ese compromiso con el espacio. Entonces me decían “No, pero Ange, nada que ver, cómo estai diciendo que nosotros estamos arriba de los estudiantes, si nosotros si hemos dado los espacios y ellos son los que no vienen y no se comprometen”. Pero ¿Hasta qué punto hemos dado el espacio? si realmente nunca hemos decidido colectivamente qué hacer o cómo hacerlo” (A Pinto, Educadora área Matemáticas)

La autoformación es clave para comprender procesos de construcción de autonomías y, en consecuencia, promover la autogestión en un sentido amplio, no solo limitado a lo económico. Entender la autonomía como un proceso, también requiere una mayor profundidad de análisis.

En primer lugar, el concepto posee múltiples definiciones. Según Castoriadis, el concepto de Autonomía es la ley propia, opuesta a la heteronomía²⁷, que sería la regulación o legislación de otro diferente de uno mismo (Hudson, 2010). Los proyectos de autonomía desde esta perspectiva, consistirían en que el discurso de un “uno mismo” tome el lugar del discurso del otro que está hablando por “él”. Se trata de un proceso de negación de un discurso propio, de su contenido específico, en tanto que se trata de un discurso que no le es propio (Hudson, 2010). Desde esta perspectiva, el “yo” de la autonomía, es aquella instancia activa, lúcida, “que reorganiza constantemente sus contenidos, ayudándose de estos mismos contenidos, y que produce con un material condicionado por necesidades e ideas, mixtas ellas mismas, de lo que ya encontró ahí y de lo que produjo ella misma” (Castoriadis, 1983:181 en Hudson, 2010:573). Vale decir, que,

²⁷ “La heteronomía se manifiesta cuando el individuo se encuentra dominado por un imaginario que es vivido como más real que lo real, aunque no es sabido como tal. En este caso, como en la alienación, ese individuo se encuentra sometido por otro autonomizado que se arroga la función de definir tanto la realidad como su deseo” (Hudson, 2010:573).

desde el proceso de constitución de la autonomía, la y el sujeto, encuentran en sí mismos contenidos que no les son propios y que deben re-significar, para transformarlos.

La autonomía no se puede pensar como un proyecto individual. Puesto que opera en el camino de restituir discursos e imaginarios, ésta se inserta en un proceso político social mayor, dado que las y los seres humanos no pueden ser libres solos “para investir la libertad y la verdad, es necesario que éstas hayan ya aparecido con significaciones imaginarias sociales. Para que los individuos pretendan que surja la autonomía, es preciso que el campo social-histórico ya se haya autoalterado de manera que permita abrir un espacio de interrogación sin límites” (Castoriadis, 2005:157). La autonomía es también una instancia prefigurativa, ya que, para poder alcanzarla, hay que ir anticipándola en las diversas prácticas de experiencias populares alternativas, donde plantean “en el aquí y el ahora” levantar y construir opciones diferentes a las ofrecidas a la sociedad capitalista, distanciándose de aquellos los proyectos revolucionarios clásicos, quienes ponen en el futuro la construcción de una nueva sociedad (Renna, 2014). Se trata de proyectos “germen”, apostando a que la sociedad es capaz de crearse sus propias reglas, de manera lúcida y reflexiva (Hudson, 2010).

La discusión por la autonomía es un elemento que en términos discursivos es fuerte como horizonte y planteamiento, pero que en términos de discusión no es algo en lo que se haya profundizado en la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria. Tal como se presenta en las siguientes citas:

“El tema de la autonomía yo, ahí yo creo que ese tema da, ahí como harta discusión ahí en la escuela, cómo efectivamente promover dentro del espacio educativo y hacía afuera, como promovemos prácticas de autonomía. Desde ahí hay perspectivas que incluso cuestionarían por ejemplo que nosotros recibamos algún tipo de fondo estatal, en el sentido de que precisamente estamos atentando contra la autonomía del proyecto, eh y compañeros que le ponen mucha fuerza al trabajo de espacios educativos que sean profundamente autónomos, que no haya intervención del curriculum oficial siquiera. Por ejemplo, todo lo que fueron las jornadas de maternidades en lucha, las jornadas de despatriarcalización, cachai. Detrás de eso hay una apuesta por construcción de autonomías, de autonomía política y de darle contenido autónomo al espacio que es evidente cachai, que es más valorado que la cresta. (F Cabaluz, Educador área Cooperativismo)

Se desprende de esa cita que si bien la autonomía es un horizonte, que se trabaja en la apuesta por su construcción, aún no está del todo definido desde que “vereda” se posicionan autónomamente. Podría decirse que la experiencia se plantea en una postura de autonomía en referencia a organizaciones que representan intereses colectivos (como

partidos políticos) y en referencia a los grupos dominantes. La autonomía frente al Estado es un horizonte de trabajo político relacionada con la capacidad de decidir por parte de las comunidades respecto del qué hacer y cómo gestionar sus escuelas, pero que el financiamiento debe venir desde el Estado, dándoles libertad de acción en torno a la gestión de sus espacios educativos (EPC, 2013). Esto requiere entender que, si bien el objetivo de la acción política desplegada por una organización no necesariamente es la toma del poder del Estado, tampoco puede desligarse de la reflexión sobre el Estado. Para ello, “la construcción contra hegemónica implicaría un trabajo desde abajo, es decir, rompiendo el consentimiento activo y voluntario de los subalternos con respecto a la dominación de clase y edificando experiencias anticipatorias a la nueva sociedad; y un trabajo desde adentro, de los aparatos estatales, esto es, defendiendo los triunfos históricos de los trabajadores, tensionándolo para fortalecer a los movimientos y organizaciones sociales” (Ojeda y Cabaluz, 2011:40).

“Ahora, si es que detrás del proyecto de la EPC existe como un proyecto social que intenta promover la autonomía, yo creo que ahí hay discusiones muy grandes de como entendemos la autonomía a partir de la relación con lo estatal cachai, porque efectivamente yo creo que hay algunas discusiones con líneas que son... hay líneas que son más autonomistas, y hay líneas que son más, si bien no estatistas, porque no hay líneas estatistas en la Escuela, pero si plantean que en el fondo, no se puede avanzar en el tampoco en la autonomía sin la confrontación con el Estado cachai, no se trata de ir avanzando en la construcción de espacios ajenos al Estado y al Capital, porque igual estoy inmerso en las relaciones del Estado y el Capital pos weon, entonces de ahí que la construcción de autonomías pase también por luchar contra eso. Yo creo que ahí hay un punto de discusión súper grande po, que no se ha resuelto, y que probablemente, creo yo, que, si se llega a resolver, el tema así, de las posiciones más extremas así, podríamos decir, políticas, que hay en el espacio, incluso podrían terminar en algunas fracturas dentro del grupo. Es un tema complejo igual po, tampoco le hemos dado la rigurosidad a la discusión política que amerita ese concepto y lo que es un proyecto de construcción de espacios autónomos” (F Cabaluz, Educador área Cooperativismo).

Se trata de un ámbito de discusión complejo, y hay al menos dos elementos que se pueden sintetizar: a) se le reconoce como un proceso de construcción de un proyecto de autonomía y; b) se trata de un proceso que no puede pensarse sin el Estado.

La autoformación y la autonomía son elementos clave dentro del horizonte de la autogestión. Por autogestión, al igual que la mayoría de los otros conceptos abordados en esta investigación, es una acepción polisémica, compleja y muy relacionada con las diferentes maneras de construir en su clave. En general, los escritos sobre la autogestión

están anclados en su variante económica, así, la autogestión suele leerse desde el autofinanciamiento. Las y los educadores de la EPC son enfáticos al señalar que entienden la autogestión en un sentido amplio, no limitado al ámbito económico. Hudson (2010) hace un recorrido histórico e ideológico sobre las diferentes maneras de entender la autogestión en relación con los procesos de construcción de autonomías.

Hudson (2010) señala que el vocablo autogestión proviene desde la tradición serbio-croata “*samanpravljje*”, compuesto de ‘*samo*’ que equivale al prefijo griego ‘auto’ (por sí mismo) y ‘*npravljje*’ que se traduce como gestión. El concepto en 1970 pasó a Francia para designar la experiencia económica Yugoslava de los años 50, donde se su traducción dio origen al vocablo que se utiliza el día de hoy. El término en inglés, se corresponde con dos nominaciones: *Self-government* (Auto-gobierno), que se trata de la capacidad de las y los ciudadanos para participar en el funcionamiento democrático de la sociedad, y el *self-management* (Auto-administración) que es la capacidad de transferir el poder de decisión a todos los integrantes de una empresa.

Bourdet y Gillerm señalan que la autogestión se trata de una transformación radical, no sólo en el aspecto económico, sino que implica una transformación política, de tal manera que destruye la concepción clásica de la política como una actividad propia de una ‘Casta política’ para llevarla hacia otro sentido, hacia la toma del poder en las manos de todas y todos, sin intermediarios “a todos los niveles, de ‘todos sus asuntos’ por todos los hombres” (Arvon, 1980, en Hudson, 2010). Rougemont por su parte, señala que la autogestión es en principio “la gestión por parte de las comunidades de base – municipalidades y empresas, luego regiones- de las tareas de naturaleza estatal que a su nivel le son propias. Pero es también el ejercicio permanente de todos los poderes de decisión política y de control de aquellos que lo ejecutan” (Hudson, 2010: 582).

Todas las definiciones coinciden en que la autogestión implica que un grupo o colectivo de personas asume, sin intermediarios ni sectores especializados, la elaboración y toma de decisiones de un territorio específico. Va más allá de la gestión de una empresa por parte de los trabajadores, puesto que tiene por objetivo la gestión integral de todos los ámbitos de la vida de una sociedad (Hudson, 2010). Es importante esta visión, porque la autogestión vista como horizonte prefigurativo, permite poner en práctica otras maneras de organizar y gestionar el espacio. Las y los educadores de la EPC se plantean la

autogestión como un potencial activo hacia la recuperación y gestión de todos los ámbitos de la escuela, tal como se puede apreciar en las siguientes citas:

“la autogestión no es el autofinanciamiento. Que lo trascendía y que precisamente apuntaba a que nos apropiáramos de nuestro trabajo y de nuestras vidas y del poder decidir sobre las múltiples como dimensiones de nuestra existencia. Una vez visto eso el tema de la autogestión como específicamente dentro de la escuela implica tomar decisiones comunitariamente. Y pa tomar decisiones comunitariamente existen como dos, eh, dos grandes espacios de toma de decisiones, uno que yo diría que es el más importante, no porque lo queramos, sino porque así es no más, porque así ha sido y que debiese no serlo, es la asamblea de educadores y el otro es la asamblea comunitaria que es dónde participan particularmente educadores, estudiantes y otros invitados, cachai, que es la que, en general cuando discutimos nuestros horizontes políticos debiera ser el órgano como medular cachai, la asamblea comunitaria más que la asamblea de educadores” (F Cabaluz, Educador área cooperativismo)

“Sí, yo creo que igual, un hincapié que yo siempre hago igual cuando hablamos de la autogestión, que muchos lo confunden con el autofinanciamiento. Y es como “Noo, loco, esa es solo una dimensión” La autogestión tiene que ver como con el cómo construimos el material para las clases, cómo movilizamos al final las actividades de autofinanciamiento en las asambleas, como cómo movilizamos toda la Escuela” (A Pinto, Educadora área Matemáticas)

Se puede apreciar que la noción de autogestión que tienen las y los educadores de la EPC va en un sentido amplio, de apropiación, autodeterminación y autonomía a la hora de gestionar tanto sus vidas, como sus recursos y hacer frente a las necesidades que les surgen desde la práctica. Por otra parte, se menciona el hecho de que el espacio de ejercicio de la autogestión es el espacio asambleario. En las asambleas es donde se ejerce la posibilidad de autogestionar la experiencia de la Escuela. Al respecto, las y los educadores señalan:

“se han intentado generar como comisiones de trabajo, le hemos puesto áreas de trabajo, que cumplen el rol de operativizar los acuerdos de las asambleas. Entonces teníamos áreas de trabajo, comisiones de trabajo asociadas a lo administrativo, áreas de trabajo asociadas al financiamiento, áreas de trabajo asociadas a la sistematización de la experiencia, áreas de trabajo asociadas a la construcción curricular, áreas de trabajo asociadas a la vinculación con organizaciones del barrio... eso en general. Y después vamos generando comisiones pa las pegas, así como más puntuales cachai, si tenemos que sacar una actividad de autofinanciamiento, comisión pa levantar la propuesta. Si necesitamos cubrir reuniones de algún espacio como articulador, comisiones pa eso. Las comisiones son ya pa pegas puntuales (...) no tenemos cargos, por ende, no tenemos elecciones de ningún tipo, y en general se apuesta a la construcción del consenso comunitario en los espacios asamblearios. Como tampoco, se trata de evitar la lógica del voto, precisamente asumiendo que se... bajo como la lógica del voto se invisibilizan las posiciones contrarias y se trata de que dentro de los

actores que participan en asambleas se tomen acuerdos no más po, tratando de que cedamos un poquito las posiciones pa que salga una síntesis desde ahí po” (F Cabaluz, Educador área Cooperativismo)

En los 4 años de experiencia de la EPC se ha transitado por diferentes formas orgánicas que permiten desplegar prácticas autogestivas. En general, estas han apostado por la motorización de áreas o comisiones de trabajo que deben hacerse cargo de una actividad en específica, que se pueden sintetizar en 3 grandes ámbitos: área educativa, área económico-administrativa y área territorial. Estas 3 grandes áreas de trabajo se plantean como interdependientes entre sí, tienen autonomía de acción, pero no pueden contravenir los acuerdos que emergen desde las asambleas. La idea es que las y los educadores, además del trabajo que despliegan en las diferentes áreas del saber, asuman alguna tarea que los vincule al trabajo de gestión de la experiencia. Otro efecto esperado es que las y los educadores no se incrusten para siempre en un área de trabajo específica, sino que vayan rotando por las diversas áreas de trabajo.

“Es súper necesario comprender que somos circo pobre. Y como somos circo pobre estay como obligado por orgánica a pertenecer a más de un espacio, que no sólo es el espacio educativo formal, sino que tienes que estar en otras esferas, que es la esfera más política que tendría que tener la patita territorial, la esfera más administrativa como la huea más burocrática. Entonces es necesario aprender todo. Osea, incluso, por ejemplo, un error orgánico que tenemos hoy, por ejemplo el tinho no se puede desligar de lo administrativo, porque es un hueon que estuvo mucho tiempo ahí, entonces si esos roles si no van rotando, te haces dependiente de una persona, entonces esa persona se te cae y queda la pata coja de la mesa. Entonces yo creo que es muy necesario generar ese proceso de aprendizaje colectivo y colectivizar también esos aprendizajes” (S Reyes, Educador área matemáticas-Ciencias/Reinserción)

Según Hudson, una de las principales dificultades que experimentan las organizaciones que se piensan desde la vereda autogestionaria es que tienden a devenir en formas de poder que son símiles a la del Estado, en términos de que el poder se concentra en un grupo que toma decisiones mientras el resto ejecuta. El problema no es que se asuman posiciones de liderazgo, el problema es que estas devengan en formas verticales de tomas de decisión (2010). De ahí que sea sumamente importante tener la reflexión de cómo se está desplegando en la práctica la experiencia autogestiva. En la cita se presenta un límite que otros educadores también identifican, que tiene relación con la poca capacidad orgánica de ir rotando a los educadores en las diversas áreas del espacio:

“Una de las problemáticas que a mí me alerta mucho en torno a ese avanzar es el encapsulamiento de ciertos puestos, de ciertos lugares que ocupamos, siento que volver a que ellos estén en los temas administrativos es un error, es un error

también de que Roberto siga en el área de finanzas, (...), porque la verdad es que nosotros manejamos una información privilegiada por tener unas relaciones con el Ministerio y manejamos información que no están manejando nuestros compañeros, que aún todavía no entienden y eso te permite tener control de información y te permite caer en estos errores donde podí decidir por ti solo, cachai. Si no logramos rotar realmente, claramente a la hora de levantar el espacio educativo en forma regular, nos va a generar problemas.” (P Ojeda, Educadora área Historia)

“Si yo creo que siempre está latente la necesidad de que vayan rotando estos cargos, pa no generar una dinámica de que sean algunos los especialistas en, la idea como que todos bajo esa lógica de ser colectivo, cachai, de autoeducarnos, aprendamos los manejos al menos generales de cómo funciona la Escuela, etc, para que también no se dé esta lógica de personas indispensables” (A Negrete, Educador área Lenguaje)

La horizontalidad dentro de las formas autogestionarias es un horizonte que también apuesta a anticiparse. Como plantea Rebellato (2009), es importante asegurar la participación, no en un sentido discursivo, sino como un proceso o instrumento que permita generar dinámicas de producción de conocimiento y permiten ir solucionando las contradicciones que surgen en la experiencia. La participación debe apostar a un proceso de maduración de la conciencia, que no oculte como operan las diferentes formas de dominación y explotación que se reproducen a nivel inconsciente. Por ello es importante que todas y todos los integrantes de la Escuela atraviesen por todos los trabajos que esta requiere. La autogestión no está ajena a las contradicciones producidas por las formas de vida derivadas del sistema capitalista. Se piensa desde la integralidad, de ahí que como forma de autoformación permita establecer relaciones que apuesten a una construcción de poder que no coopte, escinda, polarice o divida a los integrantes de una colectividad.

“efectivamente la participación comunitaria digamos de la pluralidad de actores ha sido disímil, em, la participación de los estudiantes ha sido mmm... yo creo que ha sido escasa igual la participación, personalmente yo la percibo como escasa, me gustaría que fuera mucho más la participación de los estudiantes y la participación de los educadores ha sido como muy intensa, muy activa, muy militante, en algunos aspectos, y en aspectos asociados a fundamentalmente la principal debilidad que tiene que ver con los asuntos administrativos y económicos, ha sido menor, cachai. Lo que responde también creo yo ah, yo creo que también responde a una mentalidad asalariada cachai, nos cuesta caleta hacerse cargo de lo que implica la autogestión de espacios de trabajo, porque estamos acostumbrados a hacer nuestra pega no más po.” (F Cabaluz, Educador área Cooperativismo)

En la cita se evidencia el límite ya mencionado relacionado con la rotatividad y, además, se aprecia la poca capacidad que ha tenido la Escuela en integrar dentro de su proceso autogestivo, a los estudiantes y otros actores comunitarios. No obstante, se reconoce que

esta debilidad también tiene su correlato con la forma en que las y los educadores se han relacionado en su experiencia vital con procesos de autogestión. Va más allá de la relación con la autoridad estatal, ya que las formas de dominación estatal están al interior de las personas, “cuando se analizan procesos autogestionarios y sus amenazas debemos hacer referencia a la forma Estado como un modo histórico de las relaciones al interior de las instituciones y de la sociedad en su conjunto” (Hudson, 2010:585). Las organizaciones sociales que se pretenden autónomas y autogestionadas, tienen en su interior fuerzas que operan en contra y a favor de las formas de poder tipo Estado. Por ello al interior del colectivo la reflexión permite identificar ambas y potenciar aquellos modos comunitarios que efectivamente permiten avanzar hacia la resolución de esa contradicción. Tal como señala Hudson textualmente:

“El Estado no es únicamente la contracara de lo privado o los órganos de gobierno de un país. Una empresa capitalista también se rige y determina a partir de la forma Estado, es decir, bajo un dispositivo de poder y dominio sustentado en relaciones de comando-obediencia. La forma Estado, en definitiva, es un modo de dominación; una formación histórica que, si bien naturalizada en nuestras vidas, requiere como condición sine qua non, del uso de la violencia y la verticalidad como condición para su desarrollo y sostenimiento. Un proyecto autogestionario, por tanto, surge contraponiéndose a la forma Estado y lucha, en su desarrollo, contra aquellas fuerzas inmanentes (y externas) que intenta romper la igualdad para imponer este tipo de formaciones” (2010:586).

En síntesis, la instancia prefigurativa de la EPC en cuanto dispositivo aula de aprendizaje, permite anticipar prácticas de autoformación, autonomía y autogestión como un espacio donde se ensayan otras maneras de relacionarse entre las y los sujetos integrantes de la escuela, abriendo paso a un momento y un espacio de liberación de las formas de dominación que operan, tanto a nivel externo como interno, en la sociedad. En la Escuela todas y todos están aprendiendo a autoformarse, a ser autónomos y autogestionados.

5.2 La dimensión prefigurativa: la experiencia de la EPC en clave anticipatoria.

A lo largo de este informe de investigación se ha señalado reiteradas veces el concepto de prefiguración. En la discusión de este capítulo que refiere al horizonte de sentido y esperanza en las prácticas educativas de la EPC, es necesario referirse a que es prefigurar. El concepto es propuesto por Gramsci y se refiere a la existencia potencial del Estado Socialista en las instituciones de su vida cotidiana (Ouvina, 2014). Ouvina propone leer la política prefigurativa “como un conjunto de prácticas que, en el momento presente, ‘anticipan’ los gérmenes de la sociedad futura. Dichas prácticas futuras involucran tres

dimensiones fundamentales, a saber: la organización, la acción colectiva y los sujetos o fuerzas sociales en pugna” (2014:209). La prefiguración se refiere a la capacidad de ir anticipando en el presente, a través de prácticas concretas, la sociedad del mañana. Tiene un enorme potencial motorizador, puesto que permite ir reflexionando en torno a una posibilidad real, asible. Subyace una concepción amplia de las posibilidades de transformación radical de una sociedad existente. Permite crear el nuevo orden ‘aquí y ahora’, “acelerando el porvenir de manera tal que haga posible la superación paulatina de las relaciones sociales capitalistas, sin esperar la ‘toma del poder’ para dar comienzo a este proceso” (Ouviña, 2014:209).

Plantear que la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria puede ser analizada en clave anticipatoria permite posicionarse desde la sociología de las emergencias (Santos Sousa, 2010). En esta propuesta, se plantea la posibilidad de “sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal por un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas, que se va construyendo en el presente a partir de las actividades de cuidado” (Santos Sousa, 2010:24). De esta manera lo anticipatorio o prefigurativo de la experiencia de la EPC es posible de analizar a partir de las prácticas sociales que emergen como posibilidad futura desde el presente. Esta idea de las emergencias la propone Ernst Bloch, quien señala que existe un espacio entre *lo que es* y *lo que todavía no es*. No es posible determinar cómo resultará una acción, pero entre ese limbo del presente concreto, *lo que todavía no es*, presenta una capacidad y potencia de ser en futuro. De ahí, es necesario tener una conciencia anticipadora que permita reflexionar las acciones del presente para construir el mañana (Santos Sousa, 2010). Esta sería una conciencia prefigurativa, si se unen los dos planteamientos. Ésta se manifiesta a través de la construcción de la EPC, tal como se puede apreciar a continuación:

“yo no creo que ese proyecto social que nos vincula necesariamente marque una diferencia entre fines y medios cachai, yo no creo que exista un fin emancipador y un medio humanizador para alcanzar ese fin, sino que precisamente detrás de la lógica de la comprensión de espacio prefigurativo está la idea de que los medios se tienen que fundir en los fines. No podemos ir, avanzar hacia horizontes liberadores, sin desarrollar desde el hoy, espacios, prácticas, relaciones, vínculos liberadores.” (F Cabaluz, Educador área Cooperativismo)

“Entonces yo veo que el proyecto en la escuela, que busca la escuela igual es grande, es un proyecto que no se va a hacer con una pura escuela, pero sí es un, yo lo veo como un laboratorio donde se van creando nuestras nuevas prácticas, nuevos curriculums, nuevas, y esas cosas que van creándose y a la vez se van

practicando, nos van formando otro camino.” (J Venegas, Educador área Ciencias)

La dimensión prefigurativa en la EPC se trabaja de manera concreta en la posibilidad de poner en práctica los valores, anhelos y esperanzas que traen las y los educadores a la hora de hacer escuela. Se trata de una práctica real, donde se ensaya y al mismo tiempo se construyen horizontes de posibilidad. Para Freire, este horizonte de posibilidad se denomina “inédito viable”, que se refiere a aquella acción de transformación posible, cuya posibilidad de realización antes del proceso de transformación no era percibida (2015). La lucha por la liberación requiere niveles de apertura de conciencia, pasar de la concepción de la realidad opresora hacia la concepción de que se puede transformar (Freire, 2015). Esto sólo se hace posible en medida que se construyan en el presente las relaciones sociales que apuntan a ese fin. Las y los educadores de la EPC lo sienten así:

“Entonces como que realmente existe la posibilidad, y realmente se lleva a cabo ese cómo construir de otras formas con el otro. Y de hacerte realmente un sujeto como que existe, que soy un sujeto y que no soy un objeto. Que podi relacionarte de otras formas. Podi aprender de otras formas, podi... podi existir de otras formas, que no son estas lógicas capitalistas y neoliberales que como que existen en esta sociedad. Entonces como que esa semillita que va creciendo en uno, por toda esta confianza por el vínculo que generai, va por un tema como de empoderamiento tan brigido en las personas que realmente uno saca la voz. Y decir lo que pensai, y haci lo que pensai y construi realmente con el otro y no desde como la individualidad. Entonces claro, yo lo he visto en mí, en el diario convivir con los educadores y también con los estudiantes y las estudiantes y también lo he visto en los chiquillos y chiquillas estudiantes que llevan más de un año y en ver cómo van creciendo y cómo se van empoderando del espacio y cómo van también pa afuera, como llevando estas cosas o no permitiendo que pasen ciertas cosas.” (A Pinto, educadora área Matemáticas)

Santos señala que la sociología de las emergencias debe identificar aquellas practicas y saberes simbólicos de los agentes que están en el proceso de construcción de su modo alternativo, de manera tal de permitir conocer las tendencias del futuro sobre las cuales se puede actuar hoy para orientar las acciones de las personas hacia la concreción de la esperanza. Conocer las posibilidades de la esperanza, permite definir aquellas acciones que permiten avanzar en su dirección. Mas se trata de una esperanza en el hoy, no en el mañana, como en la izquierda clásica (Santos Sousa, 2010).

La idea presentada en el apartado anterior donde se presenta a la escuela como un dispositivo de aprendizaje va en la línea prefigurativa acá trabajada. La escuela prefigura la “nueva educación” en sus prácticas cotidianas, en sus reflexiones colectivas, en sus actividades culturales y de autofinanciamiento, en sus asambleas, es decir, en todos los

espacios que la constituyen. La radicalidad de la propuesta concreta de la EPC tiene que ver con “hacer carne” cada valor que los moviliza. Es llevar a la práctica su apuesta ética de construcción de confianzas: en el proyecto, en las y los compañeros, en un futuro nuevo:

“en la experiencia reside el proyecto po, el proyecto social no es una weá que está en el papel, es una wea que está haciendo carne permanentemente y esa es la wea que tenemos que aprender como movimiento social hoy día po, no se trata de hablar de economía solidaria, se trata de construir cooperativas, de producción, de consumo, donde se viva la economía popular solidaria, o si no la otra weá es puro discurso y así en todo ámbito, osea la construcción del proyecto tiene que ser una wea que se sustente en la construcción de una experiencia de toda índole y esta podría ser una” (F Cabaluz, Educador área Cooperativismo)

“(Frente a la pregunta ¿qué es lo que te moviliza?) Concretamente no es la esperanza. Las cabras gringas me preguntaban el otro día que es lo que nos da la esperanza en la escuela y puta siempre he visto la esperanza como la weá religiosa, que es como que va a llegar en algún momento la revolución, pero nunca vay a hacer nada por conseguirlo. Yo creo que son como las relaciones sociales que hay una comunidad que se ha generado dentro de la escuela, como las confianzas, como que tengo confianza en los demás. Como que eso es lo que más me motiva a no irme. Como que creo que, aunque nos institucionalicemos de alguna forma, aunque lleguemos a ser como colegio regular, confío en que lo que hemos hecho hasta ahora no se va a perder. Como que vamos a seguir construyendo desde la radicalidad, aunque sea con una patita dentro del sistema. Creo que es más por la confianza que tengo en la gente es que estoy aquí, de repente con el proyecto como que me da desconfianza pa donde estamos yendo, pero confío en la gente que está dentro del proyecto. (D Cabezas, Educador área Ingles)

La EPC posee una fuerte dimensión prefigurativa que permite seguir sosteniendo el proyecto en la práctica. Las y los educadores que se vinculan en este espacio, tal como se puede apreciar en las citas, proyectan sus motivaciones en la construcción de la Escuela como un espacio donde tienen lugar otras prácticas, basadas en la confianza, la solidaridad y en el reconocimiento mutuo. Como se ha ido trabajando en cada uno de los capítulos de este informe y como se pudo ver en la investigación, cada dimensión de la práctica de la escuela ofrece la posibilidad de crear en el presente, anticipar otra escuela. Permite comprender que toda la experiencia de la escuela es un espacio pedagógico, que están aprendiendo a existir como alternativa precisamente porque están en su proceso de construcción. Los saca de la disputa *por el poder* moviendo el eje hacia la *construcción de poder*²⁸, asumiendo a éste como potencialidad y posibilidad (Santos Sousa, 2010;

²⁸ Tal como reflexiona Rebellato: “al poder no se accede de golpe, por la sencilla razón que el poder no está concentrado en un solo lugar. Se expande por los dominios diversos de la sociedad, lo penetra todo, está presente en las redes y tejidos sociales. Es omnicompreensivo, no en el sentido de que todo se agote en el poder, sino en el sentido de que penetra todas las relaciones humanas y estructuras sociales, políticas y económicas. Pensar la nueva sociedad es

Rigal 2011). Reconociendo en el proceso, aquellas contradicciones que tensionan el proceso y les permite buscar, a través de la reflexión de su propia existencia, las soluciones que les faciliten avanzar hacia su horizonte emancipador y liberador, que no está clausurado a un momento específico de logro de objetivos, sino que cada una de las experiencias que constituyen su devenir histórico es una etapa dentro del proceso de transformación mayor. La revolución es un proceso político-pedagógico de autoemancipación:

“Y como planteamos anteriormente, lejos de constituir un evento futuro, debe entenderse en los términos de una transformación integral que comienza hoy y se expresa en todos los planos de la vida. En este sentido, la práctica pedagógica es central en tanto dinámica de co-educación fraterna, de constante batalla intelectual y moral” (Ouviña, 2012:8)

Es posible afirmar que la experiencia de la EPC se trata de una experiencia pedagógica prefigurativa, ya que tal como señalan sus actores, permite anticipar en el aquí y el ahora, a nivel de las prácticas cotidianas, formas de producción de conocimiento, nuevas relaciones de enseñanza-aprendizaje que son propias de la “sociedad futura”, es decir, se trata de prácticas de nuevo tipo, vínculos que contemplan una creación colectiva y socialización de saberes desde una perspectiva crítica y problematizadora. “la relación pedagógica prefigurativa se asienta en una experiencia intersubjetiva que se tiene que construir a diario y en el conjunto de la sociedad, co-descubriendo y co-transformando la realidad” (Ouviña, 2012:9).

Explorar y practicar las posibilidades de transformación radical, permite proyectar el nuevo orden social en el presente, la superación paulatina de las relaciones autoritarias, individualistas y fragmentarias propias de la sociedad capitalista, sin esperar a la toma del poder para dar comienzo a este proceso (Ouviña, 2012).

5.3 La Escuela Pública Comunitaria y el Movimiento social.

Entre los horizontes de sentido y esperanza que motorizan el despliegue de la experiencia en la Escuela, está sin lugar a dudas ser un aporte al Movimiento Social. El documento fundador de la Escuela habla de “Escuelas Públicas Comunitarias”, en plural, manifestando la intención de que sean muchas escuelas las que constituyan parte del movimiento social por la educación. En este apartado se trabajará en torno al concepto

comenzar a construirla en cada experiencia concreta. Supone aprender en las acciones y prácticas sociales una nueva modalidad de ejercer el poder, en forma colectiva, creando los espacios para el debate y la participación efectiva de todos” (2009:208)

de movimiento social, el aporte de la EPC a éste, tanto desde su valoración interna como desde la visión que tienen otras organizaciones de la tarea realizada por la Escuela. Finalmente se reflexionará en torno al horizonte de sentido de ese movimiento social y que es lo que a las y los educadores de la EPC los moviliza para concretar ese fin.

El concepto de movimiento social posee variadas definiciones según las perspectivas con que se le analice. Siguiendo a Tarrow, “se trata de un desafío planteado por personas que comparten objetivos comunes y en solidaridad en una interacción mantenida con las elites, los oponentes y las autoridades en un contexto de conflicto” (2012: 21). Esta definición contiene dos elementos importantes. Primero que es una actividad que se realiza de manera colectiva, aglutinando en torno a sí a personas con un objetivo que es compartido. Lo segundo tiene que ver con el elemento de conflicto o tensión en oposición a otro. Al respecto, Touraine (2006) define movimiento social como la conducta colectiva organizada de un actor luchando contra su adversario por la dirección social de la historicidad en una colectividad concreta.

En estos autores, es posible evidenciar que la propuesta teórica pone en tensión una colectividad que demanda algún tipo de acción por parte del Estado. Además la acción colectiva es política porque su orientación es hacia el Estado. Como plantea Garretón “los grandes movimientos sociales en la sociedad civil se han constituido siempre en referencia al Estado y al sistema político y no existen en nuestro país sin esa referencia básica” (2004:91). Señala que un movimiento social es un “tipo de acciones colectivas que tienen una relativa estabilidad en el curso del tiempo y cierto grado de organización, que se orientan al cambio o a la conservación de alguna esfera de la vida social” (Garretón, 2004:21). Por otra parte, el autor realiza una distinción entre lo que él denomina Movimiento Social (Mayúsculas) y los movimientos sociales (minúsculas y plural). El primero “es portador de un sentido de la historia y la encarnación de una fuerza para el cambio social” mientras que el segundo “son formas de acción colectiva que responden a tensiones o contradicciones específicas e intentan resolverlas” (Garretón, 2004:21).

La transformación que comenzarán a sufrir los movimientos sociales se debe a variados motivos (políticos, económicos, sociales y culturales) y ya a la década de los 70 en el contexto occidental, aparecen “nuevos movimientos sociales” que poseen un carácter fuertemente libertario (Castells, 2006). Estos movimientos sociales, en palabras del

citado autor, poseen algunas características definitorias que cambian respecto de la acción política orientada hacia el Estado:

“Eran en esencia movimientos culturales, deseosos de cambiar la vida más que tomar el poder. Sabían de manera intuitiva que el acceso a las instituciones del Estado coopta el movimiento, mientras que la construcción de un nuevo Estado revolucionario lo pervierte. Sus ambiciones abarcaban una reacción multidimensional contra la autoridad arbitraria, una revuelta contra la injusticia y la búsqueda de experimentación personal.” (Castells, 2006, V3:409)

Así desde los años 70 que se asiste a una idea de transformación en la orientación de la acción colectiva de los denominados ahora *nuevos* movimientos sociales. Estos nuevos movimientos sociales son la base de los movimientos ecologistas, feministas, de DDHH, liberación sexual, indigenistas y democráticos (Castells, 2006). Estos movimientos se caracterizan por la importancia del elemento cultural a la hora de definir sus identidades.

Desde la historiografía también se ha intentado construir una conceptualización para la noción de movimiento social. Al respecto, Gabriel Salazar lo menciona como: “una vida histórica temporalmente acotada (pasajera), y en él, como quiera que sea el resultado final de su intervención en el ámbito político, la sustancia real de su poder socio-político radica en la calidad y potencialidad histórica de la cultura propia que ha logrado consolidar. Y esto implica un proceso de aprendizaje colectivo.” (Salazar, 2012: 414-415). De acá es importante considerar que para la existencia de un movimiento social debe poseer un proyecto histórico que le dé sentido a su actuar colectivo,

“de modo que, si los Movimientos Sociales son procesos de rehumanización o de humanización progresiva, entonces ‘el tiempo’ que los rige no es el de un programa típicamente ‘político’, que son diseñados para ser implementados ‘mañana’ o en un futuro indeterminado, sino el del impulso colectivo a sentirlos y vivirlos espontáneamente ‘hoy’”.(Salazar, 2012:417)

Julio Pinto y Gabriel Salazar definen movimiento social como “un movimiento, acción, actividad, supone que los actores históricos se movilizan con el objeto de transformar una sociedad considerada adversa o, por lo menos, problemática” (Pinto y Salazar, 1999:97) hablan de los movimientos “social-popular” para referirse a un concepto particular de movimiento social. Las características de dichos movimientos, en palabras de los autores sería: 1) no se mueven en los clásicos liderazgos de antaño (partidos políticos y sindicatos; 2) se articulan en torno a necesidades concretas; 3) no necesariamente se constituyen en torno a referentes clasistas y 4) las formas de organización no siempre son jerárquicas y estructuradas (Pinto y Salazar, 1999).

Una visión similar plantea Raúl Zibechi, observando el proceso de transformaciones que vive Bolivia durante el año 2001. Señala que el concepto europeo de “Movimiento Social” no serviría para ejemplificar ni nombrar los fenómenos de movilización social en América Latina. Al respecto, plantea que es mejor hablar de “*movimientos*”, refiriéndose a que

“estamos frente a sociedades en movimiento, o sea, la movilización de un conjunto de relaciones sociales que componen una sociedad determinada; no de sectores de la sociedad sino sociedades distintas diferentes de la sociedad dominante, conformada por relaciones sociales que no se reconocen en las relaciones capitalistas” (Zibechi, 2011:8).

Esta afirmación es importante por cuanto reconoce que los procesos de movilización en Latinoamérica responden a coyunturas históricas complejas que están atravesadas por las tensiones que van más allá de las problemáticas originadas en el seno de los procesos de modernización, sino que además se ponen en juego los diferentes modos de vida de quienes habitaban el continente mucho antes de la colonización europea y se niegan a dejar que sus métodos desaparezcan.

La pérdida del referente clasista-obrero en América Latina, ya sea por efecto de la globalización o por el efecto de transformación cultural que viven los países durante las dictaduras militares, ponen de relieve que la desaparición del “ciudadano político” ha permitido que emerjan identidades hasta ahora invisibilizadas. De ahí que pareciera ser que los movimientos sociales que caracterizan la Matriz Socio-Política²⁹ clásica que describe Garretón, “han dejado de ser los más dinámicos y los portadores del cambio social. En su lugar, los movimientos “sin” (sin techo, sin tierra, sin derechos, sin trabajo...) (...) ocupan el centro del escenario social y son los responsables de la nueva relación de fuerzas que atraviesa el continente, desde la comuna de Oaxaca en México, hasta la fábrica recuperada de Zannon, en Argentina” (Zibechi, 2011:9).

Entonces hablar de una pérdida de referente clásico, en un contexto de globalización neoliberal lleva a reflexionar sobre la manera en que se busca incidir e interpelar al Estado, pero ya no a través de la vía clásica, puesto que quienes representaban los intereses de los diferentes sectores de la sociedad se enfrentan a una pérdida de

²⁹ Matriz Sociopolítica (MSP), entendida como un sistema de “relaciones entre el Estado, una estructura de representaciones o un sistema de partidos políticos (para agrupar demandas globales e implicar políticamente a sujetos) y una base económica de actores sociales con orientaciones y relaciones culturales (lo que incluye la participación y la sociedad civil fuera de las estructuras estatales formales), todo ello mediado institucionalmente por el régimen político” (Garretón et al, 2004:17).

legitimidad por que el neoliberalismo ha provocado una desterritorialización³⁰ productiva, que “hizo entrar en crisis a los viejos movimientos, fragilizando los sujetos que vieron evaporarse sus territorialidades en las que habían ganado poder y sentido”(Zibechi, 2011:14) donde el resultado ha sido la constitución de organizaciones cuya característica es el actuar a través de la acción directa, sin mediación de representantes, el carácter horizontal de las relaciones que se establecen en los espacios de participación, organización, buscando generar fuertes vínculos cara a cara, más cerca de las relaciones comunitarias, naciendo al margen de la institucionalidad. Estos buscan no reproducir las relaciones sociales que vienen desde el Estado (Zibechi, 2011).

Rigal propone leer al movimiento social como “nuevas formas de acción colectiva de sectores de la sociedad – afectados en cualquiera de las dimensiones de su condición ciudadana por las políticas vigentes - que se organizan para reivindicar sus derechos” (Rigal, 2011, s/p). Coincide con el planteamiento que señala la aparición de este movimiento social hacia la década del 70 y el 80 y es novedoso por las temáticas que expresa: igualdad, respeto de género, luchas étnicas, preservación del medio ambiente, recuperación de la propiedad de la tierra, mejoras barriales, entre otros. Sus formas de organización se inscriben en la democracia directa. Estos movimientos han ido generando una reapropiación y re-significación de la esfera pública, donde organizan acciones de resistencia y fortalecimiento del tejido social, y aspira a convertirse en interlocutor del gobierno y otros sectores sociales y, en última instancia, poner en entredicho el propio orden político al poner lo público, concebir y construir lo público como un lugar de disputa y confrontación de diversos intereses (Rigal, 2011).

Ouviña (2013) plantea otra característica central de los movimientos sociales en América latina: se despliegan en acciones políticas prefigurativas. No obstante, el autor habla de movimientos populares para hablar de los movimientos sociales latinoamericanos, y los define como:

³⁰ La desterritorialización es el proceso de pérdida de control de una comunidad o relación social sobre el espacio donde ejerce su poder, en otras palabras: “Se define como el proceso en cual los actores sociales de mayor poder espacial, por lo tanto, político y económico, imponen su territorialización frente a los actores comunitarios. Este proceso se manifiesta en lo local, en donde los actores comunitarios van perdiendo su poder en el territorio, no logrando perpetuar sus estrategias de consolidación espacial. Entendiendo que las lógicas que imperan en este proceso vienen dada por intereses globales.” (Colectivo Gladys Armijo, 2014:s/n)

Este proceso se expresa en cambios en el paisaje, modos de producción, modos de vida, modos de subjetividad de las personas y cambios en el territorio: “el cual de ser un territorio con fines e intereses comunes a las personas que en él han habitado históricamente, pasa a ser un elemento más dentro de este modelo de extracción productiva. Insertándose en lo local elementos de lo global y en lo global elementos de local.” (Colectivo Gladys Armijo, 2014:s/n)

“conjunto cambiante de relaciones sociales de protesta que emergen en el seno del capitalismo contemporáneo, y que involucra el despliegue y permanencia de un conjunto de prácticas, vínculos y formas de organización popular que aspiran a prefigurar en el presente la sociedad futura por la cual luchan. Estas relaciones se desarrollan de manera desigual – pero persistente- en sus ritmos, su existencia reivindicativa, su constancia y proyección en el futuro, así como en su importancia política e ideológica. El origen común es el conflicto, de forma directa e indirecta, con la materialidad de las formas de poder del capitalismo como sistema de dominación múltiple. No obstante, cabe aclarar que según esta concepción del movimiento popular no constituye un proceso lineal que –en términos de la lucha de clases- expresaría el carácter inexorable de las resistencias a los procesos de explotación y opresión capitalista” (Ouviña, 2013:90)

El tipo de proyecto y organizaciones que surgen desde esta concepción de movimiento popular, tienen como precondition la creación y experimentación de nuevas relaciones sociales que no van escindidas de lo cotidiano. La prefiguración es un proceso de transformación que anticipa la utopía. Por lo que también la prefiguración es bifacética, esto quiere decir que al mismo tiempo impugna y autoafirma. Las relaciones sociales embrionarias o germinales de la nueva sociedad tienden a realizarse desde el hoy, pasando desde la lógica de demanda o destrucción del Estado hacia una vocación de edificación prefigurativa (Ouviña, 2013). Esta dimensión supone ir develando las contradicciones en movimiento, es decir, se trata de procesos dinámicos, proactivos y anticipatorios, al mismo tiempo que se trata de un movimiento contradictorio, en el sentido de que son de carácter provisorio y en el camino van resolviendo sus impurezas constitutivas. Implica estar en un estado permanente de alerta epistémica, generando mecanismos que permitan mantener una condición de vigilancia hacia cualquier práctica que tienda a la burocratización, división del trabajo y la reproducción de condiciones de subalteridad (Ouviña, 2013).

La prefiguración al interior de los movimientos sociales es una necesidad que permite desplegar grados crecientes de articulación, a fin de lograr que el movimiento no se encapsule en un contexto acotado y local. Supone plantear la lucha por una sociedad mejor, en todo ámbito, lo que implica hacer frente a la fragmentación política de los actores sociales, así como también superar la segmentación de problemáticas e intereses, lo que hace más compleja la posibilidad de unificación de las prácticas sociales y políticas con objetivos comunes.

“De lo que se trata, es de ejercitar una dinámica pendular y complementaria que, por un lado apueste al fortalecimiento interno de los espacios de construcción prefigurativos (a través de la creación y consolidación de instancias de

autogobierno conectados orgánicamente a la vida cotidiana, como un ‘modus vivendi’) y, por el otro, intente generar de manera constante ámbitos de coordinación, irradiación y confluencia, en niveles que simultáneamente excedan y contengan la dimensión local y regional de las luchas” (Ouviña, 2013:93-94).

Esto no quiere decir que el movimiento tenga que homogeneizarse o transformarse en algo unitario, sino que plantea reflexionar cómo ligarse a procesos colectivos desde la multiplicidad de sujetos a la constitución de un sujeto múltiple, desde las diversidades que constituyen las luchas, cómo coordinar y hacer confluir esas experiencias diferentes y ricas en sí mismas (Ouviña, 2013).

Los movimientos sociales también reflexionan su rol o participación en relación al Estado, ya no desde la perspectiva de la conquista de poder, sino que desde la crítica a su forma de relación de dominio. Su rol es protagonista-antagonista, sin negar la posibilidad de construir autónomamente y al mismo tiempo tener algún tipo de vinculación estatal. Supone superar la dicotomía con el Estado:

“se trata de diferenciar una participación subalterna –que trae aparejadas, sin duda, la ‘integración’ creciente de los sectores populares al engranaje estatal-capitalista, mellando toda capacidad disruptiva real-, de una participación autónoma y antagonista, de inspiración prefigurativa. Esta última, a nuestro parecer presente en muchas estrategias desplegadas por movimientos en América Latina, requiere re-establecer un nexo dialéctico entre, por un lado, las múltiples luchas cotidianas que despliegan –en sus respectivos territorios en disputa- los diferentes actores del campo popular con vocación contrahegemonica y, por otro, el objetivo final de trastocar integralmente la civilización capitalista, de forma tal que cada una de esas resistencias devengan en mecanismos de ruptura y focos de contrapoder, que aporten al fortalecimiento de una visión estratégica global y reimpulsen al mismo tiempo, aquellas exigencias y demandas parciales, desde una perspectiva emancipatoria y de largo aliento” (Ouviña, 2013:95-96)

Para Ouviña, la revolución es un proceso de construcción de seres políticos integrales. Rigal por otra parte, señala que el elemento central que poseen los movimientos sociales hoy es su centralidad educativa, esto sería debido a que la lucha por la educación es un espacio educativo en sí mismo (Rigal, 2011). De acuerdo a su planteamiento “sus prácticas manifiestan, con tensiones y contradicciones, una concepción de educación que no se restringe al aprendizaje de contenidos específicos transmitidos a través de técnicas e instrumentos del proceso pedagógico” (Rigal, 2011:s/p). Se trata de un reconocimiento explícito del lugar relevante de la educación en su proceso de organización.

Los movimientos sociales cuya centralidad está en la educación, luchan por una producción de sentidos críticos, por el develamiento de las relaciones de opresión, la

autonomía y protagonismo de los sujetos. Proponen una pedagogía que defienda la opción de la transformación social, que sea una crítica de las concepciones tradicionales de enseñanza-aprendizaje proponiendo formas dialógicas de circulación de aprendizajes y roles, se posicionan desde la perspectiva de las y los sujetos populares desde su condición de subalteridad (Rigal, 2011). Sus prácticas educativas son amplias, incluyendo el ámbito de la organización política, la cultura política, la inserción espacial y las prácticas asamblearias. Esto permite pensar al movimiento como un principio educativo, ya que todas sus expresiones son pedagógicas. Reconocen la importancia de la construcción en los territorios, de la educación que quieren. Existe una voluntad de apropiación de los espacios públicos alternativos, que no son cedidos por los actores políticos tradicionales, sino que son recuperados por los movimientos, según sus propios intereses y necesidades (Zibechi, 2012; Rigal 2011). Se trata “del despliegue del poder-capacidad de acción de los colectivos, los pone en condiciones de re-construir saberes destruidos por el capitalismo” (Zibechi, 2012:22). La centralidad de lo educativo, en palabras de Zibechi, permite entender el movimiento social como

“la capacidad humana, individual y colectiva de modificar el lugar asignado o heredado en una organización social y buscar sus espacios de expresión. Este movimiento-deslizamiento es (mientras dura el movimiento) un proceso permanente de carácter autoeducativo. Se trata de hacerlo conciente, para potenciarlo, intensificarlo. Podemos entender al movimiento también como ‘transformarse transformando’. Si la lucha social no consigue modificar los lugares que ocupábamos antes, estará destinada al fracaso, ya que reproduce los roles opresivos que supuestamente hicieron nacer al movimiento, Pero el cambio de roles-lugares puede frenarse con la adopción de una nueva identidad que sustituye a la vieja, o bien, puede tender a instalarse una suerte de fluidez, por el cual el sujeto se autotransforma de forma continua” (Zibechi, 2012:24)

La construcción de movimiento social es un proceso permanente, que tiene ritmos y compases que se suceden al calor de la construcción de diferentes tipos de vínculos que permiten la continuidad de las diversas experiencias. Es una relación social cotidiana, que se sustenta a través del entramado del movimiento como espacio de vínculos afectivos (Zibechi, 2012).

Los aportes que las y los educadores identifican de la EPC en cuanto al movimiento social precisamente tienen relación con la dimensión educativa. No en la línea de que la EPC se constituya como LA dimensión educativa del movimiento, sino con aportar desde la experiencia de construcción de espacios educativos alternativos a los espacios educativos

del Estado y el Capital, y desde ahí proyectar en clave de irradiación y multiplicación de las experiencias ancladas en los ideales que movilizan a la escuela:

“La construcción de experiencias que sean factibles, replicables, y que tengan como relevancia por lo menos en determinadas comunidades y territorios, de construcción de otras escuelas, de otros espacios educativos, de un curriculum emergente, territorializado, como queraí, pero que la experiencia hable por sí sola, yo creo que ese podría llegar a ser uno de nuestros aportes. (...) la otra contribución que creo yo, que es una contribución que estamos dando ínfimamente pero que podría potenciarse, dice relación con el tema de la dimensión curricular por ejemplo, cómo efectivamente se puede ir construyendo un curriculum comunitario, qué pasos habría que seguir, qué dificultades se encuentran cómo si logramos sistematizar esa información, o generar una propuesta que se pueda tener unos 2 ó 3 años de experiencia y después vamos a evaluarla, eh, también estamos contribuyendo a la construcción político-pedagógica de las organizaciones sociales, y evidentemente hay que dar apoyo, así como jurídico, que también es otro de las grandes, de las grandes trabas que tenemos las organizaciones de educación popular que tenemos la característica que somos organizaciones “jóvenes”, que no tenemos mucha larga duración, que somos organizaciones que, así como aparecemos por millones desaparecemos rápidamente, entonces si cachamos que hay organizaciones sociales que quieran proyectarse, hay que avanzar en lo jurídico, hay que avanzar con PJ [Personalidad Jurídica], (...) y eso hay que ponerlo a disposición po, apoyar procesos de avance en esa línea, prestar las weás que tenemos nosotros, no sé que más...”(F Cabaluz, Educador área Cooperativismo)

“Sí hay un, hay un proyecto político en la escuela, reconocido, trabajado, ya está conformado, hay caleta de gente que tiene la película clara, y sabe pa dónde apuntar, ya, el proyecto político está. Ahora, que ese proyecto político de transformación social, liberador, emancipador y todo el tema, se pueda generar solamente en una experiencia local que es a través de una pura escuela. No. Ya está claro que la EPC no va a transformar la educación chilena, pero sí múltiples espacios educativos como la EPC, cachai. Y yo creo que es a eso a lo que apela la escuela, no que la EPC se conforme como un santuario, como un lugar físico Dios donde toda la gente va a ir a transformarse, no po. Sino que la escuela sea un laboratorio, como decía antes, donde se ensayen estas relaciones sociales, donde se ensayen estas relaciones de distintas formas de emancipación, y que, eeeh, se configuren en distintos espacios locales po.” (J Venegas, Educador área Ciencias)

El aporte de la Escuela al Movimiento va por construir espacios educativos con capacidad transformadora. El proceso de aprendizaje que trae aparejada el levantar este tipo de experiencias debe ser sistematizado, reflexionado, confrontado, revisado, analizado desde todas las perspectivas posibles, a fin de identificar potencialidades de acción colectiva y grados de replicabilidad. Se trata de que, la Escuela, en toda su dimensión aporte, no con *EL* curriculum de la Autoeducación Popular o con *LAS* metodologías de enseñanza-aprendizaje, sino que se trata de lograr que los procesos de construcción de

dichos instrumentos sirvan como una manera, no la única manera, de levantar y potenciar espacios educativos para los sectores populares. Se trata de motorizar una educación en movimiento que implica la coexistencia de la Escuela y el Movimiento social: “convertir cada espacio, cada instancia, cada acción en experiencias y espacios pedagógicos de crecimiento y aprendizaje colectivo” (Zibechi, 2012:26).

Desde el interior de la Escuela la convicción profunda está anclada desde la posibilidad de construir y anticipar otra educación. Desde fuera, las organizaciones afines visualizan los siguientes aportes de la EPC:

“comprendimos la propuesta de la Escuela Pública Comunitaria nos hace mucho sentido porque nosotros tratamos de trabajar la educación desde una propuesta distinta, liberadora y más crítica, y abarcar la educación no sólo en el aula si no otras áreas como producción y el territorio para que los niños y las niñas pueden desarrollar estrategias distintas por sobre el seguir reproduciendo ser mano de obra barata. (...) se abre un espacio de hartó diálogo de ir conociéndonos en las diferentes instancias y en los diferentes espacios” (COPLA)

“Sí yo creo que cualquier organización esconde un proyecto político lo que pasa es que a veces está escondido, en el caso de la Escuela el proyecto político se muestra mucho más porque se vive en lo cotidiano donde se paran de una vereda contra-hegemónica diferente a la educación del Estado, la cual tiene una forma súper particular de construir a las personas y edificar currículum que ellos necesitan para hacer, por ejemplo, a ciudadanos y yo creo que la construcción educativa que realiza la escuela es precisamente lo contrario qué es construir sujetos con memoria histórica y con un proyecto político para una construcción colectiva y no desde una visión de construir ciudadanos.” (OIDOS REBELDES)

Se reconoce el mismo elemento que valoran las y los educadores de la EPC respecto a su aporte al Movimiento Social. Se trata de la capacidad de construir otra educación. Se comparte la necesidad de generar un espacio educativo que apueste a la transformación social. Las organizaciones también reconocen en la Escuela un espacio de encuentro y articulación de diversas experiencias que trabajan por el horizonte transformador en la educación:

“La relación que nosotros hemos tenido la escuela ha sido una relación de fortalecer nuestros trabajos, se permitió encontrar respuestas a cosas que nosotros trabajábamos de manera aislada como colectivo, (...) poder acreditar la nivelación de estudios de nuestros vecinos con los que trabajamos, y yo creo que ahí el aporte de la escuela fue súper grande. Además de eso, pienso que generen estos espacios de encuentro. Creo que hay diferentes organizaciones comunitarias que se están enredando y que ustedes generan un punto de encuentro. Me pasa también que la escuela, también puede ser producto de la militancia de los compañeros, existe la posibilidad generar lo pedagógico en nuestras organizaciones”. (CURA JIMMY)

“Hablando en un nivel más formal de la Escuela, siento que entregan una alternativa para que los niños niñas jóvenes y jóvenes puedan continuar o terminar sus estudios de una manera que representa una alternativa, que es una manera diferente. Siento que eso es un puntapié inicial para otras cosas que son mucho más ambiciosas, que es en lo que al final va a decantar esto. Esto va a hacer que vamos a tener un colegio, y siento que ese es el futuro de esto. Yo creo que, si bien nosotros trabajamos en un jardín y ustedes trabajan en esto, no es para hacer reinserción toda la vida, si no que creo que así vamos a generar un puntapié inicial para tener una escuela que se plantea una manera diferente. Entonces siento ese interés; y esa intención es una entrega súper grande tanto para la comunidad de acá como para todas las personas y también para los que entre comillas militan en otros espacios” (COPLA)

“El hecho de que este abierto este espacio, hace que tú amplíes el territorio de manera gigante, donde el territorio no es la situación geográfica, si no la comunicación y experiencia territorial, tenga que ver con la parte educativa y de autoformación que se da en este espacio. Que sea un nicho de autoconocimiento, que forma a la misma gente que lo transita y lo practica. Yo creo que esa es una de las fortalezas que tiene la escuela, es que al mismo tiempo se enriquece formando vínculos y redes emocionales y redes de solidaridad” (OIDOS REBELDES)

Como se puede observar, la Escuela como punto de encuentro es capaz de articular y entamar diversas experiencias que poseen un horizonte común. Desde el reconocimiento de su potencialidad educativa, apuesta a generar tanto nuevas relaciones al interior de la Escuela como hacia el exterior de la organización. Se puede alinear a esa perspectiva que plantea el desborde del rol social tradicional de la escuela y los docentes. La escuela si bien es la propuesta de la educación de la otra sociedad, también se constituye en un espacio donde confluyen todos los espacios y todas las acciones en espacio-tiempos pedagógicos (Zibechi, 2012). Al mismo tiempo, también asume desafíos que son planteados desde las otras experiencias hermanas:

“para nosotros uno de los términos más importantes, como a nivel teórico incluso, tiene que ver con la solidaridad efectiva, tiene que ver con el vínculo de la lucha. Porque para nosotros la solidaridad activa, es una acción política en la lucha. Es acción directa, de manera real. La solidaridad es compartir la experiencia de manera directa con las personas que te vinculas. Por ejemplo, asistir a una marcha con algo que te vinculas es un acto solidario y al mismo tiempo, por ejemplo, generar situaciones educativas con las cuales tu compartes comunitarias y abiertas son una forma de lucha solidaria, y de lucha como de la misma comunidad. Yo creo es una de las cosas ricas que tiene la Escuela, de que tu puedes tener un acceso a un montón de situaciones diversas, y comunicacionalmente, educativamente suceden cosas que después tu te vas de acá y te vinculas después, y se abre el espacio de red de vínculo en el proceso.” (OIDOS REBELDES)

Ya sea desde el desafío de seguir abriendo espacios de encuentro entre organizaciones, potenciarse como espacio educativo para el Movimiento Social, levantar una propuesta

curricular concreta, fomentar relaciones otras que apunten a la liberación de las personas, la experiencia recibe estos desafíos para ir avanzando en la construcción del movimiento. Uno de los horizontes de esperanza dentro de la EPC también es la construcción del movimiento social que tenga una dirección consciente en su intencionalidad educativa, sus formas de organización política y los diversos despliegues de construcción de autonomías alineados con el pensamiento crítico, la filosofía de la praxis en la búsqueda colectiva de la transformación social.

Sin embargo, esta apuesta, como se ha revelado a lo largo de toda la investigación, la experiencia supone riesgos, tensiones. Uno de ellos es que las prácticas y discursos al interior del movimiento no logren converger en torno al sentido y los alcances de la Autoeducación popular. Supone un problema cuando las personas que se encuentran en los espacios educativos no tienen claro un objetivo político, pudiendo caer en prácticas asistencialistas (Rigal, 2011).

En la ansiedad de la construcción de una alternativa transformadora, pueden dejarse de lado los anhelos, intereses e iniciativas de los educandos. Esto quiere decir que la acción educativa no solo debe satisfacer las necesidades objetivas de los sujetos, sino que también incorporar en los proyectos sus subjetividades para formular y concretar la propuesta (Rigal, 2011)

Otro riesgo que se corre, es que, al estar en la condición del margen entre las prácticas autogestionadas y el trabajo con el Estado, la práctica se subalterne por parte del Estado a través del vínculo económico, ya que implica un límite respecto de qué puede o no puede hacer la organización, restándole autonomía (elemento que se vio evidenciado en los temas curriculares de esta misma investigación). Se trata de un obstáculo, porque al actuar como mediadores de políticas de focalización estatal, las organizaciones están atrapadas en una relación de dominación-subordinación, condicionando su protagonismo y naturaleza confrontacional (Rigal, 2011).

“la EPC igual es un proyecto bonito, tiene todo ese tema de transformación, de que, de que escapa de la educación formal y todo el tema, pero que lamentablemente eehh está atrapado, está igual enjaulado dentro de las lógicas del Estado, está, esas lógicas que no podí salir de ellas, cachai...también hemos atrapado y que la única forma creo yo que para salir de eso, es que nosotros nos viremos y seamos conscientes de eso, por ejemplo, eeh eeh como dice el Chikano, no nos hemos sentado a proyectar” (J Venegas, Educador área Ciencias)

“hay que hacerse cargo de la responsabilidad política que estai asumiendo con el otro estudiante que efectivamente va y quiere terminar los estudios, que es una reivindicación legítima en una sociedad que excluye y así, te tenís que hacer cargo de millones de weás po, de millones de discusiones, de planteamientos, de intereses también, y como Escuela nos tenemos que hacer cargo, por ende estamos permanentemente corriendo el riesgo de ser absorbidos no sé si por el activismo, pero por el tareismo, o por estar sumidos en el estar tapando pegas, estar sacando pegas... “no tenemos que hacer esto, tenemos que ir pa allá, tenemos que y pa pa pa pa” y se nos, se, en ese caminos digamos, de construcción, se te puede correr el eje po, te podís marear y te podís perder po. ¿Cuál es el horizonte? Ya, espera, despejemos, despejemos varias variables, corramos cuestiones, digamos ya está wea no, no nos preocupemos de esto, esto no le pongamos a esto, lo importante es avanzar en procesos de construcción de autonomías y yo creo que estamos permanentemente en esa tensión, cachai, en esa tensión que nos genera la práctica y que por un lado como que nos chupa y asumiendo que es una práctica además, no completa, sino que en general tiende a ser parcial, no estamos todo el día, hay unos que están más, otros que están menos, pero no estamos todo el día construyendo políticamente en la EPC y para la EPC. Entonces con esos tiempos parciales, tenemos los riesgos de caer en el hacer, en el hacer, en el hacer permanente, eso evidentemente pone en riesgo la posibilidad de seguir avanzando con claridades políticas en esos horizontes cachai, por eso es importante las instancias de autoformación permanente, la discusión política cotidiana, porque ahí no se te corre po” (F Cabaluz, educador área Cooperativismo)

Es por esta razón que no se debe perder de vista el elemento de la alerta epistémica. Caer en el tareismo, en el hacer por hacer, en la práctica sin reflexión puede llevar a la experiencia a prácticas reproductivas del sistema y no liberadoras. De ahí que sea pertinentes las preguntas que formula Rigal (2011): ¿Cómo desarrollar prácticas cotidianas que permitan superar las contradicciones y limitaciones de la experiencia, apuntando a expresar una coherencia con el discurso que los sustenta? ¿cómo aportar al movimiento con educadores cuyas premisas de acción sea efectivamente recuperar saberes y memorias colectivas, apostar al diálogo y la reflexión crítica permanente para la transformación de la realidad y el fortalecimiento de la organización?. Cuestiones que, sin duda, han ido atravesando el desarrollo de este informe.

5.4 Horizonte de Sentido y Esperanza.

En este último apartado es necesario reflexionar sobre las dimensiones de esperanza que poseen las y los educadores en el lugar de encuentro que plantea la Escuela. Ante todo, la práctica se alimenta de un ideal utópico que les impulsa a avanzar y seguir construyendo la experiencia, a pesar de las limitaciones, desafíos, tensiones y contradicciones que esta va revelando en su caminar.

Es necesario en una primera instancia, definir que es la utopía. La RAE la define como “1. Plan, proyecto, doctrina o sistema deseables que parecen de muy difícil realización.; 2. f. Representación imaginativa de una sociedad futura de características favorecedoras del bien humano.”, De esta definición se desprende que el concepto utopía remite a un lugar futuro, inalcanzable, cuya realización está en un horizonte que no es fácilmente asible desde el presente. Tal como se ha presentado en este capítulo, la dimensión prefigurativa permite ir anticipando una utopía, la pregunta que sigue es, desde donde se lee esa utopía.

Rebellato señala que las utopías “constituyen el horizonte de imposibilidad, que, mediatizado a través de conceptualizaciones e instituciones, adquieren una fuerza de transformación sobre la realidad. No se reducen a dichas mediaciones: encierran un potencial que imprime una dinámica de cambio permanente y un exceso de sentido, que requiere constantes realizaciones novedosas frente a los desafíos de la realidad histórica” (2009:193). Esto quiere decir que una utopía tiene el potencial de suscitar el potencial simbólico contenido en el imaginario social de los sectores populares. Es una categoría polisémica, no fonológica, puesto que está impregnada de los significados del imaginario social y radical. Implica entonces, que se salen de aquella visión utópica de la institución perfecta y que, para su realización, es necesario del protagonismo histórico de las y los sujetos populares, sus movimientos y su organización (Rebellato, 2009). Tal como señala Hinkelammert “a través de la imaginación – pero también de la conceptualización de lo imposible- se redescubre el marco de lo posible. Quien no se atreve a concebir lo imposible jamás puede descubrir lo que es posible. Lo posible resulta del sometimiento de lo imposible al criterio de la factibilidad (...). Todo lo posible existe en referencia a una plenitud imposible, en relación a la cual es experimentado y argumentado el marco de lo posible” (1984:26-27).

Se alinea con la concepción de “utopías reales” que plantea Wright:

“comprende esa tensión entre los sueños y el mundo práctico. Se basa en esa creencia de que lo que es posible pragmáticamente no es algo fijo independiente de nuestra imaginación, sino que está configurado por nuestra forma de ver (...). Ideales utópicos fundados en las potencialidades reales de la humanidad, destinos utópicos que tengan paradas intermedias accesibles, planes utópicos para instituciones que puedan informar nuestras tareas prácticas de navegar en un mundo de condiciones imperfectas de cambio social” (2014:22).

Se trata de asociar teoría y práctica. No sólo son subjetivas, ya que cuando están en la conciencia se convierten en una fuerza transformadora, es decir tiene potencial de fuerza política. Implica rupturas que van potenciando el proceso de transformación. Supone la construcción de identidades colectivas (maduras, críticas y liberadoras). La utopía es liberadora “en cuanto moviliza las potencialidades (de acción, de imaginación y de pensamiento) en la exigencia de su realización. No pueden ser mediatizadas si no existe protagonismo del sujeto real y colectivo” (Rebellato, 2009:194).

Por lo tanto, se desprende que una utopía o las utopías ofrecen la posibilidad de imaginar un mundo posible, perfectible y estas se construyen en el proceso. Las y los educadores identifican la dimensión utópica de la EPC:

“para mí la utopía contempla ese espacio organizativo, ese espacio de tener una dificultad, colectivamente resolvámonos, la utopía implica espacios sanos, en el sentido de espacios agradables, que te permitan descansar, poner tú cabeza en la almohada y lograr descansar, estar tranquila, comida sana, no sé como una comunidad como que... donde podamos vivir y convivir con la libertad de decidir, con la capacidad de tomar decisiones de forma colectiva, esa utopía que te permita confiar en el otro y por eso te digo que soy muy concreta, porque pa mí eso es lo que hace la comunidad, cachai, porque creo que eso puede crecer, aumentar y agrandar, que podamos juntos resolver nuestras problemáticas, no sé po, no lo puedo abstraer” (P Ojeda, Educadora área Historia)

“Bueno yo creo que la escuela como núcleo organizativo es muy potente, entonces yo me he encontrado con gente muy valiosa y ahí para mí sí hay esperanza, quizás no es esta utopía como el más allá al momento de la revolución, para mí también es un momento constante y cotidiano, y por eso le doy tanto a lo de lo cotidiano, porque yo me puedo morir mañana cualquiera y ahí llego la revolución para mí, y creo que tampoco soy imprescindible ni nadie, pero también creo en mi granito de arena entonces desde esa sencillez y desde esa humildad valoro cada uno y cada una de los compa que están en la escuela y en este momento histórico en particular. Entonces para mí el construir hoy también es esperanza en mañana, la utopía es hoy, y si no creyera en la utopía para mí no tendría sentido, porque también me genera un horizonte más allá, me ayuda a ver que otro mundo es posible. Yo creo que sí se puede y ahí está mi esperanza, mi utopía, mi sueño y la capacidad transformadora, que es real y existe hoy concretamente” (F Basaez, Educadora área Psicosocial/REINSERCIÓN)

Se desprende que la utopía contempla el buen vivir, la organización colectiva, hacer concretos los valores morales y éticos que guían la construcción del espacio educativo en la EPC. Implica posicionarse desde otro tipo de relaciones basadas en la confianza, el reconocimiento y el apoyo mutuo. Desde esta óptica es posible dimensionar su rol dentro de los procesos de transformación social. La utopía permite avanzar en rupturas analíticas, epistemológicas y culturales. Se van produciendo transformaciones de la

identidad de los sujetos en su proceso de constitución. “En el marco de las condiciones objetivas estructurales, el sujeto popular se constituye por una opción ética y política que apuesta a la transformación del sistema. Se constituye en una opción por la libertad y la transformación” (Rebellato, 2009: 200). No responden a la racionalidad, sino que implican la imaginación. Ahí residen las esperanzas, sueños, deseos y expectativas de transformación social. La utopía tiene potencialidad transformadora en su proceso de construcción:

“Es que éste formato te cuestiona no solamente tú identidad docente de profesor, te cuestiona tú identidad de ser mujer, de ser familia, identidad de cómo educar a tus hijos, te transforma en las relaciones familiares, o sea, como que... te transforma en el intelectual, a nivel práctico, muchas ideas de la EPC te nutren para otras cosas, yo siento que la dimensión individual, familiar, colectiva a la hora de dialogar con el otro, con el distinto, el diferente, o sea, como que no... es imposible que pasi por la EPC y que no incida en los espacios de tú cotidianidad. Porque si no, no sería transformado, para mí si fuera solamente discusión teórica no se vuelve pa mí, tanto pa mí, el hecho de que la Escuela si transforma, porque es un vivir juntos que nos hace que nos transformemos, desde ahí lo visualizo” (P Ojeda, Educadora área Historia)

“muchos compañeros (después de) pasar por la Escuela Pública Comunitaria, esa apropiación genera rechazo a las otras formas de entender la escuela. Porque efectivamente experimentar una, una escuela, no sé, que tiene características muy similares a lo que podría ser, no sé la democracia directa, la autogestión comunitaria, que tiene sus elementos, después te dan urticaria las escuelas autoritarias que existen en Chile po, entonces, yo creo que ese es un ejemplo, efectivamente varios compas se han ido cachai, han renunciado de hecho, me han dicho, no lo tolero, no lo tolero a los docentes directivos, no tolero las prácticas que se dan acá, no tolero la violencia que se despliega hacia los estudiantes, no tolero esa weá po. Por ende, sí hemos avanzado, así como subjetivamente en el tema de apropiarnos de nuestro trabajo. Ahora claro no hemos avanzado en cuestiones más materiales, porque no hemos logrado que ningún compañero materialmente viva de este trabajo” (F Cabaluz, educador área cooperativismo)

“Como que cuando tratai de hacer un cambio dentro de la escuela tradicional, lo hacis como solo, aunque igual haya alguna persona que piensa como tú, o como en el Confe que hay caleta de cabros como que creen en un proyecto alternativo, al final en la sala de clases estai solo y al final terminai dándote cabezazos contra la pared, porque el sistema no te permite hacer más allá o los mismos colegas como que atornillan pal otro lado, y en la EPC como que estamos todos pal mismo lado, con sus diferencias igual de repente, marcadas, pero en el fondo, de distintas formas pero pal mismo lado” (D Cabezas, Educador área Inglés)

Sin lugar a dudas, la dimensión donde más se manifiestan los procesos transformadores dicen relación con el ámbito educativo. Pero como se puede evidenciar, se han ido produciendo cambios de conciencia, de roles, procesos de empoderamiento y apropiación de relaciones sociales otras. La construcción de la escuela implica un proceso de

transformación de las identidades de quienes confluyen en ella. Producir otras formas de conocimiento, de saberes, no puede separarse de una transformación radical de la identidad. Y es un proceso permanente y a veces doloroso: “a fin de cuentas, lo que está en juego es el poder del saber, arraigado en las estructuras de nuestra personalidad. En la medida que el poder no puede disociarse del placer, la producción liberadora del saber es un desafío constante, nunca terminado. Una lucha permanente contra las matrices dogmáticas, internalizadas en nosotros mismos. La lucha por la esperanza es indisociable de la lucha contra el antiautoritarismo” (Rebellato, 2009:198)

La utopía como todo, tiene límites. Si se quedan sólo restringidas a un ámbito local, corren el riesgo de ser absorbidas y neutralizadas, transformándose en microproyectos que no inciden en las transformaciones estructurales. No se tratan de instituciones perfectas, si se reifican pueden desembocar en formas autoritarias “instituciones sin riesgo”, por ello no pueden perder su ética liberadora (Rebellato, 2009). La utopía sirve para caminar, como plantea Galeano, pero hay que cuidarla e ir siempre reflexionando su potencial utilidad.

Finalmente, ¿qué es lo que moviliza a las y los educadores de la Escuela a seguir participando?, ¿cuáles son sus anhelos a la hora de imaginar su utopía?, ¿Cuál es la transformación que imaginan?:

“Que mis hijos puedan estudiar en la Escuela el día de mañana. Sí, entre otras cosas eso, yo igual como que la pase mal en el colegio, cachai, con todo ese formato tan, incluso militar que existe de repente en los colegios, inhumano, los seres humanos nos miramos a los ojos, cachai, sentarte como mirándole la espalda de tú compañero, compañera. En términos de utopía, pa mí es como que en realidad podamos vivir de nuestro trabajo, hoy día, si bien como te comentaba recién, siento que nos... y pa mí es un hecho de que logramos reapropiarnos de nuestra labor pedagógica, como en términos más estrictos de la pedagogía. Por otra parte no podemos vivir de esa práctica, en términos de las necesidades básicas que necesitamos cubrir, pa mí esos es uno de los elementos, como que me mantiene en la Escuela y confío que podamos llegar a lograrlo, cachai, que no exista ésta separación entre un trabajo que no nos hace sentido en términos de ideología, cachai y tener que estar haciendo... llevando a cabo nuestras prácticas de sueños, cachai, de lo que nosotros creemos, como son las relaciones humanas, las relaciones pedagógicas, de la vida, de aprender, cachai. El sueño es ese, que algún día, como que ya deje de existir esa separación y también como paralelo a eso, vamos potenciando cada vez más el lograr vivir en comunidad, cachai, que seamos nosotros nuestro... que nos podamos sostener entre nosotros, apoyar entre nosotros, sin necesariamente tener que recurrir a prácticas que no queremos reproducir, cachai” (A Negrete, Educador área Lenguaje)

“Entonces, (...) si yo me imagino una sociedad que sí me gustaría transformar desde la EPC, es descolonizarme, liberarme, y tratar de no tener esas lógicas capitales, capitalistas en nosotros como personas.” (J Venegas, Educador área Ciencias)

“Y al final es como el amor también. El amor a nosotros mismos, a nosotras mismas. Y a hacernos también valer como sujetos. Como eso yo creo” (A Pinto, Educadora área Matemáticas).

Esa sociedad que imaginan es la sociedad que están intentando construir con sus prácticas educativas desde hoy. En palabras de Ouviña:

“esta apuesta política implica asumir subjetivamente el hecho de dejar de ser objetos de educación y comenzar a concebirnos como parte de una comunidad pedagógico-política amplia y combativa, cuya característica distintiva es adjudicarse un rol protagónico como co-participe del cambio social integral. Aportando a la emergencia de un poder constituyente y disruptivo, que confluya con los restantes sectores subalternos en lucha y no escatime la dimensión propositiva de toda revolución genuina, siendo capaz de prefigurar hoy una alternativa civilizatoria que resulte tan ‘inédita’ como ‘viable’, al decir de Paulo Freire. En diferentes grados e intensidades, esta propuesta innovadora la han puesto en práctica los movimientos sociales que han asumido el desafío de construir sus propios espacios educativos” (2012:12)

Conclusiones

En esta investigación se planteó como objetivo analizar de qué manera se despliegan en la práctica, las dimensiones educativa, territorial y comunitaria de la experiencia de la Escuela Pública Comunitaria, todo ello, para comprender de qué forma se imbrican estas dimensiones en la experiencia y van configurando procesos de transformación. Fue un proceso largo, pero que dejó una serie de reflexiones tanto sobre cómo toma forma la experiencia en ámbitos concretos, y plantea muchas preguntas para seguir profundizando tanto en el análisis de esta experiencia como también en la reflexión y análisis de otras experiencias que persiguen objetivos y comparten valores.

La creación y materialización del proyecto se concreta a partir del contexto de movilizaciones por la educación que tuvieron lugar en el país desde el año 2006 y que hasta la actualidad aún están buscando generar transformaciones profundas en el sistema educativo nacional. La creación de la Escuela Pública Comunitaria se entronca dentro de este contexto de movilización, tomando sus premisas de lo que debería ser una escuela para los sectores populares. También se entronca dentro de la larga tradición de Educación Popular de América Latina, cuyos procesos políticos pedagógicos tienen lugar en distintos espacios de la región. La creación de la EPC se inspira en el MST Brasileño, los Bachilleratos Populares de Argentina, las escuelas Zapatistas en México, las escuelas multiculturales de Ecuador y Bolivia. También retoma la tradición de Educación Popular Chilena, en clave de autoeducación, levantadas por los sectores populares en el país desde el siglo XIX.

Desde este reconocimiento, es posible comprender que la experiencia de la Escuela se plantee desde un posicionamiento educativo específico, un despliegue territorial y apunte a la construcción comunitaria. Los horizontes de trabajo que se plantean responden y dialogan con los objetivos que movilizan al movimiento social por la educación. Desde este posicionamiento, es posible afirmar que la Escuela Pública Comunitaria de Santiago es parte del mencionado movimiento. La recolección de los antecedentes que conformaron a la EPC, desde la creación del Colectivo Diatriba, pasando por las experiencias de la Escuela Itinerante A Pata Pelá y la nivelación de estudios en la Pincoya, permiten comprender que la gestación del proyecto efectivamente bebe de las experiencias previas que permitieron establecer el diálogo con otros actores del mundo popular.

Con respecto a la dimensión educativa de la experiencia, se reconocieron aquellos elementos que permiten ligar su despliegue con la educación popular pensada desde Paulo Freire. Reconociendo que la educación es una práctica social con intencionalidad política, se analizaron las experiencias educativas de enseñanza-aprendizaje que contribuyen a develar las relaciones de dominación y opresión en la realidad. Parejas pedagógicas, temas generadores y la dialogicidad fueron identificadas como la estrategia metodológica que despliega la EPC en su proceso educativo. Esta triada permitiría contribuir en el proceso de aprendizaje tanto de las y los estudiantes como de las y los educadores. Sin embargo, se reconocieron limitaciones en el despliegue de la experiencia, vinculadas a las prácticas reproductivas del sistema de escolarización tradicional, así como aquellas problemáticas de levantar y construir un proyecto político-pedagógico desde el margen, con un pie adentro y otro afuera del sistema educativo formal. Por un lado, se reconoce que tanto educadores como estudiantes traen una carga importante respecto de sus propios procesos de educación escolar, por lo que, si no hay lugar para la reflexión permanente, se cae en la reproducción de las formas de escolarización del Estado. Por otra parte, un factor importante que contribuye en este proceso tiene relación además con que la evaluación está en manos exclusivas del Ministerio, por lo que las acciones pedagógicas que despliega la EPC de todas maneras se restringen cuando uno de los objetivos es que las y los estudiantes puedan obtener sus certificados de estudios. De la necesidad de estar permanentemente dialogando con las exigencias ministeriales, como con las necesidades y expectativas de las y los estudiantes, se desprende que levantar un proceso de educación popular o autoeducación popular en estas condiciones es sumamente complejo, ofrece poco rango de acción y exige un proceso reflexivo permanente, tanto entre las y los educadores, como con las y los estudiantes. Esta última faceta demostró estar débil en la experiencia de la EPC, por lo que una posible apertura en términos de investigación de la experiencia podría apuntar a reconocer cuáles son los mecanismos con que el cuerpo de educadores podría ir integrando dentro de su proceso reflexivo a las y los estudiantes de la escuela.

Dentro de la misma línea del despliegue educativo también se analizó el proceso de construcción curricular de la EPC. Para este propósito, se posicionó la lectura del currículum como un proceso cultural. Desde ahí, se reconocieron las diversas perspectivas con que las y los educadores reflexionan en torno al proceso de creación de un currículum que esté alineado con los planteamientos de la auto-educación popular. Se

comprendió que la disputa curricular es una disputa cultural, ya que en su recorte y selección de contenidos, objetivos y habilidades va más allá de una simple enumeración, porque apunta por un lado, a la legitimación y validación de los saberes populares, pero también, desde ese piso, apunta a la construcción de una red de conocimientos que permita levantar proyectos educativos contrahegemónicos, que tengan por objetivo, develar las relaciones de opresión y dominación, y que al mismo tiempo avancen en la prefiguración de nuevas formas de relación social, por lo que el proyecto educativo curricular debe mostrar también la capacidad de transformación que puede desplegar.

Se reconocieron límites en el proceso de construcción curricular. Estos están ligados a la poca integración en la tarea curricular de las y los estudiantes. También se identificó que la construcción de temas generadores solo ha permitido tensionar el currículum oficial de una manera muy superficial. El trabajo interdisciplinar es prácticamente nulo, porque las y los educadores de la EPC no han logrado salir de la lógica del conocimiento fragmentado propio de la ideología dominante (ya sea por factores profesionales, como por la misma lógica de la evaluación ministerial). Esta limitante contraviene bastante los propósitos transformadores de la Escuela, porque al seguir en la lógica fragmentada del conocimiento y de los saberes, se hace más complejo analizar la realidad social en la que están inmersos los diversos actores que se encuentran en la Escuela. No obstante, la reflexión es permanente a fin de lograr avanzar hacia esa construcción curricular, poniendo como primer elemento la lucha por la autonomía en la evaluación. La escuela por otra parte se plantea avanzar hacia la modalidad regular de educación, lo que le daría esa autonomía que pretenden, pero los amarra administrativamente a otros procesos de fiscalización y control que también podrían hacer mella en su proyecto. La pregunta que se desprende de la evidencia analizada se relaciona con cual es la capacidad real que tiene el movimiento social por la educación de levantar y proponer currículums que permitan a las comunidades dirigir sus procesos educativos con reconocimiento estatal. La EPC intenta resolver esta pregunta en el ámbito metodológico, intentando en el proceso resguardar un aprendizaje que apunte a promover la criticidad y el dialogo al mismo tiempo que tensiona los contenidos ministeriales sin descuidar su importancia en la evaluación. Las y los educadores centran su atención en el proceso de reconstrucción de la confianza de las y los estudiantes, los que en todo momento están inmersos en un proceso de re-autovalorización al captar que son capaces de aprender, en un contexto que

apuesta a la horizontalidad, nuevas formas de relacionarse al mismo tiempo que validan sus propios procesos de aprendizaje.

Respecto a la dimensión territorial, se analizó el despliegue territorial de la EPC. Se leyó desde el proceso de construcción de la territorialidad, entendiéndola como el intento de un individuo o grupo social de afectar, influir o controlar gente, elementos y sus relaciones, delimitando o ejerciendo control en un área geográfica, que puede ser denominada “territorio específico”. La territorialidad no es solo como el control que ejerce un grupo en un área determinada, sino que amplía la concepción de la territorialidad a un comportamiento que surge desde decisiones no territoriales. Se reconoció que la EPC ejerce territorialidad “hacia adentro”, en términos de que el espacio concreto donde se emplaza la Escuela efectivamente promueve otras relaciones sociales que se expresan, por ejemplo, en la forma de gestionar el espacio, entre otras. Por lo que efectivamente la Escuela ha logrado resignificarse como un territorio de transformación para las personas que se encuentran allí.

Se identificó una tensión en términos de ejercer esa territorialidad “hacia afuera”. La tensión se encuentra a escala barrial local, ya que las y los educadores de la EPC, si bien reconocen su vínculo territorial a través de los estudiantes, no han sido capaces de ejercer una territorialidad en el barrio. No han establecido vínculos fuertes con otras organizaciones, ni ha logrado ir liberando espacios de relaciones otras más que en momentos específicos, como las diversas actividades y jornadas culturales que tienen lugar en el entorno más cercano. El problema, es que a dichas actividades llega gente de afuera, que no es parte constitutiva del territorio del barrio Franklin: falta de un lenguaje común, prácticas comunitarias son más bien esporádicas, falta de establecimiento de diálogos con los otros actores del territorio entre otros son las dificultades que se han presentado y que el conjunto de educadoras y educadores reconocen. Sin embargo, persisten los esfuerzos para lograrlo a nivel barrial. Sin embargo, se intenta avanzar lentamente en una definición territorial que permita vincular fuertemente a la EPC con las y los pobladores y habitantes del sector.

Por otra parte, a una escala de carácter más meso, la EPC ha logrado generar vinculación con organizaciones afines que son de otros territorios de Santiago. Se observa que la EPC en cuanto territorio propicia un espacio de encuentro y confluencia entre diversas experiencias que responden a las convocatorias que la Escuela realiza. Este elemento

permite pensar a la EPC como un espacio de articulación y construcción de redes con otras experiencias afines, todas potencialmente constitutivas de un movimiento social.

La definición territorial de la EPC se encuentra en un emplazamiento físico concreto donde se ejerce una territorialidad que se vincula a sus prácticas sociales liberadoras. Desde el ámbito subjetivo, existe una valoración diferente del espacio de la EPC que intenta promover e irradiar sus prácticas transformadoras hacia afuera. La proyección territorial de la EPC es importante también cuando se considera la triada comunidad-escuela-territorio: la definición y trabajo territorial es necesario y fundamental en el proceso de construcción de un currículo territorializado y popular, porque contenidos y objetivos deben estar alineados con los valores y éticas que corresponden al sector que dicen representar: el sector popular.

El proceso de construcción y proyección territorial es una dimensión que suscita mucho interés dentro de las diversas experiencias que se hacen carne en el mundo popular. Muchas, al igual que la EPC, ponen este elemento como fundamental a la hora de definir sus posicionamientos y horizontes, pero pocas logran avanzar hacia un trabajo territorial concreto. Por este motivo esta investigación pretendió contribuir a la reflexión territorial desde la geografía crítica, ya que es necesario que las organizaciones populares educativas reflexionen la dimensión geográfica de sus prácticas, considerando las categorías de territorio, lugar y espacio como conceptualizaciones que les permitan sintetizar su experiencia espacial. Se espera que con esta reflexión se conciban a estas categorías como formas de reconstruir significados, que poseen historicidad y que, en su conjunto, su reflexión contribuya a un proceso de reconstrucción y proyección de un movimiento social que posee una identidad que también es territorial. El desarrollo de la dimensión geográfica de las prácticas educativas produce y reproduce contenidos, generan identidades y promueven la reconfiguración de la experiencia espacial, acercando los proyectos, sus horizontes, objetivos y esperanzas al territorio escuela y toda la influencia que esta ejerce hacia afuera, vale decir, permite abrir la escuela a la comunidad. Este es sin duda, un desafío que permite abrir muchas preguntas y futuras investigaciones desde las diversas disciplinas de las ciencias sociales.

En la auto-educación popular se tensionan todas las dimensiones de la realidad de las relaciones sociales que esta produce. Así, plantear el control de la Escuela en cuanto espacio social “escolar”, permite desarrollar la capacidad de tomar el control del territorio

que se constituye al interior de esta organización y desde ahí, disputar a escalas más amplias. La Escuela como espacio social y la educación como espacio de conocimiento son territorios en disputa que están en constante tensión entre lo que el discurso oficial promueve como valores sociales y la cultura de los sectores populares que también ofrece valores y formas de conocer/comprender el mundo. El reconocimiento de la dimensión territorial geográfica de la Escuela y la educación permite “situar” en contexto y proceso, de manera material e intangible, la disputa política y las intencionalidades en conflicto para la transformación social. En cierta manera, dota de materialidad un aspecto al sentido de la lucha que los sectores populares han mantenido a lo largo de la historia, puesto que las formas de organización, las relaciones y las acciones históricas ocurren en el espacio geográfico y, por lo tanto, en todas las dimensiones de la realidad.

Con respecto a la dimensión comunitaria de la experiencia de la EPC, se reconoció como las y los educadores comprenden lo que es comunidad y luego cual es la comunidad de la escuela. La comunidad de la EPC se define no tanto por lo territorial, aunque se trata de un horizonte buscado y compartido por las y los educadores, sino más bien a partir de un vínculo afectivo que a la vez es un horizonte de acción política. Las y los educadores de la EPC se reconocen como compañeros y compañeras desde el proyecto que los une, pero también desde la necesidad de estar juntos, reconociendo que la única manera de hacerle frente a la fragmentación y el aislamiento que los somete la sociedad neoliberal actual, es precisamente la necesidad de resolver las problemáticas en conjunto. Buscan, a través de sus prácticas de construcción de la experiencia de la Escuela, reconfigurar lazos que apuntan a la reconstrucción de la comunidad, no desde la nostalgia romántica que evoca el concepto, sino desde el reconocimiento de su potencialidad y radicalidad transformadora y política.

El espacio de “lo comunitario” por lo tanto, se define en las diversas acciones que emprenden en conjunto, que, si bien tienen fines y objetivos comunes, sus acciones no se clausuran en esos fines, sino que cada una de ellas es parte constitutiva de un proceso mayor de construcción de la comunidad. En este despliegue de lo comunitario se ponen en práctica los valores, sentimientos y lazos que construyen los vínculos comunitarios, valores y prácticas alternativos “otros” que prefiguran la nueva sociedad. Se trata de una instancia de aprendizaje colectivo, donde se reconocen y valoran a todos los sujetos que se encuentran en el espacio de la comunidad epeciana, aportando en la construcción de su proyecto político pedagógico.

La tensión identificada en el proceso comunitario tiene relación con la poca vinculación que los actores del territorio local en el proceso de definición del proyecto. Este elemento va muy relacionado con el factor del despliegue territorial. Difícilmente la experiencia de la EPC puede avanzar en esas dimensiones mientras no logre incluir dentro de su comunidad la experiencia no solo de las y los estudiantes en su proceso, sino que a todo el conjunto de los actores locales del territorio donde se emplazan. Identificada esta tensión, se espera que la retroalimentación de esta investigación permita avanzar en estrategias concretas para lograr relacionar comunidad-escuela y territorio.

Con respecto a la dimensión transformadora, se reconocieron las prácticas de construcción en la autoformación, autonomía y autogestión del espacio. Se posicionó la lectura de la EPC como un dispositivo-aula, donde estas dimensiones permiten evidenciar de que manera la escuela ensaya y experimenta relaciones otras en el proceso de construcción concreta de la experiencia por parte de las y los educadores. La Escuela existe y genera aprendizaje tanto como espacio de aprendizaje y, sobre todo, en el tipo de relaciones sociales que se constituyen en su interior como espacio organizativo, tanto hacia el interior de la experiencia, como hacia afuera.

Se leyó la experiencia en clave anticipatoria, de tal manera de reconocer como la imbricación de las dimensiones territorial, comunitaria y educativa permiten prefigurar en el aquí y el ahora, la propuesta educativa para el movimiento social. Las prácticas prefigurativas se despliegan de manera transversal en todos los ámbitos de la experiencia de la Escuela.

En relación al elemento transformador que la EPC aporta al movimiento social, se identificó la dimensión educativa. La EPC aspira a ser movimiento, en términos de que sea la educación pública comunitaria la propuesta educativa de la nueva sociedad. Este aporte se materializa en dos dimensiones:

- a) desde la creación y socialización de insumos educativos que puedan ser compartidos y replicados en otros espacios y organizaciones, como por ejemplo la construcción curricular, la difusión de las metodologías de aprendizaje utilizadas, etc.
- b) desde la sistematización de la experiencia, se espera que el aprendizaje acumulado en el proceso de construcción de la EPC sirva a otras iniciativas para tener referencias concretas a la hora de levantar espacios educativos, a saber, además de aportar con un curriculum por ejemplo, también es sumamente importante aportar con la socialización

del proceso de construcción curricular para que otras experiencias tomen el caso, recojan las potencialidades y reconozcan las limitaciones, a fin de construir sus propios curriculum que sirvan a sus intereses y horizontes políticos-pedagógicos.

La dimensión transformadora fue discutida también desde el sentido y esperanza que motoriza la experiencia en un sentido utópico. Se reconoció a la utopía no como un futuro perfecto inalcanzable, sino como una categoría que ofrece una potencialidad enorme en el proceso de prefiguración de una nueva sociedad. Las proyecciones que poseen las y los educadores de la EPC en términos de utopía son los faros que les permiten no correrse del foco, a pesar de las contradicciones que se van produciendo en la práctica concreta, son una fuerza radical que les permite seguir apostando a la construcción de espacios educativos revolucionarios, liberados y profundamente transformadores. Es el proceso de construir la Escuela Pública Comunitaria la dimensión concreta de la transformación que atraviesan las y los educadores que se involucran en el proyecto.

Del análisis de las 4 dimensiones presentadas, se abren muchas preguntas, tanto a nivel teórico para seguir potenciando la investigación de la experiencia misma, así como de otras experiencias existentes en diversos territorios, que no se resolvieron en esta investigación: ¿cómo financiar estos espacios?; ¿cómo avanzar hacia la articulación de las diferentes experiencias en un contexto de disputa y pugna con el Estado ya a nivel nacional?; ¿qué tipo de educadoras y educadores deben formarse en los diversos espacios educativos para aportar en este proceso?; ¿De qué manera asegurar una educación integral y respetuosa con los diversos intereses que se ponen en juego al interior de los espacios educativos levantados por el pueblo?; ¿Cómo avanzar en el reconocimiento por parte del Estado de estas experiencias sin que ello implique ceder en sus apuestas radicales?; ¿Cómo se irradian o multiplican estas propuestas?; ¿Cómo legitimar las propuestas culturales contrahegemonicas que levantan y defienden estas experiencias?; ¿De qué manera estas experiencias pueden avanzar en construir sus propuestas sin clausurarlas o cristalizarlas en un momento específico?, etc.

Esta investigación también planteó desafíos a nivel metodológico, a fin de avanzar hacia un vínculo real entre las investigaciones académicas y las experiencias sociales. Fue difícil responder a los requerimientos de la Universidad en cuanto a tiempos, porque los tiempos de la academia no son los mismos que los de las organizaciones sociales. Es

necesario avanzar hacia formas de investigación participativas que respeten los ritmos, tiempos y prácticas que existen en las organizaciones sociales.

Por otra parte, en términos de producción y validación de conocimientos también difieren en ambos contextos, ya que hay conceptualizaciones y categorías analíticas que, designan prácticas que no necesariamente se condicen con las categorías aceptadas académicamente. Es importante y necesario que la academia reconozca y valide otras formas de producción de conocimiento que, cuidando su rigurosidad, permitan legitimar saberes y prácticas de esos saberes que no se encuentran en la Universidad.

Es importante aclarar que esta investigación está lejos de ser clausurada a la experiencia que se analizó para este informe. Las dimensiones trabajadas en esta investigación son elementos que están presentes en varias experiencias desplegadas en la región. Es por ello necesario avanzar, promover y proyectar diversas formas de acercamiento científicamente validados por la academia a fin de potenciar, vitalizar y proyectar las experiencias educativas en sus procesos de construcción y materialización concreta. Las metodologías participativas tienen relevancia política por cuanto también es posible reconocer dentro de su amplia gama elementos que permiten avanzar en las reflexiones críticas de los alcances y proyecciones de sus experiencias. Estas no deben quedar restringidas a las y los investigadores sociales, sino que deben constituirse en herramientas de praxis, que les permitan a las comunidades generar sus propias investigaciones, que les permitan superar sus contradicciones, abriendo más horizontes para seguir caminando con sus propuestas. Esta investigación buscó contribuir en ese camino, de tal manera que el análisis de la experiencia desde dentro permita a la Escuela Pública Comunitaria resolver sus contradicciones y romper con sus limitaciones, desplegando su capacidad de acción-reflexión-acción, es decir, apostando a una verdadera praxis político-pedagógica. El resultado de este anhelo, excede los objetivos planteados en esta investigación y sólo serán visibles en el futuro.

Finalmente, como militante de la EPC, creo que es sumamente importante demostrar incluso hasta en espacios académicos que no estamos solos, que estamos construyendo y que queremos que esta experiencia y muchas otras se conozcan, se encuentren y se nutran recíprocamente. Somos muchas y muchos quienes de múltiples maneras intentan, día a día, -con las contradicciones y dificultades propias de un país brutalmente desigual y neoliberal- trazar un camino diverso con prácticas que nos des-automaticen y nos

encuentren con otras y otros que están en la misma. Es importante compartir no sólo los triunfos y los anhelos, las expectativas y las esperanzas, sino también las dificultades, las tensiones, las contradicciones. Apostamos a reconocer otras formas y otras maneras de llevar a la práctica de estas experiencias y aportamos en el camino de la construcción de la sociedad que queremos, donde todas y todos quepamos, después de todo, se trata de proponer, construir y compartir...

Bibliografía

Albet A., y Benejam P. (2000) “Una Geografía Humana Renovada: Lugares y regiones en un mundo global” Editorial Vincent Vives, España.

Angulo L, León R, (2005) Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo Educere, vol. 9, núm. 29, abril-junio, pp. 159-164, Universidad de los Andes Venezuela en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602903> consultado en octubre 2014.

Arteaga, C (2014) apunte de clases “Metodología de la Investigación Avanzada I” 1º Semestre. Magister en Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Blanco J. (2009) “Espacio y Territorio: Elementos teóricos-conceptuales implicados en el análisis geográfico”. En Fernandez Caso, MV y Gurevich R. Editoras: “Geografía: nuevos temas nuevas preguntas: Un temario para su enseñanza”. Editorial Biblos, Buenos Aires, Argentina.

Castells M. (1997) “La era de la información. Economía, sociedad y cultura”. 3 vols. Alianza Editorial, España

Cabaluz, F (2015) “Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político pedagógico comunitario”. Santiago, Ed. Quimantú.

Cabaluz F, Ojeda P, Olivares C (2014) “Notas introductorias a la Educación Popular y el Pensamiento Político-Pedagógico de Paulo Freire”[Inédito], cuadernos de Educación Popular, UAHC.

Camilloni, A. (2007) “El Saber Didáctico”, PAIDOS, Buenos Aires, Argentina.

Canales M (2006) “Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios”. LOM ediciones, Santiago.

Canales M, Duarte C (2012) “La educación popular como metodología de investigación. Anticipaciones freireanas.” En “Construyendo democracias y metodologías participativas desde el sur” Manuel Canales Editor, LOM ediciones, Santiago, Chile.

Colectivo Diatriba, Escuela Pública Comunitaria (2013) ”Escuelas Públicas Comunitarias: Propuesta de otra educación para una nueva sociedad” [Inédita]

Colectivo Gladys Armijo (2014) “La Geografía como aprendizaje para la Resistencia y la Transformación Territorial”, presentado en REDLAGEO Bs. Aires. [Inédito]

Colectivo Paulo Freire (2012) “Somos Andando: Prácticas, caminos y saberes para construir Educación Popular hoy”. Editorial Quimantú, Santiago de Chile.

Coll, C, (1987) “Psicología y Currículum”. Ed. Laila. Barcelona, España.

Domedel, A., Peña y Lillo, M. (2008) “El Mayo de los pingüinos”, Ediciones Radio Universidad de Chile, Santiago.

Duarte C (2013), “Acción Comunitaria con Jovenes. Desafíos Generacionales”, Revista Última Década, N°39. Pp 169-195.

EPJA MINEDUC (2016) “Fundamentos para la elaboración de bases curriculares en educación de personas jóvenes y adultas”, <http://epja.mineduc.cl/2016/10/12/fundamentos-la-elaboracion-bases-curriculares-educacion-personas-jovenes-adultas/> Consultado en Diciembre 2016.

Escuela Itinerante A Pata Pelá (2010) Triptico presentación. Archivo personal.

Escuela Pública Comunitaria (2013) Construcción Curricular. Archivo Personal.

_____ (2014) Campos y Temas generadores. Archivo Personal.

_____ (2015) Reflexiones colectivas sobre racionalidades curriculares. Archivo Personal.

Fals Borda, O, (2003). Ciencia, compromiso y cambio social. Antología. Herrera, N. & López, L. (Compiladores). Buenos Aires, Argentina: Editorial El Colectivo.

Fauré, D (2011) “Auge y caída del ‘MOVIMIENTO DE EDUCACIÓN POPULAR CHILENO’: de la ‘promoción Popular’ al ‘Proyecto Histórico Popular’ (santiago, 1964 – 1994)” Tesis para optar al grado de Magister en Historia, USACH [Inédita]

_____ (2015) “Prácticas Autoeducativas de la Juventud Urbano Popular en el Chile postdictatorial: Saberes, control comunitario y poder popular territorial (Santiago, 1987-2013)”, Tesis para optar al grado de Doctor en Historia mención Historia de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

Fernández M (2015) “La Experiencia de la Escuela Pública Comunitaria de Santiago”

_____ (2014) “Una Educación Mapuche de base geográfica y Territorial”, Boletín de Geografía N° 34, UMCE.

Fernandez, M., Jofré D., Mancini G., Navarrete D. y Venegas D (2013) “Conocimiento Consuetudinario de las Comunidades Mapuche bafkece del Aija Rewe Leufu Budi...” Tesis para optar al título de Profesores de Historia, Geografía y Educación Cívica, UMCE [Inédita]

Freire, P (2003) El Grito Manso, Argentina, Siglo XXI Editores

_____ (2015). Pedagogía del Oprimido. Emancipar Ediciones. Santiago.

García-Huidobro, J (1983). Gramsci: Educación y cultura. Cuadernos de Educación. Santiago

García, J. (2009) El Lugar en la Superación de la Adversidad: Espacio de vida y resiliencia comunitaria, en Garrido, Marcelo, Editor, “La espesura del Lugar. Reflexiones sobre el espacio en el Mundo Educativo”, Universidad Académica de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

Garretón, M.A; Cavarozzi, M; Cleaves, P; Gereffi, G; Hartlyn, J, América Latina En El Siglo 21. Hacia Una Nueva Matriz Socio-Política. (Lom Ediciones, 2004)

Gonzalez, F (2009), “Geografía del Espacio Escolar, desplazamientos, acomodaciones y búsquedas desde la experiencia del lugar”, en Garrido, Marcelo, Editor, “La espesura del Lugar. Reflexiones sobre el espacio en el Mundo Educativo”, Universidad Académica de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

Gurevic, R (2005). Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Fondo de Cultura económica, Buenos Aires.

Grosso, A. (2011) “Tres visiones contemporáneas de la comunidad. Hacia una teoría política post-fundacionalista.” Revista de Filosofía y Teoría Política, n° 42, 2011. ISSN 0328-6223 <http://www.rfytp.fahce.unlp.edu.ar/> Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Filosofía

Hiernaux D, Lindón A (1993) “El concepto de espacio y el análisis regional”; en revista secuencia, nueva época, n°25, ene-abr. Pp 89-110. Instituto Mora/colmex, Mexico

_____. (coords) (2006) “Lugares e imaginarios en la metrópolis”; Anthropos editorial; Rubí, Barcelona, España. UAM Iztapalapa. Div. Ciencias Sociales y Humanidades, México.

Hinkelammert, F (1984) Crítica a la Razón Utópica. Editorial DEI, San José de Costa Rica.

Hudson, JP (2010) Formulaciones teórico conceptuales de la Autogestión. Revista Mexicana de Sociología, Vº 72, Nº4. Pp 571-597.

Jara, O (2015) La sistematización de experiencias. Practica y teoría para otros mundos posibles. Editorial Quimantú y Colectivo Caracol El apañe de los piños. Santiago, Chile.

Jurado M. D., (2007) “Autoformación: reto para el desarrollo de una educación concientizadora y emancipadora”. En Revista Currículum nº 20, Pp. 39.44.

Krause, M(2001) Hacia una redefinición del concepto de comunidad –cuatro ejes para un análisis crítico y una propuesta-. Revista de Psicología de la Universidad de Chile, Vol. X, Nº2. Pp 49 – 60. En <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/download/18572/19618>

Lefebvre, H (2013) La Producción del Espacio. Capitán Swing Libros. España.

Limonade, E (2016) La Producción del Espacio y las implicancias en el habitar. Seminario Taller, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Paisaje, Universidad Central. Santiago, Chile.

Mançano, B., (2005) “Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales”. En bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16MFernandes.pdf

Molina, F. (2011), ¿y qué de las pedagogías críticas?, Revista Educación, Comunicación, Tecnología, Vol 5 N° 10, pp 1-10.

Massey D (1985) New directions in the Space. En Gregory D y Urry J editoriales, Social relations and Spatial Structures. Ed. MacMillan, Londres.

Mejia, M (2013) “Educaciones y pedagogías críticas del sur (Cartografías de la Educación Popular)”, Editorial Quimantú, Santiago, Chile.

Movimiento Popular La Dignidad (MPLD) (2013) Bachilleratos Populares: La Pedagogía de la Osadía. Revista Diatriba n°3, Pp 11-29. Editorial Quimantú. Santiago, Chile.

Navarro P y Díaz C, (1994) “Análisis de contenido”. En Delgado y Gutiérrez, “Métodos y técnicas de Investigación en Ciencias Sociales”, Síntesis, Madrid.

Ojeda P y Cabaluz F (2011) La Dialéctica de la Hegemonía. Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica. Año 10, N°10, Pp 35-50. Santiago, Chile.

Olivares, C (2015) “La territorialización del espacio escolar por parte de los movimientos sociales chilenos durante el siglo XX: La experiencia de la ‘Escuela Consolidada N°1 de Experimentación de Santiago’, ubicada en la población Miguel Davila Carson (1953 – 1973)”. Tesis para optar al título de Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, UMCE [Inédita]

Ouviña, H (2011) “La nación de “Política pre-figurativa”: Un análisis de su productividad teórica a partir de los aportes de Antonio Gramsci y Lelio Bass.” Tesis para optar al grado de Doctor. Director: Mabel Thwaites Rey. Calificación: Sobresaliente. UBA.

_____ (2012) Educación Popular y Disputa Hegemónica. Revista OSERA N°6, Insitituo de investigaciones Gino Germano, Facultad de Ciencias Sociales UBA. Pp no indicadas.

_____ (2013) La política prefigurativa de los mov. Sociales en América Latina. Hacía una nueva matriz de intelección para las Ciencias Sociales. Acta Sociológica N° 62, Pp 77-44. Buenos Aires.

_____ (2014) “Hacía una política prefigurativa: Algunos recorridos e hipótesis en torno a la construcción del Poder Popular”. En Reflexiones Sobre el Poder Popular, Tiempo Robado Editoras. Santiago, Chile.

Pinto J., Salazar G, (1999) “Historia Contemporánea de Chile II: Actores, identidad y movimiento” LOM Ediciones, Santiago, Chile.

Puiggrós, A (1984) “La Educación Popular en América Latina: Orígenes, Polémicas y Perspectivas”. Editorial Nueva Imagen S.A., México.

Pillep Capdepon F (2004) Distintas acepciones del Espacio geográfico. Revista Investigaciones Geográficas, N°34, Pp 141-154, Universidad de Alicante. España.

Pinto D. (2012) “Estado y pobladores en la configuración del territorio: Campamento Nueva Habana a Población Nuevo Amanecer. Territorialidad de los habitantes y configuración espacial generada por las políticas habitacionales implementadas por el Estado de Chile 1970-2009. Unidad vecinal N°25 (Nuevo Amanecer), comuna de La Florida”. Tesis para optar al título de Geógrafo, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile [Inédita].

Pinto R. (2008) “El Curriculum Crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana”. Ediciones UC. Santiago.

Rebellato, J (2009) “José Luis Rebellato. Intelectual Radical” Coedición Extensión UDELAR, Nordan y EPPAL. Montevideo.

Rigal (2011) “Gramsci, Freire y la Educación Popular. A Propósito de los nuevos movimientos sociales” en Hillert, F, Ouviaña H, Rigal L y Suarez D. Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina. Buenos Aires: Noveduc.

Sacristán, J (1998) El Curriculum, una reflexión sobre la práctica. Editorial Morata. Madrid, España.

Salazar, G (1987) “Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile ¿Integracionismo o autonomía relativa?”. En: Propositiones Vol. 15. Santiago: Ediciones SUR.

_____ (2012) Movimientos sociales en Chile. Trayectoria histórica y proyección política. Uqbar editores, Santiago.

Sack R (1983) Human Territoriality: A Theory. Annals of the Association of American Geographers, Vol. 73, No. 1. Pp. 55-74.

Santarelli S, Campos M (2002) “Los paradigmas actuales y la formación del joven geógrafo”, Departamento de Geografía, Universidad Nacional del Sur, Argentina.

Santos, M. (1996) “Metamorfosis del espacio habitado”, Edición Oikos- Tau, Barcelona, España.

Santos, M (1996b) De la Totalidad al Lugar. Edición Oikos-Tau. Barcelona, España.

Santos Sousa B (2013) Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder. LOM-TRILCE. Santiago, Chile.

Silva C, (2013) “Para una historia social de la educación: La construcción histórica de la escuela popular. Una mirada desde el movimiento de pobladores (1958 – 1973)” Tesis para optar al grado de Magister en Historia, Universidad de Chile. [Inédita]

Tarrow, S. (2012) [1994]: El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política, Alianza. Madrid, España.

Torres, C (1978). Entrevistas con Pablo Freire. Ediciones Gernika, México.

Torres, A (2013) El Retorno a la Comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos. Editores CINDE el Buho. Bogotá, Colombia.

_____ (2014) Transformaciones Históricas de la Educación Popular. ALAI Revista América Latina en Movimiento “Educación Popular: vigencia y desafíos”, N° 499 , CEAAL. Pp 1-5.

Touraine, A. (2006) Los movimientos Sociales. Revista colombiana de Sociología, N°27, Pp 255-278..

Westendarp, P (2013) “Juventudes en movimiento: construcción de vínculos comunitarios en tomas de liceos, en la movilización estudiantil chilena del 2011” Tesis para optar al Grado de Magister en Psicología Comunitaria, FACSó, Universidad de Chile. (Inédita)

Wright E O (2014) Construyendo Utopías Reales. Editorial AKAL. Madrid, España.

Zibechi, R et al (2012) Pensar las Autonomías. Editorial Quimantú. Santiago Chile.

Zibechi, R. (2011) Dispersar el Poder. Los movimientos como poderes antiestatales. Editorial Quimantú, Santiago, Chile.

_____ (2013) Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento. Editorial Quimantú. Santiago, Chile.

ANEXO DOCUMENTOS DE TRABAJO INTERNO.

1. Escuelas Públicas Comunitarias: Propuesta de otra educación para una nueva sociedad.

Escuelas Públicas Comunitarias: Propuesta de otra educación para una nueva sociedad

*Si no hay sueño, si no hay lucha, si no hay esperanza,
no hay educación, sólo hay adiestramiento instrumental...*
Paulo Freire

Escuela Pública Comunitaria de Jóvenes y Adultos Colectivo Diatriba³¹

Mediante este documento, deseamos presentar las características de un proyecto que venimos construyendo desde el año 2011 como parte integrante del movimiento social por la educación y que apunta a transformar radicalmente el actual sistema educativo. Con ello nos referimos a lo que llamamos una Educación Pública Comunitaria³².

I. Antecedentes de la propuesta de Educación Pública Comunitaria

Como punto partida, es importante considerar la explícita crisis que se ha destapado en la educación chilena, gracias al accionar de los movimientos sociales, principalmente los de los años 2006 y 2011, llegando hoy a exigir una “Educación pública, gratuita, de calidad y sin fines de lucro”.

Haciéndonos cargo de ello como educadores/as, y complementando tal planteamiento, por nuestra parte creemos que el actual sistema educativo no ayuda a comprender ni

³¹ El Colectivo Diatriba reúne a profesoras/es y estudiantes de pedagogía que reconocen la dimensión política y el potencial transformador de la educación y apuesta, por lo tanto, a la contribución de los procesos de organización y lucha social desde el campo educativo, para superar las desigualdades e injusticias provocadas por el capitalismo, tensionando aquellas prácticas pedagógicas que reproducen las relaciones de explotación y opresión, muchas de las cuales se dan también desde dentro de la sala de clases. Para ello, trabajamos en función de la creación de espacios que posibiliten el desarrollo de experiencias de autoformación y autogestión, tales como la “Revista Diatriba, por una Pedagogía Militante” editada con la Editorial Quimantú, entre otros.

Desde fines del año 2012, junto a numerosos compañeros/as educadores/as, levantamos la primera “Escuela Pública Comunitaria de Jóvenes y Adultos”, la cual ha comenzado a funcionar en Marzo del 2013 en el Barrio Yungay, Santiago Centro. Para cualquier información solicitamos contactarse a las direcciones de email: colectivodiatriba@gmail.com, escuelapublicacomunitaria@gmail.com

³² Creemos que existen relevantes coincidencias entre el concepto de Educación Pública Comunitaria y las propuestas educativas levantadas desde la ACES, el Congreso Social por un Proyecto Educativo, las experiencias de los Liceos Autogestionados y las propuestas del Centro Alerta/OPECH.

transformar nuestras realidades, y tampoco satisface los intereses ni necesidades de las comunidades escolares, sino que más bien responde a los requerimientos de los grupos dominantes que han “olvidado” o simplemente negado la posibilidad de una educación que permita el real crecimiento y desarrollo integral de las personas, lo cual es debido a que, en definitiva, son ellos quienes hoy tienen el control de lo que se hace en la educación. Esto explica que los espacios escolares se muestren ajenos a problemas comunes como la cesantía, la precarización y explotación laboral; la violencia de género, la discriminación sexual y el machismo; los problemas de vivienda, endeudamiento, hacinamiento; el autoritarismo y la restricción de espacios para la toma de decisiones, entre tantos otros.

Según lo expresado anteriormente, las comunidades educativas³³ no tienen posibilidades reales de decidir sobre el qué y el cómo aprender, lo que convierte al espacio escolar en un espacio des-territorializado³⁴. Por ello, creemos que es urgente y estratégico levantar una Educación Pública Comunitaria que pueda ayudar a quienes son parte de los espacios educativos a comprender la realidad desde ellos/as mismos/as, mediante horizontes pedagógicos emancipadores que desarrollen procesos educativos coherentes con sus propias necesidades.

Los argumentos que sustentan esta propuesta educativa han emanado desde las múltiples experiencias de la Educación Popular y a las Pedagogías Liberadoras y de la Transformación Social, sosteniéndose fundamentalmente en dos principios:

- a) La importancia de que las comunidades educativas se (re)apropien de los espacios educativos, teniendo facultades reales para decidir colectiva y horizontalmente en ellos, dotándolos de significado y sentido, a objeto de construir una educación pertinente y coherente con sus requerimientos y necesidades.
- b) La formación de sujetos críticos, conscientes y comprometidos con motorizar los cambios que permitan construir una sociedad justa e igualitaria, reconociéndose capaces de transformar colectivamente su realidad.

En síntesis, la Educación Pública Comunitaria se plantea a modo de hacer converger procesos de transformación social y territorialización del espacio escolar por parte de la comunidad educativa.

Por otro lado creemos que en Chile, la Educación Pública Comunitaria se inserta dentro de una vasta tradición histórica, en la que diversos sujetos populares (artesanos/as, obreros/as, profesores/as, estudiantes, campesinos/as, pobladores/as, jóvenes, etc.) han

³³ Constituidas por trabajadoras/es de la educación o educadores/as, estudiantes y sus familias.

³⁴ A grandes rasgos, entendiendo al territorio como un espacio que es apropiado por una o un grupo de personas que lo produce y lo mantiene a partir de una forma de poder, un espacio -en este caso, la escuela- está “des-territorializado” cuando las personas que lo componen no pueden tomar decisiones sobre lo que se hace en él, mientras que uno “territorializado” se caracteriza por el control que se posee sobre el mismo. Para profundizar, recomendamos el texto de Bernardo Mançano Fernandes llamado “Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. Contribución teórica para una lectura Geográfica de los movimientos sociales”, disponible en bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16MFernandes.pdf

asumido y llevado a cabo diferentes procesos de autoeducación³⁵, tales como las experiencias culturales y educativas levantadas por las asociaciones mutualistas y las sociedades de resistencia en el siglo XIX, las Escuelas Racionalistas de la Federación Obrera de Chile (FOCH) en las primeras décadas del siglo XX, las Escuelas Consolidadas, las experiencias educativas sostenidas desde diferentes tomas de terreno en la historia reciente y un largo etcétera.

En América Latina, dicho proyecto se inspira en los procesos político-pedagógicos impulsados por movimientos sociales tales como el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil (MST); los Bachilleratos Populares levantados en Fábricas y Empresas Recuperadas de Argentina; las Escuelas de los Zapatistas en la Selva Lacandona de México o las Escuelas multiculturales de las comunidades indígenas en Bolivia y Ecuador, entre otras.

En este sentido, reconocemos la Educación Pública Comunitaria como parte de un gran tronco histórico de tradición de lucha popular por el derecho a autoeducarnos, de decidir cómo vivir y el de comunitariamente pensar y construir una nueva sociedad donde nadie se enriquezca a costa de otros/as, donde todas y todos tengamos poder de decisión sobre lo que atañe a nuestras vidas y donde la horizontalidad prevalezca en la forma en cómo nos relacionamos.

II. Síntesis de la Propuesta

Autogestión Comunitaria

Una Educación Pública Comunitaria, sostiene la necesidad de implementar el control comunitario de la educación, ya que entendemos como punto de partida que las soluciones a los profundos problemas del sistema educativo (el autoritarismo, la verticalidad en las relaciones entre personas, la competencia, el individualismo, la precarización, la violencia de género, la discriminación, etc.), nunca han llegado -ni llegarán- de la mano de la clase política ni los empresarios de la educación, sino que sólo van a emerger desde los/as propios/as integrantes de la comunidad educativa. En definitiva, planteamos que sólo la autogestión comunitaria de los espacios educativos permitirá resolver las problemáticas comunes y generar reales y profundas transformaciones a un sistema que reproduce violentamente las desigualdades culturales, económicas y sociales de clase, género, raza y entre generaciones.

Coherentemente con lo dicho, comenzamos con el reconocimiento abierto y explícito de la politicidad intrínseca de la educación, negando con ello su neutralidad, y develando los conflictos y luchas sociales existentes por el control de la misma y la cultura. Por lo mismo, planteamos que las Escuelas Públicas Comunitarias, desde su nacimiento e inserción en las comunidades, se posicionan contra el capitalismo y el sistema neoliberal, pudiendo constituirse así en espacios de resistencia, de disputa del poder. Por ello, para

³⁵ El concepto de “autoeducación” refiere a procesos colectivos creados y sostenidos por los mismos sujetos populares para producir y reproducir su cultura. Para profundizar en el concepto recomendamos leer los planteamientos de Gabriel Salazar y la historia social.

hacer que estos espacios educativos no sean atravesados por la “Educación Bancaria”³⁶ o por valores como el individualismo, la competencia y el egoísmo -entre otros- proponemos que se sustenten en otros principios-valores, anclados en horizontes político-pedagógicos que se explicitarán más adelante.

Siguiendo con lo planteado, al ejercerse el control comunitario del espacio escolar asumiendo la politicidad del mismo, es la comunidad educativa quien debe definir el “por qué” y el “para qué” de una Escuela Pública Comunitaria, es decir, darle sentido y finalidad a la misma. A partir de todo lo señalado entonces, establecemos que es sólo la comunidad educativa del espacio escolar, quien debiera decidir lo que va a ser el proyecto de la escuela. En otras palabras, creemos que una “buena educación”, de “calidad”, o mejor dicho, de “excelencia”, es la que se construye desde los territorios y con finalidades colectivas.

Por su parte, planteamos que la autogestión comunitaria puede materializarse en y desde Asambleas Escolares Comunitarias³⁷ autónomas -sin intervención del Estado-, permanentes y resolutivas, donde opere la democracia directa, la participación activa y la deliberación. Creemos que los espacios asamblearios pueden fortalecer la participación de todos los integrantes de la comunidad educativa, e incorporar a las instituciones sociales territoriales que ésta considere pertinente, tales como consultorios, junta de vecinos, clubes deportivos, centros culturales y sociales, entre otros.

Planteamos que en estos espacios se deben tomar las decisiones en torno a todo lo que comprenda al espacio escolar: Temáticas asociadas al financiamiento y la administración; definir directrices pedagógicas, curriculares y didácticas; e incluso podría constituir comisiones colectivas de trabajo donde participen los integrantes de toda la comunidad educativa, que funcionen bajo el principio del mandar-obedeciendo, y trabajen en la materialización de las resoluciones emanadas desde la asamblea; entre otras tantas posibilidades. En definitiva, es en la Asamblea Escolar Comunitaria donde radica la materialización de la territorialización del espacio escolar por la comunidad educativa, la autogestión o el control comunitario, por lo tanto, la consideramos como un eje articulador central de la escuela.

Financiamiento y trabajo cooperativo

Para abordar el tema del financiamiento de las Escuelas Públicas Comunitarias, proponemos el desarrollo de dos dimensiones: Un financiamiento completo de la escuela

³⁶ Con “Educación Bancaria” nos referimos aquella donde el/la profesor/a es quien siempre educa, disciplina, habla y sabe, siendo el *sujeto activo* del proceso educativo; mientras que la/el estudiante no sería más que la/el educada/o, disciplinada/o, quien escucha y recibe el contenido en forma de “depósito”, ya que se le considera una persona que no sabe, convirtiéndose así en el *objeto* del proceso educativo, en una “olla” que requiere ser llenada por “pedazos de mundo dirigidos por otro, cuyos residuos de residuos pretende crear contenido de conciencia”. Paulo Freire, *Educación como práctica de la libertad*, España, Editorial Siglo XXI, 2009, 17.

³⁷ Nos parece más adecuado y coherente la conformación de Asambleas Escolares Comunitarias más que la figura de los Consejos Escolares, ya que estos últimos aunque puedan llegar a ser resolutivos y no solamente consultivos como lo son en la actualidad, no los consideramos espacios plenamente democráticos, en tanto que cada estamento representa un voto, provocando -entre otras cosas- que el de una persona como el Director valga lo mismo que el cientos de estudiantes, el de sus familias o el de las/os trabajadoras/es de la educación.

con recursos estatales que vayan directos a la comunidad educativa, y la constitución de unidades productivas de carácter cooperativo.

a) Financiamiento estatal

Sostenemos que con recursos estatales se deben financiar las Escuelas Públicas Comunitarias, aunque NO bajo la forma de subvenciones como lo hace el Estado Neoliberal³⁸, sino que mediante un financiamiento directo a las comunidades educativas que garantice la cobertura de TODOS los gastos y necesidades del espacio escolar, tanto materiales como pedagógicos (salarios, alimentación, infraestructura, libros, computadores, insumos educativos, servicios básicos como el agua, la luz, el gas, etc.), que éstas requieran para desarrollar una educación de excelencia según los criterios que ella misma establezca.

Creemos que deben ser financiadas con recursos estatales, dado a que si somos nosotras y nosotros quienes producimos las riquezas del país -a través de los bienes comunes o recursos naturales y el pago de impuestos-, somos las/os legítimas/os dueñas/os de los recursos económicos que de ellas provengan, por lo tanto, si nos pertenecen, tenemos derecho a decidir qué hacer con ellos. En definitiva, creemos que tenemos que ser conscientes de que el derecho a autofinanciar las Escuelas Públicas Comunitarias con recursos estatales es legítimo y nos pertenece.

Sin embargo, creemos en este sentido que el Estado sólo debiese limitarse a traspasar recursos económicos, mientras que la gestión financiera y de otros ámbitos del espacio debe ser comunitaria. Planteamos que rescatar del Estado el financiamiento completo para las Escuelas Públicas Comunitarias manteniendo a su vez la gestión comunitaria en los términos planteados, es tensionar al actual Estado neoliberal -quien subvenciona y dictamina lo que se debiese hacer- y es avanzar en la autogestión y autonomía de los espacios escolares, ya que permite (re)apropiarnos del uso de nuestros recursos, para administrarlos y distribuirlos de la manera que consideremos adecuada y coherente con las necesidades territoriales y comunitarias, y por ello, sin ánimos de lucro ni posibilidades a corrupciones como las que podemos ver en muchos establecimientos educacionales.

Por lo planteado, no cabe que un estudiante pague por estudiar, dado a que si son financiadas con nuestros recursos estatales, en definitiva, ya estamos asumiendo el costo que una escuela necesita para entregar una educación de excelencia, y el cobrar una mensualidad sería entonces establecer un pago adicional, el cual muchas de nuestras familias no pueden costear³⁹. Y, por lo tanto, si todas y todos colaboramos en costear las Escuelas Públicas Comunitarias -o “públicas” a secas-, a ningún/a estudiante se le debería imponer límites o cerrar el acceso a tal espacio, impidiendo de esta manera la actual

³⁸ No nos parece la forma de subvención escolar, ya que creemos que el recibir financiamiento por “estudiante que asiste a clases” y no por las necesidades que tengan los espacios escolares, ha provocado el desmembramiento sistemático de la educación pública y potencia el negociado del empresariado de la educación.

³⁹ En este sentido, podríamos sostener que en verdad lo que planteamos no es una “educación gratuita”, ya que ello no visibiliza o no da cuenta del costo que de algún modo hay que asumir para que estas escuelas desarrollen una educación de excelencia (desde insumos e infraestructura, hasta el sueldo de las/os trabajadoras/es de la educación), sino que más bien proponemos una “educación financiada con nuestros recursos estatales”.

exclusión de los sectores más pobres de tener acceso a una educación de excelencia - como ocurre en este sistema educativo-, y según nuestra propuesta, a su derecho por autoeducarse comunitariamente. Bajo los planteamientos hasta ahora desarrollados, entonces, podríamos sostener que una Educación Pública Comunitaria es más pública que la actual “educación pública”.

Ahora bien, renunciamos a ver el Estado como única fuente de soluciones a los problemas de la educación, pues reconocemos que la existencia del sistema escolar es uno de los principales mecanismos de reproducción de las condiciones que permiten la hegemonía de los grupos dominantes de la sociedad. A partir de ello entonces -oponiéndonos a posiciones estatistas- creemos que con organización, pensamiento crítico y acción, podemos utilizar nuestros recursos estatales para administrarlos y re-significarlos en proyectos políticos-pedagógicos que centrados en contenido y forma desnaturalicen y deleven las relaciones de dominación, y construyan relaciones cooperativas, autogestionadas y emancipatorias.

b) Unidades productivas y trabajo cooperativo

Avanzando hacia la autonomía de las comunidades y exigiendo el financiamiento estatal, paralelamente, una Educación Pública Comunitaria plantea la necesidad de generar unidades productivas (panaderías, imprentas, talleres textiles, de reparación de bicicletas, de electricidad, gasfitería, construcción, pintura, prensa comunitaria, música, cine, teatro y un enorme etcétera) donde predominen relaciones cooperativas de producción, que puedan ir solventando las necesidades de la escuela y con ello la (auto)satisfacción de la comunidad. Por ello, este proyecto también se configura como una propuesta económica anticapitalista, sobre todo en los territorios empobrecidos y rurales del país, donde los estudiantes son obligados a migrar en búsqueda de oportunidades de trabajo.

El desarrollar unidades productivas en nuestras escuelas, es fundamental para crear una línea de formación político-pedagógica para el trabajo dirigida a los integrantes de la comunidad educativa y exterior en general, que se aleje de las desiguales e injustas relaciones de producción capitalista, y fortalezca los principios fundamentales del cooperativismo, la autogestión comunitaria y la economía solidaria. Por otro lado, la creación de estas unidades productivas permiten avanzar hacia el autofinanciamiento de los establecimientos educacionales, y con ello en su autonomía, al tiempo que legítimamente se recibe el financiamiento estatal, pues -como ya señalamos- este es un elemento necesario para tensionar al Estado neoliberal.

Algunos Horizontes Pedagógicos

Entendemos que en el capitalismo actual se han acumulado y complejizado múltiples formas de dominación, explotación y opresión social, las cuales se producen y reproducen también desde las instituciones escolares a través del currículum oficial (explícito y oculto), de su relación con la comunidad, de su relación con el mundo del trabajo, entre otros aspectos.

Considerando ello, en la construcción de una Educación Pública Comunitaria creemos necesario considerar distintas corrientes pedagógicas, que en diferentes contextos

histórico-espaciales, han logrado constituirse como opciones de lucha contra las pedagogías dominantes. Así mismo, también en ello nos parece necesario incluir los saberes pedagógicos articulados desde numerosas experiencias educativas levantadas desde el movimiento popular latinoamericano. De esta manera, apostamos a rescatar un conjunto de saberes que han sido silenciados y marginados por los discursos oficiales, pero re-significándolos y contextualizándolos en nuestras propias realidades, problemáticas, intereses y necesidades. Por lo mismo, proponemos esta educación - aunque aquí enunciadas de manera inicial y superficial- desde los siguientes horizontes políticos-pedagógicos, desde donde orientar cotidianamente nuestra práctica educativa:

- **Pedagogía de la Liberación**

La Pedagogía de la Liberación continúa vigente y sigue siendo necesaria, pues permite develar las múltiples formas en que se oculta la dominación, apuntando a superarlas de manera colectiva y construyendo formas de vida comunitarias, igualitarias, cooperativas, etc.

- **Pedagogía Crítica**

Creemos urgente una pedagogía que potencie el pensamiento crítico, entendiendo éste como la capacidad de visualizar las condiciones de opresión y subalternidad del territorio y su comunidad, proyectando acciones y posibilidades que permitan avanzar en procesos emancipatorios.

- **Pedagogía de la Concienciación**⁴⁰

La Pedagogía de la Concienciación implica construir procesos horizontales de diálogo en las relaciones educadoras/es-educandos/as, que permitan avanzar en la comprensión de la realidad social y en la transformación de la misma. En este sentido, la concienciación, desde la comunidad educativa, por un lado, problematiza todos aquellos fenómenos sociales que están convertidos en fetiches por el sistema social actual, tales como el dinero, la masculinidad, la educación de mercado y el conocimiento científico, además de tensionar y disputar sus conceptos de “calidad” y “equidad”, entre otros; y por otro lado, desnaturaliza los procesos sociales que se presentan como “naturales”, “universales”, “puros”, explicitando su carácter histórico y político. Creemos que con ello, podemos contribuir al impulso de compromisos colectivos y reales por la construcción de una nueva sociedad.

- **Pedagogía Territorializada**

Entendemos una Pedagogía Territorializada como aquella que se construye desde la comunidad educativa, al tener el control de su propio proceso educativo, considerando de esta manera su realidad, intereses y necesidades. Nos referimos, por tanto, a una pedagogía pertinente y anclada en el territorio, con los pies en la tierra y, por sobre todo, desde y para la comunidad educativa que la sostiene.

- **Pedagogía De-colonial**

⁴⁰ Hablamos de “concienciación” y no “concientización”, porque entendemos a éste último un proceso de aprendizaje en el cual se le hace ver a otra persona la realidad de una determinada manera, y no en formas dialógicas y horizontales como la primera. En este sentido, la “concientización” la entendemos como otra expresión de lo que constituye una Educación Bancaria, según los planteamientos de Paulo Freire.

Es importante la presencia de una pedagogía que desde el reconocimiento de la multiplicidad de pueblos que han configurado nuestro continente, rompa con el eurocentrismo y las formas de dominación cultural de occidente, aunque evitando también caer en el ensimismamiento latinoamericano; que desarrolle procesos educativos que reconozcan la multiplicidad de saberes y conocimientos populares, indígenas y latinoamericanos de trabajadores/as urbanos/as y rurales, juveniles, etc.

- **Pedagogía Anti-autoritaria**

El autoritarismo que siembra obediencia ciega, disciplina los cuerpos y reprime las expresiones culturales del pueblo, es un principio fundante de las instituciones escolares que surgieron desde la modernidad. Contrario a ello, apostamos por aquellas corrientes pedagógicas que se oponen al autoritarismo en el proceso educativo, constituyendo relaciones horizontales, dialógicas, centradas en los intereses y necesidades del/a otro/a, de las niñas y niños, jóvenes y educandos/as, incidiendo así en las dinámicas relacionales de la comunidad en general.

- **Pedagogía Des-escolarizante**

Creemos en una pedagogía que apunta a reconocer la multiplicidad de espacios educativos existentes en la sociedad, más allá de los tradicionales espacios asociados a la escuela formal, legitimando los constituidos por las comunidades y trabajando articuladamente con ellos. Una pedagogía des-escolarizante abre los límites de la escuela a la comunidad y problematiza aquellos elementos autoritarios, de dominación y reproducción presentes en las pedagogías hegemónicas.

A partir de estos horizontes, consideramos a esta educación como un espacio de múltiple creación comunitaria y construcción colectiva de conocimiento, en donde éste se desarrolla mediante la relación entre educador/a, estudiante, su familia, comunidad y territorio.

Consideramos estos horizontes sólo como algunos de los principios pedagógicos orientadores que pueden constituir una Educación Pública Comunitaria, postulados que van configurando lo que entendemos y reconocemos bajo el concepto de una Pedagogía Militante.

Una aproximación curricular

Tomando en consideración todo lo planteado hasta ahora, creemos que como comunidad educativa somos quienes debemos asumir la tarea de construir el currículo escolar, es decir, definir el “qué” y “para qué” aprender/enseñar. Ello, porque nuestra propuesta tiene como punto de partida una crítica radical al currículum oficial impulsado e impuesto por el Estado de Chile. Entre los principales puntos que rechazamos del mismo, cabe referirse a su escasa pertinencia con las múltiples realidades del territorio nacional, al ser casi homogéneo para todo el país; su elaboración dentro de “cuatro paredes” entre “especialistas” y “expertos” definidos por los criterios del sistema neoliberal y los organismos internacionales afines; los estrechos márgenes de autonomía y flexibilidad otorgados a los docentes y las realidades de cada unidad educativa; las asfixiantes evaluaciones estandarizadas (SIMCE, PSU, etc.) que nos amarran en cuanto a lo que se

debe aprender; y la enorme e inacabable lista de Contenidos Mínimos Obligatorios, entre muchas otras razones.

Nos referiremos a una primera “aproximación curricular”, debido a que lo que presentaremos a continuación, son líneas generales que consideramos importante que tenga presente un currículo propio de una Educación Pública comunitaria:

- **Currículum Crítico**

Es un currículum que reconoce abiertamente su carácter político al contribuir a la comprensión de la realidad y transformarla; que favorece a la configuración de personas que desarrollen la totalidad y complejidad de las potencialidades del ser humano, ya sean artísticas, técnicas, científicas, etc.; que cree espacios de participación colectiva; y que no reproduzca la dicotómica división entre quienes piensan y quienes trabajan, es decir, que permita la formación de un ser humano integral.

- **Currículum Territorializado y Emergente**

Un currículum territorializado sólo puede crearse cuando la comunidad educativa es quien tiene el poder de decisión para definir el qué, cómo y para qué aprender y enseñar, en definitiva, el control de su propio proceso educativo. Por su parte, entendemos que sólo desde el territorio puede emerger un currículum que atienda a su realidad, identidad, cultura, saberes, intereses y problemáticas, por ello, aquí radica su importancia. Para comenzar a construirse, puede desarrollarse a partir de una investigación-acción-participativa en el territorio, lo cual permite identificar colectivamente los nudos problemáticos que debiesen ser abordados en el espacio educativo. En este sentido, los contenidos a trabajar en una escuela de este tipo deben decidirse y trabajarse comunitariamente.

- **Currículum Abierto y Dinámico**

Para cumplir con las orientaciones curriculares anteriormente señaladas, además de ser adecuado y pertinente, éste debe ser modificable de acuerdo a los requerimientos de las comunidades educativas, siendo por tanto transformable en el tiempo según así se requiera y construido desde la experiencia.

- **Currículum Interdisciplinario**

Para que el Currículum pueda romper con la parcelación y atomización del conocimiento curricular, proponemos trabajar la complejidad de las problemáticas sociales desde una perspectiva interdisciplinaria. En este sentido, la integración de las disciplinas permite aproximarnos a la comprensión de la compleja realidad social, es decir, no se trata de utilizar instrumentalmente una ciencia para explicar una problemática en particular, sino que sólo en su integración con otras es que se puede construir conocimiento complejo.

Finalmente, creemos que el currículum de una Escuela Pública Comunitaria debe contener y reflejar los objetivos, anhelos y estrategias de la comunidad educativa, asegurando su sustentabilidad y proyección en el tiempo.

Sobre los/as educadores/as y trabajadores/as de la educación

En el actual sistema educacional, las/os trabajadoras/es de la educación que pretendemos contribuir a los procesos de transformación social, debemos barajar algunas posibilidades o alternativas:

- Inicialmente, asumir nuestra potencialidad político-pedagógica desde el aula, impulsando procesos reflexivos y críticos con los estudiantes, construyendo relaciones de horizontalidad, trabajando desde las fisuras curriculares, etc. Ahora bien, es importante reconocer que esta primera opción posee los límites del trabajo individual, lo que puede generar frustraciones y una enorme inestabilidad laboral.
- Otra lucha dentro de las escuelas, es trabajar por potenciar los Consejos Escolares como espacios de toma de decisiones de los distintos actores que componen la comunidad educativa.
- Por otro lado, también está el luchar desde la organización sindical con el objeto no sólo de lograr mejoras en nuestras condiciones de vida y trabajo, sino también incrementando nuestra incidencia en las decisiones pedagógicas y el control efectivo de la escuela.
- Finalmente, nos parece importante que los/as trabajadores/es de la educación seamos capaces de crear nuevos espacios educativos que permitan ir prefigurando la educación que queremos para una sociedad radicalmente diferente.

En otros términos, creemos que los/as trabajadores/as de la educación debemos comprometernos con la transformación estructural del sistema educacional, trabajando “desde dentro” de los establecimientos educacionales tradicionales, para, en conjunto con nuestros compañeros/as, estudiantes y sus familias, construir comunidades que puedan asumir el control de los espacios escolares; y “desde afuera”, creando Escuelas Públicas Comunitarias, que sean una posibilidad real de trabajo y para la autoeducación de nuestros hijos e hijas.

Por su parte, creemos que el levantar Escuelas Públicas Comunitarias, entendidas como espacios de autogestión y cooperativismo de las comunidades y los trabajadores/as de la educación, nos pudiese permitir avanzar en la construcción de procesos de mejoras en nuestra vida y nuestro trabajo, y dignificación de nuestra labor como educadoras y educadores. Concretamente nos preguntamos: ¿En qué sentido el levantar estas escuelas podría contribuirnos a dignificarnos como educadores/as y trabajadores/as de la educación?

Proponemos al menos tres razones:

En primer lugar, al ser parte de la comunidad educativa, nos constituye como personas que forman parte del control del espacio escolar, por lo cual podemos manejar nuestros tiempos, nuestros ingresos económicos, desarrollar nuestra creatividad, crear espacios de autoformación y (re)apropriarnos del sentido de nuestro trabajo.

En segundo lugar, nos permite re-significar nuestro rol como educadores/as, impulsando nuevas formas de relacionarnos al interior del espacio escolar, al desarrollar nuevos

procesos de aprendizaje que estén anclados en las realidades y problemáticas de las comunidades.

Y en tercer lugar, nos permite vincular el trabajo con nuestros principios, valores e ideales políticos, proceso que nos parece necesario para poder avanzar en la reconstrucción del movimiento popular y de educadoras/es o trabajadores/as de la educación. En este sentido, nos parece importante superar la eterna disociación entre el trabajo y la militancia social, articulando ambos elementos en una unidad orgánica y permanente.

Finalmente, nos interesa plantear algunos postulados sobre lo que creemos que debe ser el rol de los/as educadores/as o trabajadores/as de la educación en las Escuelas Públicas Comunitarias: Lo primero, como personas activas y militantes, es asumir que nuestro trabajo trasciende el espacio de la sala de clases, entendiendo que nuestras prácticas pedagógicas se desarrollan tanto dentro como fuera del aula y del establecimiento educacional. Asumiendo ello, deberíamos contribuir a la transformación de las relaciones sociales dentro del espacio educativo, transformando nuestras actitudes y dinámicas legitimadas por el sistema oficial, recargadas de violencia y autoritarismo hacia la comunidad educativa y, por sobre todo, las/os estudiantes. Por su parte, nuestra práctica debe articular docencia e investigación, desarrollar procesos permanentes de autoformación, impulsar la pregunta, la problematización, el diálogo, la creatividad, la reflexión colectiva y la acción transformadora, pero además, involucrar el trabajo comunitario, trabajar cooperativamente y fomentar la interdisciplinariedad. Y finalmente, asumir que esto es sólo una parte del reto que supone la fundamental y necesaria transformación del ejercicio docente, todo lo cual creemos que es parte de la dignificación de nuestro trabajo.

III. Para seguir caminando

Sabemos que aún nos quedan problemas no menores por resolver, por ejemplo, cómo avanzar en conseguir el financiamiento directo y completo de un Estado neoliberal sin que intervenga en las decisiones que autónomamente deben tomar las comunidades educativas; cómo legitimar socialmente que estas escuelas pueden y deben ser "públicas" al tener gestión comunitaria; cómo vincular esta propuesta con un sistema global de educación que involucre desde la infancia hasta los adultos, incluyendo entonces desde los jardines, hasta los institutos y universidades; cómo articular un currículum territorializado y emergente con un proyecto nacional emancipador que desplace al capitalismo y esta democracia liberal; entre muchas otras.

Sin embargo, precisamente por ello, presentamos el presente escrito -elaborado colectivamente desde arduas conversaciones y experiencias- como un documento que no está totalmente resuelto, dado a que nuestra pretensión es que en alguna medida sea una contribución a las diferentes discusiones de los múltiples actores que están elaborando propuestas educativas desde el movimiento social, por lo que no es nuestra intención acabar este debate, sino que aportar desde nuestra perspectiva en él.

Tenemos plena claridad que nosotras y nosotros solos, no vamos a ser quienes darán forma o constituirán una “Educación Pública Comunitaria” u otra que tenga similares características a nivel nacional. Nunca ha sido esa nuestra pretensión. Y creemos en ello, puesto que negamos toda lógica vanguardista, y porque estamos conscientes de que sólo los movimientos sociales, conformados por variadas organizaciones sociales, pueden llegar a ser capaces de levantar y sostener experiencias educativas transformadoras. Es sólo en el movimiento social en quien podemos confiar, es a través de la solidaridad, del trabajo con el/la otro/a, del coordinarnos, articularnos, y en definitiva, construir de manera colectiva y horizontal, la manera en que generaremos verdaderas transformaciones.

Creemos que el apostar por levantar escuelas de este tipo es una alternativa que podemos tomar como movimiento social o de educadores/as, pero también planteamos que ésta es sólo una de las tantas vías a considerar para transformar el sistema educativo actual, ya que también validamos las vías de quienes se toman sus liceos para defenderlos del cierre, rescatamos las experiencias de los liceos autogestionados como formas de movilización y construcción cotidiana de la otra educación, los diversos espacios de educación popular que se desarrollan en diversos territorios, y todas esas experiencias levantadas, que para resistir a este sistema, toman la horizontalidad y el diálogo para organizarse y poder transformarlo cotidianamente.

En la misma línea de construcción colectiva, también presentamos este documento como una propuesta a realizar que ya comenzamos a materializar. Nos referimos a la primera “Escuela Pública Comunitaria de Jóvenes y Adultos”, la cual ya llevamos desarrollando clases en el Barrio Yungay desde Marzo del 2013, junto a personas que quieran terminar sus estudios mediante “modalidad flexible” y “exámenes libres”, donde estamos haciendo carne los planteamientos expuestos. Con ello, queremos dar cuenta que es posible levantar propuestas materiales para la construcción de otro sistema educativo, ya que si nosotras y nosotros pudimos, otras y otros también pueden. Esa es nuestra invitación: Entendiendo la necesidad imperante que requiere la creación de este tipo de escuelas para la construcción de una nueva sociedad, no podemos esperar a que “las condiciones estén dadas”, sino que debemos actuar ya, y por ello, creemos que si muchas/os educadoras/es se suman a la alternativa de crear otros espacios escolares con características similares a una Escuela Pública Comunitaria -independientemente que tengan este u otro nombre-, podríamos en algún momento comenzar a articularnos como un gran movimiento de educadores/as o social, para así finalmente poder colectivamente llegar a tensionar el actual sistema educacional, y con ello, uno de los aspectos fundamentales de la reproducción del capitalismo y sus formas de dominación.

Si bien entendemos que la lucha por cambiar el sistema educativo no lo es todo, sí creemos que es un pilar fundamental para transformar la forma en cómo nos relacionamos, construir colectivamente el conocimiento, aprender a ver el mundo de otra forma, trabajar productivamente de un modo distinto y, en definitiva, construir colectivamente una nueva sociedad bajo principios diametralmente opuestos a los que actualmente imperan. Este es nuestro objetivo y por ello actuamos, nos organizamos, debatimos y luchamos cotidianamente...

Agradecemos a todos/as quienes con su participación y trabajo cotidiano sostienen el
proyecto de la Escuela Pública Comunitaria de Jóvenes y Adultos,
y a todos/as quienes entre conversaciones fraternas ayudaron a construir este
documento,
para todas y todos ustedes, nuestros más rebeldes y afectuosos abrazos

Escuela Pública Comunitaria de Jóvenes y Adultos
Colectivo Diatriba, Por una Pedagogía Militante

Abril, 2013

